Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego"

Posgrado en Ciencias del Lenguaje

Timotlapohuizqueh: una estrategia decolonial de reclamo lingüístico en San Antonio Cacalotepec, Puebla, México

Que para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias del lenguaje** presenta:

Mtra. Irma Xóchitl Cuauhtémoc Xicoténcatl

Asesora:

Dra. Colette Ilse Despagne Broxner

Comité:

Dra. María Cristina Manzano Munguía

Dra. Elizabeth Martínez Buenabad

Dra. Ana Lorena Carrillo Padilla

Dra. Haley De Korne

Noviembre de 2023

Índice

Agradecimientos 6
Resumen 7
Abstract 9
Posicionamiento 11
Introducción 16
Capítulo 1 21
1. Políticas lingüísticas y educativas en México 21
1.1. Definición de políticas lingüísticas y educativas 22
1.2. Políticas lingüísticas y educativas descendentes 25
1.2.1. Época prehispánica 26
1.2.2. Época colonial: políticas de confrontación 29
1.2.3. México independiente: políticas de homogeneización 32
1.2.4. México posrevolucionario: políticas de asimilación 34
1.2.5. México institucional: políticas de institucionalización de la educación indígena y emergencia de la autonomía educativa 38
1.2.6. Educación Intercultural Bilingüe 42
1.2.7. Siglo XXI: políticas de globalización 46
1.3. Políticas lingüísticas y educativas ascendentes en San Antonio Cacalotepec 51
1.3.1. San Antonio Cacalotepec, pueblo originario de San Andrés Cholula 51
1.3.2. Región económica: zona metropolitana. 53
1.3.3. La región lingüística. 55
1.3.4. Estrategias de activismo lingüístico en la región cholulteca 60
1.3.4.1. *Timotlapohuizqueh:* Nido de Lengua náhuatl con Adultos. 64
Capítulo 2. 67
2. Genocidio y reclamo lingüísticos. El Nido de Lengua náhuatl con Adultos como estrategia decolonial 67
2.1. Giro decolonial 68
2.1.1. Crítica al eurocentrismo 71
2.2. De desplazamiento a genocidio lingüístico 77
2.2.1. Diglosia 78
2.2.2. Desplazamiento lingüístico 82
2.2.3. Genocidio lingüístico 88

2.3. De revitalización a reclamo lingüístico 92
Enfoque de ecología lingüística 92
2.3.1. Modelos de revitalización lingüística 94
2.3.2. Proyectos de revitalización en México 95
2.3.3. Definición de revitalización lingüística 97
2.3.4. Reclamo lingüístico 98
2.4. Enseñanza-aprendizaje de lenguas en riesgo 103
2.5. Modelo Nido de Lengua 113
2.5.1. Historia del modelo nido de lengua: prescripción y realidad 121
Capítulo 3. 128
3. Estudio cualitativo de Investigación Acción Participativa Crítica con enfoque etnográfico 128
3.1. Características generales del marco metodológico de investigación 129
3.1.1. Enfoque cualitativo 130
3.1.2. Reflexividad 134
3.1.3. Diseño flexible e iterativo de investigación 136
3.1.4. Postura decolonial 138
3.2. Investigación Acción Participativa Crítica (IAPC) 140
3.2.1. Elección de métodos de recolección de datos 144
3.2.2. Métodos de recolección de datos 145
3.2.2.1. Observación participante 148
3.2.2.2. Recolección de fuentes etnográficas 148
3.2.2.3. Entrevistas semiestructuradas 149
3.2.2.4. Grupos focales 153
3.2.3. Actores, activistas y participantes 154
3.2.4. Análisis de datos 157
3.2.4.1. La transcripción 160
3.2.4.2. La precodificación y la codificación 162
3.2.4.3. Elaboración de herramientas analíticas 164
3.2.4.4. La interpretación y las conclusiones 167
Capítulo 4. 169
4. Resultados 169
4.1. De desplazamiento a genocidio lingüístico en San Antonio Cacalotepec 170
4.1.1. Causas del desplazamiento lingüístico 172

4.1.1.1. Discriminación en la ciudad 173
4.1.1.2. Castellanización en la escuela 175
4.1.2. Vinculación del genocidio lingüístico con la pérdida de otros elementos 178
4.1.2.1. Discursos: saludos y agradecimientos 180
4.1.2.2. Música 181
4.1.2.3. Alimentación 182
4.1.2.4. Vestimenta tradicional 184
4.1.2.5. Costumbres 185
4.1.3. Consecuencias de la discriminación y la castellanización 187
4.1.3.1. Interiorización de sentimientos de vergüenza 187
4.1.3.2. Interrupción de la transmisión intergeneracional 188
4.1.4. Bilingüismo complejo 191
4.1.4.1. Enseñanza-aprendizaje del náhuatl 192
4.1.4.2. Lengua dormida y hablantes pasivos 193
4.1.5. Cambio de consciencia lingüística 195
4.1.6. Respuesta a la primera pregunta de investigación 197
4.2. De revitalización a reclamo lingüístico en San Antonio Cacalotepec 198
4.2.1. Caracterización de la revitalización lingüística como reclamo lingüístico 199
4.2.2. Activistas de la lengua 207
4.2.3. Estrategias de reclamo lingüístico 217
4.2.4. Motivaciones de aprender-enseñar náhuatl 221
4.2.5. Dificultades 224
4.2.6. Respuesta a la segunda pregunta de investigación 228
4.3. Nido de lengua náhuatl con adultos: *Timotlapohuizqueh* 231
4.3.1. Características de la estrategia *Timotlapohuizqueh* 231
4.3.2. Actividades desarrolladas en el NLA *Timotlapohuizqueh* 235
4.3.3. Ventajas y desventajas de la estrategia *Timotlapohuizqueh* 237
4.3.4. Propuestas de mejora de la estrategia 242
4.3.5. Respuesta a la tercera pregunta de investigación 243
Capítulo 5. 247
5. Discusión y conclusiones 247
5.1. Giro Decolonial 248
5.1.1. Genocidio lingüístico 248

5.1.2. Bilingüismo complejo 250
5.1.3. Balance de perspectivas sobre fenómenos lingüísticos 252
5.1.4. Políticas lingüísticas y educativas ascendentes 253
5.1.5. Reclamo lingüístico 256
5.2. Enfoque sistémico de ecología lingüística 258
5.3. Enfoque comunicativo y conocimiento situado 260
5.4. Nuevas vertientes de investigación o temas por explorar 260
5.5. Comentario final 263
Referencias 265
Apéndices 284
Apéndice A. Guion de Observación 284
Apéndice B. Guion de Entrevista 285
Apéndice C. Guion de Grupo Focal 286
Apéndice D. Lista de siglas 287
Apéndice E. Glosario náhuatl 288
Apéndice F. Fotografías 290
Apéndice G. Lista de figuras 295

Agradecimientos

A los activistas de la lengua náhuatl de la localidad de San Antonio Cacalotepec.

A los participantes del grupo *Timotlapohuizqueh*: Oscar Coyotl, Alejandra Cuautle, Fidencia Tlachi, Karen Linares, David Quechol, Eréndira Lara, Ricardo Momox, Jesús Alejandro, Daniel Zamora.

A los creadores de contenido de los programas radiofónicos *Icemanahuac tlahtolnahuatl*, el mundo de la lengua náhuatl, *Nelhuayotl Yoltok* / Raíces vivas y el Venerable pan de maíz. Particularmente a los maestros Oscar Coyotl Mitznahuatl, Marcos Manzano Calderón ┼ y Raúl Felipe Chiquito.

A los *tlamatinime* que compartieron sus saberes de manera pública, especialmente a: Juanita Coyotl, Asunción Coyotl, Raúl Felipe Chiquito y Alejandra Cuautle.

A todos los que hacen posible la existencia de las radios comunitarias *Chololllan Radio y Tlahtoa Cacalotepetl,* no sólo con su participación sino también con sus afrentas al exigir espacios libres de violencia.

A los organizadores y participantes de las fiestas de reivindicación *Tlapalehuil, Xochipitzahuac y Tecmopalehuisqueh.* Especialmente a los integrantes del comité de *Tlapalehuil*: Leoba Atonal, Alejandra Cuautle, Grisel Cuatzo, Ofelia Memehua, Oscar Coyotl y al grupo de niñas y jóvenes *Xochicuacualtzitzin*: *Mariel, Natalia, Emily, Itzel y Meli.*

A los grupos de defensa del territorio: Frente Unido Todos Somos Cacalotepec y Cholultecas Unidos en Resistencia, particularmente a Xóchitl Formacio y Cruz Mitznahuatl.

A mi asesora de tesis Doctora Colette Despagne, por su orientación e incansable apoyo durante mi formación no sólo académica sino también personal.

A mi comité de tesis por sus recomendaciones y todo el tiempo que dedicaron a la revisión de este trabajo de investigación: Doctoras Cristina Manzano y Elizabeth Martínez.

A mi familia por ser mi inspiración y sustento.

Gracias porque está investigación no existiría sin ustedes.

¡Nanmechtlazohcamatilia nanmomahuitzotzin!

Resumen

Este trabajo de investigación aborda el desplazamiento lingüístico de la lengua náhuatl y las estrategias de revitalización lingüística en San Antonio Cacalotepec, Puebla, México, entre las que se encuentra un Nido de Lengua náhuatl con Adultos denominado *Timotlapohuizqueh*[1]. Proponemos abordar los procesos de "desplazamiento y revitalización lingüística" más bien como procesos de "genocidio y reclamo lingüísticos" desde el enfoque del giro decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Veronelli, 2015) que aboga por el reconocimiento de los planteamientos emanados por los propios pueblos originarios.

Para ello se siguió un marco metodológico de Investigación Acción Participativa Crítica con enfoque etnográfico que se centra en tres premisas fundamentales: el planteamiento del problema y las respuestas emanadas por parte de la comunidad, la orientación a la conciencia de cambio y la consideración de los participantes como actores clave en el proceso de investigación (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009).

Los resultados demuestran que ante las políticas lingüísticas y educativas del Estado mexicano que han mermado la diversidad lingüística, los pueblos originarios no nos encontramos en una actitud pasiva, sino que hemos generado estrategias de revitalización lingüística con enfoques epistemológicos propios (Tuhiwai Smith, 2016; De Korne, 2021; Skutnabb-Kangas, 2002). Ello reafirma que la transmisión de una lengua no es una elección neutra, sino que tiene implicaciones políticas, sociales y económicas (Ramírez Rubio, 2007; Pennycook, 2001).

Las conclusiones señalan que las estrategias de reclamo lingüístico en San Antonio Cacalotepec visibilizan la exigencia del derecho de hablar y transmitir la propia lengua al

[1] Traducción: Nosotros nos platicaremos.

reconocer que su pérdida se relaciona con un proceso de discriminación lingüística sistemática que provocó la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl. Ello permite visibilizar violencias que han sido negadas y abordar estrategias de activismo lingüístico no solo en un marco descriptivo sino también de orientación al cambio social.

Abstract

This research paper addresses the language shift of the Nahuatl language and linguistic revitalization strategies in San Antonio Cacalotepec, Puebla, Mexico, including a Nahuatl Language Nest with Adults called Timotlapohuizqueh. We propose to approach the processes of "language shift and revitalization" rather as processes of "linguistic genocide and reclamation" from the approach of the decolonial turn (Castro-Gómez and Grosfoguel, 2007; Veronelli, 2015) that advocates the recognition of approaches emanating from the native peoples themselves.

For this purpose, a methodological framework of Critical Participatory Action Research with ethnographic approach was followed, which focuses on three fundamental premises: the statement of the problem and the responses emanating from the community, the orientation to the awareness of change and the consideration of the participants as key actors in the research process (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas and Suárez, 2009).

The results show that in the face of the linguistic and educational policies of the Mexican State that have diminished linguistic diversity, the native peoples are not passive, but have generated strategies for linguistic revitalization with their own epistemological approaches (Tuhiwai Smith, 2016; De Korne, 2021; Skutnabb-Kangas, 2002). This reaffirms that language transmission is not a neutral choice, but has political, social, and economic implications (Ramirez Rubio, 2007; Pennycook, 2001).

The conclusions point out that the strategies of linguistic reclamation in San Antonio Cacalotepec make visible the demand for the right to speak and transmit one's own language by recognizing that its loss is related to a process of systematic linguistic discrimination that caused the interruption of the intergenerational transmission of the Nahuatl language. This makes it

possible to make visible the violence that has been denied and to address strategies of linguistic activism not only in a descriptive framework but also in a social change-oriented one.

Posicionamiento

Nehhuatl notoca Xochitl Cuauhtemoc Xicotencatl, nihualehua Cuautlantzinco altepetl, nitlahtohua mexicatlahtol pampa achto nican motlahtohuaya ican nin macehualtlahtol. Niyolpaqui tlen totecoteotzin techcahua nican. Mi nombre y apellidos están en lengua náhuatl. Soy originaria del pueblo de Cuautlancingo, mis padres, y mis abuelos también son de este pueblo, un lugar que conserva parte de sus costumbres y tradiciones anteriores a la llegada de los españoles. En este lugar, se hablaba la lengua náhuatl, mejor conocida como mexicano. Mantenemos el recuerdo de la lengua porque mi generación aún logró escucharla en la voz de los abuelos. Aprendí náhuatl como segunda lengua por el interés que me provocaba.

Debido a la discriminación, la lengua náhuatl poco a poco se fue perdiendo como vehículo de comunicación en los pueblos de la región. Sin embargo, se encuentra presente en nuestros apellidos, en los nombres de nuestros pueblos, de las tierras que habitamos, en las designaciones de las plantas y animales, en las nominaciones de lo que comemos, incluso en lo que pensamos. Soy parte de la generación que ha buscado la revaloración de la lengua náhuatl, lo que me ha llevado a reaprenderla. Me he vinculado con compañeros de otros pueblos que tienen este mismo interés; los lazos de amistad han crecido al grado de crearse vínculos emocionales fuertes. Nos aportamos consejos, nos retroalimentamos, generamos nuevas iniciativas y compartimos proyectos. Nos hemos hecho partícipes de nuestras actividades, no sólo en el activismo lingüístico, sino también en actividades personales, familiares, de recreación y de ayuda mutua.

En los últimos años, he conocido diversas iniciativas en la búsqueda de la revaloración y revitalización[2] de la lengua náhuatl en la región que habito: en los pueblos de San Antonio Cacalotepec, San Bernardino Tlaxcalancingo, Santa María Tonantzintla, San Pedro Cholula, Huejotzingo, Zacatepec y en mi propio pueblo, Cuautlancingo. Por tal motivo escribo en la primera persona del plural en la tesis cuando formo parte de estas iniciativas, aunque establezco una distancia cuando siento el compromiso de señalar que son estrategias que ha generado un equipo autónomo. También escribo en la primera persona del plural cuando me identifico con el objetivo de revitalización lingüística y como integrante de uno de los pueblos de la región. Transito, por lo tanto, de un "nosotros" a un "ellos" como una necesidad de escritura de una realidad de la que formo parte, pero de la que también necesito distanciarme, ya sea por ética o por congruencia. Esto está en correspondencia con la conexión y diálogo que requiere esta investigación desde una perspectiva de reflexividad que reconoce la construcción del conocimiento a partir de la confluencia de múltiples voces, es decir, de forma polifónica y colaborativa.

He observado las iniciativas de activismo lingüístico generadas desde las propias comunidades[3] de la mano con proyectos de defensa del territorio, de recursos naturales, de comunicación, de reivindicación alimentaria, y de autonomía educativa, no solo de mi región sino también de otras regiones de habla náhuatl, como Tzinacapan, Tatoxcac y San Miguel

[2] De acuerdo con Flores Farfán (2015b) la palabra "revitalización" se aplica de manera muy laxa a una variedad de situaciones, en la primera parte de esta tesis hacemos este uso para posteriormente, en el capítulo dos, puntualizar de manera más rigurosa a qué nos referimos en el contexto de esta investigación. Como veremos más adelante, el término "reclamo lingüístico" es más cercano al proceso de la comunidad de estudio.

[3] Por comunidad me refiero a una comunidad de práctica, me adhiero a la postura de Flores Farfán (2015b) quien reconoce que las comunidades son heterogéneas, y no todos los individuos se involucran en la revitalización lingüística. El término comunidad refiere a la existencia de comunidades de práctica qué se comprometen con los objetivos planteados de revertir el desplazamiento lingüístico.

