



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**RETOS Y PARADOJAS DE LA
REIVINDICACIÓN NAHUA EN SANTA
CATARINA, TEPOZTLÁN, MORELOS.**

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

DOCTORA EN ANTROPOLOGÍA

P R E S E N T A

KARLA JANIRÉ AVILÉS GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS: DR. JOSÉ ANTONIO FLORES FARFÁN

MÉXICO, D. F. FEBRERO DEL 2009

La *praxis radical* se dirige al *presente* y al igual que la utopía radical contiene un “deber ser”. El cual no es, sin embargo, el “deber ser” (*Sein-Sollen*), sino el “deber hacer” (*Tun-Sollen*). Este último puede ser también puramente individual; entonces es ético. [...] Se puede tratar, por tanto, de un modo de comportamiento activo, que puede ser significativo y ejemplar, pero, en cuanto comportamiento de excepciones aisladas, no puede ser el soporte de la trascendencia de la sociedad actual. Sólo puede serlo en el caso y en la medida en que se realice como actividad y tensión colectiva de una comunidad, como “calidad de comportamiento” radical, en cuyo caso pasa ya a ser una componente de los movimientos radicales.

Heller (1994:93-94).

INDICE

Agradecimientos.....	VI
Introducción.....	VII
Convenciones para la presentación del material.....	XI

Capítulo 1. Entre la muerte y la revitalización lingüística y cultural

1.1 Preliminares.....	1
1.2 Generalidades sociodemográficas sobre la diversidad lingüística y cultural en México.....	5
1.3 Contexto histórico de poder y desigualdad sociolingüística en México.....	10
1.3.1 Antecedentes.....	10
1.3.2 La Nación Mexicana: no es lo mismo ser indígena que mexicano.....	13
1.4 Panorama nacional y estatal de la reivindicación de los pueblos indígenas en México.....	23
1.4.1 Desafíos en torno al ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales.....	23
1.4.2 Generalidades sobre las estrategias de reivindicación y las relaciones sociolingüísticas a nivel regional.....	28
1.5 El ser indígena en SC y su relación con los estigmas hacia el náhuatl.....	38
1.6 Precisiones sobre las escalas para medir el grado de vitalidad lingüística.....	46
1.7 Propuestas para la revitalización lingüística y cultural: hacia la construcción de una ciudadanía intercultural y activa.....	52

Capítulo 2. Aproximaciones teórico-metodológicas

2.1 La investigación-acción co-participativa.....	58
2.2 Procedimiento e instrumentos implementados.....	73
2.3 Principales categorías de análisis.....	79
2.4 Limitaciones y desaciertos comunicativos.....	85

Capítulo 3. Del dicho al hecho: la reivindicación nahua en Santa Catarina

3.1	La vida cotidiana y las estrategias de reivindicación.....	90
3.2	Contextos políticos formales.....	98
3.2.1	La ayudantía municipal.....	98
3.2.2	La casa de la cultura del pueblo.....	106
3.3	Consideraciones generales.....	134

Capítulo 4. Contextos informales: entre lo público y lo privado

4.1	Introducción.....	135
4.2	Las fiestas.....	136
4.2.1	La reivindicación folklórica.....	137
4.2.2	El lenguaje de la burla como estrategia de defensa.....	147
4.2.3	Las prácticas nahuas como instrumento y emblema de la identidad local...150	
4.3	Las visitas.....	176
4.4	La casa.....	193

Capítulo 5. Contexto educativo formal: la escuela primaria

5.1	Introducción.....	201
5.2	Empoderamiento, purismo y negociaciones en torno al náhuatl.....	201
5.3	Proyectos de reivindicación nahua en la escuela.....	223
5.3.1	El taller de teatro nahua.....	224
5.3.2	Del taller de “Diálogos interculturales” al curso de “Interculturalidad, saberes locales, conocimientos universales”.....	225
5.4	Desplazamiento, actitudes e ideologías lingüísticas.....	253
5.4.1	Entre el “saber hablar” y “decir unas palabras”: percepciones y actitudes sobre la competencia comunicativa y el aprendizaje nahua.....	254

5.4.2	Transferencias lingüísticas: ¿estrategias en contra y debido al desplazamiento lingüístico?.....	262
5.4.2.1	Preludio.....	262
5.4.2.2	Consideraciones teórico-metodológicas.....	263
5.4.2.3	Consideraciones contextuales.....	274
5.4.2.4	Análisis e interpretación de las transferencias.....	279
5.4.2.4.1	La cantidad vocálica.....	280
5.4.2.4.2	La consonante lateral africada /λ/.....	283
5.4.2.4.3	La consonante dental africada /ç/.....	288
5.4.2.4.4	La semivocal labial /w/.....	290
5.4.2.4.5	La consonante fricativa /š/.....	292
5.4.2.5	Comentarios finales.....	294
Capítulo 6. Encuentros y desencuentros de la reivindicación nahua entre Santa Catarina y Tepoztlán		
6.1	Aclaración.....	298
6.2	Contexto histórico y sociodemográfico del pueblo de Tepoztlán.....	298
6.3	Los tepoztecos.....	302
6.3.1	Introducción.....	302
6.3.2	Reflexiones en torno al desplazamiento lingüístico.....	304
6.3.3	Contextos y protagonistas de la reivindicación.....	308
6.4	Los tepostizos.....	321
6.4.1	“Ser o no ser”: el dilema de la identidad tepostiza.....	321
6.4.2	Relevancia del náhuatl desde la mirada tepostiza y su relación con SC.....	325
Capítulo 7. Reflexiones y propuestas finales.....		
Anexo 1.	Localización geográfica de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos con respecto a otras poblaciones nahuahablantes en el estado.....	341

Anexo 2.	Abreviaciones para caracterizar a los tipos de hablantes.....	342
Anexo 3.	Diálogos interculturales.....	343
3.1	Integrantes.....	343
3.1.1	Grupo de Santa Catarina, Morelos, México.....	343
3.1.2	Grupo de Monnickendam, Norte de Holanda.....	344
3.2	Cartas de niñas de SC al grupo holandés.....	345
3.2.1	Aurora Cedillo.....	345
3.2.2	Adareli Cardona.....	346
3.2.3	Nayeli Castillo.....	347
3.3	Carta de Anouk Van Hoek (Holanda) a Nayeli Castillo (SC).....	348
Anexo 4.	Interculturalidad, saberes locales, conocimientos universales.....	350
Anexo 5.	Guía de preguntas para la encuesta de autopercepción lingüística individual y familiar realizada en la escuela primaria.....	370
Referencias.....		371

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido posible gracias al invaluable apoyo y cariño de mis amigos de Santa Catarina, especialmente de la familia Provisor/Miranda Luna -con mamá Tina y papá Juan a la cabeza-, del maestro Octavio Álvarez, de la familia Olamendi y de los Castillo. Asimismo debo esta tesis a mis amigos de Tepoztlán, en particular a Manuel Gimeno y Ursula Weider. Más allá de Morelos agradezco a Tonatiuh Salazar, Sara Grunenberg y Nina Godeke, por su entusiasta ayuda para dar vida a los proyectos de reivindicación en la escuela primaria de Santa Catarina.

A mi familia y amigos, quienes me han apoyado de múltiples formas para concretizar este trabajo sea resolviendo dificultades estadísticas, de audio e imagen, remendando errores de redacción o compartiendo conmigo la experiencia del trabajo de campo extendiendo sus redes sociales hasta Santa Catarina. A Valentin Bontemps por todo eso, por sus implacables críticas y ánimos y por hacer de mi mundo el mejor de los mundos posibles.

Al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-D.F.) por su extraordinario impulso académico, principalmente de parte de las doctoras Aída Hernández, Teresa Sierra, María Bertely y Rachel Sieder. Al personal de la biblioteca “Ángel Palerm”, así como al de docencia y al de la coordinación del posgrado en Antropología y a Lucy González por todas las facilidades brindadas para realizar esta investigación. Dedico un muy especial agradecimiento a José Antonio Flores Farfán por su incondicional apoyo teórico-práctico-analítico y sin lugar a dudas también afectivo.

Agradezco profundamente los comentarios a este trabajo que a lo largo del proceso de investigación hicieron los profesores Refugio Nava, Rossana Podestá, Mark Garner, Eustaquio Celestino, Agustí Colomines y Karen Dakin.

Finalmente doy las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico brindado del 2007 al 2008 para concluir el trabajo de campo y redactar esta tesis.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se funda en los debates actuales sobre los problemas que enfrentan los grupos minorizados para defender, mantener, desarrollar y/o revitalizar sus prácticas lingüísticas y culturales no sólo en México, sino a nivel internacional. Estos debates subrayan que el alarmante peligro de extinción lingüística en el que se encuentra más del 50% de los grupos minorizados en el mundo, está íntimamente relacionado con el menosprecio que rodea a sus prácticas sociolingüísticas el cual los somete a situaciones sumamente conflictivas (Krauss 1992:4-10; Hale 1992:1; Skutnabb-Kangas, Maffi y Harman 2003). Por tanto, en esta tesis nos propusimos discutir crítica y co-participativamente cómo los actores de una comunidad bilingüe náhuatl-español revierten los estigmas y reivindican sus prácticas nahuas, por ejemplo retomando los avances legales que el Estado mexicano ha implementado para reconocer la diversidad lingüística y cultural de las “minorías étnicas” en México (Cf. Cámara de Diputados 2003). Sugerimos que las estrategias de reivindicación nahua que desarrollan los actores pueden presentar serias ambivalencias y contradicciones que limitan su funcionalidad y paradójicamente incrementan su estigmatización sociolingüística. Así, además de demostrar cuáles son las estrategias de reivindicación que desarrollan los hablantes de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos, buscamos identificar cómo influyen las relaciones de poder en la práctica de estas estrategias, para finalmente identificar los alcances y limitaciones de un proyecto co-participativo de revitalización lingüística y cultural nahua que contribuya a generar tanto reflexiones metalingüísticas como actividades lingüísticas para revertir activa y funcionalmente los estigmas nahuas.

En el capítulo uno *Entre la muerte y la revitalización lingüística y cultural* discutimos histórica, ideológica y estructuralmente el panorama nacional, regional y local en el que hoy en día se encuentran los grupos minorizados en México, para contextualizar la situación de la comunidad en torno a la reivindicación nahua. Así resaltamos que la presente investigación no pretende describir el caso de un pueblo indígena organizado colectivamente para negociar con el Estado sus derechos

lingüísticos y culturales, sino que busca evidenciar las contradicciones, paradojas y tensiones con las que se enfrenta la comunidad de Santa Catarina (SC) para revertir los estigmas nahuas y el avanzado grado de desplazamiento lingüístico (DL) por el que transita. Además, nos demuestra que en este contexto los hablantes rechazan explícitamente el término “indígena” para autodesignarse porque es símbolo de una identidad externa altamente estigmatizada, y en su lugar recurren a otros marcadores étnicos para definir y defender sus prácticas lingüísticas como es el ser “nativo” de SC, término que adoptamos para referirnos a ellos. Finalmente presentamos diferentes escalas para medir el grado del cambio lingüístico en SC y en función a ello discutimos diversas propuestas enfocadas en la revitalización lingüística y cultural, las cuales nos permiten vislumbrar la posibilidad de construir una ciudadanía intercultural en nuestro contexto.

El capítulo dos *Aproximaciones teórico-metodológicas* como su nombre lo indica presenta el marco teórico-metodológico que guía a este trabajo. Aquí enfatizamos el carácter co-participativo que intentamos adoptar considerando las formas de participación, así como las sensibilidades locales para que los resultados de la misma sean útiles y contruidos *con, por y para* los actores involucrados en ella. Además, en forma de autocrítica discutimos las principales limitaciones que surgieron durante su realización como son las dificultades para romper con las relaciones asimétricas de poder que surgen entre el investigador y el investigado durante el transcurso de la interacción.

En el capítulo tres *Del dicho al hecho: la reivindicación nahua en Santa Catarina*, nos ocupamos de los principales conceptos para analizar las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas en SC y damos paso a los hallazgos encontrados en los contextos políticos formales de reivindicación: la ayudantía municipal y la Coordinadora de Grupos Culturales, Indígenas y Populares de Morelos (CGCIP), resaltando los principales propuestas y paradojas que emanan de ellos como son las ideologías desarrollistas detrás del discurso de la “democracia comunicativa” o los marcos de acción limitados por las relaciones de poder, así como por los parámetros

de participación y pertenencia comunitaria entre aquellos actores dedicados a dialogar con el estado.

En el capítulo cuatro *Contextos informales: entre lo público y lo privado* discutimos las estrategias de reivindicación que surgen en la vida cotidiana informal, específicamente en las fiestas, las visitas y en el ámbito familiar. Relevamos que las fiestas disponen el encuentro de la población mestiza con la nativa desatando diversas estrategias entre las que se encuentran las transferencias de responsabilidad frente al DL, las idealizaciones folklóricas que invierten de manera ficticia las pautas de poder lingüístico, el lenguaje de la burla como una estrategia de defensa que impide encarar el racismo y cuestionar las desigualdades lingüísticas, así como las estrategias afectivas e instrumentales que se aplican a ámbitos de uso restringidos. A su vez presentamos la estrategias desarrolladas durante las visitas, en las cuales adultos jóvenes desentrañan las fórmulas retóricas que legitiman el DL y trascienden las transferencias de responsabilidad para asumir un rol activo –al menos a nivel metalingüístico- en la reivindicación nahua. Por último este capítulo presenta las estrategias que hablantes bilingües desarrollan para reivindicar lingüística y metalingüísticamente las prácticas nahuas de manera convencional, y cómo a pesar de ello debido a la situación diglósica y alto grado DL que impera en la generaciones más jóvenes no se ha llegado a construir una comunidad de práctica que articule e integre a todas las generaciones, a pesar del potencial reivindicador que pueden desarrollar las nuevas generaciones.

En el capítulo cinco *Contexto educativo formal: la escuela primaria* describimos el proceso de empoderamiento lingüístico de uno de los principales protagonistas de la reivindicación nahua en SC, discutimos los desafíos y riesgos relacionados con una postura purista que condena el sincretismo de las prácticas nahuas (Cf. Hill & Hill 1999; Flores Farfán 2002b, 2007a), así como los diversos proyectos que construimos en conjunto y que si bien tuvieron resultados positivos también se encontraron limitados por la escasa participación que tuvieron los profesores y los padres de familia, lo cual nos llama a generar autorías y salir de la escuela para llevar a cabo un conocimiento situado y significativo que redunde en la revaloración activa de las

prácticas locales, incluyendo las lingüísticas. Asimismo, en este capítulo discutimos los resultados de la encuesta llevada a cabo en la escuela primaria para conocer la situación lingüística de la población infantil, sus actitudes hacia las prácticas nahuas y la posibilidad de reivindicarlas. Derivado de esta dinámica relevamos que la situación de DL se plasma en el imaginario nahua de los niños, pues si bien estos presentan actitudes positivas hacia el código minorizado, también producen fenómenos semejantes a un proceso de pidginización que hemos llamado inverso o semi-pidgin, ya que en nuestro caso no dan cuenta del surgimiento de una nueva lengua, sino de la muerte del náhuatl hablado en la comunidad.

Resultado de un antagonismo manifiesto durante las observaciones etnográficas entre nahuahablantes tepoztecos y los de SC el cual redundaba en la estigmatización sociolingüística de estos últimos, en el capítulo seis *Encuentros y desencuentros de la reivindicación nahua entre Santa Catarina y Tepoztlán* exploramos las estrategias de reivindicación desarrolladas por los habitantes de Tepoztlán (tepoztecos y tepostizos) para discutir en qué medida éstas pueden articularse o no con las de SC y en su caso unir esfuerzos para concretizar la reivindicación nahua.

Finalmente en el capítulo siete *Reflexiones y propuestas finales* sintetizamos los principales retos y paradojas de la reivindicación nahua en SC, y con base en ellos proponemos revertir los estigmas nahuas de manera co-participativa relevando la importancia de construir relaciones interculturales en las cuales se involucren tanto los grupos minorizados como la sociedad mayor. Así, esta tesis concluye con una propuesta que intenta partir desde las bases para reivindicar las prácticas nahuas.

CONVENCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL

-El inicio de cada evento o interacción está marcado con un número romano, e. g.: IV. En los casos en que recurrimos a la fragmentación de las interacciones para analizarlas, se presentan deglosadas por iniciales, e. g.: IVa, IVb, etc.

-Las reflexiones fueron registradas mediante grabaciones digitales o mediante notas en el diario de campo.

-En la transcripción de los eventos se utilizan las siguientes abreviaciones:

X: A cada participante se le asigna una letra para facilitar la lectura e indicar algunas características como el sexo, edad y tipo de hablante.

X#: Los turnos de los participantes se identifican por medio de la abreviación asignada al hablante, seguida del número de línea a la que corresponde su participación, e. g.: A1.

In: Incomprensible.

R: Ruido.

Va: Aumento alto del volumen de la voz.

Vb: Baja disminución del volumen de la voz.

Vma: Aumento muy alto del volumen de la voz.

Vmb: El volumen de la voz disminuye hasta ser muy bajo.

[]: El complemento de una palabra se sugiere por medio de corchetes, e. g.: pérd[ida].

(): Los comentarios sobre los contextos, los referentes y las formas de las conversaciones se indican a través de paréntesis, e. g.: (risas).

(-): Indica la repetición de una letra, palabra o frase.

(,): Pausa de un tiempo.

(.,): Pausa de un tiempo seguida por un cambio en la forma o en el contenido del discurso.

(..): Pausa de dos tiempos.

(...): Pausa de tres tiempos o más.

//: Interrupción.

-Abreviaciones empleadas para los análisis lingüísticos:

Causat	Causativo
Dir	Direccional
Exh	Exhortativo
Fut	Futuro
Obj	Objeto
Pl	Plural
Ps	Presente
Pos	Posesivo
Sg	Singular

CAPÍTULO 1. ENTRE LA MUERTE Y LA REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

1.1 Preliminares

Se ha estimado que en este siglo desaparecerán aproximadamente 3 000 de las más de 6 000 lenguas que se hablan en el mundo, es decir se extinguirán 50% de ellas, e incluso esta cifra podría ascender hasta el 90% (Krauss 1992:4-10). Hale subraya que esta grave situación es parte de un proceso mucho más amplio y serio: **la pérdida de la diversidad cultural e intelectual de la humanidad**, ya que una *lengua y las producciones intelectuales de sus hablantes son frecuentemente inseparables* (1998:204).¹ Así, aunque estas producciones son transmitidas y codificadas lingüísticamente para responder a las situaciones que demandan nuestros entornos, hoy en día uno de los más potentes catalizadores de esta pérdida radica en que los hablantes de *lenguas y culturas políticamente dominantes simplemente subestiman las lenguas y culturas indígenas locales, situándolas en una posición que sólo puede ser definida como conflictiva* (Hale 1992:1, Skutnabb-Kangas, Maffi y Harman 2003).²

En esta arena de conflictos, renuncias e irreparables pérdidas, los grupos minorizados han utilizado diversas estrategias para contrarrestar los efectos de las ideologías y estigmas sociolingüísticos (Fishman 1991, Cera 1998, Flores Farfán 2002),³ por lo que relativamente han logrado algunas ganancias, por ejemplo en la actualidad el reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas está cobrando amplia fuerza, no sólo en México, sino en todo el planeta.⁴

¹ Traducción mía del original. Todas las citas serán expuestas en cursivas cuando éstas no excedan más de cinco líneas; a partir de cinco o más líneas serán desagregadas del párrafo empleando letra normal a diez puntos.

² *idem*.

³ Utilizo el término “grupos minorizados” en lugar del de “minorías” porque coincido con Tuson (2007:82) en que valorar las prácticas sociolingüísticas según el número de sus hablantes minimiza el hecho de que *una lengua es el patrimonio de un pueblo, es parte de sus símbolos de identidad*, por lo que las estadísticas no justifican que podamos referirnos a éste y a su lengua como una minoría o mayoría sociolingüística, en todo caso éstas sirven para legitimar una relación de subordinación, de minorización.

⁴ Cf. la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1998), y entre muchos otros, los casos y reflexiones expuestas en Lluís i Vidal-Folch y Dalla-Corte (2005), y particularmente a nivel regional

Sin embargo, estas estrategias pueden presentar múltiples contradicciones y ambivalencias que paradójicamente sabotean la reivindicación sociolingüística activa y funcional. Para evidenciar qué tan relativas son estas ganancias, así como los retos y paradojas inmersos en ellas, en esta investigación me propongo demostrar las estrategias de reivindicación lingüística y cultural que una comunidad bilingüe náhuatl-español desarrolla para defender y apropiarse de sus espacios sociocomunicativos, para revertir los estigmas hacia las prácticas nahuas con los que históricamente han lidiado y así poder revalorar -e idealmente refuncionalizar- sus prácticas sociolingüísticas, las cuales se encuentran en un grado de desplazamiento lingüístico sumamente avanzado (Cf. 1.2 y 1.6).

En este tenor, sostengo que las prácticas sociolingüísticas se expresan en las diversas formas de hablar que adoptan los participantes en la interacción social. Estas prácticas responden a marcos lingüísticos y culturales específicos y están influidas por varios factores, entre los cuales figuran los contextos de interacción y las ideologías asociadas con la identidad social de los participantes (Cf. Tusón Valls 2003:89). En nuestro caso, las comunidades de habla náhuatl presentan un español local que integra estilos comunicativos del náhuatl tanto a nivel lingüístico (e. g.: léxico) como social, los cuales tienen fuertes implicaciones sociocomunicativas entre los participantes, pues como son parte de un mercado lingüístico, al practicarlas con otros grupos muchas veces estas prácticas se asocian negativamente con la identidad social de sus hablantes (Flores Farfán 1999; Bourdieu 2001; Avilés 2005). Por ejemplo, cuando un nahuahablante dice *lo quiero mucho mi novia*, ante un hablante del español “estándar”, el primero puede ser estigmatizado por no hablar “bien” español, ya que según las ideologías puristas y de normalización lingüística,⁵ la forma prescrita de decirlo sería “quiero mucho a mi novia”; es decir siguiendo el

los resultados de los foros discusión presentados por la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos (CIDHM 1996, 1997, 1999).

⁵ Estas ideologías serán discutidas en capítulos posteriores, por el momento anticipo que las ideologías puristas son un conjunto de creencias y *actitudes lingüísticas que intentan preservar y liberar una lengua de aquellos elementos considerados ajenos o indeseables procedentes de otras lenguas* (Ruiz, Sanz y Solé 2001: 235); en términos concretos estas ideologías enmarcan lo que se concibe como la manera “correcta, legítima y auténtica” de hablar y en su caso escribir una lengua, por lo que están íntimamente relacionadas con prescripciones de normalización lingüística (Hill & Hill 1999:142-144, Flores Farfán 2007a).

estándar lingüístico de la cultura dominante. En este sentido, marco una diferencia analítica entre las prácticas lingüísticas y las sociolingüísticas, ya que con las primeras nos referiremos exclusivamente a la estructura de una determinada variedad lingüística, mientras que las segundas nos permitirán enfocarnos en las normas y funciones de los usos lingüísticos, así como en los significados que los hablantes les asignan dependiendo del contexto social en el que se realizan (Ruiz, Sans y Solé 2001:254-257). En consecuencia, estas diferencias también nos invitan a reflexionar sobre cuál es el origen diferencial de las normas lingüísticas y cómo en nuestro caso se distingue y maneja el habla indígena del estándar hegemónico, ya que puede ser usado como una estrategia política para validar la estigmatización de los grupos sociolingüísticos minorizados, o por el contrario para ocultar información valiosa a interlocutores externos al grupo. Estos aspectos entre otros más son parte del material que discutiremos a lo largo de la tesis.

Así vuelvo los ojos a la comunidad de Santa Catarina, Tepoztlán, en el Estado de Morelos, México (Cf. Anexo 1). Lugar en donde realicé mi anterior investigación de maestría (Cf. Avilés 2005), con lo que el trabajo que aquí presento es continuación de aquella, así como del fortalecimiento de los vínculos sociales y de las reflexiones metalingüísticas que sostuvimos con muchos de los miembros de la comunidad. Subrayo esto último porque el método empleado en esta investigación trató de mantener un enfoque crítico y co-participativo para evitar o minimizar las relaciones asimétricas de poder que en ocasiones (por demás frecuentes) surgen entre el investigador y los investigados, así como las desviaciones o sesgos en la recolección y análisis de datos provocados por establecer un tipo de interacción vertical, que trata de controlar la interacción manteniéndose ajeno a las pautas comunicativas locales, dando cuenta a su vez del activo proceso de negociación que existe entre el investigador y el investigado (Cf. Cap. 2; Briggs 1990). De esta manera y dada la evidente emergencia de construir otros marcos de trabajo antropológico, lingüístico y social, en conjunto con los hablantes tratamos de superar las limitaciones que rodean a los estudios sobre ideologías y reivindicación relacionados con los grupos minorizados, para que el proceso y los resultados de este trabajo puedan materializarse en beneficios mutuos, sobre todo para el grupo en donde se

realiza este estudio. En breve, coincido con Garner, Raschka y Sercombe (2006:62), en que las principales metas y responsabilidades éticas de la investigación antropológica y sociolingüística deben tener fundamentos humanísticos que permitan el mutuo entendimiento entre los miembros de una sociedad, así como su liberación, ya que *hay una irreducible diferencia entre el deseo de comprender a los otros por razones humanitarias, y el deseo de usarlos, controlarlos o colonizarlos.*⁶

Por tanto, los objetivos generales de esta investigación fueron identificar crítica y co-participativamente: 1) las estrategias que desarrollan los hablantes para contrarrestar los efectos de las ideologías y los estigmas hacia el náhuatl y el español local, tanto en contextos formales como informales, 2) cómo las relaciones de poder influyen en la práctica o no de estrategias para la reivindicación nahua, así como 3) los alcances y limitaciones de un proyecto de revitalización lingüística y cultural náhuatl en SC que involucre activamente a los sujetos locales en la reflexión y práctica de estrategias para revertir los estigmas nahuas.

De antemano, para contextualizar los retos y paradojas implicados en la reivindicación nahua en SC, es necesario identificar los factores que originaron su desplazamiento, su actual situación simbólica y material, así como contrastar este caso con otros ejemplos de desplazamiento y revitalización sociolingüística para precisar las semejanzas y particularidades de SC, y que esto a su vez contribuya al enriquecimiento funcional de las estrategias de reivindicación de la comunidad. En consecuencia, este material debe partir de un análisis multidimensional que incluya las principales variables que afectan las prácticas sociolingüísticas locales y asimismo debe considerar aquellas variables que potencian el fortalecimiento lingüístico tanto al interior de la comunidad, como al exterior de ella. Para ello, seguiré la tipología de lenguas amenazadas propuesta por Grenoble & Whaley (1998), la cual indica que estas variables no sólo responden a dos universos que se retroalimentan mutuamente: el nivel micro (de la comunidad de habla individual) como opuesto al nivel macro (del contexto general),⁷ sino que además al analizar estos universos debemos

⁶ Traducción mía del original.

⁷ Las autoras a su vez se basan en la tipología propuesta por Edwards en 1992, quien identifica los aspectos socio-políticos implicados en la pérdida y el mantenimiento de las “minorías” lingüísticas. Sin embargo, Grenoble y Whaley (1998) señalan que este modelo no debería reducirse a las minorías

distinguir gradaciones internas entre el escenario local (variables micro) y el regional, nacional e incluso el transnacional (variables macro). Por tanto, a continuación daré cuenta del contexto sociodemográfico e histórico nacional, regional y local entrelazándolo con los marcos teóricos y analíticos que nos servirán para comprender cómo han operado en el desplazamiento lingüístico (DL) y la reivindicación nahua en SC.

1.2 Generalidades sociodemográficas sobre la diversidad lingüística y cultural en México

México se distingue por ser uno de los países con mayor mega-diversidad biocultural, es decir con una gran riqueza de vínculos e interdependencias entre la variedad de especies vegetales, animales y ecosistemas, y la variedad de lenguas y culturas humanas, pues respectivamente se encuentra en el cuarto y segundo lugar de diversidad de plantas y vertebrados, así como en el sexto lugar de diversidad lingüística y cultural (Skutnabb-Kangas, Maffi y Harmon 2003:7 y 35). De acuerdo con estas estimaciones, en el país se hablan 230 lenguas que se definen no sólo con base en criterios lingüísticos, sino en la identidad (socio)etnolingüística de los grupos -entendida como *la unidad social humana que comparte la misma lengua y cultura y que usa el mismo criterio para diferenciarse a sí misma de otros grupos sociales* (Oviedo, Maffi y Larsen 2000:1)-.⁸ Si bien esta cifra es bastante representativa de la enorme diversidad lingüística y cultural que existe en México, otras fuentes reportan un mayor número de hablantes. Así, el catálogo de las lenguas del mundo realizado por *Ethnologue* registra que en México se hablan 297 lenguas, de las cuales 291 son indígenas (Gordon 2005).⁹ Por su parte, el director del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México ha referido que en el territorio se hablan 364 lenguas (AFP

sino que debe comprender también a las lenguas que se encuentran en peligro de extinción, por lo que las autoras extienden y mejoran la propuesta de Edwards, añadiendo los aspectos señalados a continuación.

⁸ Traducción mía del original.

⁹ Tal como se puede observar en las fuentes citadas, los datos con respecto al número de lenguas habladas en el territorio mexicano, así como los relacionados con los grupos etnolingüísticos, pueden variar dependiendo de los propósitos y categorías que persiga la institución, organismo y/o autor.

2007). Estos datos podrían hacernos pensar que la diversidad lingüística y cultural en México ha crecido en los últimos cinco años, es decir que nuestro repertorio ha incorporado 134 lenguas. Definitivamente este no es el caso, y tal como veremos ocurre todo lo contrario. Lo que sí nos están indicando es la creciente apertura y posible posicionamiento que algunas instituciones y organismos nacionales e internacionales adoptan para reconocer y legitimar la diversidad lingüística y cultural que existe en el país. En este sentido, para romper con la cadena de discriminación y estigmatización sociolingüística, el INALI (2008) enfatiza que **todas las variantes lingüísticas deben ser concebidas como lenguas**, la cual es una premisa que seguimos en este trabajo.

Sin embargo, otras instituciones siguen priorizando la agrupación de una o más variantes por las semejanzas entre estructuras lingüísticas y los nombres empleados históricamente para referirse a los pueblos indígenas, debido a que de esta clasificación se desprende la variable “hablante de lengua indígena” (HLI), la cual se considera como un criterio que permite cuantificarlos (relativamente) con mayor objetividad (INALI 2008, CDIA 2007). El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGIa) retoma este criterio –y en ocasiones incluye el de “pertenencia étnica”- para definir y medir a los pueblos indígenas,¹⁰ por lo que al clasificarlos en grupos etnolingüísticos se continúan negando las diferencias que existen entre distintas identidades sociolingüísticas, las cuales incluso pueden ser política y culturalmente divergentes (Cf. INEGI 2007a, INALI 2008). En este sentido, resalta que el INEGI considera que en el país se hablan más de 62 lenguas,¹¹ mientras que el INALI indica que existen 68 agrupaciones lingüísticas (INALI

¹⁰ Cabe resaltar que el criterio “pertenencia étnica” sólo fue incorporado en el Censo realizado en el año 2000, pero se excluyó en el II conteo de población y vivienda del 2005, el cual se basó principalmente en el criterio lingüístico. Así, el cuestionario aplicado en este II conteo utilizó las siguientes dos preguntas para medir a la población hablante de lengua indígena (HLI): “¿habla alguna lengua indígena o dialecto?, ¿qué lengua indígena o dialecto habla? (INEGI 2007b, CDIA). Además, en tanto este cuestionario sigue empleando el término “dialecto” continua reproduciendo las cargas de valor que lo acompañan, pues en el contexto mexicano ha demostrado tener una connotación sumamente negativa que ha funcionado para distinguir al español “estándar” como “lengua oficial” y por demás hegemónica, subordinando así al resto de los grupos lingüísticos “indígenas” (Cf. Cap. 3, 4 y 5).

¹¹ No obstante, esta cifra asciende hasta 284 lenguas si agregamos la variable “otras lenguas indígenas de México” que incluye el INEGI en el mismo conteo del 2005 (INEGI 2007d).

2008).¹² A pesar de estas limitaciones es importante retomar los datos proporcionados por el INEGI, ya que es la fuente sociodemográfica más reciente y extensa con la que disponemos para conocer la situación sociolingüística de los pueblos indígenas en México y en particular la de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos.

Así con base en el Censo del año 2000 realizado por el INEGI, la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en coordinación con el Consejo Nacional de Población (CONAPO), estimó que en el 2002 México contaba con 12 707 000 indígenas,¹³ lo que en aquel entonces representó el 10.5% de la población total del país y del cual el 7.1% reportó hablar alguna lengua indígena (CDIb 2007). Actualmente la población total del país asciende a 103 263 388 habitantes, de los cuales 6 011 202 personas hablan alguna lengua indígena (HLI), lo que ahora representa el 6.7% de la población total.¹⁴ Se observa que en el transcurso de estos cinco-siete años el porcentaje de HLI disminuyó sustancialmente, situación que no es novedosa pues una mirada a los censos de los últimos 50 años indica que este decremento ha sido constante: en 1950 fue del 11.2%, en 1960 del 10.4%, en 1970 del 7.8%, en 1990 del 7.6% y en el 2000 del 7.2%.¹⁵ Asimismo, el monolingüismo en lengua indígena ha disminuido de 32.5% en 1950 al 12.3% en el 2005. En sentido inverso, el porcentaje de hablantes bilingües ha aumentado considerablemente: en

¹² Independientemente de estas diferencias, el INALI (2007) señala que estos grupos provienen de alguna de las siguientes familias lingüísticas que existen en el país: Algida, Yuto-nahua, Cochimi-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca, Mixe-zoque y Huave. Esta fuente incluye al Chontal de Oaxaca como una familia lingüística, pero resalta que aunque *se encuentra integrada en la actualidad por un conjunto de variantes lingüísticas*, aún no se ha establecido: *a) si se trata de un solo idioma, en cuyo caso se hablaría del chontal de Oaxaca como una lengua aislada y, a su vez, como el único miembro de dicha familia; o b) si se trata de más de un idioma, lo que correspondería a hablar de una familia lingüística poco diversificada. En la actualidad, la relación genealógica del o los idiomas de la familia lingüística chontal de Oaxaca sigue en discusión* e incluso existe la hipótesis de que esta(s) variante(s) pertenece(n) a los idiomas hokanos incluyéndola(s) en un mismo tronco junto con las lenguas seri, cochimí, cucapá, kiliwa y paipai. (op. cit.: 3^a sección, pp.: 67; Cf. Cifuentes 1998:41-42). El caso que nos ocupa, el de los nahuahablantes, pertenece específicamente a la familia yuto-nahua.

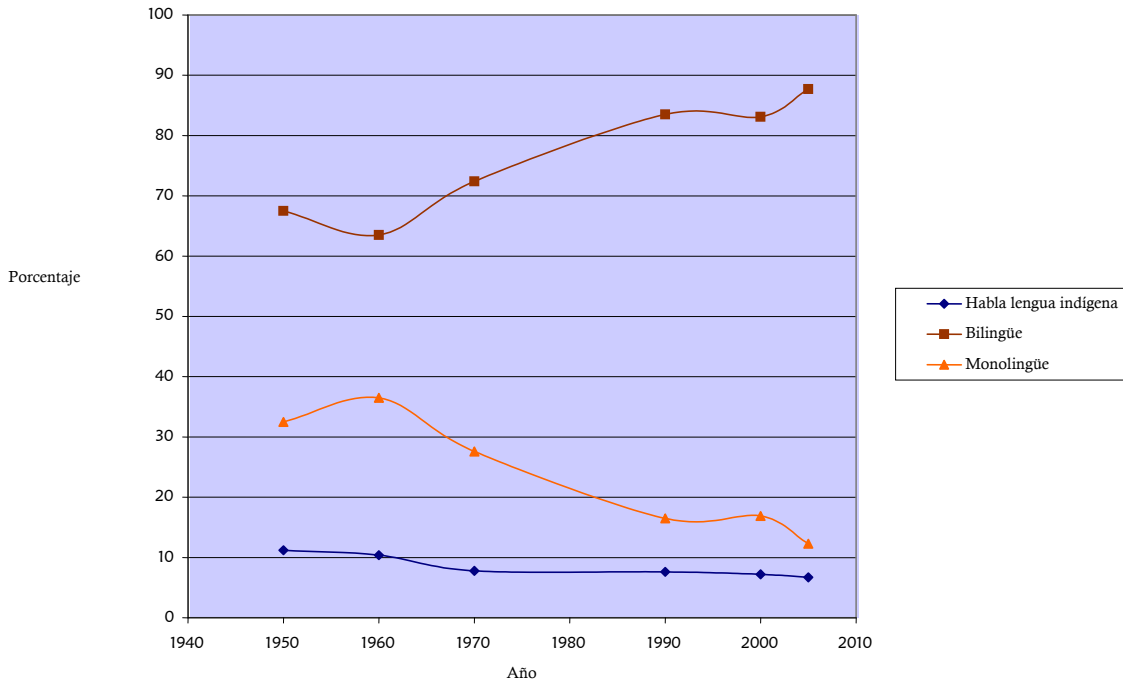
¹³ Estas estimaciones incluyen otros parámetros además del lingüístico para identificar a una población indígena y a sus indicadores socioeconómicos, como son volúmenes de población, modos de vida y formas de relación, así como identidades individuales y colectivas diferentes a la población “no indígena” (CDI 2007a).

¹⁴ Este porcentaje y los siguientes corresponden a la población total de habitantes que, al momento de levantar el censo, contó con 5 años de edad o más.

¹⁵ Las diferencias entre los datos de la CDI (2007b) y del INEGI (2007a) correspondientes al año 2000 se deben a que la CDI utilizó una selección de la muestra tomada por el INEGI (CDI 2007a).

1950 constituía el 67.5%, mientras que actualmente asciende a 87.7% (INEGI 2007a, ver figura 1).

Fig. 1. Cambios en los porcentajes de HLI (1950-1970)



Con respecto al caso que nos ocupa, los nahuas son el grupo lingüístico con mayor número de hablantes: 1 376 026 hablantes, lo que aproximadamente representa el 1.3% de la población total en el país. Los nahuahablantes están distribuidos en casi todo el territorio mexicano, principalmente en los Estados de Veracruz, Guerrero y Puebla, extendiéndose con la migración transnacional hasta EUA. En cuanto al Estado de Morelos, éste congrega al 1.8% de la población indígena del país -de la cual los nahuas constituyen el principal grupo con 36% de HLI- y están concentrados principalmente en 35 localidades en donde el 71.1% hablan náhuatl.¹⁶ A nivel regional, el municipio de Tepoztlán presenta la más alta población de HLI en todo el Estado (4.7% de un total de 36 145 habitantes). El pueblo de Santa Catarina (SC), se

¹⁶ Las principales comunidades de habla náhuatl en Morelos son Cuentepec, Hueyapan, Santa Catarina, Xoxocotla y Tetelcingo (CDI 2006; Cf. Anexo 1).

encuentra en este municipio y en ella se habla náhuatl. Específicamente, en esta comunidad el 50.8% de los hogares son indígenas, lo cual representa el 2.8% de la población indígena municipal. Sin embargo de sus 4 225 habitantes, sólo hablan náhuatl 894 personas, es decir 21% de su población (INEGI 2007c, CDI 2007b, Congreso del Estado de Morelos 2007). La observación etnográfica y una pequeña encuesta realizada en la comunidad indican que en SC la mayor parte de la población nahuahablante activa es mayor de 60 años, mientras que la población infantil es casi exclusivamente hispanohablante monolingüe (Cf. Cap. 2 y anexo 2 para la tipología de hablantes a la que recurrimos para caracterizarlos). La ruptura en la transmisión lingüística intergeneracional de las prácticas nahuas es evidente: están al borde de la extinción. Así es posible que en menos de 20 o 30 años, una vez que los últimos ancianos hayan muerto, el náhuatl hablado en Santa Catarina y gran parte de lo que se expresa a través de este código haya desaparecido completamente. Tal como se aprecia líneas arriba, esta situación concuerda con el drástico decremento que a nivel nacional presentan los hablantes de lenguas indígenas. Por tanto, si bien en el país algunas comunidades indígenas presentan una fuerte vitalidad sociolingüística -como algunas comunidades nahuas en Guerrero, los tsotsiles en Chiapas o los mayas en el sureste mexicano (aunque tampoco dejan de ser comunidades con lenguas amenazadas; Cf. INEGI 2007a), el caso de SC nos demuestra que los factores materiales, políticos e ideológicos promovidos a nivel nacional y regional han incidido en la estigmatización de las lenguas indígenas y de sus hablantes llevándolos al extremo del DL (Avilés 2005),¹⁷ y al mismo tiempo nos permitirá resaltar cómo algunos actores locales han respondido -y siguen respondiendo- a esta estigmatización desarrollando estrategias de reivindicación, con

¹⁷ El DL de los pueblos indígenas está relacionado con las condiciones materiales adversas en las que se encuentran, como son los altos índices de marginación y exclusión socioeconómica. Estas condiciones son sumamente alarmantes, pues de 98.9% localidades indígenas, 60.7% presenta un índice de marginación muy alto, es decir presentan carencias económicas, educativas, en salud y en vivienda que los llevan a mantener una “precaria estructura de oportunidades sociales” (García, Vega y Martínez 2004:19). En este sentido, la pobreza -como condición material- ha favorecido el DL, ya que en la interacción de la población indígena con la no indígena, muchas de las impresiones ideológicas que de ella emanan han contribuido a reconfigurar negativamente la autopercepción de las prácticas sociolingüísticas minorizadas, homologando el ser indígena con el ser pobre y provocando que en algunos casos -como el nuestro- aunque los grupos minorizados resuelvan sus limitaciones socioeconómicas sigan permeando las ideologías del menosprecio sociolingüístico asociadas con la pobreza (Cf. 1.5, 3.2).

las cuales a pesar de todo relativamente han logrado mantener sus prácticas sociolingüísticas.

En este sentido, en el siguiente apartado presentaremos el contexto histórico de desigualdad sociolingüística con el que a nivel nacional se han enfrentado muchos de los grupos indígenas en México, ligándolo con el actual panorama legal que en materia de derechos hipotéticamente debería permitir y facilitar la reivindicación de estos grupos, para finalmente aproximarnos al contexto regional y local en el que interactúan los nativos de SC, así como a algunos casos que ejemplifican cómo se puede construir una ciudadanía intercultural activa promoviendo la revitalización lingüística y cultural, ya que esto puede ser una herramienta útil para potenciar la reivindicación nahua en SC.

1.3 Contexto histórico de poder y desigualdad sociolingüística en México

1.3.1 Antecedentes

Si bien es cierto que durante la época colonial y como parte de las políticas segregacionistas españolas, la población indígena estuvo sujeta a un severo proceso de exterminio lingüístico y cultural debido a que el poder económico y político español -que se encontraba en la cúspide de la pirámide jerárquica- promovía la aculturación y la desigualdad sociolingüística, considero que esta explicación colonialista y estática no es suficiente para comprender las causas del menosprecio sociolingüístico, ni del desplazamiento y mucho menos de las estrategias de reivindicación de hoy en día. Por el contrario, requerimos analizarlas desde una perspectiva longitudinal y dinámica, que nos permita explicar la construcción de las identidades sociolingüísticas con base en la interacción y reelaboración constante de las estructuras sociopolíticas, así como de las ideologías que las sostienen. En este sentido, ya antes de la colonia existían relaciones altamente jerárquicas por lo menos con respecto a los grupos nahuas, las cuales de alguna manera facilitaron la inserción

de algunos de los patrones de poder españoles. Así López Austin (2004:318) nos indica que entre los nahuas anteriores a la conquista:

La concepción de un orden invariable en el cosmos era una de las bases de la reproducción de las relaciones sociales. El tributario podía rebelarse ante el despotismo de los dominantes; pero no ante el domino. No era un ser privado de derechos que propugnara la abolición de un régimen injusto; no lo creía tal; exigía el equilibrio, la moderación de los gobernantes, el respeto de las antiguas leyes, la legitimidad de sus señores; pero la ruptura de una relación tan asimétrica le era inconcebible.

Tal como señala Lockhart (1999), muchos de los cambios en la estructura social, política y lingüística del sistema prehispánico al colonial no se realizaron de manera homogénea, ni automática, ya que estos se fueron instalando en la vida cotidiana sólo hasta la segunda mitad del siglo XVII, manteniendo a la vez algunas de las estructuras precoloniales. Por ejemplo, los términos castellanos para hablar de la estructura de gobierno de la Nueva España sólo se encuentran en textos y en el uso cotidiano de los nahuas en 1640. Asimismo durante este periodo el vocabulario y los conceptos relacionados con la diferenciación social entre españoles e indígenas comienzan a ser empleados por los nahuas. No obstante, ni los primeros ni los segundos se atienen estrictamente a los conceptos o a la estructura española. En el primer caso, los cambios en la estructura sociopolítica nahua emergen de un proceso de descentralización que ya caracterizaba a la organización sociopolítica nahua precolombina, por ejemplo mantuvieron el término nahua “altépetl”¹⁸ para referirse a una localidad con gobierno propio en lugar del castellano “cabecera” y asimilaron el de “barrio” por el de “calpolli”.¹⁹ En el segundo caso, los términos para categorizar a la población indígena tenían diferentes connotaciones y cargas sociales para la población nahua y para la española, por ejemplo el término “indio” si bien fue ampliamente empleado por los españoles, no formó parte del vocabulario común de

¹⁸ Mientras que en todos los casos reproduzco entre comillas la escritura original empleada por los autores, nuestra notación corresponde a la ortografía moderna del náhuatl.

¹⁹ Según Lockhart para los nahuas *el altépetl es [...] un territorio, un conjunto [...] de partes constitutivas cada una con su nombre propio, y un gobernante dinástico o tlatoani*, por lo que los españoles lo tradujeron como “pueblo” o “ciudad”, entendiéndolo como *el conjunto de habitantes de un lugar* (op. cit: 28-29).

los nahuas de los siglos XVII y XVIII, y en su lugar para referirse a sí mismos de manera colectiva los nahuas empleaban el término “macehualli” o “nican titlaca”, que respectivamente significaban para los nahuas “ser humano o persona” y “nosotros la gente [de] aquí”, mientras que los españoles lo interpretaban como “indios”, “indígenas” o “naturales” (Lockhart 1999:168-173). De esta manera se evidencia que los patrones de poder y la estructura social española no fueron la única base para crear diferencias sociales, y que si bien presentaban semejanzas no eran los mismos para los nahuas que para los españoles.

Además, con esto resalto que para los nahuas de aquel entonces la pertenencia étnica no estaba en función de categorías étnicas amplias –como son la lengua o el ser indígena- sino que se generaban por asociación con el lugar de residencia, de su altepeetl local y de su calpulli (Lockhart 1999:169). Este punto nos sirve para subrayar que así como existen etnias que utilizan el término “indígena” para definirse a sí mismas, actualmente también hay muchas otras que no lo utilizan y en su lugar se refieren al territorio que ocupan, tal como es el caso de SC (Cf. 1.5 y 4.2.3). En este sentido, nos preguntamos en qué contexto sociopolítico los grupos étnicos en México comienzan a llamarse “indígenas”,²⁰ ¿es después de la formación del México independiente?, ¿en qué momentos esta categoría es empleada para legitimar situaciones sociolingüísticas desiguales, para mantener relaciones de poder asimétricas, para romper con ellas y/o para lograr la reivindicación étnica? y ¿por qué específicamente en SC los nativos no han adoptado la autoadscripción étnica de ser indígena? Sin intención de que estas reflexiones parezcan ingenuas o parciales, quiero resaltar que mi propósito es demostrar desde una perspectiva histórica, material y simbólica que el menosprecio lingüístico y cultural nacional, regional y local son el fundamento para que la comunidad rechace esta adscripción étnica, lo cual como veremos tiene repercusiones no sólo en el discurso y ejercicio legal de la

²⁰ Es claro que estos pueblos tuvieron que recurrir a usar estos términos en sus demandas ante las autoridades hispanas. Sin embargo, al basarnos en documentos histórico-legales, entramos en un terreno hostil y pantanoso que no nos permite elucidar si los actores se autoidentificaban cotidianamente como indígenas y/o si esto consistía en un uso estratégico e instrumental de la identidad (Cf. Gros 1998, para casos actuales del “renacimiento indígena” basados en el uso estratégico de la identidad entre los pueblos colombianos).

“reivindicación indígena” local, sino en la legitimación del desplazamiento sociolingüístico nahua.

1.3.2 La Nación Mexicana: no es lo mismo ser indígena que mexicano

En el contexto mexicano históricamente el factor lengua ha estado íntimamente relacionado con la identidad de los grupos sociales, y en la búsqueda por extender el dominio de un grupo sobre los recursos de un territorio determinado, ha sido uno de los principales bastiones a destruir para alcanzar la homogeneización socioeconómica,²¹ ya que la lengua no es una entidad “pura” y ajena a las relaciones de poder que rodean a sus hablantes (Tuson 2007:127). Las lenguas pueden ser y en nuestro caso *son* símbolo de la subordinación o hegemonía cultural y así han servido para legitimar las relaciones asimétricas de poder a través de la puesta en práctica de ideologías lingüísticas, es decir del *conjunto de creencias sobre el lenguaje articulado por los usuarios como una racionalización o justificación de la percepción de la estructura del idioma y su uso* (cit. en: Hill 1998:72).²² Estas ideologías aunque son objetivadas o naturalizadas en las prácticas sociolingüísticas cotidianas, no han surgido espontáneamente (Silverstein 1996). Desde la época colonial y bajo diferentes ideologías nacionalistas se han utilizado para promover la homogeneización lingüística y cultural. Una mirada a los orígenes del concepto cuasi-mítico de la “Nación Mexicana” evidencian la relación entre control del territorio y menosprecio de la diversidad sociolingüística.

Durante el periodo colonial en México la “nación” designa a las etnias o pueblos en una provincia, y sólo hasta después de la independencia, políticamente se

²¹ En el caso mexicano la demarcación de territorios se utilizó para establecer los límites de una administración jurídica, lo cual implicó crear divisiones geográficas que permitieran mantener la seguridad necesaria para organizar, distribuir y controlar el poder político, así como los recursos de la tierra siguiendo las reglas de la “mayoría” política. Así los pueblos indígenas con sus lenguas y culturas “minoritarias” no fueron considerados para inventar las demarcaciones territoriales llamadas “provincias” durante la época colonial y “Estados” en la constitución de 1824, pero sí fueron despojados o desplazados de sus tierras y demás recursos locales para formar, proteger y maximizar los monopolios estatales (Warman 1978, Von Mentz 1988 y 2000).

²² Traducción mía del original. Al respecto también preciso que las ideologías son un conjunto de “creencias insuficientemente justificadas” que funcionan para legitimar y promover el poder de un grupo mediante la naturalización de dichas creencias como si fueran hechos “objetivos” (Villoro 1985:40).

impulsó la construcción e *invención* de la “Nación Mexicana”.²³ Ésta pretendía incluir a todos los grupos sociales del país -indígenas, mestizos, criollos, etcétera- bajo un mismo denominador: “mexicanos”, paradójicamente este término designaba al grupo indígena más numeroso -los nahuas- contando con el pasado histórico del “*glorioso*” dominio Azteca (Von Mentz 2000, Cifuentes 1998).²⁴ Así, las políticas incorporativistas del periodo juarista pretendieron considerar a los grupos indígenas en el proyecto de formación y “progreso” nacional para obtener un mayor desarrollo económico, político y social en función de la ganancia y la propiedad privada, pero descartando los valores, intereses y prácticas de los actores indígenas (Díaz Polanco 1981:19). En este sentido, en la Constitución de Apatzingan de 1814 y hasta después del porfiriato en los documentos legislativos se eliminó el término indígena e indio, así como las distinciones culturales y lingüísticas concernientes a estos grupos, como una manera de suprimir la discriminación social creada durante la colonia, pero contradictoriamente al mismo tiempo se perseguía omitir por completo la diversidad étnica y lingüística que existía en el México del siglo XIX, ya que era considerada *como un obstáculo para alcanzar la igualdad jurídica y la unidad nacional* (Cifuentes 1998:220, Bertely 2000).²⁵

Sin embargo durante ese siglo y debido a los numerosos conflictos

²³ Tal como afirma Worsley (1994), la idea de nación se funda en postulados filosóficos kantianos en los cuales los objetivos de la sociedad civil y por ende de los “ciudadanos” están en función de encontrar el bien común y la igualdad entre los individuos (no entre los grupos sociales). Por tanto paradójicamente se privilegia a los grupos sociales dominantes, lo cual puede provocar la omisión de la diversidad cultural que existe al interior de la nación.

²⁴ Cabe señalar que ya en la guerra de independencia y aún en el porfiriato, los símbolos y discursos que exaltaban el pasado de los pueblos precolombinos fueron utilizados por los dirigentes como estandartes para movilizar a las colectividades. Así durante la guerra de independencia se habló de las penurias vividas por los pueblos originarios durante la conquista, logrando que la mayoría de las filas insurgentes estuvieran constituidas por población indígena; y finalmente también Porfirio Díaz utilizó emblemas aztecas para simbolizar su régimen (Zavala 1997:22; Florescano 1999:273; de la Peña 2005:724). Sin embargo, el uso de la memoria indígena sólo fue una herramienta para construir la nueva Nación con base en el idílico pasado precolombino, pero este proyecto nada tenía que ver con la revaloración positiva de los indígenas contemporáneos (Florescano 1999; de la Peña 2005).

²⁵ Durante este periodo algunas voces como las de Juan Rodríguez Puebla o Ignacio Ramírez, liberales indígenas, pugnaron porque el Estado reconociera política y educativamente la diversidad étnica y lingüística del país, así como la autonomía territorial de los pueblos indígenas, como parte de un proyecto alternativo de nación más diversificado (Cifuentes 1998). Por ejemplo, Ignacio Ramírez en tiempos de la Reforma (1857) afirmaba que *detrás de la ilusión de una nación integrada, lo que en verdad había eran “cien naciones que en vano nos esforzamos hoy en confundir en una sola”* (citado en Florescano 1999:277). No obstante, durante este siglo predominó la ideología liberal que fusionaba el progreso con la homogeneidad lingüística para alcanzar el ideal de la nación mexicana (Cifuentes 1998:218-239).

socioeconómicos tanto al interior de las elites como con las etnias, no se consolidó un sistema regional, económico y cultural centralizado que permitiera hablar de “la identidad nacional” como una cualidad que exalta sentimientos de pertenencia social aparentemente “homogéneos” y que se traducen en formas centralizadas de legislar, administrar y controlar los recursos locales y “nacionales”. En breve, hasta antes del siglo XX el término “ciudadano mexicano” se encontraba en la Constitución Mexicana, pero los habitantes de dicha nación no se reconocían a sí mismos como “mexicanos”, por lo que no existía una identidad mexicana como tal (Von Mentz 2000). En este sentido, aunque se crearon límites territoriales, no había una frontera ideológica, ni económica y mucho menos un sentimiento de integración “positivo” con respecto a los grupos indígenas.

A pesar de la negación de las identidades indígenas en la esfera política, paradójicamente a partir de 1875 las comunidades indígenas comenzaron a ser agrupadas según la semejanza lingüística que presentaban. Sin embargo esta semejanza fue establecida según los criterios de los intelectuales y no por los hablantes de dichas comunidades. Así, la primera clasificación lingüística que perseguía fines etnográficos -realizada por Pimentel en 1875- agrupaba las variantes lingüísticas y a los grupos étnicos bajo el nombre de la variante más poderosa numérica y políticamente, aunque el autor especificó que los nombres de las lenguas no necesariamente equivalen a los nombres y el número de grupos indígenas de los censos y textos históricos (Cifuentes 1998:38). Más adelante, bajo la óptica de las políticas indigenistas del siglo XX, los intelectuales mexicanos se encargaron de reconocer algunos de los valores comunales y las características culturales de las comunidades indígenas, y con este fin incluso crearon categorías lingüísticas supracomunitarias para identificar las diferencias entre dichas comunidades. Lo cual fue representativo de un tipo de corporativismo indigenista que caracterizaba a los indígenas para incluirlos en la sociedad nacional a través del mestizaje lingüístico y cultural (de la Peña 1999). Así, este reconocimiento y sus categorizaciones reforzaron las ideologías del desprestigio sociolingüístico de las comunidades indígenas, pues se consideraban como elementos culturales que progresivamente

irían desapareciendo hasta lograr la integración lingüística y cultural de los indígenas a la “modernidad” nacional (Aguirre Beltrán 1967, 1983; De la Peña 1999).

De esta manera se evidencia que en México las ideologías nacionalistas han sido utilizadas para validar –en nombre del progreso y la modernidad- la homogeneización cultural promoviendo con ello la desaparición de la diversidad sociolingüística,²⁶ y en donde las políticas indigenistas han intentado cambiar las formas sociocomunicativas de los grupos indígenas a través de la imposición del español en todos los espacios. Tal como veremos más adelante, la escuela ha desempeñado un papel sumamente importante en todo esto, pues fomentó que la enseñanza del castellano fuera una de las formas más significativas de asimilación cultural que incluso entre los indígenas llegó a ser símbolo del “progreso” (Horcasitas 1974). Sin embargo, antes de profundizar en el tema de la educación, justamente me interesa resaltar cuál era la visión que los mismos indígenas tenían de sí mismos hasta este momento.

Durante la época del México colonial y hasta antes de la revolución, al parecer los llamados “indios” o “indígenas” tampoco mostraban un sentimiento de pertenencia homogéneo en función de estos términos, o al menos éste era sumamente variable. Es más, en contra de las perspectivas etnocentristas que tienden a concebir las lenguas y culturas indígenas como entidades homogéneas, pregonando por ejemplo la existencia de una sólo lengua franca como el náhuatl, lo que encontramos es una heterogeneidad histórica que está prefigurada desde la época prehispánica (Cifuentes 1998; Wolf 2001). Esto se plasma al observar que las rebeliones indias o guerras de castas, si bien en ocasiones retomaban elementos del pasado precolonial mezclándolos con la religión católica como emblemas para defender su territorio y autonomía comunal, más que nada tenían como base un sentimiento de identidad como pueblos o naciones diferentes a los demás. Así, por

²⁶ Anderson (1997) subraya algunas de las paradojas de los nacionalismos como son: 1) La ambivalencia entre los estandartes de la modernidad objetiva vs. la subjetividad del ser humano. 2) La universalidad socio-cultural vs. la particularidad de las manifestaciones culturales concretas. 3) La lógica del poder político vs. la “incoherencia” filosófica en la cual se fundan. Además considera que la nación inventada o imaginada ha funcionado para establecer límites territoriales arbitrarios que a su vez se sostienen en la idea de la “soberanía”. De tal manera, estas ideas han permitido validar la defensa del “territorio nacional” a costa de cualquier precio.

ejemplo la rebelión maya de 1761, encabezada por José Jacinto Canek, trataba de liberarse del dominio español y establecer un gobierno de mayas libres, para ello su líder se presentó como “José Jacinto Uk de los Santos Canek Chichan Moctezuma”, descendiente del linaje de los reyes itzaes, y se nombró rey nativo empleando la corona y manto de la virgen María (Bracamonte 2003; Match 2003). De manera similar, durante la larga historia de rebeliones de los pueblos de Sonora, en 1825 los yaquis se nombraron descendientes de Moctezuma, de quien era heredero su líder Juan Ignacio Jusacamea, apodado “Juan Banderas” porque también portaba como emblema una bandera con la imagen de la virgen de Guadalupe que supuestamente pertenecía a Moctezuma (Forbes 1957). Al abrigo de estos símbolos, los yaquis se proponían crear una confederación militar indígena para establecer una monarquía nativa local -no mexicana- que salvaguardara su autonomía comunal y su territorio, ya que *se veían como un pueblo independiente de cualquier otra entidad política, fuera ésta nacional o regional* (Forbes 1957; Florescano 1999:243). Sin embargo, el problema que encontramos al rastrear estas fuentes es que los escribanos, intelectuales o políticos son quienes hablan de las identidades, propósitos y luchas de los grupos y líderes “indígenas”, es decir la intermediación de los autores al traducir o interpretar a los actores no deja claro si los “indígenas” o “indios” se llamaban a sí mismos indios o indígenas (Cf. nota 20). Lo que sí resalta es la auto-denominación local como mayas o yaquis para definirse como residentes de un territorio determinado con una organización social e historia común, enfatizando así la fuerte relación que existe entre territorio, cultura e identidad. De esta manera, como señala de la Peña (2005:722), a pesar de que las identidades étnicas fueron completamente ignoradas, podemos observarlas a través de las múltiples defensas que hacen de sus terrenos comunales, de sus instituciones, de sus mitos y cosmovisiones.

En esta dirección, los indígenas de Morelos también han reaccionado al despojo de sus tierras y recursos locales, argumentando que les pertenece por derecho histórico, pero también porque son ellos quienes la trabajan, la mantienen y sobre todo porque es su fuente de sustento, lo cual se plasma en el siguiente testimonio recuperado por Arturo Warman (1978:41):

En 1618 los indios de Jantetelco se quejaron de Pedro de Aragón por el despojo de agua “... es nuestra y la poseemos desde nuestros abuelos y antepasados quieta y pacíficamente, con las cuales regamos nuestras sementeras y legumbres de que nos sustentamos ... y pagamos muchos tributos y servicio personal ... cada día es menos la dicha agua respecto de haberse fundado o irse fundado cada día muchas sementeras de trigo que se riegan con el agua que viene de la acequia ... la cual nosotros con nuestro sudor abrimos y limpiamos cada año diversas veces porque con las avenidas de la barranca se cierra...”.

Asimismo, durante el porfiriato (1876-1909) varias comunidades indígenas reaccionaron al racismo y a la usurpación de tierras levantándose en armas y participando en la Revolución Mexicana (1910-1919).²⁷ Entre ellas los indígenas campesinos de Morelos se unieron al movimiento zapatista para demandar un reparto agrario justo a través de su lema “Reforma, Libertad, Justicia y Ley”. Un aspecto importante de este movimiento es que su líder Emiliano Zapata, reconoció el substancial valor que la identidad y las prácticas lingüísticas nahuas tenían en Morelos, utilizándolas explícitamente como motor o medio de la movilización social indígena. Así durante este periodo, Zapata y los zapatistas emplearon el náhuatl –*mexicano* tal como lo llaman los propios hablantes- como instrumento y símbolo de interlocución con las comunidades nahuas, tanto de forma oral como en medios escritos (León Portilla 1978, 2006; Cera Tecla 1998). Así se observa que este movimiento se caracterizó por conjuntar elementos lingüísticos, étnicos, territoriales, así como formas de organización social y de producción en el binomio “indígenas-campesinos”. Lo cual no necesariamente indica la revaloración y auto-adscripción del término indígena por parte de esta misma población; por el contrario, vislumbra el surgimiento de un concepto alterno –campesino- para evitar las connotaciones negativas asociadas con el ser “indígena” situándolos en la clase media agrícola y en

²⁷ Para darnos una idea de estos despojos, señalo que en la zona oriente del Estado de Morelos durante la época colonial, el Estado y los hacendados españoles se apropiaron de los recursos locales no mercantiles de la población indígena y los capitalizaron para convertirlos en recursos mercantiles, con lo cual las poblaciones indígenas progresivamente perdieron la capacidad de acceder y controlar sus fuentes de subsistencia. Estas prácticas de despojo territorial continuaron durante la época liberal y en el porfiriato, propiciando que los pueblos indígenas disminuyeran considerablemente mediante su integración a las haciendas, así en tan sólo 33 años desaparecieron 18 de las 118 poblaciones indígenas reportadas en 1876 (Warman 1978:74).

el proletariado nacional (Bertely 2000:237). El final de este movimiento es bien conocido: en la etapa posrevolucionaria a través del reparto agrario se restituyeron las tierras ancestrales de algunos pueblos indígenas, pero como señalamos anteriormente, las políticas incorporativistas continuaron promoviéndose alzando la bandera del mestizaje para desindianizar y homogeneizar culturalmente a la Nación Mexicana (de la Peña 1999).

Así, después de la Revolución Mexicana se impulsó la construcción de escuelas en todo el país para lograr la castellanización y aculturación de los indígenas. No obstante, esta campaña encontró fuertes resistencias entre los actores a los que estaba dirigida, ya que estos se sentían poco identificados con los beneficios que podrían obtener a través de la educación y cambio a la lengua y cultura occidental. La deserción e inasistencia escolar indígena redundaron en que durante ese periodo la escuela no logrará ni castellanizar al indio, ni mucho menos cambiar sus costumbres indígenas. Ante esto, surgió la necesidad de revisar el proyecto indigenista no sólo en un sentido educativo, sino económico y social para conocer mejor a los pueblos indígenas. Por tanto, durante el periodo cardenista la educación en México transitó por un relativo pluralismo cultural y lingüístico, entrando en un proceso de revaloración indígena, de sus manifestaciones culturales y del mejoramiento de sus condiciones de vida (Loyo 2006). Sin embargo, el éxito de este pluralismo y de sus campañas pedagógicas es sumamente relativo, pues tanto las Escuelas Rurales Campesinas, como los Internados Indígenas Regionales que surgieron durante este periodo –con base en instituciones pedagógicas anteriores a ellas²⁸ se convirtieron en dispositivos corporativos que proveían de beneficios económicos y políticos a las élites indígenas, reproduciendo así la subordinación e integración del indígena a la “sociedad nacional”. En este sentido, Bertely (2005:s/pp.) sostiene que la *especificidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, sometida al paradigma positivista comtiano en los años 20 y al pragmatismo social en la época*

²⁸ Respectivamente, las Escuelas Rurales Campesinas nacieron de la integración de las Escuelas Centrales Agrícolas, las Normales Rurales y las Misiones Culturales; mientras que los Internados Indígenas Regionales se basaron en lo que era la Casa del Estudiante Indígena también conocida como Casas del Pueblo (Bertely 2005).

de Saenz, mantuvo tal estado al interior del etapismo marxista promovido por el General Cárdenas.

Una vez concluido el periodo cardenista (1940), el Estado domina con una visión industrial y modernizadora proponiéndose desindianizar al indio, por lo que unifica los planes y programas de estudio en un sistema centralista homogéneo siguiendo *el modelo tradicional de una sociedad urbana* y dando así un hermético candado a la enseñanza bilingüe, al igual que a las tradiciones y culturas indígenas (Greaves 2006:97). Durante este tiempo algunos indígenas se trasladaron a internados especialmente diseñados para ellos y en donde aprendieron los “*instrumentos básicos de la cultura*” [occidental]: *lengua nacional, aritmética, historia, geografía, civismo e higiene*, además de labores agropecuarias y de industrias regionales (Greaves 2006:109). Así, cuando los indígenas regresaron a sus comunidades también trajeron y filtraron los elementos de la lengua y cultura nacional.

La situación en torno a la educación indígena no mejoró con los siguientes cambios de gobierno, al contrario la Dirección General de Asuntos Indígenas dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) continuó en la misma línea marcada por sus antecesores para homogenizar y occidentalizar a la población (Greaves 2006). Así en 1963 se estipuló que la enseñanza bilingüe tenía como principal objetivo castellanizar al indio. Todavía en 1974 la educación bilingüe y bicultural se promovía como un medio para cambiar e integrar a la población indígena a la sociedad dominante, aunque paradójicamente este proyecto estaba basado en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de la nación (Cf. Nolasco 1997).

De esta manera el Estado se ocupó de situar al español como “la lengua nacional mexicana”, utilizando la escuela como medio conductor y a las lenguas indígenas como vehículo para enseñar al resto de la población la lengua y cultura castellana, lo cual ha contribuido a legitimar las ideologías que estigmatizan y discriminan a los grupos minorizados en México.

Asimismo, en muchas ocasiones los nahuahablantes han reinterpretado estas ideologías internalizándolas en sus prácticas cotidianas y en sus expectativas de vida, reproduciendo la hegemonía sociolingüística hispanohablante, así como las distintas

formas en que se manifiesta la violencia simbólica y material hacia sus prácticas sociolingüísticas, tal como es el caso de SC (Cf. Bourdieu, 2001, Avilés 2005).

Es más, encontramos serias paradojas en los casos en que el Estado mexicano ha proporcionando elementos y espacios de diálogo para reconocer “positivamente” la diversidad lingüística y cultural en el país. Así, durante la época cardenista (1934-1940) se organizaron los primeros Congresos Indígenas Regionales, y los Interamericanos, los cuales abrieron la puerta al reconocimiento del “multiculturalismo” facilitando que los grupos indígenas se reunieran para manifestar las variedades y características de sus formas culturales, y como resultado del 1er Congreso Indigenista Interamericano se decidió utilizar los términos “indígena” e “indigenismo” en lugar del de “indio” e “indianismo” con el objetivo de respetar la dignidad y la personalidad indígena, pero paradójicamente la definición de los aspectos positivos y negativos que estas culturas debían o no mantener fueron definidos por los representantes de los Estados oficiales y no por los 47 miembros de los grupos indígenas que asistieron a este congreso, lo cual es una práctica que hoy en día no ha sido erradicada. De esta manera se observa que el indigenismo se convirtió en una ideología promovida por el Estado y a la vez en una “doctrina antropológica” (de la Peña 1999, 2005:727).

Posteriormente en el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán (1975), los pueblos indígenas cuestionaron las políticas de asimilación lingüística y cultural y demandaron al Estado establecer las condiciones necesarias para que se respeten las diferencias culturales de los indígenas. Uno de los resultados de dicho congreso fue la creación del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), el cual promovió la formación de Consejos Supremos que representaban a “todas las etnias del país” y a través de ellos el Estado reconoció y mantuvo cierta interlocución con los pueblos indígenas (Hernández 1995). No obstante, como derivado de estos consejos, una vez más el Estado y los intelectuales cooptaron, dividieron y agruparon arbitrariamente a las “etnias”, incluso mezclando en una misma a grupos históricamente enemistados, por ejemplo los zinantecos y los chamulas fueron representados por el Consejo Supremo Tzotzil sin advertir que dichos pueblos históricamente han estado divididos (Hernández 1995).

Más adelante, en 1989, la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas, elaboró una propuesta de ley para reconocer los derechos culturales de las etnias de México que se aprobó en 1992 y de la cual derivan buena parte de los actuales cambios legislativos. Sin embargo, tampoco fueron consideradas las voces y críticas indígenas para formular y aprobar esta propuesta. Por ejemplo, una de las críticas que se presentaron fue que reconocer los derechos socioculturales y económicos de los pueblos indígenas no basta si los pueblos indígenas no cuentan con los instrumentos e instituciones políticas adecuadas para llevarlos a la práctica, por lo que estos ya demandaban el reconocimiento de sus derechos políticos a la libre determinación para ejercer su autonomía. (Díaz Polanco 1997:168).

En estos casos es evidente que a través de la historia el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural por parte del Estado ha funcionado para promover diversos tipos de corporativismos, así como la integración de los pueblos indígenas a la lengua y cultura hispanohablante. Además, con esto resalta que las identidades étnicas han sido definidas desde y por el Estado (con la voz de los intelectuales), generando lo que para éste constituyen políticamente las identidades indígenas y recreando la dominación del Estado sobre los llamados grupos indígenas (de la Peña 2005:719), por lo que se instalan en lo que algunos autores han llamado “identidades externas”, es decir las creadas desde fuera y por actores distintos al grupo designado, en oposición a las internas que surgen desde el mismo grupo (Stavenhagen 1992:62, Mato 1995:16). Las cuales como veremos a continuación, en algunos casos –pero no en todos- actualmente son retomadas, negociadas y reconfiguradas por los pueblos indígenas para reinventar su propia identidad defendiendo y reivindicando sus prácticas socioculturales, lo cual tampoco está exento de conflictos, contradicciones y paradojas (Field 1994, Mato 1995).

1.4 Panorama nacional y estatal de la reivindicación de los pueblos indígenas en México

1.4.1 Desafíos en torno al ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales

A partir de la firma en 1990 del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que se refiere *a los pueblos indígenas de países independientes cuyas condiciones sociales, culturales y económicas los distinguen de otros sectores de la colectividad nacional y aquellos pueblos de países independientes considerados indígenas por su descendencia* (OIT 1999:57), y más concretamente con los acuerdos de San Andrés Larráinzar (1996) y con la reforma al artículo 2º constitucional (2001), el gobierno federal de México reconoce *como garantía constitucional el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas* (Díaz Polanco 1996:240, Stavenhagen 2002), lo cual implica promover los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de las “minorías” étnicas que existen en el país, así como sus **derechos lingüísticos**. Precisamente en estos últimos se establece que *ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable* y que todo mexicano tiene el derecho *a comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras*, por lo que el Estado *reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales* (art. 5, 8 y 9 de la “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”, en adelante LGDLPI; Cf. Cámara de Diputados 2003). Con esto hipotéticamente los pueblos indígenas en México cuentan con una herramienta legal para defender sus lenguas y culturas.

Sin embargo, tal como lo han señalado los mismos pueblos indígenas e intelectuales co-participes -entre los cuales el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ha sido uno de los principales defensores de los derechos a la autonomía indígena-²⁹ existen serias contradicciones que bloquean la práctica de

²⁹ Cabe señalar que las demandas de autonomía indígena no nacen en 1994 con el EZLN, sino que surgen con anterioridad en diversas organizaciones indígenas, por ejemplo entre los nahuas del Alto

dichos derechos. Por ejemplo las vagas definiciones sobre quiénes son las “minorías étnicas” o los “pueblos indígenas”, así como el derivar su capacidad jurídica en función del *individualismo ético* que impera no sólo en la legislación sino en las prácticas cotidianas, en las cuales los derechos colectivos de los pueblos indígenas están subordinados a los derechos individuales, ya que los primeros se aceptan en tanto no afecten a los segundos (los cuales paradójicamente están definidos por la colectividad dominante; Cf. Stavenhagen 2004). Por ejemplo, su derecho a la autonomía se restringe al ámbito de la comunidad y queda regulado por los ayuntamientos o el municipio al que corresponda (Díaz Polanco 2002, CDI 2007c). De esta manera, los pueblos indígenas se convierten en “sujetos de interés público”, lo cual significa que en realidad carecen de personalidad jurídica para establecer formas de gobierno autónomas que les permitan tomar decisiones respecto a sus recursos políticos, sociales, territoriales, económicos, lingüísticos y a sus formas de administración de justicia y seguridad interna, por lo que a las minorías étnicas se les permite participar en políticas públicas pero se les restringen los medios para promover y practicar el derecho a la libre determinación (EZLN 1996, Díaz-Polanco 2000, Stavenhagen 2002).

En esta dirección, a pesar de que la LGDLPI es un importante parte aguas legal para reconocer y defender las lenguas y culturas de los pueblos indígenas en México, Eva Pons y Alicia Johnson (2005) han subrayado algunas de sus limitaciones, las cuales sintetizaré entrelazándolas con algunos ejemplos y reflexiones:

Si bien los art. 2 y 3 advierten que *la pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana*, y definen a las “lenguas indígenas” como *aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de*

Balsas al oponerse a la construcción de la presa San Juan Tetelcingo. Sin embargo, los zapatistas fueron quienes lograron poner en la agenda nacional, y como tema principal de la reivindicación indígena, el derecho a la autonomía indígena enlazándolo con sus demandas de democracia, justicia y libertad (Díaz Polanco 1997).

formas orales funcionales y simbólicas de comunicación (Cámara de Diputados 2003:1);³⁰ esta definición implica una identificación concreta de los pueblos indígenas, basada en el principio de auto-identificación (Pons y Johnson 2005:91).

Es decir, para llevarla a la práctica es necesario que los miembros de una comunidad minorizada se reconozcan como un pueblo “indígena” que habla una lengua “indígena”, lo cual como señalamos no siempre sucede o se ha aplicado con base en parámetros institucionales. En algunos casos, cuando ha sido evidente la alta vitalidad lingüística de un pueblo, aunque éste no se considere indígena e incluso rechace ésta denominación, el Estado a través de las instituciones oficiales se ha encargado de enviarle “educación bilingüe”. Por ejemplo, los nahuas de la Malinche, en el Estado de Tlaxcala, rechazan ser definidos como “indígenas”, más bien se llaman a sí mismos “mexicanos” y a su lengua “mexicano” (Hill 1991);³¹ no obstante y pese a que no fue una demanda que surgió de la comunidad, al menos en San Isidro Buensuceso (Tlaxcala) desde hace más de veinte años se imparte educación indígena, a través del subsistema de educación bilingüe, ya que es considerada por el Estado como una comunidad de habla indígena (Nava Nava 2008:169). En el otro extremo se encuentran las comunidades con un alto grado de desplazamiento lingüístico y una fuerte oposición a ser definidos como indígenas, como una manera de rechazar identidades altamente estigmatizadas, tal como sucede en SC. En estos casos, y en contradicción con los objetivos de la preservación lingüística y del artículo 5 de la LGDLPI, la educación indígena no llega a las comunidades. Es más, Santa Catarina no figura como una población de habla náhuatl en el nuevo *Catálogo de lenguas indígenas* realizado por el INALI (2008), el cual entre sus objetivos tiene proporcionar *la información necesaria para [...] favorecer el cumplimiento de los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas indígenas garantizados por el estado en los sistemas educativos* (op. cit., pp.: 34). Con estos ejemplos de ninguna manera quiero decir que el Estado deba imponer la educación y preservación de las lenguas indígenas, independientemente de las necesidades y decisiones de las comunidades, sino que

³⁰ Las negritas y los subrayados son míos.

³¹ Estos términos están fuertemente relacionados con su auto-percepción de ser *los ciudadanos prototípicos del estado mexicano* y que además son comúnmente utilizados por los nahuahablantes del país desde el siglo XIX (Hill 1991:77-78)

simplemente estas últimas no siempre coinciden con las definiciones y marcos establecidos por el Estado para promover la preservación lingüística y cultural.

En esta dirección se despliega otra de las críticas de las autoras: *la protección de la cultura y de los derechos indígenas se remite a lo que establezcan las constituciones estatales y leyes locales, con base en elementos etnolingüísticos y de asentamiento físico* (Pons y Johnson 2005:91). Con esto se hace evidente que para ejercer sus derechos lingüísticos, las comunidades interesadas deben pasar por el “visto bueno” de los Estados y municipios a los que pertenecen, por lo que en realidad no pueden ejercer sus derechos directamente. En otras palabras, ya que en el ámbito legal sus derechos lingüísticos tienen un carácter individual, no tienen la capacidad jurídica para accionar sus derechos colectivos, los cuales les permitirían crear sus propios instrumentos e instituciones para poner en práctica su derecho a la autonomía lingüística. En este sentido, la LGDLPI pasa por alto una de las demandas de la “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos” (DUDL):

... la declaración considera inseparables y interdependientes las dimensiones colectiva e individual de los derechos lingüísticos, ya que la lengua se constituye colectivamente en el seno de una comunidad y es también en el seno de esta comunidad que las personas usan la lengua individualmente. De esta manera, el ejercicio de los derechos lingüísticos individuales sólo puede ser efectivo si se respetan los derechos colectivos de todas las comunidades y todos los grupos lingüísticos (Comité de Seguimiento 1998:12).

En tanto su derecho a la autonomía está seriamente limitado por la capa gubernamental, actualmente son las instituciones oficiales quienes se encargan de concretar los proyectos que de alguna manera tienen que ver con los derechos lingüísticos, como es a través de la educación intercultural bilingüe que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual si bien ha hecho importantes esfuerzos, estos en ocasiones han sido contraproducentes. En principio, aunque existen programas de educación intercultural impartidos desde la educación básica hasta la universitaria –por medio de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) o de las Universidades Interculturales-, estos aún

no alcanzan a cubrir todos los contextos. Además entre las paradojas y contradicciones encontramos que: 1) actualmente los profesores bilingües con frecuencia son enviados a zonas en donde no se habla la lengua indígena que dominan, 2) los programas de educación básica no han logrado adaptarse a las necesidades sociales, comunicativas y educativas de las comunidades indígenas, ni a los saberes locales (Schmelkes 2005), y para rematar 3) la estandarización institucional de las lenguas indígenas ha provocado que en las aulas de las primarias indígenas se empleen materiales educativos basados en estándares lingüísticos indígenas altamente hispanizados, arbitrarios y ajenos a las comunidades de destino, lo que es del todo contraproducente porque la variante local queda desplazada del espacio educativo redundando en la estigmatización y desigualdad sociolingüística de los pueblos indígenas (Flores Farfán 2007a:91-98).

De estas paradojas y contradicciones a su vez se despliega otra de las críticas de las autoras, pues cuando el artículo 12 establece que *la sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley, y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística* (Cámara de Diputados 2003:3), resalta que éste es un mandato de “participación” y “corresponsabilidad” que de nueva cuenta reduce los derechos colectivos de los pueblos indígenas y restringe su capacidad de acción para llevar a cabo dicha “rehabilitación lingüística” (Pons y Johnson 2005:96-97). En este sentido, señalan las autoras, esta ley tiene una orientación tutelar y declarativa, lo cual no basta para garantizar el uso, mantenimiento y/o “rehabilitación” de las lenguas indígenas.

Además, otro aspecto sumamente relevante es que esta ley concibe su aplicación tanto en el campo de lo público como de lo privado, es decir en los espacios formales de comunicación así como a nivel de las relaciones interpersonales (art. 9, LGDLPI). Considero que es en éste último nivel donde tenemos uno de los más grandes desafíos para llevar a la práctica los derechos lingüísticos, ya que para lograr expresarse sin restricciones o discriminaciones es necesario que todos los miembros de la sociedad en conjunto reconozcan y desarrollen los principios de tolerancia y derecho a la diferencia que nos permitan crear y sostener una sociedad

pluricultural (Pons y Johnson 2005:96). De lograrlo, me parece que incluso los encargados de hacer leyes y llevarlas a la práctica abrirían espacios para reconocer los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Desafortunadamente, las relaciones entre las etnias y la sociedad occidentalizada actualmente distan mucho de concretizar este proyecto, pues como mostrará el caso de Santa Catarina, tanto en la vida cotidiana como en los espacios público-formales existen discursos y prácticas ambivalentes o incluso netamente conflictivas que contradicen y frenan la puesta en práctica de estos derechos, y por extensión de la reivindicación indígena. Por tanto, a continuación discutiremos brevemente algunas de las paradojas en torno a la reivindicación nahua instalándonos en las relaciones sociolingüísticas que existen en el contexto de Morelos. Anticipo que el caso del pueblo de Tepoztlán será abordado con más detalle en otro capítulo debido a la fuerte confrontación que encontramos entre sus habitantes y los de Santa Catarina (Cf. Avilés 2005).

1.4.2 Generalidades sobre las estrategias de reivindicación y las relaciones sociolingüísticas a nivel regional

Actualmente en México los discursos a favor de la diversidad lingüística y cultural han sido retomados por varios pueblos indígenas como **estrategias** para promover su reivindicación, demandando también el reconocimiento de sus propias formas de administración territorial, control de recursos, gobierno local, administración de justicia, política social, identidad, idioma, etcétera (CIDHM 1996, Stavenhagen 2004). Así en este trabajo y de manera operacional concebimos las **estrategias de reivindicación** como esquemas de acción que se materializan lingüística o metalingüísticamente con el objetivo de promover la revaloración indígena, ya que como afirma Reguillo (2000:80), la vida cotidiana en su forma práctica y reflexiva proporciona estrategias mediante las cuales *los actores sociales socavan el orden de la legitimidad, erosionan el poder, lo obligan a diseñar nuevos mecanismos de control*. En este sentido, definimos a los esquemas de acción como categorías abstractas y complejas que en su forma de modelos mentales guían las ideas, las expectativas y las acciones de los miembros de un grupo social para darle coherencia a su realidad (Billig

1989).³² Subrayo que estos esquemas no son entidades estáticas, pues forman parte de los marcos sociales que se construyen, comparten y reformulan en la interacción tanto con miembros del mismo grupo como con otros grupos sociales. Por tanto, sugiero que la movilización o re-configuración de estos esquemas puede influir en cambios en las ideas y en las prácticas sociales.

No obstante, las estrategias de reivindicación indígena no están exentas de paradojas, ambivalencias, contradicciones y tensiones. Los actores que reivindican las prácticas lingüísticas y culturales muchas veces presentan conductas ambivalentes, pues la antagónica dualidad que existe entre los grupos minorizados y los dominantes puede confrontar los valores de unos con otros, lo cual incide en comportamientos contradictorios adoptados por los individuos (Aracil 1986, Ninyoles 1995, Vallverdú 1998). Por ejemplo una persona puede usar emblemáticamente un código lingüístico minorizado en espacios públicos o políticos, pero en la vida cotidiana no utilizará este código con sus hijos porque considera que estos deben aprender la lengua dominante (Vallverdú 1971). En este sentido, Flores Farfán (1999:221-224) refiere que durante las asambleas indígenas contra la construcción de la presa San Juan Tetelcingo, uno de los líderes indígenas de Guerrero -a pesar de tener una casi nula competencia comunicativa en náhuatl (también considerado como pseudohablante³³)- utilizó emblemáticamente el náhuatl como estrategia sociopolítica discursiva para contrarrestar una identidad social negativa, generar empatía e incrementar la comprensibilidad con sus interlocutores nahuahablantes y así afirmar su discurso político.

³² No es mi intención hacer aquí un rastreo profundo de los orígenes del concepto “esquema de acción”, basta señalar que éste proviene de las teorías de la causalidad que desde la filosofía de la ciencia han inspirado el estudio de los recursos cognitivos que los individuos emplean para dar sentido (explicar) y organizar sus acciones, así como la realidad bio-psico-social en la que se encuentran (Reguera 1980). Sobre este tema, entre las propuestas teóricas más relevantes ubicamos la epistemología genética de Jean Piaget (1950), las teorías de la atribución causal (Heider 1967; Kelley 1973; Hewstone 1992; Gergen 1997; Cf. Avilés 2002), así como el análisis de los marcos de la experiencia (Goffman 1974). Es importante resaltar que a pesar del énfasis puesto en la “cognición”, estos autores no se centran únicamente en el individuo, sino que todos ellos en mayor o menor medida le dan un papel fundamental a la dimensión social para comprender cómo operan dichos esquemas.

³³ Véase en el Anexo 2 las abreviaturas empleadas para caracterizar a los tipos de hablantes (Cf. 2.3; Flores Farfán 1999:82, 207-236).

Así en algunos casos los discursos de reivindicación son contradictorios con lo que sucede en las prácticas lingüísticas de los mismos actores que la promueven. Lo cual paradójicamente limita la reivindicación activa de las prácticas indígenas, ya que no trascienden la esfera discursiva para instalarse en las prácticas sociolingüísticas cotidianas, es decir se limita a los contextos públicos/formales o a la revaloración discursiva en los espacios familiares o públicos (Gasché 2004). Por tanto es relevante problematizar éstas, entre otras paradojas, ambivalencias y tensiones que surgen en torno a las estrategias de reivindicación indígena en el contexto de Morelos y particularmente en el caso de Santa Catarina.

Históricamente las comunidades nahuas de Morelos han presentado diversas estrategias para reaccionar al menosprecio lingüístico y cultural, entre ellas la comunidad de Santa Catarina.³⁴ Diversas fuentes resaltan los movimientos y argumentos que estos pueblos han utilizado para reivindicar, mantener y desarrollar sus prácticas culturales frente a las distintas políticas de asimilación lingüística, cultural, política y económica (Warman 1978, Von Mentz 1988). Como señalamos con anterioridad, estos movimientos generalmente giraron en torno a la defensa de los recursos naturales de dichas comunidades. También señalamos que en la Revolución Mexicana el término “campesinos” se utilizó para sustituir las distinciones sociales de “pueblos de indios”, “indígenas” o “gente sin razón” que durante la colonia y bien entrado el siglo XIX los grupos en el poder utilizaron para designar, subordinar y controlar a las etnias de Morelos, que según Warman (1978:100) a principios del siglo XX entre los nahuahablantes correspondían a los términos *macehualtin* y *coyume*.³⁵ Así por ejemplo, Von Mentz (1988:96) sostiene que

³⁴ Consúltense a Cera Tecla (1998) para el caso de Tetelcingo y a Avilés (2005) para el caso de Santa Catarina.

³⁵ Resalta que el autor traduce (y escribe) *macehualtin* como “cargador” y *coyume* como “coyote”, lo cual es una traducción bastante libre dado que éste no hablaba náhuatl. Así, el primer término en realidad proviene de la expresión *macewalli* que los nahuas utilizaban para referirse a sí mismos como “ser humano o persona” y que históricamente se opone a *pilli* “noble” (Cf. 1.3.1; Flores Farfán en prensa), por lo que “macehualtin” – tal como lo escribe Warman- corresponde a la forma plural, es decir a las “personas” o “seres humanos”, en otras palabras a la gente común y corriente en oposición a las clases dominantes,; mientras que “cargador” en mexicano corresponde al término *tlameemeh* o *tlamaamah* (Cf. Wimmer 2006). Por su parte, con el término *coyume* o “coyote”, los nahuahablantes se refieren a la gente blanca, a los explotadores o ladinos. Por tanto, es muy probable que las interpretaciones ofrecidas por Warman provengan de alguno(s) de sus informantes quienes al

durante el siglo XVIII en Morelos ser indígena significaba contar con una parcela, así como tener *derechos y obligaciones hacia el pueblo*, pero posteriormente estos derechos y el control comunitario de las tierras se vieron amenazados por las transformaciones proto-industriales o precapitalistas, en las cuales la fuerza de trabajo ligada al campo se fue incorporando a una clase trabajadora dependiente de las haciendas, o en conflicto con ellas debido a los constantes despojos territoriales, por lo que desde el siglo XVIII aparece lo que la autora llama la clase “campesina-jornalera” que finalmente está directamente relacionada con los pueblos indígenas, pues éstos en su confrontación con los “otros” (españoles, mestizos o mulatos) todavía al finalizar el siglo XIX asociaron dinámicamente su identidad étnica con su territorio, con el pueblo, reforzando así su memoria colectiva y sus raíces, exigiendo además la autonomía política y territorial de los pueblos campesinos de Morelos³⁶ (Warman 1978, Von Mentz 1988). Sin embargo, las denotaciones peyorativas de “indios” o “indígenas” no dejaron de emplearse con la aparición del término “campesino”, pues en las luchas de poder tanto la población mestiza como entre los mismos pueblos indígenas, el ser indio se seguía (y se sigue) utilizado como símbolo de desigualdad y menosprecio sociolingüístico. Además, con la entrada de este término en los albores del siglo XX, a la “indianidad” se le asociaba la carga negativa de lo rural y lo rústico contra las sociedades urbanas o civilizadas.

De esta forma, el *continuum folk-urbano* aplicado por Redfield al Tepoztlán de los años 1926 y 1927 demuestra cómo en la región las concepciones evolucionistas clasificaron las prácticas lingüísticas y culturales indígenas como si fueran elementos que desaparecerán como parte de la difusión del cambio social a la modernidad, a lo urbano (Redfield 1973). Así, en la visión de Redfield, Tepoztlán y los pueblos aledaños constituían “comunidades folk” porque eran comunidades preservadas, homogéneas, con una organización social cooperativa y comunal, unidas e integradas, con un alto sentido de la religiosidad y respeto de las relaciones interpersonales, así como con una fuerte vigencia de las jerarquías y lazos de

traducirle al castellano anexa(n) las cargas peyorativas que los términos *macewaltin* y *coyume* ya tenían en ese entonces.

³⁶ Warman (1978:118), cita a John Womack para sostener que *los planteamientos del zapatismo en 1917 estaban enfocados claramente a la “... refundación del estado, entendido como una comunidad de pueblos”*.

parentesco (Redfield 1973). Paradójicamente para el mismo autor la comunidad de Tepoztlán *no es más una sociedad tribal primitiva, pero tampoco una comunidad urbanizada* (Redfield 1973:51;³⁷ Cf. Lewis 1968). Lewis crítica esta visión romántica en donde no aparece el conflicto y las escisiones entre los grupos tepoztecos, las disputas en torno a las tierras comunales, las divisiones políticas y las diferencias entre “ricos” y “pobres”, es decir entre los campesinos “modernos” y los “tradicionales”. En este sentido, para este último autor –representante de las ideas desarrollistas de mediados del siglo XX-, Tepoztlán forma *una sola cultura, con individuos más o menos aculturados*, pero la describe como una sociedad “anacrónica”, “campesina” (Lewis 1968:15 y 42), y sitúa en el polo negativo a las lenguas y culturas indígenas que aún existían en Tepoztlán y en los pueblos circunvecinos -de los cuales recordemos que Santa Catarina es uno de ellos-. Así, en palabras del autor entre los “logros” alcanzados por la comunidad tepozteca en los años que van de 1930 a 1945 se encuentra: *la reducción del uso de la lengua náhuatl y la correspondiente expansión en el empleo del español* y más adelante afirma que *con el cambio en la estructura de clases, con la igualdad de oportunidades, con los más abundantes contactos con el exterior y con el aumento de la asistencia a la escuela después de la Revolución, el empleo del español se ha extendido* (Lewis 1968:36 y 38). De esta manera se observa que para el autor, el español es símbolo de la igualdad de oportunidades derivada del progreso, mientras que el náhuatl representa el atraso, la desigualdad y la opresión. Independientemente de que el autor haya estado convencido de los beneficios del desarrollo “lingüístico” como parte de sus concepciones liberales para mejorar el nivel de vida de las comunidades, es importante remarcar que estas ideologías del menosprecio sociolingüístico se fueron filtrando poco a poco tanto entre la población “occidentalizada” como entre los nahuahablantes.

Por su parte, en la comparación que Lomintz-Adler (1995) realiza entre la huasteca potosina y el Estado de Morelos para entender la diferenciación y la homogeneización cultural en regiones político-económicas según la relación entre el patrón espacial de las relaciones de poder y la producción cultural e ideológica,

³⁷ Traducción mía del original.

encontramos indicadores mínimos sobre las relaciones sociolingüísticas o los intentos por reivindicar las prácticas nahuas en Morelos. Los indicadores lingüísticos que proporciona el autor corresponden a la época colonial, ya que actualmente *el Morelos "indígena"...* *está centrado en unas pocas comunidades* (Lomnitz-Adler 1995:89). Sin embargo, retomamos su estudio porque analiza las transformaciones materiales e ideológicas de las identidades campesinas de Morelos, profundizando en los casos de los pueblos de Tepoztlán y Cuernavaca en su análisis regional, y en donde la comunidad de Santa Catarina también está incluida.

En este sentido, Lomnitz-Adler entiende la cultura regional como *aquella cultura internamente diferenciada y segmentada que se produce a través de las interacciones humanas en una economía política regional* (1995:39). No obstante, señala que en el caso de Morelos y con el auge de las políticas de urbanización (1955-1975), incluso en la capital del Estado (Cuernavaca) las élites locales tenían un poder escaso, y más bien la hegemonía política y económica provenía de grupos y clases externos (principalmente de la Ciudad de México). Así, el autor atribuye la falta de un poder regional a las transformaciones socioeconómicas que priorizan la acumulación de la riqueza y los intereses individuales como marcas de prestigio. Asimismo, menciona que en su periodo de estudio no existían articulaciones entre las clases subordinadas, ni una hegemonía local en Cuernavaca. Con respecto a las aldeas –es decir los asentamientos de población más pequeños que las cabeceras municipales o centros económicos- el autor señala que las principales instituciones sociales de la cultura campesina eran las relaciones intra e inter domésticas, mientras que las relaciones de poder se establecían con personas ajenas al poblado, caracterizándose así por una división ideológica entre vivir fuera o dentro de la comunidad. De esta forma, el autor trata de demostrar que *la carencia de cultura aparente de los pobres urbanos resulta ser más comprensible si se le analiza en términos de rasgos culturales campesinos transplantados fuera de las comunidades agrarias* (Lomnitz-Adler 1995:167). Resaltando así que para el autor, el control social interno de las comunidades se ve influido y minado por los intereses de una hegemonía externa, en donde la reproducción simbólica y cultural se reduce a los estándares nacionales, con lo que indirectamente en este caso se minimizan las formas en que las comunidades campesinas

reinterpretan, se apropian o adaptan estos estándares a sus prácticas sociales. Por tanto, todavía en la literatura académica de finales del siglo XX está ausente la discusión sobre las luchas de poder entre los actuales pueblos indígenas de Morelos, así como las defensas que han hecho a sus derechos de autonomía reivindicando sus prácticas sociolingüísticas, las cuales como veremos a continuación sí han estado presentes.

Así, hoy en día no son pocas las luchas políticas relacionadas con el derecho indígena en el Estado de Morelos; en el 2004 en el municipio de Tlalnepantla se exigió usar las prácticas jurídicas comunitarias para solucionar los conflictos políticos relacionados con las elecciones en el municipio y para ello recurrieron a diversas instituciones que defienden los derechos humanos de los pueblos indígenas. De esta manera, los líderes políticos han empleado provocadores discursos protagónicos como es el caso del representante del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas, Matías Alonso, quien manifestó:

Es necesario que esto [el conflicto] se resuelva por la propia comunidad (predominantemente náhuatl) porque puede crearse una desestabilidad política municipal... Morelos ha sido un estado en paz; pero ya tiene cinco municipios con problemas por distintos conflictos y no olvidemos que es cuna del zapatismo. No queremos que se despierte la insurrección (citado en Guillén 2004).

Por su parte, los habitantes de los barrios del municipio de Tepoztlán –incluyendo al de Santa Catarina- también han realizado movilizaciones políticas para defender su territorio, así por ejemplo en 1995 se opusieron y lograron impedir la construcción de un club de golf en su territorio ya que éste atentaba contra sus formas comunitarias de manejar la tierra (Rosas 1997; Tepoztlán 2005). Diez años después, el 22 de abril del 2005 los comuneros de Santa Catarina, Tepoztlán y Jiutepec, junto con el apoyo de autoridades municipales y estatales se ocuparon de recuperar las tierras de la reserva ecológica del Texcal que algunos nativos de Santa Catarina habían vendido ilegalmente (Rendón 2005). Además, en 1997 algunos indígenas de Hueyapan, Tetelcingo, Temoac, Santa Catarina acompañados de la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos, manifestaron que:

La lengua es un instrumento de comunicación en los hogares. Es vital para la transmisión de los conocimientos. Sin embargo, las autoridades niegan nuestro derecho a conocer, transmitir y educarnos en nuestra propia lengua, porque de esa manera arrancan nuestras raíces y deforman nuestra identidad... Por nuestra parte, debemos iniciar en nuestras propias casas, enseñando a nuestros hijos e hijas en nuestra lengua, que es lo más importante para nuestros pueblos (CIDHM 1997:16-17).

Asimismo, en las memorias del primer encuentro regional realizado en el Estado de Morelos (1998) -y en el cual participaron nativos de Santa Catarina-, más de 60 representantes de diversas comunidades nahuas del país (Puebla, Guerrero, Veracruz, Estado de México, Morelos, Hidalgo, Michoacán, Jalisco y el Distrito Federal) afirmaron que:

La diferencia de lógica y de comprensión de la realidad se expresa a través de múltiples facetas de la vida cultural, la lengua y las tradiciones de los diferentes pueblos... Debido a la negación de los valores culturales de los pueblos originarios y a la sistemática política de aculturación del Estado mexicano, la familia y la comunidad han constituido el resguardo para la reproducción y vigencia de ciertos mecanismos y normas para la prevención y manejo de conflictos... Los espacios en que este sistema normativo indígena está codificado son el idioma, la espiritualidad, la organización familiar y las prácticas comunitarias (Primer encuentro regional 1998:26-28).

Estos discursos reflejan que en el contexto de Morelos y específicamente en el barrio de Santa Catarina, algunos habitantes están usando como estrategia de reivindicación política la revaloración de la lengua y cultura nahua para defender y mantener sus formas de organización socioeconómica, así como para reconstruir y fortalecer su identidad sociolingüística, contando además con un sustento legal para sus demandas, ya que con la reforma al artículo 2º Constitucional desde el 2005 el gobierno del Estado de Morelos reconoció los derechos indígenas de los pueblos de

Morelos.³⁸ Estas exploraciones en cuanto al discurso de la diversidad cultural son semejantes a los resultados del estudio realizado sobre los estigmas en el náhuatl de Santa Catarina (Avilés 2005), pues en ocasiones –no siempre- los nativos de esta comunidad al nivel metalingüístico retomaron el factor lengua como elemento reivindicador, pero en sus prácticas imperaban las ideologías de la inutilidad de hablar náhuatl contra la utilidad de hablar español, desplazando con ello las prácticas lingüísticas nahuas. En dicho estudio identificamos que en Santa Catarina la reivindicación nahua se estaba materializando en proyectos que buscaban revertir el desplazamiento lingüístico -por lo menos en espacios sociopolíticos formales y como forma de obtener poder tanto grupal como individual-. Por ejemplo, existían algunos cursos de lengua náhuatl dirigidos a los niños de la comunidad, uno de ellos realizado en las instalaciones de la escuela primaria del pueblo, bajo la coordinación del director Octavio Álvarez Cedillo –nativo de la comunidad- y una doctorante en antropología interesada en desarrollar materiales audiovisuales nahuas -externa a la comunidad-; el otro se ubicaba en la escuela de náhuatl “Man to machtikan mouseaultlahtolli”,³⁹ dependiente de la CIDHM y de una asociación internacional con sede en la ciudad de Cuernavaca llamada VAMOS. También en la ayudantía municipal las autoridades políticas afirmaban que *en Santa Catarina no hay rechazo*

³⁸ Con esta reforma el gobierno del Estado de Morelos se comprometió a reconocer a los pueblos indígenas de Morelos, así como sus derechos a: 1) la autoadscripción, 2) libre determinación y autonomía, 3) aplicar sus sistemas normativos internos, 4) preservar su identidad cultural, 5) tierra, 6) consulta y participación, 7) acceder plenamente a la jurisdicción del estado y 8) al desarrollo. Cabe mencionar que actualmente existe una iniciativa de ley sobre “derechos y cultura indígena para el estado de Morelos”, en la cual a pesar de reiterar los derechos aludidos en ninguna ocasión mencionan los lingüísticos (CDI 2007d, Congreso del Estado de Morelos 2007). Además, en el contexto de Morelos, las autoridades municipales son las responsables de *preservar la cultura, derechos lingüísticos y las tradiciones de los pueblos indígenas, su protección legal y tomar en cuenta su opinión* [de los pueblos indígenas] *para la formulación de los planes municipales de desarrollo y en los asuntos y acuerdos municipales que les afecten* (Gobierno del Estado de Morelos 2006). Es decir, para ejercer sus derechos lingüísticos los pueblos indígenas de Morelos tienen que subordinarse a las decisiones de las autoridades municipales, quienes los “tomarán en cuenta”. Así una vez más resalta el carácter de sujetos de interés público que tienen los pueblos indígenas en este caso de Morelos.

³⁹ Subrayo que la transcripción de esta frase es textual. Además, es importante resaltar que uno de los problemas referentes a la educación bilingüe, así como de la enseñanza de lenguas indígenas, es que la escritura de estas lenguas muchas veces es un calco de la escritura lingüística dominante. De esta manera paradójicamente se fomenta no sólo la transformación de la estructura gramatical de las lenguas indígenas, también se reproduce la relación de subordinación y estigmatización sociolingüística de los grupos minorizados a la cultura hispanohablante (Cf. Flores Farfán 1988, 2005). En este caso, la forma en que está escrito el nombre de la escuela de náhuatl corresponde a la escritura del español, puesto que al menos la palabra *tomachtika* ha sido dividida en “to machtika”, es decir siguiendo las formas de escritura hispanizadas.

hacia el uso del náhuatl porque ahí todos son libres para hablar como quieran (Avilés 2005:88) y proponían este espacio para realizar talleres de reivindicación lingüística y cultural nahua. En estos tres contextos se observaba la ambivalencia en las estrategias de reivindicación nahua, pues la lengua empleada era el español, y por lo menos en la ayudantía, el bilingüismo se concebía como un problema para lograr comunicarse pues se consideraba como un factor que fomenta la segregación social.

Además, nuestros indicios sugerían que los nativos de SC reconocen las diferencias entre las variedades lingüísticas nahuas, es decir eran concientes de la variedad de estilos, de registros, de las diversas formas de configurar los elementos lingüísticos que existen entre las comunidades nahuas (Ruiz, Sanz y Solé 2001:281-282). Sin embargo en la cotidianidad la práctica de la diversidad lingüística y cultural no siempre es positiva y armónica. Como lo han señalado otros autores, entre las comunidades subordinadas existen relaciones asimétricas de poder que lingüísticamente encuentran un buen ejemplo en los fenómenos diglósicos, es decir en las relaciones jerárquicas y asimétricas entre las variedades lingüísticas subordinadas (Flores Farfán 1999).⁴⁰ En este sentido, los hablantes nahuas de Santa Catarina reproducían las relaciones verticales de poder al despreciar otras variantes lingüísticas de Morelos diciendo por ejemplo que los de Xoxocotla y los de Cuentepec *no pronuncian bien [las] palabras, hablan mocho o no hablan derecho*.⁴¹

En conclusión, en el contexto de Santa Catarina observamos indicios de que a pesar de los avances en materia de derecho, la práctica de la diversidad lingüística y cultural se encontraba con serias contradicciones en la vida cotidiana debido a las ideologías y estigmas asociados con el náhuatl de la comunidad, con la identidad de sus hablantes y en particular con la noción de ser “indio” o indígena”. Por eso me parece importante reflexionar qué sentido tienen estos términos para los hablantes y cuáles son los que emplean para definirse a sí mismos.

⁴⁰ Cabe señalar que la diglosia no sólo puede referirse a la relación jerárquica y bidireccional entre una lengua con respecto a otra, también es aplicable a espacios poliglósicos en donde una lengua dominada subordina a otras variedades lingüísticas y así sucesivamente. Esto es lo que Flores Farfán ha descrito como el “continuo poliglósico estructurado de manera jerárquica” (Flores Farfán 1999:55).

⁴¹ Reproduzco literalmente el español local de la comunidad, el cual en ocasiones omite el uso de artículos.

1.5 El ser indígena en SC y su relación con los estigmas hacia el náhuatl

Hemos señalado que Santa Catarina forma parte del municipio de Tepoztlán, precisamente es una de sus 58 localidades. Es vecina de pueblos como Ocotepéc (Cuernavaca), San Andrés de la Cal, Tepoztlán (cabecera), Amatlán, Santiago Tepetlapa, Ixcatepec, Santo Domingo Ocotitlán, San Juan Tlacotenco (todos estos en el municipio de Tepoztlán) y de Tejalpa (Jiutepec). Dada sus características demográficas es considerada por el gobierno del Estado como una “comunidad”, ya que cuenta con menos de 5,000 habitantes (Cf. 1.1, Gobierno del Estado de Morelos 2006). Asimismo, al clasificar a los pueblos indígenas de Morelos, el gobierno del Estado cataloga al pueblo de Santa Catarina como una “comunidad náhuatl” -ya que el náhuatl es la principal lengua indígena en el Estado-,⁴² y respectivamente define al “indígena” como “*oriundo*”, “*nativo*” y a lo indígena como *todo aquello relativo a una población oriunda del territorio que habita, cuyo establecimiento en el mismo precedente al de otros pueblos o cuya presencia es lo suficientemente prolongada y estable como para tenerla como oriunda* (Congreso del Estado de Morelos 2007:3-4).⁴³

Sin embargo, sus habitantes cuando observan los carteles que el gobierno del Estado coloca en SC para informar sobre las mejoras realizadas en el pueblo como parte de los proyectos de desarrollo de las comunidades indígenas, afirman que ellos –los nativos de SC- **no son indígenas**. Este rechazo hacia el término “indígena” y a la identidad deteriorada que en ella se implica no sólo se da al ver la publicidad del

⁴² Según los datos del II conteo de población y vivienda, 2005 (INEGI 2007a), el resto de los municipios con la mayor proporción de HLI (mayores de cinco años) son respectivamente: Temixco (3.77%), Puente de Ixtla (3.08%), Cuautla (2.45%) y Cuernavaca (0.87%). Resalto que estos datos son indicadores y no necesariamente reflejan con exactitud la situación lingüística de las comunidades, ya que existen casos en que los habitantes se niegan a ser encuestados o proporcionan información falsa. Por ejemplo en una ocasión presencié cómo una familia bilingüe náhuatl-español –para evitar ser interrumpida en sus actividades cotidianas- refirió que en casa nadie hablaba náhuatl. Además, los marcos para definir quién es un hablante de “lengua indígena náhuatl” en ocasiones pasan por alto la inseguridad lingüística propia de algunos habitantes (la cual les impide autodefinirse como hablantes), así como las diversas gradaciones de competencia lingüística que existen entre estos o incluso el nivel de estigmatización/negación en torno a la identidad nahua dependiendo de las comunidades (Cf. 2.3). Esto nos invita a reflexionar sobre cómo se manipulan las características demolingüísticas de los grupos minorizados a nivel nacional, estatal, regional y local para categorizar –según los propósitos de la fuente- el número de HLI (Cf. 3.2.2 y 4.1.3).

⁴³ Nótese que bajo esta definición, irónicamente, también es un “indígena” aquel “occidental” cuyos antecedentes familiares de origen y establecimiento son los mismos que los de él, es decir que nacieron en la ciudad, Estado o país en donde el occidental vive actualmente.

gobierno, sino en la mayor parte de los contextos de interacción. Así, en el registro escrito del diario de campo,⁴⁴ identifiqué que en el contexto de una visita informal cuatro mujeres de una familia, entre las que se encuentran hablantes bilingües (BA) e hispanohablantes monolingües (HM) que cuentan con 68, 40, 35 y 11 años de edad,⁴⁵ en conjunto afirman que lo que caracteriza a los indígenas es que:⁴⁶

- I. -No pueden hablar, no se expresan bien (en español), hablan dialecto.
- No tienen ni qué comer, nada de eso (son pobres).
- Usan vestimenta, o sea trapos como de manta.
- Viven en la sierra, como los tarahumaras.
- Casi en toda la República Mexicana (hay indígenas), se puede decir que en todos los Estados.
- El presidente Fox dice que hay mucha pobreza entre los pueblos indígenas, pero no dice quiénes son los pueblos indígenas

Después de estas definiciones locales, la madre (40 años, HM) pidió a su hija (11 años, HM) que buscara la definición de “indígena” en el diccionario y encontró la siguiente: *indígena: adj. y s. Originario de su país* (García 1983:297).⁴⁷ Resalto que esta familia, como muchas otras en la comunidad, no se identifica con el ser indígena, ni siquiera el ayudante municipal, la máxima autoridad política formal del pueblo, afirma tener una identidad indígena, por el contrario refiere tener una identidad fragmentada y reclama la necesidad de crear términos alternos para referirse a la comunidad, por ejemplo como “pueblos auténticos”, “originarios” o simplemente como “campesinos”, mientras que otros actores políticos se autodesignan como “campesinos nahuas” (Cf. 3.2).⁴⁸ Otros más, como veremos a lo largo de este trabajo,

⁴⁴ Las formas de registro del trabajo etnográfico consistieron en grabaciones auditivas y en notas minuciosas expuestas en el diario de campo (Cf. 2.2).

⁴⁵ A menos de que se indique lo contrario, todas las reflexiones que presentaremos a lo largo de la tesis fueron realizadas por personas originarias de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos. Asimismo, el sexo biológico de los habitantes será especificado utilizando las iniciales (H) para “hombre” y (M) para “mujer”.

⁴⁶ Véanse las convenciones para presentar el material expuestas al principio de esta tesis.

⁴⁷ A pesar de que la definición consultada es antigua, vaga y limitada, la señalo porque indica las referencias con las cuales cuenta el grueso de la población para autodefinirse o rechazar la identidad indígena.

⁴⁸ Debido a la multiplicidad de connotaciones que pueden adoptar términos tales como “indígena”, “campesinos”, “comunidades urbanas vs. rurales” dependiendo de los actores, contextos y propósitos

ni siquiera utilizan marcadores supralingüísticos (nahuas) o clasistas (campesinos) sino que se identifican a sí mismos según su pertenencia al pueblo, por haber nacido en Santa Catarina. En este sentido, retomamos la voz de uno de sus habitantes (H, 60 años, BA), quien en el contexto de una fiesta reflexiona sobre su aprendizaje nahua y los conflictos sociolingüísticos que han tenido los nativos de SC por ser considerados “indios” (Cf. 4.2.3):

- II. ¡Yo lo aprendí de grande! (el náhuatl), pues ya-ya en la casa no me dejaban, bueno no nos dejaban hablar así.. ¡no sé!, porque también como que teníamos miedo nos dejábamos de ellos (de los tepoztecos), hablar en Tepoztlán y se burlaban de nosotros! [que] por qué lo hablábamos! .. y cómo ahora les digo, bueno nos decían indios! Les digo, ahora son pior! ¡Porque ustedes se van al cerro! ¿Y nosotros qué? ¡Nuestro pueblo, somos nativos, de ahí nos quedamos!

Un ejemplo más de este rechazo a ser llamados indígenas ahora relacionado con el DL nahua se encuentra en las palabras de don J y don F, dos adultos mayores (H, 55 y 62 años respectivamente, ambos BA) en el contexto de una visita informal comentan lo siguiente a quien esto suscribe -K (M, 28 años, aprendiz de náhuatl, originaria de la ciudad de México)-:

- III. J1: ¡antes se burlaban de nosotros! En la escuela no nos dejaban hablar con nuestros amigos en mexicano y menos en las clases con los profesores! Por eso ya no lo hablamos. Ahora ya no lo platicamos con nuestros contemporáneos aunque sepamos que ellos también saben hablar mexicano//
F2: ¡en Tepoztlán nos decían “indio patarajada”!..
K3: ¿y qué pasaría si llegara un momento en que ya nadie hablara náhuatl en Santa Catarina?
J4: pues ya se perdería la lengua..
K5: sí, pero ¿qué más pasa si se pierde la lengua?
J6 y F6: ¡se pierde la costumbre!, por ejemplo la forma de hablarle a los muertitos//

para los que se empleen, he decidido entrecomillarlos porque uno de los objetivos de este trabajo es discutir el uso de estos términos y sus implicaciones en distintos escenarios, lo cual nos permitirá dibujar un mapa de la identidad indígena deteriorada y cómo este grupo interioriza la violencia simbólica mediante la cual se legitima su subordinación y extinción lingüística y cultural (Cf. Goffman 2001, Bourdieu 2001).

F7: pero eso pasa porque ya está caduca (la lengua), porque por ejemplo cuando vas a pedir trabajo a Cuernavaca tienes que pedirlo en español y tienes que trabajar en español, ni modo que lo hagas en mexicano, así pues el español viene a desbarrancar al náhuatl!

En este fragmento se observa cómo don J y don F explican el DL en función de las burlas, prohibiciones, necesidades y conflictos que a nivel educativo, laboral y cotidiano enfrentaron en su interacción con habitantes de otras poblaciones, sobre todo con los de Tepoztlán y Cuernavaca.⁴⁹ Con lo cual resalta que los tepoztecos han tenido un papel importante en el desprecio sociolingüístico nahua (F2), aunque paradójicamente y tal como veremos más adelante los hablantes de esta población exaltan su origen nahua.⁵⁰ Además, los actores apuntan que una de las consecuencias del DL es la pérdida de las “costumbres” (J6, F6). No obstante éstas no necesariamente son valoradas en la comunidad, pues tal como veremos más adelante en ocasiones actores externos reducen las creencias y prácticas locales a su aspecto folklórico (Cf. 4.2.1, cap. 6). Es decir a algunos símbolos y tradiciones “indígenas” que han sido expropiados por el Estado como “tradiciones nacionales” para -a través de su *idealización*- darle forma a la identidad mestiza (Aguirre Beltrán 1983:290; Hill 1991:77-78). Así, las artesanías, la música, los bailes regionales, el canto y la poesía en lengua “indígena” han sido elegidos como algunos aspectos característicos del folklor mexicano por su carácter “vistoso”, pero también porque se consideran como inofensivos para la sociedad mayor, ya que al enraizarlos simplemente en un pasado o en un presente “ideal” se esencializan y desconectan de las estructuras políticas, culturales y económicas que les dan sentido, en otras palabras de la realidad social a la que pertenecen (Cf. Hill 1991; Díaz Polanco 1997; Cf. 3.2.2, 4.2.1, 4.2.3). De esta manera, la idealización folklórica no sólo pasa por alto a los grupos minorizados que dan vida y forma a estas prácticas, sino que niega la relación de subordinación en la que estos se encuentran y que frecuentemente sitúa a dichas costumbres y tradiciones en una posición de desventaja como símbolo de lo antiguo, del “atraso” cultural o de

⁴⁹ Cf. 4.2.3 para una discusión sobre el lenguaje de la burla.

⁵⁰ En el capítulo seis discutiremos con más detalle la relación entre tepoztecos y santacatarinos en torno a la reivindicación nahua.

la falta de “modernidad” asociada con las poblaciones indígenas (Cf. 1.4.2, 4.2.1; Ninyoles 1997). En breve, las costumbres al ser parte del mundo folklórico se convierten en sinónimo de prácticas “caducas”, “inútiles”, lo cual en nuestro caso legitima y sostiene las ideologías del menosprecio lingüístico y cultural nahua.

En este sentido se observa que a pesar de todos los avances en materia de derecho indígena, el peso de la historia del menosprecio sociolingüístico en México ha recaído en esta comunidad, que tan sólo hace 20 años parecía presentar una fuerte vitalidad lingüística nahua (de la Torre 1987:55). En Santa Catarina las limitaciones estructurales y la discriminación sociolingüística cobraron amplia fuerza entre los nahuahablantes provocando que su identidad social se trastocara y por ende estimularon la destrucción de sus prácticas sociolingüísticas. Para comprender cómo operó este fenómeno localmente resalto que Santa Catarina históricamente ha sido una comunidad campesina de habla náhuatl con una marcada identidad colectiva que les permite distinguirse de otros pueblos nahuas o mestizos. Así, aunque desde 1936 la carretera México-Cuernavaca-Tepoztlán atraviesa el pueblo –facilitando el traslado de los habitantes de SC a otras poblaciones y viceversa- estos han mantenido fuertes lazos de solidaridad intragrupal y cierta extrañeza o desconfianza ante los desconocidos que visitan el pueblo en días ajenos a las fiestas locales. Sin embargo, esto no ha evitado que los programas del gobierno hacia la población indígena lleguen hasta ella, así como los contactos con otras poblaciones y sus ideologías en torno al menosprecio sociolingüístico.

Al respecto, Rodrigo de la Torre nos indica que después de la Revolución Mexicana, los habitantes de las comunidades tepoztecas no regresaron a sus pueblos porque buscaban medios de subsistencia externos y se encontraron con dificultades comunicativas al no saber hablar español. En palabras del autor, esto originó que *una parte de la población tomara una actitud de rechazo, prejuiciada frente a su propia lengua; la otra parte regresó a sus pueblos después de un periodo de contacto con un ambiente castellanizado. El español ha cobrado desde entonces una mayor presencia y ha habido un cambio acelerado en la actitud de los nahua-hablantes hacia su propia lengua, actitud que heredaron a las generación siguiente...* El autor añade que en ese momento (después de la

Revolución) surgió *un corte en el mantenimiento del náhuatl y una definitiva [...] castellanización de las comunidades* (de la Torre 1987:50).

Sin embargo, en SC la castellanización vía escolar no llega sino hasta treinta años después de la Revolución, pues aunque en 1940 comienzan a instaurarse las primeras escuelas en los pueblos del municipio de Tepoztlán, es hasta 1950 cuando se instala la primera y única escuela primaria con la que cuenta actualmente la comunidad, y con ella viene el primer maestro quien es elegido por ser capaz de enseñar en náhuatl (Guzmán 1979).⁵¹ Desde entonces la escuela ha sido un espacio importante en la reconfiguración de la identidad sociolingüística local, en este caso con un sentido negativo, ya que para no romper con la ideología nacional ésta eleva al castellano como un instrumento para alcanzar la modernización desacreditando las prácticas comunicativas nahuas. Cabe resaltar que durante aquel tiempo, la castellanización por la vía escolar estuvo restringida a un pequeño grupo de la población por lo que no fue el factor más importante para disparar el DL nahua (que sí para continuarlo). Según de la Torre (1987), y como sugieren las reflexiones que presentamos anteriormente, los factores que llevaron al intenso choque entre prácticas sociolingüísticas nahuas contra las castellanas -fomentando y justificando con más fuerza el DL nahua- fueron la comercialización de productos agrícolas y mano de obra con poblaciones urbanizadas, principalmente con la ciudad de Cuernavaca. En este sentido, a partir del enfrentamiento de la población urbana con la rural y/o campesina, las diferencias sociolingüísticas aparecen como un medio para justificar las relaciones asimétricas de poder, los antagonismos, las diferencias de clases, así como el menosprecio hacia la lengua y cultura náhuatl. Las reflexiones metalingüísticas que hemos encontrado (Avilés 2005 y en esta tesis), sugieren que estos factores han fomentado que los nativos de SC lleven a cabo un tipo de suicidio lingüístico o lingüicidio como una de las estrategias que desarrollan contra la discriminación (Cf. Phillipson 2003).

⁵¹ Aunque pareciera contradictorio, el hecho de elegir un maestro “capaz de enseñar en náhuatl” va de la mano con las políticas educativas de aquel entonces en donde las lenguas indígenas se utilizaban como trampolín para castellanizar al indio (Cf. 1.3.2).

En un sentido semejante, Guzmán encontró que entre 1974 y 1976 las generaciones que iban de los 20 a los 30 años de edad presentaban un marcado desplazamiento en las prácticas nahuas, pues éstas estaban cayendo en un desuso progresivo y la utilidad del náhuatl referida por los hablantes era para defenderse si alguien los insultaba en este código. Además, según sus “informantes” en aquel entonces hablaban mexicano *aquellas personas que no han asistido a la escuela, que no tienen educación*, por lo que el autor concluye que *la actitud indígena hacia su propia lengua no parece ser muy alentadora en cuanto que ellos le otorguen algún prestigio o al menos una utilidad. La mayoría de ellos tiene el sentimiento de que quien habla una lengua indígena es considerado por los demás (los que hablan español) como un “indio completo, puro”, y que por tal motivo recibirá burlas y puyas de los otros* (Guzmán 1979:10 y 12; Cf. 4.2.3).

A grandes rasgos, este apartado nos muestra que en el contexto de Morelos y específicamente en SC, ser “indígena” o “indio” equivale a ser campesino, pobre, hablar náhuatl, vivir en comunidades rurales y a no tener educación, los cuales constituyen marcadores identitarios que se perciben como contrapuestos y subordinados a las comunidades urbanas, así como a la lengua y cultura que los caracteriza –el castellano-, y que han funcionado para exponer a los primeros a la discriminación sociolingüística legitimando con ello el DL nahua. Así, hoy en día en Santa Catarina el español es el código lingüístico más empleado para efectuar intercambios socioeconómicos. En lo que respecta al ámbito educativo y político formal también el español es el código dominante. Sucintamente, en Santa Catarina las limitaciones estructurales y los estigmas nahuas han reforzado las ideologías que legitiman la utilidad del español sobre el náhuatl, el poder de las lenguas escritas contra las orales y se sitúa a las tradiciones como antítesis del progreso, por lo que el DL nahua se ha agudizado hasta casi alcanzar la completa substitución del náhuatl por las prácticas hispanohablantes. Además, los nativos de la comunidad al reflexionar sobre los conflictos sociolingüísticos que han experimentado, a través de sus reacciones lingüísticas y metalingüísticas en su discurso nos demostraron que estas ideologías y estigmas siguen tocando fibras muy sensibles, afectándolos emotivamente, así por ejemplo encontramos el empleo de fórmulas retóricas para argumentar y validar de manera “congruente” el DL nahua, el uso de formas

impersonales para hablar de estos conflictos, sus auto-correcciones indicaron inseguridad lingüística, sus silencios señalaron negativas para continuar o profundizar en temas conflictivos tales como el DL o la estigmatización nahua, el volumen bajo o muy bajo de voz reflejó sentimientos de pena, tristeza, dolor, impotencia o inseguridad sociolingüística, mientras que el volumen alto acompañó las reacciones de desacuerdo ante las actitudes de menosprecio que han vivido, indicando además que las defensas que surgen ante la estigmatización pueden consistir en disimular que no saben hablar mexicano, enojarse, ignorar las agresiones o exaltar el valor del bilingüismo (Avilés 2005).⁵²

La conclusión de este apartado es la siguiente: dado el claro rechazo contra el uso de términos como “indio” o “indígena” que los nativos de Santa Catarina manifiestan para autoidentificarse, en este trabajo no utilizaremos ninguno de ellos para hablar de la reivindicación de sus prácticas lingüísticas y culturales. En su lugar utilizaremos los identificadores que ellos mismos emplean: nativos del pueblo de Santa Catarina. No obstante, enfatizo que el hecho de evitar los marcadores oficiales para defender sus prácticas sociolingüísticas, no necesariamente equivale a que los nativos de SC en su totalidad hayan optado por “cambiar” al sistema lingüístico y cultural castellanizado, y que no existan manifestaciones de resistencia –conscientes o inconscientes- en donde las prácticas nahuas sigan existiendo tanto en espacios formales o informales. Por tanto, en el siguiente apartado describiré el grado de vitalidad lingüística en el que se encuentran para dar pie a los debates en torno a la reivindicación y revitalización lingüística y cultural.

⁵² Subrayo que estas reacciones discursivas están marcadas por el contexto de interacción en el que aparecen y tal vez no son exclusivas de los estigmas sociolingüísticos, muy probablemente también están relacionadas con estilos discursivos locales empleados para interactuar con personas externas a la comunidad ante temas conflictivos o secretos comunitarios, por ejemplo entre los nahuahablantes de Acatlán, Chilapa, Guerrero encontramos patrones discursivos semejantes a los nuestros aunque el tema abordado fue muy distinto a los estigmas, pues se tematizaron los significados asociados con ciertas prácticas rituales (Cf. Macías 2008). Dicha posibilidad nos sugiere extrapolar este tipo de investigaciones a otros contextos, diversificando la identidad del investigador y el código lingüístico empleado (local-externo, nahua-castellano). Sin embargo, esto no debe minimizar el hecho de que las reacciones discursivas que encontramos corresponden a una materialización de los conflictos comunicativos que se despliegan ante la discriminación sociolingüística.

1.6 Precisiones sobre las escalas para medir el grado de vitalidad lingüística en Santa Catarina

En primera instancia, me interesa señalar que las ideologías del menosprecio descritas anteriormente contrastan con las prácticas sociolingüísticas de la comunidad porque muchos de sus habitantes -principalmente los abuelos y algunos adultos jóvenes- utilizan el náhuatl en los espacios familiares, obteniendo con ello beneficios afectivos e instrumentales. Los adultos mayores de 60 años se comunican entre ellos en mexicano y aunque en menor grado también lo hacen con los adultos jóvenes y con los niños. Así Santa Catarina presenta una relativa sobrevivencia lingüística nahua, pues ya señalamos que por lo menos el 21% de su población total habla náhuatl (Cf. 1.2). En este sentido, las observaciones etnográficas realizadas de enero a mayo del 2005 y de mayo del 2006 a finales de marzo del 2007, así como la encuesta lingüística realizada en la escuela primaria de la comunidad como parte de la presente investigación (Cf. 5.4), indican que las funciones del náhuatl en SC no sólo se encuentran restringidas a los espacios cotidianos informales, sino que hasta en estos recónditos existe un progresivo desuso del náhuatl que afianza su sustitución lingüística por las prácticas castellanas, por lo que la comunidad presenta una diglosia total (Vallverdú 1987:18-29, 2002:11).⁵³ Es decir, hablan náhuatl en las casas y en las calles, pero raramente lo hablan en la escuela o en las reuniones formales de corte político (e. g.: asambleas; Cf. 3.2). Siguiendo los datos etnográficos y estadísticos, el 70% de los adultos mayores de la primera generación son bilingües activos náhuatl-español (BA) y sólo el 7% de ellos son monolingües hispanohablantes (HM); el 39 % de los adultos jóvenes de la segunda generación se encuentran entre los bilingües que hablan más español que náhuatl (BE), seguidos por un 28% de BA y un 17% de HM; y aunque casi la totalidad de los niños son HM, el 45% de ellos dicen comprender algunas palabras nahuas (PH) y sólo el 29% de ellos se considera HM (Cf. 5.4). Esta situación ya nos habla de un progresivo

⁵³ En palabras de Vallverdú (1987:27), la diglosia *designa exclusivamente situaciones en las que existe una sustitución lingüística motivada por un prestigio sociocultural. Funcionalmente, una lengua o variedad A se reserva a la literatura, la educación, la cultura dicha "superior", la religión y cualquier otra función lingüística formal, y una lengua o variedad B se destina a la vida familiar y cotidiana, la cultura popular y en general al lenguaje coloquial (función lingüística no formal).*

decremento intergeneracional en la vitalidad de las prácticas lingüísticas de la comunidad, la cual puede clasificarse de distintas maneras dependiendo de la escala empleada para medir el cambio, la adaptación o el desplazamiento lingüístico.

Así, siguiendo la escala evolutiva que Lockhart (1999:378-468) desarrolla para medir históricamente los cambios lingüísticos de los nahuas después de la conquista - los cuales también reflejan los cambios culturales que surgen del contacto entre nahuas y españoles- la situación actual de los pueblos nahuahablantes se caracteriza por la incorporación de una gran gama de elementos hispanos en todos los niveles de la lengua (fonológicos, gramaticales y semánticos), pero que aún mantienen cierta analogía con la estructura lingüística nahua. Para distinguir esta etapa de las demás, así como la situación de SC según esta escala, a continuación señalo brevemente los estadios:

El estadio uno que va de 1519 hasta aproximadamente 1550, se caracteriza por la creación de algunos neologismos y por una incipiente integración de préstamos lingüísticos del español al náhuatl, los cuales sobre todo están relacionados con instrumentos y modos de organización social propios del sistema hispanohablante y ajenos al nahua, pero en realidad estos préstamos no implicaron grandes cambios lingüísticos en el náhuatl de este periodo. Por el contrario, el segundo estadio (1545-1650) sí se caracteriza por una *revolución lingüística y cultural* (op. cit.:418), pues a medida que los contactos entre nahuas y españoles se intensificaron los nahuablantes integraron de forma masiva muchos sustantivos del español, además como resultado del contacto lingüístico aparecieron fenómenos fonológicos (e. g.: sustituciones, Cf. 5.4.2) que los nahuas adaptaron a su sistema lingüístico incluso nativizándolos. Aunque en este periodo los préstamos cobraron mucha más importancia para los nahuas, Lockhart señala que en otros aspectos la lengua se mantuvo sin grandes cambios ya que aún no tocaba aspectos emocionales, de acción o a los elementos naturales de orden universal, demostrando con ello que aunque los nahuas retomaron elementos del mundo hispano estos los adaptaron de acuerdo con su propia lógica lingüística y cultural. Así, los verbos fueron incorporados a la morfología del náhuatl, por ejemplo a través de la inflexión nahua *-oa*, aunque este fenómeno se concretiza mejor en el siguiente estadio (op. cit.: 438).

En este tercer estadio (1650 hasta la fecha), se caracteriza porque ya encontramos integrados muchos verbos y partículas del español al náhuatl (e. g.: conjunciones, preposiciones, direccionales, locativos, etc.), las traducciones idiomáticas se han extendido y sistematizado, la configuración gramatical se ve afectada no sólo por estas partículas y verbos, sino por un cambio en los principios de pluralización siguiendo el modelo del español (Cf. Flores Farfán 2000, 2007b), además los nahuahablantes en algunos casos reproducen los sonidos hispanos ausentes en el sistema náhuatl⁵⁴ y se observa que en donde quiera que se habla náhuatl hay una profunda y extensa influencia del español en detrimento del bilingüismo. Finalmente, Lockhart señala que en el estadio cuatro existen elementos del tercero dado que los estadios no son absolutamente unilineales y por el contrario marcan periodos de transición; éste al parecer alude a una transformación lingüística radical, pues aunque los préstamos del español ya no están integrados a la estructura nahua tienen un alto sustrato nahua, por tanto dan lugar a un español “nahuatlizado” (op. cit.:461).

Aunque Lockhart no lo señala, la descripción que hace del último estadio nos hace pensar en la creación de nuevas formas lingüísticas que se han solidificado y extendido hasta formar el español indígena que existe hoy en día, así como de un proceso semejante a una pidginización inicial que en este caso es inverso por lo que lo llamamos semi-pidgin el cual es característico de la sustitución del náhuatl por el español (Cf. 5.4.2; Flores Farfán 2000, 2007b). Recordemos que el objetivo de esta escala es identificar la “evolución lingüística” vista como un proceso que concluye en una especie de amalgama entre sistemas o tradiciones en un principio distintas, por lo que el autor no problematiza procesos tales como la sustitución o el desplazamiento lingüístico, ni mucho menos las implicaciones sociales que estos procesos tienen entre los hablantes. Siguiendo esta escala, no podemos concluir que la situación del náhuatl de SC se encuentre simplemente en el tercer estadio, sino que

⁵⁴ Es importante considerar que la reproducción de los sonidos del español al náhuatl aún hoy en día es relativa, pues no está libre de transferencias asociadas con los fenómenos del contacto lingüístico, por ejemplo durante el trabajo de campo encontramos la subdiferenciación de la vocal /u/ por /o/ entre bilingües tal como sucede al decir “soperior” en lugar de “superior” (Cf. 5.4.2). En este sentido, son fenómenos que se plasman desde la época colonial hasta en la actualidad (Lockhart y Karttunen 1976; Lockhart 1999; Flores Farfán 2007).

también presenta elementos del estadio cuatro dependiendo de las diferencias generacionales y la variabilidad individual (e. g.: sexo, escolaridad, grado de castellanización) que estemos tratando, y además presenta características de un quinto estadio sugerido por Flores Farfán (2000), pues la lengua primaria de la comunidad ahora es el español, dando cuenta de la *consumación del proceso de sustitución lingüística* por un nuevo monolingüismo castellano (op. cit.:97).

Además, tal como han señalado otros autores (Cf. Dorian 1992), los cambios lingüísticos -como son las transferencias morfológicas, léxicas o fonológicas en las cuales se basa Lockhart (1999)- no necesariamente son característicos de un proceso de “evolución” que lleva a la obsolescencia o a la muerte lingüística, sino que los “errores” de los hablantes también pueden ser indicadores de su capacidad de innovación lingüística, pues estos fenómenos lingüísticos estructurales en lugar de señalar la reducción del poder social o la utilidad de una lengua, dependiendo de los contextos sociolingüísticos, pueden mostrar procesos de convergencia étnica que permiten la revitalización, el mantenimiento y la extensión de una lengua o incluso la creación de otras nuevas (Dorian 1992; Romaine 1992; Thomason 1996; Hill & Hill 1999). En este sentido, Woolard (1992) sugiere que en el estudio de las relaciones entre convergencia y mantenimiento lingüístico y las causas del cambio o la continuidad, al menos debemos discernir dos niveles distintos: la persistencia en la *forma* y en el *uso* de una lengua, ya que estos nos permiten distinguir las semejanzas y paradojas que ocurren entre los procesos de obsolescencia y mantenimiento lingüístico vistos como parte de procesos, condiciones, ideologías y actividades sociales particulares, en los cuales los hablantes son los que realizan y/o sufren los cambios lingüísticos. De tal manera, coincidimos con el énfasis que pone la autora en los hablantes, en las relaciones sociales y en particular en las relaciones sociolingüísticas intra y extra grupales para identificar los linderos del continuo sustitución, obsolescencia y muerte o revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural.

Siguiendo esta dirección, la escuela catalana ha empleado el término *substitución* para señalar el proceso de imposición, cambio e integración de una lengua y cultura dominante que culmina con el aniquilamiento sociolingüístico del

grupo subordinado (Aracil 1986). Si bien considero que buena parte de los logros que ha tenido la comunidad catalana para revalorar y refuncionalizar sus prácticas lingüísticas radica en esta posición de militancia política que los hablantes han desarrollado contra la invasión del castellano y los prejuicios lingüísticos (Cf. Ninyoles 1997; Vallverdú 1998), para los propósitos de esta investigación prefiero emplear el término *desplazamiento lingüístico* (DL) y la escala desarrollada por Fishman (1991), ya que nos permiten concebir los cambios lingüísticos no como procesos irreversibles, sino como gradientes que requieren el desarrollo e implementación de estrategias diferenciales para revertir el deterioro y/o la extinción lingüística y cultural según las fases de desplazamiento identificadas por el autor.

En este sentido, la “Escala Graduada de Disrupción Intergeneracional” (GIDS por sus siglas en inglés; Fishman 1991:81-121) está formada por ocho estadios, de los cuales el octavo describe el grado más avanzando de deterioro lingüístico y cultural, puesto que los últimos hablantes que quedan sólo recuerdan algunas palabras o fragmentos que ni siquiera utilizan en la interacción verbal cotidiana, es decir, el uso de la lengua está socialmente aislado. En el estadio siete muchos de los usuarios de la lengua minoritaria están socialmente integrados y representan una población etnolingüísticamente activa, sin embargo ésta no se extiende a la población infantil. El estadio seis es una etapa crucial para el mantenimiento de la lengua minoritaria, ya que se caracteriza por el resurgimiento de la transmisión lingüística intergeneracional. En esta etapa la lengua minoritaria es empleada cotidianamente como medio de interacción en espacios informales y entre todas las generaciones de la comunidad de habla, mientras que la lengua dominante está reservada a los espacios y asuntos oficiales, formales o tecnológicos. En el estadio cinco existe alfabetización de la lengua minoritaria en la casa, escuela y en la comunidad pero no hay reforzadores o reconocimientos extra-comunitarios. En esta etapa, Fishman pone el acento en la escritura como una forma para extender la socialización y el prestigio de las prácticas orales minoritarias a través de los medios de comunicación. No obstante, subrayo que no siempre la escritura ha proporcionado estos beneficios y más bien en ocasiones ha sido contraproducente; este es el caso de muchas culturas orales que han existido por siglos y siglos sin

necesidad de usar una sólo letra y en donde las ideologías asociadas con el prestigio de la escritura bloquean la revaloración y refuncionalización lingüística.⁵⁵ Por su parte, en el estadio cuatro encontramos ya un relativo reconocimiento legal de la lengua minoritaria por parte de la dominante, por lo menos en lo que respecta a la educación. El estadio tres se caracteriza por el empleo de la lengua minoritaria fuera de la comunidad de habla de origen y en espacios laborales en donde interactúan con los hablantes de la lengua dominante. En el segundo estadio encontramos que la lengua minoritaria es empleada en la esfera gubernamental baja, así como en los medios de comunicación, pero no en las altas esferas de los mismos; además de que la lengua minoritaria se sigue transmitiendo intergeneracionalmente como lengua materna. Finalmente, el estadio uno describe una situación en la cual los hablantes utilizan la lengua minoritaria en espacios educativos, laborales, gubernamentales, así como en los medios masivos de comunicación, es decir: presenta cierta autonomía cultural con respecto a otros grupos sociolingüísticos. De esta manera dicho estadio representa la cúspide de la vitalidad de una lengua porque los hablantes logran asegurar su transmisión y práctica intergeneracional (Fishman 1991).

De acuerdo con esta escala y con los datos etnográficos y estadísticos que encontramos, la situación del náhuatl en SC se ubica en la penúltima fase de desplazamiento (estadio 7). En otras palabras: presenta un grado muy avanzado de interrupción en la transmisión lingüística intergeneracional, ya que si bien muchas de las prácticas lingüísticas y culturales nahuas siguen socialmente integradas y activas, los hablantes que tienen el náhuatl por lengua materna son los adultos mayores, mientras que las generaciones más jóvenes hacen de ésta una lengua casi moribunda (Avilés 2005). Todo esto sitúa a estas prácticas nahuas en una alarmante situación de extinción sociolingüística, la cual si bien es casi inminente no necesariamente es irreversible. Por tanto, en la sección final de este capítulo discutiremos algunas propuestas para revertir el DL.

⁵⁵ Por ejemplo, los intentos de revitalización lingüística por parte de algunos dirigentes nahuas se han centrado en la normalización de la escritura nahua, más que en asegurar o refuncionalizar la transmisión lingüística intergeneracional (Cf. Flores Farfán 2007a), a la par que se omite el grado de analfabetismo que presentan algunos hablantes bilingües activos y se olvida el énfasis que pone Fishman en que la escolarización viene después de que la transmisión de la lengua materna se ha llevado a cabo (op. cit.:103). Ejemplos de estos casos serán expuestos a lo largo de la tesis.

1.7 Propuestas para la revitalización lingüística y cultural: hacia la construcción de una ciudadanía intercultural y activa

Las investigaciones enfocadas en revertir los desplazamientos sociolingüísticos indican que en casos como el nuestro las estrategias aplicadas están en función de que los últimos hablantes activos se conviertan en hablantes “emergentes” de la lengua minorizada (Grenoble & Whaley 2006:166), quienes promuevan la capacidad de reposicionar y reivindicar las prácticas sociolingüísticas entre los miembros de la comunidad para así recuperar la confianza de aquellos que han descartado la funcionalidad de esta lengua como vehículo de comunicación y como símbolo cultural (Fishman 1991; Sims 1998; Flores Farfán 2004a). Por ejemplo los esfuerzos por revitalizar la lengua y cultura de los Karuk en California -quienes presentaban altos grados de DL (en 1994 de sus 2 305 habitantes, sólo 12 hablaban activamente karuk)- muestra que en estos casos una de las principales estrategias para revertir el DL consiste en revalorar y empoderar a los hablantes activos –generalmente ancianos- entre los miembros de la comunidad para que en conjunto refuncionalicen y aseguren la transmisión lingüística intergeneracional, pues estos contienen *las semillas de la sobrevivencia de la cultura y lengua nativa [...] a pesar de encontrarse en un frágil ambiente lingüístico* (Sims 1998:101). En este sentido, definimos al empoderamiento como *la participación y apropiación activa de los propios hablantes de las iniciativas y estrategias que favorecen la posibilidad del fortalecimiento de las lenguas y culturas amenazadas*, el cual se construye de manera dialógica y co-participativa (Flores Farfán 2004b; Cf. Cap. 2).

Aunque en la práctica las propuestas de revitalización lingüística y cultural no están libres de contradicciones y ambivalencias, es importante retomar estos planteamientos ya que en el caso de Santa Catarina, como los adultos nahuahablantes están sociolingüísticamente integrados a la comunidad y mantienen fuertes relaciones afectivas con las generaciones que los preceden, estos tienen un alto estatus al interior de la familia el cual podría fomentar un cambio en las

ideologías hacia el uso de la lengua minorizada.⁵⁶ En este sentido, la creación de programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas plantean que los últimos hablantes activos se conviertan en maestros de la lengua y cultura minorizada más allá de las aulas, es decir en la vida cotidiana (Grenoble & Whaley 2006). De esta manera, se busca estimular una refuncionalización lingüística que abarque tanto el aspecto discursivo como el práctico, es decir: idealmente los hablantes deben romper con los estigmas que rodean a las prácticas nahuas en todas las esferas de la vida de la comunidad. Cabe resaltar que la presente investigación no se propuso lograr esta refuncionalización, ya que para ello es necesario contar con insumos económicos, así como de esfuerzos activos y continuados a largo plazo que rebasaban los alcances físicos y temporales de esta tesis. Lo que sí pretendió fue reflexionar co-participativamente sobre las formas en que los nahuahablantes se empoderan o no sociolingüísticamente para problematizar las tensiones y paradojas en las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas en y por los habitantes de SC.

En este sentido, retomo que la revaloración y empoderamiento de los nahuahablantes es una estrategia importante para la reivindicación nahua, pero no basta con ello. Una vez que los hablantes están interesados y organizados en revertir el DL es importante identificar el estatus lingüístico -es decir los recursos con los que cuenta la comunidad para lograrlo- considerando la información, los fondos económicos y el tiempo disponible de los participantes para revertir dicho desplazamiento (Fishman 1991). Así por ejemplo entre las comunidades indígenas en California –principalmente entre los karuk y los hapu- diversos recursos han promovido una relativa revitalización sociolingüística (Sims 1998, Hinton 1998). Estos incluyen el compromiso activo de muchos hablantes de la comunidad, el apoyo económico de los programas de lenguas americanas nativas (e. g.: fondos de organismos gubernamentales e instituciones educativas), el apoyo de los medios de

⁵⁶ Uno de los problemas y contradicciones para lograr el empoderamiento de los nahuahablantes consiste en el antagonismo entre valores culturales. Así estimular la reivindicación nahua basada en el uso del respeto hacia los adultos como uno de los valores más apreciados, puede ser ambivalente o inútil debido al choque con los valores de la cultura hispanohablante, en la cual las ideologías de la tradición vs. el progreso influyen en el desprestigio de los valores nahuas asociándolos con el pasado o lo obsoleto (Cf. Hill 1998 para el caso de la “nostalgia del mexicano” entre los nahuas de la Malinche).

comunicación para la difusión de noticias en y sobre lenguas indígenas de las comunidades a través de periódicos, libros, etcétera; también se han organizado conferencias y talleres que generan espacios de discusión sobre la reivindicación y revitalización sociolingüística. Además se han desarrollado programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas en los cuales los hablantes activos son asesorados por lingüistas especializados para que los miembros de la comunidad aprendan a hablar activa y cotidianamente la lengua minorizada. De esta manera dichos recursos se han materializado en el desarrollo de sistemas de escritura prácticos, materiales escritos o audio-visuales, programas de inmersión sociolingüística, clases para aprender la lengua, asambleas de discusión lingüística y –según la competencia comunicativa de cada hablante- la puesta en práctica de la lengua y cultura minorizada en la vida cotidiana (Hinton 1998).

Cabe subrayar que aunque las comunidades cuenten con el compromiso y participación entre sus miembros así como con los recursos necesarios para promover la revitalización sociolingüística, estos por sí mismos tampoco garantizan la reversión “exitosa” del DL. He señalado que este tipo de empresa requiere de una colaboración constante entre los grupos culturales en interacción durante un amplio periodo de tiempo, en el cual se pueden ir manifestando progresivos cambios en las ideologías y en las prácticas sociolingüísticas. En resumen, estos recursos y esfuerzos dedicados en revertir el desplazamiento lingüístico corresponden a los tres niveles de planeación social y lingüística propuestos por Fishman (1991:87):

- Estrategias: un diagnóstico preciso de las funciones sociolingüísticas **cruciales** para asegurar la transmisión lingüística intergeneracional permitirá desarrollarlas y promoverlas enfocándolas en la lengua minorizada.
- Tácticas: lo anterior implica la organización y administración de proyectos en contextos específicos respecto a las funciones señaladas.
- Monitoreo: registro constante de los resultados observados en función de los esfuerzos y los recursos empleados.

Si bien se puede apreciar que la situación sociolingüística del náhuatl en SC y los esfuerzos encaminados a revertir su desplazamiento tanto a nivel formal como informal no presentan las “mejores” condiciones para implementar estos tres niveles de planeación lingüística, insisto en que los objetivos de esta tesis son justamente evidenciar los retos y paradojas a los cuales nos enfrentamos en este contexto con la finalidad de que sean útiles no sólo para aquellos habitantes interesados en la revitalización lingüística y cultural nahua, sino para despertar reflexiones que contribuyan a revalorar, reivindicar y refuncionalizar las prácticas nahuas tanto entre los miembros de la comunidad como en la sociedad mexicana en general.

En este sentido, retomo los planteamientos del Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC), pues es una propuesta alternativa a la estatal que surge en el contexto mexicano y que busca empoderar y fortalecer las lenguas y culturas amenazadas desde las mismas bases sociales (Flores Farfán 2005:154-169). Para lograrlo, plantea conocer científicamente las condiciones locales y desarrollar programas adecuados al medio, empleando materiales lúdicos y artísticos basados en contenidos étnicos amenazados y en la lengua amenazada (e. g.: cuentos, canciones y adivinanzas nahuas en náhuatl) que pueden implementarse tanto en las escuelas como en la vida extra-escolar y ser usados tanto por niños como por adultos de forma espontánea, informal y atractiva, desarrollando de esta manera un tipo de aprendizaje activo y más aún re-creativo, ya que por una parte éste promueve la revaloración de las prácticas nahuas incentivando su prestigio y utilidad, y por la otra estimula a los hablantes de lenguas minorizadas para realizar producciones orales y/o generar grupos locales que permitan recrear nuevos materiales para continuar con la reivindicación y revitalización lingüística y cultural (op. cit.:156).

Además, en la base de este proyecto encontramos un tipo de metodología co-participativa, intercultural y horizontal tanto para la creación de estos materiales, como para el desarrollo de las dinámicas de intervención revitalizadora escolar y extra-escolar. Es decir, los materiales se realizan a través de co-autorías en donde participan los hablantes y miembros de la población mayor conformando así un equipo intercultural a favor de las lenguas amenazadas. Estos materiales no sólo se

aplican en las comunidades hablantes de lenguas amenazadas, también en aquellas con altos grados desplazamiento, así como en la población hispanohablante para sensibilizarla lúdica y horizontalmente en torno a la revaloración, interés y respeto a las lenguas y culturas minorizadas del país. Siguiendo estos planteamientos, este proyecto se propone que la investigación científica y sus productos se conviertan en herramientas útiles para crear, desarrollar y continuar estrategias de reivindicación y revitalización lingüística y cultural. En otras palabras, se trata de una “etnometodología intercultural” que *supone incentivar los espacios y las creatividades locales del uso de las lengua(s) desde la base social para lograr definir un concepto de interculturalidad emergente, desde una perspectiva de dialogicidad* (Flores Farfán 2005:164).

De esta manera, me parece que este proyecto también contribuye a superar las “utopías angelicales” que actualmente sustentan las concepciones idílicas de la interculturalidad y en particular de los enfoques educativos, las cuales no proveen propuestas reales o viables para construir sociedades interculturales, pues proclaman establecer relaciones interculturales basadas en la igualdad, la tolerancia y el diálogo como si fueran fruto de la mera incrustación del discurso en las prácticas sociales, es decir como un proceso social automático que niega las relaciones asimétricas de poder (Cf. Gasché 2004), y que están mucho más cercanas a perpetuar un tipo de ciudadanía formal limitada a ejercer derechos cívicos fundamentales como el pasaporte y el voto (De la Peña 1999). En contra de estas versiones estatales e idílicas de la interculturalidad, considero que la propuesta del PRMDLC es también una manera alternativa e indirecta de promover un tipo de ciudadanía sociocultural, intercultural y activa, pues no es sólo dialógica sino que también implica la acción continuada a favor de las lenguas y culturas minorizadas, y estimula compartir intelectual, emocional y recíprocamente los valores fundamentales de la(s) sociedad(es) en interacción. Es decir busca explotar la participación activa para poner en marcha –y revitalizar- dichos valores, en y por todos los sectores de la población, concibiendo así un tipo de “democracia activa” que Gasché (2004:640) ha definido como *el ejercicio de un contra-poder que contesta la dominación y encarna el uso democrático del poder a todos los niveles de la vida diaria.*

No obstante, subrayo que la construcción de sociedades interculturales basadas en los principios de ciudadanía intercultural y democracia activa tampoco está exenta de retos y paradojas, pues incluso descartando el requisito de “autoadcripción” típico de la ciudadanía formal para definir y reconocer a las comunidades indígenas,⁵⁷ encontramos que no siempre es sencillo ejercerla. Por ejemplo una de las bases de la democracia activa radica en poder integrar a la comunidad la participación de miembros externos, lo cual implica establecer lazos de reciprocidad intercomunitarios. Sin embargo, establecer lazos de parentesco y compadrazgo -la base de la reciprocidad- depende de reglas intracomunitarias, las cuales en ocasiones restringen la capacidad de participación e integración de miembros externos a ella, pues los actores locales pueden cuestionar las propuestas de reivindicación lingüística y cultural que provienen del exterior de la comunidad o bien que reflejan prácticas de reivindicación ambivalentes y paradójicas tanto de los miembros locales como externos (Cf. 2.1; 3.2.2).

En este sentido, si bien me parece importante resaltar que al plantear esta tesis nos propusimos identificar y en su caso estimular el empoderamiento de los actores locales para promover el uso emblemático y activo de sus prácticas sociolingüísticas, reflexionando co-participativamente sobre las estrategias de reivindicación nahua que desarrollan; también subrayo que esta investigación se planteó evidenciar los retos y paradojas a los que nos enfrentamos los estudiantes e investigadores tanto a nivel teórico, metodológico, así como ideológico. Por tanto, en el siguiente capítulo daré cuenta de los ejes teórico-metodológicos de la presente investigación, así como de los principales desaciertos comunicativos que pudimos identificar a lo largo de la misma.

⁵⁷ En este sentido subrayo que por lo menos en México, las sociedades interculturales siempre han existido, aunque estas sociedades no sean reconocidas políticamente.

CAPÍTULO 2. APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 La investigación-acción co-participativa

En la investigación lingüística, como en la antropológica, las relaciones establecidas entre investigador e investigados son la base del trabajo de campo y éstas determinan los resultados obtenidos, por lo que la interacción constituye un instrumento metodológico fundamental (Cassell 1980; Garner, Sercombe y Raschka 2006). Más aun, esto implica que el investigador -desde el diseño de su investigación- está adquiriendo distintos tipos de responsabilidades hacia las personas y grupos con los que trabaja. Por tanto, es en extremo importante subrayar los principios éticos que rodean al tipo de investigación implementada,⁵⁸ así como la posición del investigador hacia el “objeto” de estudio, ya que recordemos que por más aséptica que ésta pretenda ser *no existe un posición ética o ideológica neutral en las ciencias sociales* (Garner, Raschka y Sercombe 2006:63), y por el contrario -sea de manera consciente o inconsciente- ésta siempre tiene una repercusión en el objeto de estudio (Flores Farfán 2006:80).

En nuestro caso, tratamos de desarrollar una investigación-acción co-participativa (en adelante IACP), ya que a través de ella podemos apartarnos de la clásica distinción entre investigación básica vs. aplicada que ha restringido el conocimiento y las decisiones asociadas con éste al círculo académico (y/o estatal), y que en ocasiones asume una visión paternalista hacia los grupos minorizados,

⁵⁸ Tal como señala Dwyer (2007), existen códigos éticos específicos para las investigaciones que cuentan con trabajo de campo, y estos pueden servir de guía para aplicarse en otros contextos [Cf. entre otros el código ético de la American Anthropological Association (1998)]. Sin embargo, en la búsqueda de establecer un trabajo que sea útil y a la vez respetuoso con los miembros de la comunidad estudiada, coincidimos con la autora en que dichos códigos deben adecuarse a los contextos de estudio construyéndolos y negociándolos con los participantes involucrados con la investigación. Desde esta perspectiva y a grandes rasgos, los principios éticos relacionados con el trabajo de campo de antemano implican no dañar a los participantes, estimular la reciprocidad y la equidad entre los mismos incluyendo al investigador, beneficiar a la comunidad y a la ciencia, obtener el consentimiento informado de los participantes y almacenar/difundir los datos y resultados de la investigación. Las formas en que tratamos de adaptar cada uno de estos principios en la presente investigación serán discutidas a lo largo de este capítulo.

reproduciendo las relaciones de subordinación y dependencia del grupo estudiado hacia la investigación (véanse las discusiones de Cassell 1980, Cameron et al. 1992, Flores Farfán 2006, Garner, Raschka y Sercombe 2006, Moreno y Espadas 2008). Por ejemplo, Cassell (1980) critica las versiones de la antropología aplicada que buscan defender o ser abogados de los grupos minorizados sin conocer profundamente el contexto de estudio, ni estar comprometidos y familiarizados con la gente de la comunidad, pues al no considerar los valores, las metas y los modos de vida locales, las personas estudiadas se convierten en simples instrumentos para lograr *las metas revolucionarias del propio investigador*, lo cual constituye una nueva forma de neocolonialismo en donde éste determina lo que es “bueno” para los estudiados e incluso puede poner en riesgo su seguridad (op. cit.:36),⁵⁹ entre otros éste ha sido el caso del etnocidio mexicano cometido en aras de la unidad y el progreso nacional por antropólogos mexicanos desde principios del siglo XX (Cf. 1.3-1.4; Rebolledo 1997).

En este sentido, desde mediados del siglo pasado con la investigación-acción Kurt Lewin plantea llenar las carencias teóricas de la investigación aplicada a través de una mutua y profunda retroalimentación con la investigación básica para alcanzar avances científicos y a la vez resolver problemas sociales prácticos, promoviendo de esta manera cambios sociales sustentables, con lo cual se propone convertir a la investigación en una herramienta emancipadora y democratizante de los grupos “minoritarios” (Lewin 1951; Argyris 1989; Palmonari y Zani 2003).⁶⁰ Aunque Lewin

⁵⁹ Traducción mía del original. Este tipo de relación investigador/investigado se ha llamado *advocacy* por el rol que juega el primero como “abogado defensor” de la comunidad, haciendo investigación *para o a favor* de los investigados, pero no siempre *con* ellos; para más detalles sobre las relaciones investigador/investigado en la historia del trabajo de campo Cf. Cassell (1980).

⁶⁰ Cabe señalar que no todos los autores coinciden con los planteamientos de la investigación-acción, y por el contrario cuestionan la posibilidad de fusionar la investigación “básica”, “pura” o “especializada” con la “aplicada”. Por ejemplo, Hammersley (2004) argumenta que existe una dicotomía irreductible entre los objetivos de estos tipos de investigaciones (la primera acumula conocimientos sin una aplicación inmediata, mientras que la segunda trata de aplicarlos para resolver un problema inmediato), por lo que considera que la investigación-acción no ha tenido éxito en la superación de este dualismo. No obstante y sin tratar de subestimar los aportes que a largo plazo puede proporcionar la investigación básica, subrayo que algunas investigaciones antropológicas y/o lingüísticas enfocadas en la revitalización sociolingüística o en la organización de cooperativas o empresas han comprobado la enorme contribución teórica y funcionalidad práctica de la investigación-acción, demostrado así que la superación de dicho dualismo es posible (e. g.: Greenwood 2000; Flores Farfán 2002a, 2005a).

reconoce el importante poder de los sujetos estudiados como actores sociales que no sólo “participan”, sino que “cooperan” con el investigador, influyendo en todo el proceso de la investigación, éste afirma que en la solución de problemas sociales teóricos y prácticos debemos seguir los principios de la racionalidad científica, es decir aquellos que marca la tradición positivista como criterios de verdad completamente “objetivos” sustentados en el conocimiento del “experto” (Lewin 1951:168-169). Siguiendo estas premisas y pese a las críticas a las que han sido sujetas,⁶¹ todavía hoy en día hegemónicamente se sigue definiendo lo que es “bueno” para los grupos estudiados con base en la validez de los conocimientos *científicos* del investigador y en donde la voz de los participantes, así como las acciones emprendidas quedan subordinadas a las decisiones del primero (Moreno y Espadas 2008). A pesar de ello, existen excepciones en las que la investigación-acción adquiere un carácter (auto)crítico, tomando como principio de validez no sólo los conocimientos del investigador, sino la empatía que el objetivo de la investigación genera entre los miembros de la comunidad, y trata de impulsar un relativo equilibrio de las relaciones de poder entre investigador e investigados a través de reflexiones, decisiones y acciones construidas y compartidas con los habitantes.⁶² Estas excepciones son las que nos permiten apartarnos de la antropología aplicada criticada por Cassell (1980) y de hecho algunos autores han optado por diferenciar estos métodos del primero agregando términos tales como investigación-acción

⁶¹ Los principios de objetividad del positivismo han sido ampliamente cuestionados entre otras cosas por eludir lo que se ha llamado la “paradoja del investigador”, es decir la influencia de éste en su objeto y contexto de estudio, en sus interpretaciones y hallazgos, así como en la legitimación de ciertas prácticas y actitudes a través de lo que se considera “conocimiento experto” y en el cual también está incluida la subjetividad del investigador y los intereses de su comunidad académica. Esto no quiere decir que debemos rechazar por completo los controles epistemológicos sustituyéndolos por un relativismo extremo. Por el contrario, se trata de retomar la subjetividad del investigador como un elemento valioso para comprender y construir conocimientos dialógicos sustentados tanto por la comunidad de estudio como por la académica (Cameron et. al. 1992; Moreno y Espadas 2008).

⁶² Conuerdo con Garner, Raschka y Sercombe (2006) en que las relaciones asimétricas de poder son sólo una de las formas en que el ser humano puede relacionarse con otros grupos o individuos, ya que también existen relaciones de solidaridad basadas en principios de igualdad e independencia, y que las investigaciones futuras deben apostar a este último tipo de relaciones (Cf. Edwards 2006 en el mismo volumen). Sin embargo, considero que esto no es una tarea sencilla, pues debido a múltiples factores estructurales, identitarios, contextuales, etcétera, el investigador puede caer fácilmente en dinámicas de poder asimétricas, por lo que éste debe estar constantemente alerta para evitarlas. En este sentido, en el presente capítulo discutiremos las formas en que tratamos de establecer otro tipo de relaciones con los miembros de la comunidad, así como las limitaciones que encontramos y los desaciertos que cometimos durante la investigación.

“participativa”, “co-participativa”, “colaborativa” o en otros casos la han llamado investigación “empoderante” (Cameron et. al. 1992; Hernández 2003; Flores Farfán 2005a; Moreno y Espadas 2008).

Es importante precisar que dependiendo del autor estos términos pueden indicar distintos grados y formas en que los participantes se involucran en las decisiones y acciones de la investigación, tanto a nivel teórico como práctico. Por ejemplo, a nivel teórico según Moreno y Espadas (2008:s/pp.) la “participación” en ocasiones ha sido definida simplemente como la *incorporación activa de los implicados a un proyecto cuya dirección estratégica se encuentra definida de antemano*, pero para la investigación-acción participativa (IAP) ésta significa que los actores locales se involucren críticamente tanto en la planeación como en las acciones del proyecto, siendo ellos mismos los principales destinatarios y usuarios, ya que en palabras de los autores:

La participación no puede confundirse con una simple preocupación por encontrar el apoyo reflexivo de los implicados para los objetivos de conocimiento e intervención delineados por un dispositivo exterior a ellos. La IAP tiene cuidado de diferenciarse de todas aquellas llamadas a la participación basadas en la asimilación acrítica de un marco global de partida con el que se propone compromiso. La participación que reclama la IAP no es simple movilización, sino recapitulación sobre el conjunto de procesos que condicionan la vida social de un colectivo determinado con el objetivo de acometer una eventual modificación de los mismos [...] la IAP no termina en la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales, transformándolas desde el protagonismo de los actores (op. cit.: s/pp.).

Así, los autores concluyen que la IAP busca generar conocimientos *desde* los intereses de los participantes, que sean construidos *por* y *para* los actores y comunidades estudiadas (op. cit. s/p). En esta dirección, la IAP presenta semejanzas con la investigación “empoderante” que Cameron et al. (1992) proponen para revertir las relaciones asimétricas de poder entre investigador e investigados, ya que esta última plantea superar el papel pasivo y marginal que el primero asigna a los segundos estimulando el empoderamiento de los participantes a través de investigaciones realizadas *en* el contexto de investigación, hechas *con* los investigados y *para* que ellos

sean sus principales beneficiados. Además, tanto los primeros como los segundos autores están en contra de las versiones idealizadas de los conocimientos y prácticas del “buen salvaje” (también llamado “naturalismo ingenuo”), así como del aristocratismo epistemológico que dicta quiénes y cómo deben ser emancipados. Por tanto, ambas propuestas asumen una postura crítica y dialógica para identificar co-participativamente aquellos contextos y grupos en los que se requiere implementar una investigación-acción participativa o empoderante, así como las formas más adecuadas para realizarla, lo cual como subrayan Cameron et. al. (1992) requiere tomar en cuenta las propias agendas (intereses y actividades) de los participantes.⁶³

Ahora bien, a nivel práctico concuerdo con Newman y Ratliff (2001:3) en que la terminología empleada para referirse a los investigados -así como para desarrollar no sólo el trabajo de campo, sino el total de la investigación- debe considerar los sentimientos que estos términos generan entre la población estudiada *como un antídoto para las percepciones y realidades de insensibilidad cometidas en el pasado*. En nuestro caso, tal como lo muestra la siguiente interacción que por motivos de análisis ha sido editada, a través de la experiencia de un proyecto anterior de revitalización nahua en SC descubrimos que el término “colaborativo” sitúa a los participantes como subordinados del investigador, ya que se interpreta como si estos fueran sus ayudantes. Así, en un contexto educativo formal -pero de manera informal y espontánea- P (H, BE, 55 años aprox.) y K (M, 28 años, aprendiz de náhuatl, originaria de la ciudad de México) conversan sobre las diversas presentaciones institucionales del material nahua producido en dicho proyecto, lo cual da pie a que P en el turno 8 ponga en el renglón un tema que antes de esta interacción ya había sido registrado etnográficamente como altamente sensible entre los nativos

⁶³ Si bien ambas propuestas ponen el acento en la importancia de que los participantes se conviertan en los principales actores de la investigación, tal como señalan Garner, Sercombe y Raschka (2006) con esto también se corre el riesgo de reproducir relaciones de investigación paternalistas y de dependencia, pues el investigador es el “encargado” de darle poder a los investigados. Además, la discusión anterior nos sugiere reflexionar sobre los linderos que existen entre el empoderamiento y un tipo de protagonismo que puede ser contraproducente para la comunidad, al dispararse por ejemplo como una actuación para obtener beneficios individuales. Por tanto, más adelante discutiremos las limitaciones y paradojas de la investigación-acción y en el resto de los capítulos mostraremos las ventajas y desventajas relacionadas con el empoderamiento que encontramos en nuestro trabajo de campo.

(incluyendo a P), a saber: las formas de apropiarse y/o reconocer el trabajo realizado en la comunidad con el objetivo de revitalizar las prácticas nahuas locales.⁶⁴

IVa. K1: pero han tenido un montón de presentaciones, ¿no? Aquí, en Tepoztlán

P2: sí

K3: en la D (escuela), en.. en el R (museo),

P4: sí

K5: aquí en la E (Casa de la Cultura)..

P6: sí, hemos ido poco a poco..

K7: que no., bueno ¡a mí me da mucho gusto!, y le digo que ahora al pare[cer]//

P8: ¡na[da] más que... yo comparto tu opinión! En el sentido de que.. el trabajo se debe de..., no- no se debe decir: “¡es mi trabajo, es mío!” ¡No, no! ¡Este es un grupo de investigación, junto con niños de Santa Catarina, siete a nueve niños de Santa Catarina!

En primera instancia, con la interrupción del turno 7, P8 rompe con la secuencia de turnos en los que éste confirma su participación en los eventos para presentar el material mencionado (Cf. K1-P6) y con la visión “positiva” con la que K7 había presentado los resultados y nuevos planes de dicho proyecto.⁶⁵ De esta manera, P8 le da un giro a la interacción para marcar a través de sus pausas una actitud reflexiva que se traduce en la rememoración de diálogos previos establecidos por los mismos participantes, para enfatizar que ambos concuerdan en que los resultados de aquel trabajo no pueden pertenecer a un individuo, ya que se realizó gracias al apoyo y esfuerzo de todo un grupo de Santa Catarina. Nótese que a nivel discursivo este tema refleja ser conflictivo, pues al tratar de argumentar cómo se debe presentar el trabajo realizado, el actor también se sirve de las pausas ahora para cambiar un estilo argumentativo inicialmente positivo a uno negativo: *el trabajo se debe de..., no- no se debe*

⁶⁴ Por motivos de confidencialidad no mencionamos los nombres de los actores involucrados en dicho proyecto, ni el nombre del mismo. Tal como sucede en todas las reflexiones que presentamos en esta tesis y a excepción de quién esto suscribe (K), las iniciales han sido elegidas arbitrariamente, no tienen relación con los nombres de los participantes o involucrados. Sólo proporcionamos el nombre real de aquellos participantes que manifestaron expresamente su deseo de aparecer nombrados en esta tesis.

⁶⁵ Anticipo que a lo largo de este trabajo se presentarán interacciones que no serán analizadas *in extenso*, pues sólo desarrollaré análisis ejemplares de aquellas secciones del discurso que me permitan iluminar el foco de atención que pretendo resaltar, además presento los textos de la manera más completa posible para dar cuenta del contexto y documentarlos.

decir: “¡es mi trabajo, es mío!”; para posteriormente subrayar que es necesario reconocer a todos los actores que participaron en dicho proyecto. En este sentido, desde estos fragmentos comienza a vislumbrarse que lo que para algunos tal vez sólo se trató de un asunto de autorías y estilos de reconocimiento, causó serias reacciones de inconformidad entre los nativos de SC,⁶⁶ tal como se observa a continuación:

IVb. P9: pero X (la persona que ideó dicho proyecto) tiene ya esa forma de ser... digo desafortunadamente (In) y eso hubiera sido más malo para ella.. ¡y le ha pasado! Le ha pasado que.. le han gritado, le gritaron que no sabe nada, que qué tiene que hacer una extranjera en este lugar.. y que... (In)... que el trabajo no era suyo!... y ya bueno, pero bueno así ya- ya le dijeron unas señoras “¡Tú no sabes nada!” (de náhuatl)... “¡eres una abusiva, eres una convenenciera! Eres una... abusiva, convenenciera..” quien sabe qué más (le dijeron).. me dio pena...

K10: pero que es una abusiva y convenenciera ¿por qué?

P11: pues por la situación del- del (In, señalando el material)

K12: ah, le puso su nombre.. al principio (del material)...

P13: como si fuera de ella y realmente ella no sabe nada (de náhuatl)... .. ¡Ventajosa! ¡No! (In) Pero ya no, esas personas que te digo que... (cambio de tópico)... Pero te digo, de eso se trata de ir- de ir un poquito difundiendo el náhuatl, pero en esas condiciones.. pero no lo voy a hacer como “fíjate que yo sé esto, fíjate que yo sé”.. ¡no!...

K14: pero ¿cuál es la razón que ella da?

P15: pues que.. es la idea de ella.. pero le digo no se trata de eso, se trata de si queremos difundir el náhuatl, rescatarlo, ¡pues debemos trabajar en grupo! Pero si me sale con que.. “yo sé no sé qué..” ¡no, así no! Y... y yo no tengo tampoco, no tengo.. esa.. esa, pasar-pasar discutiendo con una persona.. no y no.. es decirle.. ¡ya le hice ver las cosas!, ya lo hice notar, pero... ..

Cabe señalar que las agudas críticas y reclamos expuestos en los turnos P9-P13 conmemoran las reacciones de algunos nativos de SC a la presentación del material

⁶⁶ Si bien las críticas que realizaron los habitantes de SC al método de trabajo y resultados del proyecto mencionado coinciden con las valoraciones e inclinaciones de quien esto suscribe, las reflexiones que surgen la presente interacción no son exclusivamente resultado de un ajuste a las expectativas de la investigadora, son sobre todo una manifestación más del rechazo al tipo de metodología criticada por D.

que se llevó a cabo en la comunidad,⁶⁷ pues estos al ver que el nombre de una *extranjera* que no *sabe nada* del náhuatl hablado en SC encabezaba la portada de un material que refleja el mexicano local, se sintieron usados y subordinados, por eso emplean los terminos *abusiva* y *convenciera* para definir a la autora. Así, en los turnos P13-P15 podemos apreciar que el hecho de tener buenas ideas y ciertos conocimientos para *difundir el náhuatl de SC* no justifica el hecho de apropiarse de la autoría del trabajo, pues en esta comunidad esto implica subordinar a los hablantes que participaron en dicho proyecto. Además, en el turno P15 el actor no sólo pone especial énfasis en la importancia de *trabajar en grupo*, sino que para reforzar su postura recurre a la retematización -y al rotundo rechazo- de los cuasi argumentos que X ha empleado para justificar su rol como autora: *Pero si me sale con que.. “yo sé no sé qué..” ¡no, así no!;* lo cual ya se había presentado en un turno anterior: *pero no lo voy a hacer como “fíjate que yo sé esto, fíjate que yo sé”.. ¡no!...* (P13). De esta manera, el actor nos reitera su total desacuerdo para seguir trabajando con personas que -a pesar de proponerse *difundir o rescatar el náhuatl-* hieren las sensibilidades locales al autoadjudicarse como cabezas/autores intelectuales del proyecto y no darles el mismo papel a los hablantes participantes.

En esta dirección, el siguiente fragmento aclara particularmente por qué el uso del término “colaborativo” causó una reacción negativa entre los hablantes. Preciso que aunque K en el turno 16 es quien tematiza este término sesgando la interacción, el objetivo justamente es explicitar que –tal como ya había sido argumentado en otros contextos por P y por otros hablantes- el uso de dicho término fue una de las razones principales que provocaron su disgusto y el de otros hablantes que participaron en el proyecto, tal como se muestra a continuación:

IVc. K16: mire P (señalando el material), mire esta forma de presentar el material es justamente lo que molesta a la gente.. el nombre, primero X, después “en colaboración” con su nombre (el de P) y después el de los niños.

P17: ¡y eso no estaba bien!

⁶⁷ Esta presentación se realizó antes de iniciar el trabajo de campo, por lo que los datos que tenemos de este evento se recopilaron a través de las narraciones que diversos habitantes nos compartieron en contextos informales. Debido al alto grado de confianza que demandaron los habitantes no se realizaron grabaciones de audio, pero sí solicitaron que este evento se discutiera en esta tesis.

K18: y hasta el final, o sea en la siguiente página, sí viene el agradecimiento, dice “un gran reconocimiento por su trabajo”, aparece su nombre y el de la señora Y, el nombre de los niños.., pero finalmente esta presentación, aunque “colaboración” según X quiere decir que trabajaron en conjunto, con esta forma de presentarlo parece que “colaboración” es como si usted nada más la hubiera ayudado a ella//

P19: ¡no! Tu sabes que X no dio clases, ¡y ya parece que yo tuve que hacer más cosas en náhuatl! (In), entonces te digo, bueno te digo, sacrificamos mucho tiempo y todo eso.. pero yo con X, no.. le digo a X// ¡He conocido a tanta gente con una situación tan especial! (tono de molestia).. sí pero no debe de ser así X, ¡no debe ser! ¡Házla entender!, pero bueno.., pero si no quiere entender.. ... y te digo eso si continuamos en esas condiciones pues yo- yo realmente no puedo.. este.. ¡no, no, así no se puede!, si hacemos un trabajo para la comunidad pues sí..

De antemano reconozco que tanto en la interacción como en este análisis, soy yo la encargada de interpretar qué es lo que quiere decir el término colaborativo para los hablantes que participaron en dicho proyecto. Sin embargo, insisto que mi intención es retematizar lo que en otros contextos ya había sido tematizado por los hablantes. Así, en el turno K16 se argumenta que la presentación del material *es justamente lo que molesta a la gente*, pues como primer responsable del mismo aparece el nombre de un personaje externo a la comunidad, seguido por el término *colaboración* que alude a P, por lo que en el turno siguiente P17 exclama *¡y eso no estaba bien!* manifestando su desacuerdo a dicha presentación. A continuación, en el turno 18 K argumenta que -a pesar del reconocimiento explícito que la autora hace al trabajo de los participantes- esta forma de presentar el material entre los hablantes se percibió como si *colaboración* significara que P *nada más la hubiera ayudado a ella*. Debido a las implicaciones conversacionales de esta última frase -a las que se le suma el total de la interacción- P reacciona interrumpiendo a K para dejar en claro que su participación en dicho proyecto no fue como colaborador, sino como maestro que no sólo trabajó en el aula, sino fuera de ella y en torno al náhuatl de SC, con lo cual también nos remarca el “sacrificio de tiempo” que requirió trabajar en aquel proyecto. Además, con la autointerrupción que genera el actor, éste evita tematizar los diálogos que ha intentado establecer con X para aclarar sus desacuerdos, y en su lugar paraleliza este caso con el de otros actores que al igual que X han establecido situaciones de trabajo

verticales y en donde los hablantes resultan subordinados. De esta manera, P nos sugiere que debido a ésta y otras experiencias él no puede seguir trabajando en *esas condiciones*, y concluye que sólo aceptará participar en nuevos trabajos si se hace *un trabajo para la comunidad*, es decir que los nativos puedan percibirlo como útil para ellos mismos y en el que no se sientan usados.

En conclusión, este caso nos demuestra que no basta con que un actor se proponga defender o ayudar a un grupo minorizado contando *con* el apoyo de los nativos *para* difundir las prácticas nahuas *en* una comunidad, pues al emplear términos y estilos de reconocimiento que desde afuera parecen apropiados para agradecer su ayuda -pero que contrastan con las percepciones locales- se revela la ausencia de comprensión y familiaridad del primero con respecto a los valores, las expectativas y los modos de vida locales (Cf. Cassell 1980; Cameron et. al. 1992; Moreno y Espadas 2008). En este caso, la autoría jerárquica seguida por los términos “colaboración” y “reconocimiento” no solamente no coincidían con las expectativas de los habitantes, sino que se oponían a los valores y modos de vida comunitarios, pues estos últimos realzan la importancia de compartir a través del principio de reciprocidad para revertir o regular las relaciones asimétricas de poder. Así, esta ausencia de comprensión revela que las posturas misioneras para “rescatar” el náhuatl de una comunidad no sólo impiden reconocer adecuadamente el empoderamiento de los hablantes participantes, sino que paradójicamente pueden desatar sentimientos de subordinación, por lo que estas posturas resultan ser contraproducentes para lograr difundir las prácticas nahuas, ya que dada la relación de subordinación y la escasa retroalimentación percibida, los participantes se niegan a seguir trabajando en este tipo de proyectos. En este sentido, si bien las vertientes de la investigación-acción que mencionamos anteriormente son una herramienta heurística para identificar las formas en que el investigador se relaciona con los nativos y concretiza (o no) los objetivos de la investigación, subrayo que el uso de los términos y las formas adecuadas para realizar este tipo investigación también dependen de las interpretaciones locales.

Debido a estas reflexiones y con base en la experiencia mencionada, durante el trabajo de campo traté de ubicar qué términos son percibidos por los actores como

más adecuados para definir y reconocer su trabajo. Después de varias conversaciones informales con diversos actores ubiqué que el término “co-participativo” tuvo mayor aceptación entre los miembros de la comunidad, ya que a través de su uso busqué enfatizar el importante papel protagónico, activo y al mismo tiempo horizontal de los hablantes en las decisiones y acciones de la presente investigación, por lo que al emplearlo observé que generaba mayor empatía y a la vez un sentimiento de respeto mutuo entre los participantes. Así subrayo que en nuestro caso con la investigación-acción co-participativa (IACP) nos propusimos fomentar simultáneamente el empoderamiento y la autonomía de los participantes mediante un conocimiento compartido y reconstruido con, por y para los actores locales de manera horizontal y recíproca. De esta manera, buscamos alcanzar avances teóricos y cambios sociales simultáneos, asumiendo que el investigador es tanto un participante como un aprendiz, ya que *la investigación de campo es un proceso de aprendizaje y enseñanza mutua para toda la gente involucrada* (Mosel 2007:97; Flores Farfán 2005a; Moreno y Espadas 2008).

Más aún, seguir este modelo de investigación implica destacar que los miembros de la comunidad en donde trabajamos no son “objetos”, ni fueron tratados como tales. Las personas y las relaciones establecidas con ellas fueron y son por sí mismas “fines” de la investigación y no simples medios para obtener datos (Cassell 1980; Cameron et. al. 1992; Garner, Raschka y Sercombe 2006). Por tanto, si bien mi posición hacia el objeto de estudio es comprender y favorecer la reivindicación nahua en Santa Catarina, buscamos que los objetivos de la investigación se acoplaran a las agendas e intereses de los participantes, tratando de identificar crítica y co-participativamente los espacios y estrategias de reivindicación nahua, ya que como hemos señalado consideramos que si existen ambivalencias y contradicciones en las estrategias de reivindicación nahua, éstas paradójicamente sabotean la reversión activa y funcional de los estigmas y el desplazamiento lingüístico (Cf. 1.4.2), por lo que recordemos que nuestros objetivos fueron identificar:

- 1) Las estrategias que desarrollan los hablantes para contrarrestar los efectos de las ideologías y los estigmas hacia el náhuatl y el español local, tanto en espacios formales como informales,
- 2) Cómo las relaciones de poder influyen en la práctica o no de estrategias para la reivindicación nahua, y
- 3) Los alcances y limitaciones de un proyecto de revitalización lingüística y cultural náhuatl en SC que involucre activamente a los sujetos locales en la reflexión y práctica de estrategias para revertir los estigmas nahuas.

Subrayo que SC no es una comunidad lingüísticamente homogénea ni estática que definimos basándonos exclusivamente en los códigos lingüísticos empleados por sus miembros (Cf. 2.3), por el contrario concuerdo con Davies (2005) en que estos constituyen una de las múltiples prácticas que los integran, definen y transforman, las cuales por el hecho de ser dinámicas a su vez contribuyen a articular a los actores a través de las redes a las que pertenecen. Así, los nativos de SC participan en diversas comunidades de práctica, es decir en un complejo sistema de redes de prácticas en las que estos interactúan y se unen a través de compromisos y esfuerzos mutuos para concretizar ciertas actividades o tareas comunes (Davies 2005; Duguid 2005; Wenger s/f). Si bien estos compromisos, esfuerzos y actividades pueden ser intencionales y explícitos (e. g.: los comuneros que asisten a las asambleas para discutir y concretizar acciones relacionadas con el uso de los terrenos del pueblo), no necesariamente todas las actividades que sostienen a una comunidad de práctica atraviesan este nivel de intencionalidad explícita, pues tal como sostiene Duguid (2005) estas actividades también pueden adquirirse y ejecutarse a través de un *conocimiento tácito* que se comparte implícitamente a través de las interacciones cara-a-cara, por ejemplo las mujeres que aprenden a preparar la comida para las fiestas en gran parte lo hacen a través de un conocimiento implícito -es decir observando y practicando-⁶⁸ hasta llegar

⁶⁸ Es claro que en este proceso de aprendizaje también interviene la comunicación oral. Sin embargo, en el contexto de SC esta enseñanza no está explícita y verbalmente dirigida como si fuera una “receta”, más bien ocurre como parte de las rutinas cotidianas en donde las mujeres aprenden observando y participando en las tareas destinadas a la preparación de alimentos. Así, no es raro que las cocineras expertas sancionen los errores de alguna de sus aprendices diciéndole “¡¿pues qué no estás viendo?!” -tal como me sucedió a mí y a otras participantes durante el curso de la experiencia

a ser consideradas como capaces de realizar esta actividad y convertirse en miembros de la comunidad de práctica de las mujeres que pueden ayudar en las fiestas.⁶⁹ Parte de este conocimiento tácito también se puede observar en las comunidades enfocadas en las prácticas lingüísticas, las cuales según Hill (2005:142) constituyen *micro-sociedades locales que muy probablemente producirán nuevas formas lingüísticas y de interacción en constante evolución*, ya que en éstas también está en juego la adquisición de una competencia metacomunicativa que dada su naturaleza pragmática no siempre queda explícita para los actores externos (Cf. Briggs 1984).⁷⁰ En nuestro caso, los objetivos y procedimientos de investigación fueron negociados haciendo uso de estas redes de prácticas, sobre todo a través de aquellas interesadas en las

etnográfica-. En otras palabras, se trata de *aprender a ser* haciendo, y no sólo de acumular conocimientos o *aprender sobre algo*, ya que esto último no necesariamente implica poner en práctica los conocimientos (Duguid 2005).

⁶⁹ Preciso que existen diversos grados de membresía que en mayor o menos medida permiten considerar a los actores como miembros expertos o en su caso como participantes periféricos o marginales. Sin embargo establecer los límites de la membresía no es una tarea sencilla, ya que en estos intervienen factores tales como la legitimidad, las jerarquías y la sanción, los cuales requieren de investigaciones etnográficas profundas (Cf. Davies 2005).

⁷⁰ Briggs (1984) no alude al concepto “comunidad de práctica” y en su lugar emplea el de “comunidades de habla” para identificar cómo los actores aprenden y usan una lengua describiendo o evaluando eventos, normas o procesos comunicativos. El uso de este último concepto ha sido cuestionado por subordinar las prácticas y sus significados a las normas lingüísticas, negando así el poder de agencia individual, la posibilidad del cambio lingüístico, así como el importante rol que éstas tienen en la creación y mantenimiento de la identidad de sus miembros (Davies 2005:3). Además, Briggs ha sido criticado por pasar por alto que los estilos de aprendizaje de una segunda lengua no siempre son adecuados para los adultos externos, pues en muchas de las comunidades con lenguas minorizadas no existen “rutinas establecidas” para este tipo de actores y ante su ausencia más bien surgen sistemas emergentes de aprendizaje y colaboración (Hill 2005:148-149). No obstante, Briggs identifica claramente algunos rasgos que caracterizan lo que concebimos como una comunidad de práctica enfocada en la adquisición y uso de la competencia comunicativa local en Córdoba, Nuevo México, como son el talento, el interés, la concentración, la observación, la imitación, la paciencia y el respeto. Así, cuando el autor enfatiza que estos aspectos integran y estructuran las rutinas metacomunicativas implicadas en la transmisión y evaluación del aprendizaje lingüístico de esta comunidad, el cual culmina con la demostración efectiva de dicha competencia por parte del aprendiz, implícitamente nos está mostrando cómo en aquel contexto se materializa el compromiso, el esfuerzo y las actividades compartidas que mantienen a una comunidad de práctica (Cf. Briggs 1984:3-4). Además, uno de los aspectos más enriquecedores de su trabajo es mostrarnos que dado el carácter dialógico de las interacciones, las formas en que los actores participan no se atienen exclusivamente a las normas o rutinas comunicativas, sino que estos en el transcurso de la interacción negocian y transforman estratégicamente diversos recursos retóricos (Briggs 1984, 1990; Gumperz 1993; Cf. 2.3, 2.4 y 3.3.3). Esto implica que la creación de sistemas emergentes no es exclusiva de las comunidades de práctica que aparentemente carecen de “rutinas establecidas”, ya que incluso en las comunidades más estables aparecen dichos sistemas, es decir innovaciones en los recursos interactivos y en las prácticas normativas que nacen de la negociación entre los procedimientos y objetivos de los participantes (Cf. Hill 2005:149-150), y por el contrario resalta que las rutinas metacomunicativas adquiridas previamente por los participantes también juegan un rol muy importante en la creación de estos nuevos sistemas.

prácticas nahuas, con lo cual participamos en la creación y mantenimiento de estas microsociedades locales. Esto a su vez, nos llevó a buscar reconocer los estilos locales para activar las reflexiones y prácticas nahuas (e.g.: conversaciones espontáneas), así como a desarrollar cierta competencia metacomunicativa que nos permitiera evitar en la medida de lo posible imponer estilos comunicativos externos que generan relaciones asimétricas de poder (e. g.: evitando imponer mis propios intereses, identidad y estilos comunicativos a los participantes, Cf. 2.3 y 2.4).

En este sentido, subrayo que el interés por trabajar co-participativamente a favor de las prácticas nahuas locales no se manifestó en una sesión colectiva (tipo asamblea) en donde todo el pueblo planeara y aprobara el proyecto de investigación-acción. De haber sido así, significaría que existe un interés y un esfuerzo colectivo para reivindicar las prácticas nahuas, es decir una gran comunidad de práctica enfocada en revitalizar la lengua y cultural nahua. Por el contrario, en SC esta investigación se fue construyendo, negociando y reformulando a través de las microsociedades de práctica lingüística que establecimos en el curso de la interacción con los actores locales que yo ya conocía desde la investigación de maestría (agosto 2003), así como con otros que fui conociendo a lo largo del trabajo de campo de esta investigación (mayo 2006-abril 2007). Por tanto, en ocasiones los participantes que constituíamos estas comunidades de práctica lingüística sólo éramos dos personas o en otras más. Además, las redes de práctica de los primeros actores con lo que establecí buenas relaciones determinaron el acceso a otros habitantes, con lo cual logré conversar con miembros de la familia extensa, con sus compadres o con otros personajes cercanos a ellos.

Independientemente del número de personas que conformaron los eventos comunicativos de estas comunidades de práctica, considero que en la mayoría de los casos logramos mantener un tipo de interacción co-participativa, y aunque no en todos obtuvimos respuestas propositivas o a favor de las prácticas nahuas éstas también contribuyeron a comprender los problemas a los que nos enfrentamos en la reivindicación nahua de SC. Por ejemplo, conversando con uno de los encargados de la ayudantía municipal (H, 45 años, HM-CH) sobre la importancia de estudiar los cambios en el uso y la distribución de los recursos naturales, culturales y lingüísticos

de la comunidad, éste manifestó que *el trabajo antropológico debería de contribuir y relacionarse con las necesidades de la comunidad y no sólo por un mero interés personal. Es reducido estudiar el aspecto lingüístico cuando lo importante es investigar el problema del manejo y distribución de recursos de la comunidad* (Cf. 3.2.1). Este auténtico reclamo de las autoridades locales es consecuencia de una serie de negociaciones para trabajar en conjunto, lo cual nos llama a reflexionar sobre las pugnas entre los intereses nativos y los antropológicos. En este caso, la perspectiva antropológica al centrarse en la cuestión lingüística es percibida por las autoridades locales como una forma de deslindarse de los intereses nativos enfocados en solucionar el manejo de los recursos comunitarios, mientras que en el otro extremo esta perspectiva nativa parece desentenderse de los cambios lingüísticos comunitarios y de las problemáticas relacionadas con ellos. Subrayo que al principio del trabajo de campo registramos indicios de esta pugna de intereses, por lo que desde entonces tratamos de conciliarlos proponiendo alternativas que nos permitieran generar perspectivas más holísticas, por ejemplo situando a la lengua como parte de las prácticas comunitarias para identificar qué papeles adopta dentro de las problemáticas locales y cómo su estudio puede contribuir a solucionarlas. A pesar del ambiente de respeto y cordialidad que siempre imperó en nuestras interacciones, nuestra búsqueda por construir perspectivas holísticas en este contexto político formal no pudo concretarse, debido entre otros factores a la ausencia de competencias de quien esto suscribe para cumplir con las expectativas y demandas de estos actores, así como a las evidentes divergencias entre intereses e ideologías de los participantes (Cf. 3.2.1). Así, este caso demuestra que el control de los objetivos de la investigación no sólo depende del investigador, sino que también está mediada por los intereses de los actores locales, que compaginar las agendas y los intereses de ambos no es una tarea sencilla y que mantener una postura crítica de ninguna manera justifica que el investigador/estudiante imponga sus propios intereses, formas y expectativas de trabajo. En otras palabras, no se trata de desarrollar concepciones paternalistas o asistencialistas del empoderamiento, sino que éste surga desde los propios actores a través de perspectivas de trabajo holísticas en las que coincidan tanto los intereses nativos como los antropológicos, lo cual es un tarea bastante compleja (Cf. Cassell

1980; Cameron et. al. 1992; Newman y Ratliff 2001:2; Edwards 2006; Flores Farfán 2006).

En este sentido, subrayo que no siempre los objetivos de la investigación coincidieron con los intereses de los participantes, ni con el arquetipo de la IACP, en tanto ésta supone que todos los involucrados en la investigación comprenden, aprueban y comparten plenamente los propósitos de la misma, así como las interrogantes que ésta plantea (Moreno y Espadas 2008). No en todos los casos fue posible promover la conscientización y la autogestión que plantea generar la IACP entre los participantes para aplicarlas en la acción, lo cual como discutiremos más adelante también tiene que ver con quién empodera a quién y en qué contextos para desarrollar una postura crítica ante las actitudes paternalistas y “redentoras” que puede adoptar este tipo de investigación (Cameron et. al. 1992; Garner, Sercombe y Raschka 2006; Cf. 2.4). No obstante, estas oposiciones a la IACP también nos permiten comprender e identificar las dificultades para reivindicar las prácticas nahuas, las relaciones de poder que están detrás de ellas y los contextos en que se desarrollan, y en esta medida podemos contribuir en la producción de conocimientos para que la investigación impacte sin imponer las formas de enfrentar el problema del DL nahua (Nava Nava, comunicación personal). Por tanto, nuestras reflexiones finales no buscan responder hipótesis a manera de conclusiones, sino que pretenden explorar y abrir nuevos caminos y formas de acción críticas a favor de la reivindicación nahua basadas en las contrucciones y esquemas de acción de los nativos de Santa Catarina.

2.2 Procedimiento e instrumentos implementados

Las reflexiones expuestas en el apartado anterior nos llevan a señalar que nuestro trabajo de campo no se basó en una observación participante tradicional, en el sentido malinowskiano de haber realizado una etnografía “imparcial y objetiva” (Jacorzynski 2004), sino que retomé mi posición ante el objeto de estudio y la de los actores para desarrollar una etnografía que en todo caso se convierte en co-participativa debido a esta constante mediación entre marcos de significado (Agar

1986:19; Greenwood 2000). De esta manera, la etnografía que realizamos, sumada al análisis de las reflexiones de los actores, constituye una medida de control para conocer las acciones, actitudes y expectativas de la gente de SC en torno a la reivindicación nahua.

En este sentido, retomamos los aportes de la etnometodología para conocer la estructura, organización e interpretación de las interacciones desde un nivel micro social (Cameron et. al. 1992; Ruiz, Sanz y Solé 2001; Tusón 2003), complementándola con las herramientas de la etnografía de la comunicación para identificar cómo este microcosmos interaccional está influido y al mismo tiempo refleja el universo macro social, ya que se basa en patrones comunicativos que son parte de sistemas culturales regidos por estructuras, contextos y roles sociales, así como por normas de uso e ideologías lingüísticas (Saville-Troike 1993; Ruiz, Sanz y Solé 2001; Tusón 2003). Por tanto, registramos las interacciones según los patrones comunicativos que existen en SC, prestando especial atención a los contextos en que ocurrieron y a los componentes del evento comunicativo, los cuales siguiendo el modelo SPEAKING propuesto por Hymes (1974) están integrados por la situación o escenario, los participantes, las finalidades comunicativas, la secuencia de actos, las claves (grado de formalidad/informalidad de la IA), los instrumentos (variedades de habla: español estándar, local, náhuatl), las normas y el género (conversación espontánea, entrevista, etc.). Ahora bien, preciso que de estos aspectos sobre todo nos enfocaremos en el análisis de los contextos, los participantes, los temas, los silencios y las interrupciones que aparecen durante la interacción para comprender el contenido discursivo y así identificar cómo, en qué contextos y quiénes favorecen o no la reivindicación nahua en SC.

Siguiendo estos propósitos, recurrimos a diversas estrategias e instrumentos interactivos adaptándolos a las pautas comunicativas locales según los contextos de interacción. Estos últimos los definimos según el grado de formalidad (seriedad) o informalidad que presenta la situación social y no por el tipo de código o por la estructura de la conversación (Irvine 2001).⁷¹ Así la casa, las visitas y las fiestas

⁷¹ Si bien es importante considerar que el empleo de un código o estructura conversacional puede influir en el nivel de formalidad del contexto de interacción y viceversa, estos elementos de la

constituyen contextos informales, mientras que la ayudantía, los mítines políticos o la escuela son considerados como contextos formales. Subrayo que no es posible establecer una línea divisoria que separe en entidades discretas y dicotómicas la formalidad de la informalidad, ya que ambas forman parte de un continuo que además es sumamente flexible. Asimismo, debido al carácter dinámico de la interacción y a las condiciones del escenario, estos contextos no son estáticos, por lo que a su vez pueden convertirse en públicos o privados según su grado de intimidad. En este sentido, si bien la ayudantía y la escuela generalmente constituyen espacios formales y públicos, en estos contextos también tuvieron lugar conversaciones privadas e informales, de manera similar la casa -que es por excelencia un espacio informal y privado- también podemos encontrarla convertida en un contexto público como ocurre en las fiestas.

En cuanto a las conversaciones que sostuvimos con los actores, en ambos contextos empleamos el género de la conversación “espontánea”,⁷² recurriendo a disparadores discursivos como la identidad del investigador, textos en náhuatl clásico, así como las diversas versiones de las “adivanzas nahuas” compiladas por Flores Farfán y Ramírez Celestino (2002, 2007, entre otros), las cuales les obsequiamos para estimular y agradecer su participación tratando así de establecer una dinámica horizontal, dialógica y co-participativa, ya que siguiendo la propuesta del PRMDLC esto puede producir un efecto de empoderamiento (Flores Farfán 2005; Cf. 1.7).

Particularmente, presentarme como una persona interesada en aprender náhuatl y en conocer cómo la gente vive y piensa el náhuatl de la comunidad para contribuir en su fortalecimiento, generalmente disparaba con mucha facilidad tanto

interacción son independientes y pueden variar incluso en el flujo de la interacción, por lo que no los ocuparemos para definir el grado de formalidad o informalidad de los contextos (para una discusión más detallada Cf. Irvine 2001).

⁷² Subrayo que empleamos este tipo de género porque tal como sucede en otras comunidades nahuas, en nuestro contexto resulta menos intrusivo que las entrevistas estructuradas o semi-estructuradas, asimismo priorizamos la oralidad como medio para interactuar con los habitantes, ya que para muchos de los habitantes el registro escrito es sinónimo de imposición y formalidad, lo cual va en contra de la confianza que buscamos establecer (Cf. Hill & Hill 1999; Briggs 1990; Dwyer 2007). Sin embargo, esta “espontaneidad” es relativa porque el investigador cuenta con una guía mental de las preguntas que le interesa realizar, y además este género no garantiza un equilibrio en las relaciones asimétricas de poder entre investigador e investigado (Cf. 2.4).

las reflexiones relacionadas con las prácticas nahuas de SC, como la misma práctica lingüística nahua, por lo que la identidad del investigador se convirtió en una herramienta sumamente útil, aunque también tuvo efectos en las formas de registro adecuadas a los contextos de interacción. Así, durante el periodo de trabajo de campo (mayo 2006/abril 2007), en la medida de lo posible registramos las interacciones en grabaciones digitales de audio y en todos los casos en notas minuciosas expuestas en el diario de campo (DC). Si bien las primeras nos permiten acceder a un análisis fino de las interacciones, identificando los silencios, las interrupciones, las autocensuras, los temas conflictivos, el manejo y la negociación del poder entre los participantes, así como las ideologías, estrategias y prácticas lingüísticas que favorecen o no la reivindicación nahua,⁷³ no siempre fue posible grabar las interacciones espontáneas que surgieron en contextos informales con personajes que no representan figuras políticas o públicas, dado que en estas ocasiones estimé que pedir el consentimiento informado de los participantes para ser grabados podía interrumpir o bloquear el flujo de la conversación, o porque en determinados escenarios y con ciertos actores, la grabadora se convertía en un elemento fuertemente intrusivo que podía alterar la confianza y la validez de la información. En este sentido, según las normas de interacción comunitarias fue mucho más sencillo registrar en audio a figuras políticas y educativas que a los actores con quienes conversé espontáneamente el mismo día en que los conocí (e. g.: en fiestas o visitas), y a quienes de haberles pedido su autorización para grabarlos en el momento o después de la interacción, tal vez se habrían negado o habrían recurrido a censuras ideológicas cerrando la posibilidad de acceder a reflexiones sumamente valiosas. En estos últimos casos, recurrí al registro escrito en el lugar del evento y después de éste, lo cual a su vez implicó un consentimiento tácito entre los participantes que incluso estuvo marcado por la presencia de quien esto suscribe durante la interacción.⁷⁴ Por su parte, el consentimiento informado que obtuve de los

⁷³ Entre otros autores que han profundizado en el análisis de la conversación para contribuir en el estudio de los conflictos comunicativos se encuentran Gumperz (1979), Zimmermann (2000) y Flores Farfán (2003a).

⁷⁴ Asimismo, cuando los archivos de audio resultaron dañados recurrimos a las notas del trabajo de campo para recuperar la información. Desafortunadamente, perdimos grabaciones muy valiosas como las pláticas que sostuvimos con el ayudante municipal o con el dirigente de la Coordinadora de

participantes para realizar las grabaciones consistió en un acuerdo oral para contribuir con la investigación y en una negociación sobre el uso del material. Cabe precisar que en las pocas ocasiones en que recurrí a la grabación encubierta, en el transcurso de la interacción informamos a los participantes sobre los objetivos de nuestra estancia en la comunidad, y posteriormente solicitamos su autorización para emplear el material, confrontando con ellos las interpretaciones que hicimos del mismo y entregándoles una copia del registro de audio en un formato adecuado para ser escuchado en casa. En total registramos digitalmente 100 interacciones que constituyen 62 horas de grabación, de las cuales sólo presentaremos algunas de las más representativas para poder profundizar en ellas.

De esta manera ubiqué en las prácticas cotidianas las estrategias que los actores locales han desarrollado para revertir la estigmatización de las prácticas nahuas, no sólo en la comunidad de Santa Catarina, sino también en el pueblo de Tepoztlán, ya que estas estrategias no dependen únicamente del contexto de estudio, sino que forman parte del entorno regional y nacional. Considerando que ambas poblaciones -a pesar de su cercanía geográfica- pueden presentar estrategias de reivindicación polarizadas y antagonismos intergrupales, nos propusimos descubrir los puntos de encuentro y desencuentro. En este sentido, logramos identificar y evidenciar co-participativamente el uso emblemático de la lengua vinculada a un ejercicio de poder, las tensiones, ambivalencias y paradojas entre prácticas y discursos de reivindicación, así como las condiciones y dificultades para la revitalización sociolingüística dependiendo de los contextos de interacción en SC y en menor medida en Tepoztlán.

Posteriormente y como resultado de los dos primeros objetivos de la investigación, así como del incondicional apoyo del maestro Octavio Álvarez Cedillo (director de la escuela primaria), en la segunda fase de estudio las condiciones fueron favorables para realizar un curso/taller de “diálogos interculturales, saberes locales, conocimientos universales” con un grupo de niños de 6º grado de la escuela primaria de SC, turno matutino (octubre 2006/marzo 2007). Este taller contó con la

Grupos Culturales, Indígenas y Populares de Morelos (CGCIPM), lo cual tratamos de compensar recurriendo al registro escrito.

participación activa de niños, profesores y algunos adultos de la comunidad, así como de miembros externos a ella como niños y profesores de Holanda (vía internet), la Dra. Karen Dakin –lingüista especializada en náhuatl- quien trabajó hace 30 años en la comunidad recopilando leyendas y cuentos de la tradición oral nahua, y la Dra. María Bertely, quien asistió al cierre de este taller presentándonos un video de cómo los niños de las comunidades tsotsiles, ch’oles y tseltales chiapanecas elaboraron las tarjetas de autoaprendizaje intercultural con la que trabajamos gran parte del taller. Aunadas a estas tarjetas, las adivinanzas nahuas de Guerrero proporcionadas por el Dr. Flores Farfán y las leyendas nahuas de SC facilitadas por la Dra. Karen Dakin, nos permitieron desarrollar actividades lúdicas para que en conjunto estimuláramos la reflexión, el empoderamiento y la puesta en práctica de estrategias para revertir los estigmas nahuas en este espacio educativo (Cf. 5.3).

Finalmente, realicé una encuesta en todos los grupos de la escuela primaria “Jesús María Morelos y Pavón” turno matutino (398 niños inscritos), con la cual identifiqué cómo 293 niños perciben su competencia comunicativa, las prácticas comunicativas de sus padres y abuelos, así como las actitudes lingüísticas que tienen hacia el aprendizaje del náhuatl.⁷⁵ Además, como parte de las actividades de esta encuesta, obtuve material para analizar cómo se materializan las ideologías y el DL en el imaginario nahua de los niños, en el cual se plasman ciertas transferencias lingüísticas del español al náhuatl (por ejemplo la recurrente reinterpretación fonotáctica del sonido náhuatl /λ/ por los fonemas /k/ y /l/ produciendo “ximoclali”, en lugar de *ximotlali* “¡siéntate!”), y que a su vez indican las estrategias que los niños generan en torno al náhuatl, dando cuenta de fenómenos similares a la inicial formación de una nueva lengua que sin embargo debido al dominio del español en SC no alcanza a consolidarse, y por el contrario lo que nos están

⁷⁵ Anticipo que empleo el término actitudes lingüísticas con la intención de marcar una gran diferencia analítica con respecto a las ideologías lingüísticas que sostienen el menosprecio sociolingüístico, pues las primeras sólo nos permiten identificar en términos positivos o negativos la disposición conductual de un individuo hacia las prácticas lingüísticas en momento determinado, por lo que partiendo de ellas no es posible explorar comportamientos futuros o las construcciones sociales de los individuos en torno a estas prácticas. Para una discusión más detallada sobre esta consideración véase el apartado 5.4.1, así como Ruiz, Sanz y Solé 2001:25-26,146).

indicando es precisamente un proceso inverso: el desplazamiento lingüístico nahua (Cf. 5.3.2).

2.3 Principales categorías de análisis

En SC podemos distinguir al menos tres variedades lingüísticas:⁷⁶ náhuatl, español local y español estándar.⁷⁷ Realizar una caracterización detallada sobre las diferencias que existen entre unas y otras rebasa los límites de esta investigación. Sin embargo, me interesa subrayar que éstas presentan diferencias sustanciales tanto en su forma como en su uso, las cuales marcan la identidad sociolingüística de los hablantes, pues en tanto estas variedades forman parte de las prácticas comunicativas de un grupo, participan y a la vez son resultado de la relación entre un habitus y un mercado lingüístico que valora los recursos o capitales lingüísticos de los participantes y en el cual se encuentran posiciones ideológicas y de poder diferenciadas (Bourdieu 2001).⁷⁸ En este sentido, aunque el náhuatl que se habla en SC en algunos aspectos es semejante a otras variedades nahuas de Morelos pudiendo ser parte de una red lingüística (Dakin 1974, 1976), las diferencias lingüísticas permiten distinguir el origen y la pertenencia comunitaria de sus hablantes y tal como sucede en otras comunidades nahuas éstas pueden usarse para objetivar las relaciones asimétricas de poder entre grupos sociolingüísticos, por ejemplo según el grado de “pureza” o hispanización del náhuatl hablado en cierta comunidad (Cf. 4.2.3, 5.3, 6.3.3; Guzmán 1979; Hill & Hill 1999; Flores Farfán 1999, 2002b). A su vez, el español local integra estilos comunicativos del náhuatl, por ejemplo

⁷⁶ Empleamos el término “variedad lingüística” para contrarrestar las cargas ideológicas negativas que pesan sobre las prácticas sociolingüísticas minorizadas. Así, con éste nos referimos a los registros, dialectos o lenguas que se emplean en determinados ámbitos o contextos de uso en un determinado espacio geográfico (Solé 2001:87-96; Ruiz, Sanz y Solé 2001:282).

⁷⁷ En la comunidad de SC los términos español y castellano son usados como sinónimos, por tanto aclaro que al emplearlos no tratamos de legitimar o imponer una homogeneidad lingüística que tampoco existe en España, y en donde el castellano es una más de las lenguas habladas en dicho país.

⁷⁸ Entre otros autores, Bourdieu (2001) se apoya en los estudios de Labov (1975) para sostener que no todos los actores cuentan con los mismos recursos o capitales lingüísticos, y que estas diferencias entre recursos a su vez nos informan sobre otros tipos de recursos con los que cuentan como son los económicos, culturales o simbólicos, los cuales en su conjunto definen la posición de un individuo en un determinado espacio social. En este sentido, las diferencias léxicas, gramaticales y fonológicas pueden indicarnos la posición social de un individuo, pues en ellas se reflejan las relaciones de poder, así como las ideologías lingüísticas que operan en un particular mercado lingüístico.

eliminando o insertando partículas del castellano según las pautas del mexicano como muestran los siguientes casos en donde respectivamente se omite un artículo y se inserta una partícula exhortativa: *no pronuncia bien [las] palabras; porque debes que estudiar*, o bien recurren a variaciones fonológicas como *anke, anveces, precuran* que corresponden a “aunque”, “a veces” o “procuran”, con lo que han creado una variedad lingüística que se emplea cotidianamente en SC, pero que en determinados contextos de interacción -y frente a hablantes del español estándar- se convierte en una variedad lingüística altamente estigmatizada (Cf. Cap. 1). Así, este tipo de variedad ha sido llamada “castellano indígena”, “castellano deficiente” o “propio de hablantes bilingües que no saben bien castellano”, por lo que las lenguas indígenas se ven como un problema para la adquisición del español y sus hablantes se encuentran en una posición de desprestigio no sólo sociolingüístico, sino intelectual, contribuyendo a perpetuar su subordinación a la sociedad que habla el castellano dominante (Palacios 2005:17; Flores Farfán 1999). Finalmente, definimos a la variedad dominante del castellano como “español estándar”, ya que el “estándar” es *una variedad altamente codificada y que sirve de modelo de referencia a todos los miembros de una comunidad lingüística en unos ámbitos determinados de uso* (Solé 2001:100); en nuestro caso este modelo de referencia es la variedad castellana estándar tal como es hablada en la ciudad de México y como se representa en la literatura, en los medios masivos de comunicación y en las escuelas.

Ahora bien, el uso de estas variedades lingüísticas depende de los contextos de interacción, así como de la competencia comunicativa de los hablantes, por lo que es importante caracterizar a estos últimos según una tipología de hablantes para identificar a los actores que promueven o no la reivindicación nahua y las formas en que lo hacen. Al respecto considero que su competencia lingüística -entendida como el dominio oral o escrito que una persona tiene de las variedades lingüísticas en contacto (en nuestro caso español estándar, local y/o náhuatl)-, no sólo depende de aspectos psicosociales como la edad, la escolaridad, la ocupación o el género, o del conocimiento de las normas de uso lingüístico marcadas por los contextos de interacción, también depende del grado de (in)seguridad lingüística de los hablantes, ya que este último factor juega un papel importante para poder negociar sus

identidades sociolingüísticas. En este sentido, diversos autores han señalado que en conjunto estos aspectos dan cuenta de la competencia comunicativa de los actores, es decir de la habilidad de un hablante para comunicarse adecuadamente en determinados contextos de interacción adaptándose a las reglas y conocimientos culturales (Saville Troike 1993; Flores Farfán 1999; Ruiz, Sanz y Solé 2001:70-71).

Sin embargo, no agruparemos a los hablantes empleando el concepto de “comunidad lingüística”, ya que éste alude a un grupo social que:

posee en común al menos una variedad lingüística y las normas de uso correspondientes, el cual se mantiene cohesionado y se diferencia de otros grupos por la existencia de un conjunto de interacciones -reales y simbólicas- frecuentes y que comparten actitudes lingüísticas semejantes, así como una misma escala de valores con respecto al uso lingüístico y a su significado social (Solé 2001:71).⁷⁹

Consideramos que esta definición resulta problemática en tanto inspira una armonía lingüística que no encontramos en el contexto de SC. Por el contrario, nuestro caso nos demuestra que las actitudes y valores asociados con las prácticas lingüísticas se caracterizan por su heterogeneidad, en la cual encontramos también contradicciones y antagonismos. Esto es, el hecho de que los hablantes compartan una o algunas de las variedades lingüísticas de SC, no necesariamente implica que existe un sentimiento de cohesión grupal o actitudes compartidas hacia sus usos y normas lingüísticas. Por ejemplo, un bilingüe náhuatl-español puede adoptar actitudes y prácticas contradictorias hacia el uso del náhuatl en distintos momentos del discurso, dependiendo del contexto de interacción y de los actores involucrados. Lo cual por una parte da muestra del manejo de la identidad sociolingüística de los actores, y por la otra resalta la conflictiva relación diglósica que existe entre las comunidades de prácticas lingüísticas en SC (Cf. 3.2.2, 4.2.3, 5.1 y cap. 6). Por tanto, en lugar de referirnos a una “comunidad lingüística”, aludimos a la red de comunidades de prácticas lingüísticas que existen en SC (Cf. 2.1).

⁷⁹ Traducción mía del original.

Además, tal como señala Evans (2001) la definición e identificación de los tipos de hablantes es una tarea bastante compleja porque el sistema social puede determinar la percepción de los individuos sobre su competencia lingüística, al igual que su derecho para considerarse hablantes de una determinada lengua. Así, la tipología de hablantes propuesta por Flores Farfán (1999:82, 207-236) nos permite identificar distintas gradaciones de competencia lingüística, las cuales se plasman en un continuo que va de los bilingües activos náhuatl-español, quienes emplean y entienden ambos códigos lingüísticos alternado su uso en la vida cotidiana (BA) o bien usando con más frecuencia el español que el mexicano (BE); pasando por los bilingües pasivos del náhuatl y activos del español como son los cuasihablantes (CH) que entienden y pueden realizar breves participaciones hablando mexicano; por otra parte, también se encuentran los pseudohablantes (PH) que cuentan con una escasa, sino es que nula competencia del náhuatl, pero que pretenden por razones coyunturales saber hablar mexicano (e. g.: empleándolo estratégicamente como un emblema sociopolítico para obtener empatía y prestigio sociolingüístico; Cf. 1.3.2 y Cap. 4); hasta llegar a los hispanohablantes monolingües (HM) que sólo entienden y usan el español estándar (ES) y/o el local (EL).

Sin embargo, en el contexto de SC debido a las percepciones locales sobre lo que representa ser hablante del mexicano se puede sobre o subestimar la competencia lingüística de los actores. Por ejemplo, en la escuela primaria de la comunidad en ocasiones presenciamos discursos públicos o intentos de pláticas en náhuatl para impresionar a la audiencia, realizados por actores que se presentan protagónicamente como bilingües activos (BA) cuando en realidad hablan más español que náhuatl (BE), tienen una competencia pasiva como cuasihablantes (CH), o incluso son hispanohablantes monolingües quienes al ponerse en escena como hablantes del mexicano nos presentan una competencia lingüística ficticia que ni siquiera llega a ser pasiva, por lo que se ubican entre los pseudohablantes (PH);⁸⁰ mientras que otros actores que dicen tener una competencia nula de la lengua o que “entienden poquito”, a lo largo del estudio demostraron tener una competencia que

⁸⁰ En estos casos se encuentran niños o adultos hispanohablantes que se aprenden y repiten de memoria el himno nacional, el padre nuestro o alguna poesía en mexicano.

raya entre los CH y los BE, y en algunos casos -cuando la confianza afloró- estos actores se convirtieron en buenos maestros del mexicano ayudándome no sólo a entender frases y palabras sino hasta conversaciones o discursos en náhuatl, aunque todavía ante la presencia de extraños afirman que no saben hablar mexicano. Estos casos nos indican que los hablantes pueden sobre o subestimar su competencia sea como una estrategia para relacionarse con actores internos/externos a la comunidad o por inseguridad lingüística, por lo que las relaciones de poder juegan un papel sumamente importante en la auto-percepción de la competencia lingüística. Por tanto, para reconocer esta competencia además de considerar la edad, el género, el lugar de origen y el tipo de hablante, también valoramos las restricciones sociales, las relaciones de poder, la (in)seguridad lingüística y el manejo de la identidad de los hablantes según el grado de formalidad/informalidad de los contextos de interacción, y en la medida de lo posible tratamos de confrontarla con las prácticas lingüísticas cotidianas de los participantes.

Debido a las diferencias que encontramos en las estrategias de reivindicación nahua dependiendo del manejo de la identidad sociolingüística y de los contextos de interacción, recurrimos al análisis de “la presentación de la persona en la vida cotidiana” propuesta por Goffman (2004), ya que nos permite distinguir entre contextos (escenarios) y actuaciones (*performances*) de reivindicación. Así, con el término “contexto de interacción” nos referimos a un espacio geográfico determinado en el cual las personas realizan una “actuación”,⁸¹ y definimos a esta última como *toda actividad de un individuo que tiene lugar durante un periodo señalado por su presencia continua ante un conjunto particular de observadores y posee cierta influencia sobre ellos* (Goffman 204:33). A su vez, empleamos su metáfora teatral para diferenciar los tipos de estrategias de reivindicación nahua, distinguiendo entre las estrategias que emplea un actor al hablar día a día en mexicano con sus familiares y conocidos -sin preguntarse por las razones de sus prácticas lingüísticas- pues son parte del uso convencional de la lengua y de la reproducción social nahua (y por

⁸¹ Sin embargo, resalto que los “contextos de interacción” aunque sean espacios geográficos o físicos no son estáticos, pues se adaptan a las normas, estructuras y construcciones sociales de la comunidad que a su vez son moldeadas constantemente por los actores en el transcurso de la interacción, por lo que estos contextos tienen un carácter flexible (Cf. 5.4.2; Duranti y Goodwin 1992; Gumperz 1993).

ende reforzándolas), y la reivindicación que otro hablante desarrolla estratégicamente para provocar una reacción determinada en la audiencia manifestando una adhesión consciente a la lengua minorizada (Cf. Solé 2001; Cf. cap. 3, 4, 5 y 6). De esta manera, dependiendo del nivel de consciencia lingüística de los actores distinguimos entre actuaciones de reivindicación convencionales vs. las intencionales o estratégicas, con lo cual enfatizo que en nuestro caso las estrategias de reivindicación no sólo consisten en acciones conscientes y coordinadas para promover el náhuatl de la comunidad, sino que el uso convencional del náhuatl - como una práctica naturalizada en la vida comunitaria- también favorece y es más garantiza su reproducción.

Además, la ocurrencia o no de esta consciencia lingüística también nos lleva a distinguir entre discursos o prácticas lingüísticas de las metalingüísticas para identificar las conexiones entre unas y otras en la vida cotidiana. Las primeras nos permiten analizar las estrategias de reivindicación nahua desde la propia actividad lingüística de los participantes; mientras que las segundas se enfocan en el estudio de la reflexividad secundaria -de la consciencia lingüística-, es decir en lo que los hablantes dicen sobre las prácticas lingüísticas de la comunidad, cómo las relacionan con la posibilidad o no de reivindicarlas y qué estrategias han desarrollado o proponen desarrollar para lograrlo, ya que en palabras de Muñoz (1987:89-90):

Las actividades metalingüísticas constituyen un vasto y complejo sector de la práctica social de los hablantes que exhiben un modo muy elaborado de ponderar las posibilidades de estabilización o de transformación de una comunidad específica. Toda actividad metalingüística consiste en una articulación rica [...] de procesos interpretativos (o representacionales) y además modelantes de las formas de organización y de transmisión de los conocimientos, experiencias y expectativas acerca de cómo se dan o deben darse las relaciones hacia dentro y hacia el exterior de una sociedad.

Así, siguiendo el “principio de congruencia metalingüística” propuesto por Muñoz (1987), al analizar las conversaciones que sostuvimos identificaremos los argumentos que los hablantes utilizan para bloquear la actividad reflexiva y evitar problematizar temas tales como los conflictos interculturales, enfocándonos particularmente en los

bloqueos relacionados con los retos y paradojas inmersos en la reivindicación nahua de SC. Además, los estudios sobre consciencia lingüística de Muñoz (1987), e ideologías lingüísticas de Silverstein (1996) y Hill (1998) muestran que éstas pueden cerrar el paso a la reflexión y que se descubren a través de contradicciones y ambivalencias entre la actividad lingüística y la metalingüística; las cuales sin embargo no son sencillas de develar debido a las normas del veto categórico que reprimen el conflicto, impidiendo reflexionar, discutir y construir un metalenguaje sobre las prácticas lingüísticas y metalingüísticas, es decir un metalenguaje del metalenguaje que resalte estas contradicciones y ambivalencias (Aracil 1983:107-110). Por tanto, retomamos la propuesta de Reguillo (2000) para desnaturalizar o desanclar la vida cotidiana -y las ideologías que la rodean- a través de un análisis reflexivo que provoque su interrupción o extrañamiento y en donde las contradicciones se evidencien. Sugiero que en el transcurso de las interacciones y conversaciones etnográficas esta desnaturalización puede surgir de un diálogo en donde prime la confianza y el respeto mutuo entre los participantes (Cf. 4.2.3, 4.3 y 5.2).

De esta manera, en los siguientes capítulos podremos comprender y analizar las voces de los diferentes actores, identificando quién habla, cómo habla y qué dice según los contextos de interacción y las reflexiones teóricas que despiertan. Es decir, además de analizar el discurso metalingüístico a favor o no de la reivindicación nahua, mostraré la práctica lingüística de cada uno de ellos para evidenciar las contradicciones, paradojas y ambivalencias de la reivindicación nahua, según los tipos de hablantes, momentos del discurso y escenarios de reivindicación. Sin embargo, antes de dar paso a esta discusión es importante resaltar las principales limitaciones y desaciertos comunicativos que cometimos en esta investigación.

2.4 Limitaciones y desaciertos comunicativos

A pesar de emplear la conversación espontánea como una herramienta menos intrusiva y vertical que el género de las entrevistas para interactuar con los participantes, considero que así como la identidad y la postura del investigador

fueron sumamente útiles para disparar las reflexiones sobre los retos y paradojas relacionados con la reivindicación nahua en SC, también en muchas otras ocasiones causaron sesgos conversacionales o claros desaciertos comunicativos que alteran los resultados de la investigación y que al mismo tiempo demuestran el constante proceso de negociación de identidades, intereses y relaciones de poder que establecen los participantes durante la interacción (Briggs 1984, 1990, Hill & Hill 1999). Así, el hecho de que soy una mujer soltera de 28 años de edad, hispanohablante con una escasa competencia comunicativa nahua, originaria de la ciudad de México, sin hijos y además estudiante de antropología, en ciertos contextos y ante determinados actores me permitió acceder fácilmente a información muy valiosa para la investigación desarrollando una dinámica relativamente horizontal con los participantes, mientras que en otras ocasiones el margen de interacción estuvo seriamente limitado por nuestras distancias sociales, lingüísticas, políticas, de género y/o edad que nos llevaron a establecer relaciones de poder asimétricas.⁸²

En principio, el hecho de que una investigación centrada en la reivindicación nahua como lo es ésta se lleve a cabo usando el español local o el estándar como códigos comunicativos dominantes, es al menos, una gran paradoja, y no podemos evitar preguntarnos qué habría pasado si la investigación se hubiera llevado a cabo hablando mexicano. Probablemente los intentos y estrategias de reivindicación habrían sido más abundantes y evidentes. Es claro que mi escasa competencia lingüística nahua, sumada a la situación diglósica y de extremo DL del mexicano fueron factores cruciales para no realizar las interacciones en náhuatl, ya que el español representaba el código más accesible para comunicarnos. Así, aunque mis maestras(os) de la comunidad y yo disfrutábamos tener clases en mexicano, incluso en estas sesiones el español aparecía como código dominante. Además, si bien hablar mexicano con fuereños no está prohibido en SC, cuando se trata de interactuar con “los de la ciudad” se imponen las normas de uso lingüístico en donde el español se convierte en el código adecuado para mantener una distancia social, así como las jerarquías (Cf. Hill 2007). Para suavizar estas diferencias sociocomunicativas que no

⁸² Asimismo, hubo eventos en los cuales no pude participar o personas con las que no pude conversar por ser una mujer soltera y externa a la comunidad, por ejemplo sólo pude asistir a las asambleas cuando otras mujeres me invitaban a ir.

sólo pueden ser polarizadas, sino que resultan antagónicas, los nativos de la comunidad más cercanos a mí desarrollaron una estrategia que generalmente nos permitió romper el hielo y la desconfianza que despiertan los “fuereños”, “ciudadinos” o más aun “1@s antropólog@s ciudadin@s”: me presentaban como un familiar lejano (e. g.: sobrina de una mujer originaria de otro pueblo que está casada con un miembro de la familia), es decir me insertaban en su red de relaciones de parentesco, lo cual me daba derecho de estancia en la comunidad. De esta manera, podía comenzar a interactuar con la gente y como nunca fue mi intención ocultar mi identidad, en el momento adecuado yo señalaba que en realidad no eramos familiares, pero que nos sentimos como tales por el cariño que nos rodea, y acto seguido proporcionaba la información pertinente respecto a mi identidad, así como los motivos de mi estancia en la comunidad, y tal como he señalado, al saber que sobre todo me interesaba aprender y conocer cómo la gente vive y piensa el mexicano en SC se disparaban las conversaciones en torno a los retos y paradojas inmersos en la reivindicación nahua.

Sin embargo, incluso en este tipo de eventos comunicativos en donde las conversaciones surgieron en un contexto informal y con relaciones de poder relativamente horizontales y a pesar de tratar de reducir las distancias sociolingüísticas adaptándome a las normas comunicativas locales, tal como he sugerido y detallo ahora en ocasiones surgieron sesgos y desaciertos comunicativos debido a mi interés por profundizar en los objetivos de la investigación siguiendo mis propias prácticas culturales. En estos casos, por ejemplo, sin proponérmelo tuve las intervenciones más largas, marqué los temas de conversación, no respeté los silencios, interrumpí o tomé más turnos que el resto de los participantes para de alguna manera dirigir las reflexiones hacia los temas que me interesaban. Así a diferencia de la interacción mostrada líneas arriba (IV) en donde cada participante contó con el 50% del número total de turnos, de los cuales P -al ser un personaje público y hablante BE- cuenta con las intervenciones más extensas (éstas fueron medidas en función del número de palabras empleadas en cada turno); en otra interacción y con otros participantes tuve las intervenciones más largas y obtuve la mayoría de los turnos (36%), mientras que el siguiente participante con mayor

número de turnos sólo tuvo 18% (Cf. 4.3). Remarco que todo esto sucedió a pesar de ser consciente de la importancia de conocer, respetar y practicar los patrones comunicativos locales, como son los estilos indirectos de argumentación empleados localmente, el género de la conversación espontánea para dialogar con los actores y para evitar imponer los intereses y la identidad del investigador, además de ser paciente y respetar los estilos comunicativos marcados principalmente por el género y la edad de los participantes, así como aprender a distinguir los silencios reflexivos de aquellos que nos están indicando la ocurrencia de choques comunicativos que rompen la interacción, los cuales sin embargo no siempre logré identificar y practicar (Cf. Hymes 1974; Briggs 1984, 1990; Saville-Troike 1993; Hill & Hill 1999, 2007). Esto evidencia que aunque uno se proponga ejercer una actitud de poder distinta, no es tan sencillo cambiar los hábitos comunicativos propios para adaptarse a los del contexto de estudio. Asimismo, en estos casos resalta que los actores retomaron mis desaciertos comunicativos con una actitud de cortesía dedicada al extraño,⁸³ manifestando así su contrapoder sin necesariamente aceptar/aprobar o rechazar mis perspectivas; por ejemplo el hecho de no respetar los silencios e insistir sobre ciertos temas lo único que generó fue más silencios, interjecciones o en algunos casos afirmaciones “en el aire” que mezclados con sonrisas y desvios de miradas me hacían comprender que el tema o la conversación había finalizado (Cap. 3, 4 y 5; Avilés 2005:25-28; Hill 2007).