Canoa, en Puebla; Copalillo y Chilapa, en Guerrero; San Pablo del Monte, en Tlaxcala, Huejutla y Huautla, en Hidalgo; de Chicontepec, en Veracruz, entre otros. Ello me ha llenado de satisfacciones, y en gran medida, ha ampliado mi panorama sobre el desplazamiento y la revitalización lingüísticos. Incluso, al interior de los colectivos, he reconocido problemáticas comunes y otras particulares. Los sentimientos de empatía han crecido en gran medida por los intercambios que provocan estos encuentros, no sólo de los materiales que generamos, sino de ideas y sentires.

Debo señalar que, en un principio, mi interés era documentar las estrategias de revitalización lingüística llevadas a cabo por las propias comunidades en la región cholulteca, que es donde habito[4]. Sin embargo, por la complejidad que implicaba abordarlas en tan poco tiempo, me vi en la necesidad de acotar este interés al estudio del pueblo de San Antonio Cacalotepec, que es la localidad donde observé mayor activismo lingüístico en la región. Esta delimitación, además, me daba la oportunidad de profundizar en el conocimiento de una estrategia específica de revitalización lingüística donde participo. Ello, por supuesto, no implicó alejarme de las otras iniciativas de revitalización llevadas a cabo en las otras localidades, ya que lo que me motiva no es solamente un interés académico sino la defensa de nuestra existencia como pueblos originarios, ello, por supuesto, trasciende las restricciones de la investigación en un posgrado. Por lo mismo, además de las fuentes bibliográficas, considero que los saberes comunitarios forman parte de las reflexiones de estas tesis, particularmente los saberes que comparten los activistas de San Antonio Cacalotepec.

[4] De acuerdo con Formacio y Pérez (2023) Cholula es una región conformada por más de cincuenta pueblos del centro-oeste del estado de Puebla, los cuales comparten características socioculturales y se organizan en torno al *Tlachihualtepetl* o Cerrito de los Remedios.

Además de mi pertenencia a un pueblo originario, donde he dado clases de náhuatl, y he participado en iniciativas de revitalización lingüística, he accedido a los saberes comunitarios a través de mi participación con compañeros de diferentes comunidades de la región. Con la comunidad de San Bernardino Tlaxcalancingo participo en la radio comunitaria en la locución del programa radiofónico "*Icemanahuac tlahtolnahuatl /* El mundo de la lengua náhuatl" con el maestro O. Coyotl, desde septiembre de 2021. Así mismo colaboré en la campaña en lengua náhuatl del movimiento de defensa ante la invasión inmobiliaria de los pueblos Cholultecas Unidos en Resistencia, en este mismo movimiento fui invitada a sumarme en las jornadas de murales comunitarias para compartir poesía en lengua náhuatl. He realizado proyectos en conjunto también con compañeros de la comunidad de San Antonio Cacalotepec, participando en el *Tlapalehuil*[5] (festival de reivindicación cultural) y acompañé en un taller de escritura bilingüe a un grupo de niñas, denominadas *Xochicuacualtzitzin*[6], que están reaprendiendo la lengua a través del canto.

A partir de la colaboración he establecido vínculos con compañeros maestros de lengua náhuatl en la región, con quienes he intercambiado ideas. De la misma manera he reflexionado y discutido con compañeros activistas para indagar sobre asuntos particulares que me permitieron profundizar en temas específicos. Hemos también comentado las dificultades y las críticas a las políticas lingüísticas estatales y el desconocimiento que impera sobre estos temas por parte de actores políticos. Hemos reflexionado sobre la estandarización de la escritura, sobre las dificultades de traducción, sobre la escasez de recursos para estos ámbitos, entre muchos otros temas. En esta tesis se incorporan muchos de estos señalamientos, mismos que no ostento como

[5] Traducción: Ayuda mutua. Véase foto 5 en apéndices.
[6] Traducción: Flores hermosas. Véase foto 8 en apéndices.

propios, ya que en este proceso de investigación se encuentran como fuentes primordiales los análisis realizados de manera colaborativa.

En este camino también ha habido dificultades, pérdidas dolorosas, algunos por el transitar del ciclo de vida, otras a causa de la pandemia por COVID 19. Estás pérdidas son parte de las reflexiones de esta tesis, ya que el dolor no puede ser neutralizado como pretenden las investigaciones positivistas. Las emociones que han suscitado esas pérdidas han sido muy intensas pues hablamos de lenguas minoritarias, de hablantes únicos, de los últimos hablantes del náhuatl de la variante centro de Puebla. Entonces ¿por qué tendríamos que buscar ser "neutrales" evadiendo la carga emocional que acompaña al proceso de investigar el desplazamiento lingüístico cuando nos atraviesa de manera tan violenta? Para quienes nos reconocemos como activistas de la lengua, quienes participamos desde una postura de exigencia del derecho de hablar nuestra lengua originaria, reconocemos las formas dolorosas que transitaron nuestros antepasados, nuestras familias y nosotros mismos, ubicando "el sentir" como un elemento central de nuestras acciones; porque no solo investigamos, sino que también actuamos.

Introducción

A nivel mundial existen 7168 lenguas (Ethnologue, 2023). Sin embargo, el 96% de ellas son habladas por tan solo el 3% de la población (UNESCO, 2003), es decir, la gran riqueza de lenguas está en riesgo de desaparición. Dentro de los países con mayor diversidad lingüística se encuentra México, posicionado en primer lugar en toda América y en quinto lugar a nivel mundial (Chamoreau, 2014). De acuerdo con Villavicencio (2009), uno de los ámbitos en los que la diversidad se manifiesta más claramente es el número de lenguas originarias[7] que se hablan en este país. En México, existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas según datos del INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) en 2018.[8]

En la actualidad nadie podría negar la importancia de la diversidad lingüística, en palabras de Cerón y Ortiz (2016), "cada lengua refleja una única expresión e interpretación de la existencia humana y esta es una razón más para preocuparnos por la muerte de las lenguas" (p. 14). Mediante la lengua los pueblos ordenan su pensamiento, clasifican el mundo y lo hacen suyo; producen, reproducen y actúan sobre él creando cultura. La lengua de un pueblo contiene y permite transmitir su particular visión del mundo; es, por lo tanto, la piedra de toque de la identidad social (Villavicencio, 2009). No obstante, esta diversidad lingüística disminuye día con día de manera dramática y con ella el conocimiento de los pueblos desaparece[9] (Ramírez-Cruz y

[7] En este proyecto de investigación se emplea el término "lengua originaria" en rechazo del término "lengua indígena", categoría de difícil auto adscripción por los participantes de este estudio que no se identifican con este término. Este aspecto se discute con detalle en el marco teórico de este proyecto.

[8] Cabe señalar que existen diferentes instituciones que registran el número de lenguas en México y cuyas cifras no siempre coinciden pero que vale la pena mencionar. La CDI (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos indígenas) institución hoy reemplazada por el INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas) en 2010 señalaba la existencia de 62 lenguas originarias, por otro lado, el INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) en 2010 contabilizó 89 lenguas originarias y en 2015, 72. Asimismo el SIL (2019) señala la existencia de 267 lenguas originarias.

[9] Existen estudios como el planteado por Hirsch, González y Ciccone (2006) que demuestran que, a pesar de la pérdida lingüística, la cultura e identidad se mantienen, es decir, no debemos caer en la sobreestimación de la lengua como reservorio de la cultura. Lo que interesa señalar aquí solamente es la importancia de la diversidad lingüística.

Chaparro Rojas, 2021). Ante tal escenario es indispensable comprender cuáles son los motivos por los que las lenguas desaparecen, qué factores promueven el desplazamiento lingüístico y cómo ello afecta a las sociedades.

Con la finalidad de aportar al estudio de las lenguas amenazadas en el campo de la lingüística crítica en México, en este trabajo nos centramos en los fenómenos de desplazamiento y revitalización lingüísticos en la localidad de San Antonio Cacalotepec perteneciente el municipio de San Andrés Cholula ubicado en el estado de Puebla, México, planteando los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

Objetivo general:

Analizar el desplazamiento y revitalización lingüísticos en San Antonio Cacalotepec con enfoque en una estrategia de revitalización lingüística cuyos participantes han denominado *Timotlapohuizqueh.*[10]

Objetivos específicos:

- Conocer cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico de la lengua náhuatl en la comunidad de San Antonio Cacalotepec.
- Identificar las estrategias de revitalización lingüística generadas en la localidad de San Antonio Cacalotepec.

[10] *Timotlapohuizque* es una palabra en lengua náhuatl que significa “Nosotros nos platicaremos”. Es el término empleado para referirse a una estrategia de revitalización lingüística llevada a cabo en el pueblo de San Antonio Cacalotepec. Se trata de una iniciativa donde dos mujeres nahua hablantes, adultas mayores fungen como guías para establecer conversaciones en lengua náhuatl con adultos jóvenes. Esta estrategia puede ser analizada como un Nido de Lengua Náhuatl con Adultos (NLA) como se señalará más adelante.

- Analizar la estrategia de revitalización lingüística denominada *Timotlapohuizqueh*, en San Antonio Cacalotepec para impulsar la creación de un proceso de enseñanza aprendizaje comunicativo de la lengua náhuatl.

Pregunta general:

¿Cómo se desarrolla el desplazamiento y revitalización lingüísticos en San Antonio Cacalotepec?

- ¿Cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico en la comunidad de San Antonio Cacalotepec?
- ¿Qué estrategias de revitalización lingüística se desarrollan en la localidad de San Antonio Cacalotepec?
- ¿Cómo impulsar el proceso de enseñanza aprendizaje comunicativo de la lengua náhuatl en la iniciativa *Timotlapohuizqueh*?

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, este trabajo se estructura de la siguiente manera: en el capítulo 1 presentamos una breve historiografía de las políticas lingüísticas y educativas en México lo que nos permite comprender la situación de desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias en nuestro país. Reconocemos la existencia de políticas lingüísticas que confrontan a las políticas estatales, por lo que, en la segunda parte de este capítulo, nos introduciremos en el reconocimiento de las políticas lingüísticas de la comunidad de San Antonio Cacalotepec en los últimos años, describiendo su ubicación espacio-temporal y la situación lingüística de este pueblo originario mexicano. En el capítulo 2 exponemos el marco teórico del Giro Decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel,2007; Veronelli, 2015) que posibilita llevar a cabo un giro conceptual de los fenómenos lingüísticos señalados como desplazamiento y revitalización lingüísticos, esto en congruencia con la perspectiva de reclamo del pueblo de San

Antonio Cacalotepec, así mismo, con la finalidad de reconocer el legado colonial en la lingüística y en las ciencias en general. En este mismo capítulo, se expone en qué consiste la estrategia Nido de Lengua, un modelo de inmersión lingüística cuyo objetivo es la revitalización de una lengua en riesgo y cuyo origen se remonta a 1970 en Nueva Zelanda. Este modelo se toma como base para analizar la estrategia *Timotlapohuizqueh* de la comunidad de San Antonio Cacalotepec. En el capítulo 3, abordaremos el marco metodológico de esta investigación, en el que se señalan las características generales del marco metodológico: enfoque cualitativo, reflexivo, y con un diseño iterativo y flexible. Así mismo, explicaremos la metodología que guió este trabajo que es la Investigación Acción Participativa Crítica con enfoque etnográfico, que se fundamenta en tres ejes fundamentales: 1) problemas y respuestas emanados de la propia comunidad, 2) conciencia de cambio y 3) participación de los actores sociales involucrados. Señalaremos los métodos usados en la recolección de datos, así como la propuesta de análisis empleada. En el capítulo 4 se exponen los resultados a manera de respuesta a las tres preguntas de investigación: cómo se problematiza el genocidio en San Antonio Cacalotepec, qué estrategias de revitalización se llevan a cabo y cómo impulsar un proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo de la lengua náhuatl en la estrategia denominada *Timotlapohuizqueh*. Finalmente, en el capítulo 5 se encuentran la discusión y las conclusiones del presente trabajo que nos invitan a reflexionar sobre la importancia de considerar la voz de los pueblos originarios en el estudio de fenómenos lingüísticos, misma que cuestiona los enfoques colonizadores.

La presente investigación sobre el desplazamiento lingüístico parte de la premisa de que la pérdida de la diversidad lingüística no es natural. Al contrario, está fuertemente vinculada con situaciones de opresión que no sólo incluyen violencia física, sino también exclusión, discriminación, explotación y control de la cultura (Balcazar, 2003; Canuto Castillo, 2013). En

nuestro país, las políticas lingüísticas y educativas juegan y han jugado un papel fundamental en la pérdida de las lenguas (Skutnabb-Kangas, 2002). Por lo mismo, a continuación, abordamos en el primer capítulo de esta tesis una historiografía sobre las políticas lingüísticas y educativas en nuestro país, lo que nos permite comprender la situación actual de las lenguas originarias en México y, así, situar el contexto específico de esta investigación.

Capítulo 1

1. Políticas lingüísticas y educativas en México

El presente capítulo tiene dos partes fundamentales, la primera es una breve historiografía de las políticas lingüísticas y educativas en México que corresponde al macro-contexto de esta investigación. Dicha historiografía retoma los periodos de la historia mexicana desde la época prehispánica hasta la actualidad, lo que nos permite comprender la situación de desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias en nuestro país.

En la segunda parte de este capítulo, nos introduciremos en el reconocimiento de las PLyE ascendentes de la comunidad de San Antonio Cacalotepec en los últimos años, mismas en las que se profundizará en los siguientes capítulos como uno de los objetivos de esta investigación. Para ello, en este capítulo, describiremos brevemente la ubicación espacio temporal de dichas políticas y la situación lingüística de este pueblo originario mexicano, ello corresponde al micro contexto de esta investigación.

En conjunto, ambas partes tienen la intención de mostrar un panorama sobre el desplazamiento y la revitalización lingüística en nuestro país; se trata de un marco que va de lo general a lo particular. De esta manera comprenderemos el marco contextual de esta investigación, mismo que como veremos más adelante, nos lleva a entrever la necesidad de una mirada decolonial que dé cuenta de los fenómenos lingüísticos de desplazamiento y revitalización.

En dicho recuento veremos que han existido respuestas de resistencia y confrontación a las PLyE. Estas respuestas pueden considerarse políticas lingüísticas ascendentes porque surgen desde abajo. Nos permiten señalar que en cada comunidad han existido y existen políticas

lingüísticas que confrontan a las políticas estatales. Por ello nos parece indispensable hacer una acotación de lo que comprendemos por políticas lingüísticas y educativas.

1.1. Definición de políticas lingüísticas y educativas

El término política lingüística suele ser empleado para referirse a las medidas de intervención estatal en materia lingüística. Sin embargo, esta definición es muy limitada. En primera, porque el término no solo se restringe a acciones por parte del estado (esto sería negar la política lingüística de otras fuerzas sociales), y en segunda, porque la política lingüística también refiere a un campo de estudio que tiene sus antecedentes en la planificación lingüística. Es decir, el término nos remite a las acciones en torno al lenguaje y a un campo de estudio de la lingüística (Hamel, 1993). Comenzaremos por señalar algunos aspectos importantes en torno a la política lingüística como campo de estudio.

El campo de la política lingüística surgió dentro de la sociolingüística a mediados de la década de 1960 bajo la denominación de planificación lingüística (Brice Heath, 1986). Ésta se percibía como el proceso de toma consciente de decisiones que tiene por consecuencia cambios lingüísticos. En este periodo se reflexionaba sobre la relación entre lengua y sociedad, y así, se comenzaron a señalar las implicaciones que pudieran tener estas relaciones respecto del cambio social, la estandarización o unificación de lengua y la integración nacional. En este sentido, la política lingüística como campo de estudio se subdividió en planificación interna y externa. Se consideraron medidas lingüísticas internas aquellas referentes a la estandarización de la lengua, la elección de un alfabeto, la creación de diccionarios, entre otros ámbitos, todos referentes a la planificación de corpus lingüístico. Además, se consideraron medidas externas, las relativas a la planificación de estatus, es decir, lo referente a qué lengua es declarada oficial en un Estado, cuál se usa para la administración pública, qué lengua se emplea en los medios de comunicación, por

mencionar solo algunas. Además de estas dos áreas, algunos lingüistas consideraron necesario contemplar una tercera área referente a la enseñanza de lenguas o planificación de enseñanza, en la que se planteaban medidas en torno a qué lengua usar en la escuela, qué lenguas forman parte del currículo, entre otras medidas de este ámbito.