De esta forma en nuestra investigación se materializan algunas de las limitaciones y críticas en torno a la metodología implementada, pues aunque intentamos identificar, potenciar y empoderar aquellos actores y espacios que mostraron apertura hacia la reivindicación nahua, retomando las estrategias de reivindicación locales según cada tipo de contexto para generar proyectos co-participativos y autónomos, en algunos casos las expectativas y la identidad del

⁸³ Hill (2007) utiliza la teoría de la cortesía para referirse a las “mentiras blancas” que los nahuas de Tlaxcala emplean para mantener una imagen positiva de sí mismos, por ejemplo aceptando reuniones que no pueden llevar a cabo, ya que entre ellos es más grave negarse a hacer algo que decir “sí” y no estar para ver la imagen negativa que se produce. En este sentido, me parece que en algunas de nuestras conversaciones los habitantes asienten a las preguntas del investigador como una forma de cortesía destinada a su interlocutor, pero sin profundizar en el tema, con lo que en realidad el mensaje es un cierre de la conversación logrando mantener una imagen positiva y evitando la confrontación.

investigador reprodujeron relaciones asimétricas de poder, generando desigualdades y por ende marginalizando a los mismos grupos que se supone busca empoderar (Garner, Raschka y Sercombe 2006).

En conclusión, si bien lo que el investigador interpreta como una falta de interés de parte de los actores locales para colaborar con una “buena causa” rechazando los conocimientos del primero, en ocasiones puede ser otra cara del asistencialismo dirigido hacia los grupos minorizados, y en otras también puede deberse a sesgos y desaciertos comunicativos cometidos por el investigador. Así, ambos tipos de “errores” son contraproducentes no sólo para los fines del estudio, sino para los hablantes, ya que pueden contribuir a perpetuar su subordinación, aunque como hemos comenzado a demostrar, los hablantes desarrollan diversas estrategias para revertir y rechazar dicha subordinación (Cf. 2.1, 2.3, 3.2.2 y cap. 4). Además, esta falta de interés también puede deberse a la misma identidad del investigador que tal vez no es percibido como un actor “empoderante”, lo cual da cuenta que el investigador en la comunidad puede ser el menos empoderado de todos los actores (Cameron et. al. 1992; Garner, Raschka y Sercombe 2006:67; Cf. 3.2.1). En otras palabras, estas reflexiones me llevan a subrayar la importancia de recurrir al género de la autocrítica a lo largo del presente trabajo para evidenciar los efectos del posicionamiento del investigador en los comportamientos de los actores, convirtiendo así esta limitación en un recurso analítico y reflexivo.

Así, en los siguientes tres capítulos los habitantes de Santa Catarina no sólo nos demostrarán las estrategias que desarrollan para revertir los estigmas hacia las prácticas nahuas, sino también las estrategias que aplican para revertir las relaciones asimétricas de poder que surgen entre el investigador y los investigados como es el caso de la actitud de cortesía relatada más arriba. Específicamente el próximo capítulo estará dedicado al análisis de los contextos políticos formales, no sin antes presentar una breve discusión para sugerir que la vida cotidiana es el espacio en el que se reconfiguran las estrategias de reivindicación nahua y en la cual se incluyen tanto los contextos formales como los informales, los públicos como los privados y en donde todos ellos -lejos de ser dicotómicos- se encuentran en un constante estado de flujo.

CAPÍTULO 3. DEL DICHO AL HECHO: LA REIVINDICACIÓN NAHUA EN SANTA CATARINA

Cada cultura, cada subcultura, cada momento histórico, construye sus propias formas de agencia, sus propios modos de activar el proceso de reflejar en sí mismo y en el mundo y de actuar simultáneamente dentro y sobre lo que uno encuentra ahí.
(Ortner 1995:186).

3.1 La vida cotidiana y las estrategias de reivindicación

Los estudios enfocados en comprender la relación entre ideologías lingüísticas y el DL nos indican que los hablantes de lenguas minorizadas pueden reaccionar de distintas maneras a los estigmas lingüísticos y culturales, por ejemplo empleando discursos del menosprecio en los cuales se internaliza la denigración de la identidad sociolingüística minorizada y que aunados a ideologías desarrollistas legitiman el lingüicidio, o bien implementando discursos pro-indígenas que van de la revaloración del sincretismo lingüístico hasta la defensa de un monolingüismo puro y que dependiendo de los contextos proporcionan ciertas bases para mantener, desarrollar y/o revitalizar las prácticas lingüísticas minorizadas (Haugen 1972; Aracil 1983, 1986; Hill & Hill 1999; Bourdieu 2001; Goffman 2001; Flores Farfán 2002b, 2007a; Messing 2003; Phillipson 2003, Tuson 2007). De manera semejante, en el caso de SC también encontramos un discurso del menosprecio, así como discursos y/o actividades a favor de la reivindicación nahua, los cuales como hemos sugerido no están exentos de paradojas, ambivalencias y contradicciones, por lo que en este capítulo y en los siguientes mostraremos algunos casos que nos permitirán discutir cómo los actores revierten o no los estigmas hacia el náhuatl.

De acuerdo con los hallazgos del estudio realizado sobre los estigmas en el náhuatl de Santa Catarina (Avilés 2005), específicamente discutiremos cómo los hablantes rompen con el silencio, dejan de usar formas impersonales y/o desbloquean las fórmulas temáticas que les sirven para evitar temas conflictivos como el menosprecio sociolingüístico y la responsabilidad en el desplazamiento/revitalización lingüística, cómo han defendido y defienden su

identidad y sus prácticas sociolingüísticas, cómo superan o no la inseguridad lingüística, así como cuáles son sus propuestas y acciones para revertir el lingüicidio y reivindicar las prácticas nahuas. Aclaro que las formas en que los hablantes revierten los estigmas hacia el náhuatl no sólo se plasman en situaciones y ante actores estigmatizantes, sino que éstas al ser parte de sus esquemas de acción también se manifiestan en sus reflexiones metalingüísticas, así como en la actividad lingüística cotidiana. Así subrayo que, si bien me planteo registrar ambos tipos de situaciones y aunque considero que las primeras son una de las mejores pruebas de las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas por los actores, tal vez debido a mi presencia registré escasas situaciones en donde los nahuahablantes se encontraran ante actores y actitudes que provocaran interacciones netamente conflictivas y estigmatizantes, lo cual no significa que éstas no existan.

En este sentido, enfatizo que concebimos a las **estrategias de reivindicación nahua** como esquemas de acción que se materializan en el discurso o en las prácticas lingüísticas, es decir lingüística y/o metalingüísticamente, y que permiten promover la revaloración de las prácticas nahuas (Cf. 1.4.2). Esta definición no sólo implica aceptar las concepciones de la reivindicación étnica centradas en la construcción retórica que los miembros de una comunidad desarrollan como un recurso político intencional para negociar con el Estado los derechos de las minorías étnicas (Sierra 1997), sino que pretendemos extenderla a todos los espacios de la vida cotidiana en donde las prácticas sociolingüísticas de alguna manera favorecen la reivindicación del náhuatl sin pasar necesariamente por dicha retórica y que pueden ser parte del uso convencional de la lengua (Cf. 2.3). Este argumento está fundado en que en situaciones como la nuestra, en donde la estigmatización sociolingüística y el lingüicidio van de la mano, 1) los espacios políticos formales no siempre han sido los que han logrado asegurar la reivindicación y la reproducción nahua, 2) debido al encuentro y/o confrontación entre prácticas e identidades sociolingüísticas, en la vida cotidiana los actores están reconstruyendo constantemente sus esquemas de acción en torno a las prácticas nahuas, 3) estos esquemas de acción no necesariamente se exteriorizan metalingüísticamente, pero sí pueden concretizarse en el mantenimiento o reactivación lingüística nahua. En otras palabras, digamos que

“entre el dicho y el hecho puede haber mucho trecho” o un espacio de reflexión personal e íntimo que no necesariamente es percibido por terceros, pero que sin embargo puede ser funcional.⁸⁴

Así, retomamos los estudios sobre vida cotidiana y cambio social, pues nos permiten comprender cómo ésta -en su continuidad- presenta rutinas y eventos que la interrumpen (excepciones) y en donde ambas contribuyen a reproducir y a reconstruir constantemente una realidad social, es decir un sistema social que forma parte de un entorno ecológico y holístico y en el cual las prácticas lingüísticas juegan un papel sumamente importante.⁸⁵ Las rutinas consisten en una serie de prácticas y esquemas de acción repetidos regularmente,⁸⁶ las cuales afianzan las formas en que los miembros de un grupo responden a su realidad social hasta darles una apariencia natural -tanto a las prácticas como a la realidad-, y al mismo tiempo legitiman -e internalizan- las estructuras de poder que están detrás de ellas y que en su conjunto constituyen lo que se ha llamado un “habitus” (Reguillo 2000; Bourdieu 2001). Estas rutinas convertidas en habitus orientan las acciones e inclinaciones de los individuos en el curso de su existencia cotidiana, sin necesariamente determinarlas en un sentido estricto, pues dado que la serie de esquemas y prácticas que consolidan un habitus y que a la vez se retroalimentan de él *son producto de la historia y fuente de las prácticas y percepciones que reproducen esta misma historia* (Bourdieu 2001:25), esta dinámica de reproducción no está aislada, por el contrario se encuentra en interacción con diversos habitus que en su totalidad conforman un campo de acción

⁸⁴ Aclaro que estas reflexiones íntimas que son relativamente “individuales” pueden compartirse y consensarse con otros actores sea en su forma lingüística o metalingüística. Lo que aquí me interesa resaltar es que esta reflexión silenciosa es parte de un proceso que puede llevar a modificar los esquemas de acción -y los actos- de un individuo, así como los de un grupo, por lo que también es parte del cambio social (Kelley 1973; Goffman 1974; Hewstone 1992; Mead 1993; Doms & Moscovici 1998).

⁸⁵ Bastardas (2000) y Garner (2005) con sus respectivos trabajos, nos proporcionan una interesante discusión sobre el estudio de las prácticas (socio)lingüísticas desde una perspectiva ecológica. La cual a grandes rasgos, nos permite comprender estas prácticas -y la vida cotidiana en la que suceden- situándolas dentro de una compleja y dinámica red de interconexiones entre cada uno de los factores biológicos, psicológicos, sociales y políticos, esto es tanto naturales como culturales, que constituyen un *todo inter-relacionado*, ya que *este todo es la clave para entender sus formas, su evolución y su conducta* (Garner 2005:23; traducción mía del original).

⁸⁶ Bourdieu utiliza el término “disposiciones” en lugar del de “esquemas de acción” para referirse a los “esquemas prácticos” *que llevan a los actores a actuar y a reaccionar de cierta manera* (Bourdieu 2001:24-25).

o marco social, y que al contrastarse a través de tensiones o intercomunicaciones, los individuos buscan mantener o modificar los recursos, los esquemas y prácticas de los que disponen, reconstruyendo así sus propios habitus (op. cit.:26). Por tanto, de esta confrontación entre habitus aparecen los eventos que interrumpen las rutinas de la vida cotidiana, sus excepciones, los cuales pueden producir momentos de crisis que también movilizan la reconstrucción de la realidad social y de las prácticas sociales que la constituyen, por lo que la vida cotidiana es –simultáneamente- *el escenario de la reproducción y de la innovación social* (Reguillo 2000:77).⁸⁷

Cabe subrayar que estos eventos y momentos excepcionales no llevan automáticamente al cambio. Si bien puede suceder que ante esta exposición los sujetos reafirmen la funcionalidad del habitus manteniendo así sus esquemas de acción y prácticas cotidianas (Bourdieu 2001), también puede ocurrir que reemergan discursos totalitarios que en su forma de fórmulas retóricas imponen las normas del veto categórico que impiden reflexionar sobre la funcionalidad de los habitus, y por ende, frenan la construcción de nuevas formas de acción (Aracil 1983; Muñoz 1987; Reguillo 2000). En este sentido, tal como hemos sostenido, la reflexión cobra especial relevancia no sólo para comprender sino para realizar el cambio social, pues a través de ella los actores construyen *tácticas de evasión o negociación*, es decir renuevan sus esquemas de acción que a su vez reconfiguran y constituyen sus estrategias. Cabe precisar que éstas no necesariamente se plasman de inmediato en *un proyecto político explícito y orgánico*, pues siguiendo a Reguillo (2000:90) el hecho de no encontrar una intencionalidad reflexiva no implica la ausencia de un proceso de reconstrucción de las prácticas que modelan y sostienen la vida cotidiana. Así, las

⁸⁷ Podría argumentarse que la vida cotidiana corresponde exclusivamente al ámbito de lo privado en oposición a lo público. Sin embargo, tal como señala Reguillo (2000), esta clasificación resulta problemática, ya que en los espacios públicos también se llevan a cabo prácticas que son parte de la vida cotidiana de una comunidad (e. g.: la escuela es un espacio público-formal que al mismo tiempo es cotidiano, Cf. 2.2). Por tanto, considero que la definición de la vida cotidiana como un continuo de rutinas y en donde aparecen excepciones debido a la interacción de diversos habitus, es una herramienta analítica mucho más útil para comprender su reproducción y transformación. Asimismo preciso que, aunque se ha argumentado que las excepciones se producen en un espacio y tiempo diferente al de la vida cotidiana (Reguillo 2000), a mi parecer éstas no pueden más que ocurrir en el transcurso y no fuera de la vida cotidiana, es por ello que pueden interrumpirla. En otras palabras, las excepciones son las espigas o sesgos que alteran y pueden modificar la aparente naturalidad de la vida cotidiana dentro de una continuidad que no siempre es lineal (para algunos ejemplos de la desnaturalización de la vida cotidiana véanse las secciones 4.2.3 y 4.3).

formas en que estos esquemas pasan del nivel cognitivo-individual a la acción pueden consistir en el arte de la repetición de las prácticas -lo que se ha llamado rutinas- (Reguillo 2000); o bien pueden objetivizarse, socializarse y consolidarse a través del diálogo o la conversación, pues en palabras de Berger y Luckmann (2001:192-193):

Al mismo tiempo que el aparato conversacional mantiene continuamente la realidad, también la modifica de continuo. Hay renglones que se suprimen y otros que se agregan, debilitando algunos sectores de lo que ya se da por establecido y reforzando otros. Así pues, la realidad subjetiva de algo de lo que nunca se habla llega a hacerse vacilante. Una cosa es realizar un acto sexual vergonzante, y otra muy diferente es hablar de él antes o después. Inversamente, el diálogo imprime contornos firmes o renglones previamente aprehendidos de manera fugaz e imprecisa. Se puede abrigar dudas sobre la propia religión, esas dudas se vuelven reales de manera muy diferente cuando se discute sobre ellas. Luego, al hablar, nos sumergimos en esas dudas, que se objetivizan como realidad dentro de nuestra propia conciencia. Hablando en general, el aparato conversacional mantiene la realidad recorriendo en el diálogo los diversos elementos de la experiencia y adjudicándoles un lugar definido en el mundo real.

Esta fuerza generadora de la realidad que posee el diálogo ya se da en el hecho de la objetivización lingüística. Hemos visto cómo el lenguaje objetiviza el mundo, transformando el *pantha rhei* en un orden coherente.⁸⁸ Al establecer este orden el lenguaje *realiza* un mundo, en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo. El diálogo es la actualización de esta eficacia realizadora del lenguaje en las situaciones “cara a cara” de la existencia individual. En el diálogo las objetivizaciones del lenguaje se vuelven objetos de la conciencia individual.

En este sentido, resaltamos el enorme poder que tienen los actores, a través de sus reflexiones y el diálogo, para objetivizar y reconstruir una realidad social, así como los sentidos y prácticas que la conforman, de los cuales en esta tesis estamos

⁸⁸ El *pantha rhei* es un aforismo del pensamiento griego que se refiere a que existimos en un continuo en donde todas las cosas se encuentran en un constante estado de flujo. Así, siguiendo a Heráclito, para poder entender cómo opera el cambio debemos partir de la inclusión de un estadio intermedio entre la identidad A y B, por lo que los principios de no contradicción y del tercero excluido no se aplican, sino que la contradicción y los puntos medios son tomados como aspectos importantes para lograr una transformación, tal como nos muestran las dos siguientes máximas de este pensamiento: *en el mismo río entramos y no entramos, somos y no somos [...] yo mismo cambio en el instante en el cual digo que las cosas cambian* (cit. en: De Crescenzo 1994:70).

particularmente interesados en aquellos relacionados con la realidad sociolingüística. Sin embargo, recordemos que si bien el decir es una acción, no toda acción es un decir (Aracil 1983) y mucho menos una práctica cotidiana funcional. Por tanto, insistimos en que es de suma relevancia demostrar los límites entre el dicho y el hecho, es decir entre la reivindicación nahua metalingüística y la lingüística, pues concuerdo con Reguillo (2000:91) en que:

Hacer una revolución requiere de algunos años, tal vez meses. Pero apropiarse de las trincheras cotidianas, la casa, el trabajo, la calle, de los significados de esa revolución o de un nuevo Estado, requiere muchísimo más tiempo. De ahí, la necesidad de entender las resistencias, los largos tiempos de la vida cotidiana con sus procesos de sedimentación histórica y su clandestina centralidad para la configuración del mundo social.

Siguiendo estas reflexiones, considero que el concepto de reivindicación puede asemejarse al de “resistencia” si ambos se entienden como más que una forma de oposición consciente, intencional y organizada a determinada forma de dominación o poder institucional, ya que según Ortner (1995) este último concepto también involucra las creaciones y transformaciones que los seres humanos generan a través de múltiples proyectos/acciones que a su vez pueden retroalimentarse o colapsarse de múltiples formas. Así, la resistencia -entendida como una forma de reivindicación- no sólo puede ser fruto de acciones coordinadas e intencionales, sino que abarca todas aquellas formas cotidianas que llevan a procesos transformativos del universo social y cultural de los actores a pesar de su aparente ausencia de atención o intencionalidad (Ortner 1995). Por ejemplo, Kulick (1992) al estudiar la reproducción cultural y el cambio lingüístico entre los habitantes de Gapun, Nueva Guinea, ha señalado que la reelaboración y reinterpretación de las prácticas culturales cotidianas pueden fomentar el cambio lingüístico, pues las personas pueden transformar su cultura en el momento en que la reproducen debido a la emergencia de nuevas situaciones y eventos que provocan un cambio en las interpretaciones y acciones que guían sus categorías culturales. No obstante, además de las consideraciones expuestas líneas arriba sobre la vida cotidiana, diversos

estudios antropológicos, sociológicos, sociolingüísticos y psicosociales desde diferentes ángulos nos permiten afirmar que bajo la lógica descrita por Kulick y dependiendo de los contextos, también puede suceder el efecto inverso, es decir en la vida cotidiana la exposición a nuevos eventos y situaciones puede repercutir en la reconfiguración de los esquemas de acción de forma tal que en lugar de debilitar, fortalecen las identidades y prácticas sociolingüísticas de una comunidad, sobre todo si consideramos que la reproducción cultural se encuentra en permanente cambio y reelaboración, por lo que ésta en sí misma es uno de sus más importantes catalizadores y constructores de estrategias de reivindicación (Cf. Kelley 1973; Goffman 1974; Aracil 1983; Billig 1989; Fishman 1991; Ortner 1995; Sierra 1997; Broda 2001; Solé 2001). Por tanto, concebimos a la transformación y reproducción cultural cotidiana -sea explícitamente intencional o no- como una más de las estrategias de reivindicación nahua.

Así, esta perspectiva nos permite establecer vínculos entre las estrategias de reivindicación nahua que ocurren tanto en la actividad lingüística como en la metalingüística, pues hemos sugerido que ambas son parte de la vida cotidiana de la comunidad, y al mismo tiempo podemos distinguirlas por actores y contextos de interacción para evidenciar las ambivalencias, contradicciones, paradojas, tensiones y las relaciones de poder inmersas en ellas, que en ocasiones desconectan las reflexiones metalingüísticas -en su forma de diálogo, discurso secundario o retórica- de las acciones encaminadas a promover o mantener la actividad/práctica lingüística nahua. Sostenemos que esta desconexión no sólo habla de las dificultades para romper con las normas del veto categórico que impiden cuestionar las ideologías y prácticas de dominación que legitiman el menosprecio nahua (Cf. Aracil 1983; Muñoz 1987; Avilés 2005), sino que además lograr conectar la retórica con la práctica es uno de los principales retos a los que nos enfrentamos para alcanzar una reivindicación activa (cotidiana) y por ende funcional de las prácticas nahuas, ya que como se ha argumentado desde el campo de la educación intercultural indígena (Gasché 2004) hasta el de la revitalización lingüística y cultural (Das 2004) no basta con dictar -o decir que existen- derechos y políticas a favor de las minorías étnicas o lingüísticas, o reconocer el valor de las prácticas minorizadas, es necesario plasmar

estos discursos en acciones que contribuyan a controlar, equilibrar o revertir las relaciones de dominación sociolingüísticas. Por tanto, es importante consolidar un proyecto de reivindicación nahua en donde las reflexiones metalingüísticas y las prácticas lingüísticas no sólo sean intencionales, sino que se conviertan en parte de las normas de usos lingüísticos convencionales, pues son estas últimas las que condicionan la funcionalidad de la lengua (Solé 2001:112-113).

Tal como veremos, en la comunidad de Santa Catarina existe una multiplicidad de formas en que estas prácticas y reflexiones se conectan o se separan sea intencional o convencionalmente. Existen contextos que aparentemente facilitan la reivindicación nahua y actores que las defienden a capa y espada, hay otros tantos que definitivamente rechazan su funcionalidad lingüística y toda posibilidad de reivindicarlas aunque paradójicamente no dejan de hablar diariamente mexicano. Entre ambos extremos existen variaciones positivas y negativas, las cuales pretendo relevar y discutir utilizando como estrategia de presentación el análisis de los contextos de interacción formales/informales y públicos/privados, ya que como he sugerido estos nos permiten situar y explorar las actuaciones de los participantes y sus estrategias de reivindicación. Aclaro que por motivos de comprensión en este capítulo analizaré los contextos políticos formales: la ayudantía municipal y la Coordinadora de Grupos Culturales, Indígenas y Populares de Morelos (CGCIP); mientras que el capítulo cuatro estará dedicado a explorar los contextos informales (las fiestas, las visitas y la casa) y finalmente en el capítulo cinco analizaremos el contexto educativo formal: la escuela. Esto nos permitirá identificar, discutir y dimensionar los alcances de las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas por los habitantes de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos, como en los siguientes ámbitos.

3.2 Contextos políticos formales

3.2.1 La ayudantía municipal

La ayudantía municipal es el contexto político formal de la comunidad. Es aquí donde se relaciona formalmente la vida política local con la municipal, la estatal y la nacional, por ejemplo impulsando las políticas de desarrollo social que propone el Estado, organizando pláticas para informar a la población sobre los problemas relacionados con el abuso de bebidas embriagantes, tratando los problemas relacionados con el uso de los recursos naturales, de propiedad y uso de terrenos comunales, así como de los servicios públicos como la administración y uso del agua potable y la electricidad. En este contexto aproximadamente desde hace 30 años, en una asamblea se decidió usar el español para que “todos” -es decir los pocos que no hablaban náhuatl y vivían en SC- entendieran lo que se decía en ellas, ya que en aquel entonces el uso del náhuatl se concebía –y se sigue concibiendo- como un problema para lograr comunicarse y como un código que fomentaba la segregación comunitaria, relacionándolo intimamente con una identidad deteriorada, así como con violentas ideologías de discriminación (Cf. Cap. 1, principalmente 1.4.2 y 1.5). Hoy en día en este contexto el castellano es el código lingüístico dominante, pues al menos el 95% de las interacciones se realizan empleando el español local y/o el estándar. Según los reportes de los hablantes, aproximadamente en un 5% de las interacciones el náhuatl se utiliza de manera intencional y en situaciones extraordinarias. Así, el bilingüismo se convierte en una estrategia excepcional que los actores emplean para lograr determinados objetivos, pero que no es parte del uso convencional, por ejemplo se llega a emplear esporádicamente para transmitir información relevante a los miembros de la comunidad ocultándola a actores externos, tal como nos indicarán más adelante otros actores en contextos de interacción informales (Cf. 4.2.3 y 4.3).

Las múltiples pláticas que sostuve con el ayudante municipal y sus encargados indican que a pesar del discurso a favor de la “democracia comunicativa”, los intereses de los participantes, los cambios socioeconómicos y las

ideologías desarrollistas minan las posibilidades de que las prácticas nahuas puedan reivindicarse activa y funcionalmente en este contexto político. Así, los líderes formales de la comunidad presentan una competencia comunicativa que va de los PH a los BA, conocen los recursos legales que el Estado les proporciona a través de los derechos a los pueblos indígenas y afirman que la lengua náhuatl *no se debe de olvidar pues es parte de las raíces de la comunidad*, pero paradójicamente en este espacio prácticamente no la emplean. Sin embargo, desde las primeras interacciones que sostuvimos con las figuras políticas formales para tratar los problemas relacionados con la reivindicación nahua, debido a los intereses de los participantes rápidamente el tema central de la conversación se dirigía a los conflictos intracomunitarios que impiden “avanzar” a la comunidad, pues sostienen que:

- V. La gente tal vez inconscientemente no quiere participar en el desarrollo del pueblo porque -como una “comunidad cerrada”⁸⁹- se defiende a la invasión de intereses privados o porque es apática y sólo piensa en sus intereses personales [...] Ahora la gente sólo piensa en su beneficio económico y personal sin importar los medios, tanto que la frase “el que no tranza no avanza” está internalizada en el discurso de la gente.⁹⁰

Así, para los actores encargados de la política formal, la resistencia de los hablantes a la invasión de actores externos a la comunidad -sumada a los intereses económicos y políticos individuales- cancelan la posibilidad de llegar a acuerdos que les permitan alcanzar el *bien común*. Con respecto a las organizaciones políticas como la Comisión

⁸⁹ Destaca que algunos actores -principalmente personajes políticos- han estado familiarizados en mayor o menor medida con la terminología antropológica empleada para referirse -o estereotipar- a las comunidades y modos de organización “indígenas”, por lo que es posible encontrarlos integrados en el discurso de los habitantes. Así, la historia de vida de este actor nos indica que dado que ha trabajado con antropólogos, también se ha apropiado de la literatura antropológica (o al menos de algunos términos) para empoderarse al interior de la comunidad, así como ante figuras externas.

⁹⁰ Además de los conflictos relacionados con el uso y distribución del agua potable en la comunidad, se encuentran aquellos relacionados con los límites territoriales entre Jiutepec y Santa Catarina, los cuales han sido motivo de una disputa histórica que se dispara entre 1929-1931 con el decreto presidencial que establece los límites territoriales entre el pueblo de Santa Catarina, Tepoztlán y el pueblo de Tejalpa, en el municipio de Jiutepec (Lomnitz-Adler 1982:195-197). Asimismo existen conflictos relacionados con la venta ilegal de los zona ecológica del Tezcal que algunos habitantes de SC realizan como una forma de ganar dinero.

Independiente de Derechos Humanos de Morelos (CIDHM), afirman que éstas sólo reivindican las prácticas y espacios comunitarios *cuando les conviene*, y de manera semejante en este contexto los actores locales sólo hablan náhuatl para que el resto de los participantes no entiendan los temas que están negociando los comuneros. Por lo que para las autoridades políticas, el punto de interés no es reactivar el uso de las prácticas nahuas ya que éstas se emplean como una estrategia intencional -es decir excepcionalmente- para ocultar información a los extraños (Cf. 4.2.3); para ellos el principal problema es cómo hacerle para que los habitantes se pongan de acuerdo y participen en las mejoras del pueblo, haciendo a un lado sus intereses personales.

Dada la importancia de su demanda tratamos de conciliar intereses, por lo que después de varias pláticas y a través de los encargados de la ayudantía, programamos un taller para discutir con algunos comuneros los cambios en el uso de los recursos naturales, culturales y lingüísticos de la comunidad. Esto con el objetivo de encontrar vínculos y soluciones a los conflictos intracomunitarios producidos por los cambios ocurridos en el uso de cada uno de estos recursos. Así, imaginábamos establecer conexiones entre los problemas relacionados con la acumulación de la riqueza que motiva la venta ilegal de terrenos, asociándolos con la fragmentación del sistema de reciprocidad y de cargos de la comunidad, así como con una relativa ruptura del equilibrio entre la producción agrícola y el cuidado de la naturaleza, ya que tal vez estos problemas podían estar expresándose en el progresivo decremento de las prácticas sociolingüísticas nahuas tanto para nombrar los tipos de terrenos de la comunidad como para transmitir los conocimientos locales para su cuidado y mantenimiento. Es más, las hipótesis de trabajo de este taller encontraban sustento en el estudio realizado por Paz (2005), el cual provee información valiosa sobre los conflictos relacionados con la participación y los intereses de actores locales y externos en el manejo de áreas naturales protegidas, específicamente en el Corredor Biológico Chichinautzin, Morelos, del cual SC forma parte, pues la autora revela que:

La crisis de las instituciones comunitarias en Tepoztlán y Huitzilac, la venta ilegal de sus terrenos comunales y el deterioro y la pérdida de los bosques de esta última comunidad, son quizás los hechos más visibles, al analizar la interacción social con los recursos en estos territorios; sin embargo, ni los bosques se han perdido totalmente, ni se han vendido todas las tierras comunales, y los habitantes siguen manifestando interés por sus recursos (Paz 2005:338).

Además, según registra Lockhart para la zona centro de México (1999:204-290), así como reportaron algunos adultos mayores de la comunidad, anteriormente se identificaban con nombres en mexicano ciertas extensiones de tierra asociándolos con la fertilidad o infertilidad agraria, así como con descripciones socioespaciales de la comunidad y sus características de vida, por lo que cobraba importancia comprender cómo han variado los usos lingüísticos para referirse a la tierra para explorar si el DL nahua forma parte de esta “crisis de las instituciones comunitarias” que influye en el manejo de los recursos naturales. Sin embargo, esta reunión no pudo llevarse a cabo pues el día en que debía realizarse encontramos las puertas de la ayudantía cerradas. Días después las autoridades se excusaron por su ausencia a la reunión debido a que *se encontraban haciendo algunos otros menesteres*, añadiendo que:

- VI. La gente está cansada de reflexionar, lo que quiere son acciones concretas y directas que repercutan en la restitución de las tierras comunales y detengan la venta ilegal de tierras. El trabajo antropológico debería de contribuir y relacionarse con las necesidades de la comunidad y no sólo por un mero interés personal. Es reducido estudiar el aspecto lingüístico cuando lo importante es investigar el problema del manejo y distribución de recursos de la comunidad (DC; Cf. 2.1).

A pesar de la importancia de su demanda y de la fuerte llamada de atención para realizar investigaciones antropológicas que contribuyan en la solución de los conflictos intracomunitarios asumiendo perspectivas de trabajo más holísticas entre

los intereses nativos y los antropológicos, es importante reconocer que mis competencias e intereses no alcanzaban a cumplirla, por lo que no logramos conciliar nuestras agendas y en su lugar se muestra cómo en este contexto los estudiantes/investigadores no siempre son vistos como actores empoderantes, sino que pueden ser los menos empoderados (Cf. 2.1, 2.3). Subrayo que no trato de cuestionar la relevancia que tienen estos temas para la vida de la comunidad, por el contrario considero que son sumamente importantes. Asimismo, remarco que a pesar de las diferencias en nuestras agendas, en la interacción con estos actores siempre imperó la cordialidad y el respeto mutuo. Sin embargo, no puede omitirse que los argumentos proporcionados por las autoridades resaltan la singular “reducción” con la que estos tratan las prácticas lingüísticas nahuas, disociando el “aspecto lingüístico” de los conflictos en el manejo de los recursos naturales de la comunidad y en donde ambos tienen que ver con sus cambios sociales, económicos y políticos, por lo que es importante explorar la posición que estos actores adoptan con respecto al cambio y al bienestar del pueblo.

En esta dirección, y aunque no contamos con registros de audio en donde las autoridades del pueblo expongan directamente sus concepciones sobre lo que significan nociones tales como “comunidad cerrada”, “bien común” y “desarrollo del pueblo”, me interesa señalar que a lo largo de nuestros encuentros y en las notas del trabajo de campo encontramos que éstas concuerdan con ideologías desarrollistas de tipo capitalista que subordinan, despreciando, otros modos de organización no sólo económica, sino también comunitaria. De acuerdo con estos actores, el hecho de que SC se caracterice por ser una comunidad con una economía campesina que utiliza la agricultura y el ganado para el autoconsumo, así como para la venta y que a la vez mercantilice su fuerza de trabajo para sostenerse,⁹¹ proporciona *niveles de producción de lo más bajo*, pues en tanto no representan *actividades netamente empresariales* hay un *manejo rústico* del campo. Es más, afirman que *el distintivo de la*

⁹¹ Esta forma de caracterizar a la comunidad de SC concuerda con el modelo marginalista chayanoviano de una economía no capitalista, pues en ésta el horizonte económico de la comunidad se centra en la producción doméstica y en el mercado de productos jerarquizando las necesidades de la familia temporalmente, de tal manera que haya una satisfacción eficiente de necesidades (para una discusión más extensa sobre los tipos de economía “no capitalistas” Cf. Cortés y Cuellar 1990).

recolección también habla mucho de la formación de las sociedades: cuando más pobre es una sociedad más recolección existe; en este caso (en SC) combinan la agricultura con la recolección de algunas plantas, por lo que se deduce que desde una perspectiva evolucionista en la cual el capitalismo se encuentra en la cúspide, SC es una sociedad pobre que no ha evolucionado. Además, de manera indirecta este pensamiento se expone con más claridad en una entrevista que proporcionó una de las autoridades del pueblo (H, 45 años, HM) a un periodista (H, 26 años, extranjero) sobre los cambios en la comunidad debidos a la migración, y en la cual el primero afirma que el pueblo:

- VII. En algunos aspectos sí ha cambiado, demasiado, ¡eh!, ¡pero sí hay otros aspectos que definitivamente se mantienen! ¡Están sólidos! ¡Están aferrados!.. se mantienen con esa actitud de no cambio, o un cambio pero muy gradual que no es notorio. Porque yo no estoy., yo-yo soy de la idea de que ¡toda sociedad tiene que cambiar! ¡Que cambie! Entonces, decía la migración pues.. o más bien los cambios en este pueblo, pues es notorio, aquí antes no tenías ¡ni dónde ir a comer!, aquí no tenías ningún lugar para comer, llegabas a la comunidad y tenías que tocar una puerta de gente que te quería invitar o dar de comer, ¿no?, pero pues en estos tiempos, ya tenemos negocios todos sobre la línea de la carretera, tenemos lugares donde se venden tortillas, tenemos tiendas ya más abastecidas, tenemos tortillerías...

Así se observa que para las autoridades el “bien común” es promover el “desarrollo (socioeconómico) del pueblo” capitalizando las producciones y distanciándose de los modos no capitalistas que -entre otros factores- les impiden cambiar y dejar de ser pobres. Paradójicamente, los conflictos intracomunitarios para “ponerse de acuerdo y participar en las mejoras del pueblo”, muestran que la apreciación de las autoridades tiene poco que ver con el bien común, entendido como *una construcción social y cultural cargada de sentidos y valoraciones; parte de la experiencia histórica, del conocimiento colectivo, de las interacciones sociales y, en este caso (el de los pueblos dentro del Corredor Biológico Chichinautzin, Morelos), de las propias condiciones de existencia [...] La acción colectiva, por su parte, no se da en torno al bien común en abstracto, sino en torno al proyecto que se teje, también colectivamente, con respecto a éste* (Paz 2005:204). En

este sentido, se evidencia que por lo menos entre estos actores,⁹² la definición del bien común parte de las creencias y experiencias personales sobre lo que es bueno para todos, es decir de sus ideologías. Estas ideologías que podemos definir como desarrollistas, son un claro reflejo de que en su caso –como en muchos otros-, las concepciones y definiciones de la “pobreza” están influidas por una perspectiva socioeconómica capitalista o neoliberal que exalta el valor de acceder, mantener o ascender en la escala social de un grupo en función de su capacidad de acumular o usar las riquezas materiales; y que contradictoriamente contribuye a reproducir marcas de exclusión social que justifican las jerarquías sociales con base en la desigualdad socioeconómica, así como los antagonismos individuales o grupales, lo cual puede debilitar los lazos sociales de una comunidad (Saraví 2005).⁹³ De esta manera se comprende que SC sea definida desde este contexto y por estos actores como una “comunidad cerrada”, pues este concepto además de incluir las características socioeconómicas que presenta SC, integra factores como las resistencias de los habitantes a las influencias externas que pueden amenazar la integridad de la comunidad, oponiéndose a la reconfiguración de sus relaciones sociales y defendiendo el equilibrio tradicional. Bajo esta concepción, las comunidades cerradas se oponen y resisten a la economía del libre mercado, y por ende al desarrollo capitalista arriba mencionado. Sin embargo, tal como señalan Molina y Valenzuela (2006:89-92), esta clasificación por una parte pasa por alto que una misma comunidad puede presentar *un sistema capitalista conviviendo con otras formas de producción que utiliza en función de sus necesidades*,⁹⁴ y por la otra omite que si hay algo constante en la vida de las comunidades es la reelaboración de las

⁹² Aclaro que no podemos generalizar que en este espacio político todos los actores compartan las mismas impresiones de las autoridades sobre lo que representa el bien común. Aquí sólo discuto las impresiones de los principales dirigentes políticos formales.

⁹³ El concepto de exclusión social nos permite entender que las desventajas socioeconómicas que hacen vulnerables a los individuos o grupos sociales impidiéndoles satisfacer sus necesidades, no corresponden solamente a una condición estructural, sino que dichas desventajas pueden o no acumularse con el paso del tiempo hasta repercutir en el rompimiento de los lazos sociales y en el aislamiento social (Saraví 2005). Sobre las críticas a las definiciones de pobreza consúltese Sen (1992 y 2003).

⁹⁴ Así, subrayo que pueden existir distintos grados de interconexiones entre grupos sociales con sistemas culturales diversos, en los cuales se comparten algunas características de los sistemas socioeconómicos, como sucede en este caso y entre los nahuas de Ameyaltepec, Guerrero quienes presentan sistemas socioeconómicos basados en la reciprocidad y con conexiones con el sistema capitalista (Good 1988).

dinámicas culturales, plasmadas no sólo en el sincretismo económico o de las religiones, tradiciones y costumbres, sino también en los cambios sociolingüísticos, de manera tal que el cambio no siempre es sinónimo de asimilación cultural y/o económica (Sierra 1997; Hill & Hill 1999; Broda 2001).

En conclusión, a pesar del discurso a favor de la “democracia comunicativa” que sostienen las autoridades, sus ideologías e intereses sobre lo que representa el cambio y el desarrollo de la comunidad evidencian una relativa minimización de la importancia de estudiar e impulsar la reivindicación de las prácticas nahuas, por lo que considero que esta contradicción fue en gran parte una de las razones por las que no pudimos conciliar intereses y profundizar en el estudio de las estrategias de reivindicación nahua en este contexto sociopolítico, por ejemplo en las asambleas.⁹⁵ En esta medida tampoco pudimos identificar *in situ* cuándo a los actores locales y a las organizaciones sociales les “conviene” reivindicar las prácticas nahuas sea lingüística o metalingüísticamente. A pesar de esta gran limitación, más adelante otros actores y en otros contextos de interacción reflexionarán sobre el uso del náhuatl en este contexto político formal, resaltando que dentro del 5% de las interacciones realizadas en mexicano se encuentra un uso estratégico para ocultar información, es decir como un código del secreto que definimos como una variedad lingüística empleada estratégicamente en oposición al estándar para mantener una realidad que contesta, resiste y reconstruye el sistema social dominante (Halliday 1998;⁹⁶ Cf. 4.2.3, 4.3). A este punto regresaremos cuando tratemos los contextos informales, por el momento continuaremos con la exploración del siguiente contexto político formal -“La Casa de la Cultura del Pueblo”-, ya que según las autoridades de la ayudantía, ésta se encarga de difundir y promover los derechos de los pueblos indígenas a través del “Comité de Cultura” de la comunidad; sin embargo y

⁹⁵ En este sentido, y tal como he señalado, sólo pude presenciar aquellas asambleas a las que me invitaban otras mujeres, las cuales se redujeron a tres y en ninguna de ellas los participantes usaron el mexicano para comunicarse.

⁹⁶ Halliday propone el estudio de los “antilinguajes” como “casos límites” de los dialectos sociales, ya que estos pueden crearse para resistir a un sistema sociolingüístico. Según el autor, estos dialectos consisten en *variables fonológicas y lexicogramaticales* que surgen *en condiciones específicas* (op. cit: 235). En nuestro sistema sociolingüístico, estas condiciones específicas incluyen el uso del náhuatl como una lengua completamente distinta al estándar dominante –es decir al castellano- la cual se encuentra en el polo bajo del espectro diglósico.

siguiendo a las autoridades *este grupo no tiene suficiente fuerza al interior del pueblo, pues a pesar de vivir en SC desde hace varios años, como son originarios de otro estado de la república y sus hijos no han establecido lazos de parentesco con ninguno de los lugareños, la gente no los considera como miembros de la comunidad y sus luchas por la reivindicación indígena no tienen eco entre los habitantes* (DC). Por tanto, nos acercamos a este grupo para conocer desde su perspectiva cuáles son los retos y limitaciones de la reivindicación nahua en SC.

3.2.2 La Casa de la Cultura del Pueblo

En Santa Catarina, la Casa de la Cultura del Pueblo (en adelante CCP) nace el 23 de octubre de 1988 gracias a la organización colectiva de un grupo de jóvenes amigos interesados en rescatar la biblioteca popular con base en la propuesta oficial de crear salas de cultura.⁹⁷ Dado que este grupo y su proyecto contaban con el apoyo de las autoridades de la ayudantía municipal de aquel entonces, la CCP se instala en un local de la ayudantía que sirve como espacio a la biblioteca popular y que a la vez se convierte en un centro de operación comunitaria para organizar actividades artísticas y culturales (danza, poesía, canto, teatro, festivales, etc.) que permitan *potenciar las inquietudes de la juventud de Santa Catarina* (Hernández 1995:71). A medida que han pasado los años, sus proyectos y actividades se han extendido incorporando por ejemplo sesiones para promover el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, los derechos de los niños y de las mujeres, talleres para estimular la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible de la comunidad, así como cursos que faciliten el desarrollo personal de los asistentes (e. g. cursos de video indígena). Asimismo, con el paso del tiempo se han establecido vínculos con algunas organizaciones no gubernamentales (ONG's), así como con otros miembros del pueblo o de otras comunidades para tratar de promover la identidad, las costumbres y las tradiciones del pueblo. Sin embargo, las formas en que hoy en día sus

⁹⁷ Así, además de la CCP de Santa Catarina, a nivel estatal también surge Casa de la Cultura en Yautepec, Cautla, Jojutla y en la Colonia Satélite de Cuernavaca (Hernández, G. comunicación personal, octubre 2008).

integrantes reivindican las prácticas comunitarias, entre ellas el náhuatl, no pueden comprenderse sin hacer alusión a los conflictos que han enfrentado tanto al interior como al exterior de la comunidad, así como a las dinámicas propias de la comunidad, ya que estos aspectos según sus miembros la llevan a tener una *estructura invisible*.

En primera instancia es importante señalar que la mayor parte de la información sobre la CCP fue proporcionada por un matrimonio que por motivos de confidencialidad llamaremos DyH, el cual radica en SC desde que eran niños (tanto él como ella cuentan con aprox. 40 años de edad y son HM aunque entienden algunas palabras nahuas) y que bien pueden ser considerados como líderes de este contexto de reivindicación, pues desde sus inicios han estado involucrados activamente en él. Así, ambos nos explican que ellos, además de ocuparse de desarrollar actividades en la CCP, a partir de su creación en 1995 también forman parte de la Coordinadora de Grupos Culturales, Indígenas y Populares (en adelante CGCIP), la cual se encuentra presente en 16 municipios de Morelos, a saber Amacuzac, Puente de Ixtla, Zacatepec, Jojutla, Tlatizapan, Tlaquiltenango, Miacatalan, Mazatepec, Tepoztlan, Yautepec, Tlayacapan, Totolapan, Cuautla, Temoac, Ayala, Temixco, y abarca un promedio de 57 comunidades con más de 69 grupos comunitarios participantes. Esta ONG surge del interés de los habitantes de estas comunidades por discutir las formas y los temas relacionados con la cultura indígena, asumiendo una filiación política plural sin cortes partidistas y siguiendo los planteamientos de autonomía y libre determinación, por lo que tiene por objetivo general *ayudar, coordinar y empoderar a 48 comunidades indígenas en el estado (de Morelos), así como rescatar y promover las costumbres, tradiciones y la identidad indígena* (Cf. Idealistas.org 2007; CGCIP 2007). Según DyH, esta identidad indígena está basada en el convenio 169 de la OIT (Cf. 1.4) y han participado en los acuerdos de San Andrés, los cuales definen a los pueblos indígenas como *aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el país al iniciarse la colonización y antes de que se establecieran las fronteras de los Estados Unidos Mexicanos, y que cualquiera que sea su situación jurídica, conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas* (COCOPA 1999:131; Cf. 1.4 y 1.5). De

tal manera, desde su nacimiento la CGCIP ha estado íntimamente vinculada con la CCP, nutriéndola de las discusiones y los avances legales –e ideológicos- que a nivel nacional han buscado reconocer los derechos de los pueblos indígenas, y apoyándola a impulsar proyectos para revalorar las manifestaciones culturales de los pueblos de Morelos, organizando por ejemplo festivales sobre los cantos, los bailes y las poesías tradicionales de Morelos, proponiendo talleres para difundir los derechos de los pueblos indígenas, o realizando cursos dirigidos a la población infantil para revalorar y aprender las prácticas sociolingüísticas nahuas, tratando así de impulsar la reivindicación cultural de la comunidad. Cabe subrayar que el trabajo de la CCP y de la CGCIP trata de revolucionar las concepciones folkloristas que rodean a las prácticas indígenas, por lo que sus integrantes resaltan que sus propósitos son evidenciar que *los valores culturales no se limitan a la lengua, el vestido o a los bailes tradicionales, sino que se encuentran en toda la vida cotidiana de la comunidad como en las formas de organización, el cuidado a la naturaleza y el tipo de vida colectivo* (Cf. 1.5, 1.4.1).

Particularmente respecto a las prácticas sociolingüísticas locales, los miembros de la CCP sostienen que así como en muchos otros pueblos del Estado de Morelos, en SC hay un constante intercambio entre variedades lingüísticas del náhuatl. Sin embargo, también existe un desarraigo muy grande de estas prácticas dentro de la juventud debido a las cargas negativas con el que este código ha sido asociado y que han producido su desvalorización, su menosprecio (Cf. 1.4). Así, recuerdan que si bien el náhuatl anteriormente era la lengua materna de la comunidad y hoy en día todos los abuelitos de SC hablan náhuatl, los padres ya no quieren enseñarles a sus hijos a hablar esta lengua y tampoco reconocen una identidad indígena porque en ellos está muy incrustada toda la historia de menosprecio lingüístico y cultural, por lo que los nahuahablantes rechazan asumir una identidad indígena, argumentando en su lugar que son “campesinos nahuas” (Cf. 1.4.2 y 1.5).

Las propuestas que estos actores generan para revertir la estigmatización nahua no sólo estriban en una estrategia retórica para revalorar la lengua como parte de la identidad del pueblo, sino que reconocen la importancia de promover su funcionalidad, es decir a través de su uso. En este sentido, entre 1997 y 1998 algunos

habitantes de la comunidad a través de la CCP establecen vínculos con la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos (CIDHM) y los Vecinos Asociados Morelenses para Ofrecer Soporte (VAMOS) para construir un espacio dedicado a promover el uso del náhuatl mediante su enseñanza a los niños de la comunidad. Así surge en SC “La casita del náhuatl *Man to machtikan mouseualtlahtolli*” (Cf. CIDHM 2000:1; Vamos 2007).⁹⁸ No obstante, nos comentan los integrantes de la CCP, desde el principio de su historia la casita del náhuatl se encontró con diversos obstáculos pedagógicos y políticos que han limitado sus alcances.

Con respecto a los obstáculos pedagógicos, nos señalan que si bien algunos actores locales fueron altamente receptivos a la primera convocatoria inscribiendo a 98 de sus niños para que aprendieran náhuatl -es decir cerca del 10% de la población en edad escolar de aquel entonces-⁹⁹; el *error máximo* de este proyecto fue que la maestra de náhuatl originaria de la comunidad de Tetelcingo les enseñaba a los niños de SC el náhuatl de Tetelcingo. Evidentemente, debido sobre todo a las diferencias fonológicas entre la variedad de Tetelcingo y la de Santa Catarina (Cf. Dakin 1974), los niños no podían aplicar sus aprendizajes nahuas en casa. Los adultos de la comunidad encontraron que *eso que aprendían sus hijos no era náhuatl*, por lo que la mayoría de los padres dejó de enviar a sus hijos a las clases. Una muestra de estos desaciertos en la enseñanza del náhuatl se aprecia en el mismo nombre de la escuela *Man to machtikan mouseualtlahtolli*, tanto a nivel de su escritura como en la comprensión que genera entre los hablantes de SC. Analizando esta frase tenemos:

<i>Man</i>	<i>to</i>	<i>mach-ti-kan</i>	<i>mouseualtlahtolli</i>
exh	1pos pl	enseñar –causat –pl	mexicano-habla

“que nos enseñemos a hablar mexicano”

⁹⁸ Para una discusión de los fenómenos asociados con la influencia del español en la escritura del náhuatl véase el apartado 5.2 (Cf. también Flores Farfán 2000, 2007b)

⁹⁹ Porcentaje basado en la población que contó entre 5 y 14 años de edad según el Censo de Poblacion y Vivienda del año 2000 (INEGI 2007e).

En principio encontramos que los mismos nahuahablantes de SC señalaron tener dificultades para identificar qué quiere decir esta frase, pues a diferencia de Tetelcingo, la forma local para referirse al mexicano es *macewalkwepa* o *macewalahtolli*, en lugar de *mouseualtlahtolli*.¹⁰⁰ Estas diferencias tal vez pueden parecer mínimas, pero recordemos que son muy importantes para los hablantes, ya que contribuyen a sostener su identidad y sus prácticas sociolingüísticas (Cf. Cap. 1 y 2.2). Además, la forma en que está escrita esta frase nos remite a un calco de la escritura gramatical del español, ya que el prefijo posesivo de la 1pl. *-to* “nosotros” aparece como partícula independiente de la raíz *-mach* “saber”, lo cual rompe con la estructura polisintética del náhuatl, fomentando la transformación de su estructura gramatical y reproduciendo su subordinación sociolingüística a la cultura hispanohablante (Cf. Flores Farfán 1988, 2004b, 2005).

Si bien hoy en día se han tratado de superar estas limitaciones empleando maestros de náhuatl nativos de SC, los conflictos relacionados con el control político de este contexto político-formal también merman la puesta en práctica de la reivindicación nahua. En primera instancia resalta que, aunque en este espacio hay responsables originarios de SC, quienes toman las decisiones y controlan los recursos financieros de la casita del náhuatl son organizaciones externas a la comunidad, precisamente la CIDHM y VAMOS. En tanto estas organizaciones coordinan, programan y dirigen las actividades, así como la paga de los profesores de náhuatl, las clases dependen de ellas, por lo que DyH refieren que *los principales problemas respecto al uso de este espacio son los conflictos de poder con la CIDHM porque se toman decisiones desde afuera, las cuales se realizan siempre y cuando existan recursos económicos no gubernamentales para financiarlas*. Así, al principio del trabajo de campo las clases de náhuatl estaban interrumpidas por falta de recursos para pagarle a una maestra nahuahablante originaria de SC, y aunque pocos meses antes de finalizar la investigación algunos niños me informaron que ya habían reiniciado las clases *los sábados en la mañana*, no pudieron precisarme la hora en que inician las clases, ni cuándo tendrían lugar nuevamente y cada vez que visité este espacio encontré las

¹⁰⁰ Formas tales como *mouseualtlahtolli* constituyen hipercorrecciones relacionadas con el encuentro entre /l/ y /λ/, las cuales se producen entre otros aspectos por una alta consciencia lingüística. Para una discusión más detallada sobre este tema véase el apartado 5.2.

puertas cerradas. Ante esta variabilidad, varios adultos de la comunidad confirmaron que la apertura de este espacio no es constante. Estos datos indican que pese a la existencia de un imaginario enfocado en reactivar la lengua náhuatl, esta reactivación está seriamente limitada y es hasta cierto punto fantasiosa, ya que depende de otros contextos y está sujeta a intereses políticos y económicos.

En tanto estos conflictos políticos están íntimamente relacionados con el control del espacio físico de la casita del náhuatl, es importante mencionar que actualmente existe una disputa por el título de propiedad del terreno donde se ubica esta casita, y que según los integrantes de la CCP también es el adecuado para localizar las actividades de la CCP, pues si bien en sus orígenes la CCP estaba instalada dentro de la ayudantía municipal (Cf. más arriba) y hoy en día el ayudante municipal les pide que se incorporen a trabajar en pro de los derechos indígenas en las oficinas de la ayudantía, los miembros de la CCP consideran que *aceptar delegarse a los intereses políticos de la ayudantía tiene serias desventajas para sus proyectos, como es el ser asociados con fracciones partidistas que dividen al pueblo en lugar de unirlo*. Tratando de encontrar un espacio político representativo y alternativo para la CCP, sus miembros argumentan que el proyecto de la casita del náhuatl logra concretizarse gracias a que un individuo acaudalado externo al pueblo compró y donó un terreno en SC para apoyar a sus habitantes a desarrollar sus actividades culturales, por lo que estos actores propusieron a las ONG's y a los actores de SC responsables de este terreno construir en él un salón de clases para impartir cursos de náhuatl, así como diversos talleres culturales, una cancha de básquetbol y en el cual además pudiera localizarse físicamente la CCP dado que aparentemente los objetivos e intereses entre estas organizaciones coincidían en trabajar a favor de las prácticas nahuas de SC. Sin embargo, los miembros de la CCP refieren que en este contexto no ha sido posible coordinar esfuerzos, ya que *en el control de este espacio de posible reivindicación nahua existen protagonismos que persiguen sutilmente beneficios individuales y externos en su forma de "altruismo"*. Así, aunque este espacio fue donado para el pueblo, al realizar los contratos de compra de terrenos se nombró a un nativo de SC como persona física para darle el título de propiedad, quien varios años después se apropió del terreno

para sus intereses políticos particulares, por lo que ahora los integrantes de la CCP no pueden hacer uso de éste hasta que no se solucione el conflicto.

Por otra parte, los miembros de la CCP señalan que además de estos conflictos entre los intereses de los grupos políticos y ONG's externos e internos a la comunidad que evidentemente cuestionan y limitan los alcances y las formas de reivindicación nahua implementadas, también se encuentran con algunas condiciones adversas que están relacionadas con la membresía al pueblo y que impiden extender en la comunidad el trabajo que estos actores realizan a través de la CCP y de la CGCIP. Así, hemos señalado que uno de los aspectos más importantes que los miembros de SC emplean para autodefinirse es el hecho de ser originarios de la comunidad, es decir haber nacido en ella y contar con lazos de parentesco intracomunitarios (Cf. 1.5). En este sentido, los coordinadores de la CCP -pese a que desde niños viven en SC- se encuentran con la adversidad de que al no ser nativos de SC, *la gente los acepta pero no los reconoce como integrantes de ella, por lo que hasta el momento no encuentran una participación masiva de los habitantes*, y por ende la discusión y construcción de proyectos colectivos para consolidar la reivindicación nahua en SC se circunscribe a la participación de algunas personas originarias del pueblo que simpatizan y apoyan a los coordinadores de la CCP.

Además, tal como señalan los integrantes de la CCP, la *participación o activismo social* de la comunidad está estructurada de una manera diferente a la que perciben las instituciones gubernamentales como los espacios y formas de negociación entre los pueblos indígenas (Cf. 3.2.1), ya que en el contexto de SC las decisiones y acciones comunitarias se enmarcan en otras estructuras de participación que difieren de las reuniones o asambleas. Esta participación social está fundada en lo que DyH llaman “secretos comunitarios o informales” (que también pueden adoptar la forma de “secretos a voces”, “chismes” o “rumores”), pues las decisiones que incumben al pueblo sean políticas, económicas, lingüísticas o culturales, encuentran consenso no en las asambleas, sino en las pláticas cotidianas que se realizan entre los actores sociales de manera informal y horizontal, por ejemplo en las calles y en las casas; asimismo los hablantes de SC sociabilizan e intercambian secretos con miembros de otras comunidades a través de las mayordomías y de las

relaciones de compadrazgo, por lo que las fiestas y las visitas también se convierten en un escenario político-informal sumamente importante. Así, por ejemplo, la gente de la comunidad no reconoce formalmente a la CGCIP como una ONG que actúa en el pueblo, sino que la ubica a través de los diversos proyectos que emanan de ella y que pueden realizarse gracias a que los actores cercanos a este grupo -a través de los secretos informales- aprueban y se comprometen a participar en dichos proyectos. En otras palabras, aunque en SC las asambleas (y la ayuntamiento municipal) siguen teniendo el estatuto legal de ser la institución político-formal por autonomía, los secretos comunitarios revelan la funcionalidad de la organización y estructura social de la comunidad, así como que su reproducción y transformación social se basan en una legalidad comunitaria diferente a las instituciones estatales. En este sentido, DyH sostienen que en SC co-existen dos mundos: el de la legalidad institucional vs. el de la (i)legalidad comunitaria; y afirman que es precisamente el mundo de la “(i)legalidad comunitaria” -llamada así porque carece de reconocimiento jurídico- el que estructura y transforma las formas en que los actores locales participan y construyen su vida cotidiana. Por tanto, aun si esta forma de legalidad tiene aparentemente una “estructura invisible” –concebida también por la ausencia de espacios físicos formales en donde asentarla- pone de relieve la funcionalidad de la informalidad comunicativa y comunitaria que activa y moviliza la participación social en SC.

De esta manera, podemos comprender que el relativo rechazo de los actores locales para participar en actividades políticas formales no sólo es una forma de *resistencia pasiva* que manifiesta el escepticismo político del pueblo originado en la histórica falta de representatividad o autenticidad comunitaria de sus dirigentes y de sus instituciones políticas formales, y que a su vez se ha explicado como producto de una debilidad política interna promovida a través de la estructura de poder estatal para controlar a las localidades o por que los intereses personales de sus dirigentes en menor o mayor medida desacreditan la autenticidad de su participación política, tal como ha sido argumentado por Lomnitz-Adler para el caso del pueblo de Tepoztlán (1982:300-303). Si bien encontramos algunos de estos desencantos en la vida política de SC, siguiendo las reflexiones expuestas por DyH, así como las observaciones

etnográficas, parece que en lugar de “pasividad” lo que existe en SC es un tipo de participación política alterna que contesta no sólo a las instituciones estatales, sino a las concepciones que éste se hace de los contextos para negociar con las comunidades indígenas, pues en tanto la participación social se establece y concretiza a través de los secretos comunitarios, los participantes refuerzan sus relaciones de reciprocidad y al mismo tiempo rompen con las relaciones de poder asimétricas y con las jerarquías sociales establecidas por las instituciones formales. Es decir, construyen un espacio de poder alterno desde y en la vida cotidiana que al mismo tiempo permite reproducir y modificar sus prácticas comunitarias, demostrando así que el ejercicio del poder no se circscribe al aparato estatal, a las clases, grupos o individuos dominantes, sino que los actores locales también cuentan con distintas formas de ejercer y establecer relaciones de poder. Una de ellas es a través de estos secretos comunitarios. En conclusión, consideramos que la forma en que los hablantes participan socialmente es uno de los poderes o “micropoderes” que ejercen los actores para transformar su sociedad y las estructuras de dominación institucionales (Cf. Foucault 1994a:758, 1994b; Reguillo 2000), por lo que esta participación es simultáneamente un mecanismo y una estrategia de reivindicación nahua que se ejerce en la vida cotidiana de SC y que concretiza –sin pregonarlo a mil vientos (ahí está el secreto)- el ejercicio de un contrapoder democrático y cotidiano (Cf. Gasché 2004).

Debido a la importancia de estas reflexiones, conflictos y formas de participación social para reivindicar las prácticas nahuas en SC, me permito presentar y discutir a profundidad los fragmentos más relevantes de la siguiente interacción, pues aunque es extensa refleja claramente cómo los integrantes de la CCP y de la CGCIP construyen proyectos para enseñar náhuatl en SC, así como las principales limitaciones con las que se encuentran para concretarlos ante el estado y a nivel comunitario. Además esta interacción también nos permitirá demostrar el juego de negociaciones y acuerdos de las participantes ante temas controvertidos como el rescate nahua, las diferencias entre lengua y dialecto, las definiciones dicotómicas de quién es un nahuahablante, su relación con la inseguridad lingüística local y los estigmas nahuas, así como las perspectivas pedagógicas que adoptan para

enseñar el náhuatl. Preciso que esta interacción se realiza en un local comercial y en el cual participan una mujer habitante de SC (no nativa, HM, 40 años de edad aprox.), quien esto suscribe (K) y una extranjera interesada en aprender náhuatl que radica en el pueblo de Tepoztlán (B: 43 años, extranjera).¹⁰¹ La interacción da inicio tematizando quienes son los pueblos involucrados en este proyecto de enseñanza del náhuatl a nivel municipal :

- VIIIa. K1: lo que me parece muy importante de este proyecto justamente es que San Andrés, Amatlán y Santa Catarina, están interesadas en este.. en .. en resca[ta]r//
H2: no más que nada no es rescatar, porque decimos rescatar como//
B3: ja vivar, ¿no?!
H4: como fortalecer mucho más el idioma,
B5: fortalecer el dialecto.
H6: exactamente//
K7: no es un dialecto, ¿es una lengua!
B8: no pero el dialecto en., del//
K9: no es un dialecto, es una lengua..
B10: ¡déjame terminar mi frase!
K11: (risas para suavizar la tensión)
B12: la lengua es náhuatl, pero el..
K13: la variante..
B14: la variante entonces es náhuatl..
H15: es que lengua, dialecto e idioma son tres cosas diferentes, entonces por eso la gente siempre se va a confundir: “¿es idioma, es lengua o es dialecto?”..
B16: bueno yo digo, en este momento se dice que el náhuatl es la lengua pero que las variantes básicamente son como dialectos, como se usa en los diferentes pueblos. Quizá no de la misma forma como ustedes lo explican pero parece [In], que claro que la lengua es náhuatl para ver si desde mi punto de vista es una variante que se habla..//
K17: es que no hay una sólo lengua náhuatl. Hay muchas lenguas
B18: por eso..

¹⁰¹ Más detalles sobre la identidad de esta participante y los motivos por los cuales se encuentra en el contexto de SC se pueden encontrar en el capítulo seis. Por el momento basta señalar que esta participante asume que al ser extranjera debe reconocer, respetar y practicar los modos de vida locales como son las prácticas lingüísticas. Por tanto, se ha acercado a los habitantes de SC para aprender náhuatl.

K19: y hay muchas variantes. Por eso no podemos decir que “la lengua náhuatl”, sino muchas formas de hablar náhuatl que no necesariamente son dialectos, porque como dice H (estos términos) tienen como .. como.. una característica negativa.. ¡son como menores a la lengua!

B20: ¡ah!, ¿es como negativo?, ¡ah, para mí no! Bueno por eso, simplemente es una variante..

H21: por ejemplo el que dice dialecto, [es] el que dice como “otra cosa” (haciendo un gesto con las manos de desprecio)..

K22: sí, el más pequeño de los pequeños..

B23: muy bien, es importante saber porque..

H24: generalizar, generalizar la lengua náhuatl con sus variantes..

K25: sus variantes porque sino luego tiene... como su connotación negativa, ¿no?

H26: exactamente si...

Este fragmento de la interacción comienza a demostrarnos que las participantes no sólo reciben información sobre los proyectos que la CGCIP y la CCP impulsan para desarrollar la reivindicación nahua en SC y en otros pueblos de Tepoztlán -como San Andrés y Amatlán-, tratando de enseñar esta lengua a la población infantil, sino que al mismo tiempo discuten, negocian y reconstruyen algunos de los controvertidos términos relacionados con la revaloración de las prácticas nahuas, específicamente aquí se discute la pertinencia de hablar sobre “rescate” y “dialectos”. Lo cual nos da cuenta del importante papel que juega el diálogo en la deconstrucción de los supuestos relacionados con esta reivindicación, y en donde las conceptualizaciones locales no siempre coinciden con los marcos académicos, y sin embargo es posible e incluso necesario abrir un debate en torno a estas discrepancias durante la interacción (Cf. 3.1). En este sentido, con la interrupción realizada al turno K1, H2 interviene para corregir a K y enfatizar que para los integrantes de la CCP no se trata de “rescatar” el náhuatl, sino de *fortalecer mucho más el idioma* (K1-H4). Esto nos sugiere que el hecho de que las prácticas nahuas estén en peligro de extinción de ninguna manera implica que están completamente perdidas y tampoco nos da derecho a marcar con tinta indeleble a las prácticas sociolingüísticas y a sus hablantes como entidades desprotegidas y por ello sujetas a ser “salvadas”. De esta manera resalta que al hablar de “rescate” podemos producir un tipo de asistencialismo hacia

los grupos minorizados, pues situamos a las prácticas nahuas y a los nahuahablantes en el polo inferior del espectro diglósico, reproduciendo y perpetuando paradójicamente las relaciones asimétricas de poder y los estigmas hacia el náhuatl (Cf. 2.4).

Por otra parte, este fragmento también muestra los sesgos que causa la posición de la investigadora en la interacción, así como las negociaciones y ajustes conversacionales que realizan las participantes para llegar a acuerdos ante temas y situaciones conflictivas. En este sentido, aunque las participantes B y H inicialmente utilizan como sinónimos los términos “idioma” y “dialecto” para referirse a las prácticas nahuas (Cf. H4-H6), con la interrupción al turno H6 cometida por K7 se revela la posición de militancia de quien esto suscribe hacia el tema, pues K remarca imperativamente su definición como una lengua y no como dialecto (Cf. K7). Este posicionamiento provoca un sesgo en la interacción imponiendo tematizar y reconocer las diferencias entre estos términos, lo cual a su vez genera choques comunicativos entre las participantes. Así, B8 no alcanza a concretar el cambio en el discurso que indicaba su autocorrección en *el dialecto en., del*, ya que K9 vuelve a interrumpirla para insistir que no se trata de un dialecto, sino de una lengua; ante esta nueva imposición B10 reacciona demandando respetar su turno y poniendo al descubierto la emergencia de un conflicto comunicativo. Al percatarse de ello, K11 utiliza la risa como una estrategia para reducir la tensión entre ambas, pero sin quitar el dedo del reglón, pues ésta aprovecha la pausa realizada por B12 para ahora sugerir el uso del término “variante” en lugar del de “dialecto” (Cf. K13). Tal como se puede apreciar en estos turnos, el cambio de una imposición a una sugerencia discursiva - aunado a la búsqueda de un consenso y al mantenimiento de los vínculos sociales establecidos previamente entre las participantes- al parecer facilita el reestablecimiento de una relativa armonía dialógica, y a su vez abre una brecha para negociar con argumentos el estatus del náhuatl dando cuenta de los ajustes conversacionales que surgen en la interacción.

En esta dirección, B14 ajusta su discurso al de K empleando ahora el término “variante” en lugar de “dialecto” para referirse al náhuatl, con lo que H15 interviene para aclarar que como *lengua, dialecto e idioma son tres cosas diferentes*, en el contexto de

SC estas diferencias generan confusiones entre los hablantes. Esto permite que B16 exponga su posición ante el tema, argumentado que las diferencias que ella establece entre dichos términos van de un orden genérico a uno más particular; así la “lengua náhuatl” constituye un término general, mientras que con “dialectos” o “variantes” se refiere a las formas en que se *usa en los diferentes pueblos* (Cf. B16). Es importante subrayar que la definición de B se acerca mucho más a una descripción lingüística ideal que omite las cargas de valor asociadas con dichos términos, tal como la participante lo hace notar más adelante (Cf. B20). Pese a ello, la información etnográfica revela que en el contexto de SC este tipo de descripción se asocia directamente con una escala de valores en donde “la lengua” -ese ente abstracto- se encuentra en el extremo positivo, mientras que “los dialectos” están en el polo negativo reproduciendo a su vez un continuo de jerarquías poliglósicas (Cf. Flores Farfán 1999; Avilés 2005). Por lo que K17 interviene para precisar que *no hay una sólo lengua náhuatl* en un sentido homogéneo, sino que la realidad lingüística demuestra que existe una rica diversidad en las formas de hablar nahua y retoma las reflexiones realizadas por H en otros contextos para relevar que si nos referimos a esta diversidad utilizando el término “dialecto” no podemos eludir la *característica negativa* que tiene en SC, la cual minimiza las prácticas nahuas locales (CF. K19). Por tanto, B20 -quien debido a su identidad no estaba tan familiarizada con las cargas simbólicas asociadas con estos términos- distingue y ajusta su propia terminología a la interacción exclamando *jah!, ¿es como negativo?, jah, para mí no! Bueno por eso, simplemente es una variante..* (Cf. B20) y finalmente H21 -como participante altamente familiarizada con estas cargas- refuerza estas reflexiones y ajustes conversacionales ilustrándonos verbal y extralingüísticamente que en SC *el que dice dialecto, [es] el que dice como “otra cosa” (haciendo un gesto con las manos de desprecio)..* demostrándonos así la analogía latente entre el uso del término “dialecto” con el menosprecio lingüístico que también ha servido para estigmatizar a los nahuahablantes (Cf. H21).

Aunque en esta interacción mediante el diálogo las participantes rompen con las normas del veto categórico acordando emplear el término “variante” para neutralizar las cargas negativas asociadas con los “dialectos”, es importante resaltar

que paradójicamente hablar de “variantes” (o en su caso variedades¹⁰²) tampoco garantiza eliminar por completo las relaciones jerárquicas entre “la lengua” y las formas de habla locales, tal como se observa en el turno 24, pues H concluye que hay que *generalizar la lengua náhuatl con sus variantes...* En otras palabras, parece que las variantes –al igual que los dialectos- se comprenden como derivados de “la lengua náhuatl” y no como diversas formas de habla que pueden o no estar articuladas mediante las redes de prácticas lingüísticas de los hablantes. Más aún, esto demuestra que aunque la militancia del investigador puede producir fuertes sesgos y conflictos comunicativos, en la medida en que estos fenómenos son negociados por las participantes en el transcurso de la interacción -y en la que éstas a su vez ejercen sus respectivos micropoderes-, dicha militancia de ninguna manera determina por completo el flujo de la interacción y mucho menos la posición de los participantes. Así, los ajustes conversacionales que aparecen en la interacción y que concretizan el consenso alcanzado, también indican que en este juego de negociaciones se pueden presentar ciertas distorsiones comunicativas que en apariencia difuminan las divergencias entre los horizontes comprensivos de cada una de las participantes y que en realidad ponen de manifiesto el ejercicio de un micropoder mediante el cual un actor resiste a la influencia de otro(s) poder(es), logrando a la vez disolver intersubjetivamente el conflicto comunicativo (Cf. Habermas 1976, 2005; del Águila 1984; Flores Farfán 2003a).¹⁰³ De esta manera, las participantes vuelven a abordar como tema central el proyecto de reivindicación nahua de la CGCIP, reflexionando

¹⁰² Si bien algunos autores emplean el término “variedades” para neutralizar las cargas sociolingüísticas relacionadas con los términos “dialecto” y “lengua” (Ruiz, Sanz y Solé 2001; RuízSolé 2001), en nuestro caso también empleamos el término “variante lingüística”, pues en México ha sido utilizado con los mismos propósitos. Así, las variantes no sólo se definen con base en criterios lingüísticos estructurales, sino que incluyen las autodenominaciones locales y el sentido de pertenencia social que genera entre sus hablantes (INALI 2008).

¹⁰³ La comunicación sistemáticamente distorsionada (CSD) se ha entendido como resultado de la coacción y las relaciones asimétricas de poder, pues oculta su propia distorsión a través del enmascaramiento creando la impresión de alcanzar un acuerdo basado en la razón, cuando en realidad impone y legitima las estructuras de poder y las ideologías dominantes. Sin embargo, es importante considerar que la CSD al ser parte de los límites de la comunicación, también puede ser empleada por todos los participantes como una forma de ejercer sus micropoderes resistiendo y manteniendo sus respectivas posiciones, por más ideológicas que éstas sean. En otras palabras, la CSD no sólo sirve para legitimar las posturas e ideologías de los participantes más “poderosos”, sino que dada la intersubjetividad característica de la comunicación, todos los actores pueden recurrir a ella demostrando así un uso estratégico del poder (Cf. Habermas 1976, 2005; del Águila 1984; Flores Farfán 2003a).

ahora sobre las negociaciones y contradicciones que aparecen al dialogar con los representantes del estado para obtener apoyos financieros que les permitan desarrollar este tipo de proyectos, tal como se muestra a continuación:

VIIIb. H27: pues es-es un proyecto que estamos empezando como a armar, a penas te digo a penas el miércoles tuvimos la reunión (con la responsable de Asuntos Indígenas del Municipio de Tepoztlán) y lo que nos este.. y este lo que dec[ía]// (in) lo que solamente (in) el profesor Efrén (actual presidente municipal de Tepoztlán) había dicho en su campaña que él iba.. este.. que él iba a.. este.. a rescatar la lengua náhuatl.. y que iba.. // (entra un cliente) y este, te digo, (in) que por una campaña que él dijo que se iba a rescatar la lengua indígena pueda dar todos los apoyos, entonces decimos que no, que éste (apoyo) debe ser como permanente.. este.. debemos ahorita son., de cinco comunidades que eran a nivel nacio[nal]//estatal, reconocidas, ahora nada más están dejando a tres, a cuatro.. porque no cumplen el parámetro de hablantes. ¡Entonces no!..//

B28: ¿cómo es eso?

K29: es que mira, el estado tiene como ciertos márgenes para decir cuándo una población es hablante de la lengua, entonces muchas veces.., por ejemplo, Santa Catarina tiene como 20% de hablantes reconocidos, o sea sondeados. Hay mucha gente que habla y no dice que habla.. entonces por ejemplo, para que manden educación indígena, educación en lengua tienen que cumplir con cierta proporción.. y como no lo cump[le]//

H30: ¡No!, ¡Sí, Santa Catarina, es el único pueblo que tiene el parámetro!, Santa Catarina.. Tiene el 44% es lo que me dijeron apenas..

K31: ¿quién le dijo?

H32: tiene 44.. La de- la de asuntos indígenas, este nos dijo que en una reunión que tuvieron.. este.. Santa Catarina tenía el 44% de hablantes y es la única comunidad que se reconoce como .. como//

K33: ¿de Morelos?

H34: de esta región.. ni Amatlán ni San Andrés.. entonces nosotros decimos que no es solamente el., la lengua lo que se tiene que determinar, este..

B35: la cultura..

H36: (asintiendo) sino que hay un chorrónal de cosas que hablan de una comunidad.. inclusive están violando hasta el artículo 169 de la OIT, ¿no?.. en donde dice que toda.. todo grup[o]// toda.. este.. todo pueblo o que- que tenga

organización comunitaria o que haya existido.. en el pasado.. este ya es, está reconocida como comunidad indígena..

Así, en el turno H27 mediante pausas, repeticiones y autointerrupciones la participante -como un actor polítizado- nos indica el alto nivel de consciencia discursiva que adopta al relatarnos las negociaciones que establece la CGCIP con los representantes del estado -en este caso con la responsable de Asuntos Indígenas del Municipio- para solicitar apoyos financieros demandando no sólo el cumplimiento de las promesas de campaña del presidente municipal, sino recurriendo en turnos posteriores a los derechos a la libre determinación de los pueblos indígenas (Cf. H36). En este sentido, la participante nos dice *el profesor Efrén (actual presidente municipal de Tepoztlán) había dicho en su campaña que él iba.. este.. que él iba a.. este.. a rescatar la lengua náhuatl.. y que iba.. // [... a] dar todos los apoyos, entonces decimos que no, que éste (apoyo) debe ser como permanente..* (Cf. H27), con lo cual resalta que durante las campañas electorales en ocasiones se utiliza el tema del “rescate del náhuatl” como una estrategia mediática para obtener simpatizantes, pero en el momento de los hechos y cuando estas promesas no son sólo una estrategia retórica y demagógica,¹⁰⁴ los apoyos destinados a este “rescate” resultan ser eventuales y dependientes de los fondos municipales. Contradictoriamente, esto frena la continuidad que los proyectos de reivindicación nahua necesitan para tener efectos reales entre la población (Cf. 1.6), por lo que se comprende el énfasis puesto por H para que los apoyos institucionales sean *permanentes* (Cf. H27).

Asimismo, al final del turno 27 doña H nos invita a reflexionar sobre el uso estratégico de los parámetros estadísticos que manejan los representantes del gobierno de Morelos para reconocer a las poblaciones indígenas, ya que estos condicionan los apoyos institucionales para *proteger y preservar todos los elementos que integran la cultura de los pueblos indígenas del Estado* (Comisión de Asuntos Indígenas

¹⁰⁴ Según H, esta promesa de campaña electoral surgió durante un mitín político en el pueblo de Tepoztlán. Sin embargo, durante el trabajo de campo asistimos a los tres mítines electorales ocurridos en el pueblo de SC y en ninguno de ellos apareció el tema del rescate nahua. Así, destaca que en el pueblo con mayor número de HLI en todo el municipio de Tepoztlán, paradójicamente este tema se omite por completo de las campañas políticas, por lo que se confirma el uso diferencial, estratégico y demagógico de dichos discursos.

2006:2). En este sentido, H pone en evidencia que los representantes del Estado de Morelos a nivel estatal sólo están reconociendo *a tres o cuatro* comunidades como hablantes de lenguas indígenas (HLI) porque según ellos las demás *no cumplen con el parámetro de hablantes*, por lo que inmediatamente la actora manifiesta su desacuerdo ante estos parámetros exclamando *¡entonces no!..* (Cf. H27). En esta misma dirección, H30 interrumpe el traslape cooperativo efectuado por K29 para corregir su dato estadístico, enfatizando que a nivel estatal SC *es el único pueblo que tiene el parámetro* para ser reconocido como HLI, y en su siguiente turno complementa la información señalando que las autoridades de Asuntos Indígenas consideran que esta población cuenta con el 44% de HLI, lo cual implica que puede recibir apoyos gubernamentales (Cf. H32). Sin embargo, estos datos contrastan con las estadísticas nacionales arrojadas por la CDI y el INEGI, pues estas últimas indican que de las cinco comunidades indígenas que registra la CDI (2006), SC cuenta con 50.8% de hogares indígenas y según el INEGI (2007c) el 21% de sus habitantes habla náhuatl (Cf. 1.2), con lo que resalta la falta de uniformidad entre los parámetros nacionales y los municipales, así como el uso estratégico –y ambivalente- de estos parámetros para reconocer (o no) y proporcionar apoyos (o no) a los pueblos indígenas de Morelos.

En esta dirección, en el turno H34 y recurriendo a las pausas para reflexionar y/o cambiar la forma o contenido de su discurso, la participante problematiza el hecho de que pueblos como Amatlán y San Andrés no estén reconocidos como pueblos indígenas porque según las autoridades estatales no cumplen con el parámetro de HLI. Lo cual deriva en el posicionamiento político de la participante quien -como portavoz de la CGCIP y siguiendo el estilo discursivo señalado hasta el momento- sostiene enérgicamente *entonces nosotros decimos que no es solamente el, la lengua lo que se tiene que determinar, este..* “la cultura” -complementa B35- para definir a una comunidad indígena, y en el turno siguiente H concluye *sino que hay un chorrónal de cosas que hablan de una comunidad.. inclusive están violando hasta el artículo 169 de la OIT, ¿no?.. en donde dice que toda..., todo grup[o]// toda.. este.. todo pueblo o que-que tenga organización comunitaria o que haya existido.. en el pasado.. este ya es, está reconocida como comunidad indígena..* (Cf. H36). Tal como se observa en este fragmento y en especial en las secciones subrayadas, la participante no sólo recurre a las pausas

y a las autointerrupciones para reflexionar manteniendo su turno, sino para autocorregirse cambiando la forma o el contenido de su discurso adecuándolo a sus propósitos políticos. Así, por una parte la participante logra enfatizar que las definiciones sobre lo que es un pueblo indígena no deben basarse exclusivamente en parámetros lingüísticos y recurre al artículo 169 de la OIT para demandar el reconocimiento de los pueblos de Tepoztlán como comunidades indígenas con base en su histórica organización comunitaria (Cf. Cap. 1); y por la otra con su estilo discursivo también nos indica las dificultades que los hablantes tienen para definir quiénes son los pueblos indígenas y por ende los destinatarios de los derechos a la libre determinación: ¿una comunidad, un grupo, un pueblo?, ¿con organización comunitaria actual o pasada?, pues debido a las vagas definiciones legales que proporciona el Estado con respecto a los pueblos indígenas -y tal como nos muestra el discurso de H- en la práctica los actores se encuentran con un terreno no tan claro para definirse o no como indígenas (Cf. 1.4). En conclusión, las experiencias que relata H nos demuestran que desde el Estado los representantes políticos oficiales emplean recursos retóricos y estadísticos que en lugar de “proteger y preservar” a las culturas indígenas, paradójicamente bloquean –o al menos limitan- la puesta en práctica de la reivindicación nahua.

A pesar de estas limitaciones y tal como lo mostrarán los fragmentos siguientes, co-participativamente los miembros de la CGCIP idean proyectos para fortalecer las prácticas comunitarias mediante la enseñanza del náhuatl en los pueblos de Tepoztlán y particularmente en SC, haciendo uso de las redes de prácticas inter e intracomunitarias y tratando de conseguir apoyos financieros del Estado para sostenerlos. Así, doña H nos refiere:

VIIIc. H37: toda la idea que tuvimos, fue entre todos (los representantes de la CGCIP), decir “bueno qué hacemos ante esta situación.. si todos sabemos que.. este.. que hablamos”.. en San Andrés dicen que hay muy poca gente que habla el idioma (náhuatl) y que no hay maestros, pero que ahorita en la educación inicial les están dando a los niños pequeñitos clases de náhuatl (cambio de tópico)... pero este.. necesitamos ver gente.. la otra [es que] nosotros ya le propusimos a una señora de.. Santa Cata..

K38: ¿a quién?

H39: a Doña Y., Y. M., pero o sea, es que (In) todo- todo pasa, ¿no? porque no puedes disponer de su tiempo, este.. por.. las diversas actividades de ella.. entonces tendría que ser como un.., en tiempos de., que esté más desahogado del trabajo.. del campo porque aquí las mujeres también [le entran].. a parte de que están, ahorita están sacando la hoja (de maíz) y este.. están metidas todo el día ahí, ¿no?.. entonces es difícil, ¿no? buscar la manera; ¡ya habíamos hablado con ella!, pero necesitamos también tenerle un incen-incentivo para darle..

K40: ¿de dónde va a tener ese incentivo?

H41: por eso, eso era lo que le proponíamos a la de- a la de asuntos indígenas que nos diera un fomento, un apoyo, no- no este., no como un pago, pero sí un aporte permanente, mensual, a esa persona, a esas personas que van a hacer dependientes de eso..

B42: a la persona que enseña..

H43: sí a la persona que enseña.. si el trabajo.. porque, ya hablamos con ella.. desde mucho antes ya había dicho que sí

En primera instancia, cuando en el turno 37 H nos refiere que *toda la idea que tuvimos, fue entre todos, [...] decir “bueno qué hacemos ante esta situación.. si todos sabemos que.. este.. que hablamos”*.. con esta anécdota metareflexiva nos está demostrando que al menos a nivel municipal existe una discusión co-participativa para reflexionar y proponer acciones que permitan difundir las prácticas nahuas, o al menos ésta es la forma en que la participante intenta presentarnos los diálogos que se establecen entre actores y organizaciones intercomunitarias. Además, H recurre a las pausas para cambiar esta forma anecdótica, poniéndonos ahora como ejemplo el caso del pueblo de San Andrés en donde *dicen que hay muy poca gente que habla el idioma (náhuatl) y que no hay maestros*, y a pesar de estos rumores hoy en día sus habitantes han logrado conseguir clases de náhuatl como parte de la educación inicial de sus niños (Cf. H37). De esta manera, H nos sugiere que los logros en San Andrés en torno a la enseñanza del náhuatl también son resultado de la red que articula regional y estatalmente a las comunidades de práctica locales interesadas en la reivindicación nahua, y en donde la CGCIP no sólo forma parte de ella, sino que juega un importante papel.

Específicamente en SC esta red se concretiza a través de la estrecha relación que existe entre la CGCIP y la CCP (Cf. más arriba). Así, en tanto doña H tematiza

que le han propuesto *a una señora de Santa Catarina* dar clases de náhuatl (a quien llamamos “Y”; Cf. H39), también nos demuestra que la CCP negocia y establece acuerdos intracomunitarios a través de las redes de práctica y las formas de participación locales -a las que ellos mismos llaman la “estructura invisible” y los “secretos informales”- para generar compromisos y esfuerzos mutuos que desemboquen en la enseñanza náhuatl en SC (Cf. más arriba).

En esta dirección y después de precisar el nombre de Y, en el turno 39 H pone en el centro de la discusión algunas restricciones contextuales que según su experiencia frenan la puesta en marcha de este proyecto de reivindicación. Así, refiriéndose a Y argumenta que no pueden *disponer de su tiempo, este.. por.. las diversas actividades de ella..* (Cf. H39), por lo que apoyada en las pausas reflexivas H nos resalta que la CCP está consciente de las diferencias entre las agendas de los participantes y que simplemente no pueden pasarlas por alto imponiéndoles ciertos objetivos reivindicadores por más “buenos” que pretendan ser (Cf. H39). En este caso y siguiendo a H, las mujeres tiene como prioridad las actividades relacionadas con el campo, las cuales pueden ser sumamente absorbentes,¹⁰⁵ por lo que a continuación y ayudándose de sus pausas la participante logra señalarnos que considerando dichas actividades, este proyecto *tendría que ser como un.., en tiempos de., que esté más desahogado del trabajo..* (Cf. H39). Sin embargo, más adelante H subraya que esto *es difícil* (pues como tal el ciclo agrícola se presenta en un continuo que requiere de una constante dedicación de los habitantes) y más bien propone buscar alternativas para concretar su participación, pues a pesar de que ya existe un acuerdo verbal de cooperación desde su perspectiva es necesario *también tenerle un incentivo para darle..* a Y (Cf. H39). Nótese que las repeticiones de este acto comunicativo y en los subsecuentes indican el rastreo discursivo que H realiza para evitar mencionar cualquier referente explícitamente “económico”, usando como

¹⁰⁵ Esta información coincide con nuestras observaciones etnográficas, ya que dichas actividades constituyen una de las principales fuentes de sustento de las mujeres de Santa Catarina. Así, independientemente de que reciban como apoyo económico parte de los salarios o remesas de sus hijos y/o esposos, muchas de las mujeres dedican gran parte de su tiempo a las actividades relacionadas con la vida agrícola, ya sea recolectando, cultivando o manipulando los productos del campo, pues recordemos que estos pueden ser utilizados tanto para el autoconsumo como para la comercialización (Cf. 3.2.1).

sinónimos “fomento”, “aporte”, “apoyo” o “incentivos”, lo cual muy probablemente se debe a la distancia que los actores involucrados en ONG’s deben marcar con respecto a las organizaciones que persiguen fines lucrativos. En este sentido, en el turno 41 H nos aclara que considerando las actividades cotidianas de Y, la “manera” de “incentivarla” a participar es obteniendo “fomentos” o “apoyos” (económicos) de los fondos estatales -en este caso de Asuntos Indígenas de Morelos- para asegurarle a la participantes *un aporte permanente, mensual, a esa persona, a esas personas que van a hacer dependientes de eso.* (Cf. H41).

A pesar de la gran importancia de considerar las actividades de los participantes y buscar apoyos económicos para retroalimentarlos e impulsar el fortalecimiento nahua, no podemos dejar de preguntarnos hasta qué punto es válido generar “dependencias” para en este caso concretar la participación de Y, ya que desprenderla de sus actividades cotidianas y convertirla exclusivamente en parte de la “inteligencia indígena” que busca revitalizar la lengua náhuatl, paradójicamente también puede desencadenar consecuencias negativas como es debilitar los lazos intracomunitarios que la hacen pertenecer a las microsociedades que dan vida y sostienen las prácticas campesinas de SC. Por tanto, sugerimos que en lugar de crear dependencias, es importante buscar puntos intermedios que permitan la participación de nahuahablantes nativos respetando al mismo tiempo sus prácticas y modos de vida locales, es decir su autonomía.

Por otra parte, los fragmentos siguientes nos mostrarán cómo se tematizan algunos importantes criterios para promover de manera efectiva y en la medida de lo posible el éxito de este proyecto entre la población, empezando por quiénes serán los principales destinatarios de la enseñanza del náhuatl, las perspectivas locales en torno al náhuatl y su relación con las definiciones dicotómicas de la competencia lingüística:

VIIIId. B44: ¿y piensan- piensan seguir con la idea de darle (clases) a niños o también a adultos?

H45: pues ahorita principalmente a los niños..

B46: porque si los niños lo aprenden y se emocionan y les gusta, pero llegan a sus casas y los papás no lo hablan ni les gusta, porque ahorita en algunas casas nos

dijeron que como la- esa- esa (lengua).. porque si los abuelos hablan, los niños tienen que aprender, pero si llegan con los papás y no les emociona a los papás (que sus hijos aprendan náhuatl)..

H47: es cierto, como que buscar la manera de interactuar toda esa, esa//

B48: ¡animar a los papás también!

H49: porque sí a mí me tocó te digo que, me tocó encuestar Santa Catarina y cuando les hacemos esa pregunta.. este.. tan mala del INEGI que decía “¿habla usted el idioma., la lengua indígena náhuatl?”.. y así como que es una pregunta.. mal hecha, ¿no?, o sea te dice es “sí o es no”, pues entonces la gente dice “¡no!”; pero entonces [si preguntaran] “¿usted lo entiende?”, (los hablantes contestarían) “sí lo entiendo pero no lo hablo.. no lo., entiendo las palabras, pero no lo hablo”..

Precisamente en el turno 46, al saber que sólo los niños recibirán enseñanza nahua (Cf. B44-H45), B reacciona reflexionando sobre un punto sumamente importante: qué tan exitoso puede ser el fortalecimiento nahua que busca este proyecto *si los niños lo aprenden y se emocionan y les gusta, pero llegan a sus casas y los papás no lo hablan ni les gusta* (Cf. B46). Es más, para sostener su argumento nos señala que *en algunas casas nos dijeron que como la- esa- esa (lengua).. porque si los abuelos hablan, los niños tienen que aprender, pero si llegan con los papás y no les emociona a los papás* (Cf. B46), con lo que la participante no sólo rememora que -según su experiencia- en SC existe cierto menosprecio hacia el náhuatl, sino que al cambiar el artículo determinado “la” por el pronombre demostrativo “esa”, también está materializando en su discurso cómo en este contexto se refieren despectivamente al náhuatl, así como el necesario e intrañable vínculo que debe existir entre las motivaciones instrumentales para aprender una lengua y las afectivas, ya que no basta dirigir esta enseñanza a la población infantil si no existe una retroalimentación lingüística en el contexto familiar. De esta manera, la participante problematiza la gran paradoja que implica no incluir también a la población adulta para romper con los estigmas nahuas que en este contexto han legitimado el DL.

Siguiendo estas reflexiones, si bien en el turno 47 H acepta la necesidad de “interactuar” estableciendo vínculos con la población adulta y aunque más adelante precisará su postura hacia este tema (Cf. H55), en el turno 49 la participante reinterpreta la crítica de B centrándose en el nivel de competencia lingüística de los

hablantes para problematizar las categorías dicotómicas que emplean las instituciones oficiales como el INEGI para definir y medir a los HLI (Cf. 1.2). Así, debido a su experiencia como encuestadora de la institución mencionada, doña H evidencia que la pregunta “¿habla usted el idioma., la lengua indígena náhuatl?” está *mal hecha* porque los hablantes sólo tienen la opción de responder “sí o no”, y dada la situación de DL de SC *pues entonces la gente dice “¡no!”; pero entonces [si preguntaran] “¿usted lo entiende?”*, (los hablantes contestarían) “sí lo entiendo pero no lo hablo.. no lo., entiendo las palabras, pero no lo hablo” (Cf. H49). De esta forma, H manifiesta su rechazo a estas categorías institucionales que no sólo restringen, sino que omiten y subestiman los diversos grados de competencia comunicativa de los hablantes, dejándonos entre ver que dichas categorías también refuerzan las autopercepciones locales sobre quién “habla náhuatl” -las cuales como hemos sugerido están estrechamente relacionadas con actitudes puristas y sentimientos de inseguridad lingüística- por lo que fortalecen las barreras que impiden empoderar lingüísticamente a los hablantes para ayudar a difundir el náhuatl (Cf. 2.3, 4.2.3, 4.3 y 5.2).

En este sentido, el siguiente fragmento nos mostrará cómo con base en estas reflexiones las participantes tematizan algunas de las ideologías que limitan pedagógicamente la enseñanza del náhuatl y entre las que se encuentran las actitudes puristas basadas en la manera correcta de escribir náhuatl, además de señalar nos las formas en que la CCP trata de que la población adulta y la infantil interactúen para luchar contra la discriminación de las prácticas nahuas:

VIIIe. K50: si lo entienden, tienen como una base, por eso me parece bien importante que los niños, que no están contando con esta base, tengan como.. que me parece padrísimo que se enfoquen mucho más en el aspecto oral que en el aspecto escrito porque luego cómo, surgen tantas complicaciones de que “si se escribe con k o se escribe con h o se escribe con no sé qué, o con w o con u” que finalmente se meten//
H51: en una problemática de gramática que (in) es lo que también estábamos diciendo porque dicen que en Tepoztlán hay un cuate, un señor que habla muy muy bien, que escribe.. ¡que habla el náhuatl y que escribe! (cambio de tópico).. pero escribe bien, pero que lo escribe muy bien. Digo, bueno, a lo mejor es forma de decir

de él “yo lo escribo muy bien”, pero bueno, ¡yo puedo decir también que lo escribo muy bien!, ¿no?, pero que unas variantes sí, que unas variantes con k o con c..

B52: pero tendrían que ponerse de acuerdo para ver cómo se hace.. (para escribirlo)

K53: ¡pero lo importante es hablarlo!

B54: ¡claro!, ¡eso es lo importante!

H55: eh, sí lo que veíamos importante era eso, no de que si los niños., vamos a impactar, ¿no?, primero enseñarles a los niños y que ellos regresen a sus casas y digan “mami, me enseñaron esto y esto y esto...”... y-y- y que lo puedan ver, ¡que lo puedan compartir! Y.. que este, después van a decir los papás “ah, sí, ¡este sí es el náhuatl que hablamos!”. Y otra de las cosas que tendrían que ir como a la par.. como que.. quitarle a la gente.. este.. esa.. ese.. como ese aplastamiento que nos hicieron cuando llegaron los españoles y que empezaron a invadir, o sea de que dijeron “no hables el náhuatl, o no hables tu lengua porque si no.... este.. te cortamos la lengua.. o..”. O sea, decir que la lengua náhuatl no es una vergüenza, sino al contrario es un orgullo porque muchos muchos, porque te digo cuando nos empezamos a juntar muchos decían que no porque dicen que les daba pena. Inclusive los viejitos decían que sus hijos se enojaban de que les hablaran en náhuatl, dice “¡no hables así!, ¡háblame bien!” (les decían los hijos a sus papás). Entonces por qué tener pena ante una.. ante esa lengua si., porque es toda.. (In), [mejor] aprenden el inglés.. (cambio de tópico) entonces como que tienen metido en la cabeza tantas cosas de esas como si fuera algo de lo peor, como si fuera algo del “bajo mundo”, es algo que deben esconder, cuando debe de aflorarse. Entonces sería como que, ir luchando en contra de eso..

De antemano, este fragmento está marcado por un giro conversacional que se establece en el turno 50, cuando K retoma la conclusión de H49 sobre la competencia pasiva de algunos hablantes comparándola con la casi nula competencia nahua de la población infantil para poner en el centro de la discusión un tema que ya había sido abordado por H y K en interacciones previas: la prioridad que la CCP pone en el “aspecto oral” sobre “el escrito” para enseñar náhuatl. En este sentido, resalto que en tanto K utiliza los argumentos de H para dirigirlos hacia sus propios focos de atención, estos ajustes conversacionales también nos indican que durante la interacción las participantes en ocasiones utilizan los argumentos de otros para ajustarlos a sus perspectivas y expectativas, por lo que al ser negociados por las participantes estos ajustes influyen en el curso de la interacción y en las posiciones que éstas adoptan.

Específicamente, desde la perspectiva de K, en SC es preferible que la enseñanza nahua preste mayor atención al aprendizaje lingüístico oral que al escrito, puesto que -como sucede en muchas otras comunidades indígenas- tanto los conocimientos socioculturales como los lingüísticos se transmiten a través de la tradición oral, mientras que la escritura castellana con su grafía alfabética resulta poco familiar para estas comunidades y sobre todo ha sido una práctica impuesta para castellanizar a la población (Cf. Cap. 1; Flores Farfán 2007a). Es más, a pesar de estas confrontaciones históricas y prácticas, dado que la escritura es parte de las formas en que el código del poder transmite sus conocimientos y por ende de las políticas educativas oficiales, ésta ha sido retomada por algunos representantes de la inteligencia indígena porque se considera que plasmar de forma escrita las lenguas indígenas es “la manera” adecuada de resolver el estatus amenazado de estas lenguas, lo cual además de ser una visión reducida del problema es también contraproducente, pues tal como trata de reflejar K en el turno 50, esto provoca “complicaciones” como centrarse únicamente en la construcción de alfabetos y en la selección de las grafías “correctas” para codificar las lenguas minorizadas, como es “*si se escribe con k o se escribe con h o se escribe con no sé qué, o con w o con u*” (Cf. Hill & Hill 1999; Flores Farfán 2007a).

En este sentido, la interrupción que marca H tomando el turno 51 constituye un traslape comunicativo empleado por H para señalar su familiaridad con estas discusiones, confirmar la información proporcionada por K y establecer un acuerdo entre las perspectivas de las participantes. Así, H se refiere a esto como una *problemática de gramática*, indicándonos que en Tepoztlán existen casos en donde “hablar bien náhuatl” también está asociado con “escribirlo muy bien”, y al remarcarnos *a lo mejor es forma de decir de él “yo lo escribo muy bien”, pero bueno, ¡yo puedo decir también que lo escribo muy bien!, ¿no?, pero que unas variantes sí, que unas variantes con k o con c.* (Cf. H51), la participante adopta una postura crítica para cuestionar quién es capaz de escribir “bien” náhuatl dado que la forma de escribirlo es variable.¹⁰⁶ Esta apreciación está relacionada con el hecho de que hoy en día no

¹⁰⁶ Para una discusión más profunda sobre lo que representa “hablar bien náhuatl” en SC, véase el apartado 4.2.3.

existe una normalización lingüística de las variantes nahuas y aún menos una conciencia de comunidad lingüística que una a las diversas poblaciones nahuahablantes y las lleve a crear y aceptar un estándar que será usado en determinados contextos (Cf. 2.3; Solé 2001, Flores Farfán 2007a). Más aún, los debates en torno a la escritura nahua demuestran que lejos de estar normalizada fomenta la segregación y las relaciones asimétricas de poder tanto entre hablantes de diferentes variedades lingüísticas como al interior de una misma comunidad, pues tal como nos muestra H51, algunos representantes de la inteligencia indígena pueden emplear un código purista escrito para empoderarse lingüísticamente y subordinar a otros hablantes, aunque no coincida con las prácticas lingüísticas locales (Cf. más arriba, 5.2, cap. 6; Hill & Hill 1999; Flores Farfán 2007a).¹⁰⁷ Por tanto, basar la enseñanza del náhuatl en una escritura purista y arbitraria paradójicamente no sólo impide facilitar el aprendizaje oral y sociabilizarlo en el círculo familiar -lo cual en el caso de SC es primordial para reactivar la transmisión lingüística intergeneracional-, sino que contribuye a distorsionar las prácticas nahuas de una comunidad e incrementa la inseguridad lingüística de los hablantes (Cf. 1.6; Fishman 1991; Flores Farfán 2007a).

Considerando estos aspectos, cuando en el turno 52 B propone que los hablantes *tendrían que ponerse de acuerdo para ver cómo se hace.. (para escribirlo)*, K53 reacciona exclamando imperativamente *¡pero lo importante es hablarlo!* para subrayar y mantener su postura de militancia sociolingüística ante el tema. En esta dinámica de negociaciones se observa que, aunque B no está en contra de normalizar las prácticas nahuas, también coincide con la perspectiva de K, pues en el turno B54 afirma

¹⁰⁷ No deseamos la posibilidad de que tal vez en un futuro las comunidades nahuahablantes establezcan una normalización lingüística y que ésta pueda ser útil. Sin embargo, actualmente lo que encontramos no sólo en Morelos sino a nivel nacional -e incluso en las regiones con más alta vitalidad lingüística como la huasteca veracruzana- es que los actores que encabezan y defienden la “normalización escrita de la lengua náhuatl” se basan en ideologías puristas que utilizan para mantener y legitimar sus jerarquías sociales. Al respecto, el trabajo realizado por Flores Farfán (2007a) nos presenta una rica discusión sobre este tema. En nuestro caso, en los capítulos cinco y seis mostraremos con más detalle cómo la escritura y el purismo que la acompaña es objeto de poder. Asimismo, en la red electrónica también encontramos ejemplos de estas disputas de poder purista, las cuales pueden llegar a confrontaciones claramente ofensivas, tal como muestra la wiki/huiquipedia náhuatl:

http://nah.wikipedia.org/wiki/Tlatequitiltl%C4%ABlli_t%C4%93ixn%C4%81miquiliztli:Node_ue

imperativamente *¡claro!, ¡eso es lo importante!*, concretando así un acuerdo entre las participantes para darle prioridad a la oralidad sobre la escritura. Cabe señalar que este acuerdo se manifestó también en muchas otras interacciones previas y posteriores, por lo que confirmamos su consistencia argumentativa y deseamos que se trate de un tipo de CSD. Asimismo, a este acuerdo se suma H al afirmar en el turno 55 *sí lo que veíamos importante era eso*, precisando que el objetivo de la CCP es “impactar” en el círculo familiar utilizando la enseñanza del náhuatl de SC a la población infantil para que estos al llegar a sus casas puedan “compartir” su aprendizaje con sus padres, y a la vez estos últimos reconozcan dicho aprendizaje, estableciendo de esta manera una retroalimentación bidireccional entre padres e hijos que incida en la reivindicación de las prácticas nahuas locales.

En este sentido y siguiendo el mismo turno, doña H afirma *y otra de las cosas que tendrían que ir como a la par.. como que.. quitarle a la gente.. este.. esa.. ese.. como ese aplastamiento que nos hicieron cuando llegaron los españoles y que empezaron a invadir* (Cf. H55), con lo cual H no sólo resalta la importancia de articular simultáneamente la enseñanza nahua con la lucha contra la discriminación que los nahuahablantes de SC han vivido desde la época colonial, sino que en su propio discurso las pausas también materializan las dificultades para tematizar el conflicto, para nombrar el sentimiento de subordinación sociolingüística y romper con el silencio que marcan las normas del buen ajuste, y por ende con las normas del veto categórico. A pesar de esta dificultades, H rompe con este silencio y a continuación nos ofrece un discurso que nos confirma su postura protagónica para reivindicar las prácticas nahuas, revelándonos también algunos de los estigmas asociados con estas prácticas: *o sea, decir que la lengua náhuatl no es una vergüenza, sino al contrario es un orgullo [...] como que tienen metido en la cabeza tantas cosas de esas como si fuera algo de lo peor, como si fuera algo del “bajo mundo”, es algo que deben esconder, cuando debe de aflorarse. Entonces sería como que, ir luchando en contra de eso..* (Cf. H55). Así, la participante en su búsqueda por reivindicar las prácticas nahuas discursivamente les asigna el estatus de “lengua”, oponiéndose además a su estigmatización argumentando que esta lengua es un “orgullo” que debe “aflorarse” en lugar de “escondarse”. Asimismo, vuelve a subrayarnos que la reivindicación nahua no sólo aparece una vez consumada la

lucha contra la estigmatización, sino que ambas son parte de un proceso que contribuye a desinternalizar la violencia física y simbólica hacia las prácticas nahuas. Sin embargo, en este valioso discurso para estimular a los nahuahablantes y a los niños a aprender y hablar náhuatl, así como en el conjunto de esta interacción en la que encontramos ricas reflexiones en torno a la difusión del náhuatl, también notamos que la participante no manifiesta discursivamente su interés por mejorar su propia competencia nahua (recordemos que es HM), lo cual por lo menos en esta interacción constituye una gran paradoja.

En conclusión, con esta interacción y en general con este apartado, los integrantes de la CCP nos han mostrado los retos y paradojas a los que se enfrentan en la búsqueda de una reivindicación nahua activa en contextos políticos formales e informales. En resumen, a través de los casos de los representantes del Estado a nivel local, municipal y estatal, así como de algunas ONG's nos demuestran que no siempre las instituciones políticas encargadas formalmente de revalorar las prácticas nahuas resultan ser las instancias más adecuadas para promover dicha reivindicación, y sin embargo es necesario establecer diálogos con ellas pues son fuente de recursos financieros y/o políticos. Además, sus experiencias pedagógicas los llevan a proponer la escritura como una herramienta para enseñar y aprender el náhuatl de SC, pero sobre todo con el objetivo de hablarlo y compartirlo en la vida cotidiana, empleando a su vez la participación social comunitaria como una estrategia para que los miembros de SC colaboren en la reversión de los estigmas y así ejercer activamente la reivindicación nahua, por lo que dicha reivindicación no sólo constituye un fin, sino que es parte del mismo proceso que le da vida y fuerza para lograr extenderse en otros actores. Finalmente, gracias a esta discusión también sugerimos generar autonomías en lugar de dependencias y que los mismos dirigentes encarnen el aprendizaje lingüístico nahua, pues estos aspectos pueden facilitar un empoderamiento lingüístico necesario para reivindicar efectivamente las prácticas nahuas. En este sentido, los integrantes de la CCP nos enseñan que la estructura invisible y las dinámicas de participación social de SC pueden ser sumamente funcionales para aquellos actores que en el camino de la reivindicación nahua

conocen, respetan y comparten las prácticas locales tanto en los contextos formales como en los informales.

3.3 Consideraciones generales

Este capítulo nos ha demostrado que en los contextos políticos formales los actores se enfrentan con diversos retos y paradojas para concretizar la reivindicación nahua en SC. En breve, a pesar del discurso a favor de la “democracia comunicativa” que se sostiene en el máximo contexto político formal –la ayudantía municipal-, las ideologías desarrollistas parecen minar la posibilidad de construir proyectos para fortalecer las prácticas nahuas; mientras que en los contextos políticos formales alternativos como lo es la CCP y la CGCIP si bien los actores retoman los recursos legales que proporciona el Estado para impulsar proyectos vanguardistas que permitan revitalizar las prácticas nahuas buscando impactar en todos los grupos de población, los conflictos de poder tanto al interior como al exterior de la población sumados a los particulares marcos de membresía y participación comunitaria impiden articular esfuerzos y abarcar un rango más amplio de población llegando hasta los intersticios del ámbito familiar. Esto además nos lleva a subrayar que entre lo formal e informal –así como entre lo público y lo privado- existe un estado de flujo, de continuidad en el cual los actores recurren a estrategias diferenciales para revalorar o no las prácticas nahuas adaptándose a la identidad de sus interlocutores, tal como nos mostrará el siguiente capítulo que estará dedicado a los contextos informales de interacción.

CAPÍTULO 4. CONTEXTOS INFORMALES: ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

4.1 Introducción

Las fiestas, las visitas y la vida cotidiana familiar constituyen contextos de interacción en donde las reflexiones sobre las prácticas nahuas aparecen de manera espontánea e informal. En estos contextos se observa la diversidad de voces a favor o en contra de la reivindicación nahua que debido a la competencia lingüística de los participantes generalmente se realizan empleando el español local y el estándar, pues según nuestras observaciones etnográficas y la encuesta que realizamos aunque el 54% de los habitantes de SC son bilingües náhuatl-español -de los cuales el 33% es BA y el 21% habla más español que náhuatl (BE)-, también existe un alto grado de monolingüismo hispanohablante (18%) sobre todo en la generación infantil.

A grandes rasgos, metalingüísticamente algunos actores señalan el destino fatal de la lengua porque “ya no les gusta”, porque “lo que sirve ahora es el español”; otros ostentan burlas y/o actitudes folkloristas que distorsionan y reducen la funcionalidad de las prácticas nahuas a ciertas situaciones o usos considerados como inútiles; algunos más presentan valorizaciones idealizadoras basadas en el glorioso pasado nahua; otros más exaltan el valor del bilingüismo usando estratégicamente el mexicano como código del secreto para ocultar información a los HM y/o poder defenderse de los insultos proferidos en náhuatl, o bien por el hecho de ser una de las características de la identidad colectiva de la comunidad, de las raíces, la historia y de los vínculos sociales y de pertenencia al pueblo. Otros más en sus propias casas y de manera esporádica, desarrollan actividades espontáneas, informales y lúdicas en donde abuelos, padres y nietos crean y participan en una reivindicación lingüística que sin embargo por su carácter aislado resulta poco eficaz.

Subrayo que las formas en que los actores reivindican o no las prácticas nahuas no son estáticas y excluyentes. En el transcurso de las interacciones podremos observar cómo se mezclan unas con otras, evidenciando las ambivalencias y contradicciones, así como las conexiones que establecen o no entre el nivel

lingüístico y el metalingüístico, y que a su vez nos indican cómo los participantes adecuan sus estrategias de reivindicación según los contextos de interacción dependiendo de las relaciones de poder e identidades sociolingüísticas en juego. Por tanto, en los siguientes apartados discutiremos algunos de los casos más representativos con los que nos encontramos.

4.2 Las fiestas

Los habitantes de SC aprecian poder compartir con sus allegados una buena comida y bastante bebida para celebrar los eventos más importantes de la vida comunitaria y familiar, así no sólo festejan periódicamente a los santos patronos que cuidan a la familia, al barrio o al pueblo, también celebran cumpleaños, salidas escolares y eventos religiosos como son bautizos, bodas, primeras comuniones, etc. Además de los fuertes gastos económicos que implica realizar una fiesta, los miembros de la comunidad hechan mano del sistema de reciprocidad y parentesco para preparar los alimentos y concretizar la organización de estos eventos. Por ejemplo, cada 25 de noviembre ocurre la máxima celebración realizada en la comunidad: la fiesta del pueblo; los preparativos de la fiesta inician desde mucho tiempo antes, con la cooperación económica que la mayor parte de los actores realizan a través de las mayordomías para pagar las bandas que tocan por tres días consecutivos, los juegos pirotécnicos, la comida para los peregrinos, los músicos, el altar, etc. Es una fiesta en la que participan de manera entusiasta todos los miembros de la comunidad y aquellos que no lo hacen son penalizados exponiendo sus nombres al público,¹⁰⁸ ya que en estas ocasiones en la medida en que reciben a miembros de comunidades vecinas se refuerzan las relaciones de compadrazgo y los vínculos intercomunitarios. Dado que en estos contextos es claro el encuentro entre los HM y los bilingües tanto de SC como de otras poblaciones rurales o urbanas, así como entre el español estándar, el local y las prácticas nahuas, las fiestas constituyen un espacio sumamente rico para comparar las diversas impresiones que tienen los hablantes de

¹⁰⁸ Por ejemplo, aquellas familias que no cooperan económicamente para las bandas aparecen listadas a la entrada de la iglesia para que todos los visitantes se percaten de ello.

SC y los miembros de otras comunidades sobre las prácticas sociolingüísticas locales y externas, resaltando con ello sus encuentros y desencuentros. Sugiero que estos intercambios entre grupos sociolingüísticos no en todos los casos favorecen la reivindicación funcional de las prácticas nahuas, y por el contrario pueden fortalecer su estigmatización y DL. Así, hoy en día observamos un escaso uso del náhuatl en estos contextos, pues sólo entre el 5 y 10% de las interacciones se realizaron hablando mexicano. Por tanto, en los siguientes apartados discutiremos los alcances de las estrategias de reivindicación nahua que encontramos en estos contextos.

4.2.1 La reivindicación folklórica

Antes de entrar en materia me interesa señalar tres importantes consideraciones para comprender nuestro análisis. En primera, aunque el lector esperaría encontrar desde un principio la definición de lo que concebimos como “reivindicación folklórica”, prefiero partir de un caso que nos ilustrará de manera práctica cómo los participantes durante la interacción activan y reaccionan a las estrategias de reivindicación folklórica para posteriormente discutir en qué consisten y qué tan eficaces resultan. En segunda, es importante mencionar que debido a restricciones propias del contexto de interacción (una fiesta en donde consideramos que solicitar la grabación del evento podía alterar el curso de la interacción y más aún la confianza entre los participantes), no fue posible registrar en audio este caso y en su lugar recurrimos al registro escrito en el diario de campo, así como a la narrativa para presentarlo (Cf. 2.2). Una tercera y última consideración me lleva a señalar que es probable que las estrategias de reivindicación folklórica que discutiremos sean parte de los repertorios genéricos de cómo se presentan los hablantes en estos contextos, y por ende que sean independientes de la presencia del investigador; sin embargo no contamos con registros de este tipo de interacciones en donde el investigador no esté presente, por lo que no descartamos que los comportamientos que encontramos estén sesgados por la paradoja del investigador.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, señalo que el caso que presentamos a continuación surge en una de las fiestas del pueblo, precisamente en la

casa de un matrimonio bilingüe activo (ambos 50 años de edad), y en donde compartimos la mesa con una pareja de profesionistas originarios de la ciudad de Cuernavaca (B: H, 45 años de edad; C: M, 40 años; ambos HM). A manera de antecedente tenemos que el matrimonio anfitrión mantiene fuertes vínculos con las tradiciones agrícolas y rituales de la comunidad, los cuales son semejantes al empoderamiento con el que reivindican sus prácticas lingüísticas, ya que como veremos se enorgullecen de hablar mexicano cotidianamente. Sin embargo, tanto en esta interacción como en encuentros posteriores registramos que en esta familia la reivindicación lingüística y funcional se circunscribe al uso convencional del mexicano por parte del matrimonio, sin que ésta llegue a trascender las fronteras intergeneracionales. Así, aunque sus hijas (25 y 30 años de edad, PH-HM) reivindican metalingüísticamente el mexicano afirmando que quieren aprender a hablarlo, argumentan que como sus padres no les enseñaron y no hay escuelas en donde aprender no han podido adquirir una mayor competencia lingüística nahua. Estos argumentos en principio nos sugieren que existen estrategias de evasión empleadas para transferir la responsabilidad personal y las acciones encaminadas a refuncionalizar las prácticas nahuas a otros actores, organismos o factores externos, las cuales serán discutidas posteriormente.

En este contexto festivo y de manera espontánea anfitriones y compadres comenzaron a platicar sobre las tradiciones del pueblo, incluyendo al náhuatl, por lo que C señalando a su esposo (B) le preguntó a su anfitriona (a quien en adelante llamaremos D) *–¿cómo le diría “te amo” en náhuatl?–*. Así que D contestó *–nikitlasotla (“lo amo”)*; después de que la invitada trató de pronunciar la sentencia sin lograrlo, D añadió *–o por ejemplo, yo voy a decir “nimitstlasotla ka noyolo”, o sea “lo quiero con mi corazón”–*.¹⁰⁹ Esta frase causó revuelo entre los concurrentes, disparando las reflexiones de los asistentes sobre la importancia que tiene seguir hablando

¹⁰⁹ Aclaro que las traducciones de ambas expresiones nahuas fueron proporcionadas por la hablante (D) durante el evento analizado. Al respecto resalta que la forma *nikitlasotla* constituye una hipercorrección que probablemente está mediada por la consciencia lingüística propia del evento y que a su vez nos indica cierta inseguridad lingüística del hablante, ya que desde un punto de vista morfológico el marcador de objeto indicado por el prefijo de la tercera persona *–k* presenta una *–i* epentética que en este caso resulta innecesaria y que contrasta con la forma habitual *niktlasotla* (Cf. 5.2 y 5.3.2 para otros casos de hipercorrecciones, así como el trabajo de Flores Farfán 2005b).

mexicano. C aprobaba y animaba a sus anfitriones para que siguieran hablando náhuatl porque es una lengua “muy bonita”. Particularmente, esto causó una reacción de mi parte porque todos los participantes asintieron a esta consideración sin darle más valor a las prácticas sociolingüísticas nahuas que su aspecto “estético” y sin profundizar en la funcionalidad que tiene esta lengua como código comunicativo. Así que argumenté que además de ser bonita era una lengua muy útil porque sirve para describir muchas cosas necesarias para la vida cotidiana, por ejemplo para identificar los diferentes tipos de tierra de cultivo. Esta reflexión encontró eco en nuestro anfitrión (a quien llamaremos E), quien después de aguzar su mirada retomó el turno de la conversación para sostener con fuerza que sí, que la gente llama en náhuatl de distinta manera a las tierras, pues así indican el tipo de terreno en el que se encuentran, señaló que por ejemplo *atlalipa* “en el arroyo” se llama de esa manera porque en ese lugar la tierra tiene mucha agua dada su vecindad con el arroyo que corre en tiempo de lluvias, por lo que se convierte en uno de los mejores lugares del pueblo para cultivar. C escuchó con cierta actitud de sorpresa que el náhuatl sirviera para designar con tanta precisión a los tipos de terrenos, pero constantemente interrumpía a su interlocutor tratando de adivinar lo que él refería en mexicano; esta ansiedad por contestar y marcar su propia presencia no permitía que la participante comprendiera claramente el significado de las palabras, ni a que E terminara de explicarlas. A continuación C preguntó si las hijas del matrimonio anfitrión también sabían hablar mexicano, a lo que D respondió que no, añadiendo con voz muy baja que sí hablan náhuatl entre ellos (entre el matrimonio anfitrión), pero que sus hijas ya no lo aprendieron. Finalmente, B concluyó que *esta lengua no debía dejarse perder porque es parte de nuestras tradiciones y de nuestra cultura*; afirmación que todos los participantes aprobaron sin cuestionamientos, pero sin propuestas para revertir el DL.

Este caso nos sugiere que actualmente algunos nahuahablantes y ciertos miembros de la sociedad mestiza presentan un evidente discurso a favor de la reivindicación nahua, el cual no es furtivo ni azaroso ya que está marcado por el contexto en el que aparece -una de las fiestas del pueblo- por lo que hasta cierto punto es predecible que las tradiciones locales se conviertan en foco central de la

interacción. Además, este discurso se muestra particularmente protagónico, pues tal como si fuera una puesta en escena, ambos tipos de actores se esfuerzan por desempeñar el mejor papel para reivindicar las prácticas nahuas. No obstante, las estrategias de reivindicación a las que recurren los participantes demuestran serias ambivalencias, paradojas y contradicciones tanto al analizar el evento presente, como al confrontarlas con la actividad lingüística cotidiana en el ámbito familiar, aspectos que discutiremos a continuación.

Por una parte, al dirigir la frase *yo voy a decir “nimitztlazotla ka noyolo”, o sea “lo quiero con mi corazón”* hacia un público HM, con una elocuente sencillez lingüística los nahuahablantes demuestran que en este contexto y ante actores externos a la comunidad reivindican sus prácticas nahuas tanto a nivel lingüístico como metalingüístico.¹¹⁰ Así, logran impresionar a sus comensales mestizos quienes interrumpen su rol de protagonistas encargados de reconocer y revalorar las prácticas locales para convertirse en espectadores que admiran los conocimientos nahuas de los primeros, pero sin poder reproducirlos en el escenario (y muy probablemente tampoco fuera de él). En esta búsqueda por reivindicar las tradiciones locales, los mestizos idealizan las prácticas nahuas con base en su valor “estético” afirmando que es una lengua *muy bonita* y concluyendo con una especie de mandato para conservarlas *porque es parte de nuestras tradiciones y de nuestra cultura*, lo cual es un fiel retrato de la idealización folklórica de la “lengua” como parte de las “tradiciones nacionales” que han sido expropiadas por el estado para darle identidad a los mestizos y que estos a su vez han internalizado (Cf. 1.5; Aguirre Beltrán 1983; Hill 1991). Siguiendo estrictamente el orden de lo ideal, la apropiación que los mestizos hacen de las prácticas nahuas se limita a ser simbólica, ya que tal como lo muestra este caso no son practicadas por ellos mismos en la vida cotidiana. Además, esta reivindicación es aséptica y ambivalente, pues no sólo pasa por alto la conflictiva realidad sociolingüística en la que se encuentran las prácticas nahuas frente a las

¹¹⁰ Cabe resaltar que en otros contextos esta pareja de nahuahablantes también demostró reivindicar y usar sus prácticas nahuas ante actores locales, sin importar que estos últimos fueran nahuahablantes o no, contemporáneos o no. Sin embargo, estos comportamientos no se presentan con frecuencia en otros nahuahablantes, y por el contrario como veremos más adelante, en los encuentros entre pares surgen con mucho más frecuencia ideologías del menosprecio, actitudes puristas o de inseguridad lingüística (Cf. 4.2.3, 4.3 y 5.2).

castellanas, sino que impide personificar los papeles activos o pasivos que juegan los hispanohablantes y los nahuahablantes para mantener y legitimar las desigualdades de poder lingüístico –recordemos que durante este evento en ningún momento se problematiza la situación diglósica náhuatl-español y por el contrario se presupone una aparente igualdad lingüística que es por demás irreal-. En breve, nos encontramos ante una reivindicación folklórica entendida como una forma ideal, aséptica, limitada y ambivalente de aceptar y valorar las prácticas lingüísticas minorizadas, en este caso las nahuas.

En esta dirección, este evento nos muestra que la reivindicación folklórica de la lengua no sólo sirve como pastiche para rellenar la relativa vacuidad simbólica de la identidad mestiza, de la identidad “nacional”; sino que se ha convertido en una estrategia utilizada por los grupos dominantes para compensar en “ciertos aspectos” las desigualdades de poder lingüístico, elevando a través de la idealización las prácticas lingüísticas del grupo minorizado (Cf. Aracil 1983; Ninyoles 1997). Ahora bien, tal como ha señalado Ninyoles (1997) el problema de la idealización no se limita a esta especie de exaltación consoladora que niega o al menos encubre el conflicto lingüístico, sino que tiene efectos contundentes y negativos sobre las lenguas minorizadas, a saber continúan estimulando y legitimando su DL. Así, el autor afirma que los “usos folklóricos” como son los “poéticos” y “afectivos” -y en nuestro caso también “estéticos”- favorecen la distorsión ideológica, pues forman parte de las compensaciones idealizadoras empleadas para “consolar” a los grupos minorizados invirtiendo de manera accesoria, momentánea y reducida las desigualdades de poder lingüístico. En otras palabras, dado su carácter “accesorio”, estas compensaciones de ninguna manera implican romper con los valores del grupo dominante, ni con la situación diglósica y menos aún con las prácticas de menosprecio que sostienen dicha desigualdad, por lo que la inversión del poder lingüístico es simplemente ficticia y más aun afianza el *status quo*.

En particular, nuestro caso demuestra que las actitudes compensatorias ejercidas por los mestizos sitúan momentáneamente a las prácticas nahuas en el polo alto de valor, dejando implícita una relativa “condena hipócrita” o subvaloración de las prácticas castellanas. No obstante, esta duplicidad compensatoria

(consolación/condena hipócrita) muestra ser sumamente ambivalente, pues detrás de la *lengua bonita* o de *nuestras tradiciones* se esconde el menosprecio instrumental de las prácticas nahuas ejercido por los HM. Así, pese a que nuestro anfitrión nahuahablante retoma la intervención de quien esto suscribe para tematizar la utilidad del náhuatl, y hace uso de sus micropoderes para interrumpir las idealizaciones folkloristas de los mestizos relevando la funcionalidad de las prácticas nahuas para designar e identificar los tipos de terrenos de la comunidad, y aunque al menos C hace como si aprendiera las enseñanzas nahuas de sus anfitriones, su ansiedad por contestar y marcar su presencia refleja una suerte de etnocentrismo protagónico que le impide escuchar con atención a su interlocutor, así como asimilar y reproducir la información. Esto es, al tratar de resaltar su presencia, C desentona y desatiende los ejemplos que su anfitrión le está proporcionado para valorar la funcionalidad nahua, con lo que paradójicamente reproduce una vez más el menosprecio instrumental de los HM hacia las prácticas nahuas.¹¹¹

Asimismo, dado que este evento concluye con el mandato mestizo de que *esta lengua no debía dejarse perder porque es parte de nuestras tradiciones* sin más cuestionamientos ni propuestas para impedir su pérdida, se aprecia que los nahuahablantes –al menos en este evento- terminan por aceptar la reivindicación folklórica y las idealizaciones consoladoras en las que se sostiene, cumpliendo con las normas de buen ajuste que marcan los grupos dominantes e internalizan los estigmatizados, así como con las normas del veto categórico que impiden cuestionar y romper las asimetrías lingüísticas (Cf. Goffman 2001; Aracil 1983). En este sentido, es evidente que –pese a la actuación a favor de la reivindicación nahua- se mantienen las relaciones asimétricas de poder lingüístico en donde las prácticas nahuas se

¹¹¹ Recuérdese que al analizar este evento también recurrimos a la analogía teatral desarrollada por Goffman (2004). Aclaro que al emplearla no pretendo caricaturizar la honestidad con la que los participantes realizan sus actuaciones, descubriendo si los actores “engañan” a un auditorio y si lo hacen de una manera maquiavélicamente consciente. Más bien, coincido con Goffman en que para poder definir una situación es necesario que exista una posición estructural de sinceridad en donde los actores estén convencidos de su actuación aunque ésta no sea convincente, así *los actuantes pueden ser sinceros –o no serlo pero [pueden] estar sinceramente convencidos de su propia sinceridad-* (op. cit.:81-82). Además, como estamos tratando con manifestaciones que implican juicios de valor (o estéticos) en torno a las prácticas lingüísticas, una forma de comprobar qué tan convincentes son estos argumentos y actuaciones es a partir de la consistencia que presentan con las rutinas sociolingüísticas, es decir con los usos lingüísticos convencionales considerando las condiciones estructurales y globales en las que aparecen (Cf. Habermas 2005).

encuentran en el polo bajo, subordinadas a los hispanohablantes. En consecuencia, la reivindicación folklórica no es más que una de las manifestaciones de los prejuicios positivos que bajo un velo de ternura y paternalismo enmascaran su contraparte negativa: la denigración que se ejerce en la práctica contra el grupo subordinado. Por tanto, concuerdo con Ninyoles (1997:104-105) en que *reducir el grado de aceptación nada más a estas características es una forma disfrazada de hostilidad que es incompatible con una auténtica comprensión intercultural*.¹¹²

Además, si bien en esta interacción el código minorizado funciona para desarrollar un tipo de *performace* para reivindicar metalingüística y folklóricamente las prácticas nahuas, éste contrasta con la actividad lingüística familiar de los nahuahablantes, pues tras bambalinas el uso convencional del mexicano se reduce a las pláticas entre los padres, quienes también han señalado usarlo estratégicamente como un código del secreto, es decir para comunicarse información que no quieren transmitir por ejemplo a sus hijas (Cf. 3.2, 4.2.3 y 4.3). Así, estas últimas a pesar de manifestar que quieren aprender a hablar mexicano resultan excluidas del proceso de adquisición lingüística sea por falta de tiempo o de métodos didácticos para aprender (argumentan que no saben cómo aprender porque no hay escuelas de náhuatl en el pueblo), pero sobre todo porque normalmente sus padres les hablan en español. Al respecto es evidente que la ausencia del uso del mexicano en el ámbito familiar es una gran barrera para aprenderlo, pues las motivaciones instrumentales son escasas. Asimismo, no contar con materiales didácticos y/o instituciones formales que documenten y faciliten el aprendizaje de la lengua minorizada entre la población es -relativamente- una desventaja para aquellos interesados en revitalizarla.¹¹³ Sin

¹¹² Traducción mía del original.

¹¹³ Es importante relativizar que ésta sea una desventaja, pues recordemos que en México muchos de los materiales e instituciones oficiales encargados de “preservar” las lenguas minorizadas paradójicamente han contribuido a su estigmatización y desplazamiento (Cf. cap. 1 y 3.2.2; Flores Farfán 2007a). Sin embargo, en otros contextos los proyectos de inmersión lingüística basados en el aprendizaje oral y escrito de lenguas minorizadas han mostrado ser útiles (Cf. Sims 1998; Grenoble & Whaley 2006), por lo que recurrir a instituciones/espacios formales para reaprender las prácticas nahuas puede ser una opción, siempre y cuando éstos surgan de un interés y compromiso comunitario para revitalizarlas coparticipativamente. Entre algunos organismos internacionales que brindan apoyos profesionales y/o económicos para revertir el DL encuentran la Fundación Volkswagen (<http://www.volkswagenstiftung.de>) especializada en documentación lingüística, y el Endangered Language Fund (<http://www.endangeredlanguagefund.org>), que además de la documentación se interesa en apoyar proyectos de preservación lingüística.

embargo, sería reducido concluir que estos factores cierran por completo la posibilidad de revertir el DL y más bien como sugeriré a continuación hay que tomarlos como argumentos empleados para desviar conflictos más severos.

En primera instancia porque si el principal objetivo es aprender mexicano, el interés, el compromiso y la constancia de los aprendices podrían contribuir a disolver estas barreras. Por ejemplo involucrando paulatinamente a los nahuahablantes en la construcción de comunidades de práctica enfocadas en esta enseñanza contemplando los contextos de interacción más aptos para sociabilizar las prácticas nahuas (e. g.: la casa; Cf. 2.1). Asimismo se podrían buscar soportes externos (e. g.: tecnológicos, económicos y/o académicos) que ayuden a los hablantes a crear espacios y métodos didácticos para enseñar/aprender el náhuatl de y en SC, ya que en otros contextos se ha demostrado que esta utopía es viable gracias al trabajo co-participativo y comprometido de todos los involucrados quienes han logrado comenzar a revertir el DL (Cf. 1.7; Fishman 1991; Sims 1998; Grenoble & Whaley 1998, 2006). En otras palabras, sostengo que buena parte del éxito del aprendizaje nahua depende de que los destinatarios estén profundamente comprometidos y participen en la construcción de las tareas y estrategias que los llevarán a cumplir dicho objetivo. No obstante, el caso que hemos presentado nos indica una gran ambivalencia: pese a que los padres se enorgullecen de hablar náhuatl y las hijas reivindican metalingüísticamente la lengua minorizada afirmando querer aprenderla, estos actores atribuyen la responsabilidad de su refuncionalización a otros factores, instituciones y/o actores. Así, el fracaso en el aprendizaje nahua se atribuye específicamente a la ausencia de escuelas (instituciones formales), métodos didácticos (herramientas) y a la falta de transmisión lingüística intergeneracional de parte de los padres (motivaciones instrumentales).

Marks y Dauenhauer (1998) han reportado la presencia de una ambivalencia similar entre los Tlingit, los Haida y los Tsimshian en el Sudeste de Alaska. En su caso, los autores nos explican que se trata de una estrategia que los hablantes emplean para evadir la responsabilidad personal en la reversión del DL transfiriéndola a otros actores, instituciones y/o factores externos, pues debido a las ideologías y estigmas que rodean a la lengua minorizada incluso los mismos actores

que la reivindican la perciben como ajena, desconocida y difícil de aprender. Por tanto, dejan la responsabilidad del aprendizaje lingüístico en manos de otros (e. g.: al aparato burocrático, científico o tecnológico) y asumen que la lengua sobrevivirá casi por arte de magia (e. g.: porque otros la hablan o la aprenderán). Así, esta mezcla de extrañeza, pena y miedo impide que los hablantes se sobrepongan a la pérdida y se percaten que la conexión entre uso y transmisión lingüística es una práctica vital y necesaria que ellos mismos deben concretar para asegurar la reversión del DL, por lo que los autores ponen el acento en el “problema de abrir agendas”, es decir en la necesidad de generar compromisos estables y apoyos constantes entre la población a través de una previa “clarificación ideológica” (op. cit.: 63).

Sin embargo, consolidar esta clarificación no es una tarea sencilla, pues desde sus orígenes freudianos hasta hoy en día los estudios psicoanalíticos sostienen que las transferencias son resultado de las resistencias internas que el individuo utiliza para evitar abordar temas o eventos conflictivos dado que se siente incapaz de resolverlos. Así y a diferencia de otros mecanismos de defensa, las transferencias constituyen un tipo de proyección mediante el cual el individuo desplaza su responsabilidad identificando los aspectos negativos de su persona en otros actores u objetos para censurar el conflicto, bloquear la reflexión y por ende el cambio derivado de la toma de consciencia (Habermas 1976; Freud, S. 1986; Freud, A. 2001; Gayo y Bustos 2001; Nieto 2004). En este sentido, si bien el psicoanalista se puede servir de la identificación transferencial para reconstruir los eventos conflictivos, convirtiéndose en un “compañero de juego” que mantiene y descubre las ambivalencias de las transferencias para disolver las resistencias en el plano afectivo y facilitar el proceso de autorreflexión; en otros casos las transferencias están tan arraigadas en racionalizaciones, sentimientos de culpabilidad, inseguridad o inferioridad y en prohibiciones impuestas por la sociedad (es decir en las normas de buen ajuste y del veto categórico) que impiden que los sujetos se percaten de dichas ambivalencias, desenmascaren sus resistencias y desbloqueen el conflicto, es decir son una fuerte barrera para la autorreflexión (Habermas 1976; Freud, S. 1986; Freud, A. 2001).

De antemano aclaro que ni en éste, ni en ninguno de los casos que abordamos en esta tesis, los participantes están sometidos de manera consciente o inconsciente a

una crítica terapéutica en términos psicoanalíticos.¹¹⁴ Sin embargo, en el caso que estamos tratando durante la interacción surgió un proceso reflexivo que nos permite identificar ciertas transferencias y ambivalencias, aunque los participantes no llegan a clarificarlas como autorreflexiones. Así, sugiero que a pesar del discurso a favor de la reivindicación nahua, los argumentos de los participantes locales en torno a las dificultades con las que se enfrentan para aprender náhuatl en realidad son racionalizaciones que apoyan sus transferencias de responsabilidad para evitar reflexionar y tomar acciones directas en contra del DL, dado el contexto diglósico en el que se encuentran y que en nuestro caso genera sentimientos de inseguridad e inferioridad sociolingüística. Por tanto, estas transferencias no sólo aparecen por las presiones estructurales e ideológicas que continúan estigmatizando a las lenguas minorizadas en México, sino que sirven como argumento para evitar tematizar dichas presiones, así como los conflictos intrapersonales que generan, pues hemos sostenido que estos tocan fibras sumamente sensibles que los hablantes tienden a ocultar para cumplir con las normas del buen ajuste y del veto categórico impuestas por la sociedad dominante (Cf. Cap. 1; Avilés 2005). En otras palabras, estas transferencias también forman parte de las estrategias que emplean los participantes para evitar tematizar el conflicto y emprender acciones que permitan comenzar a revertir las asimetrías sociolingüísticas.

En conclusión, con esta puesta en escena los actores nos demuestran que a pesar de la fuerza que pueden tener las reflexiones metalingüísticas para despertar y difundir consciencias a favor de las prácticas nahuas, circunscribirlas al aspecto folklórico y romántico que inspiran aquellos actores que “todavía” hablan náhuatl y/o atribuir la responsabilidad de su refuncionalización a otros actores o instancias es ambivalente, reducido y contradictorio. Si estas reflexiones no contribuyen a

¹¹⁴ Cabe subrayar que el objetivo de esta investigación no fue realizar un estudio psicoanalítico con tintes etnográficos. Al contrario, recurrimos a la psicología y al psicoanálisis porque nos proporcionan herramientas útiles para comprender cómo las presiones sociolingüísticas actúan en el individuo para desplazar o reivindicar las prácticas nahuas. Debido a este carácter dialógico y al complementarismo metodológico que adoptamos, es probable que durante la interacción el trabajo etnográfico de alguna manera haya contribuido a liberar una parte de dichas presiones entre los participantes, encontrando ciertos paralelismos con una suerte de etnopsicoanálisis como otra de las facetas de la investigación-acción (Cf. Deveraux 1985), lo cual aquí sólo sugiero. En este sentido, considero importante realizar investigaciones más profundas para identificar si el trabajo antropológico transforma -para bien o para mal- los problemas afectivos asociados con las asimetrías lingüísticas.

desentrañar las asimetrías sociolingüísticas que existen en la práctica, ni están acompañadas de esfuerzos para activar las prácticas nahuas entre los mismos actores que las reivindican, así como en otras generaciones, simplemente nos muestran los prejuicios positivos y las transferencias de responsabilidad que funcionan como estrategias compensatorias y evasivas para bloquear los conflictos intrapersonales e interculturales que provocan las desigualdades sociolingüísticas y legitiman el DL nahua. Entre los cuales, como veremos a continuación, los nahuahablantes también tienen que lidiar con serios prejuicios denigratorios enmascarados a través del lenguaje de la burla.

4.2.2 El lenguaje de la burla como estrategia de defensa

A diferencia del caso precedente, identificamos que en estos contextos festivos los prejuicios lingüísticos negativos o denigratorios también pueden manifestarse en forma de burlas realizadas por los mestizos HM hacia las prácticas nahuas, lo cual nos permite mostrar cómo reaccionan algunos nahuahablantes ante estas situaciones. Así, presentamos el siguiente caso que surge en el contexto de una fiesta familiar para celebrar el fin del ciclo escolar de los niños, y en donde un maestro (O: H, 55 años aprox., BE) de manera informal, enseñaba a tres maestros HM externos a la comunidad (A y C: mujeres 36 y 45 años aprox.; E: hombre, 45 años aprox.) cómo decir “salud” en mexicano: *jman tikikan!* “¡que tomemos!”. Sin embargo, cuando estos intentaron repetirlo fracasaron y en su lugar decían “mantequita”, término que resultó cómico para los HM. Entonces el profesor comentó estas reacciones con D (M, 68 años, BA), quien se ríe diciendo en mexicano *ka ma nenehpoteuwe!*¹¹⁵ -y añadía en español-: “¡tienen la lengua chueca!”. Así que O se dirigió a los participantes para comentarles:

¹¹⁵ Subrayo que el objetivo de la presente investigación no fue hacer un registro detallado sobre la cantidad vocálica, y si bien en la medida de lo posible recurrimos tanto al registro de audio como a textos escritos para confirmar su presencia o ausencia, en interacciones espontáneas fue complicado identificarla. Así, aunque en *nenehpoteuwe* probablemente existe un alargamiento vocálico tal como sucede en otras variedades clásicas o modernas en donde se ha registrado *weeweh* “viejo, anciano” o *weeyi* “grande”, (Cf. Wimmer 2006, Flores Farfán), en nuestro caso no siempre logramos identificar su presencia.

- XIX O1: es que le digo- le digo... llamé a la señora para decirle, para decirle este hombre no sabe, no puede decir la palabra *man tikikan* (“¡que tomemos!”), dice “mantequita”.. y ya después (D) me dijo (refiriéndose al hombre) “¡viejo tartamudo!”.. (risas).
- E2: ¡joven!, [tartamudo] pero no [viejo], ¡joven!
- C3: no quiere [decir que es] viejo, ¡dice que es joven!
- D4: (risas, vb)
- A5: lo que pasa es que en náhuatl no hay joven.. (risas, vma)
- D6: ese (in) [es].. *piltontli!*
- E7: ¡ah, *piltontli!*.. (risas)..
- D8: ese es igual (la forma de pronunciarlo), ya ves..
- E9: ese es *piltontli.*, ¡tonto!
- D10: *piltontli waan tsin* (In), ¡ah no, ya ves!.. ¿quién quiere otro poquito de mole?

Aunque esta interacción surge en un contexto donde se supone prima la amistad o al menos la cordialidad, el tono de broma en el que se desarrolló indica que ante la incomprensibilidad y distancia sociolingüística, los HM pueden desarrollar un lenguaje de la burla, entendido como un recurso que los grupos dominantes utilizan para reproducir el menosprecio hacia otro a través del empleo jocoso y peyorativo de elementos lingüísticos minorizados para recrear estereotipos altamente negativos de manera encubierta o incluso claramente ofensiva (Hill 2001). En este caso, ante el fracaso lingüístico los HM hisperhispanizan –hilarizando- las palabras nahuas *man tikikan* por “mantequita” (léase “gordo, pasado de peso”) y *piltontli* “muchacho” por “tonto” (Cf. O1, E9); como se puede observar esta hiperhispanización no deriva en asociaciones positivas, sino en términos negativos que reproducen los estereotipos con los que se asocia la identidad y las prácticas nahuas, pues tal como registramos en Aviles (2005) las burlas que retoman elementos lingüísticos del náhuatl están relacionadas con estados negativos como ser un borracho, estar loco, enfermo, pobre, sucio, malo, etcétera, estados que recaen directamente –estigmatizando- a los nahuahablantes.

Cabe subrayar que en un encuentro posterior, O señaló que este acto constituyó una burla inicial de parte de los HM, por lo que éste quiso darles una lección revirtiendo estas ofensas mediante el mismo mecanismo de defensa de los HM: burlándose de su incompetencia comunicativa (Cf. O1). Por su parte, D no lo interpretó como una burla sino que consideró que –dado que son maestros- los HM trataban simplemente de aprender las expresiones nahuas, por lo que trató de compartir con ellos sus conocimientos. En este sentido, en nuestro caso resalta que el velo humorístico sirve para encubrir un tipo de racismo étnico,¹¹⁶ así como la ausencia de disposición de parte de los maestros HM para entender y compartir universos sociolingüísticos distintos al castellano, con lo cual se muestra otra de las formas de menosprecio: la indiferencia hacia las prácticas nahuas.

Ahora bien, resalta que las reacciones de los nahuahablantes consistieron en empoderarse lingüísticamente y retomar la ignorancia de los HM para repositonar las asimetrías sociolingüísticas, logrando reivindicar las prácticas nahuas al convertirlas en el foco de la interacción. Sin embargo, esta estrategia no eliminó del todo las asimetrías, sólo las invirtió momentáneamente, pues si bien a lo largo de los turnos aparentemente las risas y argumentos funcionaron para minimizar los infortunios comunicativos y las (in)diferencias sociolingüísticas de los HM, estos últimos en forma de broma subestiman la capacidad comunicativa del náhuatl diciendo que *en náhuatl no hay joven* (Cf. A4), con lo que indirectamente se impone la funcionalidad del castellano como código comunicativo. Además, aunque D sigue intentando enseñarles a los HM palabras en mexicano, con sus bromas estos continúan hiperhispanizándolas peyorativamente, así la palabra *piltontli* “muchacho” se convierte en sinónimo de “tonto” (Cf. E9). Así, en esta interacción se evidencia que no sólo están en juego las diferencias lingüísticas, sino también las sociales, ya que a través de la burla se enmascara una dinámica de competencia sociolingüística, así como su transfondo de prejuicios y de desigualdades. Por tanto, esta dinámica de burlas y competencias escondidas impide reaccionar abiertamente a la subordinación

¹¹⁶ Hill (2001) utiliza el término “discurso racista” para analizar cómo en EUA burlarse de la población hispana y afroamericana sirve para construir de manera indirecta el espacio público de los blancos, menospreciando a los primeros. Así, en nuestro caso considero que nos enfrentamos con un tipo de racismo indirecto dirigido a la población nahuahablante con base en las diferencias étnicas y lingüísticas.

del náhuatl impuesta por las prácticas castellanas, al igual que desarrollar una interacción que favorezca un intercambio sociolingüístico informal más horizontal.

En resumen, se observa que el lenguaje de la burla al cual recurren los HM para denigrar indirectamente a los nahuahablantes también puede ser empleado por estos últimos como una estrategia para defenderse de los prejuicios lingüísticos negativos y reivindicar las prácticas nahuas. Sin embargo, esta estrategia no alcanza a revertir el sistema de asimetrías lingüísticas, pues al igual que la reivindicación folklórica, mantiene encubiertos los prejuicios que estigmatizan a los nahuahablantes y legitiman tanto la situación diglósica como el DL nahua. Tal como veremos en el siguiente apartado, los hablantes también desarrollan otras tipo de estrategias para reivindicar las prácticas nahuas, entre ellas enfrentando los prejuicios y agresiones, desnaturalizando los estigmas sociolingüísticos y recurriendo al uso instrumental y/o emblemático del náhuatl.

4.2.3 Las prácticas nahuas como instrumento y emblema de la identidad local

En estos contextos también encontramos que algunos nativos de SC reivindican la lengua minorizada presentándonos el abanico de condiciones estructurales e ideológicas que han impuesto el dominio de las prácticas castellanas sobre las nahuas, mostrándonos además cómo en la defensa de la identidad y de las prácticas locales han reaccionado a las burlas y a los estigmas sociolingüísticos que miembros de otras poblaciones realizan para subordinarlos. Así, en ciertos casos y a través de un diálogo co-participativo, algunos hablantes demostraron que lejos de negar las tensiones y contradicciones inmersas en la reivindicación nahua, las ponen en el centro de la discusión revelándonos algunos de los retos y paradojas con los que se enfrentan. Tal como lo muestra el siguiente caso que surgió en el contexto de una fiesta familiar y en donde los participantes -F (H, 62 años, BE), T (H, 35 años, CH), N (M, 30 años, CH), E (M, 56 años aprox., BE), L (M, 34 años, CH) y quien esto suscribe (K)- discuten los desafíos que encuentran para hablar mexicano. Subrayo que a pesar de surgir en un contexto público e informal, esta interacción se

caracteriza en que –a excepción de K- todos los participantes son originarios de la comunidad y miembros de la misma familia, por lo que nos permite identificar cómo a nivel intracomunitario y familiar se experimentan estos retos y paradojas. De esta manera, a continuación presentamos el siguiente fragmento que nos permite contextualizar la autopercepción de la competencia comunicativa de los participantes:

Xa. K1: ¿y usted sabe hablar bien mexicano?

T2: ¡no!

F3: bien bien, le digo que no lo hablamos nosotros así..

K4: ¡¿pero por qué no lo saben hablar bien, si lo utilizan muy bien?!

F5: sí pero.. es que allá en la casa pues ya no se habla, digamos no podemos platicar con mi esposa como antes.., los grandes, nuestros padres, nuestros abuelos, nos hablaban todo en náhuatl.. ¡y ahora no!, ya..

T6: y aquí cuando un abuelo le platica a uno en náhuatl, uno le responde así en español..

K7: en español..

E8: ya no en náhuatl..

K9: ¿aunque le entienda todo?!

F10: ¡no lo entiende, no lo puede uno decir!

K11: ¿sí se puede?// (pausa para despedirse de unos compadres).. sí se puede, ¿sí se puede responder?

T12: sí, no más que ya no quiere uno también..

E13: no puede pronunciar uno rápido..

T14: quién sabe.. luego, yo la verdad, yo se me dificulta hacer enunciados, conversar, porque a veces como [que] ando pescando palabras para formar un enunciado..

Subrayo que desde el inicio de la interacción aparece un gran sesgo, pues quien esto suscribe tematiza una cuestión que genera controversias entre la población: *quién sabe hablar bien náhuatl* (Cf. K1). En este sentido, recordemos que el concepto “hablante de una lengua” ya es problemático porque los linderos entre quién es un hablante y quién no lo es no sólo dependen de criterios lingüísticos flexibles, sino de las interpretaciones locales negociadas interactivamente, por lo que al calificar el comportamiento lingüístico de un hablante con base en términos extremos como

“bien” y su opuesto “mal”, intensificó la complejidad del problema (Cf. 2.3; Flores Farfán 1999; Hill & Hill 1999; Evans 2001). Así, este sesgo nos permite acercarnos a los parámetros locales y a las ideologías que delinear la autopercepción de los participantes sobre su competencia lingüística, indicándonos a su vez algunas de las causas por las que estos no hablan mexicano o consideran tener dificultades para hacerlo. La importancia de identificar estos aspectos radica en que están íntimamente relacionados con la refuncionalización del código minorizado, pues he sugerido que en la medida en que los hablantes reconocen su competencia comunicativa nahua se abre la posibilidad de empoderarse para activar y transmitir sus conocimientos lingüísticos a otras generaciones y/o mejorar su competencia comunicativa (Cf. 2.3).

En este orden, pese a que T cuenta con cierta competencia nahua (CH) contesta a la pregunta *¿y usted sabe hablar bien mexicano?* con un contundente *no* (Cf. T2), respuesta que a su vez es completada en el siguiente turno por F3, pues el hecho de ser BE y adulto mayor le da autoridad para confirmar y explicar por qué T se define de esa manera. Así, F3 en un principio nos pone de relieve que no hablan *bien bien* mexicano, lo cual genera dudas en K ya que en otros contextos F ha demostrado utilizar de manera pertinente dicho código y reivindicarse como hablante. Dada esta paradoja K4 solicita aclarar qué implica hablar “bien”, tratando de elucidar esta cuestión, F5 argumenta *es que aquí en la casa ya no se habla*. Lo cual nos recuerda que en otros contextos la frase “ya no se habla” ha sido empleada como una fórmula retórica para dar congruencia y legitimar el DL, aunque en la práctica sea contradictoria con la actividad lingüística de los hablantes quienes de manera cotidiana *hablan* mexicano (Avilés 2005). Sin embargo, no podemos negar que el decremento en el uso del náhuatl en el ámbito familiar ha sido y es una de las causas del DL (Cf. Cap. 1). En este caso, más allá de bloquear o desviar la reflexión, parece que F5 pone el dedo en la llaga al argumentar *no podemos platicar con mi esposa como antes..*, remarcando con sus pausas reflexivas que *los grandes, nuestros padres, nuestros abuelos, nos hablaban todo en náhuatl.. ¡y ahora no!* (Cf. F5). Esto nos sugiere que hablar “bien” mexicano significa hablar “todo en náhuatl”, es decir implica una situación de dominio lingüístico del mexicano que no se restringe a los ámbitos o contextos de

uso, pues tal como veremos también está relacionado con ideologías puristas. Por tanto, F nos muestra que una de las limitaciones para empoderarse lingüísticamente radica en la situación diglósica náhuatl-español que existe en el ámbito familiar, prueba de ello es que etnográficamente registramos que si bien F y su esposa actualmente son BE, paradójicamente ambos usan el castellano como variedad lingüística convencional entre ellos, sus hijos y sus nietos, evidenciando así que *las normas de uso lingüístico pueden condicionar negativamente la vitalidad de las lenguas dominadas* (Solé 2001:82),¹¹⁷ al punto de generar sentimientos de inseguridad lingüística entre los mismos hablantes.

Además, siguiendo el flujo de la interacción, el posicionamiento reflexivo de F5 tal vez facilita que T6 intervenga posicionándose como adulto joven para remarcarnos que *cuando un abuelo le platica a uno en náhuatl, uno le responde así en español..* (Cf. T6). Así, este actor nos indica que -pese a tener cierta competencia comunicativa nahua- cuando se enfrenta con interacciones en mexicano opta por cambiar y usar el código dominante, lo cual como veremos no sólo tiene que ver con la situación diglósica o con que la lengua materna del actor es el español, también está relacionado con sentimientos de inseguridad lingüística, así como con las categorías locales para definir y legitimar la competencia comunicativa de aquellos actores que no son hablantes activos (Cf. Flores Farfán 1999:209-215; Evans 2001). Antes de abordar estos temas, me interesa remarcar otro sesgo cometido por quien esto suscribe, pues nos permite demostrar cómo en este caso tematizamos, negociamos y definimos la competencia pasiva de los participantes durante la interacción. En este sentido, K9 al tratar de confirmar la ocurrencia de un cambio de código y de cerciorarse de la competencia comunicativa de su interlocutor, con su pregunta sugiere que T “entiende todo” en náhuatl; este “todo” como término extremo a su vez presupone definir de manera extremadamente positiva la competencia pasiva de su interlocutor, es decir la participante corre el riesgo de sobreestimarla. Este desacierto comunicativo provoca que F10 -como figura de autoridad- reaccione tomando el turno de la conversación -y hablando por T- para corregir a K sosteniendo imperativamente *¡no lo entiende, no lo puede uno decir!* (Cf.

¹¹⁷ Traducción mía del original.

F10), con lo que a su vez F adopta la otra cara de la moneda negando la competencia pasiva de T con base en la incompetencia que “uno” tiene para hablar mexicano. Por tanto, esta polaridad “todo-nada” resalta que otro de los criterios para definir la competencia comunicativa de un actor radica en su capacidad para realizar participaciones *hablando* mexicano.

Si bien con esto logramos identificar un criterio más en la definición local de la competencia comunicativa, y por ende de los marcos para empoderarse lingüísticamente, sigue resaltando que la polaridad adoptada por F10 para descartar la competencia pasiva de T, contrasta con la que este último actor había sugerido tener en el turno T6, por lo que K11 solicita aclarar si el actor puede o no responder en mexicano. Ante esta cuestión, T12 toma el turno de la conversación argumentando *sí, no más que ya no quiere uno también..* con lo cual T no sólo nos confirma que cuenta con cierta competencia pasiva que en un momento dado podría llegar a activar, más aún con este *no más que ya no quiere uno* nos aclara que la intencionalidad es un factor sumamente importante para no contestar en mexicano y usar en su lugar el código dominante. Así, de manera indirecta T acepta su responsabilidad para no responder en náhuatl a pesar de contar con una competencia pasiva de la lengua. Además, E13 con la autoridad que le otorga ser una adulta mayor BE complementa la reflexión de T argumentando que *no puede pronunciar uno rápido..* (Cf. E13) dejando entrever que la intencionalidad para no hablar mexicano también está motivada por la misma competencia pasiva de los hablantes que a su vez genera inseguridad lingüística y un consiguiente sentimiento de frustración. El argumento de E13 demuestra tener eco en T14 y tocar fibras afectivas muy sensibles, pues al reflexionar *quién sabe.. luego, yo la verdad, yo se me dificulta hacer enunciados, conversar, porque a veces como [que] ando pescando palabras para formar un enunciado..* (Cf. T14) con sus pausas éste logra autorreflexionar y al mismo tiempo transmitirnos las dificultades que tiene para comunicarse en mexicano, las cuales estriban en sentimientos de inseguridad, impotencia y frustración lingüística. De esta manera, los participantes también nos revelan un trinomio de fuerzas de resistencia que operan a nivel intrapersonal entre los hablantes que no son BA o BE y que obstaculizan el desarrollo de una participación lingüística más activa que les permita

empoderarse, a saber: la competencia pasiva que provoca inseguridad lingüística y que a su vez motiva la intencionalidad para no hablar mexicano y viceversa.

Además, los marcos para legitimar a un buen nahuahablante también tienen que ver con ideologías puristas que -basadas en el supuesto de un náhuatl auténtico, puro e ideal- condenan los préstamos lingüísticos del español al náhuatl, así como a los nahuahablantes que recurren a este tipo de habla mezclada o “combinada” (Cf. Hill & Hill 1999; Flores Farfán 1999, 2002b), tal como lo muestra el siguiente fragmento de la interacción:

- Xb. T15: ahora este.. mi papá mi mamá lo hablan pero ya hay combinaciones del español
F16: ah por eso, yo lo entiendo el náhuatl
T17: hay otro por ejemplo que lo hablan.. por ejemplo de Guerrero, ¡según náhuatl!;
le da tono de náhuatl pero es castellano..
K18: ¿por qué cómo suena, cómo es?
T19: es igual como si estuvieran hablando en náhuatl, pero lo que está hablando es español
K20: pero por ejemplo ¿qué dice?
T21: la verdad no-no, en sí yo no los pronuncio..

Si bien en el turno 15 T reconoce que sus padres hablan náhuatl, resalta que inmediatamente contrapone un “*pero*” para enfatizar que es un náhuatl “combinado” con el español. Esto nos indica que los préstamos del español al náhuatl son vistos negativamente, lo cual no sólo desacredita el valor de las prácticas nahuas de esta familia sino que se extiende al resto de la comunidad, pues tal como sucede en otras comunidades nahuas (aunque en grados distintos), los nahuahablantes de SC se nutren e incluso nativizan diversos elementos lingüísticos del español como parte de su adaptación y reapropiación del medio y de la vitalidad del náhuatl (Cf. Hill & Hill 1999; Flores Farfán 2000). En este sentido, la lógica purista estigmatiza las prácticas nahuas de SC por ser concebida como un habla imperfecta, contaminada por el español (Cf. 5.2 para otros casos de purismo en SC). A su vez, esto tiene efectos negativos entre los mismos hablantes como son los sentimientos de inseguridad lingüística expresados en este caso en el turno 16, en donde F –como padre de T– valida el argumento de este último a través de la frase *ah por eso* aceptando simple y

llanamente que “entiende el náhuatl”, lo cual confirma que en el caso de F la inseguridad lingüística no sólo surge por la situación diglósica en la cual domina el español (Cf. Xa), también se sostiene en las ideologías puristas que menosprecian la actividad lingüística cotidiana de aquellos que *hablan* náhuatl. Por tanto, estas ideologías en lugar de fomentar la revitalización nahua y el empoderamiento lingüístico de sus hablantes paradójicamente favorecen el DL (Cf. Flores Farfán 2002b).

Asimismo, en el turno T17 resalta que las ideologías puristas no estigmatizan únicamente las prácticas nahuas de SC, también se aplican a otras variedades del náhuatl y a sus respectivos hablantes. Así, T nos presenta el caso de los hablantes de Guerrero sosteniendo que ellos “según” dicen que hablan náhuatl, *le da tono de náhuatl pero es castellano*.. Esta forma un tanto incrédula de desacreditar las variedades nahuas de Guerrero con base en los préstamos del castellano por una parte nos confirma la existencia de un *continuo poliglósico estructurado de manera jerárquica* -tal como lo ha descrito Flores Farfán con respecto a la historia del contacto entre las variedades nahuas habladas en el país (1999:55)-, el cual además está relacionado con el estatus de subordinación que los nahuahablantes guerrerenses tienen en SC, ya que estos frecuentemente trabajan como peones y están sujetos a las condiciones de vivienda que sus patrones puedan proporcionarles; por otra parte esta apreciación termina por excluir del criterio “hablante del náhuatl” a aquellas formas de habla que sean percibidas como castellanas por su capacidad de incorporar a su sistema lingüístico elementos del español. Pese a esta estigmatización purista, preciso que al menos a nivel estatal, Guerrero presenta una mayor vitalidad lingüística nahua que Morelos (14.2% vs. 1.8%; Cf. INEGI 2007a); además se ha sugerido que buena parte de la vitalidad lingüística de algunos pueblos nahuas de Guerrero radica en su capacidad para resistir al DL reapropiándose de elementos prestados del castello y extendiendo así su repertorio lingüístico (Flores Farfán 2000, Cf. Hill & Hill 1999 para una interpretación similar sobre las variedades nahuas habladas en las faldas del volcán de la Malinche, Tlaxcala). Por último, resalta que en este caso quien estigmatiza las prácticas nahuas con base en ideologías puristas, es un actor que paradójicamente cuenta con una competencia pasiva nahua. Así, cuando K18 le solicita reproducir

cómo suena este “tono de náhuatl”, el actor en lugar de reproducirlo argumenta *es igual como si estuvieran hablando en náhuatl, pero lo que está hablando es español* (Cf. T19); dado que K20 insiste en obtener un ejemplo sobre este náhuatl hispanizado, T21 opta por eludir esta tarea reiterando sus dificultades para hablar mexicano, ya que no puede “pronunciarlo”.

Siguiendo este tenor reflexivo, en el siguiente fragmento T evidencia otra de las causas y responsables del deterioro de la competencia comunicativa a nivel familiar, así como cuáles son sus dificultades para activar su competencia nahua:

Xc. T22: pero nosotros, mi papá, mi mamá lo hablan, pero un detalle más grave de nosotros: no nos- ¡no nos presionaron [para] que lo hablemos!, entonces por eso nosotros lo entendemos, pero no lo pronunciamos.. y ya lo pronunciamos ya na[da] más unas palabras.. no para así conversar así 100% de alguien que lo sepa hablar el.. el náhuatl..

K23: ¿y usted cree que se podría aprender?.. ¿Se podría aprender bien?

T24: sí se aprende, pero más bien a nosotros lo único que nos hace falta es la- es la pronunciación.. conversar más que nada, una conversación, entonces por ejemplo yo puedo ver a una familia, una pareja (In) y alguna cosa que no le llevo a entender (en náhuatl) ya le pregunto a ella o a ellos, ya me dicen..., pero no, para pronunciar, para conversar no sé, se me dificulta..

K25: pues practicarlo, ¿no?!

T26: solamente.. pero.. (vmb)

Así, en el turno 22, T nos revela que aunque sus padres hablan mexicano, el *detalle más grave* es que no los *presionaron* a hablar náhuatl. Nótese que para tematizar este “grave detalle” T recurre a la forma: *no nos- ¡no nos presionaron [para] que lo hablemos!*, repitiendo las primeras palabras de la frase y adoptando posteriormente una forma exclamativa que fortalece su reflexión. Sumada a su contenido, esta forma discursiva nos sugiere las dificultades que el actor enfrenta para tematizar que sus padres también son responsables del deterioro de la competencia comunicativa familiar y por ende del DL, dado que estos son partícipes de la presente interacción.¹¹⁸ De esta

¹¹⁸ Dado que en un fragmento anterior T ha tematizado el papel que ejerce para no hablar náhuatl (Cf. IXa) y más adelante señalará algunas de las estrategias a las que recurre para reivindicar las prácticas

manera, el actor nos revela que su competencia pasiva no sólo se debe a una situación estructural de diglosia –lo cual hasta el momento se había presentado como la principal causa del DL (Cf. más arriba)-, sino que detrás de ella también se encuentra el poder de agencia de los hablantes. En este caso, los padres optaron por no presionar a sus hijos a hablar mexicano e implícitamente sí lo hicieron para que hablaran español, con lo cual limitaron el proceso de transmisión lingüística intergeneracional del náhuatl a una competencia pasiva que se activa de manera esporádica y reducida, pues tal como T22 argumenta: *y ya lo pronunciamos ya na[da] más unas palabras.. no para así conversar así 100% de alguien que lo sepa hablar el.. el náhuatl..* (Cf. T22).

Considerando que T está tematizando la franja que separa su competencia pasiva de hablar mexicano al 100%, en el turno siguiente K23 abre la puerta a un malentendido comunicativo, pues al preguntar *¿se podría aprender bien?* se sobreentiende que T no ha aprendido *bien* náhuatl, lo cual nos indica las dificultades de quien esto suscribe para explorar si su interlocutor concibe como posible mejorar su competencia comunicativa, sin que esto implique minimizar el valor de su competencia actual. Para aclarar este malentendido, T24 reacciona afirmando de manera impersonal *sí se aprende*, y a continuación recurre a la primera persona del plural para subrayar que *lo único que nos hace falta es la- es la pronunciación..* además, partiendo de un ejemplo de manera emotiva nos dice *yo puedo ver a una familia, una pareja (In) y alguna cosa que no le llego a entender (en náhuatl) ya le pregunto a ella o a ellos, ya me dicen.., pero no, para pronunciar, para conversar no sé, se me dificulta..* (Cf. T24). Así, el actor nos lleva a enfatizar que si bien algunos actores tienen dificultades para conversar en mexicano, esta competencia pasiva o incipientemente activa de ninguna manera es sinónimo de la ausencia de un aprendizaje lingüístico nahua. Cuestión que frecuentemente omiten las instituciones oficiales encargadas de medir y/o “preservar” la diversidad lingüística y cultural en México (Cf. Cap. 1, 2.3; 3.2.2).

Finalmente, como parte de este diálogo en donde T tematiza sus avatares para hablar náhuatl, en el turno 25 K se atreve a sugerir que una de las formas para

nahuas, descartamos que el presente argumento sea utilizado como una forma de transferir su responsabilidad en la reversión del DL.

superar estas dificultades es *practicarlo*, es decir hablando mexicano. Dada la importancia de la identidad de los participantes, es importante resaltar que esta propuesta proviene de un personaje externo a la comunidad, quien cuenta con mucho menos competencia comunicativa que su interlocutor y además no ha estado directamente sujeta a la estigmatización lingüística nahua. Esta distancia entre identidades sociolingüísticas y el vacío argumentativo con el que finaliza T en el turno 26, me lleva a sostener que al acompañar la expresión “solamente” de una pausa y un “pero” emitido con un volumen de voz muy bajo -más allá de manifestar un acuerdo para mejorar su competencia comunicativa a través de la práctica- el participante está cumpliendo con las expectativas de su interlocutora y al mismo tiempo nos está sugiriendo que además de las razones ya expuestas (inseguridad lingüística, ausencia de motivaciones personales y familiares para hablar mexicano debido a la situación diglósica) hay otras fuerzas que le impiden activar, mejorar y empoderarse de sus conocimientos lingüísticos.

En este sentido, los fragmentos siguientes nos permitirán mostrar cómo descubrimos co-participativamente algunos de los factores que han impedido o en su caso impulsado la reivindicación nahua y como los actores han reaccionado a ellos:

Xd. K27: pero también dicen que ya no quieren, ¿no?, que la gente ya no quiere..

T28: bueno, nosotros apenas como.., le damos importancia de nuestras raíces, porque cuando eramos este.. más chicos, pues no, nadie nos obligó y no le tomábamos importancia, pero es muy importante para ver de dónde uno proviene.. y este es bueno, por ejemplo a veces hay algún problema, ¡nada más se hablan en náhuatl!, y de alguien que sepa el espa[ñol]// o sea, que está hablando en español, y le están hablando en náhuatl, no, ¡no lo entiende que le dicen! Y ya, una vez fijese, hubo una persona que vinieron a detener.. y empezaron a hablar en náhuatl, le dijeron “¡te vinieron a detener!” -todo en náhuatl- y le preguntaron “¿que dice?” (los HM). “¡Nada!, ¡no me dijeron nada!” (él contestó), pero sí le dijo, sí -“¡vete porque te vinieron a detener!”-.. ¡y se lo- se lo quitaron!

En el turno 27, a través de la frase *pero también dicen que ya no quieren, ¿no?*, K retoma el sentido adversativo con el que finaliza el turno T26, y se remite a uno de los argumentos expresados anteriormente por él (Cf. T12) como eco de otras voces registradas etnográficamente (Avilés 2005), para tematizar el importante papel que

juega la intencionalidad de los actores para no hablar mexicano, para no practicarlo. Ante este tema, al principio del turno 28, T se sirve de la frase *bueno, nosotros apenas como...* le damos importancia de nuestras raíces para relativizar y matizar el sentido adversativo adoptado por K27, señalándonos que el proceso de reivindicación nahua *apenas* está comenzando entre ellos y se apoya en pausas reflexivas para indicarnos algunas de las bases de esta reivindicación. Así, en primera instancia nos subraya que si bien hoy en día comienzan a reconocer la importancia del mexicano por ser parte de sus *raíces*, se remonta a épocas anteriores de su vida para remarcarnos que las actitudes hacia estas prácticas lingüísticas eran muy diferentes explicándonos *cuando eramos este.. más chicos, pues no, nadie nos obligó y no le tomábamos importancia, pero es muy importante para ver de dónde uno proviene..* (Cf. T28). De esta manera, nos indica que anteriormente los miembros de la comunidad no estimulaban a sus hijos a valorar positivamente las prácticas nahuas, pero en la actualidad al menos este actor las retoma como emblema de la identidad local, específicamente para reconocer sus orígenes y afirmar así su membresía al pueblo.

Además, en el turno 28 T no sólo reivindica simbólicamente las prácticas nahuas, también establece una conexión directa con el valor instrumental que estas prácticas pueden proporcionar a los actores locales. Así, a través de un ejemplo nos muestra cómo el mexicano ha sido utilizado como un código del secreto, es decir para transmitir información valiosa a otros miembros de la comunidad sin que pueda ser codificada por individuos externos a ella, pues al hablar *todo en náhuatl* los hablantes lograron informar y poner a salvo a uno de los habitantes de una detención policiaca. Este ejemplo nos indica que dado el alto grado de obsolescencia lingüística, en este caso el uso instrumental del náhuatl es estratégico, ya que se restringe a ciertos contextos de uso que son verdaderas excepciones a las normas de uso lingüístico de la comunidad.

En breve, este fragmento nos muestra que los usos emblemáticos y/o estratégicos del náhuatl se han convertido en recursos importantes e incluso necesarios para reivindicar las prácticas nahuas, tanto metalingüística como lingüísticamente. Sin embargo, también nos sugiere que no podemos limitarnos a ellos, pues si no están acompañados de actividades que permitan desarrollar y

continuar tanto el empoderamiento como la práctica lingüística nahua entre los hablantes, estas estrategias no bastan para revertir las asimetrías lingüísticas. En este sentido, a continuación mostraremos cómo los actores tematizan co-participativamente algunas de las estrategias que en la vida cotidiana han desarrollado para reivindicar las prácticas nahuas como parte de la defensa de la identidad y de las prácticas locales.

Xe. T29: pero el problema, no mucho el problema sino// gran parte de nuestros este.. de nuestros antepasados, más que nada este, lo que es la ciudad de México, todo lo hablaban en náhuatl, los aztecas hablaban en náhuatl.. y no sé por qué se perdió, (in) pero lo que es la ciudad de México, ¡hay palabras que están todo en náhuatl! y de ahí.. si no se hubiera perdido, entonces se hubiera formado un idioma oficial..

K30: no se crea pues toda la gente que le prohibían hablar mexicano.. que le clavaban., este picos en la cabeza para que no hablara mexicano, ¡pues la gente terminaba dejándolo de hablar! Y aquí también todas las burlas por las que ha pasado la gente por hablar mexicano en la ciudad o en Cuernavaca.. también incide, pero como dice usted, es bien importante como saber de dónde viene uno, ¿no?

T31: sí, lo que pasa es que como.. en aquellos tiempos una persona que hablaba en náhuatl, como lo.. lo discriminaban.. lo.. se burlaban.. ¡se burlaban de él!..//

F32: ¡de Tepoztlán aquí!.. se hablaba más en Tepoztlán que aquí (náhuatl).. allí ya no puedes hablar en náhuatl, ¡porque te hacen burla!

En principio resalta que T29 al sostener *pero el problema, no mucho el problema sino//* recurre a una autointerrupción para corregir la perspectiva problematizante que había adoptado al iniciar su turno. Si bien esto puede estar indicándonos un bloqueo reflexivo, en lugar de trabajar sobre lo “no dicho”, preferimos interpretarlo desde lo que nos explicita, es decir sobre el pasado idílico de las prácticas nahuas en contraste con su actual estado de DL. Así, nos señala que las prácticas lingüísticas de sus antepasados son parte del histórico dominio nahua que incluyó al principal centro político del país –lo que es hoy la ciudad de México- y que tuvo como máximo representante al glorioso imperio azteca. No obstante, al argumentar *los aztecas hablaban en náhuatl.. y no sé por qué se perdió*, resalta que la alusión a este pasado idílico se ve interrumpida por una pausa que es casi un reflejo del vacío histórico por el cual

el actor no alcanza a explicarse y a explicarnos las causas del DL (Cf. T29). Recordemos que dicho pasado ha sido magnificado por el Estado para crear y fortalecer la identidad nacional mexicana, aunque paradójicamente continua omitiendo la realidad de los nahuas contemporáneos, por lo que también es una de las estrategias compensatorias que al idealizar las prácticas nahuas paradójicamente mantienen las asimetrías de poder lingüístico (Cf. Cap. 1, 4.2.1). En este sentido, el discurso de T no sólo nos muestra que en SC los actores han reinterpretado este pasado glorioso adaptándolo a su contexto lingüístico para reivindicar simbólicamente las prácticas nahuas como parte de la identidad local;¹¹⁹ más aún nos demuestra los conflictos comunicativos que los actores enfrentan para explicar las incongruencias y contradicciones que existen entre este pasado idílico y la alarmante situación de obsolescencia lingüística en la que se encuentran.

Además, cabe resaltar que en este proceso de reivindicación T retoma un hecho a sus ojos evidente para revalorar las prácticas nahuas: *lo que es la ciudad de México, ¡hay palabras que están todo en náhuatl! y de ahí.. si no se hubiera perdido, entonces se hubiera formado un idioma oficial..* (Cf. T29). Así, el actor enfatiza y comparte con nosotros la impresión de encontrar que en la ciudad de México existen préstamos del náhuatl al castellano; sugiriéndonos que si la variedad castellana con más prestigio en todo el país utiliza palabras nahuas y si el mexicano *no se hubiera perdido*, entonces podría haber tenido el estatus de “idioma oficial”. De esta manera e imaginando el mejor de los mundos posibles para las prácticas nahuas, el actor les atribuye un prestigio simbólico y político similar al del código dominante. Lo cual si bien es a todas luces necesario para reequilibrar las asimetrías lingüísticas y aunque hoy en día legalmente el náhuatl –como lengua indígena- tiene el mismo estatus que el castellano (ambas son “lenguas nacionales”, Cf. Cámara de Diputados 2003), desafortunadamente en el contexto de SC la realidad cotidiana nos indica que la práctica de la igualdad lingüística encuentra serios problemas para ejercerse (Cf. 1.5, 3.2-4.2).

¹¹⁹ Un caso similar de reinterpretación y reapropiación de los símbolos nacionales para fortalecer la identidad sociolingüística local ha sido registrado entre los nahuas de la Malinche, en el estado de Tlaxcala (Cf. Hill 1991; Hill & Hill 1999)

En este sentido, en el turno siguiente K30 busca profundizar dialógicamente en los factores que potencian el DL y en aquellos que facilitan la reivindicación nahua activa, para ello tematiza algunas de las violentas prácticas de subordinación sociolingüística que han sufrido los nahuahablantes -como son las torturas físicas o las burlas cometidas por hablar mexicano en otros pueblos, en la ciudad (de México) o en Cuernavaca-, contrastándolas con los argumentos expuestos anteriormente por T para revalorar las prácticas nahuas como parte de la identidad local (Cf. T28, T29). Tal como se observa en los turnos siguientes, esta reflexión repercute entre los participantes, pues rompen el silencio y comienzan a tematizar los conflictos que han tenido con otras poblaciones por hablar náhuatl, haciendo a un lado las normas del buen ajuste y del veto categórico que bloquean la autorreflexión sobre estos factores. Así, cuando T31 afirma *sí, lo que pasa es que como.. en aquellos tiempos una persona que hablaba en náhuatl, como lo.. lo discriminaban.. lo.. se burlaban.. ¿se burlaban de él!..!!* además de emplear el término “discriminación” para confirmar la presencia de actos y actitudes negativas hacia las personas que hablaban náhuatl, el ritmo pausado de su discurso también nos expresa los conflictos que a nivel afectivo genera tematizar esta discriminación y que al final el actor los dirige explotándolos en forma exclamativa, dejando claro que las burlas son una forma de discriminación. En esta dirección, F32 se sirve de una pausa realizada por T31 para interrumpirlo y denunciar que el pueblo de Tepoztlán es uno de los lugares en donde todavía hoy en día ocurren estas burlas. Es más, al sostener *se hablaba más en Tepoztlán que aquí (náhuatl).. allí ya no puedes hablar en náhuatl, ¡porque te hacen burla!*, F32 por una parte nos revela que si bien Tepoztlán era un pueblo nahuahablante, paradójicamente en la actualidad quien se atreve a hablar náhuatl ahí es discriminado a través de la burla, y por la otra nos muestra que los conflictos comunicativos que provoca esta discriminación también se materializan en su discurso, pues en este turno –y de manera semejante a la participación de T31- el actor recurre a una forma exclamativa para reforzar el final de su discurso enfatizando así su incorformidad ante la discriminación lingüística.

De esta manera, el fragmento presentado nos demuestra que a través del diálogo y la autorreflexión los actores objetivizan y reconstruyen su realidad social,

en este caso desanclando la aparente naturalidad de la subordinación nahua en la vida cotidiana, ya que al denunciar las prácticas de menosprecio sociolingüístico y a los actores que las cometen, también nos ponen en evidencia que las luchas entre identidades y prácticas sociolingüísticas están detrás de la estructura diglósica que hasta el momento se nos había presentado como acéfala, inamovible y todopoderosa. Así, los participantes interrumpen y comienzan a cuestionar la legitimidad de la hegemonía del castellano y del DL nahua, pues tal como veremos en los siguientes fragmentos, estos profundizan críticamente en algunas de las formas en que otras poblaciones los estigmatizan social, política, económica y lingüísticamente. Lo cual además nos permitirá descubrir que -pese al deterioro de la identidad local producida por dichos estigmas- en la vida cotidiana los participantes han desarrollado estrategias para contestarlos y revertirlos reivindicando sus prácticas sociolingüísticas y en consecuencia su identidad.

Xf. T33: este lugar que es Santa Catarina tenía un sobrenombre que era Mariaca. Pero yo tengo entendido que esa palabra que viene de la palabra mariaca pasó un general, que no era este.. religioso, no creía en las imágenes. Tomó una iglesia como su cuartel y le puso su nombre y (dijo) “aquí, esta ciudad tenía ese.,” –perdón- (dijo el general) “¡este pueblo se llama Mariaca!”.

F34: porque era su apehído de él, creo..

T35: era como.. como desafío a la iglesia, creo que se murió, se mató él mismo..

F36: porque según lo enterraron la virgencita la que está ahorita, bueno es su.. es su.. como se dice.. es.. este.. este.. lo querían llevar pues (a la virgen), y ellos escondieron, y lo encontró la virgencita acá y se le- se le voló un dedito, sí.. lo quería sacar y se vuela el dedo o le quita el dedo la virgen, entonces de aquí no lo pudo sacar (a la virgen), que pesaba mucho! Y este que salé se va al campo y vió la gente que venía, ¡menudo! ¡Y pone su cañón y explota su cañón!.. y luego la virgen también, ya se fueron los (In) ¡y la sacan de aquí del pueblo! Y.. se la llevan a componer en Cuernava y en Cuernavaca no dicen, ya no la dejaban, ya la compusieron, estaba bonita, está bonita pues la virgen y dicen -“ya no se la llevan”- porque dicen -“ese pueblo es de indios, no- no, este.. no les merece la virgen”-.. entonces, la detuvieron allá pues ya no la dejaban, y así llegaron empezaron con las campanas, se juntó la gente (para discutir) -“¿cómo le vamos a hacer?, ya no nos dejan la virgen!”-... y si.. todos pues empezaron a llorar, ¿no? de que -“¿por qué no nos la dejan si es la

patrona de aquí del pueblo?!.. y a ver cómo le vamos a hacer, ¡pues la vamos a ir a traer!”- y en eso que pasan, ¿no?, en la noche.. oyen las campanadas, y se juntan la gente, ¡que van viendo y la virgen está en el altar!!

K37: ¡amonos!

V38: ¡solita!.. sí... son historias que uno va contando..

K39: y por eso entonces ¿los de tepoztlán y los de Cuernavaca les dicen aquí mariacos?

F40: si..

T41: ¡pues hasta ahora!

F42: bueno pues ¡pero ya casi muy poco!

T43: fíjate, ahora sí ya se detienen pero no falta quien dice por ahí se le.. (vmb, In) y sí ya ahora ya nos confirmamos (In) lo que es Santa Catarina, pero [a] nosotros nos discriminaron mucho tiempo, nos decían -“¡ahí viene un mariaco o una mariaca!, o de mariaca”- así.. pero todo eso por éste no sé qué era.. un militar, general..

A grandes rasgos, este fragmento nos muestra que la definición externa de la identidad local ha sido empleada para discriminar y subordinar ideológicamente a los nativos de SC, pues actores externos a la comunidad han tratado de imponerles un nombre y despojarlos de sus emblemas identitarios, legitimando esta violencia simbólica por ser “un pueblo de indios”. Los participantes nos demuestran que lejos de someterse a estos despojos identitarios, recurren a estrategias retóricas como son las narraciones de leyendas para resistir, reconstruir y fortalecer su propia identidad.¹²⁰

En este sentido, al principio del turno 33 T nos revela que el término “Mariaca” es un “sobrenombre” empleado para designar al pueblo de Santa Catarina, e inmediatamente recurre a un estilo adversativo para elucidar el origen histórico de este término y deslindarse de cualquier autoidentificación que pueda derivarse de dicho “sobrenombre”. Así, T nos explica que la palabra “mariaca” proviene de un General (llamado Gabriel Mariaca) que en tiempos de guerra y sin

¹²⁰ Esta interpretación se inspira en el trabajo ya citado de Jane Hill (1991), el cual muestra que los nahuahablantes de la Malinche en la vida cotidiana recurren a estrategias retóricas similares para resistir a la dominación material y simbólica ejercida por el sector que representa al gobierno de Puebla. Así, los mexicanos de la Malinche también recurren a la narración de leyendas para reconstruir un espacio sagrado que fortalece su sentimiento de pertenencia a la comunidad y por ende su identidad y prácticas locales.

consideraciones religiosas no sólo se apropió de la iglesia principal de SC tomándola como su cuartel, sino que también se apropió simbólicamente del pueblo imponiéndole su nombre: *Mariaca*. Además, este argumento es sostenido en el siguiente turno por F34, quien complementa la información aclarándonos que éste era el apellido de dicho General. De esta manera, los participantes comienzan a reconstruirnos -y a reconstruirse- una de las más importantes historias de despojo identitario que ha enfretado la comunidad de SC.

Específicamente esta historia se remonta al periodo de la Revolución Mexicana durante el cual el General Gabriel Mariaca (18??-1920) -dirigente de las fuerzas zapatistas- tomó la iglesia de Santa Catarina como cuartel (Cf. Womack 1985). Dado que los zapatistas sostenía ideales juaristas en contra del clero y la religión católica, es posible que esta toma militar haya sido también un *desafío a la iglesia* –tal como afirma T35-. Sin embargo, no contamos con registros para afirmar que bajo estos ideales y para dejar rastro de su poder, el general Mariaca se haya sentido con el derecho de renombrar a la comunidad de Santa Catarina imponiéndole su apellido, tal como sostiene la versión local. En todo caso, al respecto encontramos que en 1932 –es decir 12 años después de la muerte del general- y en el marco de la clasificación de los pueblos en ayudantías para establecer la división política y territorial del estado de Morelos, el gobierno estatal sigue la política de laicismo extremo que reinaba a nivel nacional y prohíbe emplear nombres religiosos para referirse a los pueblos morelenses imponiéndoles otro, por lo que a partir de entonces y durante aproximadamente 30 años el pueblo de Santa Catarina oficialmente fue llamado “Gabriel Mariaca” (Cf. De la Peña 1987; Hernández 1995:28; López 2008).

No obstante, tal como nos sugieren los participantes este término nunca llegó a ser un autodenominador local, y por el contrario tanto la figura del general Mariaca como su apellido son representantes del despojo de sus emblemas identitarios, así como de la subordinación sociolingüística a la que han estado sometidos. Frente a esta situación, tal como hemos sugerido, los hablantes han revertido dicho despojo a través de las leyendas locales, en las cuales la realidad se reinterpreta desde la perspectiva de lo sagrado para reapropiarse no sólo de sus

emblemas locales, sino para reivindicar su identidad e inmunizarse contra la discriminación cometida por otras poblaciones. En otras palabras, si bien los símbolos católicos fueron pretexto de una forma de despojo identitario, estos mismos símbolos son retomados para recrear nuevas leyendas que además de fortalecer las creencias locales, elevan positivamente la autoestima y la membresía al pueblo de SC. Como muestra de ello, en el turno 36 F nos relata la historia del robo de la imagen de la virgen de Santa Catarina dirigida en un principio por el general Mariaca y a quien por su atrevimiento *le quita el dedo la virgen*. Una vez fuera de la comunidad y bajo pretexto de componerla, -continúa explicándonos F- los habitantes de Cuernavaca justifican este rapto argumentando *“ese pueblo es de indios, no- no, este.. no les merece la virgen”* (Cf. F36). Nótese que en esta intervención, las repeticiones y las pausas discursivas de F son muestra también de los conflictos comunicativos para tematizar este argumento que expresa el menosprecio y los avatares con los que se han enfretado los nativos de SC por ser considerados como “un pueblo de indios”. Así, siguiendo la leyenda local, F nos indica los sufrimientos que ha causado este menosprecio entre la población, pues al sostener *se juntó la gente (para discutir)* -“¿cómo le vamos a hacer?, ya no nos dejan la virgen!”-... y si.. todos pues empezaron a llorar, ¿no? de que -“¿por qué no nos la dejan si es la patrona de aquí del pueblo?!.. y a ver cómo le vamos a hacer, ¡pues la vamos a ir a traer!”- el actor nos expresa el drama que vivieron los nativos por ser despojados de uno de sus más grandes símbolos identitarios -la patrona del pueblo-, así como la determinación con la que rechazaron dicho despojo decidiendo recuperar la imagen de la virgen a toda costa (Cf. F36).. Resalta que esta historia concluye con un milagro divino: *y en eso que pasan, ¿no?, en la noche.. oyen las campanadas, y se juntan la gente, ¡que van viendo y la virgen está en el altar!* (Cf. F36). De esta manera, F no sólo nos evoca cómo la virgen regresó por sí misma a donde pertenece, al pueblo de Santa Catarina, haciendo así a un lado cualquier fuerza -o prejuicio- humano que pudiera contradecir la propiedad del pueblo sobre este símbolo identitario; más aún nos sugiere que la discriminación a la que están sometidos los actores locales por el estigma de ser “indios”, es rechazada y contestada desde lo sagrado para confirmar la identidad del pueblo -no como “indios”- sino como nativos de Santa Catarina. Por tanto, las leyendas locales

además de convertirse en estrategias retóricas para reivindicar su identidad y sus prácticas locales, nos demuestran que la comunidad es su principal sitio de unión, confirmación y lealtad.

Siguiendo la defensa de la identidad local, en los turnos K39-T43 los participantes nos confirman que el término “mariaco” ha sido y sigue siendo utilizado por habitantes de Tepoztlán y Cuernavaca para designar peyorativamente a los de SC. Particularmente, en el turno 42 F matiza el uso actual de este término señalando exclamativamente *bueno pues ¡pero ya casi muy poco!*, con lo cual nos sugiere que al menos con respecto al uso de este término la discriminación hacia la población aparentemente está disminuyendo. Así, en el turno siguiente T43 interviene para sostener el argumento del participante precedente, precisándonos que *ahora sí ya se detienen pero no falta quien dice por ahí se le.. (vmb, In) y sí ya ahora ya nos confirmamos (In) lo que es Santa Catarina*. Lo cual nos indica que aunque la discriminación persiste, también persiste la resistencia de los hablantes hacia estos términos, pues en tanto defienden su nombre se “confirman” como nativos de Santa Catarina y al mismo tiempo reivindicán “lo que es Santa Catarina”. Esto nos sugiere que los participantes no reducen la reivindicación de su identidad a un nivel local e íntimo, pues tal como veremos a continuación en tanto los participantes explicitan que la discriminación de la identidad local está fundada en el estigma de ser “indios” y que éste está directamente relacionado con el menosprecio de sus prácticas locales derivado de una situación de subordinación, también nos demostrarán cómo a través de la razón desarrollan estrategias para enfrentar a los actores que cometen dicha discriminación.

Xg. K44: ¿pero por qué los discriminaban?, ¿por ser de aquí?

F45: por- por ser.. ¡indios!, según que no.. siempre pues.. este.. ¡según que andabamos sucios!.. no ve que todos en el campo, ¡pues cómo se ensucia uno en tiempo de agua! ¡Y no que el lodo y todo! Nos decían *kwaatlalteme*, *kwaatlalte* quiere decir “tu cabeza tiene tierra”... (cambio de tópico)

K46: .. ¿y cuándo les decían *kwaatlalteme* que les respondían?

F47: ¡¿pues qué?! ¡Eramos muy cerrados! No- no.. no sabíamos defendernos, ¡como ahora pues ya es diferente! Como ahora, luego decían allá en Tepoztlán como

trabajábamos allá.. de albañil y nos íbamos, ¿no?.. nos decían -“¡Mariaco! ¡Indio!”-. Aquí quedaba, pero ya después, de tanto estar, ¡ya les respondí!.. -“¿saben qué?, ¡ustedes son más indios porque están vendiendo sus casas del centro y se van al cerro! ¡¿Quién es más indio?!”-. Pues ya no responden, pero ahora ya no nos dicen eso.. pero si no los hubieramos parado así pues hubieran seguido.. (cambio de tópico) no y aquí, el pueblo es.. ¡más trabajador! Ahí en Tepoztlán qué [pasó con] sus terrenos?, ¡todo ya vendieron!..

En primera instancia, resalta que la pregunta realizada por K44 para precisar *¿por qué los discriminaban?* implica abordar un tema sumamente sensible al menos para F, pues en el turno siguiente (45) al afirmar *por- por ser.. ¡indios!, según que no.. siempre pues.. este.. ¡según que andabamos sucios!..* las repeticiones y pausas empleadas por F45 para autocorregir sus argumentos nos indican las dificultades que éste enfrenta a nivel discursivo para tematizar las razones de dicha discriminación. Es decir, para romper con los bloqueos comunicativos causados por las normas del buen ajuste y del veto categórico que marcan guardar silencio ante la discriminación. En este sentido, su discurso materializa los efectos negativos que a nivel afectivo aún hoy día tienen los estigmas sociolingüísticos sobre los participantes (Cf. Cap. 1; Avilés 2005). Así, F45 nos revela que la discriminación que han vivido está apoyada en el estigma de ser “indios”. Al respecto, es importante resaltar que F utiliza la primera persona del singular para personificarse como uno de los sujetos de la comunidad que sufrió dicha discriminación, y en donde el término “indio” en este caso se convierte en sinónimo de “sucio”. Asimismo, tratando de descubrir los argumentos que sostienen este menosprecio, más adelante F nos aclara que la asociación entre “indio” y “sucio” se debe a una de las prácticas comunitarias más importantes en SC -el trabajo en el campo-, por lo que ser “indio” y “sucio” son una forma de desprestigiar las prácticas de SC: vivir de y en la tierra, ser campesinos. En esta dirección, F concluye su turno sosteniendo *nos decían ‘kwaatlalteme’, ‘kwaatlalte’ quiere decir “tu cabeza tiene tierra”...* (Cf. F45) evidenciando así que los nahuahablantes de otras poblaciones empleaban términos nahuas para insultarlos, estigmatizándolos como “sucios”. En consecuencia, esto nos revela que la subordinación de los habitantes de SC no sólo proviene de la población hispanohablante, sino que los nahuahablantes

de otras poblaciones sostienen prejuicios negativos sobre lo que representa ser “indio” que se materializan en verdaderos insultos para anexarles un nivel de subordinación más bajo. Tal como veremos en el capítulo seis, el término *kwaatlalte* sigue empleándose en Tepoztlán para referirse a los nativos de SC y por nahuahablantes que paradójicamente reivindican las prácticas nahuas, aunque los actores que lo pronuncian omiten referir el significado peyorativo y de subordinación nahua que sí explicita F.

Dado el alto grado de afrenta interpersonal y sociolingüística que implica el término *cuatlalteme*, K46 pregunta cuáles han sido las respuestas de los participantes ante este término. Como respuesta y de manera sumamente enfática, F47 argumenta *¡¿pues qué?! ¡Eramos muy cerrados! No- no.. no sabíamos defendernos, ¡como ahora pues ya es diferente!*, revelándonos así la fuerza del ostracismo e impotencia que generaba esta discriminación, la cual era tan alta que durante un tiempo los mantuvo indefensos. En otras palabras, la violencia simbólica había cobrado forma en ellos marcándoles, como normas de buen ajuste, someterse a un rol de sujetos estigmatizados y quedarse callados ante la discriminación, con lo que se concretaba y legitimaba la reproducción de la subordinación sociolingüística (Cf. Cap. 1; Bourdieu 2001; Goffman 2001). Siguiendo esta lógica, posteriormente F argumenta *luego decían allá en Tepoztlán como trabajábamos allá.. de albañil y nos íbamos, ¿no?.. nos decían -“¡Mariaco! ¡Indio!”-* (Cf. 47), con lo cual nos aclara que esta discriminación no sólo se apoyaba en los estigmas que deterioran la identidad campesina o las prácticas lingüísticas nahuas, sino en los trabajos que los nativos de SC realizaban en Tepoztlán, ya que al trabajar como albañiles para los tepoztecos, estos últimos extendían la subordinación laboral y económica al campo sociolingüístico. Así, ser albañil se ha convertido en una etiqueta de subordinación socioeconómica que los tepoztecos equiparan con los términos “indio” y “mariaco” para extender la gama de términos y de prejuicios negativos con los que designan despectivamente -y estigmatizan- a los nativos de SC.

No obstante, la internalización de la violencia simbólica no es perpetua, pues cuando F afirma *pero ya después, de tanto estar, ¡ya les respondí!.. -“¿saben qué?, ¡ustedes son más indios porque están vendiendo sus casas del centro y se van al cerro! ¡¿Quién es más indio?!”-*.. *Pues ya no responden* (Cf. F47), el participante nos muestra que la reversión

de los estigmas comienza con el extrañamiento de la violencia simbólica prolongada en la vida cotidiana, pues mediante un proceso reflexivo y con base en la razón el actor ha desentrañado los factores que aparentemente justifican su subordinación, hasta quitarles la apariencia “natural” que tiene dicha subordinación en la vida cotidiana. Al respecto, es importante recordar que este argumento es parte de una interacción que se ha desarrollado como una reflexión dialógica y co-participativa, y como tal aquí encontramos implícitas las reflexiones precedentes, a saber que se burlan de ellos por hablar náhuatl –es decir por ser un código subordinado al castellano-, que los llaman “mariacos” por haber estado sometidos al despojo de su emblemas identitarios, “*kwaatlalteme*” por ser campesinos “sucios”, y también les dicen “mariacos” o “indios” por estar subordinados socioeconómicamente a otras poblaciones. En resumen, si todas estas etiquetas y factores son sinónimo de ser “indio”, entonces ser indio es igual a estar subordinado. Siguiendo esta lógica, F nos descubre que detrás de todos estos prejuicios negativos que le dan forma a la discriminación está un actor subordinado, sometido, sumiso. Por tanto, cuando F rememora cómo ha enfrentado la discriminación cometida en Tepoztlán a través del argumento: *“¿saben qué?, ¡ustedes son más indios porque están vendiendo sus casas del centro y se van al cerro! ¡¿Quién es más indio?!”* (Cf. F47), reinterpreta y revierte el estigma de ser “indio” confrontándose retóricamente con los tepoztecos y recordándoles que ellos son más indios porque se someten al desplazamiento territorial y terminan viviendo en el cerro, es decir aceptan una situación de subordinación. Tal como sugiere el actor, esta confrontación retórica basada en la razón ha funcionado para frenar la discriminación ejercida por los tepoztecos, *pues ya no responden, pero ahora ya no nos dicen eso.. pero si no los hubieramos parado así pues hubieran seguido..* (Cf. F47)

Cabe resaltar que estos argumentos además de servir para detener y revertir los estigmas, sobre todo tienen un efecto reivindicador, pues F47 concluye sosteniendo enfáticamente que el pueblo de SC *¡es más trabajador!*, sugiriendo que los tepoztecos no pueden decir lo mismo porque venden sus casas y sus terrenos. Así y contrario a los estigmas que pesan sobre la vida en el campo, queda de manifiesto que al menos para F contar con terrenos que le permitan desarrollar las prácticas campesinas claramente es objeto de respeto, honor y autonomía. En consecuencia,

observamos que la autoidentificación positiva con respecto al territorio y al trabajo está íntimamente relacionada con un fuerte sentimiento de pertenencia a la comunidad, por lo que estos factores -al estar interconectados- no sólo revierten la situación de subordinación y los estigmas que la respaldan, sino que enaltecen las prácticas locales y fortalecen la identidad de los nativos de Santa Catarina.

He querido recorrer este largo camino de intercambios reflexivos deteniéndome no sólo en el contenido discursivo, sino en el análisis de las exclamaciones, repeticiones, pausas, silencios, autocorrecciones, interrupciones y traslapes comunicativos para demostrar que en esta interacción las estrategias metalingüísticas desarrolladas por los participantes para reivindicar las prácticas nahuas no se plasman en una manifestación retórica bien pulida que brota espontáneamente, sino que son parte de un profundo proceso reflexivo en el cual los actores de manera co-participativa tematizan, negocian y reinterpretan los múltiples factores ideológicos y estructurales que les han impedido empoderarse lingüísticamente y reivindicar de forma activa las prácticas nahuas -como son los estigmas sociolingüísticos de los cuales dejan rastro en su discurso-, así como aquellos factores que disparan su reivindicación.¹²¹ Así, los participantes nos han revelado que detrás de su inseguridad lingüística y de su responsabilidad en el proceso de DL que les impiden empoderarse lingüísticamente y asegurar la transmisión lingüística intergeneracional, no sólo está la estructura diglósica en la cual dominan las prácticas castellanas, sino que esta estructura -y por ende el DL- es reflejo y objeto de las luchas entre identidades y prácticas sociolingüísticas, pues el acto mismo de hablar náhuatl sigue siendo objeto de burlas e insultos porque está asociado con el estigma de ser “indios”, el cual como hemos evidenciado es simultáneamente sinónimo y argumento de subordinación política, económica, social y obviamente lingüística. En este sentido, los participantes también nos demuestran que al identificar, tematizar y desnaturalizar los estigmas que legitiman su subordinación sociolingüística, pueden revertir las pautas fundamentales de poder

¹²¹ No está demás subrayar que el proceso reflexivo derivado de esta interacción a su vez está influido por autorreflexiones realizadas por los actores en otros contextos con base en sus experiencias personales, las cuales como se puede observar han modificado los esquemas de acción enfocados en las prácticas nahuas y reinterpretado el mercado lingüístico en el que se encuentran.

sociolingüístico (Cf. 4.2.1 y 4.2.2; Ninyoles 1997). En nuestro caso, los actores le han dado un giro a algunas de las ideologías que sostienen su menosprecio lingüístico y cultural, pues en lugar de aceptar su subordinación, reconocen y reivindican las prácticas locales con base en el poder que tiene la comunidad como sitio de unión, fuente de lealtad y de reproducción cultural, lo cual tiene un doble efecto: en tanto fortalecen las prácticas nativas -incluyendo las lingüísticas- también reafirman su identidad. Estas reflexiones se muestran de manera más concreta en el siguiente fragmento que durante la interacción surgió a manera de conclusión:

Xh. K48: ¿Cuáles serían las cosas para que uno buscara volver a hablar mexicano y cuáles son las que no interesan para ya no hablarlo justamente?

F49: bueno como en.. este.. nuestro idioma “*nokni*”, tiene todo así.. digamos aunque sea un niño “*nokni*”.. es “mi hermano”.. ¡ahí no varea nada de otra palabra que meterle!.. como digamos “mi papá” *notata*, “mi abuelo” *notatsiin*.. pero eso cambia también porque ya le estoy hablando a mi abuelo en respeto... .. ¡Yo lo aprendí de grande! (el náhuatl), pues ya-ya en la casa no me dejaban, bueno no nos dejaban hablar así.. no sé porque también como que teníamos miedo nos dejábamos de ellos, hablar en Tepoztlán ¡y se burlaban de nosotros por qué lo hablábamos!.. y cómo ahora les digo, bueno ¡nos decían indios! Les digo, ahora son pior! ¡Porque ustedes se van al cerro! ¿Y nosotros qué?, nuestro pueblo, ¡somos nativos de ahí nos quedamos!

Dado que la pregunta de K48 busca que los participantes subrayen aquellos aspectos que favorecen la revitalización de las prácticas nahuas y aquellos que impiden su reivindicación, F49 condensa muchas de las discusiones que hasta el momento hemos sostenido. Así, cuando F49 argumenta *nuestro idioma “nokni”, tiene todo así..* [...] *¡ahí no varea nada de otra palabra que meterle!* en primera instancia resalta que para F el principal aspecto para reivindicar las prácticas nahuas está en función de su valor como una lengua completa porque no necesita del español, con lo cual las ideologías puristas aparecen como una estrategia de reivindicación nahua aunque paradójicamente como hemos demostrado también generan en un sentimiento de inseguridad lingüística que impide a los actores empoderarse lingüísticamente, ya que las definiciones locales de lo que es un “buen hablante” –hablar todo y en todos los contextos en mexicano- contrastan con las normas de uso lingüístico en las cuales

domina el uso del castellano. Además, al afirmar exclamativamente *¡Yo lo aprendí de grande! (el náhuatl), pues ya-ya en la casa no me dejaban, bueno no nos dejaban hablar así.* F49 denuncia que una de las dificultades para aprender náhuatl son las prohibiciones locales para hablar mexicano en la casa, las cuales evidentemente constituyen verdaderas restricciones para reivindicar activamente las prácticas nahuas y más aún aseguran el proceso de DL.¹²²

En este sentido, al señalarnos *no sé porque también como que teníamos miedo nos dejábamos de ellos, hablar en Tepoztlán ¡y se burlaban de nosotros por qué lo hablábamos!*, F en un principio nos muestra tener dificultades para explicarse las causas de dichas restricciones, pero inmediatamente fortalece el ritmo de su discurso revelándonos que el miedo es un factor clave para aceptar la subordinación sociolingüística, pues éste concreta y prueba la internalización de la violencia simbólica. Así, el participante de manera concreta y enfática evidencia que la burla ha sido una de las estrategias empleadas por habitantes de otras poblaciones para subordinarlos sociolingüísticamente, lo cual a su vez ha motivado el desuso de las prácticas nahuas en el ámbito familiar.

Es más, en su siguiente argumento F nos demuestra que aunque el valor de las prácticas nahuas se ha paralelizado con el estigma de ser “indios”, este actor ha desarrollado estrategias retóricas para revertir dicho estigma y reivindicar sus prácticas lingüísticas y culturales. Así, F49 sostiene enfáticamente *y cómo ahora les digo, bueno ¡nos decían indios! Les digo, -“¡ahora son pior! ¡Porque ustedes se van al cerro! ¿Y nosotros qué?, nuestro pueblo, ¡somos nativos de ahí nos quedamos!”*- con lo cual nos confirma que si el estigma de ser indios está relacionado con una situación de subordinación, aquellos que los discriminan son más vulnerables a la estigmatización, pues han aceptado y se han sometido al desplazamiento territorial; mientras que los nativos de SC -por el contrario- rechazan el desplazamiento con base en un fuerte sentimiento de pertenencia al pueblo -como *nativos*-, lo cual le sirve al participante como prueba para negar el argumento de ser una población

¹²² Al respecto es conveniente señalar que en otro contexto de interacción, el participante nos aclaró que su aprendizaje nahua surgió como una estrategia para poder reconocer y defenderse de los insultos proferidos en mexicano por los mismos hablantes de SC, por lo que la motivación para aprender esta lengua se ve reducida a ciertos contextos limítrofes y claramente ofensivos. Un caso similar será discutido con más detalle en el siguiente apartado.

subordinada y a su vez le permite defender y reivindicar su identidad y prácticas locales. De esta manera, F nos sugiere que detrás de los estigmas lingüísticos que han justificado el DL nahua también se esconde el miedo que -como internalización de la violencia simbólica- los ha sometido a una situación de subordinación sociolingüística aparentemente normal, la cual al ser desnaturalizada permite evidenciar –tal como lo ha hecho F- que en la práctica dicha subordinación y los estigmas que la legitiman carecen de sustento, reivindicando así las prácticas nahuas, pues como dice el “Viejo Antonio” *el hombre que sabe mirarse el corazón no ve la fuerza del león, ve la fuerza de su corazón y entonces lo mira al león [...] y el león tiene miedo y se corre...* (Subcomandante Insurgente Marcos 2002:31).

En resumen, con esta interacción hemos demostrado que los retos y paradojas con los que se enfrentan los participantes para reivindicar las prácticas nahuas no son entidades abstractas y desarticuladas unas de otras, al contrario están estrechamente relacionadas y responden a un particular contexto ideológico y estructural. Así, al identificar los parámetros locales para definir la competencia comunicativa nahua, evidenciamos que los principales desafíos para empoderarse lingüísticamente y reactivar la transmisión lingüística intergeneracional no sólo llaman a romper la situación diglósica que impide mejorar la competencia lingüística de los participantes, sino las ideologías puristas que paradójicamente minimizan la competencia comunicativa de los participantes, generan sentimientos de inseguridad lingüística, afianzan las motivaciones para hablar castellano en lugar de mexicano y reproducen las relaciones de subordinación entre nahuahablantes con diferentes variedades lingüísticas.

Asimismo, evidenciamos que los participantes también desarrollan estrategias simbólicas e instrumentales para empoderarse lingüísticamente y reivindicar las prácticas nahuas, las cuales aunque están relacionadas tienen alcances distintos. Resalta que el uso simbólico del náhuatl como emblema de la identidad local es eje de todas las estrategias que presentaron los participantes, pues se plasma: 1) en las ideologías puristas ya mencionadas, 2) en el “pasado idílico” que se revela como una estrategia compensatoria implementada desde el estado e internalizada por los actores para ocultar las causas del actual DL y mantener el estatus quo, 3) en el uso

instrumental empleado estratégica y esporádicamente como código del secreto para protegerse de actores externos a la comunidad, 4) en las estrategias retóricas que permiten reivindicar la identidad y las prácticas locales a través de la narración de leyendas, del relato de lo sagrado, y 5) en las estrategias retóricas que ponen al descubierto la falta de fundamentos y las contradicciones inmersas en la estigmatización y subordinación sociolingüística y que permiten reivindicar instrumental y simbólicamente las prácticas nahuas. Finalmente, si bien al discutir de manera co-participativa estas estrategias de reivindicación hemos ilustrado un proceso de reversión de las pautas fundamentales del poder lingüístico, en el cual los actores desmistifican dialógicamente algunas de las ideologías que sostienen la estructura diglósica, es importante enfatizar que la reivindicación nahua no está consumada. La deconstrucción ideológica es sólo un principio, pues tal como hemos discutido la reivindicación lingüística y cultural es un proceso que exige emprender, mantener y concretar acciones que permitan consolidar y extender en la vida cotidiana el uso convencional de las prácticas nahuas hasta asegurar la transmisión lingüística intergeneracional (Cf. 1.6-1.7). En este sentido, en los siguientes apartados discutiremos algunos de los retos y paradojas de la reivindicación nahua que encontramos en los contextos privados e informales, es decir en las visitas y en la vida cotidiana familiar a la que por motivos prácticos llamamos “la casa”.

4.2 Las visitas

A nivel comunitario las visitas transforman la casa en un contexto de interacción destinado principalmente al intercambio comunicativo con miembros de otros hogares o comunidades, por lo que éstas constituyen un contexto privilegiado para conversar y reflexionar detenidamente sobre los retos y paradojas inmersos en la reivindicación nahua. Subrayo que en estos contextos la elección del código lingüístico entre otros factores está influida por la identidad sociolingüística de los participantes, así aunque es frecuente encontrar interacciones entre adultos mayores nativos de la comunidad que se realizan hablando mexicano, dada la escasa competencia comunicativa nahua de quien esto suscribe las interacciones en las que

participamos paradójicamente estuvieron marcadas por el uso del castellano. Pese a esta desventaja, en estos contextos encontramos un terreno sumamente fértil para la reflexión, por lo que aquí mostraré algunas de las estrategias que desarrollan los participantes para revertir los estigmas hacia las prácticas nahuas, como son las transferencias psicoanalíticas para desplazar su responsabilidad tanto en el DL como en la revitalización nahua, las afrentas y el antagonismo con otros grupos tanto al interior como al exterior de la comunidad, hasta diversos grados de responsabilidad en la reivindicación nahua. Además, dado el carácter dialógico y relativamente privado de estos contextos, es posible identificar cómo durante la interacción los participantes negocian su posición ante los temas discutidos, ajustándose en menor o mayor grado a las expectativas y perspectivas de los participantes, lo cual está íntimamente relacionado con sus respectivas identidades sociolingüísticas. Así, a través de la siguiente interacción que surge en el contexto de una visita informal -y en donde B (H, 70 años, BA), V (M, 30 años, CH) y K (quien esto suscribe) conversan sobre las causas y consecuencias del DL en SC-, podemos identificar cómo se mezclan los argumentos arriba mencionados en un mismo evento comunicativo evidenciando algunas contradicciones, ambivalencias, tensiones y retos de la reivindicación nahua. En esta dirección, el siguiente fragmento nos permitirá discutir algunos usos simbólicos e instrumentales del mexicano con los cuales los actores -en esta interacción- comienzan a reivindicar dichas prácticas lingüísticas:

- Xia. K1: y estamos aquí, viendo.. ¿qué pasaría por ejemplo si aquí en el pueblo la gente dejara de hablar mexicano?..
B2: pero, como ahora los muchachos ¡ya no quieren hablar!..
V3: ¡les da vergüenza!, o sea es//
B4: aunque les digo a muchos, ¡pero ya no quieren contestar!
K5: ¿usted les dice a sus hijos? (que hablen en mexicano)
V6: él ya no tiene hijos, pero sus nietos.. pero es que..
B7: mis nietas.. no quieren, no les gusta, dicen que no; pero pues este., es este mexicano ¡todo esto es un regalo y cualquier lengua pues que podamos hablar!, que de uno y de lo otro, aunque no todo pero si quiera algo, porque luego a veces se necesita, ¡sí se necesita!, por ejemplo como nosotros cuando vamos, bueno ahora yo ya no [voy] pero antes.. con los gringos, (cuando hablan en inglés) ¡no sé si me la

están mentando?!, ¡ay, están diciendo cosas ellos!.. ¡ay no sé qué cosas están diciendo!, sí.. no se sabe.. y también ese en náhuatl también, aunque., por ejemplo yo le hablo a ella (en mexicano, a su esposa), tú no sabes, pues no- no- no vas a saber, no sabes lo qué estamos platicando.. y es necesario entonces.. ¡saber pues!

K8: entonces, o sea alguna gente dice que por ejemplo, ¡que para qué hablar mexicano si ya no sirve!... ¿usted que les diría?

B9: ¡el mexicano pues es una lengua pues que nunca se debe olvidar!...

En primera instancia resalta que frente a la pregunta realizada por K1 para tematizar las consecuencias del DL nahua en SC, B2 responde *pero, como ahora los muchachos ¡ya no quieren hablar!..* con lo cual le da un giro a la conversación tematizando más bien las causas del DL. Además, es de notar que B2 atribuye la responsabilidad del DL a las generaciones más jóvenes enfatizando “¡ya no quieren hablar!”. Recordemos que estos argumentos pueden ser fórmulas retóricas que como parte de las normas del veto categórico impiden cuestionar el sistema de asimetrías lingüísticas (Cf. 2.3; 3.2; 4.2.1), por lo que en este contexto consideramos que dicho argumento aparece como una fórmula empleada para dar coherencia y justificar el DL con base en una transferencia de responsabilidad. Así, el actor desvía el tema inicial, desplaza su responsabilidad en torno al DL –legitimándolo- y finalmente bloquea la actividad reflexiva.

Pese a este bloqueo, V3 interviene tomando el turno de la conversación para tematizar uno de los factores que motivan el DL en las generaciones mencionadas, afirmando exclamativamente *¡les da vergüenza!, o sea es//* nombrando así el factor “vergüenza”. Sin embargo, la participante no logra concretar en qué radica este factor porque es interrumpida por B4 quien ahora remarca la posición que toma frente a la responsabilidad de las nuevas generaciones en el DL, presentándose como un actor que los exhorta a hablar mexicano y que a pesar de ello *¡ya no quieren constestar!* Esta negativa nos indica que la reivindicación metalingüística (o en su caso lingüística) dirigida por actores nahuahablantes al parecer no es suficiente para incitar a otras generaciones a hablar mexicano, y nos demuestra que la transferencia de responsabilidades además de ser una estrategia poco útil para revitalizar las prácticas nahuas, impide tematizar la ausencia u ocurrencia (y el nivel de constancia)

de actividades lingüísticas desarrolladas en mexicano por el mismo actor para extender los usos del náhuatl entre las generaciones más jóvenes. En este sentido, aunque es probable que al utilizar la palabra “contestar” B4 nos esté sugiriendo implícitamente que les habla en mexicano a “muchos” y que estos no le responden empleando el mismo código, notamos que el punto central del argumento es reforzar la fórmula retórica que transfiere la responsabilidad del DL a otros actores y legitima el estatus quo.

Siguiendo el flujo de la interacción, K5 trata de identificar quiénes son los actores a los que B exhorta a hablar mexicano y si estos son sus hijos. Dado que esta participación toca un tema sensible a nivel familiar (la pérdida de los hijos), V6 interviene con un translope cooperativo para evitarle a B tematizar dicha pérdida y nos precisa quiénes son los actores a los que podemos referirnos: sus nietos. Esto permite que B7 afirme *mis nietas.. no quieren, no les gusta, dicen que no*, con lo cual no sólo especifica que sus nietas se niegan a hablar mexicano, sino que se sirve de fórmulas retóricas similares a las anteriores para confirmar su argumentación sobre el rechazo lingüístico del náhuatl entre las nuevas generaciones. Sin embargo, lejos de concluir con fórmulas retóricas, en este mismo turno B7 adopta una forma adversativa para oponerse a este rechazo –y a dichas fórmulas- sosteniendo *pero pues este., es este mexicano ¡todo esto es un regalo y cualquier lengua pues que podamos hablar!*, lo cual nos indica que pese a la fuerza de las normas del veto categórico, el participante genera estrategias alternas para reivindicar las prácticas nahuas. En este caso, recurre a la revaloración simbólica del mexicano concibiéndolo enfáticamente como un “regalo” y equiparando su valor con el de cualquier otra lengua por el hecho de ser un instrumento que nos permite transmitir nuestras ideas. Esta metáfora reivindicadora es sumamente relevante porque al menos a nivel ideológico equilibra el mercado lingüístico, ya que el actor reconoce y exalta que el mexicano –al igual que cada una de las lenguas que existen en el mundo- vale por ser una herramienta comunicativa, con lo cual articula el valor simbólico con el instrumental y a la vez reivindica indirectamente la diversidad lingüística y cultural de la humanidad.

No obstante, cuando B7 nos explica por qué es importante hablar mexicano argumentando *que de uno y de lo otro, aunque no todo pero si quiera algo, porque luego a*

veces se necesita, ¡sí se necesita!, y exponiéndonos algunos casos en donde es necesario contar con cierta competencia lingüística como un recurso para poder reconocer los insultos o los secretos proferidos en otras lenguas, se observa que paradójicamente los alcances de esta reivindicación instrumental se ven seriamente limitados a ámbitos de uso muy restringidos (los insultos o los secretos comunitarios), por lo que las asimetrías lingüísticas permanecen intactas (Cf. 4.2.1). En este sentido, resalta que esta forma de aunar la reivindicación simbólica con la instrumental también puede fungir como una estrategia compensatoria para ocultar y mantener las asimetrías lingüísticas con base en idealizaciones consoladoras, pues incluso durante la interacción fueron percibidas por los participantes como argumentos contundentes para reivindicar las prácticas nahuas -aunque no revelaban las relaciones de poder que sostienen la estructura diglósica-. Así, siguiendo este tipo de reivindicación y a través de la pregunta *entonces, o sea alguna gente dice que por ejemplo, ¡que para qué hablar mexicano si ya no sirve!... ¿usted que les diría?*, K8 exhorta a B a pronunciarse frente a las personas que desacreditan la funcionalidad de las prácticas nahuas, por lo que B9 ajusta su perspectiva reivindicadora a las expectativas de quien esto suscribe empoderándose protagónicamente y concluyendo *¡el mexicano pues es una lengua pues que nunca se debe olvidar!*, con lo cual el participante cierra este fragmento de la interacción con una exhortación para mantener las prácticas nahuas fundando así una valorización idealizadora incuestionable que también deja sin cuestionar –por el momento- el sistema de asimetrías lingüísticas.

En esta dirección, turnos más adelante los participantes tematizan el fracaso de uno los proyectos que a nivel formal se trató de impulsar en la comunidad para revitalizar las prácticas nahuas entre la población infantil (Cf. 3.2.2), revelándonos que este fracaso se debe principalmente a la ausencia de motivación de las generaciones más jóvenes para aprender mexicano, lo cual nos remite una vez más a las transferencias de responsabilidad que crean las fórmulas retóricas arriba mencionadas. Pese a la enorme fuerza de las fórmulas retóricas y transferencias como estrategias que paradójicamente evaden la reflexión, la toma de consciencia y la puesta en marcha de acciones que permitan revertir el DL (Cf. 4.2.1), los actores pueden romper con ellas y responsabilizarse del rol que tienen tanto en el DL como

en la reivindicación sociolingüística, tal como nos muestran los siguientes fragmentos:

- XIb. K10: ¿por qué la gente- por qué la gente ya no quiere aprender?, ¿en qué estará?, ¿porque no le ven interés?, ¿por qué... por qué es que no le ven interés?
V11: es que ya no valoramos nuestra lengua.. es que fijate, si vas a Cuernavaca, te oyen alguien así estás platicando (en náhuatl), ya te pusieron// ¡luego se ve que eres indio!!!... luego te lo dicen... y por eso pues yo digo pues tanto como ahora los muchachos, ¡no!, ¡menos van a aprender! (a hablar náhuatl)

En primera instancia, resalta que las insistentes preguntas realizadas por K10 y centradas en la constante repetición de un “por qué” pretenden estimular a sus interlocutores a identificar co-participativamente cuáles son los factores que en la práctica validan los argumentos sostenidos en las fórmulas retóricas expuestas líneas arriba. Estas preguntas encuentran eco en V11, quien como representante de la generación de adultos jóvenes que cuenta con una competencia pasiva del náhuatl (CH) recurre al uso de la primera persona del plural para manifestar *es que ya no valoramos nuestra lengua.. es que fijate, si vas a Cuernavaca, te oyen alguien así estás platicando (en náhuatl), ya te pusieron// ¡luego se ve que eres indio!... luego te lo dicen...* Así, la participante rompe el círculo de formulas retóricas que desvían el conflicto, asumiendo la responsabilidad que tiene en el DL y revelándonos el importante papel que tiene el desprestigio lingüístico del náhuatl entre los nativos de SC para no motivarlos a aprender y a usar este código, pues tal como sugiere la participante es símbolo de los estigmas asociados con el ser “indio” y por ello al hablar náhuatl los nativos se convierten en blanco de la discriminación sociolingüística ejercida en este caso en la ciudad de Cuernavaca. Nótese que al tematizar esta estigmatización, V11 se apoya en una autointerrupción para corregirse, con lo cual por una parte materializa discursivamente el conflicto afectivo que provoca el tema y por la otra nos demuestra enfáticamente que los estigmas lingüísticos son una etiqueta que “se les pone” a los grupos minorizados para “ver que son indios” y tautológicamente justificar así su minorización, discriminándolos (Cf. 4.2.3; Goffman 2001; Avilés 2005). Esta entrañable relación entre discriminación y auto-desprestigio lingüístico es

lo que lleva a la participante a concluir enfáticamente *por eso pues yo digo pues tanto como ahora los muchachos, ¡no!, ¡menos van a aprender! (a hablar náhuatl)* (Cf. V11).

En este sentido, resalta que la violencia simbólica hacia las prácticas nahuas se ha internalizado al menos en esta generación, produciendo lo que algunos autores han llamado “autoodio” y han definido como el menosprecio o rechazo ejercido por los hablantes nativos hacia sus propias prácticas lingüísticas sea ocultándolas a los extraños, negándose a usarlas y/o transmitir las a las nuevas generaciones o incluso realizando valoraciones explícitamente negativas que no sólo se oponen a cualquier forma de idealización compensatoria, sino que impiden la reivindicación de las prácticas lingüísticas minorizadas (Cf. Aracil 1986:48; Ninyoles 1995:79-81; Bourdieu 2001; Goffman 2001; Avilés 2005). Si bien más adelante demostraremos que en su forma más extrema el autoodio puede producir actitudes claramente ofensivas y denigrantes hacia la lengua minorizada y hacia sus hablantes, aclaro que de ninguna manera empleo este término para juzgar y condenar a los hablantes por promover el DL del náhuatl, sino que recurrimos a él para describir un tipo de estrategia que estos desarrollan para defenderse contra la discriminación y que los lleva a rechazar aquellos elementos identitarios que los hacen blanco de ella, en este caso las prácticas lingüísticas nahuas. Siguiendo esta lógica y debido a las fuertes implicaciones afectivas que puede tener entre los hablantes usar el término “autoodio” para referirnos a la internalización de la violencia simbólica que deriva en el autorechazo lingüístico, optamos por emplear este último término, es decir “autorechazo lingüístico”. De esta manera, en lugar de convertirlos en simples cómplices del DL, podemos comprender las causas de dicho autorechazo y desnaturalizarlas co-participativamente para encontrar caminos que nos permitan revertir las actitudes negativas hacia el código lingüístico minorizado, tal como sucede en los siguientes fragmentos.

XIc. V12: ¡ve cómo los chamaquitos luego lo toman ve no más para juego!, ¡ve los que saben luego de parejo (náhuatl-español), como otros no saben, luego te dicen *¡xikwa mokwit!* (“come tu caca”), y como quien dice, ¡tú no sabes lo que quiere decir eso! (risa, cambio de tópico) ...pero como quien dice los chamacos son bien groseros

(cambio de tópico).. y otros que no saben [dicen] “no sé qué me dijo, a lo mejor me dijo una palabra bonita!”... ¡yo no sabía lo que era esto, eh!

K13: ¿y quién te dijo o cómo?

V14: ¡por ahí me contaron! de que ahí yo andaba preguntando que qué quiere decir!, yo le pregunté a mi mamá, ya cuando dijo, dijo “¡así te dijeron que!”. Le digo “¡a poco!” -le digo- “¡ya ves, yo bien contenta!” (sin saber qué la insultaron), ¡pues sí!

K15: ¿y luego?, ¿ya cuando te enteraste que hiciste?

V16: pues nada.. ¡qué quieres que haga!, la persona que me dijo ¡ya lo dijo! (risas) Y le digo, “ma[má], ¿y ella qué lo hace o qué?!” (comer caca), por eso te digo es que en partes uno tiene la culpa o sea por no aprender, pero le digo (a R), pues como usted dice, mi papá y mi mamá ve ¡ya no lo hablan!.. o si se platican a veces en partes de uno y de otro (náhuatl y español) pero no dicen eso [es] eso, algo alguno le mandan, pero como ahora en castellano ¡todo nos platican! ¡No dicen! Por eso te digo, hay cosas, o sea es bonito aprender// (cambio de tópico) en partes sí es bonito (aprender mexicano), ¡así sé cómo me voy a defender! Si me quieren insultar, y este [así] les digo “¡gracias!” (risas) ¡yo así ni sé qué me dijo!

De manera inicial, en el turno 12 V nos confirma que el uso instrumental y estratégico del náhuatl no se limita a la generación de adultos mayores (Cf. 3.2 y 4.2), pues la participante nos indica que los niños también lo usan como código del secreto para “jugar” –insultando- a aquellos miembros de la comunidad que no saben mexicano, poniéndonos como ejemplo la palabra *xikwamokwitl* “come tu caca” que es por demás un término escatológicamente ofensivo y que tal como denuncia más adelante también ha sido usado por sus propios contemporáneos para ofenderla.