A pesar de que este campo de estudio se fue consolidando, la división en áreas de planificación fue fuertemente criticada porque en la realidad dichas áreas se encuentran interrelacionadas. Por ejemplo, cuando se toman medidas para adoptar un alfabeto, es indiscutible que se elegirá una variante lingüística como estándar, y por lo tanto, existe interrelación entre la planificación de corpus y de estatus. No obstante, en este campo de estudio se generaron reflexiones importantes; entre ellas, el cuestionamiento de que la planificación lingüística era materia exclusiva de especialistas del sector gubernamental. Mismo que estaba llevando al extremo una mirada funcionalista y comunicativa, omitiendo aspectos políticos, sociales e históricos en la intervención lingüística. Incluso, en oposición a esta perspectiva, se crearon nuevos términos como “diseño lingüístico” para evitar la carga impositiva que arrastraban los modelos desarrollistas.

Nuevas miradas señalaron que la intervención del lenguaje correspondía a una acción humana que había existido desde siempre y que no era un accionar exclusivo del Estado. En este sentido, Hamel (1993) señala que las políticas del lenguaje han existido desde que los seres humanos se organizaron en las sociedades y extendieron sus relaciones de contacto, intercambio y dominación hacia otras sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. Es decir, la política del lenguaje, como acción humana ha existido desde siempre, aunque no de manera explícita, como se desarrolla desde la intervención estatal y/o colectiva. En este mismo sentido Calvet (1997) señala también que la intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas

no es algo nuevo, sino que desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría.

Así que, aunque las intervenciones estatales son reconocidas dentro de la política lingüística, no abarcan el espectro total de intervención en materia lingüística. Por lo tanto, no podemos limitar el término de política lingüística a las acciones estatales. Es más, reconocer el surgimiento del campo de la planificación lingüística nos permite señalar que existe una diferencia en la direccionalidad de las intervenciones lingüísticas. De manera descendente aquellas que promueve el Estado, y de forma ascendente las generadas por fuerzas sociales que se confrontan al Estado (Hamel, 1993). Esta distinción nos permite reconocer, además de la direccionalidad, la capacidad de agencia de los sujetos que no son entes pasivos. Y de esta manera ampliar el panorama de políticas lingüísticas.

En resumen, la política lingüística como campo de estudio de la lingüística surgió bajo el término “planificación lingüística”, y sin embargo, por las connotaciones estructuralistas, y limitadas a la intervención estatal, este último concepto se ha considerado restringido, mientras que el término “política lingüística” va más allá de las políticas públicas y la intervención estatal. Por lo tanto, el uso del término política lingüística, implica reconocer a la lengua no solo como un sistema coherente en sí, idealizado e independiente de los sujetos hablantes, sino que concibe que el sujeto es capaz de intervenir en ella y, por lo tanto, reconoce la capacidad de agencia.

Y esto nos lleva al segundo sentido de la política lingüística como acción en torno a la lengua. En esta investigación, el término política lingüística, no se limita al accionar exclusivo del Estado, sino que comprende también las acciones de otras fuerzas sociales (Hamel, 1993),

entre las que destacan las acciones desarrolladas por las propias comunidades lingüísticas.[11] Por lo tanto, las políticas lingüísticas pueden ser entendidas como esfuerzos deliberados para influir en el comportamiento de otros en relación con la adquisición, enseñanza, estructura o asignación funcional de las lenguas (Cooper, 1989). Por lo que en este capítulo estableceremos un vínculo entre las políticas lingüísticas y educativas del Estado mexicano (PLyE)[12] y las de los pueblos originarios, específicamente con las políticas de San Antonio Cacalotepec, un pueblo originario de San Andrés Cholula, en Puebla, México.

1.2.Políticas lingüísticas y educativas descendentes

En seguida presentaremos un recuento historiográfico de las PLyE en México para comprender el panorama actual de las lenguas originarias en nuestro país. En este recuento veremos que diversos autores (Barriga, 2018; Schmelkes,2013; Muñoz, 2004; Canuto Castillo, 2013) coinciden en señalar que la situación actual de las lenguas originarias es contradictoria porque se ha logrado un reconocimiento jurídico que en la práctica no se refleja. Cuestionamos entonces ¿por qué las lenguas originarias se encuentran en esta situación si existe un marco normativo que las favorece? Por ello, el objetivo no sólo es remitirnos al devenir histórico de las PLyE de México sino identificar aquellos rasgos de las PLyE que promueven el desplazamiento lingüístico hasta nuestros días. Este objetivo se vincula con el marco del giro decolonial[13] en el

[11] Hamel (1993) señala que el estudio de las políticas lingüísticas se ha centrado exclusivamente en las intervenciones estatales dirigidas a la población indígena, ligadas estrechamente a las políticas educativas y reitera que es necesario retomar las políticas lingüísticas de otras fuerzas sociales, así como reconocer que las políticas lingüísticas son un complejo más amplio de lo que generalmente se piensa.

[12] A lo largo de la tesis se empleará la sigla PLyE para referirse a Políticas Lingüísticas y Educativas del país. Mismas que podrían ser señaladas como políticas lingüísticas, sin embargo, de acuerdo con Hamel (1993) las políticas lingüísticas en nuestro país se han ligado estrechamente a las políticas educativas, de ahí que se elija este término.

[13] En el capítulo 2 se aborda el giro decolonial con mayor profundidad. Dicho capítulo corresponde al marco teórico de esta investigación, aquí solo interesa señalar que el análisis del devenir histórico de las políticas lingüísticas y educativas de México corresponde con la vertiente analítica de dicho marco que consiste en identificar los legados coloniales que persisten hasta nuestros días, en este caso los legados coloniales lingüísticos.

que se inscribe esta investigación, que en su vertiente analítica busca describir el legado colonial[14] que persiste (Veronelli, 2015), es decir, visibilizar las exclusiones de la otredad epistémica (Castro-Gómez y Grofoguel, 2007; Veronelli, 2015; Quijano, 2014). Como señala Barriga (2018) los siglos pasan, y aunque el problema cambia, hereda rasgos distintivos fundacionales. En este sentido, Ramírez Rubio (2007) enfatiza que las PLyE se han planeado en función de los intereses de los grupos que están en el poder, si bien, coincidimos con esta perspectiva, es necesario aclarar que las intervenciones en el ámbito lingüístico y educativo desde el Estado son solo una parte del panorama de las PLyE, por lo que es necesario contrastarlas con las políticas emanadas desde los pueblos originarios.

Con estos señalamientos en mente, a continuación, abordamos las PLyE de nuestro país, identificando los legados coloniales que contribuyen al desplazamiento lingüístico. Posteriormente analizamos las PLyE desde los pueblos originarios, específicamente de San Antonio Cacalotepec. De esta manera vincularemos las intervenciones estatales con las de otras fuerzas sociales sobre las lenguas. Como veremos más adelante, este devenir nos permitirá también observar sus implicaciones en el ámbito de la lingüística y particularmente en el área de la revitalización lingüística.

1.2.1. Época prehispánica

En la época prehispánica había una gran diversidad lingüística, eso lo atestigua no solo la documentación sino la diversidad lingüística actual. Existían alrededor de 125 lenguas, dentro de ellas se contaba con lenguas francas que se utilizaban para el comercio, la jurisprudencia y la economía (Brice Heath, 1986; Máynez, 2003). Algunas lenguas alcanzaron gran expansión. Tal

[14] De acuerdo con Tuhiwai Smith (2016), este legado se refiere a las maneras en que el conocimiento occidental continúa influyendo en las instituciones del conocimiento para la exclusión de los pueblos indígenas y sus aspiraciones.

es el caso de la lengua náhuatl que tuvo gran difusión e incluso se impuso sobre otras (León-Portilla, 2002). De esto da cuenta la gran difusión toponímica de la lengua náhuatl que se observa hasta nuestros días (Cifuentes, 1998).[15] Sin embargo, muchos de los estudios sobre la diversidad lingüística en la época prehispánica cometen el error de centrarse exclusivamente en Tenochtitlan y en los mexicas, recurrentemente mal llamados aztecas. En este sentido, los estudios se centran en la lengua náhuatl del altiplano central. Si bien, es cierto, el náhuatl puede ser reconocido como una lengua franca (Brice Heath, 1986; Barriga Villanueva, 2008), también es cierto, que no fue la única lengua franca en el periodo prehispánico, en lo que hoy es el territorio mexicano. De acuerdo con lo que señalan los cronistas de la época, también el maya, y el zapoteco fueron lenguas francas, en sus respectivas regiones (Máynez, 2003). Se trataba de lenguas comunes para amplias regiones, pero no idiomas oficiales. La diversidad lingüística exigía lenguas comunes, de esta manera algunas lenguas se convirtieron en lengua de comunicación usual entre diversos pueblos que tenían antecedentes lingüísticos distintos.

Algunos autores (Brice Heath, 1986; Máynez, 2003), señalan que las diferencias lingüísticas, eran identificadas con jerarquías y, por lo tanto, aquellas lenguas que no eran usadas como lenguas comunes, padecían menoscabo en cuanto a prestigio y privilegios, y para ello se remiten a las denominaciones despectivas que la comunidad nahua, por ejemplo, aplicaba a otras lenguas y que prevalecen hasta nuestros días, tales como: chontal, extranjero; popoloca, incomprensible y totonaca, rústico, aunque este tema no ha sido analizado a profundidad por los especialistas.

[15] De acuerdo con León-Portilla (2002), en la época colonial se hicieron esfuerzos por parte de los frailes para difundir la lengua náhuatl, además de que la vitalidad de la lengua perduró hasta la época de México Independiente, por lo que la difusión toponímica nahua no es exclusiva del periodo prehispánico.

Otro aspecto que conocemos de este periodo es la existencia de intérpretes como una práctica común en intercambios comerciales, políticos y religiosos. En este sentido, Brice Heath (1986), señala que “los conquistadores llegaron cuando ya se había hallado la solución a la diversidad de idiomas, y la convirtieron nuevamente en problema” (pp.18.). A este respecto, identificamos en la revisión bibliográfica de este periodo, una mirada sesgada que considera a la diversidad como un problema. Esta perspectiva ha permeado en las interpretaciones de este periodo histórico. Por ejemplo, Barriga Villanueva (2008), nos dice refiriéndose a la diversidad lingüística, que ya desde la época prehispánica el problema estaba presente, debido a la heterogeneidad étnica y cultural existente, señalando que convivían grupos étnicos altamente desarrollados con otros que poseían una civilización rudimentaria. De acuerdo con la autora, esta heterogeneidad se traduce en hegemonía y sumisión, que más tarde se reproduciría en nuevos patrones culturales, lingüísticos e ideológicos.

Poco sabemos sobre las PLyE de la época prehispánica en nuestro país. Gran parte de las reflexiones giran en torno al periodo colonial. Cuando se considera analizar la historia prehispánica, ésta se reduce a lo acontecido en el imperio mexica y más específicamente en Tenochtitlan. La época prehispánica es un periodo de la historia del que existe poca reflexión y muchos prejuicios. Además de que los procesos de colonización posteriores buscaron el borramiento de la historia de este periodo. Poco sabemos sobre si existía una mirada de fragmentación o problematización como sucedería claramente en épocas posteriores. Esta idea de fragmentación (la diversidad es un problema porque fragmenta) parece tener su origen en la época colonial y en una mirada de territorialidad, donde el territorio es importante para el poderío colonial.

En este sentido, observamos que las PLyE de este periodo requieren de un análisis mucho más crítico que con el que contamos. Por ello, aunque no sabemos mucho de esta época, no debemos realizar aseveraciones bajo la inexistencia de más fuentes. Podemos señalar aquí, que los estudios sobre PLyE en el periodo prehispánico son casi inexistentes. Tal como señalaba Alfonso Caso (1995), con más investigaciones científicas en lo futuro dentro del campo precolombino, será necesario algún día reordenar nuestros datos. No debemos olvidar las limitaciones que tenemos del conocimiento de la historia prehispánica envuelta en miradas colonialistas. Así mismo, identificar que es un periodo en el que se exterminó gran cantidad de códices y documentación.

1.2.2. Época colonial: políticas de confrontación

Con la llegada de los exploradores y conquistadores a América, el panorama lingüístico se vio trastornado. Aunque no se sabe a ciencia cierta el número de lenguas que fueron exterminadas (Cifuentes, 1998), se calcula que de las 125 lenguas existentes, la mitad fueron exterminadas (Brice Heath, 1986) por lo que diversos investigadores coinciden en señalar que la época colonial fue un periodo de desculturización que, en palabras de Canuto Castillo (2013), se refiere al proceso de pérdida de uno o varios elementos de la cultura de un pueblo por medio de la violencia o coacción que ejerce una fuerza externa para fines que convienen a ésta última.

Desde la época colonial se pretendió erradicar las lenguas originarias como un recurso para desculturizar a las comunidades (Canuto Castillo, 2013). Las poblaciones originarias vivieron procesos de exterminación, explotación, segregación y asimilación hacia la cultura dominante (Despagne, 2018). El español se impuso como una lengua de prestigio desde la época colonial y se ha ido imponiendo a las lenguas originarias (Canuto Castillo, 2013, León-Portilla, 2002).

No obstante, en este proceso de colonización lingüística, la lengua náhuatl tuvo algunos puntos de ventaja en relación con otras lenguas originarias. La expansión y dominio de la lengua náhuatl fue aprovechada por los religiosos en la época colonial, quienes identificaron lenguas que tenían un mayor grado de expansión y consolidación, es decir, lenguas francas que servían de puente comunicativo, para reducir la necesidad de aprender cientos de lenguas en Nueva España (Rosas, 2018). Por lo que no todas las lenguas tuvieron el mismo estatus durante el proceso de colonización. Algunas fueron usadas como lenguas francas para fines evangelizadores (Despagne, 2022) y otras fueron ignoradas totalmente. Este hecho posibilitó que se originara gran documentación de la lengua náhuatl a través de una serie de gramáticas y vocabularios que proliferaron con fines evangelizadores, es decir, los esfuerzos se encaminaron a conocer las lenguas para poder expandir la religión. En este sentido debe reconocerse que existían disposiciones para que los frailes que conocieran las lenguas originarias se vieran favorecidos para encargarse de tareas de cristianización en regiones específicas (León-Portilla, 2002; Rosas, 2018). Así surgió la obra de Fray Andrés de Olmos, en 1547, la de Fray Alonso de Molina en 1555, la de Horacio Carochi en 1645 o los Huehuetlahtolli, una serie de recomendaciones que son considerados parte de la sabiduría de los pueblos nahuas (León-Portilla, 2002). Todas estas obras muestran el gran interés por la lengua náhuatl en la época colonial, sin dejar de subrayar los objetivos evangelizadores.

Sin embargo, en el periodo colonial, los religiosos no tuvieron el dominio exclusivo de las políticas del lenguaje, sus intereses se confrontaron con los de la Corona y los conquistadores, dando lugar a un periodo de discrepancias. En algunos momentos se exigió la castellanización de los pueblos originarios, y en otros, se ordenó el aprendizaje de las lenguas originarias para la evangelización (Martínez, 2015). Así mismo, a nivel político la

castellanización era inminente, ya que en 1512 se instauraron las Leyes de Burgos, que establecían que los hijos de indios caciques deberían ser enseñados por los franciscanos a leer y escribir en castellano, aunque esto no se logró porque los conquistadores no atendieron dicha instrucción. Además de que en la esfera espiritual se requería el aprendizaje del náhuatl para verificar la correcta transmisión del mensaje cristiano (Rosas, 2018).

Así que, aunque hablamos de un momento de colonización lingüística, este periodo debe ser entendido como una etapa de inestabilidad en cuanto a políticas del lenguaje, en el que se vieron confrontados los intereses de las poblaciones originarias con los de los evangelizadores, conquistadores y la Corona española. Además de lo anterior, otro elemento importante que debe señalarse es que en este periodo ya se estaba gestando la idea de homogeneización lingüística, que tiene sus orígenes en la Gramática Castellana de Elio Antonio de Nebrija de 1492 y que señala que siempre la lengua fue compañera del imperio. Esta frase marcaba la necesidad de consolidar el imperio bajo una lengua homogénea, aunque aún no se incorporaba al territorio americano. Sin embargo, esta premisa provocará que la castellanización en el Nuevo Mundo fuera vista como un medio para uniformar el dominio e instaurar leyes, estableciéndose así, el latín como lengua imperial, el castellano como lengua colonial y el náhuatl como lengua general (Rosas, 2018).