En este sentido, cuando V12 afirma *y otros que no saben [dicen] “no sé qué me dijo, a lo mejor me dijo una palabra bonita!”... ¡yo no sabía lo que era esto, eh!*, en un principio emplea la tercera persona del plural como una forma impersonal para citar las reacciones ingenuas que provoca ser incapaz de reconocer los usos ofensivos del mexicano y utiliza la risa para inmunizar el fuerte contenido ofensivo del evento mencionado convirtiéndolo en casi un chiste, pero posteriormente recurre a las pausas para cambiar su estilo discursivo adoptando la primera persona del singular para personificarse como un actor que no “sabía lo que era eso”. Así, en el turno 14 al explicarnos cómo aprendió el significado de la palabra *xikwamokwitl* preguntándole a su madre nahuahablante, V concluye su turno de la siguiente

manera *le digo* “¡a poco!” -*le digo*- “¡ya ves, yo bien contenta!” (sin saber qué la insultaron), ¡*pues sí!*, revelándonos por una parte que ha estado sometida a fuertes insultos proferidos en mexicano por otros nativos de SC que cuentan con mayor competencia comunicativa nahua que ella, y por la otra nos demuestra el sentimiento de impotencia que genera saberse insultada y no haber podido reconocer esta agresión en su momento.

Más aún, en el turno 16 cuando V afirma *por eso te digo es que en partes uno tiene la culpa o sea por no aprender*, en primera instancia se asume como responsable de su falta de aprendizaje nahua y simultáneamente al utilizar la expresión “en partes” abre una puerta para discutir que ella no es la única responsable de su falta de capacidad comunicativa nahua. Así, al sostener *pero le digo (a R), pues como usted dice, mi papá y mi mamá ve ¡ya no lo hablan!.. o si se platican a veces en partes de uno y de otro (náhuatl y español) pero no dicen eso [es] eso, algo alguno le mandan, pero como ahora en castellano ¡todo nos platican! ¡No dicen!* (Cf. V16), tematiza de manera enfática que su poca competencia comunicativa también se debe al uso reducido del náhuatl en el ámbito familiar, el cual incluso ha provocado la interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional y el dominio casi exclusivo del castellano en los contextos de interacción más privados e informales, por lo que V concluye: *en partes sí es bonito (aprender), ¡así sé cómo me voy a defender! Si me quieren insultar, y este [así] les digo “¡gracias!” (risas) ¡yo así ni sé qué me dijo!* Lo cual nos sugiere que –pese al autorechazo lingüístico- el uso instrumental estratégico y el aprendizaje del náhuatl constituyen recursos que las generaciones jóvenes pueden desarrollar para defenderse de los insultos y reconocer la lengua del secreto. Sin embargo, tal como nos demuestra el caso expuesto por la participante y algunos de los discutidos anteriormente, debido al alto grado de obsolescencia lingüística del náhuatl estos recursos se encuentran limitados a ámbitos de uso sumamente restringidos, por lo que los alcances de la reivindicación nahua basados en estos usos también resultan ser reducidos (Cf. más arriba, así como los apartados 3.2.1, 4.2.1 y 4.2.3).

Ahora bien, continuando con la desnaturalización de las fórmulas retóricas que transfieren la responsabilidad del DL y de la reivindicación nahua a otras generaciones, en los siguientes fragmentos los participantes nos demostrarán que el

autorechazo lingüístico del náhuatl no sólo aparece entre los adultos jóvenes como una respuesta a la discriminación ejercida por otras poblaciones, sino que dentro de la generación de adultos mayores algunos hablantes bilingües de SC desplazaron el uso del mexicano por el castellano en los espacios de interacción más privados e informales como resultado de una fuerte motivación afectiva que los encaminó a integrarse a la lengua y cultura hispanohablante.

- XId. V17: es que ahí también de nuestros abuelitos también que ya no nos hablaban, ¿verdad? otra vez de ellos, ¡viene mucho ya de antes!, ¡¿por qué dejaron de hablar?! O sea, si nos hubieran seguido hablando a nosotros siguiéramos, ¡¿no?!
B18: es que antes, antes, no sé si te acuerdes.. yo me acuerdo así hace ya como 20 años o 12, ¡nadie hablaba así [en] español!
V19: ¡puro así en náhuatl!
B20: hablaban español nada más X.. ellos hablaban español, nada más ellos hablaban..
V21: ¿y ellos por qué?
B22: y los demás ¡puro en náhuatl!, pues no sé por qué...
V23: ¿por qué estudiaban o salían o cómo?
B24: ¿quién sabe por qué? No sé, no sé porque no más ellos hablaban así (en español).. ellos mismos se hablaban español, no hablaban náhuatl, hablaban español
V25: a-ha, o sea quién sabe qué se sentían ellos, o sea ya se sentían de categoría, ¡¿no?!
B26: a-ha..
V27: ¡y hasta eso!, fijate por eso nada más se fueron perdiendo, ¡¿o cómo?! O sea ya de ahí, casi a todos les gustaba a lo mejor ya hablar español y ¡ya dejaron la otra lengua!.. ¡la más importante (la dejaron) porque ya se sentían de más alta categoría!..

En primera instancia resalta que en el turno 17 V busca la ayuda de los participantes de la generación de adultos mayores –es decir de B y R- para descubrir las causas por las cuáles sus abuelos ya no le hablaron en mexicano, subrayando que parte de la responsabilidad del DL viene *otra vez de ellos, ¡viene mucho ya de antes!, ¡¿por qué dejaron de hablar?! y poniendo en evidencia que si los abuelos no hubieran interrumpido la transmisión lingüística intergeneracional del mexicano, ella -al igual que sus coetáneos- podrían seguir hablando náhuatl. Debido a la fuerte y auténtica demanda*

de respuestas que inspira la reflexión de V17, en el turno siguiente B18 como nahuahablante de mayor edad se remite a sus recuerdos para argumentar que no hace mucho tiempo –hace tan sólo “20 o 12 años”- en SC *¡nadien hablaba así [en] español!*, con lo cual de manera enfática nos traslada a una época en donde la vida cotidiana transcurría hablando mexicano en todos (o al menos en la mayor parte) de los contextos de interacción de la comunidad (Cf. 1.4). En otras palabras, y tal como confirma el traslape comunicativo realizado también enfáticamente por V19, el náhuatl era la lengua dominante, pues se hablaba *¡puro así en náhuatl!*

En esta dirección, B20 profundiza en sus recuerdos señalando *hablaban español nada más X.. ellos hablaban español, nada más ellos hablaban..* con lo que el actor a través de repeticiones no sólo precisa quiénes son los únicos miembros de la comunidad (que por motivos de confidencialidad no nombramos) que en aquel entonces hablaban español, sino que también nos proporciona indicios para identificar los orígenes del DL. Así, tratando de descubrir las razones por las cuales estas personas hablaban castellano, V23 al preguntar *¿por qué estudiaban o salían o cómo?* nos sugiere que la práctica del castellano de dicha familia -en contracorriente con las prácticas nahuas de la mayoría del pueblo- tal vez se debió al contacto que tenían con poblaciones externas hispanohablantes o al estatus asociado con el mundo de la escuela, con los “estudios”, es decir con el mundo de las prácticas castellanas. Aunque en el turno siguiente B24 señala no saber las causas que motivaron a esta familia a cambiar de lengua, al afirmar *ellos mismos se hablaban español, no hablaban náhuatl, hablaban español* nos indica que el proceso de desplazamiento lingüístico se había concretado en los usos más privados e informales de esta familia, al grado de hablarse entre ellos en castellano. En este sentido, V25 continua reflexionando sobre los motivos que originaron el cambio lingüístico en esta familia argumentando *o sea quién sabe qué se sentían ellos, o sea ya se sentían de categoría, ¡¡no?!*, revelándonos que el alto prestigio asociado con las prácticas castellanas fue utilizado por estos actores para elevar su estatus social al interior de la comunidad, lo cual es confirmado en el turno siguiente por B26. Al encontrar validados estos argumentos por su interlocutor, V27 encuentra respuesta a los orígenes del DL en SC y se dirige a quien esto suscribe para concluir *¡fijate por eso nada más se fueron perdiendo, ¡¿o cómo?! O sea ya de ahí, casi a*

todos les gustaba a lo mejor ya hablar español y ¡ya dejaron la otra lengua!.. ¡la más importante (la dejaron) porque ya se sentían de más alta categoría!.. (Cf. V27). De esta manera, V desnaturaliza las fórmulas retóricas que dan congruencia y legitiman el DL, evidenciando las relaciones asimétricas de poder lingüístico que están detrás de él y sugiriéndonos que el uso instrumental del castellano no fue la principal motivación que lo promovió, sino que el alto valor simbólico asociado con las prácticas castellanizas influyó en el desarrollo de motivaciones afectivas entre los nativos para preferir hablar castellano, pues si bien el mexicano era “la lengua más importante”, el español los hacía elevar su estatus sociolingüístico, los hacía sentirse “de más alta categoría”.

En breve y tal como ha sucedido con otras lenguas y culturas minorizadas en el mundo, las asimetrías (socio)lingüísticas promovieron que los nahuahablantes mezclaran las motivaciones instrumentales y las afectivas para hablar castellano hasta el punto de rechazar y abandonar las prácticas lingüísticas locales e integrarse al grupo sociolingüístico dominante como una estrategia para elevar su estatus social y luchar contra la discriminación (Cf. Aracil 1986:46-48; Ninyoles 1995:72-76; Avilés 2005). Además, recordando que nuestro objetivo es identificar co-participativamente los estigmas hacia el náhuatl para revertirlos, es importante resaltar que este cambio lingüístico no se produjo pacífica y armoniosamente entre todos los miembros de SC. Tal como nos demostrarán los participantes en el siguiente fragmento, al interior de la comunidad existieron verdaderos antagonismos y conflictos sociolingüísticos, pues algunos hablantes bilingües promovieron la violencia simbólica a nivel intracomunitario estigmatizando a sus coetáneos nahuahablantes. Por tanto, a continuación los participantes nos revelarán que la pérdida de la lengua y cultura de la comunidad también se enraiza en un menosprecio sociolingüístico interno, el cual es fundamental revertir si el propósito es revitalizar las prácticas nahuas.

XIe. B28: ya no quieren hablar porque.. este.. te hacen burla, por decir, como nosotros venimos de Santa Catarina, y hay gentes que se fueron pa[ra] Cuernavaca a vivir.. entonces ya se fueron por allá, ya hablan..//

V29: ¡ya hablan más excelente que nosotros!

B30: entonces un señor (de SC que se fue a Cuernavaca).. entonces ya este.. (In) y se burlaba pues de nosotros. Entonces un día lo encontraba a uno, le decía... pues a cualquiera que se haya encontrado pues, le decía.. “*ye nikan timwika*”.. “aquí vas, ya vas aquí”... y ya le ponía su nombre.. y él se burlaba, luego decía “*ooya.. ooya*”, luego.. es español pues, ¡una olla! y esa es una palabra en náhuatl!.. de *ooya* quiere decir este.. “ya va allá también”.. por eso decía “*ooya*” que quiere decir pues “ya va”.., igual como él “ya va a ir al tecorrall”,

K31: ¿y así se burlaban?

B32: y así se burlaba, por eso decía.. “*de tochan nochi ooya*”, decía “de” es español, *tochan* es “aquí del pueblo”, decía “*nochi ooya*” entonces eso ya es una burla porque pues les decía olla.. decía “*olla axan amo xoktli*”, pero eso ya es una burla, porque ahí él mismo, él decía pues,

En principio resalta que cuando B28 afirma *ya no quieren hablar porque.. este.. te hacen burla* su discurso pausado nos indica los conflictos comunicativos que el actor tiene para tematizar que algunos bilingües nativos de la comunidad -al vivir en otras poblaciones política y lingüísticamente más poderosas como es la ciudad de Cuernavaca-, regresan al pueblo reproduciendo la estigmatización sociolingüística a través del lenguaje de la burla (Cf. 4.2.2). Así, en tanto el actor argumenta *hay gentes que se fueron pa[ra] Cuernavaca a vivir.. entonces ya se fueron por allá, ya hablan.. // V29* interrumpe a su interlocutor para realizar un traslape cooperativo y añadir enfáticamente *¡ya hablan más excelente que nosotros!*, con lo cual la participante una vez más pone de manifiesto que el código castellano ha sido utilizado no sólo como un marcador social, sino como una forma de subordinar a los nativos de SC.

El traslape mencionado contribuye a disolver el conflicto que B presentó en el turno anterior, para continuar con su argumentación ahora afirmando *y entonces un señor (de SC que se fue a Cuernavaca).. entonces ya este.. (In) y se burlaba pues de nosotros* (Cf. B30), recurriendo de nueva cuenta a las pausas para materializar discursivamente los conflictos afectivos que provoca el revelarse como uno de los nahuahablantes que ha estado sometido a la estigmatización lingüística, y precisarnos quiénes y cómo han realizado dicha estigmatización.

En esta dirección y siguiendo el mismo estilo discursivo, B30 comienza a ilustrarnos cómo un bilingüe de la comunidad ha empleado el lenguaje de la burla

para discriminar a los nahuahablantes, señalando *y él se burlaba, luego decía “ooya.. ooya”, luego.. es español pues, ¡una olla! y esa es una palabra en náhuatl!*.. *de ooya quiere decir este.. “ya va allá también”*.. Específicamente en el turno 30 B nos indica que dos elementos lingüísticos cuasi-homófonos -ooya “ya se fue” del náhuatl¹²³ vs. olla del español- han sido paralelizados para burlarse de los nahuahablantes. Sin embargo, hasta aquí el sentido de la burla no queda claro para las participantes, por lo que K31 interviene para preguntar si así se burlaban. Inmediatamente B32 confirma la pregunta anterior para continuar con su argumentación sosteniendo *y así se burlaba, por eso decía.. “de tochan nochi ooya”, decía “de” es español, tochan es “aquí del pueblo”, decía “nochi ooya” entonces eso ya es una burla porque pues les decía olla.. decía “ooya axan amo xoktli”, pero eso ya es una burla*, con lo cual B nos indica que el bilingüe citado empleaba una palabra cuasihomófona del castellano “olla”, filtrándola en sus propias prácticas nahuas para burlarse de los nahuahablantes hablando mexicano, produciendo las formas siguientes:

- 1) *“de tochan nochi ooya”* es interpretado por los nahuahablantes como “del pueblo todo ya se fue”.
- 2) Si la frase anterior se emite en un sentido hispanizado deriva en algo semejante a “en el pueblo todo (es de) olla”.
- 3) El sentido de la palabra *ooya* “ya se fue” se incorpora en otra frase para crear *“ooya axan amo xoktli”*, es decir “ahora (se dice) olla, no *xoktli*”.

En consecuencia, coincidimos con el participante en que cualquiera de estas tres interpretaciones forman parte del lenguaje de la burla, ya que todas nos remiten a una recreación de estereotipos sumamente negativos y ofensivos mediante el uso lacónico de elementos lingüísticos minorizados en el cual algunos bilingües maniobran hacia el español para negar el náhuatl y vanalizarlo (Cf. 4.2.2; Hill 2001). Así, con la primera se alude al pueblo de una manera casi anacrónica, como el lugar

¹²³ En una interacción posterior con el participante (B) encontramos que la traducción más aproximada de la expresión “ooya” al español corresponde a la forma “ya se fue”. Además, esta interpretación también fue confirmada con otros nahuahablantes, quienes al presentarles la frase “*de tochan nochi ooya*” en todos los casos tradujeron *ooya* como “ya se fue”.

del pasado, en donde “todo ya se fue”; de forma semejante en la segunda se compara al pueblo -y a sus hablantes- con una “olla”, es decir con un instrumento antiguo y rudimentario destinado al uso familiar; y la última no es menos ofensiva, pues el sonido *ooya* del náhuatl se usa para aludir al préstamo del español -“olla”- señalando que la forma de “ahora” para referirse a dicho objeto es empleando el término castellano y no la forma nahua *-xoktli-*, lo cual de manera enmascarada implicaba que frente al castellano las prácticas nahuas habían dejado de ser útiles para nombrar el mundo, aunque contradictoriamente este menosprecio sociolingüístico se producía hablando mexicano.

Este caso nos demuestra que la integración a la lengua y cultura castellana de parte de algunos bilingües náhuatl-español no sólo implicó el abandono de las prácticas nahuas, sino que este autorechazo lingüístico estuvo ligado a una fuerte subvaloración del propio grupo de referencia -el pueblo- que incluso estimuló la creación de formas altamente denigrantes para desprestigiar las prácticas lingüísticas locales y ofender a sus hablantes a través del lenguaje de la burla. En consecuencia, el caso expuesto por B nos permite desnaturalizar co-participativamente otra de las caras de la fórmula “ya no quieren hablar” para descubrir que a las presiones ideológicas y estructurales externas para hablar castellano se les ha sumado el menosprecio lingüístico reproducido en la comunidad por algunos bilingües nativos, extendiendo así el autorechazo lingüístico del mexicano en el resto de la población hasta alcanzar las proporciones alarmantes de DL que encontramos hoy en día.

Además, subrayo que la reflexión sobre los efectos de las burlas intracomunitarias hacia los nahuahablanes no tiene por objetivo denunciar culpables como una forma más de transferir la responsabilidad en el DL a otros actores y legitimar las asimetrías lingüísticas, pues a estas alturas de la interacción los participantes han evidenciado la responsabilidad que tienen en dicho DL y -en tanto nos han explicado las causas que los han motivado a autorechazar las prácticas nahuas- también nos han demostrado discursivamente los conflictos afectivos que provoca tematizarlas. En este sentido, el siguiente fragmento nos mostrará que los participantes continúan la reflexión antecedente para concretizar

metalingüísticamente la responsabilidad que asumen en la reivindicación de las prácticas nahuas.

XIf. B33: a-ha. [a] la gente pues así le decía, ¡así lo hablaba! Así decía él, es pues este, como muy burlón ¡pues! ¡Era burlón!

V34: y por eso te digo así la gente, ¿verdad? pus ya para qué habla (náhuatl), ya luego-luego me conocen que soy de este pueblo, mejor por eso yo digo por lo menos lo sigo, se está perdiendo poco a poquito.. sí pues sí, ¡se burlan de ti!.. o sea pero ellos no saben verdad, ¡que es bien valioso esto!, pero pues ahorita para que lo vuelvan a hablar casi todos acá (el mexicano) ¡como que está muy difícil ya! Ahorita la mera verdad, ¡sí!..

K35: por eso yo creo que es bien importante empezar por uno mismo, ¿no?

V36: a-ha, es lo que te digo, mejor aprender los grandes para enseñar, ¡para inculcarles a los chiquitos que apenas van pa[ra] arriba!, porque si les enseñan a los chiquitos y yo no sé nada, le enseñan a mi hijo, ¡y yo no sé nada!, ¡¿Crees que lo enseñaron?! ¡¿cómo va a aprender si yo no sé nada?! Es que esto es al revés, ¿no?, ¡hay que aprender los grandes, para inculcarles a los chiquitos! ¡Otra vez a subirlo de nivel!, ¿o no?!, ¡pues sí! y por eso yo digo por eso también se está perdiendo a uno lo encuentran por allá, ¡y así te dicen!, ¡pues yo me siento mal! ¡Y a nosotros siempre nos bajaron por pueblo porque no podíamos hablar (español)!

Al iniciarse este fragmento resalta que el énfasis puesto por B33 para describir como un “burlón” al bilingüe que utilizaba un lenguaje lacónico para menospreciar las prácticas nahuas y a sus hablantes, cobra efecto en V34 pues ésta toma el turno de la conversación para sostener *y por eso te digo así la gente, ¿verdad? pus ya para qué habla (náhuatl), ya luego-luego me conocen que soy de este pueblo, mejor por eso yo digo por lo menos lo sigo, se está perdiendo poco a poquito.. sí pues sí, ¡se burlan de ti!..* Así, la participante remarca una vez más que el autorechazo lingüístico que concreta el DL nahua está directamente relacionado con la intención de ocultar o deshacerse de una identidad sociolingüística seriamente estigmatizada (Cf. Xb). Nótese que al argumentar *se está perdiendo poco a poquito.. sí pues sí, ¡se burlan de ti!..* sirviéndose de una pausa la participante desnaturaliza la fórmula pasiva e impersonal de justificar el DL “se está perdiendo”, para revelar enfática e irónicamente que entre las causas de esta pérdida están las ofensas dirigidas en forma de burlas hacia un grupo minorizado social y

lingüísticamente. En este sentido, la participante continua su tono reflexivo ahora para contraponerse metalingüísticamente a dicha discriminación argumentando *o sea pero ellos no saben verdad, ¡que es bien valioso esto!* (Cf V34), con lo cual reivindica simbólicamente las prácticas nahuas, y sin embargo inmediatamente recurre a un estilo adversativo para matizar los alcances de dicha reivindicación afirmando *pero pues ahorita para que lo vuelvan a hablar casi todos acá (el mexicano) ¡como que está muy difícil ya! Ahorita la mera verdad, ¡si!..* (Cf. V34). Esto nos sugiere que más allá de cualquier fórmula retórica o idealización compensatoria, hoy en día los estigmas sociolingüísticos, el autorechazo lingüístico y el alto grado de DL son algunas de las barreras más importantes y difíciles de franquear para revitalizar las prácticas nahuas.

Considerando estas barreras, K35 se atreve a sugerir que *es bien importante empezar por uno mismo*, lo cual es confirmado por V36 sosteniendo *a-ha, es lo que te digo, mejor aprender los grandes para enseñar, ¡para inculcarles a los chiquitos que apenas van pa[ra] arriba!*. Así, V no sólo se ajusta a las expectativas de quien esto suscribe, sino que revela la posición que asume como miembro de la generación de adultos jóvenes para reivindicar funcionalmente las prácticas nahuas, es decir aprendiéndolas para poder enseñarlas a los niños. En esta dirección, V36 agrega *porque si les enseñan a los chiquitos y yo no sé nada, le enseñan a mi hijo, ¡y yo no sé nada!, ¡¿Crees que lo enseñaron?!, ¡¿cómo va a aprender si yo no sé nada?!*, con lo cual de manera enfática evidencia que no es suficiente que los niños adquieran ciertos conocimientos lingüísticos nahuas para reivindicarlas, pues si en el círculo familiar los padres no pueden sostener y continuar este aprendizaje dichos esfuerzos son relativamente infértiles (Cf. 3.2.2). Además, lejos de cerrar su participación con un pronunciamiento protagónico para reaprender el mexicano afirmando *¡otra vez a subirlo de nivel!*, al sostener *y por eso yo digo por eso también se está perdiendo a uno lo encuentran por allá, ¡y así te dicen!, ¡pues yo me siento mal! ¡Y a nosotros siempre nos bajaron por pueblo porque no podíamos hablar (español)!*, V36 nos recuerda una vez más que la discriminación sociolingüística tiene serios efectos afectivos tanto a nivel individual como colectivo, pues ha deteriorado la identidad local hasta el punto de generar un fuerte autorechazo lingüístico que culmina en el DL actual.

En breve, este fragmento a manera de conclusión nos sugiere que no basta con que los hablantes de SC acepten la responsabilidad que han tenido en el DL, reivindiquen metalingüísticamente las prácticas nahuas y propongan acciones para revitalizarlas, si a nivel regional (y nacional) los hispanohablantes o incluso los bilingües siguen manteniendo relaciones asimétricas de poder lingüístico, pues en tanto continúe esta dinámica de subordinación y estigmatización sociolingüística, la revaloración simbólica e instrumental ejercida por los hablantes quedará limitada a ciertos contextos de interacción sumamente restringidos. En otras palabras, para pasar del dicho al hecho si bien hace falta ser conscientes, también es sumamente importante que tanto la población nahuahablante como la mestiza en la vida cotidiana desarrollen acciones que no sólo les permitan “reconocer” la diversidad sociolingüística como una forma de “tolerar” la diferencia, sino como una forma cotidiana de aceptar y promover una situación de respeto e igualdad lingüística y cultural (Cf. 1.7, 3.1). Por tanto, en el siguiente apartado discutiremos cómo en la vida cotidiana familiar de manera informal y espontánea se implementan algunas acciones dirigidas a reivindicar las prácticas nahuas.

4.4 La casa

He señalado que debido al progresivo DL nahua y a la situación diglósica total que impera en SC, la vida cotidiana familiar es uno de los contextos de interacción en donde el náhuatl presenta mayor funcionalidad lingüística (Cf. 1.6). Sin embargo, las observaciones etnográficas realizadas en particular entre los miembros de una familia extensa nos indican que dicha funcionalidad está restringida al uso del mexicano por parte de la generación de adultos mayores -los abuelos-, pues si bien entre ellos el mexicano es el código dominante para comunicarse día a día (recordemos que el 70% de los miembros de esta generación es BA; Cf. 1.6), la interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional y las normas de uso lingüístico hacen que el código dominante para comunicarse con las generaciones más jóvenes -hijos y nietos- sea el castellano. Así, aunque estos últimos están habituados a escuchar conversaciones en mexicano, a recibir en ocasiones órdenes de sus mayores en

mexicano (Cf. más abajo), o en su caso a recurrir al uso del mexicano como código del secreto (Cf. 3.2, 4.2 y 4.3), en el contexto familiar sus intervenciones en mexicano son sumamente esporádicas. Específicamente, mientras la mayoría de los adultos jóvenes al menos cuentan con una competencia pasiva del náhuatl (CH) que les permite entender y utilizar el mexicano como código del secreto, los niños son HM por lo que en el mejor de los casos alcanzan a identificar algunas palabras y a reconocer ciertas órdenes emitidas en mexicano (Cf. XIIb, 5.4).

Pese a estas restricciones en el uso del náhuatl, cabe precisar que en esta familia los abuelos reivindican lingüística y metalingüísticamente las prácticas nahuas, pues ambos se enorgullecen de hablar mexicano y de usarlo cotidianamente. Particularmente, la abuela –a quien llamaremos D (68 años)- como bilingüe activa ha participado en algunos proyectos que a nivel formal se han desarrollado en SC para revitalizar las prácticas nahuas, ha enviado a sus nietos a recibir clases de náhuatl, nos ha permitido entrar en su vida y conocer a su familia para aprender mexicano, comprender las causas del DL, así como las estrategias de reivindicación nahua que desarrolla en la vida cotidiana (Cf. 1.4.2; Avilés 2005). En breve, es una persona empoderada lingüísticamente que ha mostrado una gran disposición para reflexionar, co-participar y asesorarnos en las actividades destinadas a revitalizar las prácticas nahuas. Así, a lo largo de este trabajo de campo (e incluso desde el trabajo de maestría, Cf. Avilés 2005) en múltiples ocasiones y en diversos contextos de interacción, ha vuelto los ojos a su propio contexto familiar para ilustrarnos los retos y paradojas inmersos en la reivindicación nahua.

En este sentido, al reflexionar sobre la actual situación familiar de DL nahua, D nos explica que a sus hijos les enseñó a hablar español como primera lengua para evitarles la discriminación lingüística que ella ha vivido, esperando que estos posteriormente adquirieran una competencia más activa del mexicano. Así, en un contexto familiar privado e informal D refirió a quién esto suscribe: *ya no quisimos hablarles, porque.. pues porque ya llegó la escuela, se tenía que hablar en español, (aunque también) yo les hablé así mexicano pero nunca, nunca aprendieron.. no quisieron.. entienden pero no pueden pues, no lo pueden regresar pues..* con lo cual D reconoce ser responsable de la interrupción lingüística intergeneracional del mexicano en su familia, y al

mismo tiempo nos da cuenta de la competencia pasiva que desarrollaron sus hijos como consecuencia del intenso y consciente proceso de integración al castellano dirigido por los nahuahablantes, el cual abarcó los ámbitos más privados e informales de la vida cotidiana. De esta manera, D nos indica que en casa establecieron nuevas normas de uso lingüístico priorizando el aprendizaje y el uso del español con las generaciones más jóvenes, por lo que si bien estas últimas constantemente recibían impulsos en mexicano al escucharlo día a día, las exigencias para hablarlo -para poner en práctica sus conocimientos lingüísticos- no eran las mismas que con respecto al castellano.

En consecuencia, hoy en día D se encuentra con una grave situación diglósica que está alcanzando la total sustitución del náhuatl por el español en su familia, lo cual paradójicamente va en contra del valor instrumental y afectivo que ésta asigna a las prácticas nahuas tanto en su forma lingüística como metalingüística. Las respuestas a esta paradoja no son fáciles, pues si bien D es consciente de la importancia de hablarles mexicano a sus hijos y nietos para refuncionalizar las prácticas nahuas afirmando –en estos contextos- que *si los niños realmente se interesan por aprender mexicano, deberían de acercarse a sus abuelitos para preguntarles cómo se dicen las cosas (en mexicano)*, e incita a sus nietos a no tener pena para hablarlo diciéndoles en mexicano *jamo xipinawa, xiktlatos macewalkwepa!* (“¡no tengas pena, habla mexicano!”) o bien en español *¡por qué vergüenza pues, es correcto [lo que] hablamos!*, la inseguridad lingüística de los adultos jóvenes, el monolingüismo hispanohablante de los niños y el enorme dominio y prestigio del español restringen la puesta en marcha del aprendizaje nahua a eventos sumamente aislados.

Así, durante el trabajo de campo registramos que aún si el español es el código dominante, en ocasiones D se dirige a sus hijos en mexicano sea para darles órdenes, para comunicarles información confidencial ante la presencia de extraños HM, o bien para conversar con ellos aunque estos le responden en castellano; con respecto a sus nietos dado que son HM de manera más esporádica también utiliza el mexicano para darles órdenes, para demostrarles su cariño, para regañarlos o incluso para intencionalmente transmitirles sus conocimientos lingüísticos a través de juegos (Cf. XIIIb).

Por su parte y tal como ha sido el caso de otros adultos jóvenes, si bien los hijos reivindican metalingüísticamente las prácticas nahuas y recurren al uso instrumental, estratégico y eventual del mexicano como código del secreto, su competencia pasiva les produce una inseguridad lingüística que sumada al contexto diglósico y a los estigmas hacia el náhuatl hasta cierto punto paraliza su empoderamiento lingüístico (Cf. 4.2.1, 4.2.3, 4.3); y sin embargo este empoderamiento se ha disparado en contextos de profunda confianza entre los participantes pues en no pocas ocasiones estos han fungido informalmente como maestros de mexicano de quien esto suscribe o muy eventualmente han ayudado a sus hijos a traducir/pronunciar algunas palabras nahuas (e. g.: enseñándoles a despedirse en mexicano diciendo *tota* “nos vemos, adios”).

Finalmente, algunos de los nietos de esta familia –debido al constante contacto que tienen con sus abuelos nahuahablantes- han mostrado cierta curiosidad para aprender la lengua de sus abuelos, pues al preguntarle a uno de ellos (H, HM, 12 años) en un contexto privado e informal por qué ha asistido a algunos cursos de náhuatl realizados en contextos formales éste ha sostenido *como que me gusta mucho, el náhuatl, y quie- quiero entender lo que dicen mis abuelitos cuando hablan en náhuatl o sea pos... ¡yo [de] por sí quiero hablar en náhuatl!* Además en ciertas ocasiones registré o me informaron que los niños de esta familia empleaban el mexicano para jugar entre ellos mismos (e. g.: diciéndose *kwapelon* “pelón”) o les preguntaban a sus familiares nahuahablantes el significado de algunas palabras nahuas para por ejemplo ponerle nombre a sus mascotas (e. g.: *kamapochak* “boca como humo, negra”). No obstante, subrayo que en la mayor parte de estas observaciones, la presencia de quien esto suscribe y su conocida posición ante el objeto de estudio muy probablemente influyeron en el comportamiento de los participantes detonando un tipo de reivindicación lingüística contextual, es decir inducida por la paradoja del investigador y en consecuencia limitada. Tal como lo muestra el siguiente evento que surgió en el contexto de la vida cotidiana familiar, en el cual una niña (W: HM, 8 años) visita a sus familiares y encuentra a su primo (L: HM, 9 años) y a su abuela (D: BA, 68 años) que se está despidiendo de K en mexicano, por lo que D se dirige a su

nieta también hablándole en mexicano para recibirla, comenzando una dinámica de socialización lúdica e informal del náhuatl:

- XIIb. D1: ah- ya... *xinewa!* (“vete, que te vaya bien” –dirigiéndose a K-)..., pero *iwalas W!* (“¡ya viene W!”), *¿ye tia?* (“¿ya te vas?” -preguntándole a W-)
W2: (no contesta).
D3: *¿ya te vas ahora o a qué hora te vas?*
W4: a las cinco me voy a ir.
K5: *¿a las cinco te vas?, ¡pero venía a tomar clases de mexicano!*
D6: *¡pero ¿puede que va a poder?!.. a ver..*
K7: a ver dígale..
D8: a ver *xikito, ¡ye nia!*... (“di ¡ya me voy!”)
W9: (no contesta)...
D10: a ver *¡xikito ye nia!*..
K11: (dirigiéndose a W) “ya me voy”: *ye nia*..
D12: a ver entonces, espérate. L, *xikito ye nia*..
L13: *xikito ye nia!* (“di ya me voy”)
D14: ¡ya ves! (sonriendo)
K15: *¿a ver tú, W?*
W16: *¿qué?*
K17: *ye nia?*
W18: *ye nia*..
D19: a ver, [te] toca, L, *¡digas ye nia!*
L20: *ye nia*

En principio resalta que esta interacción está marcada por un contexto previo de despedida en mexicano entre K y D, lo cual dispone que D1 de manera espontánea recurra al código minorizado para recibir a W diciéndole *pero iwalas W!* (“¡ya llega W!”), *ye tia?* (“¿ya te vas?” -preguntándole a W-), es decir utilizando el saludo de bienvenida y despedida en mexicano para jugar con ella e integrarla a la interacción. No obstante, debido al escaso nivel de competencia nahua de W, ésta guarda silencio en el turno que le corresponde (Cf. W2). Ante ello, D3 opta por cambiar al código dominante -al castellano- para traducirle a W su última pregunta y continuar la interacción, lo cual permite que en el turno siguiente W4 conteste en castellano. Por tanto, de manera inicial este fragmento nos muestra la facilidad con la cual se

impone el uso del castellano sobre el mexicano para interactuar intergeneracionalmente y las fugaces oportunidades con los que cuentan las nuevas generaciones para adquirir y/o activar sus escasos conocimientos nahuas.

Además, es importante señalar que un día antes y en un contexto privado/informal W le había manifestado a K interés por aprender mexicano con D como una forma de cumplir con las expectativas de quien esto suscribe y jugar con los videos de adivinanzas nahuas que tanto le atraen (Cf. Flores Farfán 2005c). Sin embargo, en la presente interacción no es W quien explícitamente busca a D para aprender mexicano, sino que K5 interpreta la asistencia de W siguiendo sus propias expectativas y afirma *¡pero venía a tomar clases de mexicano!*, con lo cual K5 produce un sesgo en la interacción proponiendo activar un proceso de aprendizaje nahua entre los participantes.

En esta dirección y debido a que la práctica y reivindicación del mexicano es un tema que coincide con los intereses de D (Cf. más arriba), en el siguiente turno D6 retoma la propuesta de K5 sosteniendo *¡pero ¿puede que va a poder?!.. a ver..*, cuestionando así la capacidad de W para aprender mexicano y al mismo abriendo el terreno para probar las habilidades de aprendizaje de esta última. Así, después de que K7 vuelve a estimular a D6 para enseñarle mexicano a su nieta –marcando de nueva cuenta los sesgos que produce el investigador en la interacción-, D8 se dirige a W diciéndole *a ver xikito, ¡ye nia!.. (“di ¡ya me voy!”)*; sea por falta de competencia comunicativa y/o por sentirse desacreditada W9 no cumple con esta orden, ni al repetírsela en el turno siguiente (D10) y tampoco cuando K11 trata de traducirle esta expresión al español para estimularla a participar. Considerando el bloqueo comunicativo de W, D12 interviene diciendo *a ver entonces, espérate. L, xikito ye nia..* es decir redirige su atención hacia su otro nieto (L) poniendo a prueba la capacidad y disposición de este último para reconocer la orden en mexicano. Dado que L13 logra relativamente cumplir con este reto -pues en lugar de contestar *ye nia* repite enteramente el imperativo *xikito ye nia!*-, D14 aprueba su participación emitiendo una sonrisa y exclamando *¡ya ves!* con lo cual ésta a su vez logra demostrarle a W –y a quien esto suscribe- que es posible que los niños, sus nietos, aprendan o al menos pronuncien el mexicano. Siguiendo esta dinámica de “toma y daca”, K15 vuelve a

dirigir su atención hacia W para incitarla una vez más a participar diciéndole *¿a ver tú, W?* Así, en el turno siguiente W16 reacciona emitiendo un *¿qué?* sugiriéndonos una posible apertura para participar en el juego, por lo que K17 repite el estímulo que había sido el objetivo central del intercambio lingüístico -la expresión *ye nia-*, obteniendo en el siguiente turno una respuesta adecuada de parte de W pues en el turno 18 finalmente repite la expresión. De esta forma, W se integra a la interacción y permite continuar con el juego, aunque su participación nunca llega a ser totalmente activa, ya que la mayor parte del tiempo guarda silencio manteniéndose en la periferia de la interacción.

El análisis de este fragmento nos demuestra que todas las participaciones realizadas por K tienen como propósito facilitar o estimular la ocurrencia de una reivindicación lingüística entre la abuela y sus nietos. En este sentido y dado que K y D comparten intereses en torno al mexicano que a su vez crean fuertes vínculos afectivos entre ellas, D se acopla a las expectativas de la primera convirtiendo momentáneamente la casa en un espacio de aprendizaje, y en donde tanto K como D se unen para “enseñar” a los niños mexicano. Por su parte, los nietos participan en esta interacción como una forma de adecuarse –no sin resistencias- a las expectativas de sus mayores. En conclusión, pese al fuerte componente afectivo que pueden tener este tipo de eventos entre los participantes para revalorar las prácticas nahuas, subrayo que la posición y las expectativas de quien esto suscribe son factores clave para inducir esta interacción aparentemente “reivindicadora”. La cual en todo caso es pasiva, ya que a lo largo de la presente investigación estos eventos no fueron constantes y en escasas ocasiones sucedieron independientemente de la presencia del investigador. Por tanto, no podemos sostener que en este contexto exista una reivindicación nahua eficaz.

Finalmente, el caso de esta familia nos lleva a dimensionar los alcances de una reivindicación lingüística marginada por la situación diglósica y por los intereses de los participantes a eventos aislados, pues lejos de convertirse en cotidianos estos eventos son la excepción que confirma el dominio de las prácticas castellanas. Así, aunque en los últimos días de la investigación D y K continuaban empleando la estrategia arriba expuesta para ocasionalmente enseñarles mexicano a los niños, en

un contexto privado e informal uno de ellos puso en tela de juicio su propio interés para aprender mexicano sosteniendo *pues para qué, si no tengo con quien hablar, no hay nadie que me enseñe... ¡no aprendo!*. Esto nos llama a subrayar la importancia de generar no sólo reflexiones y acciones reivindicadoras esporádicas en cada una de las generaciones, sino a establecer conexiones y compromisos intrageneracionales que permitan crear comunidades de práctica revitalizadoras, ya que hasta que no se implementen esfuerzos mutuos, coordinados y continuados para revertir la situación diglósica y refuncionalizar las prácticas nahuas en el ámbito familiar, la revitalización lingüística y cultural seguirá siendo sólo una utopía angelical (Cf. 1.7; Gasché 2004), o en otras palabras una más de las estrategias idealizadoras que compensan las relaciones asimétricas de poder lingüístico y mantienen el estatus quo (Cf. 4.2.1, 4.2.3 y 4.3). Es evidente que este reto implica trazar un camino lleno de dificultades -entre ellas identificar cómo darle continuidad y constancia a la reivindicación lingüística lúdica e informal frente a la situación diglósica-, el cual hasta el momento no ha sido definido en el micro universo familiar y tampoco a una escala más amplia que abarque en general los contextos informales. Al respecto, durante el trabajo de campo ubicamos que el contexto educativo formal –la escuela– se propone como un espacio alternativo de reivindicación donde los miembros de todas las generaciones potencialmente podrían coincidir para formar comunidades de práctica revitalizadoras que impacten sí en la escuela, pero sobre todo en los contextos informales, ya que en este contexto formal encontramos personajes seriamente involucrados en la reivindicación nahua y dispuestos a concretar proyectos que la faciliten. Por tanto, en el siguiente capítulo discutiremos las estrategias de reivindicación nahua que se desarrollan en estos contextos y los desafíos ante los que nos enfrentamos.

CAPÍTULO 5. CONTEXTO EDUCATIVO FORMAL: LA ESCUELA PRIMARIA

5.1 Introducción

En este espacio consagrado al aprendizaje de la lengua y cultura dominante -entre otros conocimientos impartidos a nivel nacional-, el español estándar domina en casi la totalidad de las interacciones, mientras que el español local se emplea generalmente por la población infantil en las interacciones entre pares tanto dentro del aula como en los momentos de ocio (e. g.: el recreo), y sólo en algunos casos aislados se producen interacciones en donde el mexicano se utiliza, por ejemplo, para dar cuenta del orgullo que representan las prácticas nahuas de SC para uno de los personajes más importantes en la comunidad a nivel educativo, público y formal: el director de la escuela primaria (a quien en adelante llamaremos D). De hecho, es gracias a este personaje que las puertas de este espacio educativo se abren a la reivindicación nahua. En consecuencia, considero relevante presentar de antemano cuáles son sus principales motivaciones, intereses y estrategias reivindicadoras, ya que esto nos permitirá comprender cómo negociamos nuestras respectivas agendas para en conjunto tratar de desarrollar proyectos que estimulen la revaloración de las prácticas nahuas principalmente entre la población infantil, pero no limitada a ella.

5.2 Empoderamiento, purismo y negociaciones en torno al náhuatl

En esta dirección, señalo que D es un personaje nacido y crecido en la comunidad de Santa Catarina, que actualmente cuenta con 55 años de edad. En casa sus padres hablaban mexicano cotidianamente, pero debido al intenso periodo de menosprecio sociolingüístico por el que atraviesa la comunidad (Cf. 1.5), D adquirió el español como primera lengua, la cual sus padres utilizarían para interactuar con él normal y convencionalmente, a pesar de que a sus hermanos mayores les hablaban “todo el tiempo” en náhuatl. Así, su competencia nahua quedaba pasiva en el ámbito familiar, y sin embargo la activaba en contextos externos como en las calles, en el

campo, en las fiestas o en cualquier otro contexto comunitario en donde se hablara en mexicano. En su caso, la casa había dejado de ser un bastión de defensa y práctica de la lengua minorizada; ahora la situación diglósica náhuatl-español sólo le permitía recurrir a los espacios públicos informales intracomunitarios para activar su competencia comunicativa nahua. Además, en tanto su formación como maestro de primaria lo llevó a tener mayor contacto con el mundo hispanohablante, durante este periodo disminuyeron sustancialmente las ocasiones para practicar el mexicano, por lo que el español no sólo se convirtió en la lengua dominante, sino en la única que usaba cotidianamente cuando se encontraba fuera de la comunidad, es decir la mayor parte del tiempo.

Aunque su carrera profesional lo hizo alejarse relativamente del mexicano, también es ejerciendo su profesión como más adelante se topará con situaciones que lo llevarán a reivindicar metalingüísticamente las prácticas nahuas. Esto ocurre cuando se traslada a trabajar a distintos estados de la República y se encuentra de frente con la diversidad lingüística y cultural que existe en el país, por ejemplo en el estado de Guerrero conoce a hablantes mixtecos, nahuas y tlapanecos. De manera más específica, cuando en 1971 trabaja en la comunidad de Tilapa, municipio de Malinaltepec (Guerrero), se encuentra con que la mayoría de los habitantes habla tlapaneco y son monolingües, lo cual por una parte lo lleva a aprender un poco de esta lengua para poder realizar las actividades básicas de la vida cotidiana (e. g.: pedir productos alimenticios), y por la otra lo hace “reconocer la diversidad lingüística”, reafirmar su propia identidad como “ciudadano mexicano”, como nativo de Santa Catarina y recordar que su pueblo cuenta con un “idioma propio”: el náhuatl. Todo esto lo lleva a preguntarse *¿cómo es posible que yo no hable náhuatl, si yo lo aprendí?!*. Así, cuando en 1986 tiene la oportunidad de regresar a vivir y a trabajar en SC como director de la actual escuela primaria, su interés por conocer, revalorar y practicar la lengua y cultura de su comunidad adquiere mayor fuerza, estimulándolo a reactivar su propia competencia comunicativa nahua, así como a reintegrarse en el ciclo de actividades comunitarias y al sistema de reciprocidad que existe en SC (e.g.: a través de fiestas y compadrazgos).

Este trabajo no ha sido sencillo y por el contrario ha implicado ser paciente y persistente, pues además de que sus responsabilidades profesionales le dejan poco tiempo libre para dedicarse al reaprendizaje del mexicano, no ha sido suficiente contar con materiales escritos para “ahondar” en la estructura gramatical del náhuatl (entre los libros que consulta se encuentran Carochi 1976; Dakin 1976; Guzmán 1979, así como los poemas en náhuatl de Nezahualcoyotl y diversas leyendas nahuas de la región), sino que se ha acercado a algunos nahuahablantes activos de la comunidad para aprender de ellos, enriquecer su vocabulario y mejorar su competencia nahua. Por ejemplo, los fines de semana mientras se encarga de mantener sus terrenos de cultivo, aprovecha para poner en práctica sus conocimientos con los campesinos nahuahablantes más cercanos a él, es decir de manera informal contrasta lo aprendido en los textos con la práctica oral y al mismo tiempo adquiere progresivamente mayor fluencia lingüística; asimismo aprovecha de otros contextos informales como son las fiestas o las visitas para practicar esta doble estrategia de aprendizaje y activación lingüística. Así, a diferencia de las dificultades que D presentaba hace cinco años para mantener una conversación en mexicano sin perder el ritmo del discurso por no saber o haber olvidado alguna palabra, hoy en día sus competencia comunicativa se ha incrementado hasta adquirir mayor seguridad lingüística y confirmarse como BE, lo cual como veremos más adelante también le ha servido para empoderarse lingüísticamente no sin paradojas y contradicciones.

Subrayo que este reaprendizaje nahua no se limita a una apropiación lingüística individual, sino que intenta compartirlo con sus familiares más cercanos y en particular con sus hijas transmitiéndoles tanto sus conocimientos como su pasión por las prácticas nahuas, sea ocupando este código para eventualmente interactuar con ellas en la vida cotidiana familiar o integrándolas como alumnas en las actividades que éste ha implementado en los contextos educativos formales para revalorar y refuncionalizar el náhuatl de la comunidad como son los cursos de lengua náhuatl a las que éstas han asistido, ya que desde su perspectiva *¡no hay mejor forma de conservar la identidad que practicando las costumbres!*, entre las cuales se encuentra el náhuatl hablado en SC. Además, uno de sus objetivos es impulsar el uso del náhuatl en la comunidad, “luchando contra los prejuicios que lo rodean” pues en

el pueblo *hablar náhuatl es sinónimo de ser “indios” y “atrasados”* (Cf. 1.5, 4.2.3 y 4.3). En este sentido, estratégicamente utiliza su propio estatus como director de la escuela primaria y como nahuahablante para generar la siguiente reflexión entre sus paisanos: *si el director habla en náhuatl por qué no lo voy a hablar yo*. Así, D se presenta protagónicamente para que la gente se percate que *el náhuatl es tan valioso como el español y que no se avergüencen de lo que hablan en casa*, tratando de “encausar” este código conversándolo, usándolo en las asambleas, en las reuniones informales, en las fiestas, en la casa, en la escuela, etc.

De esta manera, se observa que las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas por D parten de una fuerte motivación afectiva para reivindicar su identidad sociolingüística como nativo de SC. En éstas el actor ha hecho coincidir sus intereses académicos por los textos escritos en náhuatl con su gusto, disposición y compromiso para participar en las actividades comunitarias, logrando así compaginar su reivindicación metalingüística con actividades lingüísticas cotidianas en contextos informales públicos y/o privados, lo cual le ha permitido mejorar su competencia comunicativa nahua y empoderarse lingüísticamente. Es más, como parte de este proceso reivindicador en donde se mezcla el empoderamiento lingüístico con el profesional y el comunitario, D también ha buscado extender la reivindicación lingüística y metalingüística del náhuatl a otros actores tanto en el ámbito familiar como en otros contextos informales e incluso en los contextos educativos más formales, pues como se observa líneas arriba para este actor practicar el náhuatl hablado en SC es una forma de mantener la identidad comunitaria. Así, ha echado mano de su propio capital simbólico, cultural y lingüístico, tratando de implementar proyectos en la escuela primaria de la comunidad dirigidos a la población infantil y en los cuales participen los habitantes de Santa Catarina para *entre todos sacar un trabajo que permita revalorar el náhuatl*. Es decir, adopta una perspectiva co-participativa y colectiva para obtener *beneficios comunitarios* que favorezcan la reivindicación activa de este código lingüístico.

Es bajo esta perspectiva reivindicadora que tuve la oportunidad de encontrarme con este actor hace cinco años, durante una exploración previa al trabajo de campo de maestría y como participante en los cursos de náhuatl que se

impartían extracurricularmente en la escuela primaria local (Cf. Avilés 2005), por lo que en la presente investigación continuamos proponiendo y discutiendo participativamente las estrategias que podemos adoptar y aplicar para reivindicar el náhuatl de la comunidad, particularmente en este contexto de interacción. En otras palabras, con base en la alta motivación afectiva y el empoderamiento lingüístico que ya presentaba este actor para revalorar y refuncionalizar las prácticas lingüísticas locales, en conjunto hemos construido una micro-comunidad de práctica enfocada en reivindicar las prácticas nahuas. Así, subrayo que el empoderamiento que D presenta no es resultado de una conscientización dirigida por el investigador, ni subyace en el poder que este último “benévolaente” ha impulsado o le ha “otorgado” por ser un representante de los hablantes del código minorizado, sino que es producto de la historia de vida de D, la cual lo ha llevado a reflexionar y reconocer su propio poder (socio)lingüístico, así como a emprender acciones reivindicadoras que han coincidido con los intereses personales y académicos de quien esto suscribe, por lo que ambos hemos encontrado un interlocutor con quien establecer diálogos críticos y propositivos para revalorar las prácticas nahuas. Por tanto, considero que esta comunidad de práctica no parte de una versión compensatoria del empoderamiento en donde el estatus, los ideales y los conocimientos del investigador se imponen –subordinando- a los actores locales para contradictoriamente “redimirlos” o “salvarlos”; al contrario es resultado y fuente de un intercambio de perspectivas y acciones basado en relaciones de poder menos asimétricas, es decir en el reconocimiento de los respectivos poderes de los participantes y en donde el investigador más allá de ser el “más poderoso”, es aprendiz, instrumento y un colaborador propositivo (Cf. Cap. 2; particularmente Edwards 2006).

En este sentido, cabe señalar que desde la perspectiva de D y entre otras razones, los cursos de náhuatl mencionados anteriormente se interrumpieron porque debido a su carácter optativo y extracurricular, la asistencia no era constante. Siguiendo esta experiencia, D sostiene que *se necesita tener un maestro de náhuatl para que así avancen los niños*, con lo que resalta el importante papel que éste le asigna a la escuela y a los maestros para contribuir en la revaloración y aprendizaje del náhuatl.

Ahora bien, aunque coincidimos en recurrir a este contexto educativo formal que históricamente ha servido para minorizar las prácticas nahuas -para hoy en día *sembrar inquietudes entre los niños* que permitan reivindicarlas-, en ocasiones nuestras posiciones han sido divergentes, no siempre hemos logrado concretizar las actividades propuestas o su éxito ha sido relativo (Cf. 5.3). Pese a ello, con base en el respeto y en el apoyo mutuo hemos tratado de negociar nuestras perspectivas y estrategias reivindicadoras, como son las formas puristas de reivindicar la lengua náhuatl vs. el sincretismo lingüístico que presentan los nahuahablantes, cuestiones sumamente importantes, pero altamente complejas e incluso difíciles de abordar, tal como demostraremos a continuación. Sin embargo, antes de dar paso a esta discusión, me interesa enfatizar que uno de los dilemas éticos del investigador es exponer de manera crítica y constructiva aquellos comportamientos e ideologías que pueden ser riesgosos para la reivindicación nahua y que provienen de actores sumamente involucrados no sólo con dicha reivindicación, sino con el propio investigador a través de fuertes vínculos afectivos. Por tanto, subrayo que las siguientes líneas buscan que los aspectos riesgosos observados en las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas por D –al igual que en las aplicadas por otros participantes en esta investigación– sobre todo inspiren una reflexión crítica y propositiva entre los protagonistas de la reivindicación nahua, pues de ninguna manera tratan de juzgarlos negativamente.

Una vez aclarado este punto, preciso que discutiremos estas estrategias a través de dos casos. El primero se trata de una interacción entre K y D en donde se expone la negociación de la perspectiva purista y la sincrética discutiendo los pros y contras de ambas; mientras que el segundo recupera un texto escrito en náhuatl por D, el cual representa una materialización lingüística de las ideologías puristas y a su vez nos permite relevar el impacto que este texto ha tenido entre los nahuahablantes, así como sus posibles efectos en otros actores interesados en revalorar dicho código. En conjunto ambos casos nos permitirán dimensionar los alcances y riesgos de la perspectiva purista para reivindicar las prácticas nahuas.

Así, el primer caso se presentó en un contexto educativo formal y en donde D (H, 55 años, BE) y quien esto suscribe (K) conversan de manera privada e informal sobre las formas de hablar náhuatl en otras regiones:

XIIIa. D1: Pero ahí tenemos un problema en Cuentepec que ¡hay Dios, las palabras! Si tú lo checas con el clásico, ¡no-no-no se ajusta, nunca!

K2: pero nunca va a ajustar//

D3: ¡Cómo que no! ¡Sí!, como por ejemplo en Puebla, en Guerrero que bien que se ajusta el texto de., del-del- del.. náhuatl con Tlaxcala ¡y lo hablan casi igual que en Santa Catarina!, ¡y en una buena región!, ¡una buena región!.. parte de Guatemala ¡fíjate que lo hablan bien!, ¡parte de Guerrero!... pero en donde está muy maleado es Tetelcingo y ¡Cuentepec!

K4: está muy maleado..

D5: todavía en Xoxocotla se ajusta más, todavía los de Tepoztlán..

K6: pero le digo, ¿qué no será más bien como esos cambios que hay?, por ejemplo en el español tampoco todo lo hablamos con español puro-puro-puro..//

D7: no, pero-pero este tú checa el náhuatl de Tetelcingo, está mal.. hay el de Hueyapan [que] está bastante perfecto.. (cambio de tópico) el de Hueyapan tienen un parecido con el que es de Santa Catarina. Muy ajustado a lo que es el.. ¡el clásico!, (In) ¡lo que es Hueyapan está perfecto! (In), pero ya de Cuentepec, ¡ya hay unas palabras que no van!.. ¿sí? Están mezclando náhuatl y español, lo están mezclando...

En este fragmento resalta que para D1, las formas de hablar náhuatl en Cuentepec, un pueblo nahuahablante perteneciente al municipio de Temixco (Morelos), son “problemáticas” porque no “se ajustan” con “el clásico”, es decir con los registros escritos del náhuatl hablado durante el siglo XVI con los que cuenta el participante o del cual hablan los textos con los que ha tenido contacto (Cf. pág. 204) y que entre otros aspectos sustentan el imaginario que el actor tiene de cuál es la forma correcta de hablar mexicano. Así, al sostener *¡no-no-no se ajusta, nunca!*, D1 imperativamente demuestra su rechazo hacia la variedad nahua hablada en Cuentepec, aunque paradójicamente esta comunidad es la que presenta mayor vitalidad lingüística en todo el estado de Morelos (Cf. INEGI 2007a), lo cual constatamos en una visita realizada a esta comunidad donde observamos que a nivel local el mexicano es el código dominante tanto en contextos públicos como privados y continua

transmitiéndose intergeneracionalmente, pues los niños son nahuahablantes bilingües. Por tanto, el turno D1 nos sugiere que en una realidad lingüística como la nuestra -que lejos de ser homogénea se caracteriza por una diversidad lingüística en donde prima la oralidad sobre la escritura (Cf. Cap. 1, 3.2.2)-, el enorme prestigio que entre los hablantes pueden adquirir los textos que codifican un náhuatl “clásico” por demás distinto a la variedades nahuas modernas, más allá de ayudar a fortalecer una identidad sociolingüística interregional puede ser desastrosa para los grupos minorizados porque paradójicamente contribuye a dividir y fragmentar a sus hablantes.

En este sentido, en el turno siguiente K2 le sugiere a D que las variedades modernas del náhuatl “nunca van a ajustar”, lo cual provoca un desacuerdo entre los participantes, pues D3 reacciona afirmando enfáticamente *¡Cómo que no! ¡Sí!*, y al tratar de proporcionar ejemplos de comunidades que desde su perspectiva se ajustan al náhuatl clásico sosteniendo *en Guerrero que bien que se ajusta el texto de., del-del- del. náhuatl con Tlaxcala ¡y lo hablan casi igual que en Santa Catarina!*, se observa que el participante recurre a un cambio en la forma del discurso y a repeticiones para ahora sustentar su argumento con base en las semejanzas o más aún en la inteligibilidad que el actor encuentra entre estas comunidades nahuahablantes y el náhuatl hablado en SC. Así, resalta que las prácticas lingüísticas de la comunidad de referencia se paralelizan con los textos escritos y se convierten en el parámetro para discernir qué comunidades “hablan bien” náhuatl y cuáles hablan un náhuatl “maleado” -en este caso Tetelcingo y Cuentepec- que tal como nos muestra más adelante el participante también está relacionado con actitudes puristas. Contradictoriamente, este parámetro empleado para celebrar o en su caso condenar determinadas prácticas nahuas contrasta con la realidad lingüística, pues una mirada a diversos estudios realizados en las zonas mencionadas basta para considerar que muy probablemente el náhuatl hablado en SC presenta más semejanzas lingüísticas con el de Cuentepec que con respecto al de Tlaxcala (Cf. Dakin 1974, 1976; Guzmán 1979; Lastra y Horcasitas 1980; Hill & Hill 1999). Esto nos sugiere que siguiendo el imaginario de un náhuatl mistificado como lo es el “clásico”, paradójicamente el actor condena un náhuatl vivo que forma parte de la red lingüística de las variedades nahuas habladas en

Morelos y es más o menos inteligible para los nahuahablantes de SC (Cf. Dakin 1974; Lastra y Horcasitas 1980). En otras palabras, bajo este imaginario mistificado del náhuatl, la vitalidad lingüística resulta estigmatizada, lo cual no sólo es contradictorio sino que atenta contra la reivindicación efectiva de las prácticas nahuas.

Ahora bien, pese a los argumentos y ejemplos expuestos por D en los turnos 3 y 5 para convencer a su interlocutora sobre los “problemas” que presentan estas dos comunidades morelenses al hablar náhuatl vs. aquellas que lo “hablan bien”, K6 interviene para también sostener su perspectiva señalando *pero le digo, ¿qué no será más bien como esos cambios que hay?, por ejemplo en el español tampoco todo lo hablamos con español puro-puro-puro..//*, con lo cual por una parte K6 propone concebir las diferencias que existen entre las variedades lingüísticas modernas y el náhuatl clásico como “cambios” para matizar la carga negativa que hasta el momento han tenido en la interacción, y por la otra se sirve del caso del código dominante para afirmar que éste tampoco es una lengua “pura”, es decir libre de elementos de otras lenguas, poniendo así en el centro de la discusión el tema del purismo que había estado implícito entre los participantes y que es la base de sus desacuerdos.

Sin embargo, más que generar consensos, lo que provoca la participación de K6 es una interrupción realizada por D7 para confirmar su postura y anteponerse a la de K sosteniendo *no, pero-pero este tú checa el náhuatl de Tetelcingo, está mal.. hay el de Hueyapan [que] está bastante perfecto.. (cambio de tópico) el de Hueyapan tienen un parecido con el que es de Santa Catarina. Muy ajustado a lo que es el.. ¡el clásico!*, con lo cual D nos reitera que el parámetro para diferenciar las prácticas nahuas “malas” de las “perfectas” es el grado de inteligibilidad o semejanza lingüística que guardan con respecto a las de SC, que a su vez está relacionado con una “pureza” de la lengua marcada por la ausencia de elementos lingüísticos ajenos a ella así como por el imaginario de un náhuatl auténtico, ya que el actor resalta de manera enfática que estas formas de hablar náhuatl “ajustan” con el “clásico”. Esto me lleva a enfatizar que según el imaginario del actor el náhuatl de SC es “casi igual” al “clásico” y por ello es “perfecto”, por lo que el resto de las variedades nahuas habladas en Morelos pasan y se reducen a este estándar de autenticidad y pureza distorsionando así las

semejanzas y diferencias que dan vida a la diversidad lingüística y cultural nahua del Estado.

En este tenor, D7 remarca imperativamente *¡lo que es Hueyapan está perfecto! (In), pero ya de Cuentepec, ¡ya hay unas palabras que no van!.. ¿si? Están mezclando náhuatl y español, lo están mezclando....* revelándonos que desde su perspectiva lo que está “mal” es mezclar el náhuatl con el español. Por tanto, este fragmento de manera inicial nos muestra las ideologías puristas del actor, las cuales buscan liberar las prácticas nahuas de elementos lingüísticos procedentes de otras lenguas –en este caso contra la invasión del español- como una estrategia de defensa contra el DL (Cf. Cap. 1, nota 4; Ruíz, Sanz y Solé 2001, Flores Farfán 2002b), creando además una “zona de imperfección” que tal como ha sido documentado en otras comunidades nahuahablantes *reside entre los polos del mexicano legítimo y el español* (Hill & Hill 1999:115), y que en nuestro caso parten del imaginario de un náhuatl “clásico”, “perfecto” y auténtico a la condena de aquellas variedades nahuas que se nutren de elementos provenientes del español o que resultan ininteligibles para la comunidad de referencia.

Al respecto Flores Farfán (1999, 2002b, 2007a) ha sugerido que en ciertos contextos las ideologías puristas han sido parte de una activa militancia lingüística que ha favorecido la reversión del DL a través de la conservación y enseñanza de la lengua minorizada (un buen ejemplo de ello es el caso catalán, Cf. Vallverdú 1998; Ruíz, Sanz y Solé 2001). Sin embargo y siguiendo las reflexiones expuestas por el autor, considero que en nuestro caso además de sostener jerarquías lingüísticas interregionales, las ideologías puristas pueden ser contraproducentes para revitalizar las prácticas nahuas locales, pues en apartados anteriores hemos demostrado que éstas generan inseguridad lingüística entre los mismos hablantes activos quienes son subestimados o autosubestiman su propia competencia comunicativa nahua con base en la zona de imperfección arriba mencionada, con lo cual contradictoriamente estas ideologías contribuyen a subordinar a los nahuahablantes y finalmente afianzan las motivaciones para hablar castellano (Cf. más abajo y apartados 3.2.2, 4.2.3). Así, en lugar de estimular el reconocimiento, empoderamiento y activación de las prácticas

lingüísticas locales, paradójicamente las ideologías puristas pueden impulsar el DL nahua.

Además de estas importantes paradojas y contradicciones, un aspecto importante que el purismo nos permite revelar son las dificultades que existen en la práctica para identificar co-participativamente los límites entre lo positivo y lo riesgoso en el continuo que va del purismo lingüístico pasando por un sincretismo lingüístico cotidiano -visto como estrategia de resistencia y manifestación de la vitalidad lingüística de una comunidad- hasta llegar a un náhuatl altamente hispanizado reflejo de la obsolescencia lingüística que está apunto de concretar la substitución del código minorizado por el castellano (Cf. Cap. 1.6; Hill & Hill 1999; Flores Farfán 2000, 2002b, 2007b), tal como nos muestran los siguientes fragmentos:

XIIIb. K8: pero ¿no será más bien que usan esas mezclas, esos préstamos como un recurso para hacer más funcional el náhuatl?

D9: por ejemplo la palabra *tlakwali*.. “comida”... .. y lo que lleva.. este.. (escribiendo, *tlacuali mana*) y en español *tlakwalero* “el que lleva la comida”.. ¡y esto no está bien porque están usando el español!.. eso es lo que te digo, esa es la otra cuestión ¡y así ya no va!

En principio se observa que en el turno 8 K sugiere a manera de pregunta que las “mezclas” a las que D se refiere, son préstamos que los hablantes emplean como un “recurso” *para hacer más funcional el náhuatl*. Nótese que la forma interrogativa con la cual K8 expresa su desacuerdo, cuestiona los argumentos de D y propone sus horizontes explicativos con respecto a las “mezclas” del español en el náhuatl, es una forma de marcar el respeto que existe entre los participantes y en donde D representa la máxima figura de autoridad debido a su edad, estatus y evidentemente a su competencia comunicativa nahua. En este sentido y siguiendo esta dinámica de negociaciones, en el turno siguiente en lugar de retomar el tema propuesto para discutir en qué medida podemos hablar de dicha funcionalidad y/o qué tan útil puede ser esta perspectiva para revalorar las prácticas nahuas de SC, D9 se empodera lingüísticamente para contraargumentar la propuesta de K8 presentándonos el caso

de la palabra *tlakwali mana* vs. *tlakwalero* “el que lleva la comida”¹²⁴ para demostrarnos cómo a comparación del primero caso que no presenta ningún elemento proveniente del castellano, en el segundo la terminación **-ero** está marcando la introducción al náhuatl de un elemento ajeno a la estructura de la lengua, por lo que éste sostiene enfáticamente *¡y esto no está bien porque están usando el español!* (Cf. D9).

Así, este ejemplo nos indica que el purismo que presenta el actor no sólo se enfoca en el léxico, sino que abarca también aspectos morfológicos para identificar y rechazar aquellas formas que no pertenecen al náhuatl. Bajo esta lógica es claro que la incorporación del agentivo **-ero** es una transferencia morfológica del español al náhuatl que nos indica la hispanización de este último código debido al contacto que ha tenido con el español, lo cual de alguna manera contribuye a fundamentar el argumento de D9. Sin embargo, el uso de este sufijo entre los nahuahablantes de SC difícilmente puede ser considerado como una innovación reciente y/o paralela al agudo proceso de DL nahua que atraviesa la comunidad, ya que encontramos evidencia del uso de la expresión *tlakwalero* no sólo entre bilingües de 40 años que hablan más español que náhuatl, también en aquellos bilingües activos mayores de 60 y 80 años quienes por ejemplo dicen *yoniktiitla tlakwalero*, algo semejante a “ya mandé al que lleva la comida”; es más desde finales de la época colonial y hasta hoy en día existen registros del uso de éste y otros elementos del español incorporados al léxico nahua en diversas regiones del país (Cf. Lockhart y Kartunnen 1976; Lockhart 1999; Hill & Hill 1999; Flores Farfán 2000, 2007b).¹²⁵ En este sentido, aunque estos fenómenos son característicos de la tercera fase del cambio lingüístico propuesta por Lockhart (1999; Cf. 1.5), considerando su funcionalidad algunos autores también han propuesto que son recursos o estrategias de resistencia que los nahuahablantes emplean *contra la amenaza potencial de la extinción lingüística y cultural* (Hill 1993:108,

¹²⁴ Esta traducción fue proporcionada por D durante la presente interacción (Cf. XIIIb).

¹²⁵ Algunos otros elementos provenientes del español que han sido registrados desde finales del periodo colonial y que también encontramos en el habla náhuatl de Santa Catarina son “para”, “por”, “de”, “que”, “pero” y “entonces”. Asimismo, el estudio realizado por Dakin (1976) nos indica que los prestamos del náhuatl al español en esta comunidad van más allá de la incorporación de sufijos, pues entre las innovaciones lingüísticas ocurridas en el náhuatl de SC relacionadas con el contacto con el español se encuentra la adaptación de las funciones impersonales del español al náhuatl como sucede en el siguiente ejemplo mostrado por la autora: *Cuacualtzin “para” ce tlanonotzaz “it is pleasant for one to chat”*, lo cual puede traducirse como “es bonito para uno hablar” (Cf. op. cit.:489-490).

cit. en: Flores Farfán 2000:103; Cf. 1.6; 4.2.3). Frente a esta funcionalidad, la forma propuesta por D “*tlakwali mana*” no encuentra eco entre los nahuahablantes sean jóvenes o ancianos, quienes al escucharla señalan “¡quién sabe qué sea eso!”. Más aún, esta forma lejos de remitirnos a un náhuatl “clásico” es un hibridismo del español porque la palabra *tlakwali* “comida” al contener el sufijo del absolutivo *-li* se maneja como un sustantivo, mientras que “mana” si bien puede tener un sentido ritual como “ofrecer” aparece como un verbo desnudo, desprovisto de marcadores de objeto los cuales son obligatorios en la morfología verbal del náhuatl (contrástese por ejemplo con las expresiones *nikmana* “lo ofrezco” o *tlakwalmana* “es comida lo que ofrece”), es decir “*tlakwali mana*” no sólo resulta agramatical en náhuatl sino que sigue los principios morfológicos del español particularmente en su expresión escrita, pues el objeto aparece separado del verbo como dos formas independientes y en donde el verbo supone un actor implícito produciendo algo parecido a “comida ofrece” (Cf. Flores Farfán 1999, 2007a y 2007b).

En consecuencia, sugiero que el rechazo hacia los préstamos del español no puede reducirse a un reconocimiento estructural de aquellos elementos ajenos a la lengua, también debe contemplar la funcionalidad que estos tienen en la vida cotidiana para mantener la vitalidad de la lengua, pues son parte de la reapropiación del medio que en la práctica ejercen los nahuahablantes, cuestión que tal como hemos visto puede contrastar con una perspectiva purista que produce formas ideales deformando paradójicamente la realidad lingüística y condenando las prácticas nahuas y a sus hablantes.

En esta dirección, el siguiente fragmento no sólo nos confirma las dificultades que encontramos para llegar a un acuerdo, o bien las contribuciones que sin duda puede aportar la perspectiva purista para identificar los cambios generacionales en el uso del náhuatl y retomar aquellos que dan cuenta de una mayor vitalidad lingüística como lo es el habla náhuatl de los abuelos, también nos remarca los juegos de poder a los que recurren los participantes para defender su respectivas posturas:

XIIIc. K10: pues, muchos de los autores que yo he leído refieren que ese tipo de préstamos en lugar de hablar de-del- del tipo de.. sí hablan del dominio del español en el

náhuatl, claro que sí, pero también hablan de que los hablantes utilizan este tipo de préstamos cómo una forma de darle funcionalidad al náhuatl, que ya no viene siendo náhuatl clásico, eso es cierto, ya no es náhuatl clásico, ¡es la variante que se habla en esa región//

D11: pero no-no-no- no es una terminación que pueda utilizarse correctamente, ¡ahora está peor!.. (In) ¡corrompen!, ¡porque eso es corromper! Pero entonces por qué tienes que hacer esta palabra si la palabra es... correcta y escrita además en los vocabularios es.. (In).. no te estoy diciendo que de la gente de 70 años pa[ra] adelante (lo pronuncia bien), y por qué después la gente, ¡gente de 50 para abajo mete un montón de tonterías! ¡¿Cómo dice “temporada”?! ¡No mezcles las palabras!, ¡o hablas español o hablas en náhuatl!, ¡o no hables pues y entonces te quedas callado!... ¡Tienes que hablar bien! ¡Es que hay material! ¡Hay vocabulario! Tú me dices que cuando no hay, cuando no se- no se encuentra una palabra (In), o sea yo te entiendo y está perfecto, ¡y eso está bien! ¡y está bien! está perfecto.. pero si hay una terminación que se adapta, por qué utilizar palabras del español... ¡yo te entendería si no hay elementos! (pero) ¡hay material! ¡Hay muchísimo, muchísimo vocabulario! ¡Hay vocabulario! ¡No tenemos por qué usar términos prestados! ¡Hay elementos! (cambio de tópico)... no tan contaminado con otras expresiones, ¡pues no! tiene todavía un estudio más puro.. Y es lo que yo les digo (a los nahuahablantes de SC) ¡Esto es rescatar! ¡Eso sí es rescatar este Karla!

Al inicio de este fragmento se observa que como respuesta al empoderamiento lingüístico ejercido por D9 para defender su perspectiva purista, en el turno 10 K opta por recurrir a un empoderamiento que llamaremos “académico” para sustentar su perspectiva sincrética afirmando *muchos de los autores que yo he leído refieren que ese tipo de préstamos en lugar de hablar de-del- del tipo de.. sí hablan del dominio del español en el náhuatl, claro que sí, pero también hablan de que los hablantes utilizan este tipo de préstamos cómo una forma de darle funcionalidad al náhuatl*. Subrayo que como parte de esta aparente negociación de perspectivas y debido al rastreo del propio discurso que K realiza, la participante recurre a repeticiones y pausas para cambiar la forma discursiva con la cual había iniciado y anteponer a su argumento el reconocimiento del “dominio del español en el náhuatl”, para posteriormente insistir –con base en los textos “leídos”- en la funcionalidad que los préstamos provenientes del español “también” pueden tener en el náhuatl. En este sentido, K10 trata de negociar su

perspectiva con la de su interlocutor aceptando que esta *forma de darle funcionalidad al náhuatl* ya no corresponde al “náhuatl clásico” e inmediatamente propone de manera enfática que *¡es la variante que se habla en esa región!* Sin embargo, el turno siguiente nos muestra que debido al contexto de interacción y a las respectivas identidades sociolingüísticas de los participantes usar de esta manera el empoderamiento académico es de poca o nula utilidad, evidenciándonos a la vez que el conflicto entre perspectivas se agudiza hasta revelar los polos del purismo y que ante dicho conflicto los participantes optan por generar una comunicación sistemáticamente distorsionada que da la impresión de alcanzar acuerdos (Cf. 3.2.2; Habermas 1976, 2005).

Así, D11 interrumpe el turno 10 para sostener *pero no-no-no no es una terminación que pueda utilizarse correctamente*, con lo cual el actor rechaza las reflexiones realizadas por K10, retomando el ejemplo proporcionado por él mismo en el turno 9 y recurriendo al adversativo “pero” seguido de la constante repetición de la negación para oponerse de nueva cuenta al uso de la partícula castellana **-ero** en el náhuatl, argumentando que esta terminación no es “correcta” y añadiendo enfáticamente *¡ahora está peor!.. (In) ¡corrompen!, ¡porque eso es corromper!*. En consecuencia, observamos que desde esta perspectiva purista las mezclas entre el náhuatl y el español no sólo “no están bien”, sino que son formas que “corrompen” la lengua. Convencido de su postura, más adelante el actor agrega *por qué tienes que hacer esta palabra si la palabra es... correcta y escrita además en los vocabularios* reafirmandonos una vez más el importante peso que tienen los “vocabularios”, los textos escritos en náhuatl, para crear y legitimar las ideologías puristas. Y sin embargo, tampoco podemos satanizar al purismo deshechando sus eventuales aportes, pues tal como el actor subraya al sostener *no te estoy diciendo que de la gente de 70 años pa[ra] adelante (lo pronuncia bien), y por qué después la gente, ¡gente de 50 para abajo mete un montón de tonterías!*, es de suma relevancia identificar los cambios lingüísticos intergeneracionales en el náhuatl de SC para distinguir los usos cotidianos que dan cuenta de la vitalidad del náhuatl vs. aquellos que presentan un grado tan alto de hispanización que tocan los linderos de un español “nahuatlizado” propio de la cuarta y última fase del cambio lingüístico esbozada por Lockhart (1999; Cf. 1.6).

Por lo que retomar la perspectiva purista en un sentido más laxo también podría contribuir a relevar e impulsar las prácticas nahuas más vitalizadas, así como a evidenciar aquellas que reflejan y promueven la obsolescencia lingüística del náhuatl, cuestión que requiere de un estudio sociolingüístico detallado y que aquí sólo podemos sugerir.

Ahora bien, pese a las importantes contribuciones que el purismo podría aportar en la reversión del DL, sería un grave desacierto minimizar las contradicciones que éste también puede entrañar, las cuales si bien han sido sugeridas al analizar los fragmentos anteriores y otros apartados (Cf. 3.2.2, 4.2.3), en este turno se manifiestan con más fuerza cuando el actor afirma imperativamente *¡No mezcles las palabras!, ¡o hablas español o hablas en náhuatl!, ¡o no hables pues y entonces te quedas callado!...* (Cf. D12). Así, el actor nos demuestra que las ideologías puristas pueden producir un empoderamiento negativo que culmina con un mandato dirigido a los nahuahablantes para evitar las “mezclas” lingüísticas, el cual no sólo impide la construcción de un proyecto sincrético que reivindique e impulse las estrategias empleadas cotidianamente por los hablantes para resistir al DL (Cf. Hill & Hill 1999), más aún justifica e incluso demanda la censura lingüística si se trata de un habla “mezclada”, mostrando cómo este extremo del purismo paradójicamente puede imponer las normas del buen ajuste que caracterizan a los estigmas hacia el náhuatl, las cuales estipulan mantener ocultas o silenciar definitivamente las propias prácticas lingüísticas, por lo que dichas ideologías en lugar de impulsar el reaprendizaje y/o empoderamiento lingüístico de los hablantes contradictoriamente pueden fomentar el DL (Cf. Cap. 1, 3.1; Goffman 2001).

Por último y como resultado del total de la interacción, el turno 11 también nos indica que en la dinámica de negociaciones establecida por los participantes surgen pseudoacuerdos que mitigan –encubriendo- las divergencias entre perspectivas para resistir a la influencia del otro y simultáneamente evitar conflictos, es decir aparecen distorsiones comunicativas (Cf. 3.2.2; Habermas 1976; 2005). Por ejemplo, cuando D11 sostiene *tú me dices que cuando no hay, cuando no se- no se encuentra una palabra (In), o sea yo te entiendo y está perfecto, ¡y eso está bien! ¡y está bien! está perfecto..* resalta que el actor reinterpreta el argumento expuesto por K –esto es la

funcionalidad de los préstamos del español al náhuatl- como una funcionalidad restringida a la incorporación de aquellos términos provenientes del español que son necesarios y que no existen dentro del vocabulario nahua. En este tenor, a través de la frase *o sea yo te entiendo y está perfecto, ¡y eso está bien! ¡y está bien! está perfecto..* el actor pone de manifiesto la disposición para negociar su perspectiva e incluso constata mediante una serie de repeticiones que aprueba -en ciertos aspectos- la perspectiva de K creando la impresión de alcanzar un consenso. Sin embargo y siguiendo esta forma de argumentación, a continuación el actor recurre a una breve pausa para confirmar su perspectiva afirmando *pero si hay una terminación que se adapta, por qué utilizar palabras del español... ¡yo te entendería si no hay elementos! (pero) ¡hay material! ¡Hay muchísimo, muchísimo vocabulario! ¡Hay vocabulario! ¡No tenemos por qué usar términos prestados! ¡Hay elementos!*, con lo cual por una parte el actor nos reitera enfáticamente la enorme importancia que para él tiene respetar la estructura de la lengua y emplear el “vocabulario” nahua, independientemente del uso cotidiano que en la actualidad puedan tener los préstamos provenientes del español en el náhuatl de SC; y por la otra nos indica que esta interacción concluye con una comunicación sistemáticamente distorsionada (CSD), pues los acuerdos alcanzados además de ser mínimos terminan legitimando las ideologías puristas que recordemos fueron fuente del desacuerdo entre los participantes. Así, el actor cierra su participación exclamando *¡Esto es rescatar! ¡Eso sí es rescatar este Karla!*

Finalmente, aclaro que más allá del juego de poderes lingüísticos y “académicos” que sostienen los actores durante esta interacción para defender sus respectivas posturas, un factor sumamente importante para recurrir a esta CSD es evitar conflictos que puedan debilitar sus lazos sociales -entre los cuales se distingue el mutuo interés por crear, mantener y desarrollar una comunidad de práctica enfocada en trabajar a favor de las prácticas nahuas-. Por tanto, aunque las divergencias entre la perspectiva purista vs. la sincrética continuaron discutiéndose a lo largo del trabajo de campo, éstas no impidieron que los actores en conjunto propusieran y construyeran proyectos para impulsar la revaloración del náhuatl en este contexto educactivo formal (Cf. 5.3).

Ahora bien, con respecto a la materialización lingüística de las ideologías puristas también encontramos pros y contras para la reivindicación nahua como son el impacto afectivo que puede tener entre los hablantes escuchar un náhuatl libre de préstamos del español, o bien el grado de inteligibilidad que provoca entre ellos esta forma “pura”, “perfecta”, tal como lo muestra el siguiente texto que es una traducción libre hecha y escrita en náhuatl por D a un mensaje pronunciado por el Dr. Rodolfo Stavenhagen:¹²⁶

1. Tlen yopanoc yopanoc, ahuelli ticcolinisque.
2. Inon tlhuelmiquilistli yopanohque,
3. Axan ticquitasque **tlenhualas**.
4. **Amoticmati** tlinon tlhueltlatolli.
5. Manyocmo panocan inon tlhueltlatolli.
6. Tosepan tictemocan quentinemisque,
7. Huan ticchichihuasque se cualli tonaltzintli
8. Quen timacasaque topilhuan,
9. An cualli mohuepahuasque
10. Ipan **totlalticpatli**.
11. Tictemocan quenica ticchihuasque.
12. Ticquixtican inon tlhuelmiquilistli.
13. Huan cualli tinemican.¹²⁷

En primera instancia es importante enfatizar que este texto es uno de los esfuerzos que D emprende por cultivar una lengua “perfecta”, sin préstamos del español, como una forma de reivindicar y “rescatar” el náhuatl de SC, muestra de ello es que en el cuerpo del texto no encontramos elementos lingüísticos provenientes del código dominante. Así, esta forma pura que nos presenta un náhuatl immaculado ha

¹²⁶ En el original: *Pasado es pasado y no podemos cambiarlo, la violencia y los conflictos que hubo ya tuvieron lugar, ahora hay que mirar hacia adelante y buscar los medios y las buenas voluntades para que no vuelvan a suceder estos conflictos, y sobre todo para que juntos construyamos un futuro mejor para nuestros hijos y que ellos puedan crecer en comunidades, pueblos y países donde haya formas pacíficas de resolver las diferencias, las disputas y los diferentes intereses.* Stavenhagen (2006), mensaje emitido durante la presentación de *La lotería náhuatl de Santa Catarina, Tepoztlán*, realizada en el mes de mayo en las instalaciones de la UPN de Cuernavaca, Morelos.

¹²⁷ Salvo el énfasis puesto en negritas por quien esto suscribe, reproduzco en su integridad la forma escrita empleada por D.

desatado reacciones ciertamente ambivalentes entre los hablantes, las cuales discutiremos ahora.

Por una parte, recordemos que este personaje no sólo se basa en los libros que plasman un náhuatl “clásico” para obtener un habla “perfecta”, para alcanzarla también reivindica el habla náhuatl de los abuelos, es decir está interesado en reaprender, afianzar y transmitir las prácticas lingüísticas de los adultos mayores de 70 años -y a quienes por cierto D considera como sus “maestros”- por lo que busca aprender de ellos en todo tipo de contextos (e. g.: mientras cultiva en el campo y se encuentra con ellos, en las fiestas, visitas, asambleas, etcétera; Cf. pág. 212). En esta dirección, D nos narró que en una de sus visitas al campo aprovechó para compartir con uno de ellos el texto citado; este material causó una reacción sumamente emotiva en su maestro nahuahablante pues al leérselo este último comenzó a llorar porque -según el relato de D- dijo estar “sorprendido de escuchar decir palabras tan bonitas en su lengua natal”. En consecuencia, este evento nos indica que emplear una forma exenta de préstamos del español para escribir y leer en náhuatl un mensaje de paz, que además se presenta como derivado de las prácticas y enseñanzas nahuas de los abuelos, puede generar reacciones positivas y emotivas entre los nahuahablantes -así como en el empoderamiento y protagonismo lingüístico que encabeza D- que a su vez tienen un efecto reivindicador en las prácticas nahuas de SC y por ello en la identidad comunitaria.

Por la otra, pese a la disposición que este maestro y otros nahuahablantes presenten para comprender este material, en la medida de lo posible demostraré que el texto en sí mismo no sólo plasma una versión del náhuatl relativamente difícil de entender incluso para un BA, sino que al escribirla la morfología del náhuatl en ocasiones resulta alterada, se cometen errores de escritura (e. g.: “ticcolinisque” por *tikoliniske* “lo movemos” en donde el marcador de objeto *-k* aparece indicado dos veces), e incluso los signos de puntuación se presentan de manera arbitraria reduciendo así la coherencia del texto. Para ello, recuperamos la traducción al castellano de este texto nahua realizada por una mujer BA mayor de 60 años nativa

de SC en un contexto privado e informal,¹²⁸ confrontando ambas versiones con algunos estudios sobre los efectos del contacto náhuatl-español y su relación con las ideologías puristas (Cf. Hill & Hill 1999; Flores Farfán 1999, 2002b, 2007a, 2007b).¹²⁹

Al respecto resalto que si bien el náhuatl clásico presentaba una estructura llamada polisintética, es decir que *tenía una fuerte tendencia a desarrollar el hilo del discurso a través de elaborados compuestos y la incorporación de material adverbial y direccional en la propia construcción verbal*, hoy en día su estructura tiende a ser más analítica asemejándose en ciertos aspectos a la del castellano (Hill & Hill 1999:379). Sugiero que como una reacción purista a este cambio morfosintáctico, así como a la ausencia de una norma de escritura, D tiende a realizar hipercorrecciones o reinventiones escritas -entendidas como formas excedentes o inexistentes en el sistema lingüístico que se desea imitar (Cf. 5.4.2 para otros ejemplos de este tipo de fenómeno)-, pues en varios casos y en su forma escrita recurre a la aglomeración escrita de formas independientes del náhuatl como si fueran parte de una misma construcción polisintética produciendo formas que a nivel escrito no encuentran sustento en ninguno de los sistemas lingüísticos en contacto y que más bien nos indican la extrema reflexividad escrita del actor,¹³⁰ tal como nos muestran los siguientes casos:

¹²⁸ Para su análisis, los fragmentos que retomamos de esta traducción aparecen entrecomillados debajo de la versión nahua propuesta por D.

¹²⁹ Al respecto subrayo que mi escaso nivel de competencia nahua me impiden realizar análisis lingüísticos profundos, y a pesar de ello en este texto es posible identificar ciertos aspectos riesgosos del purismo que sugiero tomar en cuenta para evitar futuros efectos contraproducentes para la reivindicación nahua.

¹³⁰ En esta dirección, remarco que el registro escrito ha sido y es una de las prioridades puristas aunque paradójicamente en casos como el nuestro se altere la morfosintaxis del náhuatl. Al respecto, Flores Farfán (2007a) ha estudiado cómo el español permea la escritura del náhuatl en textos puristas, encontrando fenómenos con tendencia inversa a la que hallamos en nuestro caso, pues entre otros ejemplos demuestra que morfemas dependientes se tratan como si fueran una forma independiente, es decir se expresan con base en la estructura castellana, tal como sucede con *mitz ilnamiqui* “te recuerdan” y en donde *mitz* (2ª obj.) aparece como una partícula independiente cuando en realidad es un morfema ligado a la construcción verbal nahua (Cf. op. cit.:20).

- (3) *Axan ticquitasque tlenhualas*
“Ahora vamos a ver qué viene encima de nosotros”¹³¹

En esta frase se observa que la forma interrogativa *tlen* “¿qué?” se anexa a un futuro de sujeto indeterminado “*ø-huala-s-ø*”: 3sg –venir –fut –sg “vendrá”, como si la pregunta “¿qué viene?” fuera una sola palabra, lo cual no coincide ni con la estructura morfológica del náhuatl, ni con la castellana, resultando por tanto una hipercorrección o reinención escrita. Nótese que la hablante añade en su traducción “encima de nosotros”, pues si bien esta forma metafórica para expresar un futuro incierto es permitida en castellano, al parecer la forma nahua no tiene el mismo efecto sino que es percibida como incompleta o al menos difícil de entender. En un sentido semejante encontramos la expresión:

- (4) *Amoticmati tlinon tlahueltlatolli*
“No sabemos qué viene encima de nosotros”

En este caso la forma negativa *amo* “no” es integrada a la construcción verbal correspondiente a “*ti-c-mati-ø-?*”: 2pl –obj –saber –ps –pl “lo sabemos”, también como si fuera una sola palabra, cuando dentro de la estructura nahua son dos formas independientes. Además, en este caso la hablante en su traducción repite la frase “encima de nosotros” para darle coherencia a su interpretación anterior y superar las dificultades de la forma *tlahueltlatolli*, la cual pretende ser la forma pura para expresar la idea de palabras que transmiten sentimientos de coraje, es decir los regaños o las peleas verbales, aglomerando *tlawelli* “enojo, coraje” y *tlahtolli* “palabra”, pero sin considerar que en el encuentro de la líquida *-l* con *-tl* la segunda va a asimilarse formando *tlawelahtolli* -que es la forma en que los nahuahablantes de SC se refieren a los regaños-, por lo que la forma propuesta por D nos demuestra la ocurrencia de una hipercorrección que a su vez nos indica la construcción de un idiolecto definido

¹³¹ Recordemos que entrecomillamos la traducción hecha del texto náhuatl al castellano por una mujer biligüe, por lo que en ocasiones en su traducción se presentan excedentes que nos indican las formas en que la hablante ajusta el texto a sus propios horizontes tal como sucede con la frase “encima de nosotros”.

como *una variedad altamente ininteligible, teñida de artificialidad y, desde luego, poco o nada comprensible para el hombre común* (Flores Farfán 2007a:17).

Asimismo, encontramos casos que si bien se presentan como formas “perfectas” del náhuatl, paradójicamente son agramaticales, tal como ocurre en la frase:

- (10) *Ipan totlalticpatli*
“en este mundo”

En ésta se observa que en la forma *totlalticpatli* se simplifican las distinciones que normalmente en náhuatl diferencian el tema nominal posesivo y el absoluto, pues en este caso el prefijo posesivo *-to* (2pl “nosotros”) se presenta simultáneamente con el absoluto *-tli*, lo cual constituye una forma agramatical; se ha sugerido que este tipo de fenómeno es producido por hispanohablantes que se encuentran aprendiendo a hablar náhuatl y/o en variedades nahuas altamente hispanizadas que están al borde de la extinción (Cf. Flores Farfán 2007b). En este sentido, resalta que la traducción proporcionada por la nahuahablante se centra en el sustantivo *tlaltikpaktli* “mundo” y omite la forma posesiva, lo cual lejos de indicarnos la falta de competencia lingüística del autor, es muestra del DL del náhuatl, ya que en el habla espontánea de algunos bilingües activos también se registró la ocurrencia de este tipo de fenómeno (e. g: *nokonetl*). Por tanto, la simplificación producida por D nos indica el avanzado proceso de hispanización en el que se encuentra el náhuatl de SC, aunque paradójicamente se presenta como una forma “perfecta” por no incorporar elementos del español.

En suma, estos tres casos nos revelan que algunas de las formas “puras” escritas por D si bien pueden crear un efecto de disposición entre los nahuahablantes para intentar comprenderlas y obtener una idea general del mensaje nahua, de manera ambivalente también provocan dificultades (superables) que nos evidencian su relativa ininteligibilidad y que no pueden adjudicarse a la falta de competencia comunicativa de la hablante, ni a otros factores contextuales. Más aún, estas formas “perfectas” de escribir náhuatl paradójicamente nos revelaron fenómenos que

producen hipercorrecciones escritas. Asimismo, se produjo un cambio a nivel escrito de la morfología del náhuatl en algunas de sus formas relativamente más simples e independientes, tendiendo sea a una estructura escrita más aglutinante o a formas que resultan agramaticales. Por tanto, las ideologías puristas y sus manifestaciones en ocasiones pueden ser contradictorias para los propósitos de la reivindicación nahua pues deforman la realidad lingüística que pretenden perfeccionar, lo cual es un riesgo que insisto es importante tener presente, sobre todo para aquellos personajes que protagonizan la revaloración de la lengua y cultura nahua no sólo de manera individual sino a través de proyectos colectivos y co-participativos tal como lo mostraré el siguiente apartado.

5.3 Proyectos de reivindicación nahua en la escuela

De antemano subrayo que los proyectos de reivindicación nahua propuestos en este contexto de interacción emanan de una utopía compartida, la utopía de D y K por desarrollar una revaloración activa del náhuatl en SC, y como tal nuestra comunidad de práctica también parte de una hipótesis ideal: es posible que los niños de la comunidad aprendan náhuatl porque podrían practicar con sus abuelitos nahuahablantes. Esta hipótesis se apoya en que la mayoría de los actores de la comunidad con los que hemos tenido contacto están de acuerdo y aprueban que los niños aprendan náhuatl en la escuela, e incluso algunos de ellos han manifestado interés por facilitar dicho aprendizaje (Cf. 4.3). Así, retomamos las transferencias de responsabilidad que estos actores han dirigido hacia la escuela para revertir el DL, así como el alto prestigio que tiene este contexto entre los hablantes para hacer de éste un espacio educativo que facilite la reivindicación nahua no sólo entre la población infantil, sino que también alcance a los adultos jóvenes y los mayores (Cf. 4.2.1, 4.3 y 4.4). En este sentido, recordemos que lograr la refuncionalización del náhuatl rebasaba los límites temporales y físicos de la presente investigación (Cf. 1.7), por lo que en este contexto nos planteamos trabajar con los niños para despertar inquietudes a favor de las prácticas nahuas que a su vez repercutieran positivamente en el círculo familiar y que eventualmente estimularan a los adultos a empoderarse

lingüísticamente e involucrarse de manera activa en esta reivindicación. Buscando concretar estos planteamientos, en distintos contextos de interacción formales e informales (e. g.: la escuela, la casa o la calle), discutimos los eventuales proyectos de reivindicación que podríamos impulsar en SC.

5.3.1 El taller de teatro nahua

En primera instancia, nos propusimos desarrollar un taller de teatro nahua que de manera lúdica estimulara a la población infantil a aprender la lengua y cultura de la comunidad. Para ello contamos con la participación de un joven externo a la comunidad que radica en la ciudad de México (T: H, 30 años, HM, zacatecano) y que cuenta con una amplia experiencia teatral, quien se encargaría de enseñar a los niños diversas técnicas teatrales, mientras que D como maestro nahuahablante nativo se ocuparía de dirigir estas técnicas usando y enseñando el náhuatl hablado en la comunidad, finalmente quien esto suscribe los apoyaría en las tareas logísticas sirviendo además de enlace entre los actores involucrados porque las respectivas actividades profesionales de los actores involucrados y la distancia geográfica que hay entre la ciudad de México y Santa Catarina hacía necesario mantener una constante vinculación para construir este proyecto.

Cabe subrayar que al proponer este taller los participantes presentaban una alta motivación para compartir y entrelazar sus competencias a favor de las prácticas nahuas, por ejemplo dada la escasa familiaridad que T tenía con el teatro nahua y en general con esta lengua, además de acercarse a la literatura nahua a través del teatro clásico o de algunas leyendas mexicanas (e. g.: Horcasitas 1974; Celestino Solís 2001), de manera autodidacta se inició en el aprendizaje del mexicano básicamente a través de la *Introducción a la lengua y literatura náhuatl* escrita por Launey (1992) y asesorándose con quien esto suscribe. Considerando esta entusiasta motivación, realizamos una primera reunión en SC donde acordamos realizar una sesión piloto con algunos niños de la comunidad para explorar su nivel de motivación y competencia comunicativa nahua. La estrategia planteada para esta sesión fue introducir a los niños al aprendizaje del mexicano mediante una de las técnicas

básicas del teatro: “la dirección”, pues en tanto ésta consiste en “aprender a seguir una secuencia de actos” (T, comunicación personal), de manera lúdica podríamos trabajar en equipo con los niños enseñándoles cómo se expresan en mexicano algunas órdenes y emociones, así como a nombrar las partes del cuerpo para reconocer y desarrollar la expresión corporal, por ejemplo haciendo pasar una pelota a los niños quienes al recibirla tendrían que pronunciar una palabra en náhuatl y realizar un gesto o una acción que la describiera de tal manera que quedara clara para el resto de los espectadores/participantes. Sin embargo, un conflicto relacionado con un terreno perteneciente a D impidió que esta primera sesión se realizara el día acordado (Septiembre 30, 2006) y posteriormente no logramos coordinar una nueva fecha para realizarla debido al conflicto mencionado, así como a una reducción del tiempo libre de los participantes, por lo que el taller de teatro nahua quedó simplemente en su forma de proyecto. Este caso nos indica que pese a las altas motivaciones que los participantes pueden manifestar para reivindicar las prácticas nahuas, la saturación de las respectivas agendas de los participantes y la distancia geográfica de sus lugares de residencia, pueden impedir conectar de forma práctica y continuada la reivindicación metalingüística con la lingüística.

5.3.2 Del taller de “Diálogos interculturales” al curso de “Interculturalidad, saberes locales, conocimientos universales”

De manera paralela al proyecto del taller de teatro nahua, desde principios del mes de agosto del 2006, pero más concretamente a principios de septiembre del mismo año, discutimos la posibilidad de impulsar dentro de las actividades escolares un intercambio de “diálogos interculturales” entre niños de Holanda y Santa Catarina, con el cual buscamos estimular a los niños de ambos países a reconocer la diversidad lingüística y cultural que existe en México y en el mundo, y específicamente a revalorar las prácticas sociolingüísticas locales.

Este proyecto parte de la propuesta planteada por Podestá (2004) para desarrollar alternativas educativas que nos permitan “conocernos en un mundo intercultural” de una manera más horizontal, en donde los maestros se conviertan en

“detonadores” del protagonismo de los niños para que estos últimos exploten, empoderándose y reivindicando, sus propios conocimientos culturales. Así, coincidimos con la autora en que los niños son “expertos de su cultura”, por lo que resaltar la mirada que estos tienen sobre sí mismos y su espacio cultural puede ser una herramienta útil para autoreconocer y revalorar tanto sus prácticas culturales como su identidad sociolingüística, e incluso para mejorar la “currícula intercultural” (op. cit.: 135).¹³² En este sentido, retomamos la metodología empleada por la autora que consiste en trabajar con niños provenientes de contextos culturales “contrastantes” para que a través de un diálogo entre pares (sea epistolar, verbal o visual) los niños no sólo conozcan a un “otro” culturalmente diferente, sino que esta otredad también los estimule a autoreconocerse espacial, individual y culturalmente, descubriendo y compartiendo de manera lúdica la diversidad lingüística y cultural, pues en palabras de la autora esto nos permite *ampliar los horizontes a nuevos grupos étnicos a partir de la mirada y el hacer de los mismos nativos; construir la interculturalidad desde el trabajo empírico* (op. cit.: 131).

Siguiendo esta propuesta y ponderando que salir del contexto de estigmatización lingüística y cultural que impera a nivel regional y nacional (Cf. Cap. 1) nos permitiría nutrirnos de otros horizontes culturales, así como equilibrar de alguna manera las ideologías de menosprecio sociolingüístico, buscamos extender nuestras redes más allá del continente y encontramos eco en una organización no gubernamental con sede en Amsterdam (Holanda), llamada *Organización Juvenil Autónoma para Latino America* (OJALA), pues a través de la solidaridad esta ONG busca sensibilizar e involucrar a los jóvenes holandeses con la situación latinoamericana, apoyando simultáneamente a organizaciones juveniles de latinoamerica para construir un mundo *sin fronteras, explotación, discriminación e imperialismo en que la gente conviva en diversidad, con solidaridad y basado en una igualdad económica y política* (OJALA 2008). Precisamente, OJALA cuenta con diversos grupos de trabajo que se retroalimentan y apoyan mutuamente como son “globalización”, “diversidad” y “pueblos indígenas”. En particular, este último

¹³² Recordemos que el sistema de educación primaria en SC no es ni indígena, ni intercultural y mucho menos bilingüe (Cf. 1.4), por lo que nuestro objetivo no fue “mejorar la currícula intercultural”, sino trabajar con los niños para reivindicar sus prácticas lingüísticas y culturales.

grupo se encarga de apoyar a jóvenes latinoamericanos para defender los “derechos de los pueblos autóctonos” (op. cit.). Es por esta suma de intereses y perspectivas de trabajo que al presentarles a los coordinadores de dicha ONG el caso de estigmatización y DL que existe en SC, encontramos su apoyo -principalmente de parte de Nina Godeke y Sara Grunenberg-. Así y contando con el invaluable apoyo de D, en conjunto nos propusimos realizar un intercambio lingüístico y cultural entre un grupo de niñ@s y jóvenes de la escuela primaria “Jesús María Morelos y Pavón” en SC (Morelos, México) con uno de la escuela “Bernard Nieuwentijf College” en Monnickendam (Norte de Holanda), planeando emplear diversas tecnologías comunicativas (e. g.: cartas, videos, fotos, dibujos, internet, etc.), con el objetivo de conocer las formas de vida de los jóvenes en otros países y demostrar que todas las lenguas tienen el mismo valor, es decir para reconocer la diversidad lingüística y cultural que existe en el mundo partiendo indispensablemente de la reivindicación de las prácticas e identidades sociolingüísticas locales. De esta manera, comienza a concretarse la idea de realizar un taller de “diálogos interculturales” en las instalaciones de ambas escuelas.

Para lograrlo, no sólo contamos con la participación activa de los actores mencionados, sino que D tomó la iniciativa de contactar a uno de los maestros de la escuela primaria –el profesor Miguel Martínez (M: H, 42 años, HM, nativo de Tepoztlán)- quien se comprometió a apoyarnos en este proyecto permitiéndonos trabajar con el grupo que le correspondió en el ciclo escolar 2006-2007 (6°B). Así, Godeke (N) y Grunenberg (S) se encargarían de trabajar con los niños holandeses, mientras que D, K y M serían los responsables en SC. Subrayo que todas las actividades que realizamos durante estos “diálogos” se llevaron a cabo contando con la aprobación de cada uno de los participantes, incluyendo a los niños (Cf. más abajo). Sin embargo, contemplando que no todos los adultos podían dedicarse exclusivamente al proyecto -sea por la variabilidad de sus horarios, por no ser parte de la planta docente o por abrir espacios alternos a la máxima figura de autoridad del grupo (el maestro M)-, acordamos que N y quien esto suscribe se encargarían de ser

las principales “detonadoras” del trabajo de los niños en las respectivas aulas.¹³³ Por su parte, N y S se encargarían de traducir y transmitir los mensajes del holandés al español y viceversa porque otro de nuestros acuerdos fue utilizar las lenguas maternas de los participantes como medio de comunicación para evitar subordinarlas a un código lingüístico considerado como hegemónico –como el inglés-, pues tal como D argumentó en la presentación de este taller a los niños del 6°B *sería una grosería invitar o visitar a los niños de otros países imponiendo una lengua extraña para ambos, aunque sea la dominante en el contexto global, no tenemos que hacer a un lado a nuestra lengua, si lo hacemos a un lado quiere decir que no le estamos dando el valor que merece.* Además, este argumento nos sirve para subrayar que -aunque D no podría participar en todas las actividades impartidas dentro del aula- éste siempre jugó un rol muy importante como maestro, promotor y coordinador.

Siguiendo estas estrategias de trabajo, el 7 de septiembre del 2006 tuvimos nuestro primer encuentro con los niños del 6°B para presentarles formalmente el proyecto e identificar a los alumnos interesados en participar. Así, en esta primera reunión quien esto suscribe se dirigió a los niños empleando la siguiente estrategia “detonadora”:

La idea es que nosotros les mostremos a los niños holandeses cómo es nuestra vida, qué es lo que hacemos, qué nos gusta, qué no nos gusta, qué lengua hablamos, cómo se dicen las cosas en la lengua y en las lenguas que nosotros hablamos aquí.. podemos utilizar dibujos, utilizar el internet, hacer cartas.. incluso hasta podríamos hacer videos en donde invitemos a los niños holandeses a través del video a recorrer las partes de Santa Catarina que nos gustaría mostrarles, hacer excursiones mostrando qué tan cercanos estamos a eso, ¿no?, qué forma parte de nuestra vida justamente para que se revalore y que conozcamos cómo viven los niños holandes, pero que los niños holandeses también conozcan cómo vivimos nosotros, ¿no?, ¿qué es lo que hacemos?

¹³³ La participación del profesor M aunque fue constante (casi siempre estuvo presente durante nuestras sesiones), en la mayor parte de los casos se mantuvo relativamente marginal para permitir a quien esto suscribe desarrollar las actividades planeadas. Sin embargo, tal como veremos más adelante, dentro de nuestras limitaciones encontramos que no contar con una participación más activa de esta figura educativa constituyó un importante desacierto, pues habría podido contribuir enormemente en el seguimiento y desarrollo de este proyecto más allá del ciclo escolar en el que trabajamos.

Si bien esta estrategia tuvo un impacto bastante positivo entre los niños, pues de 29 alumnos que conformaba el grupo, en esta sesión casi la mitad se inscribió para participar en el taller,¹³⁴ también nos demuestra que por más neutral, objetiva y horizontal que pretenda ser la relación maestro-alumno, y como sucede en toda relación social, las expectativas de uno con respecto a los otros y viceversa -sumadas al contexto de interacción- juegan un rol sumamente importante en los comportamientos encontrados (Cf. Johnson 1991; Duranti y Goodwin 1992; Jones et. al. 1996). En otras palabras, y tal como hemos demostrado en secciones anteriores, nuestra propia presencia crea sesgos en la interacción, por lo que en lugar de negar la paradoja del investigador, tratamos de convertirla en un recurso (Cf. cap. 2, 3 y 4; Agar 1986; Briggs 1990). En esta dirección, retomamos nuestras propias expectativas y posición ante el objeto de estudio, para compensar -en la medida de lo posible- las jerarquías propias del contexto escolar y desarrollar con los niños interacciones menos asimétricas, estimulándolos a trabajar co-articipativamente.

Así, al presentarles nuestros objetivos y exhortarlos a participar en estos “diálogos”, me dirigí a ellos usando la primera persona del plural; con este “nosotros” busqué crear un efecto en donde mi identidad se sumara a la suya, difuminando de cierta forma la distancia que impera entre el maestro y el alumno, así como el peso de ser externa a la comunidad, pues me presenté como un actor que -lejos de ignorar las prácticas lingüísticas y culturales locales- está familiarizado e interesado en aprender de ellas y con ellos. Por tanto, este “detonante” nos permitió resaltar que nuestro objetivo es construir “diálogos interculturales” en los cuales todos los actores -incluyendo al profesor- puedan tomar posiciones activas, propositivas y cooperativas, que nos lleven a reconocer y revalorar en conjunto la diversidad dentro de la particularidad sociolingüística. Esto me parece es una forma de *compartir responsabilidades, compartir culturas, compartir diferencias* (Podestá 2004:134).

¹³⁴ A medida que avanzaron estos diálogos se fueron sumaron más niños, así en la segunda sesión ya contábamos con 24 niños inscritos y progresivamente todo el grupo se integró al taller.

Una de las primeras actividades que realizamos durante este taller fue identificar la competencia comunicativa nahua de los alumnos para ubicar las formas de trabajar la revaloración de estas prácticas lingüísticas, para ello no sólo realizamos un sondeo en donde registramos la autopercepción de los niños sobre su situación lingüística familiar e individual, también registramos en forma oral y escrita sus conocimientos nahuas, así como sus actitudes hacia este código lingüístico.

Antes de mencionar nuestros hallazgos, subrayo que este tipo de datos no suplantán a la observación etnográfica del contexto familiar, ni nos proporcionan indicios estables de los futuros comportamientos o representaciones lingüísticas de los niños (Cf. 5.3.1); es más dado que trabajamos en el contexto escolar, los comportamientos lingüísticos que obtuvimos muy probablemente están sesgados por una extrema consciencia lingüística plasmada tanto de forma oral como escrita, en los cuales también influyen factores como el miedo al fracaso que algunos niños pueden presentar como derivado de la clásica dinámica vertical de “evaluación” que caracteriza a la escuela (Cf 5.3; Johnson 1991). Lo que sí nos permitió resaltar es que de los 24 niños que aceptaron participar en este sondeo todos tienen entre 11 y 12 años de edad, y a excepción de uno de ellos todos cuentan por lo menos con abuelos BA, lo cual nos sugiere que en el ámbito familiar tienen un contacto cotidiano con las prácticas nahuas, aunque esto no es sinónimo de un aprendizaje lingüístico activo (Cf. 5.3). Así, al abordar la autopercepción de su competencia nahua, más de la mitad de los niños afirmó saber un “poquito” (58.6%), mientras que el 13.8% refirió que sabe “más o menos” o “regular”, el 10.3% dijo no saber “nada” y sólo uno de ellos afirmó saber “mucho”. Al contrastar estos datos con el registro oral y escrito de su competencia nahua, encontramos que su autopercepción lingüística se ve influida por el contexto de interacción -particularmente porque en éste se enfatiza revalorar el náhuatl hablado en la comunidad-, pues si bien demostraron conocer algunas expresiones nahuas como sustantivos, numerales, nombres de animales, objetos, entidades naturales, formas interrogativas, posesivas o imperativas, sus manifestaciones lingüísticas distan mucho de indicarnos una competencia pasiva del náhuatl que puedan activar por ejemplo por razones coyunturales o estratégicas (como lo es este contexto). En todo caso, estos datos nos señalan que los niños

presentan un cierto grado de heterogeneidad lingüística dentro del espectro que va de los HM a los pseudohablantes del náhuatl (sin ser considerados como PH), lo cual sumado al contexto de interacción más que indicarnos una simple sobreestimación de su competencia lingüística, nos evidencia que al menos en esta interacción los niños presentaron actitudes positivas hacia las prácticas nahuas.¹³⁵

Partiendo de estos resultados, en las sesiones siguientes nos enfocamos en desarrollar las actitudes positivas de los niños hacia el náhuatl, así como a impulsar un aprendizaje lingüístico a través de diversas dinámicas en las que de manera lúdica analizamos y discutimos las prácticas nahuas que existen en SC, en la región y en el país, sin olvidar que éstas son parte de la diversidad lingüística y cultural del mundo. En este sentido, recordemos que las prácticas lingüísticas no son entidades abstractas, por lo que las trabajamos como parte de un entorno cultural determinado, con lo cual buscamos cumplir nuestro objetivo de entrelazarlas con las prácticas locales y así revalorarlas mutuamente. Mientras tanto, los niños de Monnikendam se dedicaban a familiarizarse con el contexto mexicano, y de manera particular con el de SC a través de diversos materiales visuales (e. g.: sitios y videos en internet, fotos sobre el contexto de SC e identidad de los participantes). Así, desde Holanda contamos con la participación de 16 niños hablantes del holandés y que a la fecha en promedio contaban con 12 años de edad (Cf. Anexo 3).

Antes de discutir los resultados de este taller, es importante precisar que si bien el procedimiento básico fue realizar un intercambio epistolar y visual entre los niños de los contextos culturales mencionados, las dinámicas y materiales empleados para trabajar en las respectivas aulas no fueron los mismos. En primera instancia porque los intereses de los participantes nos llevaron a desarrollar temáticas distintas, por ejemplo en Monnikendam de antemano se interesaron por contextualizar la realidad mexicana y a sus posibles interlocutores mexicanos, mientras que en SC sucedió lo contrario: los niños antes de animarse a establecer diálogos con el grupo holandés, su atención se centró en resaltar co-participativamente algunas de las

¹³⁵ Estos hallazgos y limitaciones son similares a la encuesta que levantamos en todos los grupos de la escuela primaria para contar con un acercamiento a la situación sociolingüística individual y familiar de la población infantil en SC, así como para tener un contexto general de las actitudes lingüísticas de los niños hacia el náhuatl (Cf. 5.4.1).

principales prácticas lingüísticas y culturales de SC.¹³⁶ Estas estrategias previas a la “presentación” de los niños -que subrayo no fueron del todo controladas por los coordinadores- nos demuestran formas diferentes de iniciar los diálogos y por ende de interactuar, pues mientras en Monnickendam la forma de conocerse partió de una exploración previa de la alteridad, del otro, en SC se inició por un re-conocimiento del sí mismo antes de presentarse al otro.

Además, otro de los motivos que nos llevaron a emplear materiales distintos es que a diferencia de Monnickendam, en SC contamos con una rica colección de materiales lúdicos y educativos no sólo en náhuatl, sino en diversas lenguas indígenas y no indígenas, entre los cuales figuran libros y videos de adivinanzas o cuentos nahuas o mixtecos (Flores Farfán 2003b, 2004c; Flores Farfán y Ramírez 2002, 2005; Flores Farfán, Nava et. al. 2002; Flores Farfán, Cruz et. al. 2006), que nos permitieron resaltar la diversidad lingüística que existe entre las mismas prácticas nahuas, así como en otras lenguas habladas en el país y en el mundo, adaptando al contexto escolar de SC la metodología propuesta por Flores Farfán para revalorar las prácticas nahuas a través de un aprendizaje creativo y recreativo (Cf. 1.7).

Es más, al principio de este taller, la escuela primaria de SC recibió como donación las *Tarjetas de Autoaprendizaje* realizadas por los educadores tseltales, tsoltiles y ch’oles pertenecientes a la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) junto con otros colectivos como el grupo Las Abejas y el Programa de Educación Comunitaria para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), y coordinadas por la Dra. Bertely (2004), con base en el art. 27 del convenio 169 de la OIT ratificado por el estado mexicano en donde se explicita que:

Todos los programas y servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y

¹³⁶ Así, aunque desde el principio de este taller los niños de SC afirmaban que “para la próxima clase traerían sus cartas”, las primeras y únicas seis cartas que enviaron a sus interlocutores holandeses se redactaron entre el mes de diciembre del 2006 y el mes de enero del 2007 (Cf. más abajo para una discusión más detallada sobre los escasos contactos epistolares que sostuvimos, así como las consideraciones para evitar estas dificultades en proyectos futuros).

técnicas, los sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (OIT 1999).

Así, estas tarjetas contribuyeron enormemente al desarrollo de este taller porque fueron construidas pensando en estimular la educación y el desarrollo de los niños atendiendo a su contexto histórico-cultural mediante actividades, escenarios y mediadores de la vida cotidiana. Es decir dado que el aprendizaje situado y significativo que proponen desarrollar está basado fundamentalmente en el reconocimiento y revaloración del “ser, saber y hacer” comunitario, las tarjetas no sólo fueron un instrumento útil para alcanzar los objetivos de este taller (reivindicar las prácticas locales y la diversidad lingüística y cultural), ejerciendo y difundiendo de manera activa los derechos de los pueblos indígenas –entre ellos los lingüísticos-, sino que fueron un importante medio para proponer la construcción de una educación de calidad -desde y con las bases sociales- y así poner en práctica el derecho a la ciudadanía (intercultural) (Cf. 1.7; Martínez y Gallegos 2004:17; Bertely 2004, 2006b). Debido a la importancia que cobraron las actividades propuestas en estas tarjetas dentro del taller, y sobre todo para que el nombre del mismo también reflejara el énfasis puesto en la revaloración de las prácticas y conocimientos locales, decidimos modificarlo llamándolo: *Interculturalidad, saberes locales, conocimientos universales*.

Si bien esta rica mezcla de materiales y perspectivas de trabajo contribuyó enormemente al desarrollo de las actividades realizadas por el grupo de SC, y aunque intentamos hacer llegar algunos de estos materiales al contexto holandés para desarrollar actividades similares, por diversos factores no logramos trabajar en paralelo con este último grupo. Al respecto, ya hemos mencionado que dentro de la misma dinámica co-participativa que tratamos de seguir, las diferencias de intereses entre los respectivos contextos fueron un factor muy importante para desarrollar en un principio dinámicas distintas en cada grupo. Sin embargo, un factor más importante aún fue que desafortunadamente las responsables del contexto holandés no contaron con una capacitación teórica y práctica que les permitiera desarrollar adecuadamente los materiales enviados. Un error que sin duda sabotó nuestro proyecto y que habría podido evitarse con un poco más de atención y estructura.

Además de esto, la responsable del grupo en Holanda (N) –quien originalmente es antropóloga- vio rebasadas sus competencias profesionales, no sólo dentro de las actividades correspondientes a este taller, sino de manera general con la escuela en la que trabajaba (Bernard Nieuwentijt College, Monnickendam), por lo que no fue posible trabajar de manera constante con los niños holandeses y sus cartas llegaron a SC casi al final del ciclo escolar (junio-julio 2007). Pese a estas desventajas, el único intercambio epistolar que logramos sostener entre los niños de SC y los de Monnickendam fue sumamente valioso en primera instancia porque al ser una propuesta atractiva para todos los participantes se convirtió en el disparador de este taller que supera con creces los objetivos iniciales; y en segunda porque el contenido de las seis cartas escritas por los niños de SC y enviadas en enero del 2007 nos revela justamente algunas de las inquietudes y aspectos que les interesa resaltar de sus propias formas de vida, así como cuáles les interesa conocer de las de los otros.

Así, Aurora (12 años) comienza su carta diciendo *el motivo de hacerles llegar esta carta es con el fin de conocernos y hacer amigos desde lejos y también para saber que nos gusta y que no*, comunicándoles a los niños holandeses algunos de sus datos personales (edad y fecha de cumpleaños), el nombre de la escuela, así como el grupo social al que pertenece -convirtiéndose este último en el foco de la comunicación-, pues después de explicitar el nombre de cada una de sus integrantes y resaltar *somos el grupo de las F.B.I (Fabulosas, Bonitas e Inteligentes)*, en el resto de su carta la niña expresa la centralidad que juega este grupo en su vida afirmando *a nosotras nos gusta hacer los trabajos en equipo y siempre nos reunimos en la casa de Yuridia [...] siempre salimos juntas hay veces que tampoco nos dejan ir mucho porque tenemos responsabilidades que cumplir como ayudar en la casa...* (Cf. Anexo 3.2.1). De esta manera, Aurora les muestra a los niños holandeses –y a nosotros- que además de las “responsabilidades” familiares, la vida escolar es una de sus principales actividades cotidianas, y es dentro de este contexto que surge el fuerte sentimiento de pertenencia que comparte con sus pares y que ayuda a definir su identidad psicosocial.

Por su parte, si bien una de sus compañeras –Adareli- al final de su carta nos confirma el importante papel identitario que tiene ser miembro del grupo de las

“F.B.I.”, el principio de su carta está ocupado por preguntar los datos personales de su eventual interlocutor, así como por una breve presentación de sus propios datos personales (nombre, edad y fecha de cumpleaños), y posteriormente se focaliza en las actividades que le gusta realizar. Así, antes de mencionar su membresía social dentro de la escuela, Adareli afirma *me gusta mucho las fiestas vivo en Santa Catarina y hay fiestas de el 25 de Noviembre y el 12 de Enero*, con lo cual de manera sencilla y breve les comunica a los niños holandeses –a nosotros y a sí misma- que para ella representa un “gusto” participar en las actividades festivas más importantes para la vida comunitaria: la fiesta del pueblo y la de su santa patrona –la vírgen de Santa Catarina-. De esta manera, Adareli resalta que fuera de la escuela hay actividades comunitarias muy importantes, significativas y atractivas para la población infantil que contribuyen a definir su identidad psicosocial. Además, este interés por salir del contexto educativo, descubriendo y cuestionándose sobre las particularidades culturales que existen entre SC y Holanda, también se plasma a través de la pregunta *¿Que les gusta de su país?* que la niña nos expone casi al final de su carta a manera de conclusión (Cf. Anexo 3.2.2).

Por último presentamos una carta de una niña que no forma parte de las “F.B.I.” –Nayeli- quien sale completamente del contexto escolar para enfocarse directamente en sus propias prácticas lingüísticas y en las de su eventual interlocutor, compartiendo con él o ella la siguiente inquietud *yo no se tu ydioma ni tu no sabes mi idioma pero pronto sabras como es mi idioma y yo tambien sabre como es tu idioma*, demostrándonos así que en la configuración de la identidad psicosocial y en el reconocimiento del otro no sólo cuentan los aspectos expresados anteriormente por sus compañeras (membresía entre pares, escolar, familiar y comunitaria), sino que la identidad lingüística también es un aspecto sumamente importante. Al respecto, es interesante que en esta carta Nayeli habla de “su idioma” y no de idiomas (en plural), con lo cual nos indica su situación como monolingüe del castellano. Asimismo, al no tematizar las prácticas nahuas, la niña indirectamente nos demuestra que el DL nahua también ha originado entre la población infantil una pérdida de sentido o relevancia hacia estas prácticas lingüísticas. Además, al escribir

yo soy enogona y un poco penosa pero también soy alegre y a beses me yego a poner triste [...] tu no se como eres si eres obediente o obediente eres lo maximo, Nayeli no sólo se centra en ciertos aspectos psicológicos que definen su personalidad y que trata de encontrar o comparar con el otro, sino que nos evidencia uno de los valores más preciados dentro de la comunidad y aprendidos desde la infancia: ser “obediente” (Cf. Anexo 3.2.3).

Si bien las cartas del grupo de SC tuvieron un impacto positivo entre los niños holandeses, pues estos últimos con base en las cartas recibidas respondieron creando un diálogo enfocado en reconocer y compartir las diferencias individuales, lingüísticas y culturales. Aunque este breve intercambio generó entre los participantes el deseo de seguir comunicándose para profundizar en el conocimiento del otro y de sus prácticas lingüísticas y culturales -tal como nos demuestra Anouk al contestarle a Nayeli: *¡Quisiera saber más sobre tí y tu lengua! [...] ¡Además quisiera saber cómo es Mexico! ¡Si tú quisieras contármelo me pondré muy feliz! [...] ¡Me gustaría mucho recibir otra carta de tí!*- (Cf. Anexo 3.3), debido a las dificultades que tuvo la responsable del grupo holandés (Cf. más arriba), no fue posible continuar este intercambio y desafortunadamente al finalizar el año académico (2006-2007) se cerró la comunicación entre los niños. Sin embargo, estos diálogos interculturales –aunque breves- demostraron ser una forma atractiva, útil y divertida para comenzar a reconocer y revalorar las prácticas e identidades locales como parte de la diversidad lingüística y cultural que existe en el mundo.

Ahora bien, recordemos que nuestro proyecto no se limitó a los “diálogos interculturales”, sino que amplió sus horizontes al implementar las metodologías e instrumentos arriba mencionados, trabajando co-participativamente con los niños del grupo de SC las dudas e inquietudes que nos iban surgiendo como resultado de las dinámicas desarrolladas. Así, a partir del mes de octubre del 2006 hasta marzo del 2007, trabajamos una o dos horas a la semana con los alumnos del 6ºB para reivindicar las prácticas locales y simultáneamente resaltar que la interculturalidad no sólo se encuentra entre países distintos, sino que al interior del nuestro y en

nuestra propia comunidad podemos encontrarla. En consecuencia, el taller que nos habíamos propuesto desarrollar con este grupo se convirtió en un curso semanal. Particularmente las tarjetas de autoaprendizaje guiaron gran parte de nuestras actividades, pero tal como éstas sugieren no nos limitamos a ellas, sino que buscamos ampliarlas de acuerdo con el contexto de estudio (Cf. Gallegos y Martínez 2004), echando mano además de las adivinanzas y cuentos nahuas mencionados anteriormente, así como de una invitada especial –la Dra. Karen Dakin- quien nos permitió trabajar con algunas leyendas y cuentos nahuas de SC que recopiló durante el trabajo de campo realizado como parte de sus estudios doctorales (Cf. Dakin 1972, 1977). Debido a que el conjunto de sesiones realizadas con este grupo equivale a más de 16 horas de grabación, detallar aquí el análisis de cada una de las actividades desarrolladas durante este curso rebasa los límites y propósitos de este apartado. Por tanto, a continuación mostraremos un panorama de las dinámicas implementadas, discutiendo los hallazgos y limitaciones más relevantes que derivan de ellas.

En principio es importante resaltar que para estimular un aprendizaje situado y significativo que permita revalorar las prácticas y conocimientos locales relacionándolos con los escolares, las tarjetas de autoaprendizaje parten del reflejo de los saberes locales de algunas comunidades tsotsiles, ch'oles y tseltales, contextualizándolos según sus respectivas actividades comunitarias, cultura y calendario socioecológico. Así, las tarjetas de autoaprendizaje están integradas por 15 o 23 laminillas según las prácticas de las comunidades mencionadas y escritas en sus correspondientes lenguas, además de 10 laminillas escritas en castellano que de manera general muestran algunas de las actividades de estos pueblos chiapanecos como son las fiestas, la recolección, la caza, la agricultura, el tejido de fibra vegetal, la elaboración de alimentos, juguetes y recipientes de barro (Gallegos y Martínez 2004:27-37).

En este sentido, subrayo que uno de los principales objetivos de estas tarjetas es impulsar un aprendizaje situado desarrollando dinámicas fuera de la escuela que permitan poner en práctica los conocimientos adquiridos y así impregnarlos de

significado (op. cit.). Sin embargo, en nuestro caso y debido a la novedad de las tarjetas, fue necesario explorar su impacto entre los participantes –adultos y niños- al tiempo que comparamos las actividades y conocimientos plasmados en las tarjetas con los realizados en SC. Lo cual en un principio implicó trabajar dentro del aula tematizando y reflexionando co-participativamente sobre estas actividades, y aunque también teníamos contemplado “salir de la escuela” para aprender y revalorar activamente las prácticas y conocimientos locales, los tiempos escolares -sumados a la marcada división que existe entre el contexto educativo formal vs. el informal privado- nos impidieron realizar actividades fuera de la escuela y en co-participación con otros mediadores de la comunidad. Esto no quiere decir que los padres, abuelos, tíos, primos y hermanos de los niños permanecieron inactivos o indiferentes a las actividades desarrolladas en este curso, pues gran parte del éxito del mismo radica en el apoyo que estos brindaron a los alumnos en el ámbito familiar para profundizar en las temáticas abordadas (e. g.: asesorándolos para hacer un trompo de madera, recreando las leyendas de la comunidad, así como transmitiéndoles algunas palabras nahuas). De esta manera, no podemos sostener que cumplimos con todos los objetivos de las tarjetas, sino que obtuvimos un material básico que muestra cómo pueden ser aplicadas estas tarjetas en SC con la esperanza de que sea útil y mejorado por las figuras educativas de la comunidad en la escuela y fuera de ella (Cf. el manual de resultados preliminares entregado a la comunidad al finalizar este curso en marzo del 2007 expuesto en el anexo 4).

En todo caso, al trabajar con las tarjetas de los pueblos tsotsiles y aquellas escritas en castellano, en el aula logramos tematizar y discutir co-participativamente las actividades presentadas en estas tarjetas comparándolas con las realizadas en SC para –a través del reconocimiento de sus diferencias y semejanzas- poder recuperar y reforzar los saberes y prácticas locales, afianzar la comunicación oral y escrita, así como impulsar el interés de los niños de SC para conocer a niños de otras sociedades, es decir para vivir y celebrar la diversidad lingüística y cultural con base

en el reconocimiento de las particularidades del otro y del sí mismo (Cf. Gallegos y Martínez 2004:18).¹³⁷

En este sentido, desde las primeras actividades que desarrollamos con estas tarjetas los niños demostraron una fantástica perspicacia y curiosidad hacia ellas, hacia los colores, dibujos, prácticas y saberes de estos pueblos chiapanecos. Así, las diferencias de estos pueblos con respecto a las prácticas de SC suscitaban interés por conocerlos y profundizar en ellos, mientras que las semejanzas estimulaban a los niños a reapropiarse y reivindicar los conocimientos y prácticas locales, aquellos que aprenden en la vida cotidiana con sus familiares y amigos, y que pocas veces son valorados o retomados en el aula. Además, este aprendizaje no se limitó a identificar co-participativamente dichas prácticas y a valorar a los actores que participan en ellas diferenciándolas y reconociendo las de otras sociedades, sino que este proceso también implicó cumplir otros de los objetivos de aprendizaje planteados por los creadores de las tarjetas, y adaptados a nuestro contexto de estudio, es decir a aprender:

- a) El manejo sostenido del territorio, a usar y desarrollar la tecnología, así como la pertenencia al pueblo para ejercer sus derechos a la ciudadanía.
- b) A ampliar sus horizontes de conocimiento aproximándose y usando otros saberes universales.
- c) A promover relaciones de beneficio mutuo entre diferentes culturas.
- d) A reforzar el trabajo compartido y de mutuo aprendizaje.

¹³⁷ Si bien al aplicar este material también encontramos indicios de que puede ser un gran apoyo para las diversas áreas del conocimiento que abarca la currícula escolar (e. g.: matemáticas, español, historia o ciencias naturales), pues el maestro M en varias ocasiones cuando desarrollábamos las actividades les decía a los alumnos *miren niños acuérdense que esto lo vimos en el libro de 3er año de primaria, miren acuérdense que esto lo acabamos de ver*, debido a la limitada participación del maestro M y a mi falta de especialización con respecto a los conocimientos que integran el plan de estudios, no pudimos relacionarlos con las tarjetas y explotarlos conjuntamente. Esto es, por ejemplo, una de las tareas que requieren de la participación activa y coordinada de profesores y antropólogos, pues dado que los primeros conocen a los niños y dominan la currícula escolar, pueden mejorar sustancialmente las formas de adaptar las tarjetas al contexto de SC.

- e) A mejorar las capacidades de comunicación en lengua materna (en nuestro caso español local) y castellano (estándar), así como a revalorar el náhuatl hablado en SC y en otras regiones.
- f) A desarrollar la expresión oral, lectura comprensiva, así como la producción escrita de textos (op. cit.:27-37).

Específicamente, al tiempo que descubrimos las semejanzas y diferencias entre la vida de los pueblos tsotsiles, ch'oles y tseltales con respecto a la de SC, identificamos co-participativamente y en equipo que entre las actividades culturalmente valoradas que se realizan en SC se encuentran las fiestas en honor al pueblo, a los santos patronos (a la virgen de SC, San Salvador, etc.), a los antepasados (día de todos los santos), así como aquellas relacionadas con el calendario agrícola (e. g.: el cultivo y la cosecha del maíz), las cuales no sólo estimulan valores comunitarios sumamente importantes tales como el compartir, también a través de ellas se afianzan los vínculos intra y extra comunitarios, se eligen las mayordomías y se reproduce el sincretismo simbólico de la comunidad, en donde los significados religiosos pueden fusionarse con el respeto y el agradecimiento a la naturaleza (e. g.: la fiesta de la Santa Cruz y el cultivo del maíz, o la de San Miguel y la cosecha del maíz). En otras palabras, en tanto identificamos y revaloramos las tradiciones y creencias de otros pueblos y las de SC, aprendimos que las fiestas nos permiten reforzar el sentimiento de pertenencia al pueblo y reproducir las prácticas y valores comunitarios, lo cual es una de las formas en que los habitantes de SC –niños y adultos- ejercen su derecho a la ciudadanía.

En esta dirección, al identificar los conocimientos y actividades relacionadas con el campo en SC como son la recolección de hongos, los tipos de maíz y su cosecha, así como los animales del campo (e. g.: las “cuatalatas” u hormigas arrieras y la tuza), también revaloramos la sabiduría local no sólo dirigida a la recolección, la agricultura y la caza, sino a la elaboración de instrumentos como juguetes (trompos, papalotes) o herramientas (escobas de zacate) y de alimentos con productos derivados del campo (atole, frijoles, tortillas, hongos). Con lo cual resaltamos que lo

aprendido en la vida cotidiana y con nuestros familiares es sumamente útil y valioso, pues nos enseña a conocer el medio ambiente en el que vivimos haciendo uso de él cuidándolo y respetándolo. Por ejemplo, al reconocer los tipos de maíz que existen en SC con ayuda del maestro D identificamos cuáles son sus nombres nahuas (*yahyawitl, kakawatsintli, tlayohchichiltic*), qué otras variedades existen, sus respectivos usos, así como los riesgos y consecuencias de emplear productos químicos y transgénicos para cosecharlos. Así, logramos entrelazar el derecho a la ciudadanía mencionado líneas arriba con el manejo sostenido del territorio, reivindicando así las prácticas y saberes locales.

Además, estas tarjetas nos permitieron trabajar y reivindicar las prácticas lingüísticas de la comunidad, mejorando la seguridad lingüística de los niños y sus capacidades de comunicación tanto de forma oral como escrita. Por ejemplo, al desarrollar la tarjeta de *Los hombres y las mujeres del maíz* y complementarla con la lectura comprensiva y en voz alta del *Cuento para niñas de uno a cien años* que nos relata cómo -según los pueblos tojolabales- se formaron los maicitos y las estrellas fugaces (Subcomandante Insurgente Marcos 2007), por su propia iniciativa uno de los alumnos investigó en su casa y con su abuelo la historia de “Los hombres hechos de maíz”. Con esta historia –que ciertamente se asemeja al mito maya de la creación del hombre plasmada en el Popol Vuh (1979)-, Miguel Cedillo compartió con el resto del grupo no sólo una manera de resignificar que *el maíz de Santa Catarina es el origen de nosotros la gente de Santa Catarina* relevando así la importancia de este producto como sostén alimenticio e identitario de la comunidad, sino que con ella se disparó la reivindicación de la narrativa local usando el español local, pues en vista del impacto que tuvo esta historia entre sus compañeros y profesores, Miguel continuó investigando, recreando, escribiendo y compartiendo con nosotros otras leyendas de SC (e. g.: “la historia del jagüey” y “la cueva del chichiwitecoyan”), mientras que sus compañeros las leían en voz alta usando el español local –código en el que fueron escritas- (Cf. Anexo 4).

Esta reivindicación lingüística no excluyó al náhuatl hablado en la comunidad, ni a sus cuentos y leyendas, pues además de contar con la activa participación del profesor D quien cada vez que tuvo la oportunidad de incorporarse

a nuestras actividades impulsaba entre los niños el aprendizaje nahua tanto oral como escrito (e. g.: presentándoles y explicándoles los nombres nahuas del maíz, así como algunos toponímicos o frases en mexicano), también logramos poner al alcance de los niños algunas narraciones nahuas que forman parte de la memoria oral de SC y que muchos de ellos ya no tienen la oportunidad de conocer debido al alto grado de DL que impera en la comunidad (Cf. Dakin 1972, 1977). Particularmente esta última actividad tuvo un fuerte impacto entre los niños no sólo porque contamos con la participación de la compiladora -la Dra. Dakin- quien nos proporcionó el material y nos trasladó al periodo en el que recopiló estos cuentos gracias al apoyo de don Agustín Borda y doña María Miranda –quienes son/eran familiares de algunos niños de este grupo-, también porque al contar con la participación de la maestra de inglés –Yolanda Hernández (Y: M, 38 años, hispano y anglo hablante, nativa de Cuautla, Morelos)-, así como con la del profesor D, los niños pudieron comprender aquellas leyendas nahuas que sólo habían sido traducidas al inglés.¹³⁸ Así, al leer la leyenda *The hills that moved* (Dakin 1977:63-64) la maestra de inglés la tradujo al español, mientras que el profesor D las leyó en náhuatl y la tradujo al español, proporcionándonos además una rica explicación sobre los significados de los nombres nahuas de los cerros a los que se alude en esta narración y que son indispensables para comprenderla, tal como nos muestra el siguiente fragmento que parte de la traducción hecha del inglés al español por Y y finaliza con la explicación de D:¹³⁹

¹³⁸ Subrayo que dentro del resto de la planta docente, Y fue la única profesora que se acercó a los coordinadores de este curso para integrarse de manera voluntaria y activa al proyecto, incorporándose a ésta y a otras actividades porque los objetivos y dinámicas del mismo coincidieron con sus perspectivas y convicciones como maestra de inglés. Estas últimas están marcadas por un evento que sucedió durante su formación profesional, en el cual un maestro de Tepoztlán cuestionó sus aspiraciones diciéndole “¡ah, entonces usted se va a convertir en maestra de inglés y va a contribuir a que los niños sean braseros”. Este evento se le quedó “muy grabado en la memoria” y por ello se propuso enseñar inglés para *enriquecer el acervo cultural de los niños* -sin subordinar su identidad sociolingüística- para que dicho aprendizaje también les permita reconocer la diversidad lingüística y revalorar su propia identidad, ya que para ella *el náhuatl como lengua propia de la entidad da la oportunidad a todos los lugareños de sentirse parte de algo tan importante pues la mayoría de la niñez muchas veces no tiene identidad propia [...] por lo cual a la niñez de esta comunidad debemos concientizarla a ser ellos mismos sin fantasías de otras etnias.*

¹³⁹ Por motivos prácticos las intervenciones hechas por los niños y por Dakin las abreviaremos utilizando respectivamente las iniciales Ns y C, manteniendo las iniciales hasta el momento empleadas para aludir a Y y D.

XIV. Y1: dice.. en un tiempo donde el mundo todavía no estaba civilizado, se decía que las montañas caminarían o correrían, después cuando ya estaba civilizado, ellas no corrían, ellas permanecían.. ahí. Hasta ahora, cuando las vemos, las montañas simplemente están ahí.. Una de ellas es llamada “La Radura”. Alrededor de estas pequeñas montañas hay una parte plana, en el centro, y ahora se dice que las montañas están ahí desde que las primeras gentes llegaron a este lugar. ¿Quién sabe de dónde vienen las montañas? Ellos dicen que vienen por sí solas, pero.. estas vienen desde abajo, o sea que éstas nacen, o sea que se hacen con el paso de los años.

K2: profe, entonces ahora si quiere usted traducir la versión al náhuatl, por favor..

D3: mhm (asintiendo).. este.. dice que hace tiempo.. todavía no se.. se entendían algunas cosas, tampoco se conocían y, este, en estos tiempos.., mmm.. se hablaba de cerros con movimiento.. caminaban, corrían. Pero tampoco se., había una explicación, mmm.. no se conoce realmente cuál haya sido esta la., esta situación.. eh.. Aquí en el campo hablamos de- de una, de una.. especie de montaña, vamos a llamarle de cerro: La Herradura. Estamos hablando de aquí en frente (señalando a las montañas que se veían a través de las ventanas) y le llamamos Herradura, ¿por qué le llamamos Herradura? Miren aquí la vemos de esta manera (dibujando en el pizarrón un cerro con forma de herradura). ¡Así! ¡Así la vemos miren! Pero nosotros.. estamos aquí y cuando ustedes vienen de allá de.. Cuernavaca por donde está La Salle, miren, van a encontrar que este cerro tiene un pequeño hueco y aquí esto es un poquito plano. Y si nos fijamos bien ¿qué forma tiene?

Ns4: de herradura

C5: ¡ah!, es que yo no me explicaba qué era..

D6: nada más que no es una montaña así tal cual, sino que tiene una forma así de.. (dibujando).. bueno ya nada más la palabra *tlaltelli*, al decir *tlaltelli*.. aquí no se habla exactamente de *tepetl*, dice *tlatelli*, *tlatelli* es una especie de montículos.. un monte es una loma, como aquí donde está el calvario, donde yo vivo es una parte que se encuentra así (dibujándola).. ¿sí?.. les decía, miren niños, hablamos de esto, esto por ejemplo este es un cerro, entonces lo conocemos cómo?..

Ns y D7: *tepetl*

D8: pero vamos a encontrar lo siguiente: este no es un cerro. Es una especie de loma, ¿sí?, porque aquí le llaman en este caso *tlaltelli*... *tlaltelli* es un lugar, es una parte de “tierra elevada”.. *!tlaltelli!*..

En primera instancia, resalta que en el turno 3 D interrumpe su traducción para explicarnos *Aquí en el campo hablamos de- de una, de una.. especie de montaña, vamos a llamarle de cerro: La Herradura-* agregando una descripción verbal y visual del “cerro” mencionado, con lo que D3 sutilmente enmienda la ausencia de familiaridad de Y, K y C con respecto al paisaje referido en esta bella historia –el cual es ejemplo central del contraste entre la imperiosa permanencia de la naturaleza vs. la fugacidad de la vida humana-, señalándonos que el monte al que se alude no se llama “La Radura” - tal como C lo registra en inglés y Y1 lo traduce -, sino que debido a la figura que forma lo han llamado “La Herradura”. De esta manera, D esclarece el objeto geográfico referido en la historia contribuyendo a darle sentido a la misma, cuestión que se confirma cuando C5 sostiene *jah!, es que yo no me explicaba qué era..*

Además, gracias a su competencia nahua y al conocimiento de la geografía de SC, D también contribuye a disipar algunas omisiones en la traducción original del texto (del náhuatl al inglés), pues si bien en la versión nahua al principio de la historia la autora registra *tepeme* “cerros” y lo traduce al inglés como *hills* “montañas”, más adelante en el texto nahua se emplea la palabra *tlatelli* para referirse a otro tipo de formaciones que integran el paisaje de SC y que como hemos dicho son centro de la historia.¹⁴⁰ Así, en el turno 6 D nos aclara *nada más que no es una montaña así tal cual [...] aquí no se habla exactamente de tepetl, dice tlatelli, tlatelli es una especie de montículos.. un monte es una loma*, resaltándonos así que las palabras *tepetl* y *tlatelli* no son sinónimos, sino que en SC se ocupan para distinguir dos tipos distintos de formaciones, la primera como “cerro” y la última como “montículo, monte o loma”. En este tenor, en el turno 8 D precisa *tlaltelli es un lugar, es una parte de “tierra*

¹⁴⁰ En el texto original (op. cit.), en la versión náhuatl tenemos:

4. Hasta axan lo que tlen tiquimitta, axan omomanque tepeme. 5. Axan inon ticutia radora. 6. Yehualica tlatelli ihuan ihtec tlalmanalli. [...] 8. Inin tlatelli momachia canin ca ohuala...

Mientras que en la versión inglesa encontramos:

4. Untill now, as we see them, the hills just stayed there. 5. Now there is one that we call the Radura. 6. Around it are little hills and there is a flat surface in the center [...] 8. Who knows where the hill came from...

Aclaro que mi propósito aquí no es analizar la traducción del náhuatl al inglés hecha por la autora, sino proporcionar el material escrito para comprender los argumentos realizados por D, para lo cual subrayo las palabras tematizadas.

elevada”, con lo cual especifica que de acuerdo con la definición local esta palabra alude a un montículo con dimensiones más pequeñas que las del cerro. Al respecto, la traducción de *tlatelli* como “montículo” coincide con la de Molina y Siméon quienes también la traducen como un “montón de tierra” (Cf. Wimmer 2006). Sin embargo, según la Real Academia Española (2008), las palabras “monte” y “montaña” son sinónimos pues ambas se definen como una *elevación natural de terreno*, mientras que en orden decreciente un “montículo” es un *monte pequeño*, un “cerro” es una *elevación de tierra aislada y de menor altura que el monte o la montaña*, y finalmente la “loma” tiene una *altura pequeña y prolongada*. Considerando estas diferencias de significado con respecto a las proporcionadas por D, concluyo que con su explicación este actor no sólo les enseña a los niños las definiciones locales del paisaje de SC tanto en náhuatl como en español para entender mejor la historia presentada; también nos indica las dificultades para traducir literalmente una lengua a otra sin perder parte del significado que éstas expresan, demostrándonos así el enorme valor de la diversidad lingüística y cultural (Cf. Cap. 1).

Dado que esta actividad nos permitió reforzar el interés de los niños con respecto a las prácticas nahuas de la comunidad, en las sesiones posteriores nos dimos a la tarea de continuar revalorando estas prácticas estimulando a los niños a evidenciar sus propios conocimientos lingüísticos. Para ello, en la sesión inmediata trabajamos con las *Adivinanzas mexicanas* compiladas por Flores Farfán y Ramírez Celestino (2005), las cuales además de reivindicar de manera lúdica las variedades del náhuatl hablado en la Malinche (Tlaxcala) y del Balsas (Guerrero), nos permiten mostrar que incluso en el país de donde proviene la lengua dominante hablada en México –el castellano- existe una gran diversidad lingüística, pues estas adivinanzas también están traducidas al catalán. Hecho que los niños encontraron impresionante y que considero contribuyó a reivindicar la diversidad lingüística local, facilitando su apertura para compartir entre ellos mismos sus conocimientos nahuas. Así, en esta sesión -después de presentarles y discutir el libro mencionado- realizamos un concurso en donde el equipo que escribiera el mayor número de palabras nahuas se ganaría uno de estos libros de adivinanzas, obteniendo en los 20 minutos que duró esta dinámica una animosa participación de todos los integrantes, pues los niños se

estimulaban mutuamente a recordar más palabras y discutían el significado de aquellas que encontraban en su memoria, dando como resultado un empate entre los dos equipos vencedores quienes registraron más de 50 palabras nahuas (Cf. Anexo 4). Si bien el número y la forma de escritura de las palabras registradas no es sinónimo de actividad lingüística constante, y por el contrario nos muestra el escaso aprendizaje pasivo que adquieren en el ámbito familiar, así como algunas de las transferencias lingüísticas que realizan como producto del encuentro entre el DL, su imaginario nahua y el contexto de interacción;¹⁴¹ la respuesta de los niños nos demuestra que esta serie de actividades pueden promover de manera lúdica y co-participativa la revaloración y el mutuo aprendizaje de las prácticas nahuas.

En este sentido, las actividades y dinámicas implementadas durante este curso nos permitieron identificar y revalorar co-participativamente algunas de las prácticas y saberes locales como parte de la diversidad lingüística y cultural en el país y en el planeta. Asimismo, estas sesiones también contribuyeron a reflexionar sobre lo que significa vivir en un mundo intercultural con sus retos y paradojas, descifrando particularmente las ideologías y estigmas que rodean a las prácticas sociolingüísticas de la comunidad. Tal como lo muestra el siguiente evento que surgió durante una de las sesiones en las que hablamos sobre la fiesta del pueblo de SC, cuando un niño (N: 11 años, HM) se dirigió a uno de sus compañeros llamándolo “indígena”, lo cual provocó las siguientes reacciones por parte de K y del maestro del grupo (M: 42 años, HM, nativo de Tepoztlán):

XV. N1: (vb) ¡éste es bien.. éste es bien indígena! (su compañero)

K2: “indígena”... .. N, ¿por qué dices que es indígena?, ¿por qué dices que es indígena?

N3: no entiende..

K4: porque no entiende... ¡Es un genio N! (para llamar la atención de los niños)... a ver.. //

M5: ¡eso es discriminación N! (regañando al niño)

¹⁴¹ Para una discusión más detallada sobre las transferencias lingüísticas que producen los niños véase el apartado 5.4.2.

K6: N acaba de decir algo bien importante, que curiosamente es lo que vamos a tratar ahora... ¡vamos a ver qué quiere decir indígena ahora! ¡Eso es justo lo que íbamos a ver también hoy!

El primer turno de este fragmento nos indica que en interacciones espontáneas entre pares los niños utilizan la palabra “indígena” como una estrategia retórica para subordinar al otro, pues tal como nos explica N3 sirve para designar a alguien que *no entiende*, con lo cual N nos confirma la carga peyorativa que tiene este término entre la población infantil. Dado que a lo largo de la presente investigación identificamos que en SC los estigmas hacia la identidad indígena desatan y legitiman el DL nahua, y por ende impiden revalorar activamente estas prácticas lingüísticas (Cf. 1.5, cap. 3 y 4), en esta interacción K4 retoma la definición expuesta por N3 para estimular a los niños a tematizar y reflexionar sobre lo que para ellos representa ser indígena. Por su parte, al percatarse de lo sucedido, M5 interrumpe el turno 4 para sancionar el comportamiento del alumno exclamando *¡eso es discriminación N!*, evidenciando así que también entre los habitantes del pueblo de Tepoztlán -y en interacción con los de SC- el llamar a una persona “indígena” es una forma de faltarle al respeto, de “discriminarla”. Si bien la reacción del profesor M logra llamar la atención de los niños sobre el uso negativo de este término, no nos limitamos a ello, sino que en el turno siguiente y al sostener *N acaba de decir algo bien importante, que curiosamente es lo que vamos a tratar ahora... ¡vamos a ver qué quiere decir indígena ahora!*, K6 vuelve a retomar lo dicho por N en los turnos anteriores, para resaltar y animar a los niños a revelar los significados locales del ser indígena convirtiéndolos en el foco de la sesión. Cabe subrayar que los niños -lejos de reprimir sus ideologías hacia el ser indígena- participaron activamente reflexionando y discutiéndolas. Así, en aquella sesión los niños dieron las siguientes definiciones sobre lo que para ellos representa ser indígena:

1. El que no entiende
2. Es el verdadero Dios de México
3. El que no conoce la tecnología
4. El que habla náhuatl

5. El pariente del cavernícola

De esta manera se observa que si bien entre los niños de SC el “indígena” puede ser emblemáticamente definido como “el verdadero Dios de México” –lo cual es semejante a las idealizaciones compensatorias y ficticias que hemos discutido en apartados anteriores (Cf. 4.2.1 y 4.2.3)-, también tiene una evidente carga negativa que además de relacionarse con “hablar náhuatl”, se vincula con deficiencias de comprensión (1), así como con atrasos tecnológicos (3) y evolutivos (5). En otras palabras, es un ser casi retrógrado que se quedó en el pasado. Considerando estas ideologías del menosprecio sociolingüístico, en sesiones posteriores continuamos discutiendo el tema entrelanzándolo con los derechos a la libre determinación de las “minorías” étnicas, en especial con los derechos lingüísticos, para reivindicar las prácticas nahuas, así como la identidad local (Cf. 1.4). En esta dirección, a continuación presentamos la siguiente interacción que nos demuestra cómo fuimos reflexionando y negociando en conjunto la desmistificación de las ideologías hacia el ser indígena, así como del menosprecio hacia las prácticas lingüísticas y culturales de la comunidad, y en donde específicamente participan N (Cf. arriba), G (H, 12 años, HM) y quien esto suscribe (K):

XVIa. K1: Hay lugares en los que ser indígena no tiene una carga negativa, para otras personas es causa de orgullo//

N2: como los.. los.. (señalando las tarjetas de autoaprendizaje)

K3: como los de Chiapas, como las tarjetas que estamos trabajando, pero no siempre, no necesariamente. En nuestro contexto, aquí, como lo vimos nosotros, el ser indígenas tiene una carga negativa. Entonces, ustedes tienen que tener bien claro esta diferencia, ¿por qué?, porque en función del tipo de concepción que nosotros tengamos (sobre nuestra identidad) está nuestra capacidad para revalorar las prácticas culturales y lingüísticas que nosotros tenemos, ¿no? Sin embargo, para poder revalorar estas prácticas, una cosa que yo quiero que nos quede bien claro es que no necesariamente tenemos que pasar por asumir esta identidad indígena. Si a uno le sirve, si uno quiere, si a uno le gusta, lo pude hacer, pero no necesariamente.

N4: o sea, ¿no es obligatorio?

K5: ¡no! no es obligatorio

N6: es cuestión de uno

En primera instancia, en el turno 1 resalta que K es quien tematiza que existen otros lugares en donde la identidad indígena no está estigmatizada y que por el contrario es causa de “orgullo”, lo cual origina que uno de los niños (N) en el turno siguiente interrumpa a su interlocutora para evidenciar lo aprendido durante este curso indicándonos que los pueblos que han realizado las tarjetas de autoaprendizaje son un ejemplo de aquellos que se sienten orgullosos de definirse como “indígenas”. Así, K3 retoma el ejemplo expuesto por N2 para profundizar en que si bien estos pueblos se reivindican como indígenas, en el contexto de SC y según lo discutido durante el curso *el ser indígena tiene una carga negativa*.

Además, al remarcar esta “diferencia” K3 pretende que los niños se percaten que revalorar las prácticas lingüísticas y culturales propias está íntimamente relacionado con la reivindicación de la identidad local. Dado que esta reivindicación existe entre los nativos de SC rechazando una identidad indígena impuesta y estigmatizada (Cf. 1.5, 3.2, 4.2.3 y 4.3), K3 también enfatiza que *para poder revalorar estas prácticas, una cosa que yo quiero que nos quede bien claro es que no necesariamente tenemos que pasar por asumir esta identidad indígena*, subrayando finalmente que si bien ésta puede ser adoptada por motivos afectivos y/o instrumentales, la decisión está en los propios actores involucrados, en este caso en los niños. En este sentido, K busca que estos distingan que revalorar la identidad y las prácticas locales no depende de adoptar el término “indígena” como etiqueta social, sino y sobre todo de reivindicar y defender un estilo de vida particular, lo cual al parecer encuentra eco precisamente en N -quien antes usó peyorativamente el término indígena (Cf. XIV)-, pues al preguntar(se) en el turno N4 *o sea, ¿no es obligatorio?* nos confirma un proceso reflexivo que cuestiona la legitimidad de asumir una identidad estigmatizada o en palabras de Bourdieu de internalizar un tipo de violencia simbólica (Bourdieu 2001). Así, esta dinámica de reflexiones y aprendizajes contribuye a que N6 concluya *es cuestión de uno*, demostrándonos una vez más que el alumno participa activamente en este proceso reflexivo en torno a la identidad indígena, reflexión que además encuentra mayor sostén en el siguiente fragmento:

- XVIb. K7: Uno puede ser indígena, uno puede aceptarse como indígena o no indígena, sin embargo sigue siendo la misma persona, ¿o no? lo que importa en este caso es que revaloremos, ¿qué? Lo que vimos la semana pasada: nuestros derechos, pero más que nuestros derechos, nuestras... (escribiendo “prácticas lingüísticas y culturales” en el pizarrón)
- N8: ¡ah! ¡¿Nuestras prácticas lingüísticas y culturales?!
- K9: ¿por qué?
- N10: ¿porque si las pierdo seremos de otro?, porque así somos diferentes a los otros, o sea por nuestra lengua y por nuestra cultura podemos intercambiar, o sea ¡podemos platicar!
- K11: ¡¿y cuándo se pierde la lengua qué pasa?
- N12: se pierde la cultura
- K13: se pierde la cultura, pero entonces ¿qué pasa cuando se pierde una lengua y una cultura?
- N14: ¡ya no somos nada!
- K15: ¿qué más pasa?
- N16: pierdo lo mío.. somos algo, pero no-no-no sabemos.. ¡ya no me entiendo!
- K17: sí, vas bien.. ¿qué más niños?, ¿qué más se les ocurre? A ver, lluvia de ideas, G ¿qué pierden?... A ver G, ¿qué pierdes por no saber hablar náhuatl?
- N18: el orgullo
- K19: ¿es normal?, ¿qué pasa?
- G20: ¡nada!
- K21: ¿no pasa nada?
- N22: ¡no lo entiendo! (la lengua)
- K23: no lo entiendes..
- N24: el orgullo.. K, ¡perdemos nuestro orgullo!, ¡perdemos nuestro orgullo así!, ¡perdemos nuestro orgullo!

De antemano recordemos que debido al contexto de interacción, las expectativas y posición de quien esto suscribe ante el tema abordado juegan un papel sumamente importante en los comportamientos de los niños, pues el objetivo del curso es aprender a revalorar las prácticas locales. Sin embargo, también subrayo que estos “sesgos” fueron retomados como un recurso más que como una limitación justamente para “sembrar inquietudes” entre los niños (Cf. más arriba; 5.1). En esta dirección, en el turno 7 al sostener *lo que importa en este caso es que revaloremos, ¿qué? Lo*

que vimos la semana pasada: nuestros derechos, pero más que nuestros derechos, nuestras... (escribiendo “prácticas lingüísticas y culturales” en el pizarrón), mediante el uso de la primera persona del plural K trata de entrelazar la reflexiones expuestas en esta sesión con las anteriores para remarcar de manera global que independientemente de la etiqueta social que se adopte, “lo importante” es revalorar las prácticas lingüísticas y culturales. Si bien las reacciones de los niños ante este posicionamiento del maestro/investigador en general nos indican que las reflexiones de estos últimos se adecuan a las expectativas del primero, también nos demuestran que estos les dan un toque personal que contribuye a darles mayor sentido. Por ejemplo, cuando N10 responde por qué es importante revalorar estas prácticas sosteniendo *¿porque si las pierdo seremos de otro?, porque así somos diferentes a los otros, o sea por nuestra lengua y por nuestra cultura podemos intercambiar, o sea ¡podemos platicar!* el alumno nos demuestra que para él perder estas prácticas significa dejar de ser él mismo, pues es lo que le permite distinguirse individual y socialmente de otros grupos, resaltando además que en estas diferencias lingüísticas y culturales estriba la posibilidad de “intercambiar”, enfatizándonos al finalizar de su intervención que debido a estas prácticas y diferencias “¡podemos platicar!”), con lo cual nos da la impresión de sugerirnos a todos los miembros del grupo que el mantenimiento y revaloración de las propias prácticas locales, así como de la diversidad lingüística y cultural no sólo nos permite mantener nuestra propio ser -descubriendo el entrañable vínculo que existe entre identidad y práctica locales-, sino que gracias a ello también podemos enriquecer nuestros horizontes comunicativos. Así, en los turnos siguientes N consolida estas ideas afirmando que cuando perdemos nuestra lengua y cultura *ya no somos nada* (Cf. N14), *perdo lo mío* (N16) y *perdemos nuestro orgullo* (N24).

Aunque las reflexiones expuestas por N encontraron sustento en la mayoría de los integrantes del grupo, tal como se observa en los turnos K17-G20, no todos los alumnos estuvieron de acuerdo en revalorar las prácticas lingüísticas de la comunidad, particularmente las nahuas. Este fue el caso de G quien al solicitarle reflexionar sobre *qué pierde por no saber hablar náhuatl* (Cf. K17), no respondió de inmediato, sino que fue necesario que K19 le replanteara la pregunta cuestionando la normalidad de esta pérdida, para posteriormente sostener en el turno 20 simple y

llanamente que no pasaría *nada*. Por una parte, esta respuesta nos demuestra que la falta de funcionalidad que tiene el náhuatl entre los HM -de los cuales tanto G como el resto del grupo son representantes- es un gran factor que puede impedir revalorar las prácticas lingüísticas minorizadas; y por la otra nos indica que si bien la pérdida de la lengua no implica necesariamente la pérdida de la cultura, en este caso la primera ha perdido a tal grado valor y funcionalidad entre algunos miembros de la población infantil que ni siquiera les genera motivaciones instrumentales y/o afectivas que estimulen su curiosidad lingüística. Asimismo este evento nos confirma que la reivindicación lingüística y cultural nahua no sólo depende de una deconstrucción ideológica, más aún ésta debe vincularse con la práctica y para ello también debe de extenderse al ámbito familiar. En este sentido y a manera de conclusión a lo largo de este curso los niños nos revelaron que:

La cultura son nuestras tradiciones, es lo que nos dejaron nuestros antepasados y se transmite de generación a generación, por lo que todos la hacemos y somos parte de ella. La lengua náhuatl es parte de nuestra cultura porque es la lengua originaria de Santa Catarina y también es una lengua actual porque la hablan en las casas, aunque también ahora hablamos español, por eso decimos que en Santa Catarina hay interculturalidad náhuatl-español y que la interculturalidad se puede dar en el mismo lugar, en el mismo pueblo, en la misma ciudad. Sin embargo, nuestros abuelos o papás a veces usan el mexicano para que no los entendamos, o sea es una lengua del secreto y nosotros aunque entendemos algunas palabras no sabemos hablar mexicano porque cada vez se está hablando más el español. Por eso nosotros lo que queremos y creemos que es más rico es aprender a hablar náhuatl, español e inglés.

De esta manera, los resultados de este curso nos demuestran que siguiendo el conjunto de perspectivas, instrumentos y dinámicas implementadas es posible utilizar este contexto educativo para estimular la revaloración de las prácticas y saberes locales entre la población infantil, y que incluso podemos encontrar una respuesta positiva y propositiva de parte de los niños para generar estrategias de reivindicación y desarrollo lingüístico y cultural desde su propia comunidad. Sin embargo, también nos advierten que es necesario tomar acciones más efectivas para obtener mayores alcances, como son aquellas que nos permitan involucrar de forma

más activa a los maestros del grupo, así como a los familiares de los alumnos para desarrollar en conjunto las actividades culturalmente valoradas en la comunidad según su calendario socio-ecológico e impulsar así la construcción de una curricula intercultural basada en la práctica tanto dentro como fuera de la escuela, es decir para *aprender viviendo en la comunidad, acercándonos a conocer directamente esos recursos* (Bertely, clausura del curso, marzo 2007), pues tal como D reconoció en la clausura de estos cursos *nosotros como maestros no explotamos ese potencial, ¡y tienen tanta cosa! A nosotros nos va a servir como modelo (este curso) y este ya las maestras, pero al fin de cuentas es sí, la idea es sí, empezar a utilizar este tipo de materiales.*

Finalmente, dado que en general en este grupo encontramos respuestas y actitudes positivas hacia las prácticas nahuas de la comunidad y debido a que las observaciones etnográficas nos indicaron que la población infantil no sólo es receptiva a las prácticas nahuas, sino que cuenta con cierta heterogeneidad lingüística que de alguna manera podría facilitar el aprendizaje del náhuatl, en consenso con el profesor D decidimos realizar una encuesta en todos los grupos de la escuela primaria para explorar la situación sociolingüística individual y familiar de los alumnos, así como las actitudes de los niños hacia la lengua minorizada, ya que al contar con un acercamiento sobre el tipo de herramientas y actitudes lingüísticas que tienen los niños en torno al náhuatl, la escuela primaria obtendría un material para avalar e impulsar de manera formal las actividades destinadas a reivindicar estas prácticas lingüísticas. Además como parte de esta dinámica, recopilamos las transferencias lingüísticas del español al náhuatl que los niños realizan al plasmar sus conocimientos nahuas, las cuales nos demuestran las estrategias que desarrollan como parte de su imaginario nahua y de la situación de obsolescencia lingüística por la que transita el náhuatl de la comunidad. Por tanto, el siguiente apartado tiene por objetivo presentar cómo la población infantil de esta escuela primaria percibe ideológica y lingüísticamente el náhuatl hablado en SC.

5.3 Desplazamiento, actitudes e ideologías lingüísticas

5.3.1 Entre el “saber hablar” y el “decir unas palabras”: percepciones y actitudes sobre la competencia comunicativa y el aprendizaje del náhuatl

De antemano subrayo que los resultados de la encuesta llevada a cabo en esta escuela primaria para identificar cómo los niños perciben su situación lingüística individual y familiar, así como cuáles son sus actitudes lingüísticas hacia el náhuatl pretenden dar una visión global de la cuestión, por lo que no nos detuvimos a analizar las diferencias según la edad o el género de los participantes.

Además, enfatizo que mediante esta encuesta sólo podemos dar cuenta de las actitudes lingüísticas de la población infantil pero no de sus ideologías, ya que las primeras nos indican la posición o disposición conductual –sea negativa o positiva, de estima o menosprecio- que un individuo adopta ante una variedad lingüística o ante sus hablantes en un momento específico, por lo que esta posición y el comportamiento que derive de ella puede ser sumamente variable, efímera y fugaz; mientras que las ideologías lingüísticas aluden a un conjunto mucho más estable de ideas que nos permiten estudiar la génesis de las construcciones sociales y las representaciones de la realidad de los hablantes como resultado indirecto de los intereses y de las prácticas (socio)lingüísticas, tanto de los individuos como de los grupos sociales en un particular contexto histórico (Ruiz, Sanz y Solé 2001:25-26,146). De esta manera, asumo críticamente que los resultados de esta encuesta, como muchas otras, indican las actitudes que los niños de SC tuvieron hacia el aprendizaje nahua en un momento determinado y que no necesariamente son congruentes con las representaciones y prácticas sociales de la comunidad, ni con los futuros comportamientos relacionados con las prácticas nahuas. Sin embargo, dado que los resultados de esta encuesta nos permiten identificar las disposiciones de los niños frente a estas prácticas, me parece importante considerarlas como telón de fondo para impulsar y generalizar la reivindicación nahua en este contexto educativo.

En este tenor, también resalto que la dinámica desarrollada para aplicar esta encuesta, la identidad de los participantes y el contexto de interacción influyeron en los resultados obtenidos, pues al iniciar la interacción con cada grupo el profesor D le comunicó a los niños nuestro interés por *conocer cuántos de ustedes más o menos también entienden, más o menos algo todavía del náhuatl porque en algunos casos sus papás, sus abuelitos platican en náhuatl* y los animó a demostrar sus conocimientos nahuas comentándoles por ejemplo *miren hay una cosa que yo sí quiero decirles: no tienen por qué apenarse, no tienen por qué sentir vergüenza, no tienen por qué sentirse mal porque es un idioma muy bonito, es bonito el idioma. Miren, es muy agradable ese idioma, es muy bonito y muy original. A mí me gusta mucho, yo también lo hablo, lo puedo platicar, lo puedo escribir y todo eso..* Además de que esta presentación evidentemente busca estimular a los niños a participar con la encuesta y a deshacerse de los prejuicios negativos que tienen en torno al náhuatl, sesgando por ende sus actitudes lingüísticas, quien esto suscribe también contribuyó a fortalecer estos sesgos porque como parte de la encuesta realizamos un ejercicio para contar con un registro de los conocimientos nahuas de los niños, en el cual los tres niños que escribieran la mayor cantidad de palabras nahuas se ganaría un libro de *Adivinanzas nahuas* (Cf. Flores Farfán y Ramírez Celestino 2002). Por tanto, el uso de la identidad de D como una figura académica sumamente importante para los alumnos que reivindica las prácticas nahuas, la identidad de quien esto suscribe como una externa a la comunidad interesada en los conocimientos nahuas de los niños, sumadas al premio prometido, no sólo repercutieron en obtener una amplia y activa participación de los niños en esta encuesta y en el ejercicio propuesto, sino que influyeron en los resultados finales predisponiendo a los niños a presentar actitudes positivas hacia las prácticas nahuas. Pese a estas limitaciones que sobre todo nos evidencian las dificultades que encontramos para realizar una encuesta “objetiva e imparcial”, los resultados sugieren que en este contexto educativo es posible estimular a los niños a trabajar sobre y a favor de las prácticas nahuas disparando actitudes lingüísticas positivas.

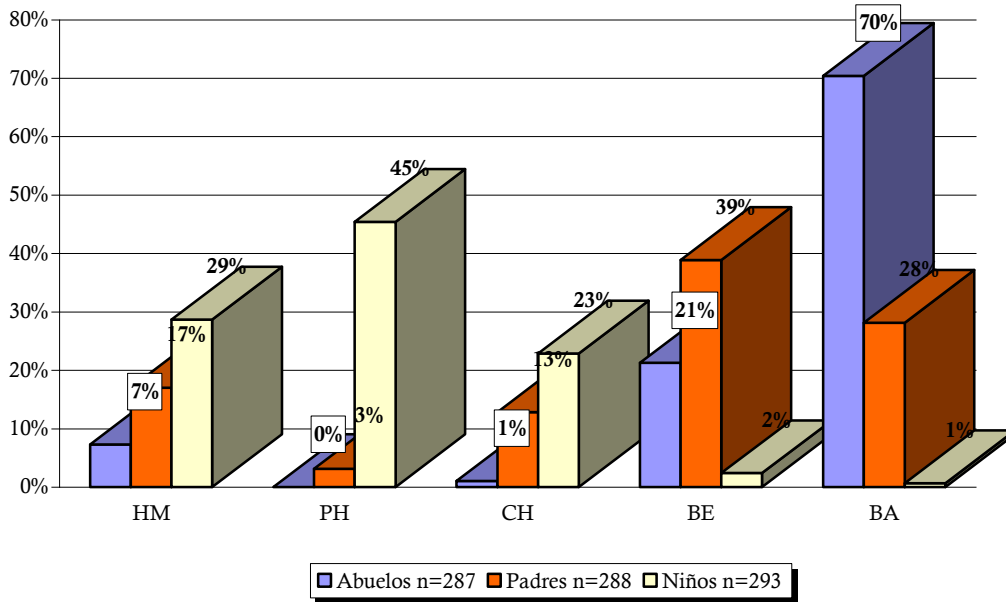
En este sentido, de los 398 alumnos con los que contó la escuela primaria durante el año académico 2006-2007, logramos encuestar a 293 niños.¹⁴² Estos nos indican que el 70% de sus abuelos hablan mexicano en la casa y en la calle, porcentaje que concuerda con las observaciones etnográficas realizadas en algunas familias de la comunidad (Cf. 4.4), por lo que fueron considerados como BA (Cf. Anexo 5 para consultar la guía de preguntas empleada en esta encuesta). Por otra parte, el 39% de ellos consideró que si bien sus padres “saben hablar náhuatl” no lo hablan en las calles o hablan “poco”, indicándonos así que un gran porcentaje de ellos hablan más español que náhuatl (BE), aunque también nos señalan que existe un alto porcentaje de BA, ya que afirmaron que el 28% de sus padres hablan náhuatl tanto en la casa como en la calle. Resalto que la suma de estos dos últimos porcentajes nos da un total de 54% de padres que son considerados como hablantes bilingües, frente a un 17% de padres HM y un escaso 13% de padres que fueron percibidos por los niños como capaces de “entender náhuatl” a pesar de casi no hablarlo, por lo que los situamos como CH (Cf. Fig. 2).

En estas últimas cifras ya se aprecia la subjetividad presente en esta encuesta, pues aunque en la vida cotidiana los niños pueden percatarse de que sus padres cuentan con una competencia pasiva del náhuatl -por ejemplo al observarlos responder en español cuando les hablan en mexicano (Cf. 4.4)-, también es probable que debido a factores como la inseguridad lingüística de los padres, las oportunidades para que los niños perciban esta competencia pasiva pueden ser escasas subestimando así su competencia comunicativa y considerándolos como HM. Pese a ello, al analizar el porcentaje de estos dos grupos de población -los abuelos y los padres- observamos que los niños perciben que a nivel familiar existe un alto grado de bilingüismo, lo cual coincide con nuestras observaciones etnográficas, por lo que sostenemos que en la vida cotidiana la mayoría de los niños está en contacto con estas prácticas lingüísticas al menos en forma pasiva.

¹⁴² Debido a las inasistencias de 39 alumnos durante la encuesta no pudimos entrevistarlos a todos. Además, dado que el plan de estudios correspondiente a los dos grupos del primer año escolar no permite interrumpir las actividades de los alumnos, en estos grupos no pudimos realizar entrevistas individuales, ni registrar sus conocimientos nahuas, por lo que tampoco incluimos los datos referentes a estos 66 alumnos.

Es más, si bien en SC la mayoría de los niños son HM, estos datos nos sugieren que debido al contacto cotidiano que tienen con las prácticas nahuas muy probablemente de manera pasiva llegan a aprender algunas palabras nahuas, lo cual nos proporcionaría evidencias de cierto grado de heterogeneidad lingüística dentro de este grupo de población que eventualmente podría facilitar el aprendizaje nahua. Así, al preguntarles a los niños sobre su competencia lingüística, sólo el 29% de ellos afirmó no saber “nada” de náhuatl es decir se perciben como HM, mientras que el 49% señaló saber un “poquito” e incluso algunos de ellos precisaron “no tanto pero sí me sé unas palabras”, lo cual nos permite situarlos entre los PH ya que cuentan con una escasa o casi nula competencia nahua pero afirman saber hablarlo (Cf. Anexo 2). En este sentido, aclaro que aunque los niños que consideraron entender mexicano o saber “más o menos” o “regular” (23%), así como los que refirieron saber hablar “mucho” (2%) y hablar en las calles (1%) fueron agrupados respectivamente como CH, BE y BA (Cf. Fig. 2), las observaciones etnográficas realizadas en el aula y el registro de sus conocimientos nahuas nos demostraron que si bien muchos de ellos conocen algunas palabras nahuas en realidad son HM (Cf. 5.4.2). Por tanto, estos datos no sólo nos indican las dificultades que encuentran los niños para autodefinirse como HM dado que el contacto pasivo que tienen con la lengua náhuatl los lleva a “saber” algunas palabras, sino que el contexto de interacción en el que surge esta encuesta -incluyendo la identidad de los participantes y las dinámicas implementadas- también influyó en que los niños sobreestimarán su competencia comunicativa, lo cual de manera indirecta también nos demuestra que con esta actividad disparamos la manifestación de actitudes positivas hacia el náhuatl entre los participantes.

Fig. 2. Porcentaje de tipos de hablantes por generación según la percepción infantil



En esta dirección, subrayo que además de registrar en general una gran curiosidad, interés y disposición de parte de los niños para participar con esta encuesta, en las diferentes etapas de esta dinámica registramos algunas de sus impresiones en torno a las prácticas nahuas y a las oportunidades que según ellos tienen para aprenderlas o no, por ejemplo al comenzar las interacciones, durante la entrevista o como consecuencia de la retroalimentación realizada por quien esto suscribe al exponer y analizar en cada grupo los conocimientos nahuas que estos presentaron de forma escrita. Así, L (M, 9 años, HM) le comenta a quien esto suscribe y al resto del grupo:

- XVII. L1: apenas me estaba enseñando mi abuelito (náhuatl)
- K2: ¿y qué te enseña?
- L3: me enseña cuando mi papá estaba hablando..
- K4: ¿y qué te decía que dijeras o qué?
- L5: no, dice que primero ponga atención a lo que digamos (su abuelo y su padre) y después me va a enseñar más para que hable...

A través de este comentario L1 nos sugiere que en su caso y desde su perspectiva el proceso de aprendizaje del náhuatl en el ámbito familiar “apenas” está iniciando, pero al preguntarle más detalles sobre este aprendizaje nos percatamos que se trata de un aprendizaje pasivo, pues en el turno L3 nos aclara que la “enseñanza” del náhuatl se presenta cuando su papá “está hablando” y en el turno L5 nos especifica que la estrategia pedagógica empleada por su abuelito consiste en que el niño *primero ponga atención* para “después” enseñarlo a hablar. Si bien este comentario nos sugiere la existencia de un estilo de aprendizaje lingüístico que posterga hasta cierto momento de la vida la activación y el reconocimiento de la competencia comunicativa nahua de los hablantes (Cf. 2.3; Evans 2001), también puede ser una estrategia empleada por los nahuahablantes para acallar las inquietudes de los niños en torno al náhuatl y concretar la interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional.

De manera semejante, aunque en este contexto la mayoría de los niños manifestó actitudes positivas hacia el aprendizaje del náhuatl quienes por ejemplo opinaron que es “bonito”, “me gusta” y “quiero seguir aprendiendo a hablar náhuatl”, también encontramos que sus familiares presentan reacciones contrapuestas hacia dicho aprendizaje, tal como se observa en el siguiente evento que surgió después de la retroalimentación cuando uno de los niños le preguntó a quien esto suscribe (K) como se dice “sí” en náhuatl y en donde participan A (H, 12 años, HM), B (H, 11 años, HM), C (M, 11 años, HM):

XVII. K1: bueno eso les toca a ustedes preguntárselo a sus abuelitos..

A2: (a manera de lamento) pero mi abuelito no quiere..

C3: se les olvida..

K4: ¿alguno de ustedes platicó ayer con sus abuelitos lo que hicimos?

B5: yo me dijo que está bien que aprenda y pueda hablar con él porque él a veces habla náhuatl..

A6: ¡yo me regañan! (cuando hablo en náhuatl)

B7: ¡a mí me dicen en náhuatl!

K8: ¿a tí te regañan por hablar en náhuatl?

B9: ¡a mí no! a mí hasta me dicen “ximoclali” (me dicen) ¡que aprenda!..

A10: (a mí me dicen) que no hable en náhuatl..

B11: ¡y yo le digo que aprendo!

Así, este evento nos indica que a pesar del interés que presenta A para aprender náhuatl, en el ámbito familiar se encuentra con actores que reprimen este aprendizaje, en este caso su abuelo –quien es nahuahablante- “no quiere” enseñarle (Cf. A2), lo cual provoca la reacción de una de sus compañeras quien en el turno C2 sustenta el lamento realizado por A2 afirmando *se les olvida..* demostrándonos así la frustración que les provoca no contar con el apoyo de sus familiares nahuahablantes para adquirir estas prácticas lingüísticas. Es más, en los turnos 6 y 10 A nos informa que sus familiares no sólo se niegan a enseñarle mexicano, sino que incluso recibe “regaños” cuando intenta poner en práctica sus conocimientos nahuas y expresamente lo incitan a no hablar náhuatl. En contraste con esta evidente actitud negativa hacia la enseñanza del náhuatl que A encuentra en el ámbito familiar y que sin embargo no impiden que éste manifieste interés y actitudes positivas para aprenderlo, en este evento también encontramos que según la experiencia de B en su ámbito familiar perciben como positivo y aprueban que éste aprenda a hablar náhuatl debido a motivaciones instrumentales -que evidentemente no excluyen las afectivas-, pues tal como B5 argumenta, su abuelo le dijo *que está bien que aprenda y pueda hablar con él porque él a veces habla náhuatl..*, con lo cual nos señala que en su ámbito familiar las prácticas nahuas son apreciadas metalingüísticamente con base en la funcionalidad lingüística de este código. Más aún, en el turno 7 al sostener enfáticamente *¡a mí me dicen en náhuatl!* B nos sugiere que esta reivindicación también es práctica pues nos indica que sus abuelos utilizan el mexicano para interactuar con él. Al respecto, es importante subrayar que las participaciones de B se producen en contraposición con el caso de A y en un contexto que busca reivindicar las prácticas nahuas, por lo que en el turno 9 B vuelve a presentar su caso con orgullo afirmando *¡a mí no! a mí hasta me dicen “ximoclali” (me dicen) ¡que aprenda!..* demostrándonos sí

que puede reconocer o al menos repetir ciertas ordenes nahuas, pero también que al tratar de activar sus conocimientos nahuas realiza una transferencia lingüística reinterpretando el fonema *tl* del imperativo nahua *¡ximotlali!* “¡siéntate!” por la secuencia de los fonemas /k/ y /l/ del español como consecuencia de ser HM en un contexto de obsolescencia lingüística nahua.¹⁴³ En consecuencia, cuando en el turno 11 B cierra la interacción afirmando *¡y yo le digo que aprendo!* resalta que B nos está presentando sus propias percepciones y actitudes positivas hacia el aprendizaje nahua, lo cual no necesariamente refleja la realidad lingüística familiar en la que se encuentra.

En conclusión, la encuesta lingüística que levantamos y las impresiones que los alumnos manifestaron durante ésta, nos indican que la mayoría de ellos están en contacto cotidiano con las prácticas nahuas, presentando un aprendizaje pasivo del náhuatl y que a su vez en el ámbito familiar pueden enfrentarse tantco con actitudes positivas como negativas hacia estas prácticas. Además, ambas nos señalan que de manera global en este contexto y siguiendo una dinámica lúdica es posible obtener percepciones y actitudes positivas de parte de los niños hacia el náhuatl. Por tanto, sugerimos que el contexto educativo formal podría estimular estas percepciones y actitudes positivas, por ejemplo desarrollando las actividades implementadas en el curso de *Interculturalidad, saberes locales, conocimientos universales* y en el cual también se involucren activamente los familiares de los alumnos por ejemplo creando estrategias para enseñar a sus hijos y nietos a hablar mexicano, pues tal como sugerimos anteriormente no basta con trabajar en el aula desentrañando ideologías lingüísticas y generando actitudes positivas entre los niños hacia estas prácticas, es necesario que los niños las activen y adquieran mayores conocimientos nahuas fuera de la escuela, en la vida cotidiana (Cf. 5.3). De otra manera, en lugar de impulsar una reivindicación nahua activa y funcional estaremos fomentando estrategias compensatorias que en la práctica no logran revertir el dominio lingüístico del castellano, y si acaso continuaremos presenciando el tipo de fenómenos fonológicos señalado líneas arriba (Cf. frag. XVIII, turno B9), los cuales nos sugieren

¹⁴³ Este tipo de fenómenos será discutido con mayor detalle en el siguiente apartado (Cf. 5.4.2).

que los niños recurren a ciertas estrategias lingüísticas para superar las dificultades que tienen al reconocer las diferencias del sistema nahua con base en su propio imaginario diglósico y ante la evidente situación de DL nahua, discusión que da lugar a nuestro siguiente apartado.

5.4.2 Transferencias lingüísticas: ¿estrategias en contra y debido al desplazamiento del náhuatl?

5.4.2.1 Preludio

Una premisa que ha guiado a esta tesis es que los datos recopilados durante la investigación antropológica y lingüística dependen, entre otros factores, del contexto en el que se emiten y de la identidad de los participantes, por lo que las formas de reivindicar las prácticas nahuas están influidas por estos factores (Cf. Cap. 2, 3, 4 y el presente). De manera semejante, considero que la autoidentificación que los niños hicieron de sus propios conocimientos nahuas durante la encuesta lingüística analizada en la sección anterior también están influidos por dichos factores. Por tanto, sugiero que estos conocimientos en su forma oral y escrita nos permitirán observar la influencia del contexto y de la identidad de los participantes en la selección y presentación del material lingüístico, y a su vez a través de ellos relevaremos cómo se materializan las ideologías y el DL en el vocabulario nahua infantil.

En esta dirección resalto que en un contexto diglósico como el de SC, el vocabulario de la lengua secundaria (L2) –el náhuatl– que identifican aquellos que tienen el castellano como lengua primaria (L1)¹⁴⁴ indica el grado en que el cambio lingüístico se ha asentado en la generación de infantes porque está restringido a la enunciación de ciertas palabras o expresiones de L2 (Cf. Swadesh 1952:452). Este vocabulario además resalta las dificultades que los niños tienen para distinguir las

¹⁴⁴ La lengua secundaria es aquella que se ha aprendido y se usa con menos intensidad y frecuencia que otra. Esta última será designada lengua primaria (Weinreich 1979:14).

diferencias lingüísticas que corresponden al sistema nahua, por lo que presentan diversos fenómenos de transferencias lingüísticas del español al náhuatl que a su vez están influidos por actitudes e ideologías lingüísticas, así como por el contexto de interacción y la identidad de los participantes. Subrayo que estas dificultades para reconocer el sistema nahua y los fenómenos asociados con ellas no pueden reducirse simplemente a un problema de comprensión lingüística. Por el contrario éstas evidencian las estrategias que los niños desarrollan en torno al código nahua, pues tal como veremos estos generan sus propias reglas de escritura y/o pronunciación siguiendo el imaginario diglósico que tienen del náhuatl, las cuales presentan aspectos similares a aquellos que ocurren durante la emergencia inicial de una lengua nueva que sin embargo no se consolidará debido al dominio del castellano en este contexto, por lo que sugerimos la presencia de un proceso de pidginización inverso (Cf. Romaine 1992, Flores Farfán 2007b). Antes de profundizar en nuestros análisis e interpretaciones sobre el vocabulario nahua escrito por los niños, es necesario enmarcarlas teórica, metodológica y contextualmente, por lo que a continuación resalto las siguientes consideraciones.

5.4.2.2 Consideraciones teórico-metodológicas

Aclaro que lo que aquí se trata como fenómenos de *transferencias lingüísticas* es lo que Weinreich ha llamado *interferencias* y que para el mismo autor las transferencias o préstamos son sólo una manifestación de aquellas (1979:1 y 7). Sin embargo, en este trabajo recurrimos al término transferencias para disminuir las valoraciones negativas asociadas con el de interferencias vistas como *desviaciones de las normas lingüísticas cometidas por hablantes bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua*,¹⁴⁵ pues estas connotaciones nos predisponen a situar al bilingüe en una posición de desventaja comunicativa frente a los monolingües. Así, retomamos al autor para definir estos fenómenos como una *re-organización de los patrones que resulta de la introducción de elementos externos en los más altos dominios de la lengua, tales como en la mayor parte del sistema fonético, en buena parte de la morfología y sintaxis, así como en*

¹⁴⁵ La traducción y el subrayado son míos (Weinreich 1979:1).

algunas áreas del vocabulario (op. cit.:1). Es decir, las transferencias lingüísticas son formas de habla distintas al estándar lingüístico que un actor –frecuentemente de manera inconsciente- emplea al expresarse en la lengua secundaria con base en patrones del sistema lingüístico primario (Cf. Flores Farfán 1999:87).

Weinreich sostiene que para su estudio estos fenómenos se dividen en factores “estructurales” y “no estructurales”.¹⁴⁶ Los primeros se refieren a la organización de las formas lingüísticas dentro de un sistema definido, mientras que los segundos se relacionan con factores psicosociales que son relativamente “externos” a la lengua, por lo que el valor simbólico asignado al sistema lingüístico cobra una importante relevancia en el estudio de las transferencias. A nivel estructural las transferencias afectan la expresión y el contenido del discurso –y por ende su significado- en el marco de las oposiciones y combinaciones fonémicas y sintagmáticas propias de un sistema lingüístico, de tal manera que el bilingüe puede traslaparlas mediante la inter-identificación parcial de las lenguas en contacto (Weinreich 1979:7-9).¹⁴⁷ Por ejemplo, los niños de SC -quienes cuentan con un bilingüismo en extremo incipiente- presentan ciertas transferencias con respecto al fonema /tɫ/ del náhuatl, pues de acuerdo con el castellano tienden a dividirlo en dos fonemas: /t/ y /l/, o bien lo sustituyen por uno de ellos, tal como sucede en *chocolaatl* “chocolate” por ‘chocolat’ o en *petlatl* “petate” por “petal” (Cf. cuadro 1 y 5.4.2.4.2), por lo que también podría tratarse de una simplificación o desfonologización ya que el segmento “tɫ” pierde parte de su naturaleza articulatoria suspendiendo la oposición funcional que presentaba, convirtiéndose sea en el fonema /t/ o en /l/ (Cf. Serra 1994; Flores Farfán 2008, comunicación personal).¹⁴⁸

¹⁴⁶ Considero que seguir al pie de la letra las definiciones proporcionadas por Weinreich hace más 50 años (su trabajo es editado por primera vez en 1953), en ocasiones nos pueden inducir a valorar en términos positivos o negativos los fenómenos asociados con el contacto lingüístico, así como a situar los factores que los propician de manera estática o al menos dicotómica. A pesar de estos riesgos, y de que actualmente existe una rica literatura en torno al contacto lingüístico (entre otros Cf. Dorian 1992; Romaine 1992; Thomason 1996; Hill 1999, 2004; Flores Farfán 1999, 2000, 2007b; Palacios 2005:17-28), retomo a Weinreich en términos heurísticos y como un autor clásico que sigue vigente, ya que enfatiza incluso la importancia de lo social en la comprensión del contacto lingüístico.

¹⁴⁷ Para más detalles sobre las relaciones entre elementos lingüísticos véase Jakobson (1988).

¹⁴⁸ En el siguiente apartado el lector podrá encontrar los detalles relativos al contexto de interacción y a las formas en que se emitieron estos datos, por el momento señalo que el fenómeno aquí analizado es sólo un ejemplo introductorio que en un principio se registró de forma escrita y posteriormente se confirmó oralmente.

Cuadro 1. Oposiciones fonológicas náhuatl-español en SC.¹⁴⁹

Consonantes									
Náhuatl					Español				
Obstruyentes									
-Oclusivas									
Sordas	p	t	k	kw	?	p	t	k	
Sonoras						b	d	g	
-Africadas (sordas)									
		ɬ	č				č		
-Aproximantes									
		λ							
Continuantes									
-Fricativas (sordas)									
		s	š	h		f	s	x	
-Nasales (sonoras)									
	m	n				m	n	ñ	
-Lateral									
		l					l		
-Vibrantes									
							ř		
							ř̃		
Semivocal									
	w	y				w	y		
Vocales									
Cortas					Largas				
	i	o	i:	o:		i		u	
	e	a	e:	a:		e		o	
							a		

Subrayo que debido a los contactos lingüísticos entre el sistema náhuatl y el castellano, al menos desde los años 70's los hablantes de SC ya habían incorporado los fonemas /b/, /d/, /r/, /ñ/ y /f/ del español al náhuatl (Cf. Guzmán 1979).¹⁵⁰ Hoy en día estos forman parte de las prácticas comunicativas cotidianas, ya que el

¹⁴⁹ Retomo la versión fonológica del náhuatl de Santa Catarina realizada por Guzmán (1979:19) y la versión del español mexicano hecha por Flores Farfán (1999:92). Además, aclaro que las grafías presentadas en el cuadro corresponden a un lenguaje lingüístico especializado y en ocasiones incomprensible para los hablantes, así que en este texto utilizaré una notación ortográfica mucho más simplificada, en donde /š/ corresponde a "x", /ɬ/ corresponde a "ts", /č/ a "ch", /λ/ a "tl" y las vocales largas /i:/, /o:/, /e:/ y /a:/ serán escritas de la siguiente manera: ii, oo, ee y aa.

¹⁵⁰ Remarco que no pretendo reproducir realidades parentéticas minimizando la importancia que ya tienen estos fonemas en las prácticas lingüísticas nahuas, pues son un indicio muy claro de la penetración del español en el náhuatl y por ello un anuncio del DL. No obstante, decidí no incluirlos en el cuadro de oposiciones porque nuestro objetivo es facilitar la comparación de ambos sistemas fonológicos.

castellano es el sistema primario de las nuevas generaciones. Con esto es evidente que la asimetría náhuatl-español y las ideologías que lo rodean han provocando un DL acelerado del náhuatl. Sin embargo, esta explicación no basta para comprender las transferencias lingüísticas que presentan los niños, por lo que será útil analizarlas en función de la tipología de contactos lingüísticos esbozada por Thomason (1996a), relacionándolas con algunos estudios sobre contacto lingüístico (Ferguson 1971, Hymes 1971, Karttunen y Lockhart 1976, Flores Farfán 1999, 2000 y 2007b), y apoyándonos de manera heurística en el análisis propuesto por Weinreich (1979:18-22) para analizar los fenómenos fonológicos asociados con el contacto náhuatl-español en SC.

En este sentido, según Thomason (1996a) existen tres tipos de contactos lingüísticos: pidgins, creoles o lenguas mixtas, los cuales aunque pueden ser parte de un continuo no necesariamente constituyen escalas progresivas o en secuencia (e. g.: las lenguas mixtas y los creoles no siempre se derivan de un pidgin, Cf. Romaine 1992). A su vez, entre unos y otros podemos encontrar diversas clases y gradaciones como son los “semi-creoles” y los “koinés”. Siguiendo a Hymes (1971:84), la pidginización es un complejo proceso de cambio sociolingüístico que comprende la reducción de los sistemas lingüísticos en contacto, así como su convergencia, y que alcanza una relativa autonomía como norma de una comunidad de habla. Según Ferguson (1971:141-150), la simplificación de formas lingüísticas puede derivarse de la necesidad de comunicarse con actores que están en un proceso de adquisición lingüística inicial, como es el caso de los extranjeros y los niños, lo cual respectivamente produce dos tipos de registro llamados *foreign talk* o habla extranjera y *baby talk* o habla infantil (1971:141-150). El autor sostiene que en el caso del habla extranjera, la simplificación puede dar lugar a la estructura gramatical de un pidgin si ésta es sistemática y el contexto de comunicación lo favorece. Sin embargo y tal como sugiere Flores Farfán (2007b), la simplificación lingüística que presentan variedades del náhuatl a punto de desaparecer, en lugar de dar cuenta de la aparición de un nuevo código lingüístico, lo que indexicaliza es su casi inminente extinción. De esta manera, trataré de mostrar que en las transferencias lingüísticas de los niños de SC existen indicios que rememoran la incipiente creación de un pidgin, aunque es

casi imposible que éste se cristalice en una nueva lengua debido al contexto sociolingüístico de la comunidad, por lo que coincidimos con el autor en que estos fenómenos nos indican un proceso de pidginización inverso que también podríamos llamar “semi-pidgin” en la medida en que no da lugar a una nueva lengua (Flores Farfán 2007b, y comunicación personal).

Particularmente en el estudio de los fenómenos asociados con el contacto lingüístico náhuatl-español existe una amplia literatura (Karttunen y Lockhart 1976, Dakin 1976, Hill & Hill 1999, Flores Farfán 1999, 2000, 2007b), la cual retomamos aquí para analizar las transferencias lingüísticas que presentan los niños de SC, clasificándolas según los siguientes fenómenos:

- 1) Subdiferenciación: alude a la reducción de dos sonidos del sistema secundario por uno sólo, puesto que no se reconocen sus diferencias. Siguiendo las reglas alofónicas de este sistema primario, en este caso el español, se utiliza el mismo fonema para distintas situaciones lingüísticas, e. g.: ‘chichit**on**’ vs. *chichit**oon*** “perro”. De esta manera aparece una subdiferenciación de la cantidad vocálica /oo/ del náhuatl por la vocal simple /o/ del castellano. Por su parte, en regiones de alta vitalidad lingüística los nahuahablantes tienden a subdiferenciar la vocal /u/ por /o/, e. g.: ‘judicial’ por *h**o**disial* (Flores Farfán 2000), lo cual también sucede entre los bilingües de SC al producir ‘so**p**erior’ por *su**p**erior*.
- 2) Sobrediferenciación: hace referencia a la imposición de distinciones fonémicas de L1 que no son necesarias en L2. Por ejemplo, existen casos bien documentados en donde los nahuahablantes aplican la cantidad vocálica en donde no es requerida, e.g.: *me**loo**n* por “melón” (Lockhart 1999:427; Flores Farfán 1999:89).
- 3) Reinterpretación fonotáctica: ocurre cuando un sonido de la lengua secundaria se distingue con base en la(s) secuencia(s) de pronunciación del sistema primario, e. g.: ‘mos**cla**’ por *mo**st**la*, “mañana”, pues la conjunción de los fonemas /k/ y /l/ no existe en náhuatl pero sí en español.

- 4) Sustitución fonológica: se refiere al cambio de fonemas que no existen en L2 por aquellos presentes en L1 y viceversa, el ejemplo que presentamos al principio es uno de estos casos porque el fonema /tl/ del náhuatl se convierte en uno de los siguientes fonemas del castellano:¹⁵¹ /t/ o /l/, e. g.: ‘sopilot’ por *tsopiilootl* “zopilote”, tal como se observa, en este caso también se sustituye el fonema /ts/ por el fonema /s/.

Señalo que en estas transferencias pueden surgir procesos dobles, tanto en un mismo fonema, como en relación con otros fonemas según las combinaciones y oposiciones posibles de un sistema lingüístico. Esto es, para superar las restricciones fonotácticas que el bilingüe encuentra en L2 (ver punto 3), éste tratará de ajustar la secuencia de consonantes y/o vocales de acuerdo con las normas de L1, lo cual puede producir el desplazamiento de otra serie de fonemas. Asimismo, podemos identificar fenómenos de ultra o hipercorrección que consisten en excedentes, en formas innecesarias o inexistentes en el sistema lingüístico que se desea imitar, debido a una alta reflexividad secundaria de parte del actor sobre lo que él cree que debe decir y que como veremos también está relacionado con la inseguridad lingüística (Labov 1974). En este sentido, encontramos hipercorrecciones en las que el fonema /u/ se cambia por /o/ como sucedió en el registro escrito donde encontramos ‘chimaporero’ por *ximapuraro* “¡apúrate!”¹⁵² Un ejemplo de fenómenos dobles es el caso de ‘aguacatl’ en lugar de *aawakatl* “aguacate” que encontramos en el registro escrito, el cual en

¹⁵¹ El sonido [tl] se ha ido integrando al español mexicano, aunque no sea reconocido por los hispanohablantes como un fonema y mucho menos que proviene del náhuatl. En este sentido, es probable que los niños traten /tl/ como dos segmentos /t/ y /l/, lo cual implica una reinterpretación como una secuencia de sonidos (Cf. 5.4.2.4.2).

¹⁵² Es interesante resaltar que *ximapuraro* es un préstamo de la forma castellana “¡apúrate!” que en SC ha ido sustituyendo la forma nahua *xikchikaweli*, pues aunque esta última es reconocida por los nahuahablantes se emplea con menos frecuencia que la primera, lo cual constituye un indicador más del avanzado grado de DL nahua. Asimismo, subrayo que la forma chimaporero puede ser percibida como una forma más nahua dada la semejanza alofónica entre [o] y [u] sugiriéndonos incluso su nativización. Sin embargo, en las grabaciones realizadas durante el trabajo de campo, así como en una visita posterior a la comunidad pude comprobar que en este ejemplo no hay rastros de subdiferenciación vocálica, pues en contextos espontáneos (la vida cotidiana) y en los formales (la escuela) tanto los niños como los adultos pronunciaron el fonema /u/ en lugar de /o/. De esta manera, anticipo que debido a los contextos de interacción y a la situación sociolingüística de la comunidad, existen diferencias entre el registro oral y el escrito, pues no siempre estuvieron correlacionados biunivocamente (Cf. 5.4.2.3).

primera instancia nos resalta una subdiferenciación de la cantidad vocálica /a:/, posteriormente aparece la sustitución de la semivocal /w/ del náhuatl por la vocal /u/ del castellano -inexistente en náhuatl en tanto morfema- como una manera de ajustar este sonido a la secuencia fonotáctica del español, así que se inserta la consonante /g/ para realizar la secuencia –gua-, siendo que los diptongos no son permitidos en náhuatl a nivel de la sílaba, esto constituye una reinterpretación fonotáctica que también encontró sustento en el registro oral (Cf. 5.4.2.4.1 y 5.4.2.4.4).¹⁵³

Este tipo de casos serán expuestos y discutidos vinculándolos de manera heurística con lo que Weinreich (1979) ha llamado “factores no estructurales o extralingüísticos”, ya que estos factores no sólo influyen en la forma e interpretación de las transferencias, sino que al mismo tiempo retroalimentan la situación sociolingüística de la comunidad, es decir forman parte de un continuo en donde las prácticas lingüísticas están íntimamente relacionadas con los hechos sociales. Por lo que en adelante nos referiremos a ellos como factores sociolingüísticos. Preciso que estos factores aluden tanto a las características individuales del bilingüe, como a los aspectos grupales asociados con las lenguas en contacto, entre las cuales se encuentran la competencia lingüística individual, el tipo de aprendizaje lingüístico, las actitudes lingüísticas, la situación sociolingüística de la comunidad, así como los tipos de relaciones establecidas con otros grupos sociolingüísticos.

Estos puntos han sido abordados a lo largo de la tesis y específicamente el apartado anterior nos ha demostrado que en su gran mayoría la población infantil es HM, y si acaso cuenta con una escasa o casi nula competencia nahua derivada de un aprendizaje lingüístico pasivo que se desarrolla en medio de actitudes lingüísticas antagónicas e incluso hostiles hacia el náhuatl, las cuales a su vez legitiman tanto el DL nahua como las relaciones de subordinación sociolingüística que a nivel regional estigmatizan a los hablantes de SC (Cf. Cap. 4 y 6), por lo que sugerimos que las ideologías y actitudes lingüísticas que sustentan dicho DL se plasman también en las

¹⁵³ Lockhart (1999:168) señala que desde el siglo XVII el sonido [g] ya se había incorporado en el vocabulario nahua, por lo menos en el náhuatl que se hablaba en Yecapixtla, Morelos (pueblo cercano a la comunidad de SC). Por lo que probablemente la ocurrencia de la reinterpretación mencionada ha existido desde hace mucho.

transferencias lingüísticas de los niños. Así, por una parte será evidente que los niños emplean el sistema castellano como eje fundamental para recrear el sistema nahua dado que el castellano es su lengua primaria, mientras que el náhuatl en su generación se está convirtiendo en un sistema casi obsoleto, en donde el poco aprendizaje lingüístico nahua que reciben es en extremo pasivo, ya que en SC no existe otro tipo de aprendizaje (e. g.: el sistema educativo formal de la comunidad no es bilingüe náhuatl-español, en espacios informales no se registró una transmisión lingüística intergeneracional activa y constante, Cf. Cap. 4, 5.3.1). Por tanto, les será complicado identificar las diferencias entre sistemas realizando subdiferenciaciones, sustituciones, así como reinterpretaciones e hipercorrecciones asociadas con lo que ellos creen que son sonidos nahuas pero de acuerdo con los parámetros de su lengua primaria, el castellano. Ésta será una forma más de comprobar que las ideologías hacia el náhuatl de la comunidad se han extendido más allá del nivel lingüístico desplegando estigmas y actitudes negativas hacia los bilingües y viceversa pues las ideologías lingüísticas han afectado a la lengua misma, lo cual ha impulsado tanto la obsolescencia como el DL nahua.

Además, las transferencias producidas por los niños nos indican la percepción que estos tienen sobre el sistema nahua –es decir nos dan cuenta de su imaginario diglósico-, las cuales sugerimos que presentan ciertos paralelismos con un proceso de pidginización inverso por el que está pasando la lengua antes de desaparecer completamente. Es decir, en tanto los niños imaginan cómo se dice y escribe el náhuatl de su comunidad, surgen simplificaciones o modificaciones lingüísticas que se alejan de la lengua fuente, presentando de manera relativamente sistemática consistencias tanto intra como intergrupales entre las cuales figuran algunas sustituciones, reinterpretaciones e hipercorrecciones (Cf. 5.4.2.4).

Subrayo que las transferencias que trabajamos tienen un referente oral, pues basarnos exclusivamente en el registro escrito resultaba particularmente problemático dado que no nos permitía corroborar la relación entre uno y otro, provocando serias limitaciones en nuestras interpretaciones (Cf. 5.4.2.3). Además, aunque algunas de estas transferencias también se encontraron entre bilingües activos en contextos informales, éstas son producto de una extrema consciencia lingüística y no se

registraron en el habla espontánea, por lo que no constituyen innovaciones incorporadas al repertorio de los nahuahablantes. Por ejemplo, en contextos de extremo monitoreo del náhuatl algunos nahuahablantes produjeron ‘ximaporaro’ en lugar de *ximapuraro* “apúrate”, y aunque *ximaporaro* contiene un sonido más cercano al náhuatl, en los registros de audio y etnográficos encontramos que en la vida cotidiana donde no interviene esta consciencia lingüística los nahuahablantes producen *ximapuraro*, por lo que sugerimos que la primera forma se trata de una autocorrección. En consecuencia, no podemos concluir que el semi-pidgin infantil se derive de un cambio relativamente estable de las prácticas nahuas de los adultos. En todo caso, este tipo de autocorrecciones evidencian que la inseguridad lingüística nahua y el castellano como lengua de adstrato juegan un rol sumamente importante en la recreación del sistema nahua, pues influyen en la combinación creativa de nuevas formas lingüísticas retomadas pero disparadas de las lenguas en contacto.¹⁵⁴

Ahora bien, remarco que los factores sociolingüísticos que mencionamos no son excluyentes unos de otros, por el contrario son parte de un continuo y se retroalimentan mutuamente repercutiendo en el manejo de la identidad de los participantes, así como en las prácticas lingüísticas. En este sentido, entiendo que la identidad es un conjunto de aspectos bio-psico-sociales entre los que se encuentran la edad, el género (hombre-mujer), la competencia comunicativa, el estatus o el rol que los actores juegan tanto al interior como al exterior de la comunidad (maestro, abuelo, niño, etc.), así como las ideologías y actitudes asociadas con estos. Resalto que la identidad no es un ente estático, pues en ella existe una constante negociación –no siempre armónica- en la que las relaciones de poder también entran en juego, así como los contextos en los que se desarrolla la interacción. En consecuencia, aunque la forma en que se emite una palabra depende de la competencia comunicativa del hablante, las ideologías asociadas con la identidad sociolingüística de los participantes son cruciales para seleccionar, interpretar y valorar la forma de discurso, y elípticamente también a sus hablantes. Por ejemplo, a pesar de que en SC muy pocas personas se atreven a autodefinirse como indígenas, ante ojos extraños un

¹⁵⁴ Sobre el tema de las combinaciones creativas y la creatividad individual véanse los interesantes casos del Mednyj Aleut y del Ma’a descritos por Sarah Thomason (1996b y c).

anciano que habla náhuatl activamente puede ser considerado como tal, mientras que un joven del mismo pueblo –a pesar de ser bilingüe activo- puede pasar por un mestizo si habla en castellano en contextos externos y ante actores que desconocen su origen de pertenencia, es decir si éste encubre su identidad sociolingüística (Cf. Cap. 1; Goffman 2001). No obstante, como las formas de habla del español local presentan préstamos del náhuatl en todos los niveles de la lengua, así como dificultades para inhibir las transferencias lingüísticas del náhuatl al español, este “pasar por un mestizo” es sumamente relativo y contradictorio, ya que en contextos en donde domina el español estándar, se considera que sus formas de habla no se ajustan a las normas del estándar que tienen más prestigio, es decir el sustrato nahua se concibe como un intruso que no permite adecuarse a estos contextos comunicativos. De esta manera, paradójicamente el hablante sigue expuesto a la discriminación sociolingüística, reforzando las ideologías de que el “indio” no sabe hablar bien español, lo cual se puede confrontar en otros capítulos de la tesis (Cf. 1.5, 4.2.3, 4.3, 5.3.2). Este ejemplo por una parte muestra que las transferencias lingüísticas –así como la elección del código lingüístico- están influidas por factores sociolingüísticos, y al mismo tiempo indica que los contextos de interacción y el manejo de la identidad de los participantes también juegan un papel protagónico, por lo que les prestaremos una atención diferencial.

En esta dirección, si bien Weinreich habla de *contextos socioculturales del contacto lingüístico* para aludir a un conjunto de factores geográficos, étnicos, religiosos de un grupo incluyendo las funciones lingüísticas y divisiones socioculturales, así como las diferencias de género, edad y estatus social que influyen en los fenómenos de transferencias lingüísticas, utiliza el término *contexto* de manera general, lo cual no nos permite identificar diferencias entre eventos comunicativos, ni observar el manejo de la identidad social (en su lugar parece referirse al *estatus social* en un sentido que al menos parece estático, Cf. op. cit.: 83-97). Es más, entre muchos otros autores que han repensado la noción de contexto, Duranti y Goodwin (1992:1-42) señalan que en tanto éste se construye socialmente –pues está sostenido por la interacción y es un fenómeno con límites temporales-, en su estudio debemos reconocer que los participantes –y por ende sus prácticas lingüísticas- están situados

por múltiples marcos contextuales, que ellos mismos son capaces de alternar y cambiar rápidamente debido a que los tipos de eventos pueden entrelazarse de forma dinámica. Así, recordemos que con *contextos de interacción* no sólo nos referimos a las normas que regulan y estructuran las prácticas lingüísticas de un evento comunicativo –“las reglas de habla” de una comunidad identitariamente diferenciada-; también consideramos que las interacciones se definen por su carácter flexible, en otras palabras en que no podemos controlarlas del todo, pues los participantes se adaptan constantemente a las expectativas y conocimientos de cada uno de ellos.¹⁵⁵ Esta flexibilidad indica que los participantes activan, negocian y transforman estratégicamente diversos recursos retóricos –incluyendo las reglas de habla- de acuerdo al momento y lugar de interacción, así como a las identidades en juego (Cf. Cap. 2; Gumperz 1993).

Además, en tanto la identidad de los actores está relacionada con las relaciones de poder que se encuentren en juego, éstas se reflejan en el manejo y presentación del discurso, por ejemplo etnográficamente registramos que si un adulto mayor originario de SC habla náhuatl, es probable –y relativamente fácil- que se le defina como un “buen” hablante del mexicano y/o en su caso del “náhuatl clásico” porque los hablantes tienen contacto con textos en donde se nombra de esta manera a las prácticas nahuas, mientras que un adulto joven que es maestro puede tratar de presentarse también como hablante del mexicano –y lograrlo- sin necesariamente contar con una competencia activa de la lengua, con esto ambos actores logran afianzar su estatus y poder como verdaderos hablantes de la lengua, es decir con base en lo que Hill & Hill (1999) llaman el “código purista” (Cf. 4.2.3, 5.2). En el caso que nos ocupa, las relaciones de poder repercutieron en la forma en que obtuvimos el vocabulario nahua infantil, así como en los resultados, dado que estas relaciones se realizaron en un contexto en donde intentamos resaltar los conocimientos nahuas de los niños (Cf. 5.4.1). Por tanto, sin que fuera nuestro objetivo, surgieron distintos factores que no pudimos controlar y que favorecieron la aparición de

¹⁵⁵ Cabe señalar que incluso en los contextos de interacción más controlados, tal como son las entrevistas estructuradas, la forma en que los actores reaccionan y participan no está del todo restringida ni determinada por las reglas de interacción, y por el contrario siempre existe la posibilidad de que se presente lo inesperado (Cf. Briggs 1990).

hipercorrecciones, transferencias lingüísticas, así como otros aspectos que limitan el análisis de nuestros datos, por lo que a continuación presentaré el contexto y la dinámica en que recopilamos los conocimientos nahuas de los niños.

5.4.2.3 Consideraciones contextuales

Este trabajo se llevó a cabo en el marco de la encuesta realizada en todos los grupos de la primaria de la comunidad para contar con un panorama general de la situación sociolingüística de los niños y de sus familiares, ya que la experiencia etnográfica nos indicó que la competencia nahua de los niños es bastante incipiente, pero que no todos se encuentran en la misma situación sociolingüística, es decir aunque en general son monolingües del castellano, presentan cierto grado de heterogeneidad en sus conocimientos lingüísticos nahuas (Cf. 5.4.1). Así, recordemos que casi la mitad de los niños afirmó entender o saber algunas palabras nahuas (45%), mientras que otro porcentaje importante refirió no entender nada en náhuatl (29%), lo cual nos llevó a situarlos respectivamente como pseudohablantes (PH) e hispanohablantes monolingües (HM). En su momento enfatizamos que estos datos están sesgados por el contexto de interacción, por lo que como una de las actividades dentro de la encuesta tratamos de identificar sus conocimientos nahuas, así quien esto suscribe (K) -es decir una hispanohablante capitalina aprendiz del náhuatl- los estimuló lúdicamente a recordar y escribir el mayor número de palabras nahuas que recordaran, entregándoles como premio un libro de adivinanzas nahuas a los tres niños que escribieran más palabras (Cf. 5.4.1).

En nuestra dinámica de trabajo en primera instancia resalta que los datos son recopilados en un espacio educativo altamente formal –la escuela-, dándole prioridad a la competencia escrita de los niños y en un contexto en donde existe un juego doble de poder entre los participantes que no es del todo asimétrico, puesto que se basa en el desarrollo lúdico de las actividades. Esto es, por una parte K toma el rol de “maestra” externa a la comunidad interesada en el náhuatl, lo cual tiene una fuerte carga social para los niños por encontrarse frente a una figura de autoridad con un considerable prestigio social, pero como son ellos quienes saben las palabras nahuas,

tienen la posibilidad de elegir o no cooperar con K. Resultado de esto es que de los 293 niños entrevistados (Cf. 5.4.1), contamos con 233 participaciones escritas, lo cual implica que 60 niños se autoexcluyeron de esta dinámica (aunque no exploramos los motivos que los llevaron a esto).

En este sentido, es claro que los materiales ofrecidos son un factor importante para lograr la cooperación de los niños, pero de ninguna manera deben percibirse como instrumentos utilizados para manipular la interacción, sino como herramientas de intercambio que nos ayudaron a desarrollar una dinámica lúdica y recíproca. Es por esta razón, me parece, que en general obtuvimos una excelente colaboración de parte de los niños, su alta motivación produjo que entre ellos mismos y de manera espontánea socializaran sus conocimientos nahuas en el aula, es decir permitimos que se copiaran como una forma de compartir sus conocimientos; desafortunadamente no siempre lo hicieron “bien” por lo que encontramos entradas aisladas que no se ajustan a los patrones nahuas, ni a los fenómenos asociados con el contacto lingüístico, por lo que bien pueden ser errores de escritura. Subrayo que estos casos no fueron incluidos en la captura de datos, pero sí aquellos que mostraron una frecuencia alta o cierta relación con las prácticas nahuas, es decir con aquellas identificadas en las prácticas sociocomunicativas locales, por lo que a estos últimos casos los llamamos “casos marginales”. Estos sesgos representan una de las limitaciones de nuestro estudio, por lo que tratamos de compensarlos analizando los fenómenos de acuerdo a la consistencia intra e intergrupala de las transferencias.

Resalto que debido a la necesidad de comparar el registro escrito con el oral, en el mes de febrero del 2008 llevamos a cabo dos sesiones con un grupo de sexto año, en las cuales exploramos las realizaciones orales de los niños. En la primera de ellas, contamos con la entusiasta ayuda de Flores Farfán, con quien a través de instrumentos lúdicos (Cf. Flores Farfán y Ramírez Celestino 2007) y en forma de concurso retamos a los niños a pronunciar los trabalenguas con los que juegan los nahuas de Guerrero (México), ofreciéndoles como premio un libro que integra estos trabalenguas (op. cit.). Además de que esta dinámica nos permitió compartir con los niños los significados nahuas de estos juegos, animándolos a reconocer y revalorar las prácticas nahuas de manera lúdica, pudimos registrar en su forma oral algunos de

los conocimientos que los niños de SC tienen sobre el náhuatl de su comunidad, así como ciertas palabras representativas de las transferencias que encontramos durante nuestra primera exploración. En un principio los niños parecían no reconocer o recordar palabras nahuas, pero progresivamente fueron participando, sobre todo aquellos que tenían mayor familiaridad con las prácticas nahuas. Lo cual resaltó que –de manera similar a los datos generales de la encuesta- los niños de este grupo presentan una heterogeneidad sociolingüística que va de aquellos que reconocen algunas palabras o frases nahuas (PH) a los hispanohablantes más monolingües (HM); comprobando además la posibilidad de sensibilizar a la población infantil para reivindicar las prácticas nahuas. Siguiendo esta dinámica de trabajo, posteriormente les pedimos a los niños su ayuda para mostrarnos cómo se dicen algunas palabras nahuas en SC, particularmente aquellas en donde habíamos ubicado la presencia de transferencias lingüísticas, y dado que encontramos una muy buena colaboración de parte de los niños, pudimos registrar la realización oral de muchas de estas transferencias.¹⁵⁶ Una semana después confrontamos estas realizaciones en otra sesión realizada con el mismo grupo, en la cual un par de niños entregaron en forma escrita un cuento y una canción nahua de SC,¹⁵⁷ con base en estos materiales varios niños leyeron los escritos de manera individual, con lo cual volvimos a explorar la pronunciación nahua de aquellos que aparentemente están más familiarizados (o interesados) con las prácticas nahuas, así como la de quienes muestran menos facilidad para pronunciarlas. De esta manera, identificamos de

¹⁵⁶ Dado que este mismo día en la primaria paralelamente se realizaba un concurso de cuentos organizado por la SEP regional, contamos con la visita de la directora del museo de arte de Tepoztlán quien a su vez venía acompañada de algunos maestros, así como de un fotógrafo. Éste último personifica al rey tepozteco durante la conmemoración de la leyenda local (7 de febrero), así que tuvimos la oportunidad de registrar una de las manifestaciones protagónicas del náhuatl de Tepoztlán, pues éste nos recitó uno de los poemas nahuas que realiza durante esta conmemoración, paradójicamente el director de la primaria nos informó que el actor del tepozteco no habla náhuatl.

¹⁵⁷ Los niños contaron con la ayuda de sus familiares para realizar estos materiales. En el caso del cuento, la abuela es nahuahablante tepozteca y le dictó la historia a la hermana de la niña; con respecto a la canción, ésta fue escrita por uno de los tíos del niño. Aunque ambos niños no son los autores de los materiales, son capaces de traducir e identificar el contenido de éstos. Además, es importante señalar que ambos materiales reflejan un tipo de escritura nahua con calcos de la escritura del español, por ejemplo al escribir *-tleca ti choca no conen* (“¿por qué tú lloras mi hijo?”)- los prefijos de la 1ª y 2ª del singular aparecen siguiendo la estructura analítica del español “tú” y “mi”, cuando en náhuatl estos están integrados a la estructura de las palabras *tichoca* y *noconen*, lo cual es representativo de la fuerte influencia del español sobre la escritura nahua (Cf. 5.3; Flores Farfán 2007b).

forma oral la reinterpretación fonotáctica del fonema /ç/ por la secuencia /k/ y /s/, su sustitución por /č/ (respectivamente *pitsotoon* vs. ‘picsoton’ o ‘pichoton’), la reinterpretación del fonema /λ/ por /k/ más /l/ (*mostla* por ‘moscla’), su sustitución por /l/ (*xitomatl* por ‘xitomal’) o por /k/ (*chocolatl* por ‘chocolak’), así como la sustitución de /š/ por /č/ (*ximapuraro* por ‘**ch**imapuraro’) y la reinterpretación de /w/ por la secuencia /γ/ más /u/ (*nehwa* por ‘negua’).

Sin embargo, enfatizo que en estos contextos de interacción (educativo-formales) nuestros datos presentan serios sesgos debidos al alto grado de consciencia lingüística que presentan los niños y que se asocia fácilmente con la escritura, lo cual predispone la ocurrencia de hipercorrecciones tales como la pronunciación del fonema /š/ como /s/ (*shichoca*¹⁵⁸ fue pronunciado como ‘sichoca’). En este sentido, también subrayo que debido a la ausencia de una norma escrita nahua la forma de escribir esta lengua es altamente variable, por lo que esto puede ser una de las fuentes de los fenómenos que observamos. Para superar estos sesgos, decidí tomar como guía el registro oral realizado en el aula durante este periodo, así como las grabaciones de audio que realizamos durante las sesiones de la encuesta, contrastándolo con las grabaciones de audio y con las observaciones etnográficas realizadas en los contextos informales durante los dos periodos trabajos de campo (maestría y doctorado), mediante las cuales accedimos a elicitaciones que los niños realizaron en náhuatl esporádicamente y de manera espontánea en estos últimos contextos, por ejemplo jugando a decir palabras en mexicano entre ellos mismos, conmigo y/o en ocasiones con sus familiares nahuahablantes, y en donde comprobamos la ocurrencia de transferencias lingüísticas como las que mencionamos arriba. Esto a su vez nos ha indicado que con respecto al náhuatl, la adquisición lingüística se da mediante un contacto pasivo (es decir, generalmente los niños oyen pero no hablan náhuatl frente y con los nahuahablantes)¹⁵⁹ y que los

¹⁵⁸ Reproduzco la forma escrita realizada en el cuento.

¹⁵⁹ Así por ejemplo, los niños registraron muchas formas imperativas como *ximoteeka* “acuéstate”, *ximapuraro* “apúrate”, *xitsikwiini* “rapidito (también apúrate)”, *ximotlali* “siéntate”, *xitlakwaa* “come”, etc. Esto habla de una alta atención al habla que los niños realizan como parte de un monitoreo anónimo, es decir como parte del aprendizaje pasivo que adquieren al escuchar el habla náhuatl de los adultos.

contextos de uso del náhuatl infantil están restringidos a escasos espacios de juego o a un empleo ocasional en la escuela (Cf. 4.3, 5.4.1).

Por otra parte, en los fenómenos que encontramos también debemos considerar que los niños no sólo escriben mexicano siguiendo las reglas del castellano, sino que algunos perciben diferencias fonémicas entre ambos códigos y las plasman de acuerdo a como ellos las escuchan y/o las recuerdan. Así, en ocasiones los niños distinguieron los fonemas nahuas /λ/, /w/, /ç/, /š/, /č/, pero en muy pocas encontramos el uso de la cantidad vocálica, y en otras tantas se observa el empleo de la ortografía castellana para escribir la misma palabra. Por ejemplo el fonema /s/ de la palabra *miston* “gato”, algunos lo escribieron con s pero muchos otros utilizaron las grafías x, z, c, mientras que el mismo fonema en la palabra *mostla* algunos lo representaron con s pero otros emplearon x, z, ch, c, sh. Ante esto, aclaramos que algunos sonidos se pueden escribir con diferentes grafías, por ejemplo los autores que han estudiado el náhuatl hablado durante el siglo XVI generalmente utilizan la grafía z para escribir *moostla* (e. g.: Carochi 1976, Launey 1992, Lockhart 2001).¹⁶⁰ Independientemente de las grafías empleadas, resaltamos que éstas dependen de las reglas fonotácticas del náhuatl (o del español), pero también de la forma en que los niños leen sus palabras. En este sentido, insisto que en esta comunidad, como en muchas otras, existe una ausencia de normatividad para escribir náhuatl, a la cual se suma el proceso de adquisición de la escritura castellana, la escasa familiaridad oral que tienen los niños con el sistema nahua, así como que algunos sonidos nahuas se están incorporando al español tal como sucede con el sonido /š/ en la palabra “Xola” (una gran avenida de la ciudad de México y también una estación de metro, Cf. Flores Farfán 2007b). Todo esto no sólo incide en la alta variabilidad escrita mencionada líneas arriba, también facilita la ocurrencia de hipercorrecciones que no en todos los casos tuvieron sustento en el registro oral, por

¹⁶⁰ Las convenciones ortográficas para escribir el náhuatl hablado durante este periodo se basan en la ortografía castellana, así por ejemplo los sonidos /w/, /ç/, /š/, /č/, /λ/, respectivamente fueron representados como hu, tz, x, ch, tl (Karttunen y Lockhart 1976). Aunque esto en ocasiones promovió la reducción escrita del sistema nahua, por ejemplo ignorando la cantidad vocálica o el saltillo, todavía en la actualidad en muchos casos sigue siendo la base para escribir náhuatl, y asimismo es un punto central en el debate sobre la reivindicación nahua de los puristas de la lengua, lo cual no está exento de paradojas y contradicciones (Cf. Flores Farfán 2005a).

ejemplo los niños escribieron la palabra “xiximicin” para aludir a la expresión nahua *chichimiki* “perro muerto”,¹⁶¹ pero pronunciaron esta palabra usando el fonema /ç/. Por tanto, ha sido indispensable acompañar el análisis del registro escrito con aclaraciones sobre su ocurrencia o no en el registro oral para poder realizar interpretaciones de conjunto, comprensivas. Tomando en cuenta estas consideraciones a continuación proporcionaremos las interpretaciones analíticas sobre las transferencias náhuatl-español que encontramos en la escritura de los niños.

5.4.2.4 Análisis e interpretación de las transferencias

Observamos que dentro del vocabulario nahua reconocido por los niños se encuentran palabras que aluden sobre todo a su vida cotidiana. Éstas son las que consideramos como “palabras eje” y van desde nombres de objetos y entidades relacionadas con su entorno natural (*aatsiintli* “arroyito”, *kiyawitl* “lluvia”),¹⁶² la alimentación (*aatl* “agua”, *aawakatl* “aguacate”, *chocolaatl* “chocolate”), nombres de animales (*piokoneetl* “pollito”, *pitsotoon* “marrano”), hasta el uso de formas posesivas (*nonana* “mi mamá”, *nopilwaan* “mis hijos”), imperativas (*xitlakwaa* “come”, *ximoteeka* “acuéstate”, *xitsikwiini* “rapidito, apúrate-”), interrogativas (*kaanin tia?* “¿a dónde vas?”, *tlinon?* “¿qué?”, *tleka?* “¿por qué?”), adjetivos, sustantivos y numerales (*wachiipeetl* “pelón”, *xokok* “agrio”, *totoonki* “caliente”, *sowaatl* “mujer”, *se* “uno”, *oome* “dos”, *yei* “tres”), así como formas verbales (*kwakwamana* “engañado”, *kwalaani* “enojado”), temporales (*moostla* “mañana”), locativos (*nikaan* “aquí”), etc.

Asimismo, en ellas encontramos una gran diversidad en las formas en que los niños escriben una misma expresión, pues de las 156 palabras eje, en total encontramos 1147 entradas, de las cuales resultan 434 formas de escritura diferentes, es decir encontramos una variación escrita en el 30.7% de las entradas. Por ejemplo

¹⁶¹ En la variante nahua de SC, “muerto” se dice *ø-miki* (3ª sg. -morir), mientras que “perro” corresponde a *chichitoon*, así algunos niños produjeron la forma *chichitoon ye miki* “el perro ya está muerto” y otros *chichimiki*. Cabe señalar que en contextos informales, en los registros de audio tanto adultos como niños elicitaban *chichimiki*, traducéndolo como “perro muerto”.

¹⁶² En este párrafo reproduzco las formas nahuas que en la comunidad emplean para designar estas entidades, por lo que empleo la notación ortográfica del náhuatl moderno, basándome también en textos sobre el náhuatl de SC (Guzmán 1979), así como del náhuatl clásico (Carochi 1976, Launey 1992, Karttunen 1992, Lockhart 2001).

para la palabra eje *ximotlali* “siéntate”, que apareció en 114 reportes, registramos 24 entradas distintas entre las cuales se presentan con mayor frecuencia ‘chimotlali’ (34), ‘ximotlalli o shimotlalli’ (16) y *ximotlali* o *shimotlali* (12), lo cual indica una variación escrita del 21% (Cf. 5.4.2.4.2). Esto por una parte da cuenta de que el náhuatl de SC dista mucho de ser una variante escrita, homogénea y mucho menos compartida y enseñada en la comunidad, y por la otra indica cómo los niños perciben el náhuatl imaginando también cómo se representa gráficamente, dado el alto nivel de DL en el que se encuentra la lengua náhuatl en este grupo de población.

Ante esta diversidad, encontramos que en ciertos casos los niños representan gráficamente algunos fonemas nahuas (e. g.: /λ/ o /ç/), pero no es posible afirmar que esto se deba a un reconocimiento nítido de las distinciones fonémicas entre ambos sistemas lingüísticos, pues probablemente sólo se produce por asociación con los fonemas del español; por ejemplo /λ/ y /ç/ se perciben como una secuencia de fonemas diferentes respectivamente como -/t/ y /l/- y -/t/ y /s/- (Cf. 5.4.2.4.2 y 5.4.2.4.3). Lo que sí podemos afirmar es que en los reportes de los niños surgen ciertos patrones que nos indican ante qué situaciones lingüísticas presentan mayores dificultades para identificar distinciones fonémicas y cuáles son los recursos que utilizan para compensarlas, dando cuenta de cómo operan las transferencias lingüísticas del español al náhuatl en este grupo de población (ver cuadros 2-11). Por tanto, a continuación presentaré las impresiones analíticas sobre estos fenómenos, en función de aquellos fonemas nahuas que resultan más difíciles de distinguir para los niños. Señalo que aunque es posible que en la misma palabra concurren dos o más fenómenos asociados con otros fonemas, éstos serán analizados en otra sección, a menos que estén relacionados con el fonema estudiado como parte de una reinterpretación fonotáctica.