La legislación para el imperio tenía relación con el proceso de reconquista española que intentaba garantizar que los hábitos sociales y culturales, no solo de los “infieles-árabe-judíos” en Europa sino también de los “indios”, fueran abandonados en favor de las prácticas cristiano-castellanas. La idea de eliminar o purgar cualquier influencia de árabes y judíos, por parte de Castilla, sobre todo ante el proceso de reconquista española, consolidó la idea de castellanizar

asociada al catolicismo, es decir, establecer una sola religión, la católica, junto con una sola lengua, la castellana (Brice Heath, 1986).

Sin embargo, el náhuatl, también se vio favorecido por al menos otros dos factores: primero, los pueblos conservaron sus lenguas como elemento de su identidad; y segundo, la actitud tolerante de la Corona española que incluso apoyó acciones para el mantenimiento, enseñanza y difusión de dichos idiomas, a pesar de efímeros momentos de determinación de implantar el español (León-Portilla, 2002).

En suma, el periodo colonial se caracterizó por la inestabilidad de PLyE en el que se confrontaron los pueblos originarios, los conquistadores, los religiosos y la Corona española. La diversidad lingüística se vio fuertemente mermada porque se empezó a gestar y consolidar la idea de homogeneización; no obstante, la lengua náhuatl logró posicionarse como lengua franca para fines evangelizadores.

1.2.3. México independiente: políticas de homogeneización

Después de la época colonial, en el México Independiente, las lenguas originarias tampoco se vieron favorecidas. En este periodo se encuentra la cúspide de la unificación, ya que los ideales de homogeneización promovieron que debía haber una lengua nacional y que debía ser el español (León Portilla, 2002; Dorian, 2004). De acuerdo con Martínez (2015), en este periodo, el eje de las políticas educativas y lingüísticas era la unidad nacional que buscaba eliminar "barreras culturales" y homogeneizar a la sociedad, sobre todo a los más "apartados". El estado nación, creado en el siglo XIX, percibió a la diversidad lingüística y cultural como un gran peligro. La población originaria fue asimilada a un paradigma monolítico basado en una única identidad: la del mestizo y una única lengua, el español (Despagne, 2022). De tal manera,

comenzó a gestarse la mirada de la diversidad lingüística como un obstáculo para la consolidación de la nación.

En este periodo se comenzó a forjar la idea del mexicano bajo la ideología del mestizaje, que descansa en la idea de que la nación se creó de la mezcla de africanos, indígenas y europeos, por lo que la nación independiente debería tornarse homogénea y erradicar las diferencias culturales y lingüísticas percibidas como un retroceso (Despagne, 2022). En este mismo periodo, otro duro golpe además de la inestabilidad que caracterizó a esta época, fue que en 1857 se suprimió la propiedad comunal en todas sus formas, por lo que los pueblos fueron desposeídos de territorios ancestrales (León Portilla, 2002) y empujados a la marginación.[16] Por lo mismo, este periodo no fue nada benéfico para las poblaciones originarias, tanto su estatus legal como de facto fueron socavados.

El ideal de unificación del naciente Estado mexicano provocó una mirada discriminatoria hacia las poblaciones originarias, porque la diversidad fue entendida como un obstáculo para el desarrollo. Mientras que, en la época colonial, la lengua náhuatl parecía haberse posicionado como lengua franca evangelizadora, en el México Independiente no parece haber adquirido ninguna ventaja.

Posteriormente, en el Porfiriato, el eje central del periodo es el de la "ciudadanía indígena", debido a que el atraso era adjudicado a la existencia de la población originaria. Por lo mismo, se veía urgente que los pueblos originarios fueran "civilizados" para alcanzar el grado de ciudadanos (Martínez, 2015). En este periodo se da una exaltación de modelos culturales

[16] No se puede minimizar que hubo intentos de reconocimiento de las lenguas por diversos liberales como Maximiliano de Habsburgo e Ignacio Ramírez (León –Portilla, 2002).

europeos y se establecen jerarquizaciones sociales más injustas. A nivel cultural, social, político y económico las poblaciones originarias son sumamente soslayadas.

Este periodo puede, por lo tanto, ser caracterizado por la implementación de políticas lingüísticas y educativas homogeneizantes que veían la diversidad como un problema de atraso. Esta perspectiva se impondrá como un legado colonial que persiste hasta nuestros días. Aunque en periodos posteriores surgirán diversas instituciones que plantearán la posibilidad de PLyE plurilingües, sus alcances seguirán siendo limitados, como veremos a continuación en la etapa del México Posrevolucionario.

1.2.4. México posrevolucionario: políticas de asimilación

Aunque podría pensarse que la Revolución Mexicana trajo beneficios para los pueblos originarios, como el anhelado reparto agrario, y que esto impactaría en PLyE positivas para la diversidad lingüística, esto no fue así. Cuando terminó la Revolución mexicana, los pueblos originarios no dejaron de luchar, por lo que el proceso de la reforma agraria fue acompañado por un proceso educativo del Estado nación que buscaba integrarlos ideológicamente.

En materia legislativa al promulgarse la Constitución de 1917, se estableció en el artículo 27, la restitución de tierras de forma comunal a los pueblos. Sin embargo, esto fue un proceso largo y conflictivo aunado a iniciativas del ámbito educativo que tendrán un enfoque asimilacionista. Así se crearon diversas leyes y programas que tenía por objetivo la educación de los pueblos originarios, pero con la meta de asimilarlos. Por ejemplo, la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, el programa de Educación Integral Nacionalista de 1913 y la creación de la Casa del Estudiante Indígena en 1925, buscaban transformar al “indio” de un modo significativo (Brice Heath, 1982). En este sentido, el periodo posrevolucionario lejos de ser

respuesta a las demandas revolucionarias, buscará la unidad nacional a costa de la diversidad lingüística (Martínez, 2015).

Por ello se instauró una campaña educativa basada en un discurso nacionalista integracionista centrado en la noción de mestizaje. De acuerdo con Gómez Izquierdo (2009), la nación mestiza fue un mito fabricado por las élites mexicanas que encontraron en esta idea la fórmula para lograr la cohesión nacional donde el indígena se diluyera en el proceso de unificación. El término mestizo tiene su origen en el sistema de clasificación racial de los siglos XVI a XIX y subrayaba la impureza de sangre. La figura del mestizo fue reinventada y comprendida ya no como "el bastardo biológico" sino como la "raza cósmica" (Dietz, 2001). De esta manera, el concepto de mestizaje fue central para desindigenizar, es decir para "mexicanizar al indio" y lograr la unidad nacional. De acuerdo con Dietz (2014):

> Desde el punto de vista de la política, el proyecto del mestizaje nacional implica medidas específicas encaminadas a "integrar" al Estado-nación mestizo a aquellos grupos aún no autodefinidos como mestizos, o sea a los pueblos indígenas de México. Todos los proyectos de desarrollo implementados en las regiones indígenas de México desde los años treinta forman parte de este enfoque diferencial, llamado indigenismo. La estrategia enfocada a "mexicanizar al indio" (Cárdenas, 1978 [1940], p. 403) persigue dos objetivos estrechamente vinculados: el primero es la integración social y cultural de los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, a través de un proceso de "aculturación planeada" enfocada a conseguir la homogeneidad étnica, mientras que el segundo es la "modernización" de la economía local y regional indígena, por medio de una forzosa integración en los mercados nacionales e internacionales. (pp. 164-165)

Así, comenzó a surgir una corriente de pensamiento que magnificaba el legado prehispánico pero que mantenía un desprecio por los indígenas de la época contemporánea. Esa disociación posibilitaba mantener el imaginario mestizo de la población mexicana, arraigada en los ideales de una "nueva raza". Se enaltecía el origen prehispánico, pero se les negaba ese valor a las poblaciones originarias contemporáneas, ya que se consideraba que las formas culturales de los pueblos originarios eran anacrónicas a la época moderna a la cual buscaba subirse el país. Por lo tanto, se siguió observando a las lenguas como un obstáculo de comunicación y sobresalían los ideales de asimilación (León-Portilla, 2002; Canuto Castillo, 2013).

El periodo posrevolucionario es sumamente importante en las PLyE del Estado mexicano porque es en esta época cuando se instauró la enseñanza de la lengua nacional como una práctica constante que ha fomentado el desplazamiento lingüístico. En este periodo se nombraron a los primeros maestros que darán origen a las misiones culturales y que se encargaron de alfabetizar y castellanizar a la población, esto en 1923 por mandato de José Vasconcelos, quien fuera el fundador de la Secretaría de Educación Pública en el gobierno de Álvaro Obregón. Así mismo, José Vasconcelos formaba parte del "Ateneo de la Juventud", grupo de intelectuales que sustituyó el nacionalismo criollo exclusivo y eurocéntrico de las élites por un discurso nacionalista integracionista centrado en la noción de mestizaje. Por lo tanto, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), se instauró una política educativa basada en el principio de la integración a través de la castellanización.

Posteriormente, en el periodo cardenista, se implementa la propuesta de un programa bilingüe del Instituto Lingüístico de Verano con la intervención del misionero protestante William Cameron Townsend, que planteaba la alfabetización de la lengua indígena como paso previo a la adquisición del español como segunda lengua. De esta manera se desarrolló la idea de

aprender las lenguas originarias para la integración y no con una perspectiva plurilingüe que promoviera un bilingüismo aditivo. Así la alfabetización en lenguas indígenas apoyó la enseñanza del español que el Estado mexicano requería para lograr la unidad nacional (Ramírez Rubio, 2007). Sin embargo, se daba el conflicto de que los maestros misioneros desconocían la lengua de quienes iban a alfabetizar (Ramírez Rubio, 2007) y así la lengua originaria ni siquiera fungía como medio para aprender el español.

Con el Proyecto Tarasco en Michoacán, dirigido por Morris Swadesh en 1940, se establece la educación bilingüe como un modelo educativo destinado a los pueblos originarios, aunque posteriormente se prohíbe a los niños hablar sus lenguas originarias (Martínez, 2015), por lo que es un periodo de grandes contradicciones y dificultades. Por un lado, las propuestas educativas bilingües no lograban consolidarse, y, por el otro lado, la castellanización se estableció como una política lingüística y educativa sólida, pero no por ello positiva, del Estado mexicano.

De acuerdo con Baronnet (2013), desde la época colonial el Estado mexicano ha perseguido el objetivo de extender el castellano a todo el territorio nacional. Y aunque posteriormente se introdujo el bilingüismo, ha sido un bilingüismo sustractivo ya que se hizo con la intención de mejorar el aprendizaje del español y no como una política de revalorización de la lengua originaria. Desde entonces las lenguas originarias han sido tratadas como herramientas asimilacionistas, formando parte del proceso de aculturación. De tal manera, las PLyE han acelerado el desuso y abandono de las lenguas originarias.

Este periodo es una época de intentos que buscan institucionalizar la asimilación de los pueblos originarias mediante la educación. Se crearon leyes y organismos que pretendían eliminar “el retraso” de los pueblos originarios a través de la castellanización. Esta etapa puede

ser caracterizada como una época donde surge el indigenismo como un enfoque diferencial, -porque distinguen al indígena del resto de la sociedad y por lo tanto las políticas se dirigen a ellos- que busca "mexicanizar al indio" o desindigenizar mediante la aculturación planeada y la modernización de la economía (Dietz, 2014). En este sentido, Baronnet (2013) señala que la inexistencia de programas bilingües aditivos en la educación básica representó una causa obvia de la pérdida o desplazamiento de la lengua propia, además de que la falta de calidad y pertinencia cultural generaron la reproducción de desigualdades.

Cabe señalar, que el enfoque diferencial, que solo se centra en los pueblos originarios, persiste hasta la actualidad. La historia del indigenismo en nuestro país ha seguido un eje con una orientación asimilacionista e integracionista, se fue consolidando vinculada a este carácter, tal y como veremos a continuación.

1.2.5. México institucional: políticas de institucionalización de la educación indígena y emergencia de la autonomía educativa

En México, poco a poco se fue gestando un pensamiento "indigenista"[17] que promovió la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948 que buscaba fomentar el desarrollo de los pueblos en los ámbitos educativos, económicos y de salud (León-Portilla, 2002). Así, se fundaron los Centros Coordinadores Indigenistas, aunque dentro de la política de Estado de unificación nacional. Además, todos estos programas se enfrentaban a dificultades tales como la falta de materiales en lenguas indígenas y recursos materiales y humanos (Martínez, 2015).

Es en 1963 cuando la SEP propone una política de educación bilingüe, ya que las prácticas indigenistas junto con las críticas de la ideología asimilacionista desembocaron en la

[17] El indigenismo en una corriente de pensamiento que buscó revalorar al indígena, sin embargo, la mayor crítica hacia esta corriente es su carácter paternalista.

reivindicación étnica de los propios pueblos indígenas, muchas veces encabezados por los propios maestros bilingües (Martínez, 2015). Diversas organizaciones indígenas pugnaron por una real participación y un papel activo, una aspiración a la autogestión comunitaria.

Es en este contexto cuando se genera una política lingüística que favorece a los pueblos originarios, pues en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como una propuesta oficial que pugnaba por el desarrollo de un bilingüismo aditivo y coordinado que intentará valorar la lengua nativa y el castellano en términos igualitarios. Sin embargo, este objetivo no ha sido logrado. En este mismo orden de ideas, en 1983, se creó el proyecto Educación Indígena Bilingüe Bicultural, que tuvo muchos opositores y finalmente la propuesta se derogó. Diez años más tarde**,** con la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas. Finalmente, en 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) cuya misión era enseñar ambas lenguas, tanto la lengua indígena como el español, es decir, se plantea que la educación tiene el deber de enseñar tanto la lengua propia que permite nombrar el mundo y fortalecer la cultura originaria, así como la lengua que nos permite comunicarnos como mexicanos. [18]

A pesar de los esfuerzos por elaborar o difundir libros de texto gratuitos en las variantes lingüísticas demográficamente importantes, el Estado mexicano está lejos de poder ofrecer educación bilingüe y culturalmente pertinente al conjunto de la niñez de los pueblos originarios (Baronnet, 2013). En estos esfuerzos una de las bases más importantes de las políticas lingüísticas y educativas, y que aportó al reconocimiento jurídico, es el levantamiento Zapatista

[18] En México, los organismos DGEI (Dirección General de Educación Indígena) y CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe) son las instituciones subordinadas a la SEP (Secretaría de Educación Pública) que se encargan de la educación indígena en el país. La primera se concentra en la educación básica y la segunda en educación media y superior.

de 1994 porque posicionó el debate del reconocimiento de los pueblos originarios frente al gobierno federal bajo la demanda “nunca más un México sin nosotros” (Martínez, 2015). Cabe destacar que este movimiento puede ser enmarcado como una política desde abajo, es decir una política que no es vertical y no forma parte de una política de intervención estatal, sino que emana de las propias comunidades. El movimiento Zapatista ha demostrado que es importante obtener mayor control sobre los procesos de gestión educativa local, porque la subordinación a políticas estatales está vinculada al detrimento de la valoración de lenguas originarias y a su enseñanza, sobre todo ante la centralización de la planeación educativa en México que abre pocos espacios de participación directa a las familias y a las organizaciones sociales del movimiento indígena. En cambio, la autonomía comunitaria regional de la gestión educativa promovida por el Zapatismo permite en cierta medida rebasar la desatención de las autoridades estatales y federales frente a este problema, por lo que las políticas lingüísticas y educativas desde abajo o ascendentes cobran relevancia en el marco del desplazamiento lingüístico que vive México.

Además del movimiento Zapatista, otro sustento jurídico importante es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), un instrumento internacional que protege los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales, creado desde 1989 y al que México se adhirió en 1991. Este fundamento legal ha posibilitado el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas y afrodescendientes en nuestro país. Si bien no ha llegado al reconocimiento pleno de los derechos, se mantiene como una vía de acceso a los mismos, sobre todo, en lo relativo al reconocimiento del derecho a la educación en la lengua materna (Skuttnab-Kangas, 2007), mismo que ha dado lugar al reconocimiento de políticas lingüísticas desde abajo que buscan fundamentos jurídicos para la revitalización lingüística.

Así, se sentaron las bases del sistema educativo indígena en México que, en sus inicios, tuvo como finalidad asimilar a los indígenas**.** De acuerdo con Canuto Castillo (2013), este sistema educativo sigue siendo un importante agente del cambio lingüístico y su influencia se observa en la castellanización de los niños monolingües en lenguas originarias a partir de su ingreso a la primaria, puesto que no se fomenta el empleo de los idiomas originarios a nivel académico y social, por lo que es evidente que no hay una repercusión directa de la escuela bilingüe sobre el reforzamiento de las lenguas originarias. Para Canuto Castillo (2013):

> la educación indígena en México no propicia el respeto de la cultura ni vitalidad de las lenguas; la tendencia es hacia la castellanización y los valores occidentales, sin importar que sean contrarios a los de las comunidades. Lo que se necesita para que la educación realmente cumpla su cometido es un sistema adecuado a la diversidad, con propuestas didácticas claras y capacitación y especialización en la enseñanza de lenguas indígenas. (p. 41)

En resumen, si bien, en el siglo XX ya se presenta una marcada tendencia hacia iniciativas de promoción de la diversidad lingüística, éstas no se han desarrollado en un marco de respeto intercultural desde las políticas lingüísticas y educativas propuestas por el Estado. Ante ello, han emergido movimientos de educación autónoma que promueven un mayor control local de la educación y de las políticas lingüísticas afines.

Aquí merece especial atención el modelo educativo intercultural que se ha desarrollado en diferentes niveles de educación en México, porque la interculturalidad en nuestro país es un término que se asocia casi de inmediato al ámbito de la educación, y específicamente, a la educación formal indígena (Dietz y Mateos 2011). De acuerdo con Muñoz (2004), en México, la

educación indígena es el espacio de procedencia del enfoque intercultural, por ello, a continuación, señalamos lo referente a la educación intercultural bilingüe.

1.2.6. Educación Intercultural Bilingüe

En México la interculturalidad se ha adoptado como un modelo dirigido a "mejorar las condiciones educativas de los indígenas para cerrar brechas mediante la inclusión" (Índice de Equidad Educativa Indígena, 2010), y no como un modelo de reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad. De acuerdo con Dietz y Mateos (2011), han predominado las ideologías nacionalistas, no las multiculturalistas, por lo que las políticas educativas diferenciadas han sido diseñadas para atender a los grupos minoritarios autóctonos, particularmente a la población indígena.

Si bien, una premisa básica de la interculturalidad es el diálogo entre saberes, es decir la posibilidad de articular los conocimientos y valores locales con los contenidos escolares convencionales, esto se lleva a cabo con un ideal homogeneizante de transmisión de la cultura universal y cuyo dominio es obligatorio para acceder a niveles superiores de formación, ascender en la escala social, ejercer la ciudadanía y participar en la sociedad envolvente (Bertely, Gasche y Podestá, 2008).

De tal manera, el motivo principal de que, en México, el enfoque intercultural en educación básica se dirija exclusivamente a la población catalogada como indígena, es porque tiene por objetivo combatir el rezago educativo, mismo que es planteado desde un enfoque asimilacionista, monolingüe y monocultural que no contempla el respeto de la diversidad, sino que busca la integración, bajo el estandarte de una supuesta equidad (Muñoz, 2004; Dietz y Mateos, 2011). A este respecto, debo enfatizar que la verdadera práctica de interculturalidad no se centra en la mirada de "rezago" sino que plantea el desarrollo de habilidades, actitudes y

características cognitivas necesarias para tratar de manera adecuada y flexible la diversidad. Sin embargo, tal parece que en México se emprenden acciones de integración con objetivos occidentales de modernización (Muñoz, 2004), la interculturalidad sigue siendo una aspiración.

Así mismo, la implementación del modelo ha tendido a mantener una mirada esencialista del "indígena" como si fuera una categoría homogénea y delimitada, negando los procesos de desplazamiento lingüístico y cultural al establecer la dicotomía indígena-no indígena, puesto que establece la taxonomía de manera fija sin considerar los cambios provocados por la discriminación, tales como la pérdida de la lengua. De la misma manera, el término indígena es una categoría de difícil adscripción por la carga peyorativa que contiene en México. [19]

En este sentido, es importante señalar que la educación intercultural como política pública se confronta a los modelos emanados desde las comunidades. Para Muñoz (2004), cabe hacer la distinción entre "interculturalidad institucional" e "interculturalidad histórica" ya que esta última se refiere a un proceso que emerge de las propias comunidades y que muchas veces es incompatible con el sistema escolar oficial. Para Bertely, Gasché y Podestá (2008), se debe distinguir entre un modelo educativo oficial y modelos educativos diferenciados apuntalados en la autonomía de facto y en la etnogénesis escolar donde hay efectiva participación de alumnos, familias, organizaciones e instituciones. Se observa una mayor disposición en valorar las lenguas originarias en las aulas a medida que el marco de gestión educativa permite mayor incidencia de las familias en los planes y programas de estudio. La participación indígena surge donde retrocede el control estatal, por lo tanto, no debemos tratar de construir una educación apropiada para los pueblos originarios sino creada, sostenida y apropiada por ellos (Baronnet, 2013).

[19] El término "indígena" como una categoría eurocentrada es analizada con más profundidad en el capítulo 2 de esta tesis.

Cuando hablamos de interculturalidad entonces debemos distinguir claramente el modelo oficial o institucional del modelo verdadero de interculturalidad, porque la escuela en la historia de nuestro país se presenta como un dispositivo que busca la unidad cultural y lingüística (Bertely, 2011) es decir, una homogeneización forzada. Debemos, por lo tanto, advertir que la educación intercultural del modelo oficial se dirige exclusivamente a la población indígena con un objetivo integracionista. Y no solo eso, sino que en los intentos de interculturalizar el currículo se ha caído en la mera captación de contenidos étnicos donde los saberes indígenas se folklorizan.

De acuerdo con Muñoz (2004), en México surge un enfoque intercultural-bilingüe desde ámbitos ajenos a las instituciones y propias de los pueblos originarios que muchas veces se relacionan con modelos de resistencia. Es decir, distingue el modelo intercultural institucional del modelo histórico o de los pueblos. Aunque el sistema institucional abarca la mayor cantidad de alumnos y maestros en el sistema indígena, dicho sistema, muestra una gran cantidad de carencias.

En este sentido, Muñoz (2004) señala en reiteradas ocasiones el conflicto existente entre el modelo del Estado y el de las comunidades indígenas y que este conflicto no ha podido ser superado por objetivos irreconciliables y hasta contradictorios. Incluso apunta la necesidad de trascender los ámbitos tradicionales de interculturalidad que han sido la escuela y la universidad, y romper esquemas de otros ámbitos para poner en práctica una estrategia sistémica, participativa y liberadora de desarrollo.

Desde las comunidades se ha señalado que los sectores monolingües del español en México son los que más requieren educarse en la interculturalidad, es decir, en un modelo que pugne por el reconocimiento de la diversidad, y plantean la necesidad de dirigir la

interculturalidad a toda la población, cuestionando, la aplicación del modelo intercultural a la población más intercultural. En este orden de ideas, se cuestiona por qué en los lugares donde más se requieren modelos interculturales, el Estado no promueve el respeto a la diversidad, sino que contribuye al desplazamiento lingüístico y cultural con el modelo educativo nacional, empleando a la educación como control homogeneizante (Skutnabb-Kangas, 2002).

Las regiones con graves procesos de desplazamiento lingüístico son las que más requieren de enfoques interculturales, modelos de educación intercultural bilingüe que se contrapongan a los procesos de pérdida acelerada de lenguas. Sin embargo, en estas regiones se piensa que "ya no hay indígenas" y por lo tanto se implanta el modelo educativo nacional, mismo que se confronta con la exigencia emanada de las propias comunidades de exigencia de los derechos lingüísticos.

En este sentido se critican los orígenes del modelo intercultural en México porque se separa a los "indígenas" sin considerar que vivimos en países interculturales y que todos debemos estar formados para vivir en ellos (Podesta, 2008), la interculturalidad es indispensable para todos (Bertely, Gasche y Podesta, 2008).

El modelo educativo intercultural en México se ha desarrollado de maneras cuestionables, no obstante, sus aportaciones tanto teóricas como prácticas son un referente de las políticas lingüísticas y educativas en nuestro país. Este ámbito es el campo de la política del Estado donde se han establecido estrategias de enseñanza de lenguas indígenas, cualquier tema que aborde la enseñanza de una lengua originaria, nos remite a las políticas educativas interculturales en México.

1.2.7. Siglo XXI: políticas de globalización

Por último, el siglo XXI es caracterizado por la aceleración de procesos de globalización (León-Portilla, 2002), en los que se observa la pérdida de la diversidad lingüística aunada a escasas iniciativas de protección de dicha diversidad, tanto por instancias gubernamentales como por sectores autónomos, y la expansión de lenguas globales (Pennycook, 2001). De acuerdo con Ramírez Rubio (2007), en la actualidad, las políticas educativas se orientan hacia un proyecto de modernización nacional con el propósito de transformar a la sociedad, favorecer la expansión del capital y estructurar un modelo económico más dinámico en el país. Sin embargo, esta política educativa ha contribuido a resaltar más la desigualdad. Es a través de la escuela que se sigue legitimando el saber oficial y la aspiración de aprender lenguas extranjeras "internacionales" bajo el argumento de la modernización.

Se puede decir que el Estado mexicano ha centralizado las acciones en cuanto a las PLyE se refiere. Como señala Ramírez Rubio (2007), las PLyE se planean en función de los intereses de los grupos que están en el poder. No obstante, los pueblos originarios han generado sus propias políticas lingüísticas que, aunque no han tenido el alcance del aparato estatal, permiten señalar las deficiencias de las políticas lingüísticas y educativas descendentes, es decir desde el Estado.

En este sentido, Baronnet (2013) señala que la planeación lingüística y educativa del Estado mexicano está bastante centralizada en la SEP por lo que abre pocos espacios de participación directa a las familias y las organizaciones sociales de los movimientos de los pueblos originarios. Aunado a ello, las instituciones de educación indígena se vuelven inoperantes para atender la diversidad profunda de las particularidades sociolingüísticas de las colonias, los ejidos y los campamentos de jornaleros de carácter multiétnico, y en cambio, la

autonomía comunitaria y regional de la gestión educativa permite en cierta medida rebasar la desatención de las autoridades estatales y federales frente a este problema.

Me parece relevante el trazo histórico que señala Muñoz (2004) sobre la educación indígena en México, postulando tres etapas que ha atravesado: la diversidad vista como problema, como recurso y como derecho, donde primero la lengua originaria era vista como un obstáculo, después como un recurso o un medio de aculturación, y finalmente, como un derecho. Este trazo histórico nos permite reconocer la emergencia de PLyE desde abajo que han brotado desde una postura distinta a la del Estado. En el siglo XXI, se ha logrado este pleno reconocimiento de los derechos lingüístico, aunque no de facto, ya que falta todavía mucho por hacer. Es necesario señalar que este reconocimiento es muy reciente y que las prácticas de integración y aculturación no han desaparecido del todo. Coexisten con otro tipo de dificultades tales como la escasez de recursos materiales y humanos para la enseñanza de las lenguas originarias (Córdova, 2015).

A través de este recuento histórico de las PLyE en México, es posible observar el legado colonial que ha colocado a las lenguas originarias en situaciones de desplazamiento lingüístico. En este orden de ideas, vemos que en la Época Colonial el ideal religioso impactó profundamente en las ordenanzas en cuanto a las lenguas, y en el México Independiente, el ideal unificador (conformación de una nación) mantuvo políticas de homogeneización favoreciendo a la lengua española; en la Revolución, el ideal de reivindicación da lugar al incorporativismo -incorporar al indígena a la nación mexicana- que dará lugar a la castellanización y al ideal monolingüe, es decir a un bilingüismo sustractivo; con el periodo Cardenista surge el integracionismo con una incipiente política bilingüe. Ello desencadenará la política bilingüe bicultural que con movimientos como el zapatismo impactará en la creación de legislaciones e

instituciones que promueven políticas bilingües biculturales y finalmente el reconocimiento, al menos jurídico, de la diversidad lingüística.

Para algunos autores las PLyE de México pueden ser entendidas como un movimiento pendular entre la castellanización y la enseñanza de lenguas originarias (Barriga, 2008), para otros, existen momentos coyunturales en este devenir histórico que marcan rupturas y no un vaivén. Para Despagne (2018), sobresalen dos momentos centrales que han promovido la discriminación hacia las lenguas originarias: el colonialismo y el modelo del estado-nación, en el que las políticas del lenguaje se han realizado de manera unilateral sin considerar a los pueblos originarios. En este sentido, ya sea que las PLyE en México sean vistas como un vaivén o un devenir de cambios coyunturales, lo que caracteriza a las PLyE desde la colonia hasta nuestros días es la imposición de una cultura hegemónica que ha conducido a un proceso de exclusión sistemática de las lenguas originarias (Ramírez Rubio, 2007). En palabras de Skutnabb-Kangas (2008) podemos caracterizar las políticas lingüísticas y educativas como procesos de homogeneización forzada, por lo que debemos hacer hincapié en que las PLyE en México han favorecido el desplazamiento lingüístico.

El recuento que presentamos nos permite ver que la política lingüística y educativa en México no ha tenido un rumbo claro (Barriga, 2008). Diversos autores (Schmelkes,2013; Canuto Castillo, 2013) coinciden en señalar que lo que se ha logrado en cuanto a políticas lingüísticas y educativas se refiere, solo se encuentra en el ámbito discursivo. Canuto Castillo (2013) expresa que la situación actual de las lenguas originarias de México, se encuentran en un estadio entre el ideal que preconiza la política lingüística a través de la legislación y la realidad cotidiana de los pueblos que es la discriminación. En el mismo tenor, Schmelkes (2013) señala que la educación intercultural se encuentra en un plano aspiracional.

Debemos mencionar también que la mirada sobre la diversidad lingüística en PLyE ha transitado de una perspectiva conflictiva a una etapa donde se le ve como recurso y finalmente como derecho (Muñoz, 2004). En este último momento, como ya señalamos, se observa un nivel discursivo o aspiracional más que real (Barriga, 2018; Ramírez Rubio, 2007; Muñoz, 2004). Por lo tanto, la situación de las lenguas originarias en México puede observarse bajo dos fuerzas contradictorias, un polo positivo y otro negativo. Por un lado, los avances en legislación han propiciado el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los hablantes, pero, por otro lado, la realidad nos muestra que esos derechos en la práctica no se cumplen.

En esta condición, es común que sigan existiendo legados coloniales, como las formas de conceptualizar lo referente a las lenguas originarias. Por ejemplo, el término "dialecto" para referirse a alguna de las lenguas originarias del país. Tal término evoca un sentido peyorativo y se aboga por su desuso en estos contextos (INALI, 2008). Podemos señalar que este recuento nos ha permitido comprender que las percepciones hacia las lenguas originarias están profundamente arraigadas en dichos legados coloniales (Despagne, 2018), y que se les sigue considerando un obstáculo de desarrollo y un impedimento para la consolidación de la nación. Sigue existiendo una estigmatización de las poblaciones originarias (Canuto Castillo, 2013).

Ahora bien, es menester considerar este devenir histórico de las PLyE en el contexto de este trabajo de investigación, San Antonio Cacalotepec, donde se están produciendo cambios significativos, a través de diversas iniciativas de activismo lingüístico (De Korne, 2021) tales como clases de lengua originaria, generación de materiales escritos y audiovisuales como libros, revistas, programas de radio con contenido en lengua originaria, conversatorios, entre otros. Por lo tanto, a continuación, abordaremos las características específicas de la localidad de estudio, San Antonio Cacalotepec, así como las estrategias de revitalización lingüística desarrolladas por

la comunidad. Esto nos permitirá vincular el panorama esbozado de desplazamiento lingüístico en México con la respuesta de revitalización lingüística de la localidad de San Antonio Cacalotepec y obtener una perspectiva general del desplazamiento y revitalización lingüísticos en México. Con ello reflexionaremos sobre la posibilidad de cuestionar si los términos empleados resultan apropiados o forman parte del legado colonial que estamos analizando.

1.3. Políticas lingüísticas y educativas ascendentes en San Antonio Cacalotepec

En este apartado abordaremos las características del micro contexto, desde las generalidades de la región lingüística en la que se ubica la localidad de San Antonio Cacalotepec hasta las particularidades del activismo lingüístico expresado en estrategias de revitalización lingüística tales como el Nido de Lengua Náhuatl con Adultos (NLA) denominado *Timotlapohuizqueh*.

1.3.1. San Antonio Cacalotepec, pueblo originario de San Andrés Cholula

San Antonio Cacalotepec es uno de los siete pueblos originarios que conforman el municipio de San Andrés Cholula (Formacio y Pérez, 2023). El municipio forma parte de la región del centro de Puebla y se localiza en la zona metropolitana de Puebla Tlaxcala que es la cuarta región más poblada a nivel nacional (INEGI, 2010).