5.4.2.4.1 La cantidad vocálica

En el náhuatl de SC la cantidad vocálica o alargamiento de las vocales se presenta en cualquier posición de la sílaba y tiene –o al menos tenía- un importante valor fonémico (e. g.: *ooniktookak* “los sembré” vs. *ooniktokak* “lo seguí”, *tlaaka* “hombres”

vs. *tlakaa* “él oye”, Cf. Guzmán 1979:29). Sin embargo, de las 149 palabras eje que originalmente cuentan con alguna vocal larga y que conocen los niños, el 99.7% de ellos no representó gráficamente estas diferencias fonémicas y más bien subdiferenció la cantidad vocálica reduciéndola a un sólo fonema; mientras que el 0.3% que sí lo registró corresponde específicamente a dos entradas en *xoochitl* “flor”, una en *aatl* “agua” y otra en *kakawaatl* “cacao” (ver cuadro 2).¹⁶³ Al respecto es importante señalar que en los registros orales -tanto en contextos formales como informales- tampoco encontramos la pronunciación de cantidad vocálica, por lo que la reducción ortográfica también es prosódica.¹⁶⁴ Esto nos sugiere que las vocales largas son uno de los fonemas más difíciles de distinguir dado que no existen en su lengua primaria, el castellano, lo que a su vez encuentra un sólido sustento en la escasa familiaridad y el alto grado de obsolescencia que tiene el náhuatl entre los niños, tal como sucede también con otras variantes nahuas a punto de desaparecer (Flores Farfán 2007b).¹⁶⁵

Cuadro 2. Fenómenos asociados con la cantidad vocálica

Fenómenos	f	%
Representa cantidad vocálica	4	0.3
Subdiferenciación de la cantidad vocálica ('atl' por <i>aatl</i>)	1062	99.7
Total	1066	100

¹⁶³ Es muy probable que los casos en donde aparentemente se registró de forma escrita la cantidad vocálica constituyan errores, pues debido a su competencia lingüística como hispanohablantes es poco factible que los niños tengan consciencia de esta distinción fonémica.

¹⁶⁴ Reitero que fue complicado registrar la cantidad vocálica ya que no era tema central de este estudio. Sin embargo, el material infantil resalta aspectos importantes relacionados con esta característica los cuales mencionaremos en este apartado.

¹⁶⁵ Cabe señalar que este proceso de subdiferenciación muy probablemente también ocurre con respecto al alargamiento consonántico característico del encuentro del fonema /l/ con el marcador de absoluto -*li* (e. g.: *tlawilli* “luz”). Asimismo, es posible que el fonema /' / tienda a desaparecer entre los niños, ya que son distinciones fonémicas que no existen en castellano. Sin embargo, no contamos con suficiente evidencia empírica que nos permita comprobar si los niños simplifican o no estos fonemas oral y gráficamente. Por tanto, nos limitamos a tratar la subdiferenciación de la cantidad vocálica por ser un fenómeno que apareció de forma recurrente entre los niños y que tiene repercusiones fonémicas sumamente significativas en la práctica lingüística, como es la reducción e hispanización del vocabulario nahua.

Además del evidente proceso de subdiferenciación por el que atraviesa la cantidad vocálica, es posible que este fenómeno repercuta en algunas reinterpretaciones fonotácticas. Esto es, si bien en palabras como *chichitoon* “perro” o *mistoon* “gato” la mayoría de los niños reconoció la consonante final -n que sigue a la cantidad vocálica (85%, Cf. cuadro 3), también se presentaron casos en los que se recurrió a la elisión de esta última consonante (7.3%) registrando de forma escrita por ejemplo ‘chichito’ y ‘misto’. Aunque es posible argumentar que este patrón podría estar relacionado con la tendencia local a desaparecer /n/ final nasalizando la vocal precedente -fenómeno reportado por Guzmán (1979:37) y que también se ha observado en el náhuatl del siglo XVI (Cf. Karttunen y Lockhart 1976:9)-, subrayo que los niños oralmente no realizaron una nasalización al suprimir -n final seguramente por su condición hispanohablante.

Además, en los casos en que /n/ se mantuvo, el 5.4% de los niños realizó una reinterpretación que llamaremos “escrita”, pues se impuso el patrón castellano de acentuar la última vocal al final de sílaba terminada en /n/ -tal como sucede en “ratón”, “melocotón” e “hispanización”- así los ejemplos mencionados se convierten en ‘chichitón’ y ‘mistón’; al respecto resalto que este fenómeno no se presentó en el registro oral por lo que se trata de una reinterpretación escrita. En consecuencia, sugiero que tanto la elisión como la reinterpretación de -n final después de cantidad vocálica pueden ser fenómenos relacionados con la desaparición de dicha cantidad y por ende con la hispanización del náhuatl, los cuales no sólo nos demuestran que el castellano ha extendido sus distinciones fonémicas y fonotácticas desplazando al náhuatl, sino que los niños con base en su imaginario diglósico y herramientas lingüísticas sean orales y/o escritas generan estrategias para complementar las diferencias fonológicas del náhuatl que no alcanzan a distinguir.

Cuadro 3. Presencia/ausencia de la nasal final

Fenómenos	f	%
Reconoce -n final ('pioton' por <i>piotoon</i>)	449	85
Elisión de -n final ('chichito' por <i>chichitoon</i>)	39	7.3
Reinterpretación escrita ('mistón' por <i>mistoon</i>)	29	5.4
Casos marginales ('chichitom', 'mistos', 'mishont')	11	2.3
Total	528	100

5.4.2.4.2 La consonante lateral africada /λ/

Registramos 885 casos donde se presentó el fonema /λ/ en cualquier posición y forma (e. g.: marcador de absoluto o parte de raíz verbal). La mayoría de los niños lo registró de manera escrita (71%), pero también una buena parte de ellos realizó algún tipo de transferencia (29% , ver cuadro 4).

Cuadro 4. Fonema /λ/

Fonema /λ/	f	%
Representa tλ	628	71
Presenta algún tipo de transferencia	257	29
Total	885	100

Entre los fenómenos fonológicos más recurrentes aparece la substitución del fonema /λ/ por los fonemas /t/ o /l/ del castellano (34.6% de los casos), sobre todo cuando se encuentra en posición final como marcador de absoluto [-tλ] y no lo precede una consonante, así en el 20.6% de los casos registramos su substitución escrita por el fonema /t/ como en 'sopilot' en lugar de *tsopilootλ* "zopilote", mientras que el 14% de

ellos lo sustituyó por /l/ como en ‘xitomal’ por *xitomatl* “jitomate” (Cf. cuadro 5). Ambos fenómenos aparecieron también en el registro oral tanto en el aula como fuera de ella. Tal como ha sugerido Flores Farfán (2007b) en su estudio sobre la hispanización de variantes del náhuatl casi extintas en el Estado de Guerrero, Tlaxcala y Morelos (entre las cuales aparecen registros de la obsolescencia del náhuatl hablado en Tepoztlán), este fenómeno puede explicarse debido a la semejanza alofónica que existe entre ambos fonemas y al hecho de que el castellano es su lengua primaria, por lo que tienden a simplificar el fonema /λ/ de acuerdo a los patrones del sistema lingüístico dominante.

Aunque en menor grado, -tl en posición final también puede pasar por procesos dobles, como son las sustituciones que rayan en hipercorrecciones escritas. Estas últimas evidencian la inseguridad lingüística de los niños que está intensificada por el contexto de intensa consciencia lingüística y escrita en que se recopilaron los datos. Así, pese a ser fenómenos poco recurrentes en el 1.6% de los casos encontramos la sustitución de este fonema por /ll/ como en el caso de ‘ehcall’ por *eheekatl* “viento”, y en el 0.8% fue sustituido por /t/ y /h/ por ejemplo *chocolaatl* fue escrito como ‘chocolath’.¹⁶⁶ Resalto que estos fenómenos no se realizaron en el registro oral, sólo los encontramos en el escrito, por lo que sugiero que se trata de una hipercorrección escrita. De manera semejante, encontramos la sustitución de /λ/ por /n/ como sucede al escribir ‘chocolan’ por *chocolaatl* “chocolate” -la cual ocurrió en el 7.8% de los casos- también raya en una hipercorrección. Aclaro que este último fenómeno sí se presentó en el registro oral. Por tanto, no limitamos la presencia de estos fenómenos dobles a las dificultades asociadas con el fonema /λ/ dada la penetración que tiene el castellano, sino que las extendemos a las condiciones de elicitación de los datos, al prestigio que rodea a este código, así como

¹⁶⁶ Debido a la escasa presencia de este último fenómeno es posible que simplemente constituya un error de escritura. Sin embargo, notamos que en otros contextos fonológicos y de manera intergrupala también aparece la epéntesis escrita de [h] entre [t] y vocal (e. g.: en dos casos encontramos ‘onthe’ por *oonte* “dos” y en otros cuatro ‘mishont’ por *mistoon* “gato”). Por otro lado y con vistas a los fenómenos del contacto lingüístico que tal vez en el futuro se consolidarán en la comunidad, estos fenómenos también pueden estar relacionados con el prestigio que están cobrando sonidos –o formas de representación gráfica- asociados con la lengua inglesa, ya que éste es el medio de comunicación más prestigioso en las comunidades de destino migratorio donde trabajan muchos padres de familia de SC, y a que los niños en la escuela primaria toman clases de inglés. No obstante, subrayo que como esta interpretación apuesta al futuro, aquí sólo puede ser mencionada.

al imaginario náhuatl que al parecer generan los niños, lo cual una vez más alude a un proceso de pidginización inverso o a la formación de un semi-pidgin.

Además, los fenómenos dobles asociados con el imaginario de la escritura nahua infantil también se presentaron cuando /λ/ se sustituyó por /k/ en el 7% de los casos. Esto es, dado que en náhuatl ambos fonemas son posibles tanto en posición final como intermedia, dicha sustitución nos sugiere que los niños al no percibir las distinciones fonémicas retomaron un sonido que reconocieron como característico del sistema nahua –en este caso /k/- tal como sucede en ‘altepec’ por *altepeetl* “cerro” y ‘miquisqui’ por *mikistli* “muerte”, creando un tipo de sustitución que está en los límites de la hipercorrección escrita, y que además fue un fenómeno que apareció en los registros orales. Lo cual nos indica que en un contexto de alta conciencia lingüística sobre el sistema nahua, los niños ponen en juego los recursos de su sistema primario adaptándolos a lo que ellos creen que son formas más nahuas.

Cuadro 5. Fenómenos asociados con el fonema /λ/

Fenómenos	f	%
Fonológicos		
Sustitución por /t/ o /l/ en posición final		
/t/ ('sopilot' por <i>tsopilootl</i>)	53	20.6
/l/ ('xitomal' por <i>xitomatl</i>)	36	14
Sustitución por /n/ en posición final ('chocolan' por <i>chocolaatl</i>)	20	7.8
Sustitución por /k/ ('altepec' por <i>altepeetl</i> , 'miquisqui' por <i>mikistlí</i>)	18	7
Sustitución por /ll/ ('ehecall' por <i>eheekatl</i>)	4	1.6
Sustitución por /t/ y /h/ ('chocolath' por <i>chocolaatl</i>)	2	0.8
Subtotal	133	51.8
Fonotácticos		
Reinterpretación por elisión de /tl/ ('guacholo' por <i>wexoolotl</i>)	7	2.7
Reinterpretación por /k/ más /l/ ('piltsincli' por <i>piltsintli</i>)	90	35
Reinterpretación por /t/ más /r/ ('metrapil' por <i>metlapilli</i>)	7	2.7
Subtotal	104	40.4
Casos marginales (‘aguacolt’, ‘chimoglali’, ‘casali’, ‘cacahuatsintci’)	20	7.8
Total	257	100

Es más, a la sustitución de /λ/ por /k/ se le añade el hecho de que en español es posible sustituir los fonemas /t/, /l/ y /k/ para formular otra serie de secuencias permitidas como “clavo”, “clima” y “clero”, lo cual propicia un fenómeno que se presentó con mayor frecuencia entre los niños (35% de los casos): cuando /λ/ se encuentra frente a otra vocal se convierte en los fonemas /k/ más /l/ del español, con lo cual se logran superar las dificultades articulatorias que /λ/ entraña. Así, aunque los niños reconocen la existencia del sonido –tl dentro de su sistema

lingüístico primario,¹⁶⁷ ocurrieron reinterpretaciones fonotácticas tales como el cambio de /λ/ por /k/ más /l/, ya que son grupos mucho más afines al español. Por tanto, parece que existe un relativo estado de flujo entre el fonéma /λ/ y la aparición de dicha reinterpretación fonotáctica, siendo un mayor indicio del DL (Cf. Flores Farfán 2000). Preciso que este fenómeno ocurrió con mayor frecuencia en posición intermedia, y sin embargo lo encontramos en cualquier otra posición como en ‘clayolli’, ‘shimoclali’, ‘maclacli’ y ‘miquiscli’ que respectivamente corresponden a, *tlayolli* “maíz”, *ximotlali* “síentate”, *matlaktli* “diez” y *mikistli* “muerte”. Además, comprobamos que los niños presentan este tipo de reinterpretación de manera oral. Un caso más de estos fenómenos fonotácticos surgió cuando /λ/ se reinterpretó por la secuencia /t/ más /r/ del castellano como sucede en ‘metrapil’ por *metlapilli*. A pesar de que este fenómeno sólo se produjo en posición intermedia y con poca frecuencia (2.7%), nos parece sumamente significativo en el sentido de la hispanización de la lengua, ya que es muy rara la ocurrencia de /r/ en el náhuatl.

Finalmente, retomo el ejemplo de *matlaktli* “diez” para indicar que los segmentos en donde la consonante antecedente es /k/ y la consecuente /λ/ pueden ser todo un reto de identificación –y pronunciación- para un hispanohablante, por lo que /λ/ puede pasar por alguno de los fenómenos descritos anteriormente, es decir sustituyéndolo por /t/, /l/ o /k/, o reinterpretándolo por la secuencia /k/ más /l/, lo cual a su vez puede provocar el cambio de los fonemas que lo acompañan. Así ante *matlaktli* encontramos formas como ‘maclali’, ‘maclacle’ y ‘maclaqui’, nótese que en todos estos casos se elimina la /k/ que antecede a /λ/. Además de que estos fenómenos parecen señalar paralelismos entre el cambio lingüístico y un proceso de pidginización inverso, pues de las sustituciones y reinterpretaciones surgen ciertas formas que nos hacen pensar en innovaciones lingüísticas-, este continuo nos habla de grados distintos de hispanización que van del reconocimiento de algunas formas nahuas hasta la instalación de un completo monolingüismo castellano (Cf. Flores

¹⁶⁷ Es importante resaltar que si bien en el castellano hablado en México encontramos palabras nahuas completamente integradas en la vida cotidiana, en las cuales /λ/ se ubica en posición inicial o intermedia como son *tlapalería*, *tlacoyo* y *huitlacoche*, generalmente las palabras de origen nahua han pasado al español por un proceso de simplificación y reinterpretación fonotáctica, así *aawakatl* se convirtió en “aguacate”, *petlatl* en “petate” y *xitomatl* en “jitomate”.

Farfán 2000:100, 2007b). Por lo tanto, sugiero que los patrones del sistema lingüístico primario -el castellano- y su fuerte poder simbólico, pueden producir la alteración de uno de los segmentos de las palabras nahuas, que a su vez ocasiona el cambio de fonemas contiguos, generando nuevas formas que incluso podrían ser irreconocibles para un nahuahablante monolingüe. Este tipo de fenómenos de reinterpretación fonotáctica no sólo ocurren con respecto al fonema /λ/, también se aplican a los fonemas /ç/ y /w/, aunque tal como veremos a continuación estos presentan patrones distintos.

5.4.2.4.3 La consonante dental africada /ç/

Con respecto al fonema /ç/ encontramos que de 148 palabras nahuas que reconocieron los niños, sólo el 29.7% de ellos lo registró de forma escrita sea como ts o como tz, mientras que el 70.3% presentó alguna dificultad para distinguirlo, (ver cuadro 6).

Cuadro 6. Fonema /ç/

Fonema /ç/	f	%
Representa ts	44	29.7
Presenta algún tipo de transferencia	104	70.3
Total	148	100

Subrayo que de manera semejante al fonema /λ/, es probable que los niños perciban el sonido /ç/ bajo las normas del sistema castellano. Así, en el registro escrito encontramos que /ç/ se sustituyó por el fonema /s/ en el 65.4% de los casos, tal como sucedió al escribir ‘pisintli’ en lugar de *piltsintli* “niñito” o ‘asintli’ en vez de *aatsintli* “arroyito” (Cf. cuadro 7). Además, tanto en el aula como en contextos espontáneos confirmamos que los niños realizan oralmente esta sustitución. Ahora bien, en el registro escrito encontramos que este fonema sólo fue sustituido por /t/

en el 4.8% de los casos, por ejemplo produciendo ‘pitoton’ por *pitsotoon* “marrano”, y no fue posible comprobar esta realización oralmente ni en la escuela ni en el ámbito familiar. Esto nos invita a pensar que en el proceso de desfonologización o simplificación por el que atravieza /ç/, al parecer el fonema /s/ logra imponerse sobre /t/, es decir se convierte en el fonema dominante. Continuando con el análisis fonológico también encontramos que un porcentaje importante (22%) sustituyó este fonema por /č/ escribiendo por ejemplo ‘pichoton’ por *pitsotoon* “marrano”; fenómeno que según las observaciones etnográficas y el registro de audio también sucede a nivel oral tanto en contextos educativos formales como informales. En este sentido, sugiero que los niños parten de los recursos gráficos y fonéticos de su sistema primario para adaptarlos a su imaginario nahua en un contexto que les pide dar cuenta de sus conocimientos sobre esta lengua, a lo cual se le añade el hecho que no existe una norma para la escritura nahua, por ello la variabilidad escrita que encontramos se traslada del castellano de una manera bastante laxa.

Cuadro 7. Fenómenos asociados con el fonema /ç /

Fenómenos	f	%
Fonológicos		
Sustitución por /s/ ('asintli' por <i>aatsiintli</i>)	68	65.4
Sustitución por /t/ ('pitoton' por <i>pitsotoon</i>)	5	4.8
Sustitución por /č/ ('pichintli' por <i>piltsiintli</i>)	22	21.1
Subtotal	95	91.3
Fonotáticos		
Reinterpretación por /k/ más /s/ ('pisolama' por <i>pisolama</i>)	3	2.9
Casos marginales ('pidzoton', pipsoton, 'pizton')	6	5.8
Total	104	100

Respecto a las reinterpretaciones fonotácticas, en el registro escrito encontramos que en el 2.9% de los casos /ç/ se reinterpreta por la secuencia /k/ más /s/ produciendo por ejemplo ‘picsolama’ y ‘picsoton’. Sin embargo, no encontramos rastros de este fenómeno en el registro oral. Por tanto, este tipo de reinterpretación también nos está indicando la ocurrencia de hipercorrecciones escritas. Por otra parte, en el registro escrito se presentaron reinterpretaciones que sugerimos están relacionadas con la sustitución del fonema /ç/ por /s/, específicamente cuando a /ç/ lo precede el fonema /l/ en el 70.6% de los casos se eliminó este último fonema realizando por ejemplo ‘pizincli’ en lugar de *piltsiintli*, mientras que el 29.4% restante sustituyó /l/ por /n/, tal como ocurrió en ‘moconsin’ por *mocoltsin* “abuelito”. Este tipo de fenómenos de nueva cuenta nos indica que sonidos tales como /k/ y /n/ tienen una fuerte presencia en el sistema primario de los niños (Cf. fonemas anteriores), siendo por ello una base importante para resignificar aquellas construcciones lingüísticas nahuas que les resultan problemáticas -aunque no siempre cumplan con los patrones sintagmáticos del castellano ni con los del náhuatl-, produciendo así innovaciones lingüísticas que son reflejo de su imaginario nahua y evidentemente del DL.

5.3.2.4.4 La semivocal labial /w/

De antemano es importante resaltar que en muchos casos la semivocal /w/ puede ser equiparada con la vocal /u/ del castellano. Es claro que estos fonemas responden a sonidos distintos, ya que el primero como una glide produce un efecto labial (sordo), mientras que el segundo como vocal produce un efecto sonoro. Sin embargo, no me atrevo a sostener que en nuestro caso encontrar en el registro escrito una /u/ en lugar de /w/ constituya una sustitución de esta última, pues por influencia de la tradición escrita del náhuatl los niños pueden estar asociando grafías tales como [hu] o simplemente /u/ como una forma “correcta” de escribir náhuatl. Por tanto, me limito a señalar sólo aquellos fenómenos que son contingentes a este fonema y que sí nos permiten confirmar la ocurrencia de algún tipo de transferencia lingüística.

En esta dirección, resalto que el 39.7% de los niños utilizaron la forma w, u o hu para representar las palabras eje donde se emplea esta semivocal, así encontramos

‘sohuatl’ para *sowaatl* “mujer”, ‘yonitlawan’ para *yonitlaawaan* “ya tomé, ya me emborraché” y ‘xitlacua’ para *xitlakwaa* “¡come!”. No obstante, la mayor parte de ellos -es decir el 60.3%- produjo algún tipo de transferencia (Cf. cuadro 8).

Cuadro 8. Fonema /w/

Fonema /w/	f	%
Representa w, u o hu	87	39.7
Presenta algún tipo de transferencia	132	60.3
Total	219	100

El registro escrito nos indica que de manera general las transferencias producidas por los niños corresponden a una reinterpretación fonotáctica del fonema /w/ insertando la oclusiva sonora /ɣ/ -un fonema proveniente del castellano- en las secuencias donde interviene /w/ y otra vocal, pues esto se produjo en el 90.9% de los casos (Cf. cuadro 9).¹⁶⁸ Debido a su paralelismo con las normas castellanas, esto nos sugiere que /w/ indudablemente se convierte en el fonema /u/ corriendo la misma suerte y las mismas reglas que esta vocal,¹⁶⁹ por lo que aparece en abundancia el diptongo, una forma que es válida en castellano, pero que no está permitida en náhuatl a nivel de la sílaba. Así, este fenómeno aparece en todos los casos y en cualquier posición como en ‘aguacatl’ por *aawakatl* “aguacate”, ‘guasholot’ por *wexoolotl* “guajolote”, ‘yoniguala’ *yooniwaala* “ya vine”, ‘pinagua’ *piinaawa* “pena” y en ‘negua’ por *nehwa* “yo”. Cabe subrayar que según los registros etnográficos y de audio, los niños también realizan oralmente esta reinterpretación tanto en el aula como fuera de ella, en contextos espontáneos y en aquellos en los que media una alta consciencia

¹⁶⁸ El porcentaje restante consiste en fenómenos aislados o errores de escritura que no proporcionan indicios de algún tipo de patrón y más bien son indicadores de la ausencia de una norma escrita. En este sentido, aunque en conjunto su frecuencia es relativamente alta constituyen “casos marginales”, por lo que no nos detendremos en ellos.

¹⁶⁹ De manera similar, es muy probable que la consonante labio-velar /kw/ sea reinterpretada por la secuencia de los fonemas /k/ y /u/ del español (como sucede en “cuatro”). Dado que las transferencias lingüísticas que encontramos relacionadas con este fonema fueron sumamente escasas (10 de 108) e inconsistentes, no contamos con el material suficiente para confirmar que el fonema /kw/ ocasione más o menos restricciones fonotácticas que en el caso de /w/.

lingüística. Por tanto, esta reinterpretación es una muestra más de que los niños -de acuerdo con su imaginario nahua y con su sistema primario- generan estrategias para superar las dificultades articulatorias con las que se encuentran haciendo que ambos sistemas lingüísticos les sean congruentes.

Cuadro 9. Fenómenos asociados con el fonema /w/

Fenómenos	f	%
Fonotáticos		
Reinterpretación por la secuencia /ɣ/ y /u/ (‘pinagua’ por <i>piinaawa</i> , ‘guasholot’ por <i>wexoolotl</i>)	120	90.9
Casos marginales (‘cacahatl’, ‘ijuala motata’)	12	9.1
Total	132	100

5.4.2.4.5 La consonante fricativa /š/

La evidencia escrita nos indica que de las 302 palabras nahuas que contienen este fonema y que fueron reportadas por los niños, el 53.3% de ellos realizó algún tipo de transferencia relacionada con /š/, lo cual nos indica que más de la mitad de la población estudiada encontró dificultades para distinguirlo (ver cuadro 10). Antes de dar pie a nuestras interpretaciones, es importante recordar que no podemos basarnos únicamente en el registro escrito para identificar ante qué tipo de transferencia nos enfrentamos, pues a la situación de DL nahua se suma la ausencia de normas escritas, así como el contexto de interacción que prioriza la escritura. Así, en muchos casos los niños emplearon grafías tales como x, ch, sh o s para representar la misma expresión, por ejemplo para la palabra *ximotlali* “siéntate” los niños escribieron ‘ximotlali’, ‘shimotlali’, ‘chimotlali’ o ‘simoclali’; de manera semejante ante *chichimiki* “perro muerto” algunos niños escribieron ‘xiximicin’. Retomamos este último caso para señalar que según el registro oral en ocasiones la grafía x fue asociada con el sonido /č/, pero en otras ésta misma entrada se leyó como /s/ o /š/. Por tanto, recurrimos al registro oral y a las observaciones etnográficas tanto en

contextos formales como informales para confrontar los hallazgos del registro escrito.

Cuadro 10. Fonema /š/

Fonema /š/	f	%
Representa x o sh	141	46.7
Presenta algún tipo de transferencia	161	53.3
Total	302	100

En principio el registro escrito nos indica que el fenómeno más recurrente es la sustitución de /š/ por /č/ produciendo por ejemplo ‘chitlacua’ en lugar de *xitlakwaa* “¡come!”, pues este fenómeno se presentó en el 75.1% de los casos (Cf. cuadro 11). Asimismo pudimos constatar la ocurrencia de este fenómeno a nivel oral entre la población infantil a través de las observaciones etnográficas y en los registros de audio tanto en interacciones espontáneas en el ámbito familiar como en el contexto escolar, por lo que descartamos que se trate de una hipercorrección. En seguida, tenemos que en el registro escrito el 12.4% de los casos sustituyó /š/ por /s/, tal como sucede en ‘tlascali’ por *tlaxcalli* “tortilla”. Este mismo fenómeno también apareció en la vida cotidiana familiar, en donde los niños por ejemplo pronunciaron ‘tlascali’ en lugar de *tlaxcalli* dando cuenta de cómo perciben y reproducen el náhuatl hablado en SC haciendo que ambos sistemas lingüísticos les sean congruentes. De manera similar, en el registro escrito encontramos que en el 9.3% de los fenómenos asociados con /š/ éste se sustituye por /x/, específicamente en el caso de ‘jitomatl’ por *xitomatl*, ya que a diferencia del primero este último es un fonema que existe en su sistema primario y que de hecho desde la época colonial ha servido para superar las restricciones fonológicas del español frente al náhuatl generando por ejemplo el conocido préstamo “jitomate” (Cf. Karttunen y Lockhart 1976), por lo que este fenómeno nos puede estar indicando un grado más avanzado de penetración del español en el imaginario y en la práctica nahua de los niños. Al respecto, aunque de

manera escasa, también encontramos en el registro oral la ocurrencia de este fenómeno entre la población infantil.

En esta dirección, los fenómenos relacionados con /š/ aquí expuestos son semejantes a los registrados en la historia del contacto náhuatl-español de la época colonial (Karttunen y Lockhart 1976:5-6), así como en casos actuales que abordan el proceso de resistencia o castellanización por el que han transitado algunas comunidades nahuas (Flores Farfán 2000). Por tanto, estos fenómenos nos indican un continuo que va de la sustitución de /š/ por fonemas castellanos como /č/, /s/ y /x/, con lo cual no sólo resalta que la imposición del castellano se ha consolidado casi por completo, sino que ante los contactos lingüísticos los niños de la comunidad emplean diversas estrategias fonológicas, en forma oral y escrita, para hacer converger y recrear ambos sistemas.

Cuadro 11. Fenómenos asociados con el fonema /š/

Fenómenos	f	%
Fonológicos		
Sustitución por /č/ ('chimotlali' por <i>ximotlali</i>)	121	75.1
Sustitución por /s/ ('tlazcali' por <i>tlaxcalli</i>)	20	12.4
Sustitución por /x/ ('jitomatl' por <i>xitomatl</i>)	15	9.3
Subtotal	156	96.9
Casos marginales ('cocot' por <i>xokok</i>)	5	3.1
Total	161	100

5.4.2.5 Comentarios finales

En conjunto, el análisis de las transferencias lingüísticas producidas por los niños en el registro escrito nos indica que aquellos fonemas del náhuatl cuyas distinciones fonológicas son todo un reto a identificar para los niños de SC son por orden

decreciente: la cantidad vocálica, /ç/, /w/, /š/ y /λ/. Respectivamente, los fenómenos que aparecieron con más frecuencia en el registro escrito fueron la subdiferenciación de la cantidad vocálica, la reinterpretación fonotáctica de /w/ por la secuencia /γ/ más /u/, la sustitución de /š/ por /č/, la sustitución de /ç/ por /s/ y finalmente la sustitución de /λ/ por los fonemas /t/ o /l/. Asimismo, con base en las observaciones etnográficas y en las grabaciones de audio realizadas tanto en contextos espontáneos formales o informales, como en aquellos en los que existe una alta conciencia lingüística, constatamos que si bien en la mayoría de los casos los niños producen oralmente las transferencias reportadas en el registro escrito, también se presentaron hipercorrecciones en su forma escrita como derivado de un contexto de interacción que priorizó la escritura sobre la oralidad, así como por la ausencia de una norma para escribir en náhuatl, factores que dispararon la alta variabilidad escrita que encontramos y por ende los fenómenos que hallamos. A pesar de estas limitaciones, los fenómenos que encontramos nos proporcionan una fuerte evidencia de que debido al alto grado de DL nahua, los niños perciben y representan el náhuatl no sólo con base en su sistema lingüístico primario –el castellano-, sino también en función de su propio imaginario diglósico náhuatl-español, con lo cual a su vez producen innovaciones lingüísticas semejantes a las que ocurren en los procesos iniciales de un pidgin, que como hemos sugerido en este caso es inverso.

En este sentido, diversos estudios indican que no todas las nuevas lenguas surgen de una pidginización debida a la necesidad de comunicarse con personas pertenecientes a comunidades lingüísticas distintas -lo cual genera un registro llamado *foreign talk* o habla extranjera (Cf. Ferguson 1971)-, sino que los pidgins pueden producirse por la convergencia de dos o más sistemas lingüísticos que un grupo específico desarrolla como estrategia para distinguirse de otro, es decir empleando la nueva lengua como un diferenciador simbólico y práctico de la identidad local (Cf. los casos expuestos en Thomason 1996a, Romaine 1992).¹⁷⁰ Sin

¹⁷⁰ Por ejemplo, si bien los hablantes del michif, de media lengua y de medyn son bilingües de las lenguas en contacto (respectivamente cree-francés mestizo, quechua-español y aleut-ruso), por diversos motivos socio-políticos desarrollaron sus propios sistemas lingüísticos que funcionan como autoidentificadores sociales y en algunos casos también como códigos del secreto, consolidando la enseñanza y aprendizaje de las nuevas lenguas como L1 (Bakker & Papen 1996, Muysken 1996, Thomason 1996b y 1996c).

embargo, nuestro caso no es semejante a ninguno de estos, es decir no existe de por medio un foreign talk, ni la necesidad de crear una nueva lengua como marcador sociolingüístico basado en un bilingüismo local. Lo que existe es un registro de tipo obsolecente en el habla infantil provocado por la aguda situación de DL, en el cual el náhuatl se convierte en el sustrato lingüístico de los fenómenos fonológicos que ubicamos, mientras que el castellano es la lengua de superadstrato que se ha impuesto casi por completo en todos los espacios comunicativos.

Siguiendo esta propuesta analítica, comparamos diversos casos que analizan procesos y fenómenos que surgen en la creación de nuevas lenguas (Thomason 1996a), y ubicamos algunas semejanzas y diferencias en las transferencias lingüísticas que realizaron los niños de SC. Tal como se puede observar en los apartados anteriores, entre las semejanzas que comparten con los procesos de pidginización identificamos procesos de pérdida, simplificación, remplazamiento -o sustitución-, así como préstamos, innovaciones lingüísticas y *un alto grado de irregularidades fonológicas* (Cf. Bakker y Papen 1996, Nurse 1996:276).¹⁷¹ Ya que estos fenómenos presentaron una relativa consistencia interna en los grupos estudiados, nos permitimos hablar de patrones fonológicos semejantes a aquellos que caracterizan a un proceso de pidginización. No obstante, enfatizamos que las diferencias que encontramos nos revelan que éste es un pidgin sumamente incipiente e infértil, es decir inverso, pues el vocabulario que registran los niños no se emplea como instrumento de comunicación, no se aprende como lengua nativa, ni tampoco es un identificador étnico. En este sentido y a diferencia de la media lengua que es identificada por sus hablantes como un sistema lingüístico separado y diferente de las demás lenguas en contacto (Muysken 1996), las transferencias lingüísticas de los niños de SC indican un proceso de obsolescencia lingüística, pues se presentan como si fueran náhuatl aunque en ellas se imponen las distinciones fonémicas del español, es decir no se perciben como parte de un sistema lingüístico distinto a las lenguas en contacto.

Hemos subrayado que el contexto de interacción y la identidad de los participantes facilitaron la ocurrencia de hipercorrecciones sobre todo en su forma

¹⁷¹ Traducción mía del original.

escrita, así como diversos tipos de transferencias lingüísticas, lo cual a su vez nos evidencia que estos factores -sumados a la inseguridad lingüística y al castellano como lengua de superestrato- influyen en la generación de nuevas formas lingüísticas. Subrayo que estas innovaciones no son parte de decisiones deliberadas y conscientes por parte de la población para autoidentificarse sociolingüísticamente. Por el contrario, son fenómenos lingüísticos que los hablantes realizan consciente o inconscientemente como resultado de las ideologías y el agudo DL en el que se encuentra el náhuatl de la comunidad. En este sentido, la lejanía de estos prototipos ideales con las prácticas nahuas nos indican la distancia que hay entre un sistema y otro, así como la magnitud de obsolescencia lingüística que tiene el náhuatl en esta generación. Esto cuestiona la posibilidad de que la población infantil estudiada sea considerada como bilingüe y refuerza la hipótesis de que muy probablemente ésta sea la última generación que reconozca algunas palabras del náhuatl de SC, a menos que se desarrolle un trabajo co-participativo que permita la revitalización de las prácticas nahuas de la comunidad, lo cual como hemos sugerido a lo largo de este trabajo no sólo requiere asumir compromisos dentro y fuera de la escuela, en la vida cotidiana familiar y con los nahuahablantes, también implica promover relaciones intra y extra comunitarias menos asimétricas, en donde las prácticas nahuas dejen de ser símbolo y objeto de subordinación sociolingüística. Es por ello que el siguiente capítulo tiene por objetivo presentar un panorama general de algunas de las estrategias de reivindicación nahua que encontramos en el pueblo de Tepoztlán, enfocándolo sobre todo en la relación que estos habitantes tienen con los nahuahablantes de SC.

CAPÍTULO 6. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS DE LA REIVINDICACIÓN NAHUA ENTRE SANTA CATARINA Y TEPOZTLÁN

6.1 Aclaración

Aunque no fue uno de los objetivos iniciales de esta investigación, durante el trabajo de campo los nativos de SC reportaron una fuerte confrontación sociolingüística con los del pueblo de Tepoztlán, la cual ha repercutido en la estigmatización de las prácticas nahuas de los primeros (Cf. 1.5, cap. 4), por lo que consideramos importante aproximarnos a conocer las estrategias de reivindicación nahua desarrolladas por este último grupo comparándolas con las de SC para evidenciar sus puntos de encuentro y desencuentro, así como sus paradojas, contradicciones y ambivalencias. En este sentido, subrayo que mi propósito aquí no es realizar un análisis pormenorizado de cada uno de los contextos, actores y estrategias de reivindicación que presenta el pueblo Tepoztlán, sino discutir algunos casos emblemáticos que encontramos durante la presente investigación para poner de relieve qué acontece en torno a la reivindicación nahua más allá del contexto local y cómo esto coadyuva, deteriora o se mantiene al margen de las prácticas nahuas de SC.

6.2 Contexto histórico y sociodemográfico del pueblo de Tepoztlán

Los estudios de Redfield (1973) nos indican que desde principios del siglo XX en el pueblo de Tepoztlán (en adelante Tpz) ya existía un desplazamiento del náhuatl por el castellano, pues si bien en aquel entonces el náhuatl era hablado por casi todos los habitantes, la mayoría de ellos ya era bilingüe náhuatl-español y los jóvenes adquirirían el náhuatl como una segunda lengua de “mucho menor familiaridad”. Esta situación lingüística fue interpretada por Redfield de la siguiente manera: *el bilingüismo esencial de la población refleja incluso el balance de la cultura entre los elementos indios y los europeos; la cultura no es ni la aborígen ni la hispana, sino una estrecha integración de ambas –esto es mexicana [...] la comunidad en sí misma es el producto de esta*

fusión (op. cit.:30).¹⁷² Esta interpretación nos recuerda que su perspectiva evolucionista lo llevó a ver los cambios lingüísticos y culturales ocurridos en Tpz como parte de un proceso de integración a la “modernidad” -a la vida urbana-, y además es un reflejo de las ideologías que fundaron e inventaron la nación “mexicana” con base en un pasado idílico que negaba las tensiones, ambivalencias y contradicciones entre la minorización de las prácticas nahuas vs. el prestigio simbólico y práctico asociado con las castellanas, y que tal como hemos visto prevalecen en la actualidad (Cf. 1.3.2 y 1.4.2).¹⁷³ Así, el cambio lingüístico y las ideologías que lo legitimaron se fueron instalando progresivamente en la población tepozteca.

En esta dirección, hemos señalado que a mediados del mismo siglo Lewis (1968) registró una reducción sustancial en el uso del náhuatl debido a la expansión del español, fenómeno que es concebido por el autor como resultado de la “modernización” del pueblo, es decir del “cambio cultural”, el cual a su vez estuvo mediado por los mayores contactos con “el mundo exterior” y con la entrada de la escuela, el comercio y el turismo, es decir con la población hispanohablante, “occidentalizada” (op. cit.:36-43). En contraste con esta visión positiva en torno al cambio lingüístico -muestra de las ideologías desarrollistas que imperan en la obra de Lewis como espejo de una época en donde se buscaba desindianizar al indio (Cf. 1.3.2; 1.4.2)-, en su propio trabajo reporta que para 1944 en Tpz sólo existían 5 nahuahablantes monolingües y aunque el náhuatl *era aún el preferido en las reuniones de barrio y para las frases ceremoniales en algunas fiestas [...] la nueva generación tiene una clara actitud negativa hacia el náhuatl [...] tiende a sentirse avergonzada de hablar esta lengua delante de los extraños, y no es raro ver que se niegan a aceptar que la conocen* (op. cit.:51). En otras palabras, el autor nos demuestra que hace más de 60 años existía una aguda estigmatización sociolingüística que se había internalizado entre la población tepozteca provocando el enmascaramiento de las prácticas nahuas y un intenso DL

¹⁷² Traducción mía del original.

¹⁷³ Paradójicamente y por más simplista que sea la distinción que hace Redfield entre los “correctos” y los “tontos” de Tepoztlán, ésta ya es un indicador de las fragmentaciones, ambivalencias y tensiones entre aquellos tepoztecos que se inclinaban hacia un tipo de vida más urbanizado, hispanohablante – es decir los “correctos”-, con respecto a aquellos que mantenían las prácticas lingüísticas y culturales “tradicionales” -los “tontos” - (op. cit.:209; Cf. Lewis 1986:15).

por las castellanas, lo cual nos indica una suerte de lingüicidio similar al que hoy en día ocurre en SC (Cf. 1.3, 1.4.2, 1.5; Goffman 2001; Phillipson 2003; Avilés 2005).

Altamente relacionado con estos contactos con el mundo hispanohablante y con la estigmatización de las prácticas nahuas, se encuentra el hecho de que el pueblo de Tpz en aquella época como hasta ahora ha sido el centro comercial y administrativo del municipio -además de ser un fuerte atractivo turístico-, factores que según de la Torre (1985:39) han *acelerado su transformación* y lo han convertido *en un centro de influencia hacia toda la región*; influencia que no sólo ha sido política y económica, pues tal como nos demuestran los casos expuestos por los nativos de SC, también se ha extrapolado al campo lingüístico transfiriendo las jerarquías sociolingüísticas locales en intercomunitarias, las cuales dictan que hablar náhuatl es símbolo y estigma de la subordinación de otras poblaciones con respecto a la cabecera (Cf. 1.5; Cap. 4). En contraposición, Lastra y Horcasitas nos señalan que en la década de los 70's Tpz era *el pueblo de todo el mundo de habla náhuatl que más vigorosamente ha expresado su orgullo de la lengua que hablan [...] los habitantes de Tepoztlán siguen orgullosos de su idioma –“el más puro”, según dicen-* aunque en ese entonces la población nahuahablante continuaba disminuyendo y la interrupción de la transmisión lingüística intergeneracional ya se había generalizado (Lastra y Horcasitas 1980:235-236).

De esta manera resalta que la condensación histórica de ideologías nacionalistas, desarrollistas y lingüísticas, sumadas a un contexto asimétrico de poder político y económico, ha fomentado la estigmatización y el DL del náhuatl en Tpz, y en donde las ideologías puristas no sólo se han mantenido al margen de impulsar la reivindicación activa y funcional de la lengua, sino que han contribuido a legitimar las relaciones asimétricas de poder (socio)lingüístico tanto en Tpz como en otras poblaciones nahuahablantes reproduciendo un ambiente hostil para la diversidad lingüística. Así, aunque los datos del INEGI (2007c) indican que de las 15,245 personas que actualmente habitan en el pueblo de Tpz, 348 de ellas hablan náhuatl -es decir el 2.2% de su población total-, durante los seis meses de trabajo de campo que realicé en este pueblo (octubre del 2006-marzo del 2007) si bien algunos tepoztecos señalaron que en el pueblo hay entre 100 y 50 nahuahablantes activos,

personalmente sólo tuve la oportunidad de conocer a cuatro de ellos –dos hombres y dos mujeres- mayores de 70 años, mientras que las observaciones etnográficas indicaron que una minoría de adultos jóvenes (mayores de 30 años) –si acaso un 10%- entienden pero no hablan náhuatl y el resto de la población tepozteca es HM.¹⁷⁴

Pese a este fulminante desplazamiento lingüístico, las calles de Tpz reflejan el “pasado glorioso” de la identidad nahua en múltiples nombres de negocios, calles y escuelas como son la posada *Cualli-cochi* “Buen dormir”, el restaurante *Huehue-calli* “La antigua Casa”, la calle *Tecopulco* “Lugar donde canta el tecolote”, el centro educativo *Kuauhtleko*, o la biblioteca pública *Amoxtlahtolpialoyan*,¹⁷⁵ por lo que este pasado es parte de los atractivos turísticos del pueblo. Lo cual me lleva a subrayar que la lengua náhuatl -o más bien el recuerdo que se tiene de ella- además de ser uno de los símbolos esencializados de la identidad tepotecza, del imaginario colectivo local, continua empalmándose con las ideologías nacionalistas reforzando las idealizaciones folklóricas que hacen de esta lengua no una práctica sino un símbolo inerte, inofensivo para la identidad mestiza (Cf. 1.3.2, 1.4.2, 1.5 y 4.2.1), y que además se entrelaza con las nuevas corrientes espirituales y energéticas importadas desde un occidente místicamente orientalizado para resignificar las “creencias autóctonas” en un *Nican-Axan* “Aquí-Ahora” que da vida a lo que a falta de mejor término llamaremos un “new age étnico” (Cf. Rosas 1997:64).¹⁷⁶

En consecuencia, esta mítica identidad nahua es una más de las atracciones folklóricas del pueblo –como sus danzas y fiestas tradicionales-, que sumadas a la indiscutible belleza ecológica y sitios arqueológicos del mismo, no sólo llaman la

¹⁷⁴ Recordemos que los parámetros para medir a la población hablante de lengua indígena (HLI) que emplea el INEGI no consideran gradaciones entre los tipos de hablantes, y menos aún factores como el grado de seguridad/inseguridad lingüística, ni los parámetros locales para definir quién es un nahuahablante y tampoco la actividad lingüística de los que se dicen “hablantes”. Sin embargo es posible que estos factores estén afectado las cifras de HLI encontradas en Tepoztlán, tal vez en este caso sobredimensionándolas (Cf. 1.2, 1.5; INEGI 2007b).

¹⁷⁵ Reproduzco textualmente las formas de escritura y en su caso las traducciones de los nombres nahuas al español expuestos por los propietarios al público transeunte. En éstas es evidente la ausencia de una norma para escribir náhuatl. Además, al preguntarles a los propietarios tepoztecos sobre su competencia lingüística y las razones para elegir un título náhuatl para sus negocios señalaron que pese a ser HM recurrieron al náhuatl porque “era la lengua que se hablaba originalmente”.

¹⁷⁶ *Nican-Axan* es el título de uno de los “cursos de meditación” que se imparten en Tepoztlán, el cual me parece representa con claridad la idea del new age étnico que intento describir, pues expresa *el principio básico de la meditación a través de la lengua que se habla en el pueblo*” (M, 38 años, tepostiza).

atención de los turistas que vienen principalmente de la Cd. de México o de los municipios circunvecinos y que contribuyen a hacer del comercio y el turismo la primera actividad económica del pueblo (59% de la PEA, Gobierno del municipio de Tepoztlán 2008), también atraen a otros tantos fuereños que deciden establecerse en Tepoztlán ya sea generando una “inmigración interna definitiva” -aquellos que habitan de manera fija en el pueblo-, de “temporal” –e. g.: aquellos que residen durante el periodo vacacional o de cosecha-, o “pendular” –e. g.: los que estudian y/o trabajan en el D. F. y regresan al pueblo en las noches o los fines de semana- (Periódico Oficial 2001). Así, según las cifras del INEGI (2007e) más del 20% de la población total de Tpz es originaria de otro estado de la República (18%) o del extranjero (2%), de los cuales el D.F., Guerrero y el Estado de México por orden decreciente figuran entre los principales estados mexicanos de donde son originarios los residentes de Tepoztlán,¹⁷⁷ mientras que la mayoría de los extranjeros proviene sea de los Estados Unidos de América (EUA) o bien de Europa; ambos grupos de inmigrantes definitivos en general se autodesignan como “tepostizos”, por lo que en adelante nos referiremos a ellos de esta forma.¹⁷⁸ En breve, Tepoztlán cuenta con una población heterogénea que contribuye a reconfigurar la identidad local, y que a su vez influye directa o indirectamente en las prácticas nahuas de SC. Por tanto, a continuación presentaré algunos casos para ilustrar cómo estos grupos de población –los tepoztecos y los tepostizos- promueven, se mantienen al margen o frenan la reivindicación nahua en Tepoztlán y cómo esto repercute o no en las prácticas nahuas de SC.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Con respecto a los inmigrantes originarios del estado de Guerrero, cabe señalar que entre ellos existen nahuahablantes que por ejemplo vienen a trabajar en los periodos de cosecha o se instalan en el pueblo a vender artesanías. Para una discusión sobre las relaciones sociolingüísticas entre nahuahablantes guerrerenses y SC véase el apartado 4.1.3.

¹⁷⁸ Aclaro que la definición de los tepoztecos sobre quién es un “tepostizo” es polémica, pues como veremos más adelante tiene que ver con criterios de membresía altamente restrictivos (Cf. 6.4.1).

¹⁷⁹ Debido a que el grupo de migrantes temporales o pendulares –mejor conocidos en el pueblo como “los de vacaciones” y “los de fin de semana”- mantienen contactos mínimos o aislados con el resto de la población, durante el trabajo de campo no fue posible establecer contacto con ellos, por lo que aquí sólo mencionamos su presencia marginal en torno a la vida tepozteca -aunque no por ello menos importante- pues tal como señala Rosas (1997:54 y 56), la opinión de muchos de ellos en torno al modo de vida y valores tepoztecos puede resumirse en la frase *lo malo no es que existan miserables, sino que se noten tanto*, o mejor aún en las palabras de alguno de ellos al describir el pueblo “*Sí –dice-, es un pueblo lindo y muy folclórico. Lástima que esté lleno de nacos*”; es decir reproducen las relaciones asimétricas de poder subordinando a los tepoztecos quienes frecuentemente terminan siendo sus

6.3 Los tepoztecos

6.3.1 Introducción

En primera instancia, enfatizo que las relaciones entre tepoztecos y miembros de SC no siempre son antagónicas, pues dada su vecindad –Tepoztlán está situado a aproximadamente 5 kilómetros de SC- no es raro encontrar que establecen relaciones de parentesco o compadrazgo, lo cual contribuye a difuminar relativamente las relaciones asimétricas de poder dando paso a relaciones de reciprocidad que por ejemplo se reafirman durante las fiestas del pueblo a las que asisten los de SC. En otras palabras, las relaciones que establecen ambas poblaciones no son ni exclusivamente conflictivas o románticamente armoniosas, es decir no son dicotómicas, entre ellas existen fluctuaciones. Así, las frecuentes relaciones de compra-venta realizadas en el mercado municipal no siempre implican una subordinación económica de los nativos de SC, pues al efectuarlas estos pueden ser tanto comerciantes como consumidores. Asimismo, las relaciones laborales no necesariamente hacen de los santacatarinos actores subordinados, pues registramos casos en que los tepoztecos se trasladan diariamente a trabajar en los campos de y para la gente de SC, invirtiendo así las jerarquías socioecómicas que contribuyen a legitimar los estigmas hacia el náhuatl. Sin embargo, esto no equivale a negar los conflictos sociolingüísticos que han sido reportados con anterioridad (Cf. 1.5, 4.2.3), pues también encontramos casos que lo confirman (Cf. 6.3.2 y 6.3.3). Así, en las siguientes líneas me propongo dimensionar los límites de interacción entre unos y otros, así como la posibilidad de reivindicar en conjunto las prácticas nahuas. Para ello, partiré de un caso que nos permitirá explorar cómo en contextos informales y públicos interactúan algunos habitantes de Tpz con los de SC, y cuáles son las reflexiones que derivan de esta interacción con respecto a las prácticas nahuas, para posteriormente aproximarnos a los contextos, actores y propuestas en torno a la

servientes y esto a su vez puede estar reforzando las relaciones de subordinación que los tepoztecos establecen con otras poblaciones circunvecinas.

reivindicación nahua que surgen en Tpz y sus alcances para articularlas o no con las prácticas de SC.

6.3.2 Reflexiones en torno al desplazamiento lingüístico

Estas reflexiones surgieron en el contexto de la fiesta de la virgen de Guadalupe, en donde una mujer nativa de SC (N: 30 años, CH) brindó sus servicios a una maestra tepozteca (G: 50 años, HM) para hacerle las tortillas que comerían los invitados en la casa de la segunda con motivo de esta fiesta. Al respecto, subrayo que N un día antes a este evento remarcó que desde hace dos años trabaja para esta maestra porque “es muy buena onda” y que si no fuera así no trabajaría para ella, pues según su experiencia hay otras personas que ni siquiera le dirigen la palabra cuando les presta sus servicios. Así, N nos indica que acepta trabajar para los tepoztecos siempre y cuando el trato que reciba de ellos no implique un menosprecio o maltrato psicológico ejercido a través de un aislamiento comunicativo que atente contra su identidad. En otras palabras, para evitar lo que Zimmerman (1993) ha descrito como la relación de “no-persona” que algun@s patron@s tienen con respecto a sus trabajadoras domésticas indígenas, la cual está legitimada por la subordinación socioeconómica, y que siguiendo la experiencia de N también se encuentra en la interacción entre tepoztecos y nativos de SC. En nuestro caso, durante la observación etnográfica confirmamos que si bien en la relación patrona-tepozteca/empleada-SC hubo una subordinación socioeconómica (la primera le pagó a la segunda y ésta última cumplió las ordenes de la primera), a nivel personal el trato recibido fue relativamente horizontal, ya que no se presentó un aislamiento comunicativo y por el contrario los espacios de interacción fueron compartidos por ambas participantes, sobre todo durante la pausa que tomaron para ingerir alimentos, durante la cual entre otros temas abordados por las participantes se tematizó la muerte lingüística ocurrida en Tpz y su posible revitalización.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Debido a restricciones propias del contexto de interacción no fue posible registrar en audio este evento, por lo que recurrimos a las notas en el diario de campo y a la narrativa para dar cuenta del mismo.

Antes de abordar las reflexiones en torno a este tema, subrayo que tanto N como G están lejos de ser bilingües activas (la primera es CH y la última HM), es decir son representantes del DL ocurrido en ambas poblaciones, por lo que es probable que en este tipo de contextos el uso del náhuatl y las reflexiones metalingüísticas asociadas con él no sean parte de los repertorios genéricos de la presentación de la persona (Cf. 4.2.1). En concreto, durante este evento la identidad de la investigadora como una nativa del D. F. que ayuda a N a hacer tortillas fue un factor que generó curiosidad entre los participantes, por lo que al conocer los intereses de K en torno a la prácticas nahuas de SC y Tpz, nuestra anfitriona enfocó la conversación en sus propias prácticas lingüísticas remitiéndonos a su anhelo no cumplido de aprender a hablar náhuatl. Por tanto, la antesala de este evento nos sugiere que si bien la ausencia de competencia comunicativa nahua es un tema que toca fibras sensibles y genera reflexiones entre los tepoztecos, en contextos informales como éste el alto grado de DL es una barrera que impide generar puntos de encuentro o intereses comunes entre ambas poblaciones para reflexionar y articular esfuerzos que favorezcan las prácticas nahuas.

Pese a esta desarticulación, el caso de G nos permite aproximarnos a las estrategias que emplearon los nahuahablantes para concretar el DL en Tpz, además de proporcionarnos indicios sobre la actual posición de los tepoztecos HM ante la pérdida de las prácticas lingüísticas y culturales del pueblo, así como los puntos de intersección entre dicha postura y la perspectiva de N como CH del náhuatl nativa de SC.

Específicamente, G nos comentó *yo cuando era joven quería aprender a hablar náhuatl. Mi abuelita y mi tía lo hablaban muy bien. Cuando se encontraban por las calles o en donde fuera hablaban todo en náhuatl, pero cuando yo le decía a mi abuelita que me enseñara a hablarlo me respondía que todavía no, que me iba a enseñar hasta que yo fuera vasalla*. Sin embargo, G nunca supo cuándo llegaría el momento de ser “vasalla”, ni lo que su abuela quería decir con este término y se quedó esperando a que le enseñaran a hablar mexicano. Según G, este argumento sólo era una estrategia que su abuelita utilizaba para no enseñarle náhuatl, es decir para postergar indefinidamente este aprendizaje y concretar el DL por las prácticas castellanas, situación similar a lo que

actualmente ocurre en ciertos casos reportados por los niños de SC (Cf. 5.4.1). Además, las causas por las cuales su abuela no quiso enseñarle a hablar náhuatl aún hoy en día permanecen ocultas para G, pues al preguntarle por qué su abuela interrumpió la transmisión lingüística ésta levantó los hombros y afirmó *¿¿quién sabe por qué?!*; esta respuesta nos sugiere que en su caso la relación entre los estigmas hacia el náhuatl y el DL aparece desconectada o al menos enmascarada, ya que la práctica lingüística de su abuela –el hecho de hablar “en las calles” y “todo en náhuatl”– aparentemente no implica una actitud de rechazo hacia estas prácticas, y sin embargo la realidad nos demuestra que se llevó a cabo un tipo de lingüicidio (Cf. 6.2; Phillipson 2003). Por tanto, sostengo que la ambivalente fusión de la actividad lingüística cotidiana nahua con el claro autorechazo de los hablantes a continuar la transmisión intergeneracional de las prácticas minorizadas –tal como sucede en SC– fue y es una estrategia para ocultar las asimetrías de poder lingüístico, la estigmatización del náhuatl y consumir así el DL, por lo que se convierte en uno de los principales candados que impiden cuestionar y romper dichas asimetrías, así como generar alternativas reivindicadoras (Cf. Cap. 4).

En esta dirección, aunque G señaló tener interés por aprender náhuatl y para lograrlo anota “todo lo que sabe o ha escuchado”, sostuvo que en Tpz *la lengua ya se perdió, ya nadie habla náhuatl, sólo quedan unas cuantas personas*, con lo cual la participante nos revela que al ver aislados sus esfuerzos para aprender náhuatl, adopta una postura de renuncia, de desamparo ante el DL. Además, para reforzar su argumento y posición G buscó apoyó en N, y en conjunto afirmaron que tanto en Tpz como en SC la gente dejó de hablar náhuatl poco a poco y ahora lo que se usa es el español, pues la lengua como las tradiciones *con el paso del tiempo se van perdiendo*. Así, ambas participantes se aliaron para legitimar el cambio lingüístico con base en ideologías evolucionistas que asocian las prácticas lingüísticas y culturales minorizadas –en este caso las nahuas– como símbolo de lo antiguo y antítesis del progreso, cerrando de esta manera la posibilidad de cuestionar las asimetrías lingüísticas, así como impulsar y articular esfuerzos para refuncionalizar las prácticas nahuas (Cf. 6.2; Avilés 2005). Al respecto sugiero que la posición que N adoptó ante el DL es una forma de ajustar su propia perspectiva a las expectativas de su

jefa/interlocutora tepozteca, pues aunque en otros contextos y debido a su situación lingüística N ha presentado un desamparo o renuncia lingüística semejante al de G, también ha cuestionado las desigualdades de poder lingüístico y las ideologías que estigmatizan a los nahuahablantes e incluso ha emitido propuestas para revertir el DL -por ejemplo tematizando la responsabilidad que debe asumir para aprender náhuatl y así poder enseñárselo a sus hijos-, reflexiones que en esta ocasión no emergieron.

En consecuencia, este caso nos demuestra que sumadas al contexto de interacción, la poca o nula competencia nahua de las participantes y la presencia de quien esto suscribe disponen que en encuentros relativamente menos asimétricos entre mujeres tepoztecas y de SC se establezcan paralelismos entre la situación lingüística de ambas poblaciones con base en ideologías que legitiman el DL, las cuales impiden cuestionar las relaciones asimétricas de poder que existen entre estos pueblos, así como las causas que llevaron a los nahuahablantes tepoztecos a interrumpir la transmisión lingüística en los contextos más privados e informales, es decir en el ámbito familiar. Por tanto, a pesar de sus evidentes contradicciones y ambivalencias, estas ideologías y las prácticas que derivan de ellas se convierten en estrategias para mantener desactivadas las alternativas o propuestas que, al menos en un incipiente plano reflexivo, podrían desarrollar ambas poblaciones para en conjunto refuncionalizar las prácticas nahuas.

En este sentido, las observaciones etnográficas y las conversaciones que sostuve con algunos tepoztecos confirman que si bien para la mayoría las prácticas nahuas son símbolo de la identidad tepozteca, también son parte de un pasado idílico, nostálgicamente irreversible, ya que en contextos informales tanto públicos como privados varios adultos se limitaron a lamentarse por no hablar náhuatl afirmando por ejemplo *mis abuelitos sí hablaban náhuatl pero yo ya no pude aprender y es una lástima porque es parte de nuestros orígenes* (H, 27 años, HM), o bien señalando *yo sí le entiendo un poco, porque me crié con mi abuelita y ella siempre hablaba mexicano con mi abuelo, pero quién sabe por qué le daba pena y ya no nos habló así a nosotros* (H, 35 años, CH) e incluso remarcando *ahora los extranjeros son los que se interesan por aprender náhuatl, no los de aquí* (M, 38 años, PH).

En otras palabras, entre los tepoztecos no encontramos reflexiones que indicaran explícitamente valoraciones denigratorias o prejuicios negativos en torno a las prácticas nahuas, en su lugar hallamos valoraciones idealizadoras que a través de la nostalgia o en su caso del folklor encubren a las primeras e impiden cuestionarlas, pues recordemos que en tanto dichas idealizaciones constituyen estrategias consoladoras, solamente compensan y enmascaran los estigmas asociados con las prácticas lingüísticas minorizadas, así como las ideologías y las relaciones asimétricas de poder que los sostienen y que en conjunto llevaron a los nahuahablantes tepoztecos a interrumpir la transmisión lingüística intergeneracional en el ámbito familiar (Cf. 1.3.2, 1.4.2, 1.5, 4.2.1, 6.2; Ninyoles 1997). Así se evidencia la paradójica y ambivalente relación de dichas valoraciones -una denigratoria/oculta, la otra nostálgica/manifiesta- y en donde ambas están íntimamente ligadas no sólo con el mantenimiento de las desigualdades lingüísticas y la consumación del DL en Tpz, sino con candados ideológicos que bloquean las reflexiones sobre dichas asimetrías, así como la posibilidad de emprender acciones para reaprender las prácticas minorizadas con los pocos nahuahablantes nativos que aún viven en el pueblo.

Además de la responsabilidad que tienen los tepoztecos no nahuahablantes activos en la refuncionalización de las prácticas minorizadas, es importante dimensionar las opciones y espacios disponibles para hacerla realidad, lo cual será el objetivo de la siguiente sección.

6.3.3 Contextos y protagonistas de la reivindicación

Las observaciones etnográficas indican que si bien aún hoy en día existen interacciones espontáneas realizadas en mexicano en contextos privados e informales, éstas ocurren escasamente y sólo entre pares, no como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje del náhuatl. Lo cual nos lleva a remarcar que en el ámbito familiar la transmisión lingüística está interrumpida y la funcionalidad del náhuatl se circunscribe a sólo algunos hablantes activos, es decir está en los linderos del estadio 8 de la escala GIDS propuesta por Fishman (1999; Cf. 1.6, 6.2 y 6.3). Al

parecer en el pueblo sólo los contextos educativos formales se presentan como espacios que pretenden facilitar dicho aprendizaje, y sin embargo de ellos emergen serias contradicciones que no sólo tienen que ver con la ausencia a nivel nacional de materiales didácticos adecuados a contextos lingüísticamente diversos en donde predomina la oralidad sobre la escritura y por extensión con actitudes puristas (Cf. 1.4.1, 3.2.2, 5.2; Flores Farfán 2007). Sugiero que dichas contradicciones también están relacionadas con la comercialización de las prácticas e identidad nahua sea como representantes del clásico folklor mexicano o en su versión new age, pues en Tpz las clases de náhuatl sólo se imparten en escuelas o centros “particulares” -es decir no son escuelas públicas dependientes del sistema educativo federal u órganos similares, sus asistentes acuerdan proporcionar un pago por la educación recibida- por lo que paradójicamente estos espacios de aprendizaje nahua están restringidos a los grupos socioeconómicos más poderosos, quienes principalmente son tepostizos interesados en conocer dichas prácticas lingüísticas.¹⁸¹ De esta manera, el aprendizaje del náhuatl en contextos formales frecuentemente está fuera del alcance de los tepoztecos, por ende las estrategias de reivindicación que pudieran emanar de estos contextos son inocuas al sistema de dominio del castellano que impera en la vida cotidiana de Tpz, y en consecuencia están lejos de incidir positivamente en las relaciones lingüísticas sostenidas entre tepoztecos y nahuahablantes de SC.

Este es el caso del “Centro de intercambio bilingüe y cultural *Experiencia*”, uno de los contextos formales en donde se imparten clases de náhuatl (además de español e inglés), pues durante el periodo de estudio originalmente las personas interesadas en recibir clases de náhuatl en este centro debían pagar un anticipo de \$600 por 10 horas de clase y posteriormente cada clase tenía un precio de \$60. Estos costos tal vez sean aceptables para una persona de clase media alta, pero resultan inaccesibles para la mayoría de los tepoztecos, ya que el 75% de los que trabajan en el sector formal (60% de la población total) reciben menos de dos salarios mínimos equivalentes a poco más de \$90 diarios (Cf. Gobierno del municipio de Tepoztlán 2008:25). Incluso estos cursos pueden ser estimados como “demasiado caros” por los

¹⁸¹ Algunas de las motivaciones que presenta este grupo para estudiar náhuatl serán abordadas en el apartado 6.4.2.

tepostizos, así una de ellas (M, 40 años) señaló que esta escuela *es para gringos y cobran con precios gringos*, ya que los responsables de este centro le solicitaron pagar en dólares. Es más, estar dispuesto a pagar por estas clases de náhuatl no implica recibirlas, pues la experiencia en campo demostró que el alumno debe adaptarse a la inestabilidad que el centro tiene para programar sesiones con el profesor nahuahablante tepozteco que se encuentra a cargo del curso. Por tanto, es evidente que si bien este centro se presenta como un espacio que fomenta los “intercambios culturales y bilingües”, sólo es uno más de los comercios de Tpz que retoman las prácticas nahuas para obtener beneficios económicos, satisfaciendo relativamente las expectativas de aquellos actores socioeconómicamente poderosos interesados en aprenderlas, pero manteniéndose al margen del alarmante proceso de muerte lingüística que ocurre en Tpz y en las poblaciones circunvecinas como lo es SC.

A pesar de las enormes limitaciones para reivindicar activa y funcionalmente las prácticas nahuas en Tpz, aún existen actores que exaltan el valor de hablar y transmitir sus conocimientos nahuas. Entre ellos se encuentra un tepozteco bilingüe activo (75 años de edad), con quien en el contexto de una visita conversamos sobre sus prácticas lingüísticas y perspectivas de reivindicación, las relaciones sociolingüísticas que este actor sostiene con los nahuahablantes de SC, así como el futuro de las prácticas lingüísticas en Tpz, por lo que en los siguientes fragmentos presentaré y discutiré las principales reflexiones que emanan de este evento.

XIXa. Z1: mira, este.. ¡yo aprendí el náhuatl desde que yo era niño!.. pues mis papás nunca fueron a la escuela se hablaban en náhuatl... y a nosotros nos hablaban en español pero.. mezclado, ¿no?..

K2: a-ha.. sí, mezclado..

Z3: mezclado.. no se acomodaban a hablar[nos] en español, nos hablaban en náhuatl pero sabían que entendemos, ¿no?, ¡todos los hermanos!.. ¡entendimos!.. ¡pero no [a] todos les gustó despues continuar!, porque ellos lo hablaban mezclado y yo ya lo usé legítimo español o legítimo náhuatl.. ¡pero me conseguí unos métodos!

K4: ¿cómo?

Z5: ¡unos métodos! ¡Me puse a leer!.. ya fui ordenando..., por ejemplo un “puñal” es un *nomeltuke*.. *¡kwaalwiika nomeltuke cabrón! Kwaalwiika*, es “su cuchillo” para

picar o para cortar el cuero., y *tlawiika*. “el que lleva”, ¿no?.. y ahí fue cuando empecé como a redactar las cosas..

En primera instancia resalta que -al relatarnos su proceso de adquisición del náhuatl- Z de antemano pone de relieve que la ausencia de escolarización de sus padres fue un factor importante para que él aprendiera náhuatl en el ámbito familiar, así como un determinante para recibir de ellos un español “mezclado” (Cf. Z1), con lo cual comienza a evidenciarnos el purismo lingüístico que como veremos guía gran parte de sus estrategias de reivindicación y que está íntimamente relacionado con el mundo escolar, es decir con la escritura.

Así, en el turno Z3 al señalarlos que si bien todos sus hermanos adquirieron una competencia al menos pasiva del náhuatl enfáticamente sostiene *¡pero no [a] todos les gustó después continuar!, porque ellos lo hablaban mezclado y yo ya lo usé legítimo español o legítimo náhuatl.. ¡pero me conseguí unos métodos!*, indicándonos que desde su perspectiva “hablar mezclado” es una de las causas del rechazo lingüístico que llevó a sus hermanos a abandonar la lengua minorizada, mientras que él continuó hablándola porque desarrolló una lealtad lingüística basada en resistirse a usar préstamos del español en el náhuatl y viceversa, esto es lo que Z llama “legítimo náhuatl” y “legítimo español” y que como hemos señalado para casos anteriores está relacionado con actitudes puristas que buscan resguardar una lengua de elementos lingüísticos externos a ella (Solé 2001:114; Ruíz, Sanz y Solé 2001:235; Flores Farfán 2002b, Cf. 3.2.2, 5.2). Además, nótese que en este mismo turno el actor recurre al adversativo “pero” para marcar que esta preservación lingüística se realizó a través de unos “métodos”, aclarándonos en el turno siguiente que estos consisten en materiales escritos que “leyó” para “ordenar” sus palabras y comenzar a “redactar”, es decir para identificar qué formas pertenecían a un sistema lingüístico y cuáles al otro.¹⁸² Al respecto sobresale que el purismo lingüístico que Z enarbola -y que desde su interpretación le ha permitido continuar hablando náhuatl- se funda en la escritura y en un habla “legítima”, no “mezclada”, omitiendo así que los usos lingüísticos no dependen tanto de la lealtad o deslealtad lingüística de los hablantes o del grado de

¹⁸² Entre los “métodos” utilizados por Z se encuentran el *Manual de la lengua náhuatl* de Mariano Jacobo Rojas (1927) y el folleto *In tlahollí náhuatl. La palabra náhuatl*, de Edgar G. Barrera (s/f).

purismo que estos presenten, sino de las relaciones asimétricas de poder que están detrás del mercado lingüístico, las cuales en nuestro caso han desvalorizado a las prácticas nahuas impulsando su extinción y en donde el peso de la escritura sobre la oralidad ha sido uno de los aspectos que han legitimado su menosprecio (Cf. Ninyoles 1997; Bourdieu 2001; Solé 2001; Flores Farfán 2007a). Por tanto, desde el comienzo de esta interacción se hace evidente que si bien los comportamientos puristas pueden ser una estrategia para reivindicar las prácticas nahuas, es importante dimensionar sus alcances en tanto no cuestionan el sistema de desigualdad lingüística y por el contrario lo reproducen al exaltar sus bases, como lo es el prestigio de la escritura que frecuentemente ha desencadenado una subordinación ideológica plasmada también en la subordinación de la estructura del náhuatl a las normas del castellano (Flores Farfán 2007a).

En este sentido, no está de más resaltar que cuando Z5 nos demuestra cómo “ordena” sus palabras mencionando: *por ejemplo un “puñal” es un nomeltuke.. jkwaalwiika nomeltuke cabrón! Kwaalwiika, es “su cuchillo” para picar o para cortar el cuero.., y tlawiika.. “el que lleva”, ¿no?..*¹⁸³ con ello el actor produce una forma imperativa más cercana al español que al náhuatl. Este fenómeno también ha sido documentado entre variedades del Balsas (Guerrero) que se encuentran en un proceso más avanzado de desplazamiento (Cf. Flores Farfán 2007b), por lo que el caso expuesto es significativo de un grado extremo de DL del náhuatl en Tepoztlán. De antemano, es importante aclarar que el actor pragmáticamente produjo la frase *jkwaalwiika nomeltuke cabrón!* aludiendo a un desafío para amenazar a otro hombre (al mencionarla se llevó las manos a la cintura en actitud de reto), dando a entender algo semejante a “¡traigo mi cuchillo cabrón!”. Así, aunque con otros bilingües activos no logramos identificar la raíz de la palabra *nomeltuke*, probablemente esta expresión pretende ser una forma posesiva marcada por el prefijo *no-* que corresponde a la 1sg. (lo cual de ser el caso también resulta excluido de la traducción proporcionada por el

¹⁸³ Enfatizo que ésta es la traducción del actor. Al respecto subrayo que si bien la forma \emptyset -*tlawiiiika*- \emptyset : 3sg -obj -llevar -ps -sg “él (o ella) lleva algo”, se asemeja a la traducción “*el que lleva*” proporcionada por Z, en ella se omite traducir el marcador de objeto el cual como hemos señalado es obligatorio en las construcciones verbales en náhuatl (Cf. 5.2).

hablante). Además, nótese que la frase *jkwaalwiika nomeltuke cabrón!* corresponde a la siguiente forma:

jø -k -waal -wiika -ø -ø	no -meltuke -ø	“cabrón”!
3sg -obj -dir -llevar -ps -sg	1pos -cuchillo -ps	“cabrón”
“¡él lo trae mi cuchillo abrón!”		

Esto es, produce una forma ambigua que incluso carece del imperativo nahua *xi-*, pues el actor no sólo trata la forma imperativa siguiendo los patrones del castellano, sino que esta forma contrasta con el sentido pragmático de la frase -“¡traigo mi cuchillo cabrón!”- y más bien nos remite a la expresión “¡trae mi cuchillo cabrón!”. En consecuencia, este caso nos demuestra que al “ordenar” (y enseñar) el náhuatl el actor reduce y distorsiona el código minorizado ajustándolo a los patrones del castellano.

Además de que las ideologías puristas presentadas por Z pasan por alto las desigualdades náhuatl-español, también encontramos una paradójica y asimétrica relación sociolingüística con respecto a los nahuahablantes de SC, tal como lo muestra el siguiente fragmento:

- XIXb. K6: joiga Don Z!, a mí me contaron que lo vieron en la fiesta esta que pasó allá en Santa Catarina..
 Z7: mhm.. (asintiendo)
 K8: el 12, el 12 de enero.. un señor que yo conozco // (intercambio de detalles para identificar al actor aludido)... ¡él habla mexicano!
 Z9: ¡sí!
 K10: él habla náhuatl. ¿Usted habla con él en mexicano o habla en español?
 Z11: yo siempre hablo así en mexicano..
 K12: de por sí en mexicano... mhm (asintiendo)
 Z13: ¡yo fui a la fiesta!
 K14: sí, ¡me dijo que ahí lo vio a usted!.. (cambio de tópico). Sí, me dijo que lo conocía, que usted es amigo suyo..//

Z15: sí, ¡somos muy amigos! ¡Ya fuimos a Jojutla con él a traer yuntas de bueyes chingones!, ¡pinches novillos, brutos y bravos y así nos frunceamos!¹⁸⁴ (cambio de tópico). Sí, don B, sí lo conozco.. pero yo le digo “*¡mistoon!*”. (le dice) -“*¡Órale nokni, mistoon, panolti!*”- ¿verdad? -“*Ka yoh ka yehua tikotlalte*”-. Así le hablo, yo.. ¿cómo se oye?

K16 ¡bonito!

Z17: “*¡órale! ¡Nokni panolti!, otikotlaltehtelko, nokwaatlalte ikni*” (le dice Z a B)

K18: *nokwaatlahte ini?*

Z19: *kwaatlalte ikni* es “hermano catarinero”, *kwaatlaltetl*, ¿no?, así es su sobrenombre, *kwaatlaltetl*..

K20: *kwaawtlacte*.. ¿eso es catarinero?

Z21: catarinero (asintiendo)

Los primeros turnos de este evento no sólo nos indican que Z participa en las actividades festivas que el pueblo de SC realiza cíclicamente para reforzar la identidad local, así como los vínculos intercomunitarios –en este caso en la fiesta de la virgen de SC realizada cada 12 de enero- (Cf. Z6-Z13; 4.2, 5.3), también nos revelan el orgullo que Z ostenta por hablar náhuatl en la vida cotidiana y con nahuahablantes de otras poblaciones. Esto último se dispara al contextualizar la identidad de nuestro amigo BA -fuente de la información tematizada y a quien llamamos B-, pues al preguntarle a Z cuál es el código lingüístico que emplea para interactuar con el primero (Cf. K10), en el turno 11 Z reacciona sosteniendo *yo siempre hablo así en mexicano*, con lo cual y al menos en esta interacción nos indica que Z habla náhuatl en la vida cotidiana incluso en los contextos más públicos e informales, y por ende nos sugiere que en su interacción con los hablantes de SC el náhuatl es el código dominante. Es importante dimensionar esta afirmación totalizante de hablar “siempre” náhuatl, pues aunque es bien posible que para Z hablar mexicano sea parte de sus prácticas lingüísticas cotidianas, recordemos que la alarmante situación diglósica que impera en SC restringe el uso del mexicano a ciertos eventos y actores, por ejemplo a las conversaciones informales entre pares nahuahablantes (Cf. 4.4).

¹⁸⁴ Ambos, don Z y don B, se dedican a cultivar el campo, por lo que la búsqueda de instrumentos relacionados con la agricultura es una de las actividades que comparten.

Además, en los turnos siguientes resalta que este “orgullo” por hablar náhuatl en la vida cotidiana y en la interacción con los nahuahablantes de SC es un tanto paradójica, pues las relaciones sociolingüísticas que este actor establece con los nahuahablantes santacatarinos no son tan horizontales como Z intenta presentarlas en este evento. Así, en el turno 15 Z nos confirma enfáticamente que la relación que éste sostiene con B –nuestro conocido nahuahablante nativo de SC- es de una estrecha amistad, exponiendo una de las actividades que realizan juntos y que está relacionada con las prácticas campesinas que ambos comparten: la búsqueda de bueyes, e incluso al mencionar -“¡Órale *nokni, mistoon, panolti!*” - “¡Órale mi hermano, gato, ¿cómo estás?!”,¹⁸⁵ Z empleó un tono cariñoso para demostrarnos la forma en que le habla en mexicano a B llamándolo “mi hermano”. Paradójicamente, a esta muestra de cariño y amistad se le opone la fuerte carga estigmatizante con la que posteriormente Z apoda al primero, ya que en el turno 17 cuando Z complementa su recreación de las formas en que interactúa con B mediante la expresión “¡órale! ¡*Nokni panolti!, otikotlaltehtelko, nokwaatlalte ikni*”, salta a la vista que Z llama a B “*nokwaatlalte ikni*” -algo semejante a “hermano con tierra en su cabeza”-. Pragmáticamente y sobre todo hablando mexicano, Z se refiere a su “amigo” como un ser “sucio”.

Al respecto recordemos que el término nahua *kwaatlalte* ha sido reportado por los nahuahablantes de SC como una forma despectiva que los nahuahablantes tepoztecos utilizan para discriminarlos, pues con ella los estigmatizan como gente “sucia”, por “andar en el campo”, es decir por el modo de vida campesino que caracteriza a SC y que a su vez está íntimamente asociado con el estigma de ser “indio”, por lo que el uso de este término es prueba fehaciente de la discriminación que dirigen los nahuahablantes tepoztecos hacia los de SC, la cual ha potenciado y legitimado el DL nahua en esta última comunidad (Cf. 4.2.3). Paradójicamente, don Z es campesino y por ello consideramos que también de vez en cuando “tiene tierra en su cabeza”. Por tanto, el uso del término *kwaatlalte* para discriminar a sus vecinos

¹⁸⁵ Entre los nahuahablantes de la región la expresión *panolti* es empleada para saludarse de manera informal, también hemos registrado la forma más extensa *iken onpanolti?* “¿cómo la has pasado?” que en español se asemeja a la fórmula de cortesía “¿cómo estás?” utilizada en los saludos más familiares, por lo que en este caso decidimos recurrir a una traducción más pragmática de dicha expresión nahua.

también puede estar revelándonos una forma indirecta de automenosprecio que Z presenta hacia sus prácticas campesinas; y pese a este fuego cruzado de estigmas que alcanza a su emisor, enfatizamos que el término aludido sobre todo es una forma de violencia simbólica que Z emplea para reproducir el desprestigio de las prácticas de SC y legitimar la subordinación de esta comunidad con respecto a los nahuahablantes tepoztecos.

No obstante, durante la presente interacción este mote altamente despectivo permanece encubierto por Z quien en el turno 19 afirma: *kwaatlalte ikni es “hermano catarinero”, kwaatlaltetl, ¿no?, así es su sobrenombre, kwaatlaltetl...*, lo cual nos evidencia que considerando la escasa competencia nahua de su interlocutura, Z no sólo tiene la libertad de ocultar la traducción real del término *kwaatlalte*, sino que en su lugar proporciona otra que a su vez nos revela cómo el actor reduce a sinónimos el ser “catarinero” o nativo de SC con el estigma de ser “sucios”, demostrándonos además cómo estos “sobrenombres” o apodos son utilizados por los tepoztecos para reconfigurar la identidad de los actores sociales, en este caso empleando el náhuatl para deformar la identidad de los santacatarinos, recreando de manera ambivalente los estigmas implantados en las prácticas de estos últimos y reproduciendo las relaciones de subordinación sociolingüística de los primeros sobre los segundos.

En esta dirección, coincidimos con Vergara (1997) en que al analizar los apodos podemos observar *la objetivación del poder: la producción de jerarquías, el poder del discurso y el silencio, la clasificación de los sujetos, en cuya nominación (mediante el apodo) muchas veces se instituye un carácter, se modifica una conducta o se refuerza una tendencia* (op. cit.:15). Específicamente este autor estudió la relación entre los apodos y la reconstrucción de la identidad en Tepoztlán, Morelos, México y en Huanta, Perú, encontrando que en ambas poblaciones la forma de vida campesina está asociada con “la eficacia simbólica del estigma indio”, y nos demuestra que los (sobre)nombrados empleados para clasificar al “indio” –y por ende al campesino– reproducen *un sistema que opera en la profundidad de los actos y pensamientos cotidianos y siguen construyendo, de alguna forma, estructuras perceptivas, puntos de vista en las generaciones posteriores* (op. cit.:42). En nuestro caso, insisto, clasificar a los hablantes de SC como *kwaatlalteme* “sucios” no sólo implica usar las prácticas náhuas para

reproducir un sistema de subordinación ideológica que los estigmatiza como “indios”, sino que esta violencia simbólica -ejercida paradójicamente en náhuatl por ciertos tepoztecos- se ha internalizado entre los nahuahablantes de SC produciendo una violencia concreta, una forma de autorechazo lingüístico que además de llevarlos a modificar progresivamente el modo de vida campesino por otros más prestigiosos, los ha impulsado a desplazar las prácticas nahuas por las castellanas.

En consecuencia, este caso nos revela que aún aquellos tepoztecos que reivindican el náhuatl tanto lingüística como metalingüísticamente y mantienen relaciones “horizontales” con los nahuahablantes de SC, emplean las prácticas nahuas para estigmatizar a los segundos, reproduciendo los prejuicios negativos sobre lo que representa ser “indio”. En breve, nos demuestra la paradójica y asimétrica relación de subordinación sociolingüística que los tepoztecos reproducen para con los hablantes de SC. Es más, nos sugiere que a la estigmatización proveniente de la población hispanohablante se le suma la de los bilingües tepoztecos, por lo que los nahuahablantes santacatarinos se encuentran en los últimos peldaños de la escala de jerarquías sociolingüísticas. Por tanto, de este tipo de relación entre nahuahablantes difícilmente se puede desprender una reivindicación activa y funcional de las prácticas nahuas que conecte a ambas poblaciones, aunque contradictoriamente Z las reivindique con orgullo.

Por último me interesa presentar el cierre de esta interacción, ya que en ella podemos observar la posición de Z ante el futuro de las prácticas lingüísticas en Tpz, la nostalgia de las prácticas nahuas, así como los ambivalentes sentimientos de inseguridad/empoderamiento lingüístico que genera el purismo y que están relacionados con el papel que actores no nativos de la comunidad juegan en la recreación real o ficticia del náhuatl.

XIXc. K22: oiga don Z, ya se está haciendo tarde pero.. pues yo me quiero quedar con algo de todo esto también, o sea yo quiero.. que usted me diga, que usted me platique.. si la gente de Tepoztlán, los que viven y nacieron acá, no se interesan por aprender el náhuatl y sí lo hacen los que.. los que son de afuera, los extranjeros, ¿qué nos va a quedar?

Z23: mmmmh (pensando): ¡la lengua mocha!, ya no podemos hablar.. puro “mamas güey”, “qué onda”.. ... entonces [a] mi novia le voy a decir “qué onda güey” o “qué pedo güey”... estás oyendo que [en náhuatl] la compara con “una estrella brillante al amanecer, que ilumina el perfil de las montañas”.. ¡cómo me gustaría que viniera un grupo de hombres estudiados y que me ordenen mi vocabulario!

K24: ¡¿eso le gustaría?!

Z25: ¡sí!, ¡y yo ordenándolos en náhuatl! Oye, ¿te parece bien mi-mi manera de expresión o de hablar o de tratar?...

En principio subrayo que es K22 quien se encarga de poner sobre la mesa –no sin cortapisas discursivas (e. g.: las tres pausas empleadas antes de concretar la pregunta)- el tema del futuro de las prácticas lingüísticas de Tpz ante el desinterés de los nativos por aprender náhuatl y a comparación de los externos interesados en aprenderlo.¹⁸⁶ De esta forma, la participante genera un sesgo comunicativo para estimular una reflexión protagónica y reivindicadora de don Z.

Así, en el turno 23 y ante la pregunta “*¿qué nos queda?*” (Cf. K22) Z recurre a una pausa reflexiva para exclamar enfáticamente: *¡la lengua mocha!, ya no podemos hablar.. puro “mamas güey”, “qué onda”*. Esta reacción por una parte nos demuestra que Z23 cumple con las expectativas de su interlocutora y simultáneamente confirma su posición reivindicadora, pues al señalarnos que lo que nos queda es “la lengua mocha” nos proporciona una clara imagen de la imperfección lingüística que ha sido el objeto de la batalla purista que Z sostiene para desde su perspectiva evitar la muerte lingüística (Cf. XIXa); y por la otra al vincular esta imagen con un lenguaje grosero, tosco e irrespetuoso emitido en castellano y confrontarlo con un romántico poema en náhuatl (traducido en este fragmento al español),¹⁸⁷ Z nos remite a las

¹⁸⁶ Por motivos de espacio no nos hemos detenido a analizar el total de la interacción (duración aproximada: más de una hora). No obstante, me interesa señalar que si bien en ella se tematizó el desinterés de las generaciones jóvenes por aprender náhuatl, no presentamos los fragmentos en donde surge este tema porque las conclusiones que emanan de ellos ya han sido abordados en el apartado 3.3.1.

¹⁸⁷ Reproduzco íntegramente el poema al que Z se refiere y que declamó a su interlocutora en este contexto como muestra de la belleza y pureza del náhuatl:

Notlaso ichpoxoochiitl... (In) citlalli titlachia kwalis kwantlanextli tlepetsalan titlanextia, san tsilinkin san tsopelek, niktewewa tlen motoka, ikilolli ipan noyolo wan nikwikwas ihkwak nimikis.

ideologías puristas de la nostalgia del mexicano que –al igual que entre los nahuas de la Malinche (Tlaxcala)- asocian el español y las mezclas náhuatl-español con la pérdida del respeto, mientras que el “legítimo mexicano” se considera como una lengua pura y promotora del respeto, aunque contradictoriamente tanto el español como el mexicano pueden emplearse para proferir insultos, tal como nos ha demostrado el mismo actor en el fragmento XVIIIb (Cf. Hill 1998). Además, esta contradictoria reivindicación nostálgica y purista también nos indica que Z comete lo que Ninyoles (1997:92) ha llamado una “condena hipócrita”, pues momentánea e ideológicamente el castellano se convierte en el código menospreciado, pero de manera ambivalente en la vida cotidiana –y en vista del DL que existe en Tpz- este código mantiene una posición más que dominante sobre las prácticas nahuas. En consecuencia, este turno nos lleva a enfatizar que tanto el purismo como la nostalgia, y la condena hipócrita que deriva de ambas, pueden ser simplemente estrategias compensatorias que invierten de forma ficticia las desigualdades lingüísticas, y por ende los efectos negativos de la extinción del náhuatl en las nuevas generaciones de Tpz resultan mistificados por los mismos nahuahablantes.

Es más, las ideologías puristas expuestas por Z en este turno (23) culminan con una reacción abrupta, pues al concluirlo el actor expresa: *¡cómo me gustaría que viniera un grupo de hombres estudiados y que me ordenen mi vocabulario!* Esta inesperada manifestación de sus anhelos por retos puristas nos demuestra la necesidad que Z tiene de reafirmar su competencia nahua bajo la mirada de actores externos empoderados académicamente, pues en ellos –y no en los nahuahablantes- éste deposita el poder de definir si ha alcanzado la perfección del idioma, es decir “los hombres estudiados”, los académicos se convierten en los árbitros de la lengua. Ante esta emotiva petición, K24 sólo atina a responder *¡eso le gustaría?!*, lo que a su vez provoca que Z en el turno siguiente complementa sus deseos afirmando: *¡sí!, ¡y yo ordenándolos en náhuatl!* (Cf. Z25). Lo cual nos revela que los duelos puristas -con los representantes de una estructura lingüística ideal- tienen por cometido camuflajear la inseguridad lingüística que surge paradójicamente de la lealtad a un purismo que en la práctica no existe, y en el otro extremo también cumplen la misión de legitimar el

Nótese que en este poema se excluye cualquier elemento lingüístico proveniente del español.

poder, el estatus y las ideologías de los puristas de la lengua, por lo que estas reacciones nos evidencian el papel no tan benéfico que han jugado ciertos intelectuales –entre ellos lingüistas y antropólogos- en la búsqueda de una lengua perfecta que margina y deforma la realidad lingüística, así como la seguridad lingüística de los hablantes; cuestión que ha sido ampliamente discutida por Flores Farfán (Cf. 2002b, 2007a).¹⁸⁸ En este sentido, es de notar que Z concluye su turno con la siguiente pregunta: *oye, ¿te parece bien mi-mi manera de expresión o de hablar o de tratar?...*, es decir solicitándole a K evaluar su desempeño lingüístico, confirmándonos así el constante rastreo de la imagen purista que Z busca reflejar en la mirada de los otros, de sus interlocutores.

En suma, el caso de don Z nos demuestra que en Tpz los defensores más activos de las prácticas nahuas pueden presentar estrategias reivindicadoras no sólo contradictorias y ambivalentes, sino contraproducentes para los propósitos que persiguen y por ello para una eventual articulación reivindicadora entre SC y Tpz. Así, el purismo apareció como una estrategia compensatoria sometida al imaginario de un mundo académico que dicta los marcos de la perfección lingüística, del “legítimo mexicano”, por lo que este purismo se mantiene al margen de problematizar las ideologías y desigualdades que en la vida cotidiana legitiman el DL del náhuatl por el castellano, y paradójicamente contribuye a reproducirlas promoviendo un ideal de la lengua que en la práctica no existe mediante instrumentos utilizados para estigmatizarla –en este caso la escritura-. Además, evidenciamos la paradójica y asimétrica relación que establecen los nahuahablantes de ambas poblaciones -aunque ésta esté encubierta con un velo de “amistad”-, pues los apodos nahuas que los tepoztecos emplean para denominar a los de SC reproducen la violencia simbólica que ha legitimado la subordinación sociolingüística de los últimos y por ende el DL nahua. Asimismo, mostramos que las ideologías puristas también pueden adoptar un discurso nostálgico que condena la práctica del español y exalta el uso del náhuatl con argumentos igual de ficticios que la lengua ideal que intentan preservar. Finalmente, pero no menos importante,

¹⁸⁸ Cabe señalar que Z asistió a los cursos del Instituto Lingüístico de Verano y reportó haber mantenido contacto con varios lingüistas y antropólogos, por lo que estas experiencias de alguna manera influyeron en sus ideologías puristas.

demostramos que entre los efectos de estas ideologías se encuentra la necesidad del purista de mitigar la inseguridad lingüística producida por la búsqueda de la lengua “legítima”, solicitando la participación de un otro externo a la comunidad, empoderado académicamente que aplique las dosis de purismo necesarias para reforzar el estatus y las ideologías lingüísticas del hablante, lo cual nos revela la influencia de los actores no nativos en la reconfiguración del imaginario nahua y entre los cuales no sólo se encuentran los “estudiosos”, pues tal como veremos en el siguiente apartado los tepostizos también desempeñan un papel importante.

6.4 Los Tepostizos

Hemos señalado que este grupo de población está conformado por aquellos inmigrantes nacionales o extranjeros que deciden instalarse de manera fija o definitiva en Tpz (Cf. 6.2). Sin embargo, lejos de ser una población plenamente integrada a la vida comunitaria, a nivel local se enfrentan con múltiples retos para ser aceptados como miembros de ella, para compartir las prácticas lingüísticas y culturales minorizadas y en particular para contribuir a fomentar la reivindicación nahua en Tpz y por extensión en SC. En este sentido, en el presente apartado me propongo resaltar cuáles son los parámetros locales de membresía y qué tipo de relaciones establecen con los tepoztecos para comprender su grado de integración a la comunidad, lo cual nos permitirá tematizar en qué medida sus propias prácticas e intereses lingüísticos y culturales les generan o no motivaciones para conocer y en su caso reivindicar las prácticas nahuas, para finalmente discutir las percepciones que los tepostizos tienen sobre los nativos de SC, qué tipo de contactos llegan a establecer con ellos y en su caso el tipo de impacto que pueden tener o no en la reivindicación nahua en SC.

6.4.1 “Ser o no ser”: el dilema de la identidad tepostiza

Ser o más bien convertirse en tepostizo no es tarea fácil, no se gana simplemente al instalarse en Tpz para radicar por un tiempo indeterminado. Existen marcos locales

sumamente polémicos para definir este grado de pertenencia comunitaria, la cual sugiero es extremadamente relativa y más aún depende de quién la defina. Así, desde la óptica de los que se autodesignan como “tepostizos” encontramos que su definición principalmente se basa en el criterio de estancia en la comunidad –la cual adoptamos en este trabajo-, en palabras de uno de ellos en *ser fuereño y radicar en Tepoztlán* (H, 47 años aprox., mexicano). Sin embargo, en el contexto de una fiesta en donde se encontraban reunidos varios amigos tepostizos con más de 10 años residiendo en la comunidad y al compartir precisamente su autopercepción sobre su identidad social, uno de ellos nos comentó (H, 53 años, mexicano) *yo pensaba que ya era un tepostizo por vivir tanto tiempo en Tepoz* (más de 12 años), *pero en una ocasión un señor tepozteco me corrigió diciéndome –no, “tepostizos” son aquellas personas de padres extranjeros que han nacido en Tepoz-; entonces le pregunté –¿y los que vivimos aquí desde hace mucho tiempo qué somos?-, -“¡ah, ustedes son turistas!”- (dijo el señor).*¹⁸⁹ Frente a esta última interpretación tepozteca que comienza a revelarnos las distancias sociales entre uno y otro grupo de población, también encontramos que algunos tepoztecos coinciden con la definición tepostiza afirmando que *estos son los que siendo nativos de otras partes de la república y del mundo, vienen a vivir a Tepoztlán, mientras que los hijos de estas personas ya son considerados tepoztecos* (H, 42 años, tepozteco, HM). En conjunto, estas versiones encontradas más allá de indicarnos que los marcos locales para definir el ser “tepostizo” van de una estancia prolongada en la comunidad a establecer vínculos profundos con Tpz “echando raíces” –es decir siendo hijo de extranjeros pero nacido en el pueblo-, lo que nos están evidenciando son las dificultades que este grupo de población enfrenta para ser concebidos en menor o mayor grado como miembros de la comunidad.

¹⁸⁹ Esta definición no proviene de una grabación de audio, sino de las notas del trabajo de campo, por lo que no es una cita textual. Al respecto preciso que gran parte de la información proporcionada por los tepostizos se obtuvo en conversaciones espontáneas que sostuvimos en contextos informales (e. g.: en cafés y reuniones), en las cuales no recurrimos a un registro de audio, pues si bien los participantes conocían los objetivos de la presente investigación, quien esto suscribe estimó que la grabadora resultaba un instrumento sumamente intrusivo que podía alterar el flujo de la interacción, la confianza de los participantes, así como la confiabilidad de los datos. Asimismo, resalto que por motivos de confidencialidad omitimos señalar el lugar de procedencia de los tepostizos, sólo precisamos si se trata de mexicanos o extranjeros.

Estas dificultades en gran parte están relacionadas con las abismales diferencias que con frecuencia -aunque no siempre- existen entre el nivel socioeconómico del tepozteco promedio y el de los tepostizos,¹⁹⁰ que sumadas a las actividades laborales altamente prestigiosas que desempeñan estos últimos como “profesionistas” -aquellos que realizaron estudios de licenciatura o grados más avanzados y entre los cuales no es raro encontrar periodistas, antropólogos e “investigadores”-, o bien como “artistas” –músicos, cineastas, pintores, etc.-, “naturistas” –aquellos que comercializan productos/terapias con elementos orgánicos y/o energéticos-, o “rentistas” –tepostizos propietarios de algún terreno en Tpz que rentan como casa o habitación-, hacen que el capital económico y simbólico de los tepostizos marque una enorme brecha con respecto a los tepoztecos.

Más aún, estas diferencias directa o indirectamente contribuyen a incrementar las desigualdades sociales en Tpz, generando a su vez reacciones y relaciones ambivalentes entre unos y otros, pues si bien los tepostizos son fuente y se perciben como generadores de empleo para los tepoztecos, dichos empleos muchas veces proveen sueldos bajos por realizar trabajos subvalorados como jardinero, albañil, trabajadora doméstica, mesero, cargador, etcétera, es decir de alguna manera sitúan al tepozteco al servicio del tepostizo, por lo que *los tepoztecos sienten su presencia con cierta hostilidad* (Vergara 1997:50), y sin embargo las aportaciones sociales y económicas de los tepostizos a la comunidad -e. g.: construyendo escuelas- también ha hecho que los tepoztecos afirmen “*esas personas que han llegado han proporcionado a Tepoztán casi todo lo que tiene en realidad. ¡Sí! Porque son gente poderosa...*” (Testimonio de un tepozteco, citado en Vergara 1997:49).

Además, las diferencias entre el capital económico y simbólico de ambos grupos no sólo generan relaciones de poder asimétricas y ambivalentes que desde un plano socioeconómico repercuten en la integración comunitaria de los tepostizos, incluso inciden en el campo de la participación política. En esta dirección, Rosas (1997) en su crónica sobre el movimiento contra la construcción de un club de golf en

¹⁹⁰ Hemos señalado que la mayoría de los tepoztecos gana poco más de dos salarios mínimos diarios, esto es a lo que llamamos el “tepozteco promedio” (Cf. 6.3.3). Por su parte, aunque no contamos con registros exactos del ingreso promedio de los tepostizos, las observaciones etnográficas nos indican que este –generalmente- supera el del tepozteco promedio.

el pueblo que ponía en riesgo el equilibrio ecológico del lugar, señala que si bien no es extraño que los tepostizos se integren a las actividades comunitarias como son las fiestas y participen en la vida política, también reporta que durante dicho movimiento se presentaron casos de *verdadera xenofobia* por “no parecer oriundos de Tepoztlán”, la cual en ciertos casos se tradujo en fuertes censuras políticas como la que nos relata la autora:

...en una reunión, alguien tepozteco-tepozteco-tepozteco, de cuarta o quinta generación, siente el derecho de cerrarle la boca al que está hablando porque “mírenlo, ése ni es de aquí”. No le interesa oír palabras ni razones, le basta ver el color de la piel, el pelo claro. Por suerte, la mayoría de los tepoztecos que están en el movimiento no opinan así, rehuyen ellos mismos este racismo “al revés”... (op. cit.:64).

Al respecto, un tepostizo con más de 30 años de habitar en la comunidad (H, 60 años, mexicano) nos señala que -conociendo el papel de los tepostizos en la vida comunitaria- habló con uno de los líderes del movimiento en cuestión diciéndole *mira, yo estoy en contra del club de golf, yo los apoyo y voy a participar, pero con límites, porque ya sé que a ustedes (a los tepoztecos) no les gusta que metamos tanto las manos (los tepostizos)*. Es más, este actor nos resalta *a uno como fuereño la gente del pueblo lo deja participar, ayudando hasta cierto punto, como en las fiestas o en la política, pero uno no debe superar ciertos límites porque sino la gente lo empieza “a ver mal”*. Estas apreciaciones no son exclusivas de la población tepostiza, pues un maestro tepozteco (H, 42 años, tepozteco, HM) también ha señalado *hay tepostizos que no participan en la vida comunitaria, como en la cooperación para las fiestas, pero hay otros que sí lo hacen, como sea, los tepoztecos no los consideran como (parte) del pueblo*. En breve, las distancias entre ambos grupos de población se sintetizan en las palabras de un tepozteco/tepostizo hijo de padres extranjeros nacido en la comunidad (H, 36 años, mexicano) *es difícil intimar con los tepoztecos porque son personas muy reservadas*.

En consecuencia, la breve exploración que acabamos de presentar nos indica que la postura “reservada” que los tepoztecos adoptan para relacionarse con los tepostizos está relacionada con distinciones étnicas, socioecómicas y simbólicas, que en conjunto forman parte de los parámetros locales para limitar o marginar la

membresía de los tepostizos al pueblo, los cuales a su vez condicionan la participación de estos últimos en la vida comunitaria. Considerando este marginado grado de integración social y recordando el ambivalente e importante papel que tienen los tepostizos en la vida económica del pueblo, a continuación discutiremos el papel que estos juegan en la reivindicación nahua en Tpz y en que medida ésta se extiende o no a la de SC.

6.4.2 Relevancia del náhuatl desde la mirada tepostiza y su relación con SC

De antemano es importante resaltar que los tepostizos no son ajenos a la práctica de la diversidad lingüística, pues entre ellos abundan casos de bilingües activos de algunas lenguas nacionales (e. g.: inglés, alemán, francés, etc.). Sin embargo, dado el imperioso dominio del español en Tpz y en general en la región, esta conciencia lingüística pocas veces rebasa el campo de las lenguas con mayor prestigio para instalarse en la reivindicación de las lenguas minorizadas. Además, a pesar de ser vecinos del pueblo con mayor número de nahuahablantes en el municipio –es decir SC (Cf. 1.2)-, los tepostizos mantienen escasos contactos con esta población debido sí a la falta de motivaciones instrumentales y afectivas para adentrarse en ella, pero también a la mala fama que corre en Tpz sobre SC producto de conflictos entre ambas poblaciones.¹⁹¹ Así, no es raro encontrar que algún tepostizo haya escuchado y opine que “en Santa Catarina matan”, “son gente dura”, “conflictiva” o “usan el machete de una manera peculiar” (haciendo una seña que equivale a cortar la

¹⁹¹ Los conflictos entre Tpz y SC no son novedosos, al menos datan de 1927 cuando se disputaron el uso y control de los recursos naturales de un terreno y a partir del cual -según Redfield (1973:63-64)- surgieron las rencillas entre tepoztecos y santacatarinos. En este sentido, también encontramos disputas por el control político del municipio (Lomnitz 1982), así como la resistencia cotidiana que la comunidad de SC realiza por mantener –de manera implícita- sus propias formas de administración de justicia, por ejemplo impidiendo la entrada de policías judiciales tepoztecos o “gente de afuera” para arreglar asuntos comunitarios –como son las “peleas entre borrachos”- en las cuales los han “sacado a balazos y matado a algunos” (nativa de SC, comunicación personal). No obstante y tal como hemos subrayado anteriormente, los habitantes de estas poblaciones no siempre establecen relaciones antagónicas, también pueden vincularse a través de fuertes lazos de parentesco o compadrazgo (Cf. 6.3.1)

cabeza). Son pocos los casos de tepostizos que reportaron haber visitado la comunidad por ejemplo porque alguien los invitó a “comer mole” en una fiesta. Es más, encontramos casos extremos en los cuales se desconocía la localización geográfica de este pueblo. En otras palabras, si bien existe una proximidad geográfica entre SC y Tpz que podría servir de parteaguas para revelar la aún presente vitalidad del náhuatl y que ésta impacte en la mirada tepostiza reformulando sus impresiones en torno a la relevancia de este código, los vacíos motivacionales y barreras ideológicas para aproximarse a la población bilingüe de SC impiden que esto suceda. Por tanto, estas condiciones adversas hacen que entre los tepostizos -como entre los tepoztecos- la funcionalidad del náhuatl en muchos casos -no en todos- se reduzca a la reproducción idealizada del pasado cuasimítico tepozteco como es a través de los nombres nahuas expresados en algunas calles, negocios y productos del pueblo (Cf. 6.2-6.3).

En esta dirección, me interesa explorar cómo algunos tepostizos han retomado el imaginario de la identidad nahua tepozteca y qué beneficios individuales y/o colectivos han obtenido de ella. Al respecto hemos mencionado que en Tpz las idealizaciones folklóricas de la identidad nahua se han fusionado con una innovadora ola de corrientes espirituales y/o naturistas creando una especie de new age étnico, en el cual sin lugar a dudas los tepostizos han tenido una importante participación, pues han sido y son la fuente principal de esta importación ideológica que renueva los atractivos turísticos del pueblo, y por ende contribuye a fortalecer la economía tepostiza, así como la tepozteca. Así, enfatizo que existen beneficios económicos tanto individuales como colectivos derivados de la comercialización de la identidad nahua tepozteca, antes viva y hoy casi extinta, con lo cual específicamente me refiero a emplear nombres nahuas para darle un toque étnico a negocios y/o productos que resulten atractivos para los eventuales compradores aunque paradójicamente los propietarios sean HM (entre otros ejemplos Cf. 6.2). Sin embargo, estos beneficios económicos no justifican negar o minimizar que son pocos los tepostizos que trascienden el nivel de nombrar en náhuatl a sus negocios/productos desarrollando motivaciones para adquirir cierto nivel de

conocimientos nahuas, es decir pocas veces proveen beneficios lingüísticos. En breve, en este grupo de población generalmente la funcionalidad de dicho código no va más allá de ser una estrategia de venta basada en la idealización folklórica del náhuatl en su versión new age, teniendo así alcances nulos para impulsar al menos de manera incipiente una reivindicación activa de este código ni entre los tepostizos, ni entre los tepoztecos y menos aún entre los de SC, por lo que este uso idealizado del náhuatl una vez más resulta ser parte de las estrategias compensatorias que en este caso se emplean para obtener beneficios económicos sin llegar a incidir positivamente en las prácticas sociolingüísticas nahuas, es decir sólo prolongan la inversión ficticia e inocua del poder lingüístico (Cf. 1.3.2, 4.2.1, 6.2; Ninyoles 1997).

Ahora bien, respecto a aquellos tepostizos que desarrollan motivaciones para conocer las prácticas nahuas, los alcances para transformar estas inquietudes en una reivindicación activa están seriamente limitados por los paradójicos contextos y estrategias de reivindicación presentes en Tpz (Cf. 6.3.3), tal como nos muestran los dos ejemplos siguientes.

El primer ejemplo es una joven (26 años, mexicana) que se dedica a elaborar y vender productos “artesanales para la salud y la belleza” en Tpz. Esta joven (a quién llamaremos T) se ha interesado en aprender náhuatl como parte de la historia y prácticas lingüísticas de la región, e incluso ha decidido darle a muchos de sus productos nombres nahuas para entrelazar el espíritu étnico de Tpz con la filosofía naturista oriental que los guía y tener un mayor impacto entre sus compradores. Así entre algunos de estos nombres figuran los productos *piltzintli* “para el bebé”,¹⁹² *zihuatl* “para la mujer” y *xochiquetzal* “para el amor”, nombres por cierto bastante representativos de la idea que su promotora expresa entre comillas.

Específicamente, T reportó que los nombres nahuas que ha elegido provienen de los libros que le dieron en las clases de náhuatl que tomó en Tpz, las cuales cabe subrayar fueron impartidas por Z –es decir por el controvertido nahuahablante que

¹⁹² Aclaro que éstas son las formas de escritura y traducciones del náhuatl al español que proporciona T al comercializar sus productos.

presenta estrategias de reivindicación puristas (Cf. 6.3.3)– quien desde la perspectiva de T como maestro tiene “la cualidad de poder escribir náhuatl”. En esta dirección, a pesar del rol activo que T adopta para aprender las prácticas nahuas, y como derivado del contexto de aprendizaje en donde se privilegia la escritura sobre la oralidad, encontramos que no todos los nombres (supuestamente) nahuas utilizados para comercializar sus productos son comprensibles para los nahuahablantes, es decir algunos de ellos son neologismos que se alejan de la realidad lingüística nahua. Este es el caso de la palabra *pitzolli* empleada para comercializar un producto para labios bajo el eslogan de que este nombre *significa “beso” en náhuatl*. Sin embargo al presentarles esta palabra tanto a hombres como mujeres bilingües de SC en diferentes contextos informales (e. g.: pláticas familiares, visitas y *fiestas*) estos señalaron “quién sabe qué es eso”, y al preguntarles cómo se dice “beso” en náhuatl sólo un par de ellos respondió *pitson* o *pitsotl* (“puerco”) y algunos entre risas fueron más precisos diciendo: *pitsotoon* “puerco”,¹⁹³ mientras que la gran mayoría -lejos de proporcionar una forma de objeto semejante a la estructura del castellano- optó por dar una versión activa más cercana a la realidad nahua por ejemplo diciendo *ixinechpitsoon!* “¡bésame!” o *tinechpitsoon* “tú me besas”.¹⁹⁴ Así, este caso nos indica los límites y riesgos de adoptar un aprendizaje nahua mediado por la escritura -y sobre todo distante a la realidad oral cotidiana- que además se emplea para comercializar la identidad nahua, pues si bien en algunos casos los nombres nahuas corresponden a la idea y producto comercializado teniendo tal vez un efecto positivo entre vendedores y compradores que de manera indirecta reivindica las prácticas nahuas, en otros casos estos nombres y su comercialización no sólo resultan extraños para los nahuahablantes, sino que contribuyen a extender la deformación de las prácticas

¹⁹³ En SC *pitson*, *pitsotl* o *pitsontoon* son las formas habituales para referirse al “puerco”. Esto nos permite subrayar que al llegar los marranos a territorio mexicano, por su prominente hocico que recuerda la posición de la boca humana al besar, los nahuas llamaron a esta especie animal *pitsotl* algo semejante a “el besador”.

¹⁹⁴ Al respecto señalo que Karttunen (1992:198) también registra la forma *pitzoolli* traduciéndola como “beso”, derivado de *pitzoaa* “lo besa”, quien a su vez lo retoma del *Vocabulario de Tetelcingo, Morelos* hecho por Brewer y Brewer (1971). Lo cual me lleva a subrayar que aunque es probable que algunos nahuahablantes de Morelos empleen esta forma en sus prácticas lingüísticas, esto no es el caso de SC y hasta donde ubicamos tampoco de Tpz.

nahuas trastrocándolas en los oídos ingenuos de aquellos que en el mejor de los casos cuentan con una imagen idealizada del náhuatl.

Nuestro segundo y último ejemplo es una mujer extranjera (que en adelante llamaremos B, edad: 43 años) quien invitada por los campesinos tepoztecos para trabajar en la comunidad y atraída por las montañas tepoztecas decidió instalarse en Tpz para aprender a dar “terapias de polaridad”, en sus palabras *a curar usando los polos energéticos naturales del cuerpo* (humano). Una vez instalada en la comunidad, y siguiendo el espíritu de la ONG “Grulla de paz” que persigue desarrollar un “trabajo solidario” y de la cual B es fundadora,¹⁹⁵ ésta decidió tomar clases de náhuatl porque considera que *a través del aprendizaje de la lengua que se hablaba antes de la conquista se puede entender mejor la forma de vida de la comunidad, su cultura*, en este caso el náhuatl. Pese a estas loables motivaciones instrumentales y afectivas para acercarse, comprender y usar las prácticas nahuas, en el pueblo se encontró que los únicos contextos en dónde podía aprender náhuatl contradecían su espíritu solidario (recordemos los altos costos que pueden alcanzar estas clases, Cf. 6.3.3), lo cual a su vez la llevó a dudar sobre la autenticidad de dichos cursos y de obtener una enseñanza pertinente y funcional de este código. Así, optó por trasladarse a la ciudad de Cuernavaca para tomar clases de náhuatl en el Centro de Lenguas Extranjeras con un maestro nahuahablante originario de Tetelcingo,¹⁹⁶ hasta que lograra entablar contacto con nahuahablantes activos que quisieran compartir sus prácticas lingüísticas a través de un toma y daca solidario.

¹⁹⁵ Según B, por “trabajo solidario” esta ONG entiende realizar *un trabajo contra la explotación y más proporcional a las ganancias y al fruto del trabajo de cada uno*. Un ejemplo de ello es que las terapias de polaridad impartidas por B se pagan mediante un acuerdo entre paciente y terapeuta sobre el precio de las mismas con base en el poder económico del primero, esperando recibir un trato recíproco de parte de éste en algún momento, por lo que dicho sistema de trabajo nos remite a la idea de desarrollar actividades laborales basadas en el apoyo mutuo. Lo cual contrasta con la mayoría de las terapias que resultan innaccesibles para los tepoztecos y reformula la versión del new age étnico al que nos hemos referido, es por ello que B fue invitada a vivir en la comunidad por los mismos campesinos: para poder recibir sus terapias.

¹⁹⁶ Si bien contamos con una extensa entrevista que amablemente nos proporcionó su profesor, la cual nos permite identificar algunos de los desafíos y paradojas que enfrenta la enseñanza del náhuatl en contextos educativos formales a nivel estatal, discutirla aquí nos alejaría del foco de discusión. Por tanto, me limito a resaltar que en ella se observa el énfasis puesto en desarrollar habilidades de lecto-escritura náhuatl usando ciertas normas y grafías asignadas por el profesor que se apartan tanto del sistema clásico como del moderno, además se expresan las luchas de poder entre organizaciones indígenas, maestros y políticos para promover las prácticas nahuas, las cuales paradójicamente bloquean la reivindicación nahua.