Para fines político-administrativos, San Antonio Cacalotepec es una junta auxiliar del municipio de San Andrés Cholula. Sin embargo, desde una perspectiva social, su definición como pueblo originario está ampliamente relacionado con los movimientos de defensa del territorio, ya que de acuerdo con Formacio y Pérez (2023), Cacalotepec es uno de los tres pueblos más aguerridos del municipio en la defensa del territorio (junto a Tlaxcalancingo y San Andrés Cholula), que se han autodenominado pueblos originarios en la búsqueda del reconocimiento de la defensa de su territorio. Además, en este lugar se han firmado documentos estratégicos en la exigencia de la consulta sobre el desarrollo urbano como lo es el protocolo de consulta indígena.

Cacalotepec es un pueblo de origen nahua. Su nombre se conforma del estrato religioso “San Antonio” y el topónimo nahua que proviene de las voces *Cacalotl* (cuervo), *tepetl* (cerro) y el sufijo “c” que indica lugar. En conjunto quiere decir en el cerro del cuervo. Podemos observar

que en su territorio se encuentra diversas elevaciones y una de las más simbólicas es el cerro de Cacalotepetl.

Este pueblo se distingue lingüísticamente de las comunidades vecinas, a pesar de tener por lengua originaria común el mexicano o náhuatl, los habitantes de San Antonio Cacalotepec establecen diferencias lingüísticas con las comunidades vecinas, sobre todo con San Bernardino Tlaxcalancingo.

La región a la que pertenece el pueblo originario de San Antonio Cacalotepec ha tenido un crecimiento urbano acelerado, por lo que el territorio se ha visto afectado por inmobiliarias, corredores industriales, megaproyectos de hidrocarburos, universidades privadas y centros comerciales de lujo (Formacio y Pérez, 2023). Los cambios en el espacio físico provocaron transformaciones culturales, cambios que se han querido enmascarar en discursos de desarrollo y de modernidad. Incluso se designó al municipio de San Andrés Cholula como "pueblo mágico" bajo el argumento de la revaloración del municipio. Lo cierto es que las comunidades han cuestionado a quién beneficia dicho desarrollo, ya que han vivenciado un escenario de expropiación de tierras, de despojo, de mercantilización y exotización de su territorio, gentrificación que genera desigualdad e imposición de obras que se consideran dañinas para sus dinámicas locales. Tal escenario de despojo generó un proceso reflexivo en las comunidades de San Andrés Cholula. Entre ellas, el pueblo de San Antonio Cacalotepec, que se ha visto afectado por empresas inmobiliarias. La reflexión y el diálogo de los pueblos han llevado a un movimiento de resistencia y de defensa por el territorio, cuyo fin no es pelear sólo por un pedazo de tierra sino defender los usos, las costumbres y las tradiciones (Formacio y Pérez, 2023), entre ellos la lengua originaria. De acuerdo con Formacio y Pérez, 2023 existe una reciente revaloración de la identidad indígena ya que "aquello que durante cientos de años les dijeron que

era malo (su identidad y cultura indígena) se está convirtiendo en algo que les permite defender su territorio y forma de vida" (Formacio y Pérez, 2023, p. 19) pues constituye la base de un marco legal que les permite exigir el derecho a ser consultados sobre la planeación de las localidades.

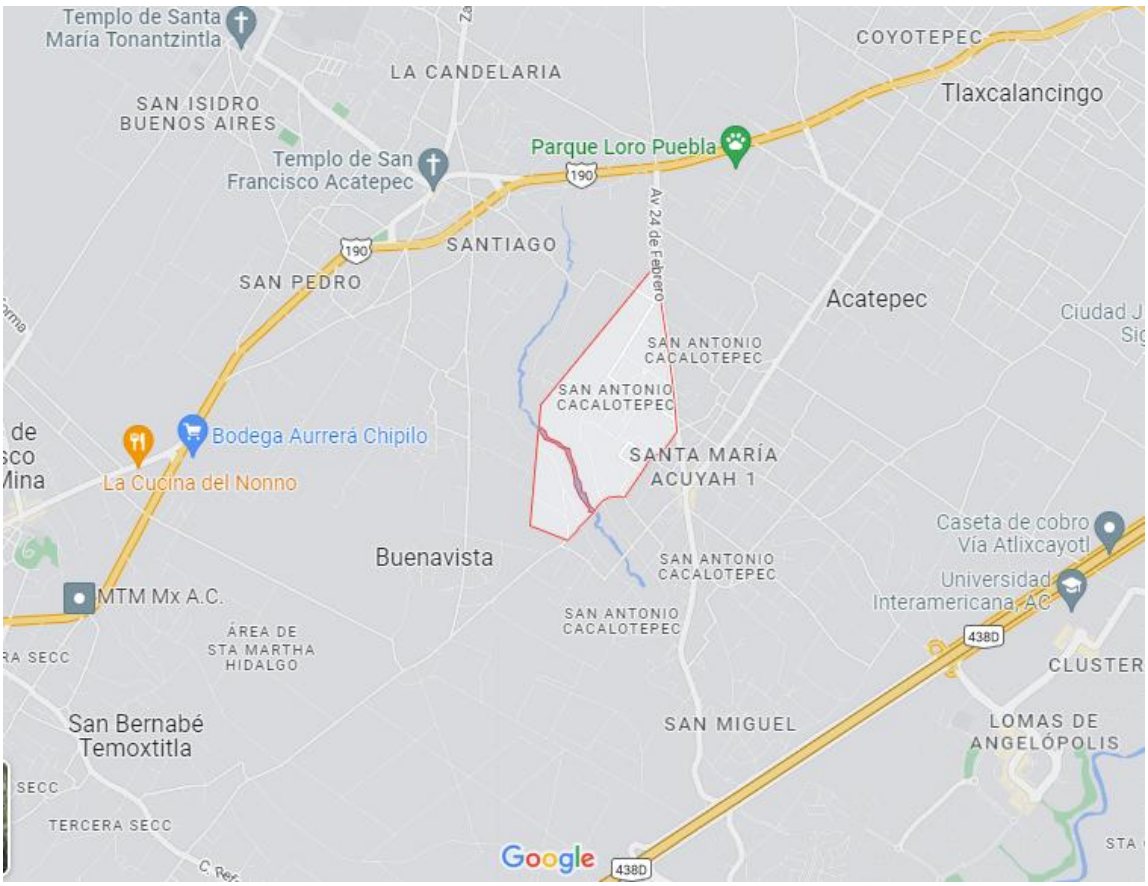
El movimiento de defensa del territorio permite ver la importancia de autoadscribirse como pueblo originario para tener autodeterminación. Estos aspectos son de suma importancia en la comprensión de las iniciativas de revitalización lingüística desde la comunidad de San Antonio Cacalotepec. Pues el territorio no sólo se mira como un espacio físico sino también como una vinculación con la naturaleza y, por lo tanto, refiere a la forma de vida. Es necesario, en este sentido comprender la región económica en la que se ubica este pueblo originario, ello nos permitirá tener un panorama más amplio de la localidad en cuestión.

1.3.2. Región económica: zona metropolitana.

La región cuenta con una avanzada urbanización en la que se han instalado corredores industriales y zonas aeroportuarias, al mismo tiempo que se mantiene la actividad agrícola. En este sentido, además de las demarcaciones lingüísticas existen diferentes delimitaciones del estado en regiones económicas que nos proveen información de las características de esta zona. La última delimitación económica, elaborada en 2019, divide al estado en 22 regiones de desarrollo. En la región 21, denominada "Área Metropolitana de la Ciudad", se encuentra la región lingüística que este proyecto de investigación analiza. Sin embargo, el municipio de Huejotzingo es separado de esta región y se ubicada en la región de San Martín Texmelucan. El criterio de demarcación para establecer la "zona metropolitana" corresponde a las relaciones económicas y sociales entre los municipios con una metrópoli o ciudad central, en este caso la capital del estado: Puebla (Ver figura 3).

Figura 3

Mapa de ubicación de San Antonio Cacalotepec.



Nota. Tomado de *Google Maps*, 2022.

La zona metropolitana es una de las regiones consideradas de mayor desarrollo económico en el estado. En este sentido se debe señalar que, de manera casi natural, se equipara a las zonas más pobres y marginadas con la vitalidad lingüística de idiomas originarios, no sólo a nivel nacional o local, sino a nivel mundial. Por lo anterior, esta región es paradigmática, la relación que acabamos de señalar entre región lingüística y económica es importante. Es decir, tiene menor vitalidad lingüística en comparación con otras regiones de habla nahua, pero mayor desarrollo económico. Podríamos señalar el cuestionamiento de si esta región constituye un hito de mejora

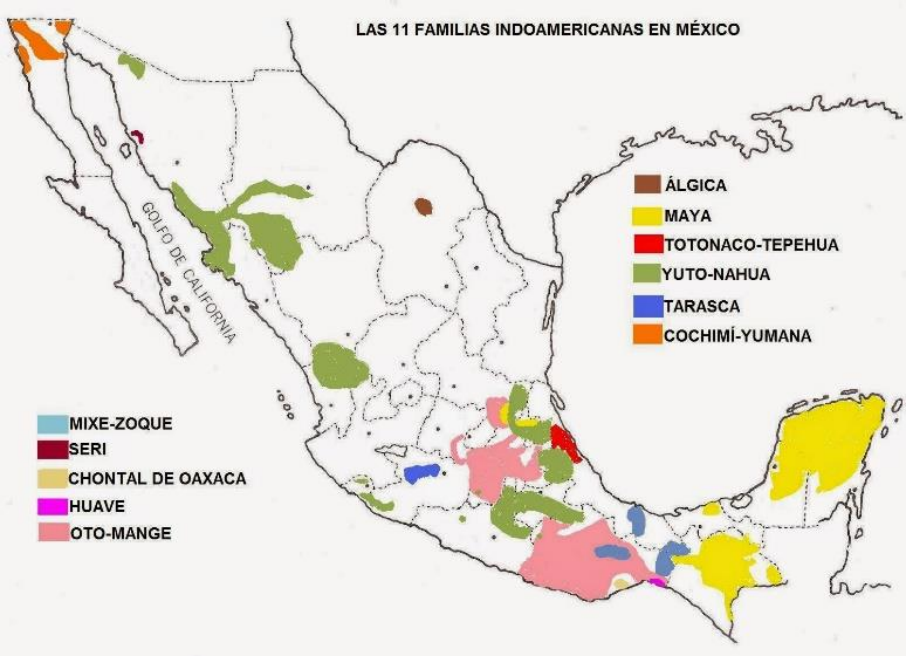
económica de poblaciones originarias o si sigue el patrón de desplazamiento ante zonas de crecimiento económico. Sin duda, este aspecto es de gran interés en el desarrollo de la investigación.

1.3.3. La región lingüística

Como señalamos en la Introducción de este trabajo de investigación, en México, existe una gran diversidad lingüística, clasificada en 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas según datos del INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) en 2018. En México, las entidades federativas con mayor concentración de hablantes de lenguas originarias son: Oaxaca, Chiapas, Veracruz, Yucatán y Puebla (CDI, 2009).

Figura 1

Mapa de distribución de familias lingüísticas indoamericanas



Nota. Tomado del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, INALI, 2018.

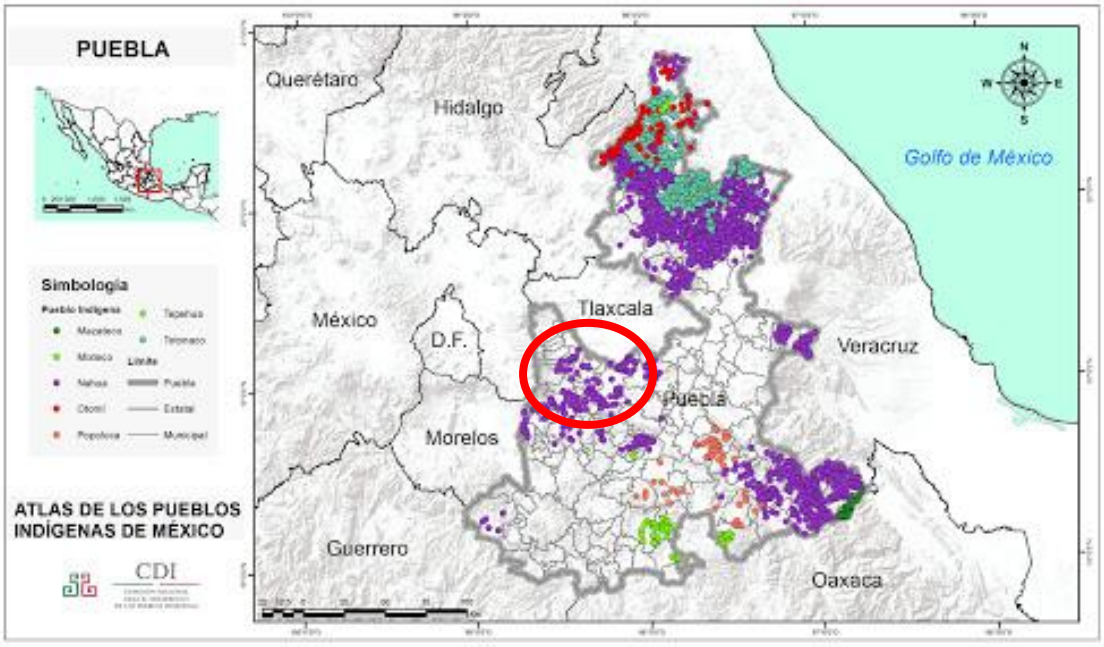
En la figura 1, mapa de distribución de familias lingüísticas indoamericanas, se observa la importancia de esta presencia. En color verde, se señala la distribución de la familia lingüística yutonahua, que se extiende en diferentes regiones del país. Dentro de esta familia lingüística se encuentra la lengua náhuatl que, en el estado de Puebla, cuenta con 447 797 hablantes de acuerdo con el censo del INEGI (2010). Éstos se distribuyen en diferentes regiones no contiguas del estado de Puebla. Las lenguas originarias de la entidad son 7: el ha shuta enima (mazateco), ñuu savi (mixteco), hñähñü (otomí), ngiwa (popoloca), h´masipini (tepehua), totonakú (totonaco) [20] y náhuatl que es la lengua con el mayor número de hablantes en el país con un millón y medio de usuarios (INPI, 2019).

El INALI (2008) emplea 3 categorías para referirse a unidades lingüísticas que señalan diferentes grados de inclusión, es decir son categorías que permiten ubicar a cada una de las 364 variantes lingüísticas en agrupaciones y familias lingüísticas. Aquí, empleo esta categorización para identificar la variante lingüística en la que se centra este proyecto, porque como bien señala el INALI (2010), esto posibilita ser más específico en la investigación y mejorar la atención en proyectos de revitalización lingüística. La familia lingüística a la que pertenece la variante con la que tratamos es la Yutonahua, la agrupación lingüística es denominada náhuatl y la variante lingüística es “náhuatl del centro de Puebla” también llamado “mexicano”. En la figura 2 podemos observar la distribución de las variantes de la lengua náhuatl en el Estado de Puebla.

[20] Como puede observarse entre paréntesis aparece el nombre común para referirse a estas lenguas que corresponden a nominaciones en náhuatl. Así mismo se colocó fuera del paréntesis a los nombres emanados de las propias lenguas de sus hablantes.

Figura 2

Mapa de distribución de lenguas originarias en Puebla



Nota. Tomado del *Programa para el desarrollo de los Pueblos indígenas 2009-2012,* CDI, 2010.

La población de origen nahua se distribuye en diferentes regiones del estado que no son contiguas. En el círculo rojo se encuentra la región que abordamos en este proyecto de investigación. Como puede observarse es una región grande, pero con poca concentración de hablantes en contraste con las regiones del norte y sureste que tienen mayor concentración de hablantes de lengua náhuatl y por lo tanto no es considerada una zona de gran vitalidad de la lengua náhuatl. El INALI (2010) define a esta región lingüística compuesta por al menos 19 municipios: Acajete, Acteopan, Atlixco, Atoyatempan, Calpan, Cohuecan, Huaquechula, Huatlatlahuca, Huejotzingo, Nealtican, Ocoyucan, Puebla, San Andrés Cholula, San Juan

Atzompa, Tepatlaxco de Hidalgo, Tepeojuma, Tianguismanalco, Tlapanalá y Tochimilco. La caracterización del INALI es muy general, ya que engloba a todos estos municipios en una misma variante que es el náhuatl del centro de Puebla, sin embargo, las personas de estas comunidades establecen diferencias[21] y la delimitación del INALI no coincide con la establecida por los hablantes que identifican diferencias lingüísticas al interior de dicha región.[22]Así mismo existen diferentes grados de desplazamiento lingüístico en dichos municipios, siendo una región sumamente interesante en este aspecto porque presenta variaciones de la lengua náhuatl que de acuerdo con Flores Farfán (2015b) son fenómenos escasamente investigados.[23]

La gran mayoría de los hablantes originarios de la región son personas de la tercera edad que en algún momento en sus vidas han sido discriminadas por lo que ya no enseñaron la lengua originaria a sus hijos. En estos municipios, la principal lengua de comunicación es el español. Sin embargo, mediante una reciente valoración[24], algunas personas han comenzado a enseñar la lengua y a compartir su conocimiento a las generaciones más jóvenes.

Debido a que es una región considerada de baja vitalidad lingüística, los programas de las PLyE del gobierno no tienen gran cobertura en esta zona. No obstante, en esta región se han desarrollado PLyE ascendentes que buscan revalorar la lengua originaria y revitalizarla, muchas de ellos solo se sostienen con recursos propios sin intervención del Estado. Uno de los elementos

[21] Durante el trabajo de campo, se obtuvo información en este sentido. Los habitantes de San Andrés Cholula señalan diferencias lingüísticas entre el náhuatl del pueblo de San Antonio Cacalotepec y el de San Bernardino Tlaxcalancingo. Así mismo, los hablantes de San Buenaventura Nealtican identifican diferencias lingüísticas con los habitantes de San Mateo Ozolco.

[22] Incluso en esta caracterización se excluye al municipio de San Pedro Cholula, donde hay poblaciones que aún mantienen la lengua como es el caso de la localidad de San Francisco Cuapan.

[23] Por ejemplo, la hispanización de los saludos en náhuatl, la introducción de léxico del español en las formaciones de los hablantes nahuas o incluso algunas innovaciones lingüísticas como el empleo de la "n" para pluralizar en náhuatl.

[24] La revaloración de la lengua náhuatl se observa en las estrategias de activismo lingüístico que se desarrollan en la localidad de San Antonio Cacalotepec. Mismas en las que se profundiza en la segunda parte del capítulo 4 de esta tesis.

clave de estas iniciativas es que se vinculan con la defensa del territorio, de los recursos naturales, la autonomía de la comunicación, la educación y el resguardo de la cultura alimentaria entre otros.

El náhuatl no es la única lengua originaria que se habla en la región, A partir del trabajo de campo realizado, observamos que es una región donde existe una gran diversidad lingüística, sobre todo, debido a la migración. Existen hablantes de *totonakú* originarios de la localidad de Ignacio Allende, del municipio de Atlequizayan, Puebla, mismos que se han asentado en los límites entre San Pedro Cholula y Cuautlancingo[25]. También hay presencia de hablantes de *ha shuta enima* (mazateco) de la montaña Alta de Oaxaca y de la mixteca Poblana de la localidad de Buenavista de Cuauhtémoc perteneciente al municipio de San Sebastián Tlacotepec. Por su parte, los principales migrantes nahuas provienen de diferentes localidades como Reyeshogpan de Hidalgo y Tecoltepec, pertenecientes al municipio de Cuetzalan, así como de localidades de Tlaxcala y de Puebla. Existe presencia de hablantes de *ngiwa* (popoloca) del municipio de Sta. Inés Ahuatempan, sin embargo, su paso por esta región es temporal, no se han asentado en esta zona, sino que llegan para realizar actividades comerciales.

En esta región el uso de lenguas originarias se restringe a los espacios privados, su uso en espacios públicos es muy escaso[26], sobre todo cuando se trata de la población migrante. Es decir, a pesar de ser una región con poca concentración de hablantes de la lengua originaria náhuatl, es una región que recibe una cantidad considerable de migrantes de las diferentes lenguas originarias del estado de Puebla. El uso de estas lenguas se ve reducido a los espacios privados

[25] En la cabecera municipal del municipio de Cuautlancingo, se han asentado una cantidad considerable de hablantes de totonakú provenientes de la Sierra Nororiental.
[26] En el caso de Cuautlancingo se puede escuchar la lengua totonaca en espacios públicos, además el náhuatl se escucha en espacios públicos a través de gestores culturales, sobre todo en el municipio de San Andrés Cholula.

como el hogar ante la inexistencia de espacios públicos para su uso. No existen PLyE desde las instancias municipales que estén atendiendo esta diversidad lingüística.

Los grupos y activistas que están realizando esfuerzos en esta región, se confrontan a una sociedad mayoritaria en sus localidades que ha interiorizado la discriminación de la lengua originaria. Sin embargo, los esfuerzos no cesan y son variados, desde clases de lenguas originarias, talleres, grupos de canto en lenguas originarias, conversatorios, generación de materiales escritos y audiovisuales y programas de radio por lo que a continuación abordaremos, de manera breve, dichas estrategias o iniciativas de activismo lingüístico.

1.3.4. Estrategias de activismo lingüístico en la región cholulteca

En la región lingüística señalada, existen estrategias de activismo lingüístico que se enfrentan a las PLyE de homogeneización que han generado un proceso de desplazamiento lingüístico. Dichas estrategias no son reconocidas por el Estado mexicano, y por lo tanto no cuentan con apoyos institucionales. Por lo tanto, parte importante de esta investigación es dar cuenta de dichas estrategias con la finalidad de que se reconozca el activismo de las comunidades y de sus miembros.

Los datos que he mencionado anteriormente pueden ser identificados desde diferentes plataformas de información estadística. Sin embargo, la información sobre las iniciativas de activismo no ha sido visibilizadas. Por lo mismo, expongo a continuación las iniciativas que se desarrollan en la región como parte del activismo lingüístico de la misma población. No es mi intención hacer una revisión exhaustiva de las iniciativas en este apartado, sino más bien, enfatizar que en esta región se han desarrollado PLyE ascendentes que justifican esta investigación, mismas en las que se profundizó en este trabajo de investigación mediante una

Investigación Acción Participativa Crítica con enfoque etnográfico y cuyos resultados exponemos en el capítulo 4 de esta tesis[27].

En la siguiente tabla se desglosan las localidades en las que se desarrollan estrategias de revitalización de la lengua náhuatl. En la tabla se incorpora una columna con el nombre de la localidad donde se desarrolla la estrategia, en la segunda columna se describe la estrategia que realizan y finalmente, se señalan los nombres de los activistas que dirigen la estrategia de activismo lingüístico. Cabe mencionar que en la información se incorporan algunas observaciones sobre el desarrollo de las iniciativas ante la emergencia sanitaria por Covid-19.

Tabla 1

Proyectos de revitalización de la variante del náhuatl del centro de Puebla

Localidad	Proyectos	Activista
Huejotzingo (cabecera)	1.- Curso semanal de lengua náhuatl a jóvenes. Este grupo ha replicado las clases gestionando apoyos económicos para su sustento. Los activistas se han convertido en maestros de la lengua náhuatl. Además de la enseñanza de la lengua originaria, se promueven talleres de actividades culturales relacionadas al carnaval, las artes y la educación en general (algunos talleres fueron suspendidos y otros más cambiaron su formato al modo virtual, producto de la pandemia de covid-19). 2.- Curso colaborativo de lengua náhuatl como segunda lengua con niños de 7-8 años. Esta es una iniciativa que está en proceso y se pospuso debido a la contingencia	K. Linares y D. Quechol

[27] Las estrategias de revitalización lingüística en las que se profundizó son las desarrolladas en el pueblo de San Antonio Cacalotepec.

	sanitaria de 2020, ya que se planteó la vinculación a través de la SEP.	
Tlaxcalancingo	1.- Conversatorio semanal intergeneracional en lengua náhuatl: en este proyecto se promueve el encuentro entre personas originarias de la localidad que deseen entablar conversaciones en lengua náhuatl. Sin embargo, el proceso de genocidio lingüístico ha impedido que se logre dicho objetivo y por la pandemia, este conversatorio no ha podido ser presencial. Se mantiene, por lo tanto, mediante grupos de whatsapp. 2.- Enseñanza en la radio comunitaria: en el programa semanal "raíces vivas" se ha establecido una sección de enseñanza de la lengua náhuatl. Este es uno de los proyectos que definitivamente se detuvo con la contingencia porque el activista falleció. Además de esta iniciativa, dirigía clases para niños y programas de la radio comunitaria de Cacalotepec.	R. Chiquito M. Manzano
Tonanzintla	Clases de náhuatl a niños de primaria: En este proyecto se imparten clases dentro de una escuela primaria en la comunidad de Tonanzintla. La interrupción abrupta de esta estrategia es una de las graves consecuencias de la pandemia en el ámbito de la revitalización lingüística.	M. Manzano
Cacalotepec	1.- Enseñanza del náhuatl a través de la radio comunitaria: esta radio es de reciente creación, pero ha iniciado la enseñanza de vocabulario nahua a través de emisiones semanales. Actualmente hace colaboración con Cholollan Radio, medio de la comunidad de Tlaxcalancingo. 2.- Grupo de práctica o Nido de Lengua náhuatl con Adultos. Reuniones en las que se promueve la conversación en lengua náhuatl, bajo la guía de dos mujeres nahua hablantes. La iniciativa se detuvo a partir de	O. Coyotl O. Coyotl, A. Cuautle, F. Tlachi y X. Cuauhtémoc.

	diciembre de 2020, pero se encuentra a la espera de que se realicen nuevamente las actividades presenciales. 3. Grupo de canto náhuatl “Xochicuacualtzitzin” es un grupo de niñas y jóvenes que aprenden la lengua náhuatl mediante canciones populares con la guía de un maestro.	O. Coyotl, G. Cuatzo

La tabla anterior tiene la finalidad de mostrar las diversas iniciativas de activismo lingüístico a favor de la lengua náhuatl en la región señalada. Son estrategias emanadas de las propias comunidades y no de alguna institución gubernamental. Considero que esta investigación puede arrojar luz sobre el proceso de revitalización lingüística de la región, mediante el estudio de las estrategias de activismo lingüístico, con énfasis en las estrategias desarrolladas en San Antonio Cacalotepec.

Es necesario resaltar que en diversas localidades de la región existen otras iniciativas que también buscan revalorar la lengua originaria y revitalizarla. De acuerdo con Córdova (2015), en el inicio de un proceso de revitalización lingüística, se requieren recursos materiales además de una sólida base de conocimientos culturales y preferiblemente una red de contactos con otros activistas. En esta región de estudio se observa la conformación de una incipiente red de activistas. Es común observar encuentros o actividades donde distintos miembros de los proyectos interactúan, como por ejemplo en festivales, encuentros o presentaciones. Incluso se vinculan a partir de las radios comunitarias que se encuentran en Zacatepec, Tlaxcalancingo y Cacalotepec. Los grupos que están realizando esfuerzos en esta región, se confrontan a una sociedad mayoritaria en sus localidades que ha interiorizado la minorización de la lengua originaria. Sin embargo, existe la posibilidad de hacer crecer los esfuerzos individuales para generar una comunidad con vitalidad lingüística en la región. En este sentido, resulta

enriquecedor intercambiar experiencias de trabajo, aunque los objetivos de revitalizar la lengua son complejos, y por ello, en este proyecto, se plantea ahondar en las estrategias de revitalización que se está desarrollando en la comunidad de San Antonio Cacalotepec con la participación de habitantes de la región. Considero que los encuentros pueden posibilitar la reflexión y el diagnóstico, intercambiando metodologías de enseñanza de la lengua entre los activistas (Córdova, 2015). Es decir, se forman lazos de comunicación con objetivos en común, se intercambian recursos humanos y materiales, se puede fortalecer el estatus de la lengua, porque algunos grupos muy buenos en la gestión, mientras que otros lo son en la práctica. De esta manera los grupos se vuelven complementarios.

Debido a la delimitación de esta investigación, ahondaremos en las estrategias desarrolladas en San Antonio Cacalotepec, específicamente en el Nido de Lengua Náhuatl con Adultos denominado *Timotlapohuizqueh.*

1.3.4.1. *Timotlapohuizqueh:* Nido de Lengua náhuatl con Adultos. [28]

Timotlapohuizqueh es el término en náhuatl que emplean los activistas para nombrar a la estrategia de revitalización lingüística Nido de Lengua náhuatl con Adultos. Esta es una iniciativa que se desarrolla en el pueblo originario de San Antonio Cacalotepec.

Como lo mencionamos anteriormente, en este pueblo la población era mayoritariamente campesina, pero debido al proceso de urbanización la población se dedica mayoritariamente al sector secundario. La gran mayoría de los hablantes de náhuatl de esta localidad son personas de la tercera edad que en algún momento en sus vidas han sido discriminadas por lo que ya no enseñaron la lengua originaria a sus hijos, siendo la principal lengua de comunicación el español.

[28] Traducción: Nosotros nos platicaremos

Sin embargo, mediante una reciente valoración algunas personas han comenzado a enseñar la lengua y a compartir su conocimiento a las generaciones más jóvenes, sobre todo a través de iniciativas que emanaron de un movimiento de defensa del territorio de la localidad.[29] En este contexto, surge una iniciativa denominada *Tlapalehuil* que buscar reivindicar el arte, la gastronomía y la cultura propia de la localidad. En este sentido, un grupo de activistas comenzó a gestar la idea de desarrollar un grupo de conversación en náhuatl, mismo que comenzó a desarrollar actividades en noviembre de 2020. En este grupo, participan dos mujeres mayores de 60 años que fungen como guías, ambas reconocen que es necesario transmitir la lengua y la cultura por lo que se ha desarrollado un sentido de pertinencia cultural. Adicionalmente, dentro del grupo del NLA, se encuentran compañeros de los municipios de la región, 8 compañeros, cuyas edades oscilan entre los 22 y 45 años, pertenecientes a los municipios aledaños a San Andrés Cholula, yo formé parte de este grupo y todos tenemos en común el interés de aprender la lengua náhuatl como parte del derecho de hablar la lengua originaria, no obstante, los niveles de conocimiento y fluidez de la lengua varían, por lo que se requieren de estrategias claras para el buen funcionamiento del NLA. Además de estas pequeñas consideraciones, es necesario hacer notar que se trata de una iniciativa de reciente creación que puede ser impulsada con las herramientas correctas para su buen desarrollo.

La revisión del micro-contexto de esta investigación nos muestra que la localidad de San Antonio Cacalotepec se encuentra en una región caracterizada por el desplazamiento lingüístico. Se trata de una región cuya lengua originaria es el náhuatl pero que tiene una diversidad lingüística importante debido a la migración. No obstante, no existen PLyE gubernamentales que garanticen el respeto y la promoción de la diversidad lingüística. Además, se observan una serie

[29] En el capítulo 4 de Resultados se profundiza sobre este aspecto.

de estrategias de activismo lingüístico que han sido generadas por las propias comunidades, mismas que se han enfrentado a dificultades, que no siempre han podido ser superadas. Dentro de estas estrategias se encuentra el NLA nombrado por los activistas *Timotlapohuizqueh* que es una estrategia que puede ser enmarcada en el modelo maorí de Nido de Lengua.

Resulta interesante que ante el desplazamiento lingüístico que han producido las PLyE del país, existe una respuesta por diversos activistas de la región y específicamente de la localidad de San Antonio Cacalotepec. En esta investigación partimos de lo general para irnos acercando a una estrategia de activismo lingüístico específica. Por lo que, para comprender estos temas, es necesario hacer una revisión teórica en torno al desplazamiento y revitalización lingüísticos, así como lo referente a la PLyE de lenguas originarias, partiendo de que un proceso de enseñanza – aprendizaje significativo, es un proceso mediante el cual se aprende y se enseña la lengua anclada al conocimiento cultural y, por lo tanto, dicho proceso se vincula al reconocimiento de la pertinencia cultural y la enseñanza crítica (Bertely, 2011). Por lo mismo, en seguida revisaremos el marco teórico de esta investigación que se centra en el Giro Decolonial, que es un marco que nos permite cuestionar si los términos desplazamiento y revitalización lingüística ¿son realmente satisfactorios para los fenómenos que estamos analizando? hablar de estos fenómenos de una forma neutral parece ser un legado colonial de la academia que los activistas lingüísticos no aceptan en lo absoluto.

Capítulo 2.