En este sentido, al conocer los objetivos de la presente investigación, B solicitó visitar la comunidad de SC para conocer a algunos de sus habitantes, acceder a las prácticas nahuas y eventualmente compartir sus habilidades curativas. Desde su primer encuentro con los hablantes de SC, B demostró sus particulares intereses y perspectivas para aprender reivindicando las prácticas nahuas, tal como lo muestra la siguiente interacción que surgió en el contexto de una visita informal y en la cual participan B, y una mujer BA (D, 68 años, nativa de SC):

XXa B1: En Tepoztlán tampoco encontré quién me enseñara [náhuatl].. entonces mientras que no conozco a nadie cerca, me van a enseñar allá.. (en Cuernavaca).. con más tiempo uno llega a conocer gente y...

D2: a-ha, sí pues.. ella ya dilata que está con nosotros, ésta, Karla.. ya dilata, ya todos los conocen mis hijas, mis hijos, lo conocen.. (cambio de tópico)

B3: porque en realidad está muy bonito su idioma, pero...

D4: ¡verdad!

B5: sí es muy bonito.. (cambio de tópico) pero ¿a ustedes siempre le gustó su lengua?, ¿el mexicano?//

D6: de por sí hasta ahora [con] mi esposo nos hablamos en mexicano..

B7: ¡ah, sí?, todavía..

D8: ellos les hablo (a mis hijos), en veces lo digo en mexicano, (in) pero yo siempre hablamos.. (con mi esposo) ¿*canin tias?* o ¿*canin otonwia?*... (“¿a dónde vas? o ¿a dónde fuiste?”) ... así pues este.. a-ha..

El primer turno de este fragmento nos permite apreciar que B se presenta ante D como una persona paciente que busca establecer contactos con gente que le enseñe náhuatl, y después del turno empleado por D2 para exponer el caso de quien esto suscribe y confirmar la necesidad de pasar un largo periodo en la comunidad para poder conocer a la gente, B3 precisa *porque en realidad está muy bonito su idioma, pero...* enfocándose directamente en el valor estético y afectivo que para ella tienen las prácticas nahuas. Esto provoca que D4 pase por alto el adversativo “pero” con el cual B3 terminó su frase, y en su lugar exclame un emotivo *¡verdad!* estableciendo así un acuerdo entre ambas participantes sobre este valor de las prácticas nahuas, el cual

se confirma en el turno B5. Posteriormente, en este mismo turno B retoma su forma adversativa para profundizar sobre este valor afectivo preguntándole a su interlocutora *¿a ustedes siempre le gustó su lengua?, ¿el mexicano?//*. Ante esta pregunta que pone en cuestión la lealtad de D hacia las prácticas nahuas, esta última reacciona realizando una interrupción para darle un giro a la conversación. Así, en lugar de continuar exaltando el valor afectivo de estas prácticas lingüísticas, en el turno 6 a través de la frase *de por si hasta ahora [con] mi esposo nos hablamos en mexicano..* y con su posterior demostración lingüística al señárnos en el turno 8 *ellos les hablo (a mis hijos), en veces lo digo en mexicano, (in) pero yo siempre hablamos.. (con mi esposo) ¿canintias? o ¿canin otonwia?... (“¿a dónde vas? o ¿a dónde fuiste”)...*, D nos evidencia que su lealtad lingüística no se limita al orden de lo estético, sino que es parte de un uso cotidiano del náhuatl, es decir de los usos lingüísticos convencionales que a su vez producen y refuerzan la fuerte mezcla de motivaciones instrumentales y afectivas para continuar empleando este código (Cf. Solé 2001), con lo cual la participante confirma su estatus como nahuahablante activa. De esta forma, ambas participantes comienzan a presentar sus respectivos papeles en torno a las prácticas nahuas, una como reciente aprendiz del náhuatl con motivaciones hasta el momento afectivas para adquirirlas (B), y la otra como experta nahuahablante (D).

Asimismo, en esta interacción pero en turnos posteriores se manifestaron las comparaciones que los nahuahablantes de SC realizan entre sus prácticas lingüísticas y otras comunidades nahuas como resultado de la diversidad lingüística del mexicano, en este caso en Morelos, los cuales presentaremos a continuación para resaltar cómo esta discusión contribuye a que las participantes establezcan acuerdos sobre la viabilidad de aprender y compartir estas prácticas lingüísticas. Sugiero que esta discusión y los acuerdos a los que llegaron fueron determinantes para establecer un buen rapport entre ellas y así dar pie a una comunidad de práctica centrada en el aprendizaje nahua.

XXb D9: igual [¿en dónde] más se entiende el idioma del mexicano?, ¿en Tetelcingo o aquí?, ¿ya lo vió usted?

B10: ehmmm.. bueno, dicen que suena como distinto o que lo escriben un poquito distinto, pero el profesor por lo menos dice: “si estás un tiempito, por lo menos dos semanas por decirlo así, con gente de otro pueblo, uno ya agarra como la diferencia”.. entonces, sí, entonces es que uno lo entiende pero es un poquito difícil como otro dialecto, algo así.. entonces por eso yo por el momento digo por fin no me importa quién me lo enseña, y poco a poco uno se va ubicando, ¿no?..

D11: ya lo va, ya ahí lo va enderezando, ya lo va componiendo usted, verdad?

B12: bueno o.. la gente misma le va corrigiendo a uno, le va a enseñando a uno.. ...

En este sentido, resalta que D9 al preguntar *igual [¿en dónde] más se entiende el idioma del mexicano?, ¿en Tetelcingo o aquí?, ¿ya lo vió usted?*, busca que B compare y valore en términos positivos y negativos ambos usos lingüísticos con base en el criterio de inteligibilidad, cuestión que como hemos señalado es una de las lanzas de batalla para reproducir antagonismos, jerarquías y estigmas hacia otros grupos nahuahablantes (Cf. 4.2.3, 5.2).¹⁹⁷ Claramente B10 al no ser nahuahablante cuenta con un marco de referencia limitado para contestarle a su interlocutora, por lo que recurre a una interjección y a una pausa para reflexionar su respuesta y posteriormente se remite al discurso de un tercero -su maestro de náhuatl- afirmando *ehmmm.. bueno, dicen que suena como distinto o que lo escriben un poquito distinto*, confirmando de antemano las diferencias entre uno y otro idioma tanto a nivel oral como escrito, pero al emplear el término “distinto” la participante evita dar una carga positiva o negativa a su comparación y por ende bloquea la reproducción de las relaciones de subordinación lingüística.

Además, B aprovecha este mismo turno (10) para parafrasear a su profesor nahuahablante y resaltar que pese a estas diferencias y a las dificultades de inteligibilidad que pueden derivar de ellas, una estancia relativamente corta en una comunidad nahuahablante diferente a la de referencia de aprendizaje permitiría reconocer e incorporar estas formas de hablar diferente para adecuarse al contexto

¹⁹⁷ Nótese que en esta pregunta la participante se refiere en singular a las prácticas nahuas -“el idioma del mexicano”- como si éstas fueran parte de una entidad lingüística homogénea, aunque paradójicamente su pregunta también implica que es consciente del uso diferencial de estas prácticas dependiendo de la población. Por tanto, esta forma discursiva es una muestra de las dificultades que en la práctica existen para reconocer positivamente fronteras entre variedades lingüísticas que por su semejanza pueden ser parte de una misma red lingüística.

lingüístico.¹⁹⁸ Así, la manifestación de actitudes positivas hacia la posibilidad de comprender y compartir prácticas nahuas distintas hacen que la participante pueda concluir su turno afirmando *entonces por eso yo por el momento digo por fin no me importa quién me lo enseña, y poco a poco uno se va ubicando, ¿no?..*, con estos argumentos B logra exponerle a D que independientemente de que la variedad nahua que está aprendiendo -la de Tetelcingo- sea diferente a la hablada en SC o en Tpz, su objetivo es irse “ubicando” progresivamente en las prácticas nahuas para poder aprenderlas. En breve, sin minimizar las dificultades comunicativas que puede implicar enfrentarse a distintas variedades nahuas, B10 remarca que es posible comprender, compartir y adaptarse a contextos nahuas lingüísticamente diversos aun como aprendiz. Impresión que encuentra consenso en D11 pues ésta sostiene *ya lo va, ya ahí lo va enderezando, ya lo va componiendo usted, ¿verdad?*, confirmando así la viabilidad de compartir y comprender “enderezando” las diferentes formas de habla náhuatl y apartándose de realizar juicios de valor que subordinen a una u otra variedad. Finalmente, ante este consenso B agrega *bueno o.. la gente misma le va corrigiendo a uno, le va a enseñando a uno..*, con lo cual la participante revela el importante rol que desde su perspectiva tienen los hablantes para poder aprender a hablar náhuatl.

De esta manera, sostengo que las perspectivas e intereses de B si bien en un principio se enfocaron en revalorar estética y afectivamente las prácticas nahuas para ser aceptada por D como aprendiz del náhuatl, no pueden considerarse como una idealización folklórica del náhuatl como estrategia compensatoria, ya que posteriormente la participante revela el activo rol que como aprendiz adopta para reconocer la diversidad lingüística sin sopesar negativamente ni las formas de habla náhuatl de SC, ni las de Tetelcingo, así como para expresar y difundir actitudes positivas en su interlocutora nahuahablante hacia las posibles conexiones entre códigos distintos resaltando además el importante papel de los nahuahablantes en el proceso de adquisición lingüística. Esta suma de intereses y perspectivas que reivindica los conocimientos de los nahuahablantes y la diversidad lingüística, al parecer tuvieron un efecto positivo en el rapport establecido por ambas participantes, pues

¹⁹⁸ En esta reflexión se da por entendido que dicha adaptación lingüística sólo es posible si uno cuenta con una competencia lingüística adecuada.

éstas alcanzaron consensos importantes que redundaron en que D viera con buenos ojos la presencia de B como persona y como aprendiz de náhuatl, prueba de ello es que hasta hoy en día dichos personajes mantienen una relación cercana y unida por el gusto de compartir las prácticas nahuas, creando así una comunidad de práctica centrada en el aprendizaje del náhuatl. Al respecto, es importante relativizar los alcances de dicho aprendizaje, pues debido al contexto de DL nahua en SC éste se encuentra limitado a ciertos intercambios eventuales y difícilmente impacta en las nuevas generaciones de SC (Cf. 4.3). Pese a ello, este caso nos demuestra que - aunque raros- existen casos en que los tepostizos establecen conexiones con los nativos de SC para tratar de reivindicar en conjunto y de manera activa las prácticas nahuas.

En conclusión, este capítulo nos ha demostrado que en Tpz imperan estrategias compensatorias para reivindicar de manera ficticia e ideal las prácticas nahuas, y por ende difícilmente se establecen comunidades de práctica para favorecer activamente la lengua minorizada. Así, encontramos que en el encuentro entre santacatarinos y tepoztecos, los primeros a pesar de contar con cierto grado de competencia nahua, se ajustan a las idealizaciones folklóricas de los segundos compartiendo una posición de resignación ante el DL nahua; por su parte uno de los últimos nahuahablantes que protagoniza la reivindicación tepozteca nos ha mostrado discursos seriamente ambivalentes y contradictorios, en los cuales se mezclan ideologías puristas centradas en el poder de la escritura y de un náhuatl “legítimo” con una idealización nostálgica y mistificada de la lengua minorizada, dando como resultado un bricolage de estrategias compensatorias que a su vez niegan los prejuicios negativos y las conductas discriminantes que este actor realiza para reproducir la subordinación y estigmatización sociolingüística de los nahuahablantes de SC. En consecuencia, las estrategias compensatorias que encontramos en Tpz bloquean la posibilidad de cuestionar las desigualdades de poder lingüístico que afectan tanto a los nahuahablantes de Tpz como a los de SC, y por ello paralizan la generación de propuestas para en conjunto reivindicar activa y funcionalmente las prácticas nahuas.

En todo caso, estas estrategias se convierten en una herramienta para comercializar una identidad nahua cuasimítica tanto en su versión folklórica como new age, la cual si bien se traduce en beneficios económicos tanto para los tepoztecos como para los tepostizos, pocas veces tiene repercusiones lingüísticas. En este tenor, relevamos que pese a la integración comunitaria marginal y a los escasos contactos que mantienen los tepostizos con los de SC, este grupo de población en algunos casos puede y de hecho desarrolla motivaciones tanto instrumentales como afectivas para adquirir ciertos conocimientos nahuas, y sin embargo estos pueden estar limitados por los paradójicos contextos de aprendizaje que existen de Tpz. Finalmente subrayamos que más allá de encontrar vínculos entre la población tepozteca y la de SC para reivindicar activamente las prácticas nahuas, paradójicamente lo que encontramos es que aquellos tepostizos que ponen en alta estima el respeto a la diferencia y al apoyo mutuo relacionándolo directamente con las prácticas lingüísticas minorizadas son quienes alcanzan a establecer fuertes vínculos con los nahuahablantes de SC para reivindicar co-participativamente las prácticas nahuas. Hecho que sin lugar a dudas evidencia la necesidad de desarrollar estrategias reivindicadoras activas -tanto lingüística como metalingüísticamente- basadas en relaciones de poder más horizontales sobre las cuales comiencen a contruirse microsociedades que pongan en práctica la revaloración de la diversidad lingüística y cultural.

CAPÍTULO 7. REFLEXIONES Y PROPUESTAS FINALES

La comunidad de SC se inscribe en un contexto local, regional y nacional sumamente complejo que a nivel ideológico y estructural enmarca el amplio abánico de desafíos ante los cuales se enfrenta esta comunidad para lograr la reivindicación activa y funcional de las prácticas nahuas, es decir para luchar contra la larga historia de discriminación que continua subordinando la identidad sociolingüística local y legitima el DL nahua (Cf. cap. 1). Las estrategias que los hablantes han desarrollado para revertir la estigmatización de estas prácticas lingüísticas presentan ciertas ambivalencias, contradicciones y paradojas que limitan la puesta en marcha de su reivindicación, las cuales no sólo responden a los particulares esquemas de acción contruidos por los actores para guiar sus actos y actitudes con base en las experiencias de la vida cotidiana, también están influidas por el contexto de interacción y la identidad de los participantes, ya que son parte de un proceso dialógico (Cf. 1.4.2, 3.1). Por ello, lejos de ignorar los efectos de la presencia del investigador en el objeto de estudio, no sólo se revelaron las paradojas que provocó su presencia y posición ante el tema, también se asumió una posición co-participativa y propositiva para que los resultados de esta investigación contribuyan a comprender científicamente los dilemas relacionados con la reivindicación de los grupos minorizados y al mismo tiempo sean útiles para los actores involucrados (Cf. cap. 2).

Así, en el máximo contexto político fomal del pueblo –la ayudantía- resaltó que los discursos a favor de la “democracia comunicativa” son contradictorios con las ideologías desarrollistas que guían las acciones de los representantes políticos, y en las cuales el DL nahua se concibe como un aspecto de poca importancia para resolver las problemáticas que aquejan al pueblo, por lo que no existen proyectos para reivindicar las prácticas nahuas de manera activa (Cf. 3.2). Con respecto a las organizaciones políticas alternas, si bien éstas retoman los recursos legales que proporciona el Estado para demandar los derechos lingüísticos y culturales de las minorías étnicas –léase grupos minorizados- y proponen proyectos para ejercerlos, las luchas de poder tanto al interior como al exterior de la comunidad impiden coordinar acciones con otros actores políticos, y sumado a ello los parámetros de

membresía comunitaria limitan el marco de acción, representatividad y alcance de estas organizaciones a la red social en la que están insertos dentro del pueblo (Cf. 3.2.2).

Por su parte, en los contextos informales y desde el plano de la reivindicación metalingüística, las fórmulas retóricas y transferencias de responsabilidad demostraron ser estrategias de evasión que impiden reflexionar y asumir un rol activo para frenar el DL (Cf. 4.2.1; 4.2.3; Marks y Dauenhauer 1998). A su vez, las idealizaciones folklóricas y/o nostálgicas del pasado nahua mostraron ser parte de las estrategias compensatorias a las que recurren actores tanto externos como internos para revertir de manera ficticia las pautas de poder lingüístico y mantener el *status quo*, es decir el dominio del castellano y el DL nahua (Cf. 4.2.1, 4.2.3, 6.3.2, 6.3.3, 6.4.2; Ninyoles 1997). En cuanto a las estrategias desarrolladas por los nativos para contestar los comportamientos racistas de actores externos, los nahuahablantes pueden recurrir al lenguaje de la burla como una estrategia de defensa para realzar el código minorizado y subordinar momentáneamente al dominante; sin embargo esta estrategia no permite cuestionar o confrontar directamente las actitudes denigratorias, por lo que las desigualdades de poder lingüístico y las ideologías que las sostienen quedan intactas (4.2.2; Cf. Hill 2001).

Además, si bien se observó que la suma de estrategias afectivas e instrumentales es esencial para entrelazar la reivindicación lingüística con la metalingüística y cuestionar el sistema de desigualdad, éstas presentaron serias restricciones e incluso en ocasiones mostraron ser riesgosas para revalorar de forma eficaz las prácticas nahuas. Por ejemplo, la reivindicación simbólica del náhuatl como emblema positivo de la identidad local puede ser resultado de la desnaturalización de los estigmas e ideologías que legitiman su subordinación sociolingüística, y en ocasiones a este componente afectivo se le añade una reivindicación instrumental estratégica o intencional que paradójicamente está circunscrita a contextos de uso reducidos como es para identificar insultos proferidos en mexicano o para transmitir información confidencial, es decir como código del secreto, por lo que su funcionalidad se encuentra aislada y por ende sus alcances para concretizar la reivindicación efectiva del náhuatl son limitados (Cf. 4.2.3 y 4.3; Solé

2001). Asimismo, aunque las estrategias puristas pueden ser útiles para proteger y revalorar el habla de los abuelos tanto en contextos formales como informales, públicos o privados, al sostener el estandarte de un náhuatl “perfecto” y libre de préstamos del español que no encuentra fundamento en las formas y usos del náhuatl de la comunidad se corre el riesgo de deformar la realidad lingüística, estigmatizando paradójicamente la vitalidad de las prácticas nahuas y fomentando la inseguridad lingüística de los hablantes, así como las motivaciones para hablar castellano. Por tanto, sugiero que este lado riesgoso del purismo impide tanto el empoderamiento de los bilingües activos como mejorar la competencia comunicativa de los cuasihablantes, aspectos que son necesarios para comenzar a revertir el DL, romper con la situación diglósica y reactivar la transmisión lingüística intergeneracional (Cf. 1.7, 4.2.3 y 5.2; Flores Farfán 2002b, 2005a, 2007a).

Más aún, debido al poder de las normas de uso lingüístico que rigen a las nuevas generaciones en las cuales impera el castellano y que fueron implementadas por los nahuahablantes como una estrategia para defenderse de la estigmatización sociolingüística, incluso en aquellos contextos informales más privados (el ámbito familiar) donde la reivindicación y el empoderamiento nahua van de la mano y se confirman en los usos lingüísticos convencionales, esta reivindicación activa se limita a la práctica cotidiana de los adultos mayores y se aplica esporádicamente en las generaciones más jóvenes sea en forma de regaños, juegos, mandatos o como parte de las actividades de una comunidad de práctica reivindicadora establecida con actores externos a la comunidad. En otras palabras, en los contextos informales aún no hay rastros de dinámicas que busquen generar, articular y continuar esfuerzos entre las distintas generaciones para reactivar el proceso de transmisión lingüística nahua (Cf. 4.3).

A pesar de ello, resalta que quien encabeza la dirección del contexto educativo formal es un actor empoderado lingüísticamente y con un alto capital simbólico que protagoniza la reivindicación nahua tanto dentro como fuera de la escuela, por lo que este contexto se propone como un espacio alternativo de reivindicación que busca sensibilizar al público infantil e impactar en la población adulta para revalorar en conjunto las prácticas locales y en particular la lengua

minorizada. Así y siguiendo una metodología co-participativa, durante la presente investigación fue posible desarrollar actividades con un grupo de alumnos implementando y articulando diversas propuestas de educación intercultural alternativas a la estatal para reconocer y revalorar significativamente las prácticas locales (Cf. 5.3; Podestá 2004; Flores Farfán 2005a; Bertely 2006b). Proponemos que estas actividades deben ser perfeccionadas por los actores locales, a través de una entrañable colaboración entre maestros, niños y familiares para generar autorías locales, así como compromisos mutuos y continuados que permitan empoderar a los actores y desarrollar un aprendizaje situado y significativo que repercuta en la reivindicación activa de las prácticas nahuas, es decir que impacte en la vida cotidiana.

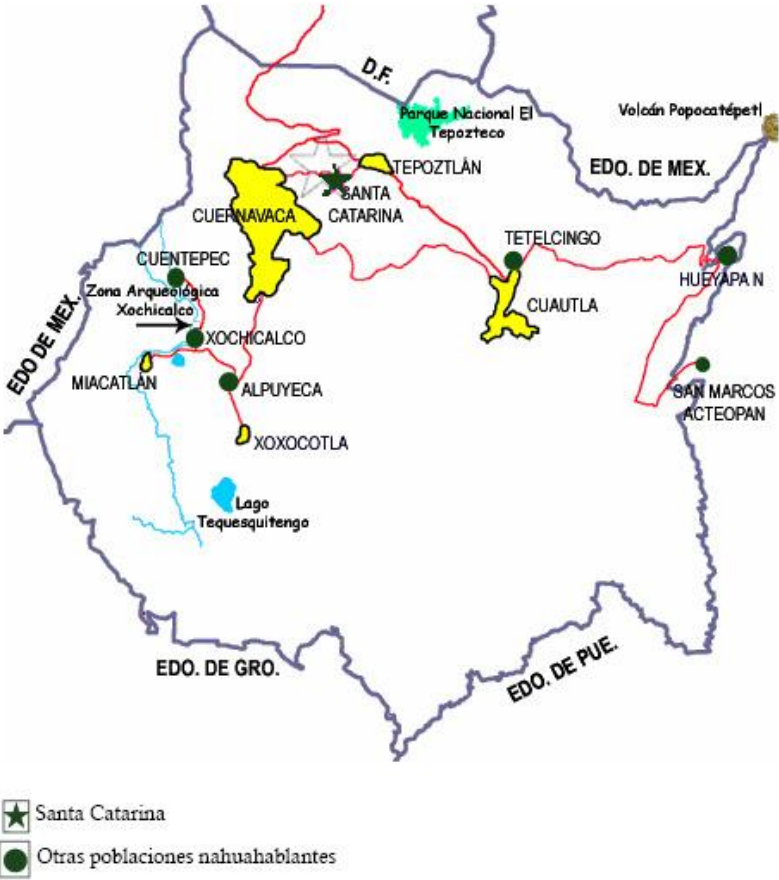
Asimismo, en este contexto educativo identifiqué que si bien las actitudes de la población infantil hacia el aprendizaje del mexicano en general son positivas (Cf. 5.3.2, 5.4.1), al ser hispanohablantes monolingües y dar cuenta de sus escasos conocimientos nahuas en un contexto que privilegia la escritura pese a la ausencia de norma escrita nahua, su imaginario diglósico los llevó a producir diversas transferencias lingüísticas que van de sustituciones a reinterpretaciones fonotácticas que rayan en hipercorrecciones generando incluso nuevas formas lingüísticas. Esto sugiere la presencia de fenómenos semejantes a un incipiente proceso de pidginización que debido al alarmante contexto de DL, en lugar de dar pie a la formación de una nueva lengua, lo que nos indica es la consumación del monolingüismo castellano, por lo que preferimos hablar de un proceso de pidginización inverso o semi-pidgin (Cf. 5.4.1, Thomason 1996; Flores Farfán 2007b). En breve, estos hallazgos me llaman a enfatizar que si bien la población infantil demuestra ser sensible a la revaloración nahua, de no emprender estrategias y acciones coordinadas que repercutan en el ámbito familiar, tal vez ésta será la última generación que reconozca algunas expresiones del náhuatl hablado en SC.

Finalmente, resalto que las estrategias de reivindicación activa desarrolladas por los hablantes de SC -así como los proyectos que emanan de ellas- para incrementar su alcance y efectividad idealmente tendrían que encontrar apoyo y articularse con otros grupos y poblaciones políticamente más poderosos al menos en

la región contribuyendo así a romper las relaciones asimétricas de poder lingüístico. Sin embargo, el tipo de reivindicación nahua que predomina en la cabecera municipal de Tepoztlán consiste en la idealización folklórica de la identidad nahua, la cual si bien sirve para obtener beneficios económicos a través de su comercialización turística, no redundará en la reactivación de las prácticas minorizadas. Por su parte, aquellos actores nativos (tepoztecos) que se presentan como defensores del “legítimo mexicano”, paradójicamente emplean términos nahuas para subordinar y estigmatizar a los hablantes de SC, lo cual cierra la posibilidad de articular esfuerzos a favor de estas prácticas; mientras que los inmigrantes fijos (tepostizos) pocas veces desarrollan motivaciones instrumentales y/o afectivas para conocer estas prácticas lingüísticas, pese a ello y paradójicamente es en este grupo de población donde encontramos actores que promueven el respeto y la práctica de la diversidad lingüística y cultural con los nahuahablantes de SC manteniendo relaciones de poder más horizontales que de alguna manera fortalecen la reivindicación activa de las prácticas minorizadas.

En conclusión, los resultados de este estudio no pretenden sostener una utopía angelical (Cf. 1.7; Gasché 2004), por el contrario nos demuestran que para hacer realidad una ciudadanía intercultural en donde las prácticas nahuas pierdan sus estigmas y se desprendan de su condición “minorizada” si bien es indispensable generar reflexiones metalingüísticas para derrumbar las barreras ideológicas, también es necesario asumir responsabilidades, así como emprender acciones participativas y continuadas formando comunidades de práctica reivindicadoras en las que se involucren tanto “los de abajo” como los miembros de la sociedad mayor para que mediante ellas logre impulsarse la refuncionalización del mexicano, así como la reactivación de la transmisión lingüística intergeneracional. Subrayo que para alcanzar estos objetivos es importante conocer, respetar y compartir las propias formas de organización y participación comunitarias. En otras palabras es urgente cambiar las actitudes asistencialistas para “salvar” a los grupos minorizados por una verdadera inversión del poder lingüístico que permita romper la situación diglósica y más aún las relaciones asimétricas de poder en la vida cotidiana.

ANEXO 1. LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA DE SANTA CATARINA, TEPOZTLÁN, MORELOS CON RESPECTO A OTRAS POBLACIONES NAHUAHABLANTES EN EL ESTADO.



ANEXO 2. ABREVIACIONES PARA CARACTERIZAR A LOS TIPOS DE HABLANTES

HM: Hispanohablante monolingüe, aquel que sólo habla español.

PH: Pseudohablante, aquel que cuenta con una competencia nahua nula o escasa, es quien dice saber hablar náhuatl pero no lo habla, ni lo entiende.

CH: Cuasihablante, aquel que cuenta con una competencia pasiva de la lengua náhuatl.

BE: Bilingüe, aquel que habla más español que náhuatl.

BA: Bilingüe activo, aquel que habla cotidianamente tanto náhuatl como español.

ANEXO 3. DIÁLOGOS INTERCULTURALES

3.1 Integrantes

3.1.1 Grupo de Santa Catarina, Morelos, México



3.1.2 Grupo de Monnickendam, Norte de Holanda



3.2 Cartas de niñas de SC al grupo holandés

3.2.1 Aurora Cedillo

¡Hola!

Espero que al recibir esta carta se encuentren bien de salud. Bueno pues el motivo de hacerles llegar esta carta es con el fin de conocernos y hacer amigos desde lejos. Y también para saber que nos gusta y que no. Les contare que yo tengo 12 años y que no. mi cumpleaños es el 24 de octubre mi Escuela se llama **JOSE MARIA MORELOS Y PAUCÓN** tengo 4 amigas sus nombres son: Yuridia Flores Cardona, Adareli Cardona Luna, Sandra Corina Flores Rosales y Salma Aranza Castillo Baron nosotras somos del grupo de las **F.B.I (Fabulosas Bonitas e Inteligentes)**

a nosotras nos gusta hacer los trabajos en equipos y siempre nos reunimos en la casa de Yuridia nosotras somos vecinas las demás viven mas abajo de nosotras. Pero siempre salimos juntas hay veces que tampoco nos dejan ir mucho por que tenemos responsabilidades que cumplir como ayudar en la casa y otras cosas. Hay cosas que a nosotras no nos gusta de la Escuela es que en los baños escriben cosas muy groseras de cada uno. y lo que nos gusta es que ya contamos con la Enciclopedia que es muy divertido aunque a veces da hoques. Leo dice que yo cuando iba en 1º y 2º iba en el "A" pero como a veces nos peleabamos mucho con una que tambien era mi amiga se llamaba **Terede**. me tuvieron que cambiar al "B" los primeros dias me quedaban biendo como bicho raro pero luego hize amigas y amigas y ahora nos llevamos muy bien cuando quieras mandar un correo electronico esta es mi cuenta:

Es: pekis-1984@hotmail.com Bueno eso es todo

ADIOS

3.2.2 Adareli Cardona

PARA: LOS NIÑOS DE OLANDA.
DE: LAS NIÑAS DEL F.B.I.

Adareli

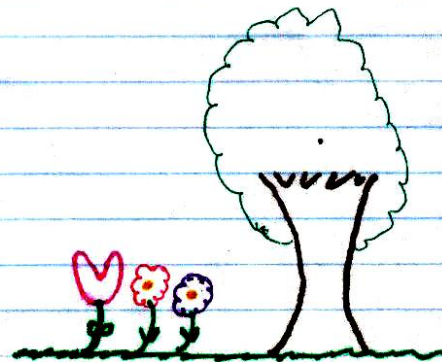
Hola!

Solo quiero decirles que me llamo Adareli Cardona Luna y que quiero saber como te llamas. Cuantos años tienes que dia es tu cumpleaños y tengo 12 años y mi fiesta es el 31 de Octubre y me gusta mucho las fiestas vivo en Sta. Catarina. y hay fiestas de el 25 de Noviembre y el 12 de Enero. Me gusta jugar basket ball con mis compañeras tengo 5 amigas que se llaman Aurora, Sandra, Yuri, Yo y Salma. Somos las mejores amigas nos contamos todo.
¿Cuantos años tienen? ¿Cómo se llaman?
¿Cuales su deporte favorito?

¿Que les gusta de su pais?

Ojala que nos puedan mandar otra carta contestando las preguntas que le vamos a mandar bueno eso es todo lo que le puedo contar. Y Me gusta mucho comer el pollo, las verduras que hay.

ADIOS



3.2.3 Nayeli Castillo

Hola Niña o Niño de Holanda Salazar
Nayeli Castillo

Hola como es estado yo me lo y imagino bien
yo estoy bien niña o niño yo nose tu idioma
Niño no Sabes Mi idioma pero prato Sabras
Como es mi Idioma y yo tambien Sabre Como
es Tu idioma yo Soy enogona y un poco penosa
pero tambien Soy alegre muy y abeses me yego a
poner tristes pero mi mama me contenta yo
me lo y magino que tu Seas tambien pero
tu eres hobediente bueno yo Soy asi: tonose como
eres si eres muy obediente o obedianta eres lo maximo
bueno yo espero que prato Presibayo tu carta
yo yalo manda es el que lo acastes de resi
bir espero que ~~te~~ tu carta prato adios
te amo mucho y muchas y Saludos
atodo a tus con pañeros ho con pañeras
adios yo Soy Nayeli.

3.3 Carta de Anouk Van Hoek (Holanda) a Nayeli Castillo (SC)

hoi Nayeli.

Ik heet anouk en ben 12 jaar oud.

Ik woon in Landsmeer en zit op school bij Bernardnieuwentijt College in Monnickendam.

Waar woon jij en hoe heet je school?

Ik mocht iemand kiezen om naar te schrijven,

Toen ik jou brief las dacht ik: Haar wil ik schrijven!

Ik vond het grappig dat je de zelfde eigenschappen als mij hebt. Je lijkt me erg aardig!!

Ik vind het jammer dat ik alleen nog maar van je weet dat je Nayeli heet en dat het goed met je gaat!

Ik zou graag meer over jou en je taal willen weten!!

Ik luister wel naar mijn ouders hoor!! Maar soms ben ik wel een beetje brutaal tegen ze!! Heb jij dat ook?

Verder wil ik graag weten hoe het daar in Mexico eruit

ziet! Als jij dat aan mij wil vertellen dan ben ik super

blij!! Verder moest ik nog wat vertellen over de feestdagen hier... Nou wij vieren hier: Sinterklaas dat is op 5 dec.

We krijgen dan allemaal kadootjes! en we vieren

Kerstmis, de geboorte van Jezus. Sommige kinderen krijgen

dan ook kadootjes, maar ik niet! Ook vieren we Pasen da

is Jezus opgestaan uit zijn graf. Het is de traditie dat

er dan door "de paashaas" eieren wordt verstopt en dat wij ze

moeten zoeken. Dat heeft eigenlijk niks met Jezus te maken hoor!

Wat zijn bij jou de feestdagen en wat doen jullie dan?

Ik wil graag nog een brief van je ontvangen!

Groetjes terug!!

Van: Anouk van Hoek.

p.s. Je krijgt bij deze brief ook een foto van mij en mijn klas. Ik heb blond haar en blauwe ogen!

Traducción:

Hola Nayeli

Me llamo Anouk y tengo 12 años.

Vivo en Landsmeer y voy al Bernard Nieuwentijt College en Monnickendam.

¿Dónde vives y cuál es el nombre de tu escuela?

¿Podría elegir alguien para escribir?

Cuando leí tu carta pensé: ¡quiero escribirle a ella!

Pensé que es divertido que tienes las mismas cualidades que yo. ¡Me parece una persona muy simpática!

Para mí es una lástima que solamente sé de tí que te llamas Nayeli y que estás bien!

¡Quisiera saber mas sobre tí y tu lengua!

¡Obedezco a mis padres claro! ¡Pero a veces puedo ser un poco insolente con ellos!

¿Tú también eres así?

¡Además quisiera saber cómo es Mexico! ¡Si tú quisieras contármelo me pondré muy feliz! Además tenía que contar algo sobre las fiestas que tenemos aquí.. Pues, celebramos aquí: Sinterklaas/San Nicolás, el 5 de diciembre. Recibimos todos regalos! ☺ y celebramos Kerstmis/ Navidad, el nacimiento de Jesús. Algunos niños también reciben en esta fiesta regalos, ¡pero yo no! Tambien celebramos Pasen/Pascua cuando Jesús se levantó de su tumba. Es una tradición en esta fiesta que la “paashaas” o “la liebre de pascua” esconde los huevos de pascua y después nosotros tenemos que buscarlos. ¡Esto no tiene ningun relación con Jesús seguro!

¿Cuáles son los días de fiesta dónde tú vives y qué hacen en esos días?

¡Me gustaría mucho recibir otra carta de ti!

¡Saludos de vuelta!

De: Anouk van Hoek

P.S: Recibes con esta carta también una foto de mí con mi clase ☺ ¡Tengo cabellos rubios y ojos azules!

**ANEXO 4. INTERCULTURALIDAD, SABERES LOCALES,
CONOCIMIENTOS UNIVERSALES**

Octubre 2006 - Marzo 2007

Resultados preliminares de las Tarjetas de Autoaprendizaje Intercultural trabajadas en el 6º año grupo B de la escuela primaria “Jesús María Morelos y Pavón” en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos, México.

Karla J. Avilés González¹⁹⁹

Introducción

Antes de exponer los ricos frutos y lecciones culturales que nos ofrecen los 29 niños de Santa Catarina con los que co-participativamente trabajamos las Tarjetas de Autoaprendizaje Intercultural (Cf. Bertely 2004), es importante retomar los principales fundamentos que emanan de este material didáctico elaborado por diversas comunidades tsotsiles, ch’oles y tseltales en Chiapas, para que los futuros niños, profesores y padres de familia de Santa Catarina cuenten con un ejemplo práctico de cómo pueden ser aplicadas estas tarjetas en su comunidad.²⁰⁰ Evidentemente cada niño, maestro, padre, madre, tío y/o abuelo tiene la oportunidad de reinventar sus propias actividades de acuerdo a los ejes temáticos y de intereses que vayan surgiendo durante la aplicación de este material.

Contenido de las tarjetas

En principio, las tarjetas se plantean estimular la educación y el desarrollo de los niños atendiendo a su propios contexto histórico-cultural, mediante actividades, escenarios y mediadores de la vida cotidiana, con base en que:

¹⁹⁹ Agradezco infinitamente al director de la escuela primaria, maestro Octavio Álvarez Cedillo, por el enorme estímulo y las facilidades otorgadas para aplicar este material. Asimismo agradezco al maestro Miguel Martínez y a todos aquellos que de alguna manera participaron en la realización de este taller.

²⁰⁰ Para una descripción más detallada sobre cómo trabajar con estas tarjetas, consúltense la *Guía para desarrollar las Tarjetas de Autoaprendizaje* realizada por Gallegos y Martínez (2004).

Todos tenemos derecho a adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional...

Todos los programas y servicios de educación destinados a los pueblos indígenas deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos a fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, los sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (OIT 169).

Para ello se presentan 15 o 23 tarjetas en lengua indígena y 10 tarjetas en lengua castellana que reflejan distintos saberes locales, contextualizándolos en las actividades comunitarias, según su cultura y calendario climatológico. De esta manera desarrollamos un conocimiento que triangula:

“el hacer, el conocer y el ser”

Lo cual permite desarrollar un “hacer situado y significativo” para que los niños aprendan a vivir y cuidar su territorio, por lo que es importante revalorar la sabiduría de sus antepasados, sus abuelos, padres, hermanos, tíos, etc. Además, las tarjetas permiten estimular el reaprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura de las comunidades, cuestión que nos parece sumamente importante de enfatizar ya que de esta manera estaremos ejerciendo en la medida de lo posible los derechos lingüísticos de los niños (y de los grupos minorizados), es decir:

A aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna, a recibir educación pública a través de ella, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes, y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales de su país de residencia... [así como a] mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas (Hamel 1995:12).

En este sentido los objetivos de este material didáctico se enfocan en:

- Proporcionar una educación de calidad,
- Ejercer (y difundir) los derechos colectivos de los pueblos,
- Así como poner en práctica su derecho a la ciudadanía.

Asimismo este material ofrece:

- Un sistema de actividades culturalmente valoradas,
- Considera el calendario de la comunidad en su práctica pedagógica (en nuestro caso calendario festivo),
- Revalora la importancia del uso de la lengua materna, así como las relaciones entre los saberes locales y otros saberes escolares
- Ayuda a que los niños exploren y construyan su aprendizaje a través de las experiencias significativas que comparten con otros miembros de la comunidad.

De esta manera se descubre el potencial pedagógico que tienen las actividades importantes en la vida cotidiana de los niños, entrelazando el hacer, el conocer y el ser en una actividad culturalmente valorada. Además, este material didáctico plasma “a todo color una visión integral del mundo y de las actividades que en él se realizan” que ayuda a que los niños aprendan:

- El manejo sostenido del territorio, el desarrollo de la tecnología y la pertenencia al pueblo para conquistar el ejercicio de la ciudadanía.
- A valorar las prácticas cotidianas y a los que participan en ellas
- A ampliar el conocimiento y la comprensión del mundo en el que actúan mediante el uso de otros saberes universales.

- A promover relaciones de beneficio mutuo entre diferentes culturas.
- A reforzar el trabajo compartido y de mutuo aprendizaje
- A mejorar las capacidades de comunicación en lengua materna y castellano
- A desarrollar la expresión oral, lectura comprensiva, así como la producción escrita de textos.

A su vez, este aprendizaje también está sustentando en el importante papel que juega el maestro como promotor educativo, específicamente en el contexto chiapaneco los maestros han sido y son actores fundamentales y co-partícipes en la producción creativa de estos materiales, pues al conocer a los niños pueden identificar y resaltar las actividades sociales y productivas de la comunidad. Esto implica:

- Investigar y sistematizar los conocimientos de los niños
- Identificar la participación de los niños en las actividades
- Seleccionar los temas importantes para la vida de la comunidad

Así se demuestra cómo los maestros construyen nuevos espacios de participación para responder a las demandas educativas de las comunidades y ejercer su derecho a la ciudadanía.

Para lograr estos propósitos es importante explorar los distintos espacios donde vive el niño: la casa, el patio, la comunidad, la milpa, el bosque, etc. En este sentido el bosque es el escenario social donde los niños aprenden a leer la naturaleza e interiorizan actitudes para relacionarse con ella y transformarla para satisfacer sus necesidades. Por eso es necesario valorar los cambios climáticos, los ciclos dinámicos de la naturaleza, así como identificar su sentido social y espiritual, situando las actividades pedagógicas en el tiempo de la comunidad y de la naturaleza, lo cual implica tomar en cuenta el calendario sociológico de la comunidad.

Claramente, una de las tareas de los que utilicen estos materiales es ampliar las tarjetas de acuerdo con la zona de trabajo.

En este caso, las tarjetas de autotransmisión intercultural nos presentan los calendarios de algunas zonas altas y bajas del pueblo tsotsil, de la zona alta del tseltal y del pueblo ch'ol, que resaltan los siguientes temas:

- Recolección
- Caza
- Agricultura
- Tejido de fibra vegetal
- Elaboración de juguetes
- Elaboración de recipientes de barro
- Cocina
- Fiesta

Los calendarios pueden leerse del centro hacia fuera y en este sentido muestran:

- Temporadas
- Indicadores climáticos
- Indicadores vegetales
- Indicadores de comportamiento animal
- Actividades de los comuneros
- Actividades de los niños

¿Por qué las tarjetas se escriben en lengua materna y en segunda lengua?

En primera instancia es importante resaltar que la lengua materna es la que se aprende en casa, con la que nos habla nuestra madre o nuestro ser más cercano. Por eso la lengua materna es un mediador para el aprendizaje, ya que a través de ésta podemos mejorar la seguridad lingüística de los niños y niñas, así como su

competencia bilingüe, permitiendo la expresión de saberes y conocimientos de forma oral y escrita.

En este sentido, los niños y las niñas tienen derecho a aprender a comunicarse de manera oral y escrita en su lengua y en castellano, puesto que “cada pueblo tiene un contexto histórico-social particular que influye en el uso social de las lenguas y en el desarrollo de competencias comunicativas que de él se derivan”. Por tanto, las tarjetas adoptan las variantes dialectales considerando la riqueza expresiva de la lengua, ya que de esta manera el niño “aprenderá a leer y a comprender las distintas voces de su pueblo”.

Las tarjetas en Santa Catarina

En nuestro caso, los niños de Santa Catarina y los adultos que participamos en este curso piloto -Maestro Octavio Álvarez, Miguel Martínez y quien esto suscribimos la oportunidad de conocer las voces de los pueblos Tsotsiles de Chenalhó (Chamula, San Andrés Larráinzar, Mitontic, Pantelhó, Chalchintan) y de Simojovel (Bosque, San Andrés de Duraznal, Jototal, Bochil), y trabajamos con las actividades que presentan las tarjetas de estos pueblos comparándolas con las actividades significativas que realizan los niños en Santa Catarina para saber si en nuestro contexto estas tarjetas:

- Permiten el afianzamiento y recuperación de los saberes locales.
- Promueven el aprendizaje de saberes escolares.
- Refuerzan la comunicación oral y escrita en lengua materna y en castellano
- El uso de variantes dialectales no impide su comprensión
- Se busca que estas tarjetas sean puestas en práctica y contrastadas con las actividades cotidianas de la comunidad.
- Son un apoyo para las diferentes áreas educativas (matemáticas, arte, historia, naturaleza y comunidad).

- Las diferencias encontradas en las actividades que realizan los pueblos “ofrecen al niño oportunidades de conocer y reconocer cómo viven, hablan y se desarrollan otros niños que viven en lugares distintos”.
- Las semejanzas indican las relaciones comunes de cooperación, parentesco e intercambio, es decir: SUS INTERCONEXIONES. Promoviendo el interés por conocer a niños de otros pueblos y sociedades.

De esta manera, durante seis meses (octubre 2006/marzo 2007) y una vez a la semana trabajamos con los niños del 6ºB en sesiones de una o dos horas, tiempo durante el cual los niños desarrollaron por equipo las tarjetas que ellos mismos eligieron.

La dinámica con la que iniciamos a trabajar consistió en repartir las tarjetas en lengua tsotsil entre los niños para que estos primero las leyeran en una lengua diferente a la que ellos conocen y posteriormente las identificaran y describieran mediante la observación de los dibujos, relacionándolas con las semejanzas y diferencias de las actividades realizadas en SC, así como con la diversidad lingüística que existe en el país. Una vez que terminamos de trabajar con las tarjetas en lengua tsotsil (a finales del mes de noviembre), desarrollamos a profundidad las tarjetas plasmadas en castellano, enfocándonos principalmente en reconocer y revalorar las actividades locales de SC, la tradición oral nahua en su forma de cuentos y leyendas, así como en identificar y reflexionar cooparticipativamente sobre la competencia lingüística nahua de los niños y el propio valor que estos le asignan o no a las prácticas bilingües nahuas-español de su comunidad. De esta manera, a continuación presentamos algunas de los trabajos e ideas que surgieron de estos 29 niños, esperando que no sólo les sean útiles a ellos sino a otros muchos más niños que en el futuro puedan trabajar con estas tarjetas y descubrir nuevas formas de aprender y compartir el conocimiento.

Resultados preliminares

En la primera sesión (26 de octubre) trabajamos por equipos con las tarjetas en lengua Tsotsil: 1) “Nuestras sabrosas verduras”, 2) “Así bordamos nuestros trajes”, 3) “Nuestros trajes”, 4) “La flauta toca como yo quiero”, 5) “Hagamos un disparador”, 6) “¡Me gusta la miel!” y 7) “Mi escoba es de palma”.

A grandes rasgos, descubrimos algunas relaciones y diferencias entre la vida de los pueblos mayas de Chiapas (Ch’oles, Tseltales y Tsotsiles) y la comunidad de SC, como son las siguientes:

- Encontramos que la fiesta de la Santa Cruz también se celebra en SC el 3 de Mayo, en la cual se pide a Dios que traiga buenas lluvias y lo necesario para que crezca sano el maíz y tengan una buena cosecha.
- Además encontramos semejanzas en la cosecha de diversos tipos de hongos, coincidencias en reconocer a la tuza como un animal parecido a la rata que se come la raíz de las mazorca.
- Asimismo pudimos identificar dónde se producen otras herramientas utilizadas en la vida cotidiana de SC, como por ejemplo dónde se fabrican los *chiquihuites* o canastas (Guerrero).
- Así como las relaciones y diferencias que existen entre el ciclo agrícola de Chiapas con el de SC, por ejemplo la semejanza entre las fechas de cultivo del maíz, la calabaza, el jitomate y el frijol, y las diferencias entre otro tipo de productos que se cultivan en estas regiones tal como es el café.²⁰¹

²⁰¹ De aquí en adelante los asteriscos indican las actividades que se encuentran en las tarjetas y que también se realizan en SC.

Trabajamos con las tarjetas en lengua Tsotsil:

- 1) Nuestras sabrosas verduras*
- 2) Así bordamos nuestros trajes*
- 3) Nuestros trajes*
- 4) La flauta toca como yo quiero
- 5) Hagamos un disparador (papalotes, trompos en SC)
- 6) ¡Me gusta la miel! (SA)
- 7) Mi escoba es de palma*

Numero

I-JBATS'IK'U'TIK TA JUMALIK!

NUESTROS TRAJES

La tarjeta que nos toca se trata de los vestidos que usan ellos como sombreros adornados con listones, bolsos de cuero, huacachicos, playeros, camisas de manga

Equipo 2:
Integrantes pp:

Edilberto	Guadalupe	Josantos
Alvora	Adriano	Florencia
Miguel	Bedillo	Salazar
Raquel	Adriano	Vilchiz




En castellano:

- 1) ¿Sabes hacer una trampa para tuza?*
- 2) ¿Cómo hacer una canasta? (Gro.)
- 3) ¿Cómo crece la planta de café?
- 4) Las hormigas arrieras*
- 5) Gira y gira mi trompo de avellana*



TAREA


1º paso cortar la madera




2º paso darle forma al trompo




3º paso hacer su cavidad de arriba



4º paso rebajar le un poco para lo que va hacer la punta y ponerle un orillo para el tornillo



5º ponerle un tornillo en la punta que le hace la cabezita y después armarlo y al ultimo ligarlo y si quieres pintarlo



- 6) ¡Busquemos Hongos!*
- 7) ¡Quiero tomar atole!*
- 8) La fiesta de la Santa Cruz*
- 9) Los hombres y las mujeres del maíz*

Los hombres hechos de maíz 19-01-2007
Miguel Cedillo Salazar

no nacieron de mujer solo por un prodigio fueron creados y formados por tepalcates y guacamate y como tenían la apariencia de hombres hombres fueron hablaron conversaron vieron oyeron anduvieron agarraban las cosas eran hombres buenos y hermosos fueron dotados de inteligencia vieron y al punto se extendió su vista y alcanzaron a conocer todo lo que hay en el mundo grande era su sabiduría en verdad eran hombres admirables.

Entonces el creador y el formador comenzaron a sentirse temerosos no les parecía bien que sus creaturas lo supieran todo ¿Acaso también son o serán dioses? se preguntaron entonces otro de los dioses coronados del cielo les echó un vaho en los ojos que se empañaron como cuando se sopla sobre un espejo sus ojos se velaron y solo pudieron ver lo que estaba cerca solo eso fue claro para ellos.

entonces existieron también sus esposas fueron hechas de mujeres los dioses mismos las hicieron allí estaban las mujeres cuando despertaron se llenaron de alegría sus corazones ellos engendraron con sus esposas a los hombres y las mujeres a las tribus pequeñas y las tribus grandes ellos fueron el origen de nosotros la gente del Sta Catarina. Esto fue el origen del maíz de Sta Catarina.



Yordina Flores Cardona

¡BUSQUEMOS HONGOS!

Escribe en tu cuaderno las formas como se pueden preparar los hongos.

Re- Los hongos se pueden preparar en distintas formas por ejemplo:

- 1.- Tamales
- 2.- Quesadillas
- 3.- En salsa verde
- 4.- Quesados

Integrantes:

- Miguel Cedillo
- Victor
- Adrian
- Anayeli
- Auxora

Hongos quiere decir: Cualquier planta talofigita sin clorofila, que vive como saprofito Parasita o en Simbiosis. Sombrero del Fieltro de copa redonda

Dibuja el lugar donde viven los hongos venenosos.



Además aprendimos:

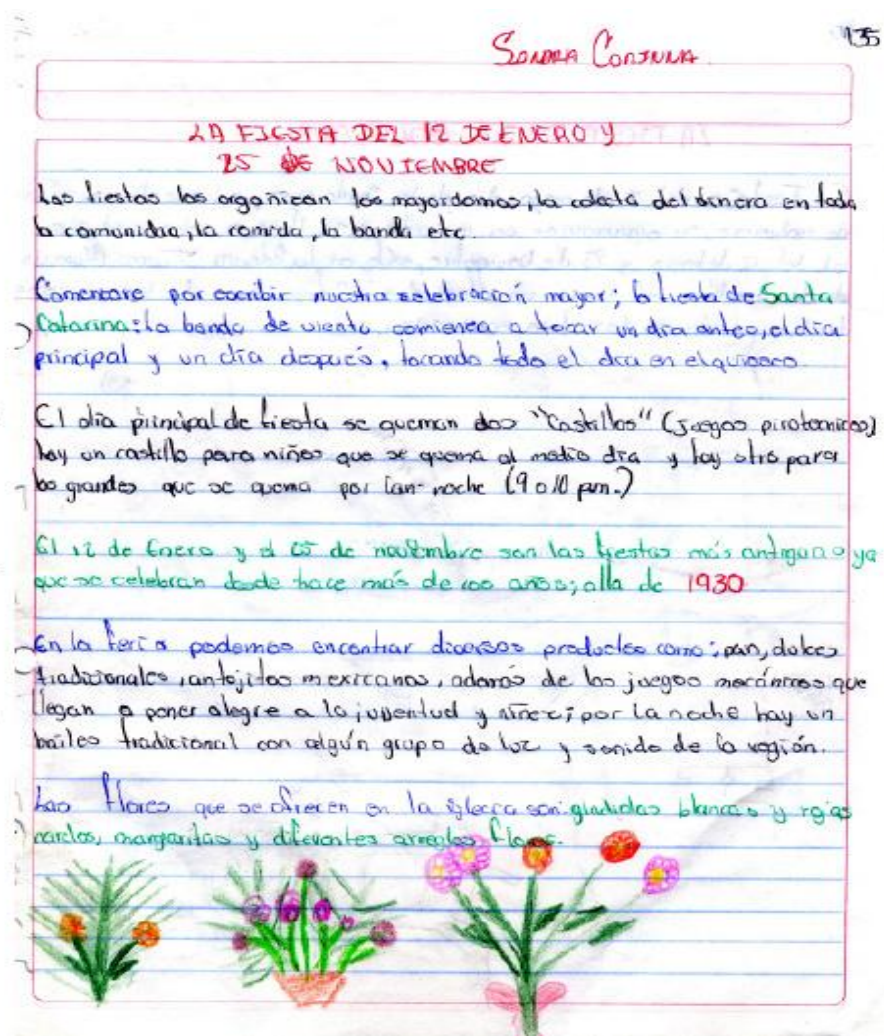
El manejo sostenido del territorio, el desarrollo de la tecnología y la pertenencia al pueblo para conquistar el ejercicio de la ciudadanía

La fiesta de San Antonio y de la Santa Cruz del pueblo Tsotsil

En la fiesta de la Santa Cruz se pide a Dios que traiga buenas lluvias y lo necesario para que crezca sano el maíz y tener una buena cosecha

Identificaron y revaloraron las tradiciones de otros pueblos y del suyo propio

Para los niños éstas son un aspecto positivo de su cultura, pues reflejan las creencias de su comunidad, como el respeto, el compartir y saber defendernos.



A valorar las prácticas cotidianas y a los que participan en ellas.



Maíz ancho, pitillo, azul, híbrido y rojo.



Yuridia Flores Cardona.

1.º ¿Qué se pide a la Tierra para que el maíz crezca sano?
 R= Que la tierra esté en un buen estado y limpio.

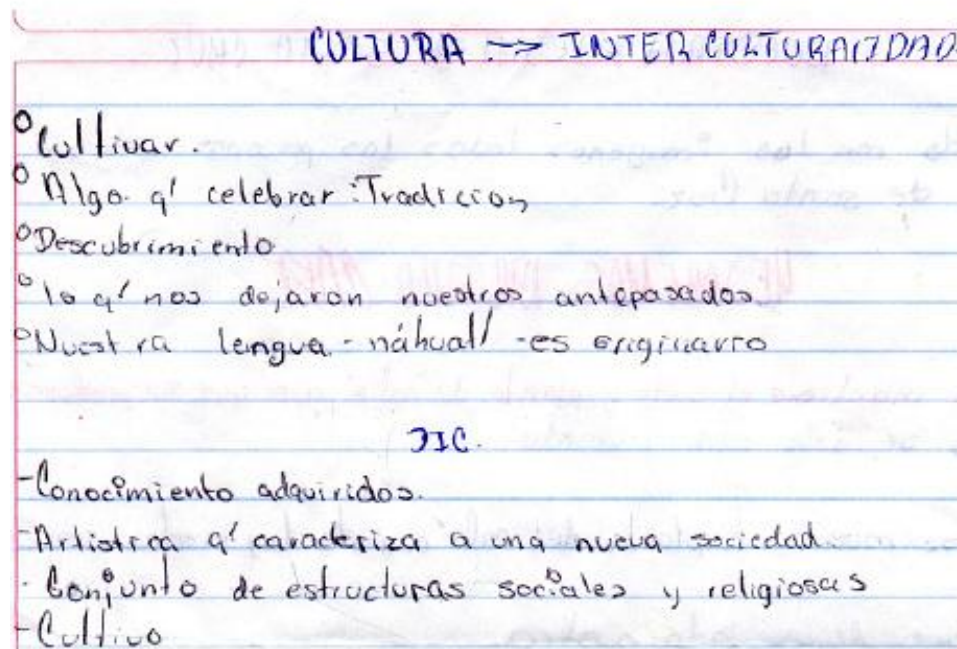
2.º Describe como son las 4 variedades de maíz?
 R= Hay 4 variedades por ej: Ancho, Híbrido, Azul, y rojo y son muy bonitos y limpios.

- Cacahuatziñtli - Costeño
- Yahyahuit (Azul) - Ancho (para pozole)
- Tlayohchichiltli
- “Cero la branza”
- “Híbrido” — ¿oáncor? Híbrido } Transgénico.
- “Mejorado”



A ampliar el conocimiento y la comprensión del mundo en el que actúan mediante el uso de otros saberes universales y a promover relaciones de beneficio mutuo entre diferentes culturas.

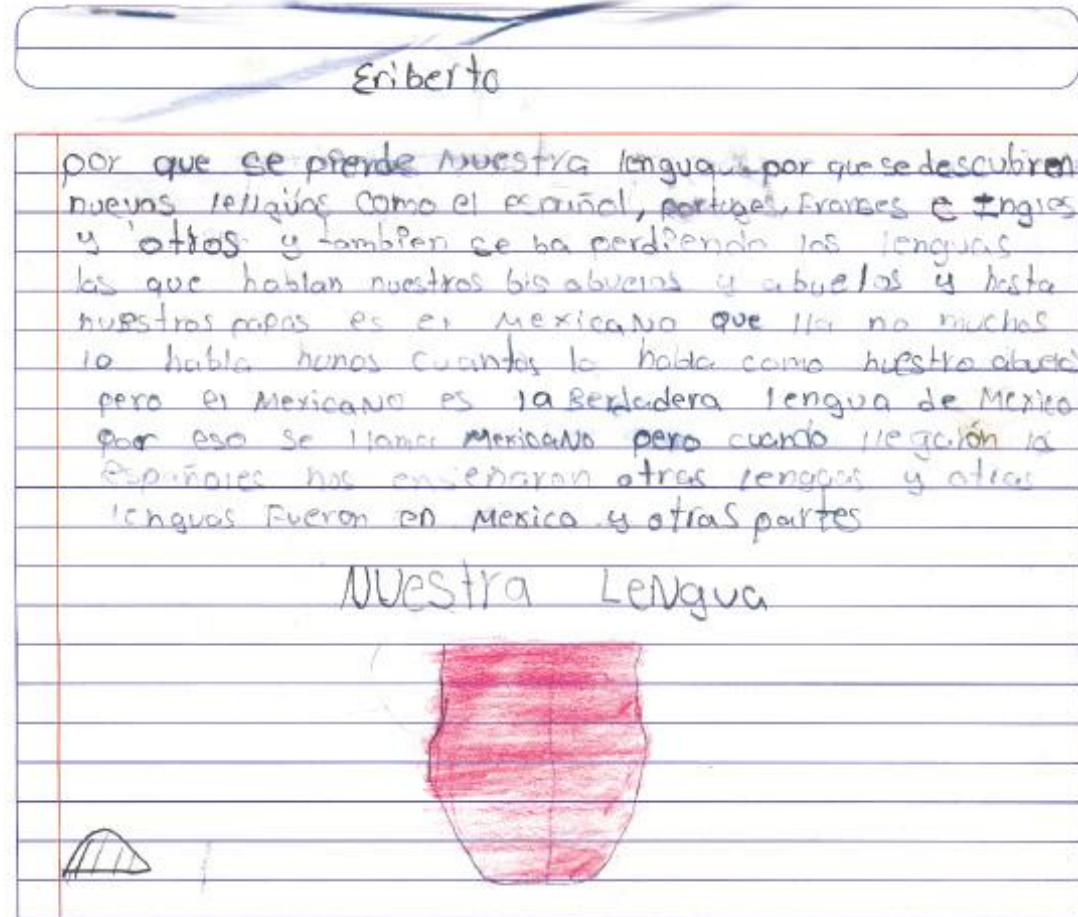
¿Qué es la interculturalidad... Qué es la cultura?



- Es algo que se transmite de generación en generación.
- Todos hacemos y somos parte de la cultura.
- “Los españoles no nos trajeron la cultura, nos trajeron su cultura, porque acá en México ya teníamos más de 500 años de cultura.”
- Intercambio de culturas: “cuando se encuentran, yo no conozco a los de Chihuahua, podemos intercambiar culturas, el náhuatl con los de Yucatán, los Yucatán con los de... Italia, etc.”
- La interculturalidad se puede dar en el mismo lugar, en el mismo pueblo, en la misma ciudad.
- En Santa Catarina hay interculturalidad: náhuatl-español.

A mejorar las capacidades de comunicación en lengua materna y castellano.

- El náhuatl es una lengua originaria pero también es una lengua actual, lo usan en las casas.
- Es una lengua que transmite conocimientos, estructuras sociales, etc.
- El mexicano para nuestros abuelos o papás a veces es una lengua del secreto, o sea “la usan para que no los entendamos”.



¿QUÉ ES LO QUE SIGNIFICA SER INDÍGENA EN SANTA CATERINA?:

Indígena: Porque no entiende y atiende
Es el verdadero Dios de México

- El que no conoce la Tecnología
- Es el que no produce bien el Español
- El que habla Nahuatl
- El paciente del Cabernicola
- El que no entiende lo que dicen

TND
Méx:
CAMI

aprendemos a hablar
Nahuatl Español Inglés

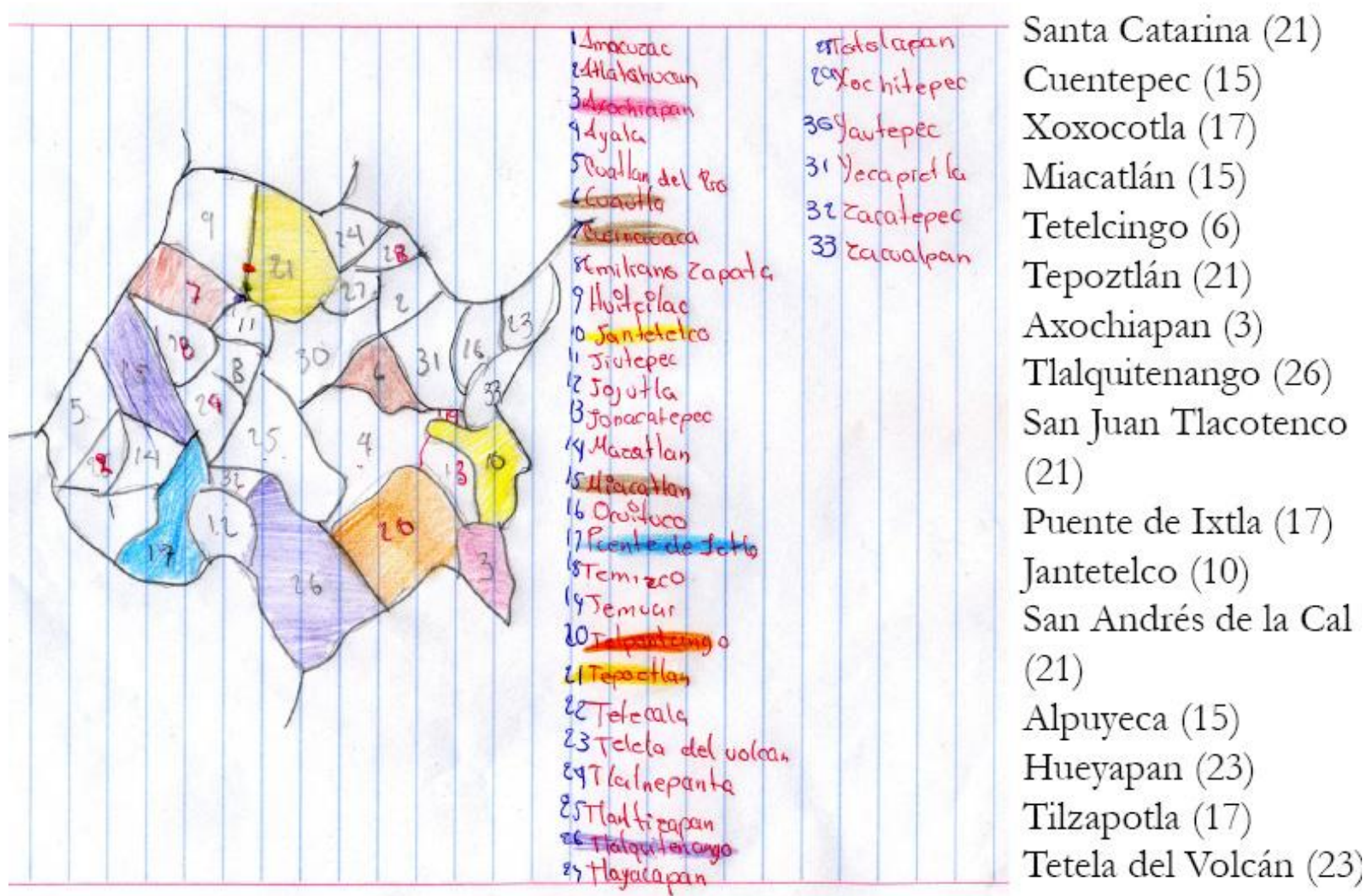
¿Que se pierde cuando se pierde la lengua?

Pierdo lo mio
Ya no somos nada
Nuestra identidad
Perdemos nuestro orgullo.

Identidad etnolingüística:

Es lo que nos identifica como individuos, es nuestra lengua, como nuestra, y normalmente quiere decir que cada uno tiene una lengua con la que se identifica.

Comunidades de habla náhuatl en el estado de Morelos



A conocer algunas leyendas nahuas de SC, reconociendo y estimulando sus propios conocimientos lingüísticos nahuas

EL CARBONERO. UN CUENTO NÁHUATL 331

Cente tlacatl oquitlaliaya tecolli. Cemi probe y entonces otlatlaliaya icecelton. Primero otlatequia; ihcuac yocaxiltin lo que tien tanto cuame yoquintec, oncan yoquicentaliz. De que yoquicentali ye qui-temotin tlecuahuitl para tlinon nican quimanaz para tleyoloti. Oncan fuerte quitequiti. De que yoquicenca, ye entero ca, entonces ye quitzintetzontia. Ihcuac ye quitzintetzontl, quitlalilia ahuatl itzonyo. Ihcuac yeca, cuica ce tercio zacatl ica quitlapachohua, oncan ye huitz tlalli. De que yoquicenca quitlapachohua, cuica ompa quipia ce pedazo ocotl para ica quixotlatiz. Quixotiz cuando más chicome tonalli. Ihcuac yomo cenca de tlatlatica ihuan yohuicic, entonces quiquixtia. Yeya quicahuatin quinamacstin. Tla quipia yolcatl, ica yolcatl quicahuatin ihuan tlacamo quipia, quimamataz.

Cente tlacatl cemi probe oyiya. Amo quipia yolcatl. Zan oquima-maya oquipia canin oconacahuaya. Omicolti pioton oquitzyonia cocentè. Zan chizchiahua quixtoque huan yehuatl omicolti. Oyecoc ichan, quilhua izohuan, "Niccuzaznequi cente pioton".

Huan oquinanquilli izohuan, "Cualli timitztaliliz".

Pero oquihito inamic, "Xiquitta, nehua nicnequi niccuaz nocel; pero xiquitta mazqui tictaliz, amo ihual que canin nontlatlacahua que nican quitlalia."

Comida	Colores	Cosas	Animales
Tlachali	Chiditlic	Yenia	Tachtli
Tortilla	Roja	Ya neboy	Monayo
Yeti	Cosfio	Totata	Kacatl
Frijol	Amarillo	Papa	Uenado
Chilli	Ticotic	Chiditon	Teti
Chile	Negro	Perro	Picira
Tomatl	Xacallic	Pioton	Loyatl
Tomate	Verde	Pallo	Loyate
Chitamatl	Istac	Quimichin	Tondli
Utomate	Bianco	Katon	Diabol
Amo	Ome	Abchicani	Tlaguili
no	2	Diablo	Lor
cente	Tlalvany	Asinli?	Mestlin
4	señor	Agua	Luro
Hawa	cente	Tloyali	Alston
cone	1	Maiz	Coto
Guachipen	Colandlic	Luace	Calli
peñon	encocado	Vuy	Claba

FAMILIA DE CASTILLO 01-03-01

2-03-07

NÁHUATL

EN PALABRAS NÁHUATL

Náhuatl	ESPAÑOL	NÁHUATL	ESPAÑOL
1 Perro	chichiltlen	27 cogichi	lascatiga
2 ciltalli	Estrella	28 nacanen	nino
3 cacalon	rono o zapa	29 Tumin	amigo
4 pitzaton	cerdo	30 xilomatl	jilomate
5 chimoliatl	ciabante	31 cogies pilines	guajes secos
6 guachipetl	pelon	32 coma	bebida
7 zapelic	dole	33 huelc	zapalzo
8 o me	dos	34 amilla	Nada
9 chintunes	ein raban	35 Nican	ayoi
10 chilli	chile	36 leca	¿por que?
11 nana	Tu hija	37 Nopithean	hijos
12 chichiltic	rojo	38 Zampachomastlin	causal
13 miston	gato	39 Ripatla	La bat
14 Maxiwani	diablo	40 Imayali	malca
15 Mollawani	"o pedir mole"		
16 miquiate	calaca	41 totat	pato
17 cente	uno = 41		
18 amatelepatzi	chomoso	42 Tlahuacqui	barracho
19 To cays	misma nombre	43 Nookcali	Tortilla
20 luace	caballo		
21 calli	casa		
22 Tachtli	congo		
23 itihawa	carne		EQUIPO
24 pata molta	husta luego		Norona
25 chaco	agrio		Adardi
26 cacafen	cafe		Genaro
			Gerardo

A desarrollar la expresión oral, lectura comprensiva, así como la producción escrita de textos.

Los hombres hechos de maíz 19-01-2007
Miguel Cedillo Salazar

My abuelita me contó esta historia del maíz. y se lo voy a contar mas o menos así:

Nadie, nadie, ni siquiera los galos ni los ratones, es tan curioso como los seres humanos. La humanidad siempre a querido conocer su origen. Casi cada cultura se ha explicado de alguna manera como apareció el hombre sobre la tierra.

Dijeron los progenitores, los creadores y formadores que se llaman Tepe y Gucumat: "Ha llegado el tiempo de que se termine la obra y aparezcan los que nos han de sustentar y nutrir; de que aparezca la humanidad sobre la tierra".

Celebraron consejo en la noche. Buscaron y discutieron pensaron y seleccionaron. De esta manera salieron a la luz de sus decisiones y encontraron lo que debía entrar en la carne del hombre: las mesquitas amarillas y blancas. Estos animales que trajeron la comida: el gato de monte, el coyote, la cotorra y el cuervo. Esta fue la comida que entro en la carne del hombre creado del hombre formado de esta se hizo la sangre del hombre así por obra de los progenitores entro el maíz en la formación del hombre de maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas únicamente masa de maíz entro en la carne de nuestros padres los cuatro hombres que fueron los Creadores.



La historia del jawey Miguel Cedillo

Esta historia es verdadera y no son mentira. Espura verdad se lo voy a contar la del jawey mas o menos va así:

en el año de la revolución había aquí en Sta Catarina Zacatepec un español que vivía en la hacienda que estaba pegado al monte él tenía mucho ganado como no tenía bebederos para darles agua mando que hicieran como un ojo ya lo hicieron los campesinos y también hicieron una canoa para que saquen agua todavía la puedes encontrar si está todavía ese español lo sacara del pueblo después hicieron otro pozo igual que el otro este lo hicieron a máquina se que parece una olla ya Miguel Cedillo se otra historia de tener llamada el hombre tragado por el jawey todo comenzó cuando el señor que fue a conocer el jawey fue pero al llegar solo vio que hera un oyote grande con agua sucia entonces el señor como no tenía ganado compra mucho ganado un día les fue a dar agua fue les dio, como era curioso se metió a nadar nada hacia el fondo y no vio nada nada hacia la superficie cuando subió algo lo subsimaba lo seguía subsimando hasta que lo trago el oyote pero que había pegado del otro lado del mundo pero no saben donde llega... al infierno él veía como los torturaban en el infierno él quería salir pero no podía hazi cuando voyas tu solo al jawey se escucha un grito:

Auxilio saquen me de aquí saquen me ja, ja, ja!
tremenda risa demaniaca y hueca horrible. compañeros esto concluye con mi trabajo gracias.

Finalmente, este curso piloto nos sugiere que las tarjetas de autoaprendizaje intercultural:

- 1) Son atractivas para un amplio sector de la comunidad, sobre todo para los niños,
- 2) Encuentran eco en la vida cotidiana de los habitantes pues estos se identifican con las actividades presentadas en las tarjetas,
- 3) Relacionan el aprendizaje extraescolar y cotidiano de los niños con los conocimientos “universales”, por ejemplo reconociendo la utilidad y el cuidado que tiene la comunidad con respecto a los recursos naturales, a los valores familiares y sociales, así como los vínculos que establece con poblaciones diferentes cultural, lingüística y geográficamente.
- 4) Promueven la revaloración de los saberes y valores locales, es decir los conocimientos de los abuelos, padres, hermanos, tíos, maestros y de todos aquellos actores involucrados de una u otra manera en la educación y desarrollo de los miembros de la comunidad.

En conclusión estas tarjetas no sólo estimulan el reconocimiento y revaloración de las prácticas y conocimientos comunitarios propios, también identifican semejanzas y diferencias con otras comunidades por lo que permiten reconocer el valor de la diversidad lingüística y cultural como parte del equilibrio del sistema ecológico humano.

**ANEXO 5. GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENCUESTA DE
AUTOPERCEPCIÓN LINGÜÍSTICA INDIVIDUAL Y FAMILIAR
REALIZADA EN LA ESCUELA PRIMARIA “JESÚS MARÍA MORELOS Y
PAVÓN”, SANTA CATARINA, TEPOZTLÁN, MORELOS, MÉXICO**

1. Nombre
2. Edad
3. ¿Sabes hablar náhuatl?
4. ¿Puedes contestar en náhuatl? (en caso de constestar sí pasar a la pregunta 6).
5. ¿Entiendes cuando hablan náhuatl?
6. ¿Tus abuelitos saben hablar náhuatl?
7. ¿Tus abuelitos hablan náhuatl en la casa y en la calle? (en caso de constestar sí pasar a la pregunta 9).
8. ¿Tus abuelitos entienden náhuatl?
9. ¿Tus papás hablan náhuatl?
10. ¿Tus papás hablan náhuatl en la casa y en la calle?
11. ¿Tus papás entienden náhuatl?

REFERENCIAS

- Agar, Michael. 1986. *Speaking of ethnography. Qualitative Research Methods. Series 2.* Londres: SAGE Publications.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1983. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia en México.* México: Ediciones de la Casa Chata, CIESAS.
- Anderson, Benedict. 1997. "The nation and the origins of national consciousness". En Guibernau, Montserrat y Rex, John (eds.) *The Ethnicity Reader: Nationalism, Multiculturalism and Migration*, Reino Unido: Polity Press.
- Aracil, Lluís. 1983. *Dir la Realitat.* Barcelona: Edicions Països Catalans.
- 1986. *Papers de Sociolingüística.* Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Agence France Presse (AFP). 2007. "En peligro de extinción, 20 lenguas indígenas en México: Inali". *La Jornada*, México, 14 de noviembre.
- Argyris, Chris. 1989. "Integrating Theory and Practice". *The Academy of Management Review*, vol. 14(1):96-98.
- Avilés, Karla. 2002. *Atribución causal en pacientes de Sala de Urgencias: su relación con el alcohol.* México: Facultad de Psicología-UNAM, tesis de licenciatura.
- 2005. *Estigmas en el náhuatl de Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos: afectos y efectos en las prácticas sociolingüísticas.* México: CIESAS, tesis de maestría.
- Bakker, Peter y Robert Papen. 1996. "Michif: a mixed language based on Cree and Frech". En Thomason, Sarah (ed.). *Contact Languages. A wider perspective.* John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Filadelfia.
- Barrera, Edgar. s/f. *In tlahtolli náhuatl. La palabra náhuatl.* Morelos, México. Folleto.
- Bastardas, Albert. 2000. *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística.* Barcelona: Proa la mirada social.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. 2001. *La construcción social de la realidad.* Argentina: Amorrortu editores.
- Bertely, María. 2000. "Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas?". En Von Mentz, Brígida (coord.).

- Identidades, Estado nacional y globalidad, México, siglos XIX y XX*. México: CIESAS.
- (coord.). 2004. *Tarjetas de Autoaprendizaje (pueblos tseltal/tsotsil/ch'ol)*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla- Santillana.
- 2005. *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. México: Publicaciones digitales, DGSCA-UNAM. En red: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- 2006a. "Introducción". En Bertely, María (coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- 2006b. "La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México". En Todd, Eugenio y Víctor Arredondo (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León (CECyTE, NL).
- Billig, Michael. 1989. *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Fayard.
- Bracamonte, Pedro. 2003. "La declaración de Jacinto Canek, 1761". *Desacatos*, núm. 13:163-169.
- Briggs, Charles. 1984. "Learning how to ask". *Language & Society*, vol. 13:1-28.
- 1990. *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broda, Johanna. 2001. "La Etnografía de la fiesta de la Santa Cruz: una perspectiva histórica". En Broda, Johanna y Félix Báez-Jorge (coords.). *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Fondo de Cultura Económica.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. 2003 *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Cámara de Diputados, México. En red: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/257.doc>

- Cameron, Deborah; Elizabeth Frazer, Penelope Harvey; M. B. H. Rampton; Key Richardson. 1992. *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
- Carochi, Horacio. 1976. *Compendio del Arte de la Lengua Mexicana*. Puebla, México: Gobierno del Estado de Puebla.
- Cassell, Joan. 1980. "Ethical Principles for Conducting Fieldwork". *American Anthropologist, New Series*, vol. 82 (1), pp.28-41.
- Celestino Solís, Eustaquio. 2001. *Siuateyuga. Una norma indígena de control social*. México: CIESAS.
- Cera Tecla, Ernesto. 1998. *Prácticas comunicativas y reproducción étnica mosiehuale*. México: CIESAS-INI, tesis de maestría.
- Cifuentes, Barbara. 1998 *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México: CIESAS-INI.
- Comisión de Asuntos Indígenas. 2006. *Programa Legislativo Anual, para el Primer Año de Ejercicio Constitucional 2006-2007. Comisión de Asuntos Indígenas*. Morelos, México: Congreso del Estado de Morelos.
- Comisión de Concordia y Pacificación. 1999. "Proyecto de Ley sobre Derechos y Cultura Indígena". En Secretaria de Formación Política. *Autonomía Indígena. Fundamentos Jurídicos y Políticos*. México: Secretaria de Formación Política del Comité Ejecutivo Nacional del partido de la Revolución Democrática.
- Comisión Independiente de Derechos Humanos de Morelos, A. C. (CIDHM). 1996. *Los pueblos indios en Morelos. Sus derechos tradicionales y la impartición de justicia*. Cuernavaca, Morelos: CIDHM.
- 1997. *Experiencia de vida y lucha por la elaboración de una Ley Indígena en Morelos*. Cuernavaca, Morelos: CIDHM.
- 1999. *Encuentros bilingües interculturales*. Cuernavaca, Morelos: CIDHM-INI-Morelos.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). 2006. *Pueblos Indígenas de México. Nahuas de Morelos*. México: CDI. En red: <http://cdi.gob.mx/ini/monografias/nahuasmor.html>

- 2007a. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002*. México: CDI. En red: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=397
- 2007b. *Lenguas Indígenas*. México: CDI. En red: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=90
- 2007c. *La vigencia de los derechos indígenas en México. Análisis de las repercusiones de la reforma constitucional federal sobre derechos y cultura indígena, en la estructura del estado*. México: CDI-Unidad de Planeación y Consulta-Dirección General de Estrategia y Planeación de Derechos Indígenas.
- 2007d. *Acciones de Gobierno para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas. Informe 2006*. México: CDI.

Comisión Promotora de Encuentros Bilingües Interculturales (CPEBI). 2000. *Cuentos, historias y leyendas nahuas*. Cuernavaca, Morelos, México: UNICEDES-IMJ-CIDHM-CPEBI.

Comité de seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (DUDL). 1998. *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Barcelona: DUDL-Diputació de Barcelona-Generalitat de Catalunya.

Congreso del Estado de Morelos. 2007. *Ley de cultura indígena para el Estado de Morelos*. Morelos, México: Instituto de Investigaciones Legislativas. En red: <http://www.congresomorelos.gob.mx/iil/iil/investigaciones/ley%20de%20cultura%20indigena.pdf>

Coordinadora de Grupos Culturales, Indígenas y Populares (CGCIP). 2007. *Coordinadora de Grupos Culturales, Indígenas y Populares*. En red: <http://cgcip.blogspot.com/>

Cortés, Fernando y Oscar Cuellar. 1990. "La relación población desarrollo en Chayanov: una perspectiva desde la empresa familiar". En Cortés, Fernando y Oscar Cuellar (coords.). *Crisis y reproducción social: los comerciantes del sector informal*. México: Flacso-Miguel Angel Porrúa.

Dakin, Karen. 1972. "El carbonero. Un cuento nahua". *Estudios de Cultura Náhuatl*, Vol, X:329-335.

- 1974. "Dialectología náhuatl de Morelos: un estudio preliminar". *Estudios de Cultura Náhuatl*, Vol. XI:227-234.
- 1976. "Respect and indirect reference in Santa Catarina (Morelos) Nahuatl". *Actas del Congreso Internacional de Americanistas*, vol. 4:485-493.
- 1977. "Pedro Cuaresma and other nahuatl stories". *Tlalocan*, Vol. VII: 47-66.
- Das, Alok Kumar. 2004. "Linguistic Practices and Not Just Linguistic Rights: Endangered Languages in New Europe". En Argenter, Joan y Mackenna Brown (eds.). *Endangered Languages and Linguistic Rights. On the Margins of Nations*. Proceedings of the Eighth FEL Conference, Barcelona, España, 1-3 Octubre: Foundation for Endangered Languages, pp. 145-150.
- Davies, Bethan. 2005. "Communities of practice: legitimacy, membership and choice". *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, núm. 10. En red: <http://www.leeds.ac.uk/linguistics/WPL/WP2005/Davies.pdf>
- Del Águila, Rafael. 1984. "Crítica y reivindicación de la utopía: La racionalidad del pensamiento utópico". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 25:37-70.
- De Crescenzo, Luciano. *Panta Rei (tutto scorre)*. Milán, Italia: Oscar Modadori.
- De la Peña, Guillermo. 1987. *Morelos. Viento en la cima, Fuego en el Cañaveral*. Monografía Estatal. Morelos, México: Secretaría de Educación Pública.
- 1999. "Notas preliminares sobre la "ciudadanía étnica" (el caso de México)". En Olvera, Alberto. (coord.). *La sociedad civil: de la Teoría a la realidad*. México: El Colegio de México.
- 2005. "Social and Cultural policies Toward Indigenous Peoples: Perspectives from Latin America". *Annual Review of Anthropology*, núm. 32:717-739.
- De la Torre, Rodrigo. 1985. *Sociolingüística del municipio de Tepoztlán*. México: UAM-I, Departamento de Antropología, tesis de licenciatura.
- 1987. "Lengua y comunidad indígena: un caso en el municipio de Tepoztlán, Morelos". *Papeles de la Casa Chata*, vol. 2(3):44-57.

- Devereux, Georges. 1985. *Ethnopsychanalyse complémentariste*. París: flammariion.
- Díaz Polanco, Héctor. 1981 “La teoría indigenista y la integración”. En Héctor Díaz Polanco y otros. *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión crítica*. México: Centro de Investigación para la Integración Social-Juan Pablos Editor.
- 1996. *Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- 1997. *La rebelión zapatista y la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- Doms, Machteld y Serge Moscovici. 1998. “Innovation et influence des minorités”. En Moscovici, Serge (dir.). *Psychologie sociale*. París: Presses Universitaires de France.
- Dorian, Nancy. 1992. *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duguid, Paul. 2005. ““The Art of knowing”: Social and tacit dimensions and the limits of the community of practice”. *The information society*, vol. 21(2):109-118.
- Duranti, Alessandro y Charles Goodwin (eds). 1992. *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge Universtiy Press: Cambridge.
- Dwyer, Arienne. 2007. “Ética y aspectos prácticos del trabajo de campo cooperativo”. En Gippert, Jost; Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.), Haviland, John y José Antonio Flores Farfán (coords). *Bases de la documentación lingüística*. México: INALI.
- Edwards, John. 2006. “Players and Power in Minority-group Settings”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 27(1):4-21.
- Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). 1996. “El diálogo de San Andrés y los Derechos y Cultura Indígena. Punto y seguido. Comité Clandestino Indígena Revolucionario-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional”. En Secretaría de Formación Política. 1999. *Autonomía Indígena. Fundamentos jurídicos y políticos*. México: Instituto Nacional de Formación Política.

- Evans, Nicholas. 2001. "The last speaker is dead - long live the last speaker!". En Newman, Paul y Martha Ratliff. *Linguistic Field Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles. 1971. "Absence of copula and the notion of simplicity. A study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk, and Pidgins". En Hymes, Dell (ed). *Pidginization & Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, Les. 1994. "Who are the indians? Reconceptualizing Indigenous Identity, Resistance, and the Role of Social Science Latin America". *Latin America Research Review*, vol. 29(3):237-248.
- Fishman, Joshua. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Filadelfia: Multilingual Matters LTD.
- Flores Farfán, José Antonio. 1988. "Elementos para un análisis crítico de la educación bilingüe-bicultural". *Papeles de la Casa Chata*, año 3 (4):41-48.
- 1999. *Cuaterros somos y toindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de MÉXICO*. México: CIESAS.
- 2000. "Transferencias náhuatl-español en el Balsas (Guerrero, México). Reflexiones sobre el desplazamiento y la resistencia lingüística en el náhuatl moderno". *Amerindia*, num. 25:87-106.
- 2002a. "Iniciativas lingüístico-culturales en el náhuatl del Alto Balsas, Guerrero, México. *Mesoamérica*, vol. 43:89-103.
- 2002b. "Nahuatl purism: between language innovation, maintenance and shift". En Brincat, Joseph; Winfried Boeder y Thomas Stolz (eds.) *Purism in minor languages, endangered languages, regional languages, mixed languages*. Papers from the conference on 'Purism in the Age of Globalisation'. Bremen: Diversitas Linguarum, vol. 2:281-313.
- 2003a. "'Al fin que ya los cueros no van a correr": The pragmatics of power in Hfiahfiu (Otomi) markets". *Language in Society*, vol. 32:629-658.
- 2003b. *See tosaasaanil. See tosaasaanil. Na'at le ba'ala paalen. Adivinanzas nahuas y mayas*. Video. México: CIESAS-Barlovento.

- 2004a. “El empoderamiento de las lenguas amenazadas: ilustraciones mexicanas”. *Congreso Linguapax X*. Barcelona. En red: http://www.linguapax.org/congres04/pdf/2_flores.pdf
- 2004b. “Notes of Nahuatl typological change”. *Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF)*, vol. 57(1):85-97.
- 2004c. *Aalamatsiin. La Sirena*. Video. México: CIESAS-Barlovento.
- 2005a. “Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas. Reflexiones, acciones y propuestas”. En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Gabriela Dalla-Corte (eds.). *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia*, Cataluña: Casa América Catalunya.
- 2005b. “Variations and language ideologies in Mesoamerican languages: The case of Nahuatl”. En Muhr, Rudolf (ed.). *Standard Variation and Languages Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt: Peter Lang.
- 2005c. *Las Aventuras del Tlacuache*. México: YUMBOTIC. CD-ROM.
- 2006. “Who studies whom and who benefits from sociolinguistic research?”. En Sercombe, Peter; Mark Garner y Christine Raschka. *Journal of Multilingual and Multicultural Development. Sociolinguistic Research - Who Wins? Research on, with or for Speakers of Minority Languages*, vol. 27(1):79-86.
- 2007a. *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México. Manuscrito.
- 2007b. “En los márgenes del contacto náhuatl-español. Los últimos estertores del náhuatl”. *Signos lingüísticos*, en prensa.
- en prensa. “Hacia una historia sociolingüística mesoamericana: explorando el náhuatl clásico”. En Barriga, Rebeca y Pedro Butragueño (eds.). *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México. Manuscrito.
- Flores Farfán, José Antonio, Refugio Nava Nava, et al. 2002. *Voces de colores. See tosaasaaniltsiin, see tosaasaaniltsiin. Adivinanzas mexicanas. Colorin color nahuas*. México: CIESAS– INI.

- Flores Farfán, José Antonio y Cleofas Ramírez Celestino. 2002. *Adivinanzas nahuas de hoy y siempre. See tosaasaanil, see tosaasaanil*. México: CIESAS-Editorial Corunda.
- 2005. *Adivinanzas mexicanas. See tosaasaaniltsiin, see tosaasaaniltsiin*. México: Artes de México, Institut Linguapax: Generalitat de Catalunya, CIESAS.
- 2007. *Tsintsinkirianteenpitskontsiin*. México: Fundació Aurélia Figueras-Caixa Sabadel-CIESAS.
- Flores Farfán, José Antonio, Alejandra Cruz, Jovito Santos, et al. 2006. *Ka'yu ta kutu'a kun ñuu savi. Adivinanzas en mixteco. La lengua de la lluvia*. México: SEP-Artes de México.
- Florescano, Enrique. 1999. *Memoria indígena*. México: Taurus.
- Forbes, Jack. 1957. "Historical Survey of the Indians of Sonora, 1821-1910". *Ethnohistory*, vol. 4(4):335-368.
- Foucault, Michel. 1994a. "Pouvoir et corps". *Dits et écrits*. (1975). Tomo II. París: Éditions Gallimard.
- 1994b. "Les mailles du pouvoir". *Dits et écrits*. (1981). Tomo IV. París: Éditions Gallimard.
- Freud, Anna. 2001. *Le moi et les mécanismes de défense*. París: Bibliothèque de psychanalyse, Presses Universitaires de France.
- Freud, Sigmund. 1986. "La técnica psicoanalítica". *Esquema del psicoanálisis y otros escritos de doctrina psicoanalítica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gallegos, Carmen y Jessica Martínez. 2004. *Guía para desarrollar las Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla-Santillana.
- García, Juan; Daniel Vega y Miguel Martínez. 2004. *Clasificación de localidades de México según grado de presencia indígena, 2000*. México: Consejo Nacional de Población (CONAPO). En red: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/presenciaindi/index.htm>
- García Pelayo, Ramón. 1983. *Larousse. Diccionario práctico español-moderno*. México: Ediciones Larousse.

- Garner, Mark. 2004. *Language: An ecological view*. Oxford: Peter Lang.
- Garner, Mark; Christine Raschka y Peter Sercombe. 2006. "Sociolinguistic Minorities, Research, and Social Relationships". En Sercombe, Peter; Mark Garner y Christine Raschka (eds.). *Journal of Multilingual and Multicultural Development. Sociolinguistic Research - Who Wins? Research on, with or for Speakers of Minority Languages*, vol. 27(1):61-78.
- Gasché, Jorge. 2004. "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché Jorge, María Bertely y Rossana Podestá (eds.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós.
- Gayó, Rosa y Claudio Bustos. 2001. "Transferencia y Contratransferencia". *Apsique. Psicología en Latinoamérica*. En red: <http://www.apsique.com/wiki/PersTransferencia>
- Gergen, Keneth. 1988. "Knowledge and social process". En Kruglanski, Arie y Daniel Bar-Tal (dirs.). *The social psychology of knowledge*. Nueva York: Cambridge University.
- Gobierno del Estado de Morelos. 2006. *Ley Orgánica del Estado de Morelos*. Dirección General de legislación-Subdirección de Informática Jurídica: Morelos, México. En red: <http://www.e-morelos.gob.mx/10consejeria/files/Leyes/Ley00072.pdf>
- Gobierno del municipio de Tepoztlán. 2008. "Plan municipal de desarrollo de Tepoztlán 2006-2009". *Portal del municipio de Tepoztlán*. En red: <http://www.tepoztlan.gob.mx/pdf/plan%20municipal.pdf>
- Goffman, Irving. 1974. *Frame Analysis*. Nueva York: Harper & Row, publishers.
- 2001. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- 2004. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Gordon, Raymond (ed.). 2005. *Ethnologue: Language of the world*. Texas, EUA: SIL International. En red: www.ethnologue.com

- Good, Catherine. 1988. *Haciendo la lucha. Arte y comercio nahuas de Guerrero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Greenwood, David. 2000. "De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas". *Revista de Antropología Social*, vol. 9:27-49.
- Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley. 1998. "Toward a typology of language endangerment". En Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley (eds.). *Endangered Languages. Language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2006. *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gros, Christian. 1998. "Identidades indias, identidades nuevas. Algunas reflexiones a partir del caso colombiano". *Revista Mexicana de Sociología*, año 60(4):181-207.
- Guillén, Guillermina. 2004. "Alertan por trascendencia de conflicto en Morelos". *El Universal*. México, enero 15. En red:
http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=196902&tabla=notas
- Gumperz, John. 1971. 1974. "Tipos de comunidades lingüísticas". En: Garvin, Paul y Yolanda Lastra. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- 1979. *Cross-talk*. Londres: Communication Documentary Series Broadcast on the BBC (video).
- 1993. *Speech community in interactional perspective*. Berkeley: University of California.
- Guzmán, Ignacio. 1979. *Gramática del Náhuatl de Santa Catarina, Morelos*. México: SEP-INAH.

- Habermas, Jürgen. 1976. "L'autoréflexion comme science: La critique psychanalytique du sens par Freud". *Connaissance et intérêt*. Francia: Éditions Gallimard.
- 2005. *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- Hale, Ken. 1992. "On endangered languages and the safeguarding of diversity". *Language*, vol. 68(1): 1-3.
- 1998. "On endangered languages and the importance of language diversity". En Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley (eds.). *Endangered Languages. Language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language*. California: Stanford University Press.
- Hammersley, Martyn. 2004. "Action research: A contradiction in Terms?". *Oxford Review of Education*, vol. 30(2):165-181.
- Heller, Ágnes. 1994. "Movimiento radical y utopía radical". *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernández, Aída. 2003. "Aída Hernández: Una nueva imagen de la antropología de género". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, n° 29, abril, entrevista realizada por Lydia Rodríguez Cuevas.
- Hernández, Guillermo. 1995. *Herencia e identidad. Santa Catarina un pueblo náhuatl*. Cuernavaca, Morelos, México: SUR Comunicación y Medios.
- Heider, Fritz. 1967. *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Hewstone, Miles. 1992. *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. México: Paidós.
- Hill, Jane. 1991. "In Neca Gobierno de Puebla: Mexicano Penetrations of the Mexican State". En Greg Urban y Joel Sherzer (eds.). *Nation-States and Indians in Latin America*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- 1998. "Today there is no respect. Nostalgia, "respect", and Oppositional discourse in Mexicano (Nahuatl) Language ideology". En Bambi Schieffelin,

- Kahtryn Woolard y Paul Kroskrity (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. Nueva York: Oxford University Press.
- 2001. "Language, race, and white public space". En Duranti, Alessandro. (Ed.). *Linguistic Anthropology. A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- 2004. "Word order type change and the penetration of Spanish *de* in modern Nahuatl". *Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF)*, vol. 57(1):23-48.
- 2007. "La etnografía del lenguaje y de la documentación lingüística". En Gippert, Jost; Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.), Haviland, John y José Antonio Flores Farfán (coords). *Bases de la documentación lingüística*. México: INALI.
- Hill, Jane y Kenneth Hill. 1999. *Hablando Mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: INI-CIESAS.
- Hinton, Leanne. 1998. "Language loss and revitalization in California: overview". *International Journal of the Sociology of language*, vol. 132:83-93.
- Horcasitas, Fernando. 1974. *El teatro náhuatl. épocas novohispana y moderna*. Primera parte. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.
- Hymes, Dell (ed.). 1971. *Pidginization & Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1974. *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania.
- Idealistas.org. 2007. *Coordinadora de Grupos Culturales, Indígenas y Populares*. En red: <http://www.idealista.org/es/org/91989-76>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). 2006. "Estadísticas a propósito del día internacional de las poblaciones indígenas". *Datos nacionales*. México: INEGI. En red: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2006/indigenas06.pdf>

- 2007a. II Censo de Población y Vivienda, 2005. México: INEGI. En red:
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/conteos/conteo2005/default.asp?c=6224>
- 2007b. “Características metodológicas y conceptuales”. *II Censo de Población y Vivienda, 2005*. México: INEGI. En red:
http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/censos/sm_conteo2005.pdf
- 2007c. *Principales Resultados por localidad*. México: INEGI. En red:
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/conteo2005/localidad/iter2005>
- 2007d. “Hablantes de lengua indígena en México”. *Población*. México: INEGI. En red:
<http://cuentame.inegi.gob.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>
- 2007e. *Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI. En red:
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/cpv2000/bd/pv2000/p5.asp?s=est&c=10262>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). 2008. “Catálogo las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas”. En *Diario Oficial*. . Enero 14, México: D. F. En red:
http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- Irvine, Judith. 2001. “Formality and Informality in communicative events”. Durante, Alessandro (ed.). *Linguistic Anthropology. A Reader*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Jakobson, Roman. 1988. “Seis lecciones sobre el sonido y el sentido”. *Obras completas*. España: Gredos.
- Jacorzynski, Witold. 2004. *Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. México: CIESAS-Porrúa.
- Johnson, David. 1991. *Psicología Social de la Educación*. Buenos aires: Kapelusz.

- Jones, Elaine; Parker, Bonita; Joyner, Holland. 1996. "The influences of Goal-Related actions and goal information on children's effort and ability perceptions in interpersonal situations". *The Journal of Genetic Psychology*, Vol. 157(1):73-48.
- Karttunen, Frances. 1992. *An analytical dictionary of Nahuatl*. University of Oklahoma Press: USA.
- Kelley, Harold. 1973. "The processes of causal attribution". *American Psychologist*, vol. 28:107-128.
- Krauss, Michel. 1992. "The world's languages in crisis". *Language*, vol. 68 (1):4-10.
- Labov, William. 1974. "Ultracorrección de la clase media baja como actor del cambio lingüístico". En Garvin, Paul y Yolanda Lastra. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- 1975. *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lastra, Yolanda y Fernando Horcasitas. 1980. "El náhuatl en el Estado de Morelos". *Anales de Antropología. II. Etnología y Lingüística*. UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas, vol. XVII:233-298.
- Launey, Michel. 1992. *Introducción a la lengua y literatura náhuatl*. México: UNAM.
- Lewin, Kurt. 1951. *Field Theory in Social Sciences. Selected Theoretical Papers*. USA: Harper & Row, Publishers, Incorporated.
- Lewis, Oscar. 1971. *Tepoztlán: un pueblo de México*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Lockhart, James. 1999. *Los nahuas después de la conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 2001. *Nahuatl as Written. Lessons in Older Written Nahuatl, with copious examples and texts*. Stanford University Press: Standford, California.
- Lockhart, James y Frances Karttunen. 1976. *Nahuatl in the Middle Years. Language Contact Phenomena in Texts of the Colonial Period*. Berkeley: University of California Publications.

- Lomnitz-Adler, Claudio. 1982. *Evolución de una sociedad rural*. México: Fondo de Cultura Económica-SEP.
- 1995. *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Planeta.
- López Austin, Alfredo. 2004. *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- López González, Valentín. 2008. “Nuevo orden constitucional 1930-1980”. *Escenario Político*, núm. 52. En red:
<http://www.escenariopolitico.com.mx/cultural/2006/septiembre/nuevo.html>
- Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Gabriela Dalla-Corte. (eds.). 2005. *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia*. Cataluña: Casa América Catalunya.
- Macías, Eugenia. 2008. “Resistencia indígena y experiencia estética: los mandiles de la fiesta de mayo en Acatlán-Chilapa, Guerrero”. En Avilés, Karla y Adriana Terven (coords.). *Entre el estigma y la resistencia: dinámicas étnicas en tiempos de globalización*. en dictaminación.
- Marks, Dora y Dauenhauer, Richard. 1998. “Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: examples from Southeast Alaska”. En Grenoble, Lenore y Lindsay Whaley (eds.). *Endangered Languages. Language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinet, André. 1979. “Preface”. En Weinreich, Uriel. *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton publishers: La Haya.
- Mato, Daniel. 1995. “Estudio Introductorio”. En Mato, Daniel (coord.). *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-Nueva Sociedad.
- Mead, George H. 1993. *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós estudio básica.
- Molina, José Luis y Hugo Valenzuela. 2007. *Invitación a la antropología económica*. Barcelona: Edicions Bellaterra

- Moreno, José y Ma. Ángeles Espadas. 2008. "Investigación-acción participativa". En Reyes, Roman (dir.). *Diccionario crítico de las ciencias sociales*. España: Universidad complutense de Madrid. En red: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm
- Mosel, Ulrike. 2007. *El trabajo de campo y el trabajo lingüístico comunitario*. En Gippert, Jost; Nikolaus Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.), Haviland, John y José Antonio Flores Farfán (coords). *Bases de la documentación lingüística*. México: INALI.
- Muñoz, Héctor (ed.). 1987. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Muysken, Pieter. 1996. "Media Lengua". En Thomason, Sarah (ed.). *Contact Languages. A wider perspective*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Nava Nava, Refugio. 2007. *La vitalidad del náhuatl en San Isidro Buensuceso, Tlaxcala*. México: CIESAS, tesis de doctorado.
- Nieto, Carmen. 2004. *Ética y psicoanálisis: la desvinculación transferencial*. En red: <http://www.carmennieto.com/eticapsico.htm>
- Ninyoles, Rafael. 1995. *Conflicte lingüístic valencià*. Valencia: Quaderns 34.
-----1997. *Idioma i prejudici*. Barcelona: Quaderns 3i4.
- Nurse, Derek. 1996. "Prior pidginization and creolization in Swahili?". En Thomason, Sarah (ed.). *Contact Languages. A wider perspective*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Organización Juvenil Autónoma para Latinoamérica (OJALA). 2008. *OJALA*. En red: <http://ojala.nl/index.php?n=Main.HomePage>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). 1999. "Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes". En Secretaria de Formación Política. *Autonomía Indígena. Fundamentos Jurídicos y Políticos*. México: Secretaria de Formación Política del Comité Ejecutivo Nacional del Partido de la Revolución Democrática.

- Ortner, Sherry. 1995. "Resistance and the problem of ethnographic refusal". *Comparative Studies in Society and History*, vol. 37(1):173-193.
- Oviedo, Gonzalo; Luisa Maffi y Peter Larsen. 2000. *Indigenous and Traditional Peoples of the World and Ecoregion Conservation. An Integrated Approach to Conserving the World's Biological and Cultural Diversity*. Glande, Suiza: World Wide Fund for Nature (WWF).
- Palacios, Azucena. 2005. "Interferencias entre las lenguas amerindias y el castellano: el concepto de "error de aprendizaje" como factor de estigmatización social". En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Gabriela Dalla-Corte (eds.). *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia. Actas del III Fórum Amer&Cat de las Lenguas Amerindias*. Casa América Cataluña: Cataluña.
- Palmonari, Augusto y Zani Bruna. 2003. "Les études de communautés". En Moscovici, Serge y Buschini Fabrice (dir.). *Les méthodes des sciences humaines*. París: Presses Universitaires de France.
- Patch, Robert. 2003. La rebelión de Jacinto Canek en Yucatán: una nueva interpretación. *Desacatos*, num. 13:46-59.
- Paz, Fernanda. 2005. *La participación en el manejo de las áreas naturales protegidas. Actores e intereses en conflicto en el Corredor Biológico Chchinautzin, Morelos*. Cuernavaca, Morelos, México: UNAM, CRIM.
- Periódico Oficial "Tierra y Libertad". Organismo del Gobierno del Estado libre y soberano de Morelos. 2001. *Plan de desarrollo municipal de Tepoztlán, Morelos 2000-2003*. Cuernavaca, Morelos, 5 de diciembre.
- Phillipson, Robert. 2003. *Linguistic Imperialism*. New York: Oxford University Press.
- Piaget, Jean. 1950. *Introduction à la épistémologie génétique*. Tomo III. París: Presses Universitaires de France.
- Primer encuentro regional. Pueblos nahuas. 1998. *Encuentros indígenas por la paz 1*. Cuernavaca, Morelos, México: Fundación Rigoberta Menchú Tum – INI. Folleto.

- Podestá, Rossana. 2004. "Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX(20):129-150.
- Pons, Eva y Alicia Johnson. 2005. "La ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México". En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Gabriela Dalla-Corte (eds.). *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia*, Cataluña: Casa América Catalunya.
- Popol Vuh. 1979. *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. México: FCE. Traducción de Adrián Recinos.
- Ramírez, Cleofas y José Antonio Flores Farfán. 2008. *Huehuetlatolli náhuatl de Ahuehuepan. La palabra de los sabios indígenas hoy*. México: CIESAS.
- Rojas, Mariano. 1927. *Manual de la lengua náhuatl. Método práctico para hablar, leer y escribir la lengua mexicana*. México: Imprenta de José Donanciano Rojas.
- Rosas, María. 1997. *Tepoztlán: crónica de desacatos y resistencia*. México. Ediciones Era.
- Real Academia Española. 2008. Diccionario de la lengua española. XXII edición. En red: <http://www.rae.es/rae.html>
- Rebolledo, Nicanor. 1997. "La educación indígena. Entre la educación nacionalista y la antropología aplicada". En Bertely, María y Adriana Robles (coord.). *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Redfield, Robert. 1973 (1930). *Tepoztlán: A Mexican Village. A study of folk life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reguera, Isidoro. 1980. "Teorías actuales de la causalidad en Filosofía de la Ciencia". *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, núm. 1:355-389.
- Reguillo, Rossana. 2000. "La clandestina centralidad de la vida cotidiana". En Lindón, Alicia. (comp.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- Rendón, F. 2005. "Violento desalojo en el Tezcal". *El Regional del sur*. Cuernavaca, Morelos, México, abril 23, pp.: 2.

- Romaine, Suzanne. 1992. "Pidgins, creoles, immigrant, and dying languages". En Dorian, Nancy. *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosas, María. 1997. *Tepoztlán: crónica de desacatos y resistencia*. México: Ediciones Era.
- Ruiz, Francesc, Rosa Sanz y Jordi Solé. 2001. *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Saraví, Gonzalo. 2005. "Nuevas realidades y nuevos enfoques: Exclusión social en América Latina". En Saraví, Gonzalo (coord.). *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: CIESAS-Prometeo.
- Saville-Troike, Muriel. 1993. *The Ethnography of communication. An introduction*. Cambridge: Blackwell.
- Schmelkes, Sylvia. 2005. "México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas". *Aulaintercultural. El portal de la educación Intercultural*. México. En red: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=973
- Sen, Amartya. 1992. "Sobre conceptos y medidas de la pobreza". *Comercio Exterior*, vol. 42(4):310-322.
- 2003. "Pobre, en términos relativos". *Comercio Exterior*, vol. 53(5):413-416.
- Serra, Enrique. 1994. "Lingüística histórica y tipología lingüística". En López García, Ángel. *Lingüística general y aplicada*. Educació, 3. Valencia, España: Universitat de València.
- Sierra, María Teresa. 1997. "Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas". *Alteridades*, vol. 7(14):131-143.
- Silverstein, Michael. 1996. "Monoglot "Standard" in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony". En Brenneis, Donald y Ronald Macaulay (eds.). *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology*. Colorado: Westview Press.

- Sims, Christine. 1998. "Community-based efforts to preserve native languages: a descriptive study of the Karuk Tribe of northern California". *International Journal of the Sociology of language*, vol. 132:95-113.
- Solé, Jordi. 2001. *El poliedro sociolingüístico. Una iniciació a la sociolingüística del conflicte*. Barcelona: Contextos 3i4.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1992. "La cuestión étnica. Algunos problemas teórico-metodológicos". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. 60(28):53-76.
- 2002. "Derecho internacional y derechos indígenas". En Esteban Krotz (ed.), *Antropología Jurídica: perspectivas socioculturales en el estudio del derecho*. Anthropos-UAM, México.
- 2004. "Derecho internacional y derechos indígenas". En Aylwin, José. *Derechos humanos y pueblos indígenas: tendencias internacionales y contexto chileno*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera.
- Skutnabb-Kangas, Tove; Luisa Maffi y David Harmon. 2003. *Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity*. Paris: UNESCO.
- Subcomandante Insurgente Marcos. 2002. *Relatos del Viejo Antonio*. Chiapas, México: Centro de Información y Análisis de Chiapas.
- 2007. "Cuento para niñas de uno a cien años". *La Jornada*, enero 5. En red: <http://www.jornada.unam.mx/2007/01/05/index.php?article=012n3pol§ion=politica>
- Swadesh, Morris. 1952. "Lexico-statistic dating of prehistoric ethnic contacts. With special reference to North American Indians and Eskimos". *American Philosophical Society*, vol. 96(4):452-463.
- Thomason, Sarah (ed.). 1996a. "Introduction". En Thomason, Sarah (ed.). *Contact Languages. A wider perspective*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

- 1996b. “Mednuy Aleut”. En Thomason, Sarah (ed.). *Contact Languages. A wider perspective*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp.: 449-468.
- 1996c. “Ma’a”. En Thomason, Sarah (ed.). *Contact Languages. A wider perspective*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Tuson, Jesús. 2007. *A l’entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Editorial Empuréis.
- Tusón Valls, Amparo. 2003. *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Vallverdú, Francesc. 1971. *Sociología y lengua en la literatura catalana*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- 1987. *Dues llengües: dues funcions? La història contemporània de Catalunya, des d’un punt de vista sociolingüístic*. Barcelona: Edicions 62.
- 1998. *Velles i noves qüestions sociolingüístiques*. Barcelona: Llibres a l’abast.
- 2002. “Introducció al bilingüisme”. En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna (coord.). *Bilingüisme a Amèrica i a Catalunya. Actas del I Fòrum de Bilingüisme Amer-i-Cat*. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana.
- Vergara, César. 1997. *Apodos, la reconstrucción de identidades. Estética del cuerpo, deseo, poder y psicología popular*. México: INAH.
- Villoro, Luís. 1985. *El concepto de ideología y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vamos.org. 2007. *VAMOS! REPORT*, julio 01, 2001. En red:
<http://www.vamos.org.mx/reports/Rpt200106/P01.html>
- Von Mentz, Brígida. 1988. *Pueblos de indios, mulatos y mestizos. 1770-1870: Los campesinos y las transformaciones protoindustriales en el poniente de Morelos*. México: CIESAS.
- 2000. “Nación, estado e identidad. Reflexiones sobre las bases sociales del estado nacional en el México del siglo XIX”. En Von Mentz, Brígida (coord.) *Identidades, Estado nacional y globalidad. México, siglos XIX y XX*. México: CIESAS.
- Warman, Arturo. 1978. ... *Y venimos a contradecir. Los campesinos de Morelos y el estado nacional*. México: Ediciones de la Casa Chata.

- Weinreich, Uriel. 1979. *Languages in contact. Findings and problems*. Mouton publishers: La Haya.
- Wenger, Etienne. (s/f). *Communities of practice. A brief introduction*. En red: <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wimmer, Alexis. 2006. *Dictionnaire de la langue nahuatl classique*. París, Francia: Editions SUP-INFOR. En red: <http://nahuatl.ifrance.com>
- Wolf, Eric. 2001. *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México: CIESAS.
- Womack, John. 1985. *Zapata y la Revolución Mexicana*. México: CONAFE.
- Woolard, Kathryn. 1992. "Language convergence and language death as a social processes". En Dorian, Nancy. 1992. *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Worsely, Peter. 1994. "The nation state, colonial expansion and the contemporary world order". En Ingold, Tim (ed.). *Companion Enciclopedia of Anthropology: Humanity, Culture and Social Life*. Nueva York: Routledge.
- Zavala, Silvio. 1997. *Breves apuntes de historia nacional*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Zimmermann, Klaus. 1993. "La deteriorización de la identidad en el encuentro cotidiano de la cultura hispanohablante urbana con la cultura amerindia rural en México: un acercamiento sociolingüístico. En Hans-Otto Dill & Gabriele Knaver (eds.). *Diálogo y conflicto de culturas. Estudios comparativos de procesos transculturales entre Europa y América Latina*. Frankfurt: Vervuert Verlag.
- 2000. "Características de etnicidad y estrategias verbales en encuentros interétnicos (entre indígenas hñahñus/otomíes y mexicanos)". *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, vol. 11:61-91.