2. Genocidio y reclamo lingüísticos. El Nido de Lengua náhuatl con Adultos como estrategia decolonial

En este capítulo se aborda el marco teórico del giro decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Veronelli, 2015; Quijano, 2014) que es un enfoque que posibilita hablar de las exclusiones de la otredad epistémica. En este sentido, veremos cómo podemos vislumbrar al desplazamiento como un genocidio lingüístico (Skutnabb-Kangas, 2002) y a la revitalización como un reclamo lingüístico (Leonard, 2017). Este giro nos permitirá posicionarnos de manera diferente con respecto a los fenómenos lingüísticos tradicionales que han sido abordados de manera eurocéntrica.

Las estrategias de revitalización lingüística planteadas desde los pueblos originarios, tales como las que hemos señalado en el capítulo uno de esta tesis, tienen un sentido de reclamo, es decir, abogan por el derecho a hablar la propia lengua, esto incluye poder definirla. Por, ello, en este capítulo se discutirá el uso del término indígena que ha sido empleado de formas peyorativas para los pueblos originarios de nuestro país. Así mismo vincularemos el reclamo lingüístico con las políticas lingüísticas y educativas de homogeneización forzada que nos remiten a cuestionarnos qué lenguas se enseñan y cómo se llevan a cabo estos procesos de enseñanza (Hinton, 2011; Gounari, 2011). En este sentido se indaga si es posible abordar la estrategia de revitalización lingüística Nido de Lengua para Adultos denominada *Timotlapohuizqueh* como una estrategia decolonial de reclamo lingüístico ante un proceso de genocidio lingüístico en la localidad de San Antonio Cacalotepec, Cholula, Puebla. Para ello, a continuación, se aborda el giro decolonial, reconociendo que su eje analítico en esta investigación se enfoca en el genocidio lingüístico y el eje programático en el reclamo lingüístico.

2.1.Giro decolonial

El giro decolonial es un paradigma que emergió de las reuniones, debates y reflexiones del grupo denominado modernidad/colonialidad, conformado por investigadores de gran renombre como Anibal Quijano, Walter Mignolo y Enrique Dussell (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Este nombre binario, modernidad/colonialidad, corresponde a la crítica de que aquello que ha sido presentado como modernidad, en realidad, puede ser nombrado colonialidad, aludiendo a un giro crítico en la conceptualización de dicho proceso. Ese giro posibilita analizar el lado oscuro de la historia del capitalismo global-eurocentrado y no limitarse a una mirada colonial (Veronelli, 2015). Este sentido, queremos aplicar el giro decolonial al estudio del desplazamiento lingüístico y a la revitalización lingüística porque promueve un giro paradigmático que incorpora el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento.

El giro decolonial promueve, por lo tanto, la decolonización del conocimiento. Por ello, considera que la complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. El paradigma decolonial parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007), desde este paradigma se analizarán dos de los conceptos básicos de esta investigación: desplazamiento y revitalización lingüísticos, que renombraremos como genocidio y reclamo lingüísticos.

Uno de los elementos básicos del giro decolonial es que se trata de un proyecto colectivo de investigación latinoamericano (Veronelli, 2015) que en las últimas cuatro décadas ha confrontado de manera crítica los discursos académicos que afirman que con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación (independencias políticas) vivimos en un mundo descolonizado y poscolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Esta

perspectiva se niega a aceptar que nos encontramos en un mundo desvinculado de la colonialidad ya que existen estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII que continúan jugando un rol importante en la actualidad (Veronelli, 2015; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). En este sentido, una aseveración fundamental del enfoque es que el mundo no ha sido completamente "descolonizado"; la descolonización fue incompleta porque se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Por lo mismo, es necesario una segunda descolonización que contemple la diversidad de ámbitos, a esta segunda descolonización el giro decolonial la ha denominado "decolonialidad".

La decolonialidad es un término que refiere al proceso de resignificación a largo plazo de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género, y no sólo de las relaciones jurídico-políticas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Este proceso implica identificar y resistir la imposición de valores y sistemas de conocimiento occidentales y coloniales que contribuyen a la subyugación de los pueblos colonizados (Leonard, 2017). Al emplear el término decolonialidad en lugar de descolonización se establece la distinción entre el primer proceso mediante el cual solo se descolonizó el ámbito jurídico-político y el segundo proceso que es de mayor alcance. Por ello, se puede decir que el término decolonialidad se refiere a una segunda fase de descolonización. En palabras de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), el mundo necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. De acuerdo con Veronelli (2015), también se prefiere el término decolonizar en lugar de descolonizar porque no se trata de deshacer o revertir lo colonial, como si sus huellas dejaran mágicamente de existir; se trata más bien de un posicionamiento, una actitud para pensar, que visibiliza y alienta los lugares de la exterioridad y las construcciones alternativas, reconoce opciones epistémicas y experiencias de vida otras que emanan de una

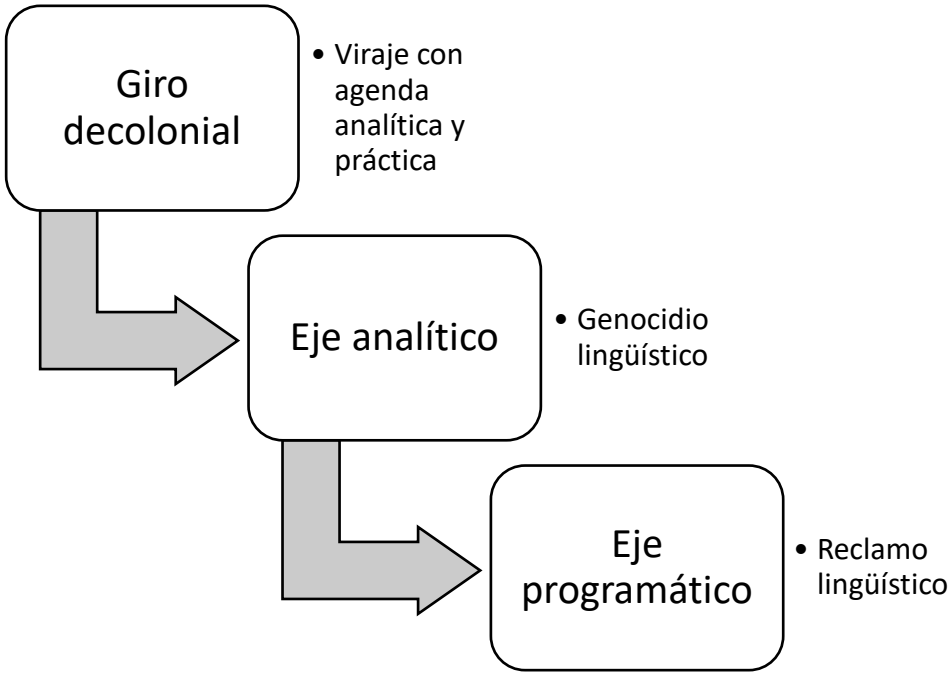
multiplicidad de subjetividades que se ignoraron, desplazaron y subalternizaron intencionalmente a nivel global.

Ante esta perspectiva, De Korne (2021) señala que los esfuerzos por cambiar o decolonizar perspectivas e ideologías, aunque loables, no son lo mismo que cambiar realmente las estructuras de poder y el acceso a los recursos. Es decir, decolonizar no consiste en eliminar el legado colonial, sino en un posicionamiento que implica visibilizar construcciones alternativas que han sido negadas. Y al reconocer estas construcciones "otras" se plantean otras vías o caminos a seguir, por lo que decolonizar implica también actuar y no sólo analizar.

En este orden de ideas, la decolonialidad tiene una vertiente analítica y otra vertiente programática (Veronelli, 2015), como se muestra en la figura 4. En su vertiente analítica, busca describir el legado colonial que persiste; y en la vertiente programática, tiene por objetivo decolonizar todas las áreas de la matriz colonial de poder. De la misma manera, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) señalan que los investigadores del giro decolonial no solo publican libros dirigidos a expertos, sino que también participan en varios proyectos académico-políticos. Es decir, no se trata solo de un enfoque con una agenda académica, sino que también tiene una agenda política.

Figura 4

Esquema: ejes del giro decolonial



Hasta aquí, hemos señalado que el giro decolonial como un paradigma de investigación nos permite visibilizar la existencia de un legado colonial. Además de que decolonialidad y decolonizar son dos conceptos claves en este marco de investigación. Ahora bien, uno de los elementos claves del giro decolonial es la crítica al eurocentrismo, misma que a continuación se aborda y que como veremos es fundamental en el planteamiento de los conceptos de desplazamiento y de revitalización lingüística.

2.1.1. Crítica al eurocentrismo

Un componente básico del grupo modernidad/colonialidad es la crítica de las formas eurocéntricas de conocimiento. De acuerdo con Veronelli (2015), el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento, que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico-raciales. No se trata de la perspectiva del conocimiento de gente de Europa, sino del mundo eurocentrado, es decir, de todos aquellos que son educados bajo la hegemonía del capitalismo global.

Para Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), la superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo. Los conocimientos subalternos fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Por ejemplo, hablar una lengua originaria en México por mucho tiempo ha sido considerado un signo de atraso. Incluso se silenciaba de manera explícita ya que se empleaban formas de violencia física hacia los niños que se atrevían a hablar náhuatl en las escuelas, tal como lo veremos más adelante en los resultados de investigación. El silenciamiento de los conocimientos subalternos fue legitimado sobre la idea de que tales conocimientos representaban una etapa mítica, inferior, premoderna y precientífica del conocimiento humano (Grosfoguel, 2007).[30]

En este sentido, queremos enfatizar que el término indígena, es un ejemplo de una noción eurocentrada, porque tiene una carga discriminatoria cuando se define como una condición menos adelantada, un desajuste de la sociedad nacional y/o refiere a una relación de dominación. Es decir, este término señala una actitud colonial que invisibiliza la diversidad y la propia voz de los sujetos a los que se aplica.

Es cierto que el término "indígena" en su sentido etimológico significa originario del lugar o país del que se trate. Su historia señala que fue introducido desde 1492 en el diccionario de Nebrija con la acepción de "natural de" (Ramírez, 2011). Sin embargo, la palabra indígena ha sido construida históricamente ligada al concepto de "indio". Este último término es el gentilicio de los habitantes de la India y se implantó a los americanos a partir de que Cristóbal Colón creyó que había llegado a las Indias, objetivo de los primeros viajes de exploración del siglo XV

[30] José Anadón (1993). expresa que mientras se siga apreciando la literatura y toda la cultura latinoamericana desde parámetros o convenciones euroccidentales, ésta permanecerá colonizada. Y por ello llama a una "ruptura cultural" que busca liberarse de conceptos caducos.

(O´Gorman, 1984). El reconocimiento del error no generó la eliminación del término, sino que trajo consigo la creación del concepto geográfico "Indias occidentales" manteniendo así, el término "indio" como una categoría social en un orden colonial (Bonfil, 1972).

Así, en la época colonial en nuestro país, "indio" fue la palabra para referirse al subordinado, y por extensión al salvaje primitivo. Todas las características negativas de la población americana fueron exaltadas configurándose una imagen discriminatoria que justificaba la dominación (Soto e Hidalgo, 2009). Toda esta carga negativa del término "indio" generó que una corriente criolla del siglo XVIII que pugnaba por una sociedad homogénea abogará por el desuso del término y promoviera el empleo de la palabra "indígena", una versión políticamente correcta de "indio" (Aguilar, 2020). De esta manera, su uso se generalizó desde finales del siglo XVIII en México (Ramírez, 2011).

Este cambio no implicó una reivindicación total ya que esta categoría continuó siendo colonial porque concebía al indígena como un obstáculo para el desarrollo de la nación. El naciente Estado mexicano concibió al indígena como un ser susceptible de políticas públicas de integración a la sociedad mexicana, es decir, como un desajuste frente a la sociedad nacional.

Ante este panorama somos los propios pueblos originarios quienes hemos puesto de relieve la construcción histórica del término "indígena" asociada a una carga peyorativa y discriminatoria que no cesa desde la implantación del modelo colonial en nuestro país ya que esta categoría ha servido para caracterizar a las poblaciones en términos de atraso, pobreza e inferioridad.[31] Así mismo, esta categoría es señalada como un término impuesto por los Estados

[31] Por ejemplo, en los primeros documentos que trataban de definir la noción de indígena se observaban definiciones etnocentristas o colonialistas (Papadópolo, 1995) cuando se definía a estas poblaciones como aquellas que estaban en una "condición menos adelantada". Así lo expresa el Convenio 107 de la OIT de 1957 que es el antecedente del

nacionales, una forma de ser nombrados por el "otro" (Aguilar, 2020), una imposición de nombre que equivale a una toma de posesión (Todorov, 2010). De acuerdo con Aguilar (2020), la noción de indígena refiere a una relación de dominación que impuso el Estado mexicano.

A pesar de la colonialidad que contiene la categoría indígena, en la actualidad, se emplea en diversos documentos jurídicos de reconocimiento de la diversidad lingüística[32]. Incluso a nivel institucional la política de promoción y resguardo de la diversidad lingüística de México hace uso de la categoría "indígena", que es una palabra que está muy arraigada de manera institucional en nuestro país. Sin embargo, el término "indígena" empleado en el reconocimiento de la diversidad cultural es una paradoja porque las poblaciones originarias vieron enmascaradas su especificidad histórica dentro del orden colonial en un ser uniforme: los indígenas (Bonfil, 1972). El mayor problema es que este ser uniforme fue dotado de características negativas a lo largo de la historia: inferioridad, atraso y obstáculo de desarrollo.

Cabe resaltar que, para identificar a la población indígena, el INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) ha empleado el criterio lingüístico. Pero, como sabemos, existe población que ha dejado de hablar su lengua originaria, por lo que en los últimos años se ha incluido el factor de autoadscripción. Las estadísticas del INEGI señalan que, en 2010, 6 695 228 mexicanos eran indígenas, esto en función de identificarse como hablantes de una lengua

Convenio 169 de la OIT. De tal manera, podemos decir que en la definición de indígena en el convenio de 1957 aun subsistía una mirada asimilacionista donde se emplearon definiciones fundamentadas en el retraso.

[32] En el año 2001, se estableció una reforma constitucional al artículo 2°, que declaraba que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus "pueblos indígenas" que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones, sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Constitución mexicana, 2001). Esta reforma dio lugar a la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) y al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2005).

originaria. Sin embargo, al incluir la categoría de autoadscripción el número aumentó considerablemente a 15.7 millones de mexicanos en el año 2020. Este hecho no debe ser desdeñado, ya que en lo relativo a las lenguas originarias, además de los hablantes activos, existen hablantes pasivos, es decir, personas que identifican la lengua y la comprenden, pero tienen dificultades para producirla de manera oral o escrita. En este sentido, Leonard (2017) llama la atención sobre la importancia de reconocer a las lenguas "dormidas" como aquellas lenguas que hace falta despertar, pero que no están extintas porque hay una comunidad que se identifica con ellas.

En este orden de ideas, en el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (2009), el INALI define a las lenguas indígenas como aquellas que cuentan con hablantes vivos que adquirieron alguna de ellas como lengua materna y que la hablan con fluidez. Sin embargo, como podemos darnos cuenta se trata de una definición maximalista de "lengua indígena" porque en esta definición no tienen cabida ni los hablantes pasivos, ni tampoco los que reaprendieron la lengua o que la adquirieron como segunda lengua. Vislumbramos entonces, que el paradigma decolonial nos permite posicionarnos de tal manera que podemos hablar de las exclusiones de la otredad, y así señalar que esta definición maximalista anula a los hablantes que no tienen fluidez en la lengua, a los hablantes pasivos, a los hablantes cuya lengua materna es el español y aprendieron una lengua originaria como segunda lengua. Esto cobra relevancia en el contexto que esta investigación analiza ya que se caracteriza por contar con gran cantidad de hablantes pasivos, hablantes que al mismo tiempo son estudiantes de la lengua que buscan revitalizarla a pesar de que su lengua materna sea el español. Así que en este contexto no se puede evadir esta discusión.

Por consiguiente, en este proyecto de investigación se ha optado por el empleo del término “originario” en rechazo de la noción “indígena” que contiene una fuerte carga de colonialidad, ya que, como hemos visto, transmite un estereotipo de las poblaciones originarias. Reafirmamos la necesidad de una postura decolonial que visibilice la carga discriminatoria de muchos de los términos básicos utilizados en el análisis de la lengua y reflejan una manera eurocéntrica de conceptualizar que reafirma mitos y estereotipos (Phillipson, 1992).

Al extender el término “originario” a la lengua, es decir, al establecer “lenguas originarias”, se busca resalta el valor pluricultural de los pueblos y el reconocimiento de la presencia de varias lenguas. Este término es retomado de la oposición entre lengua originaria y lengua tardía que establece Garrido (2015), desde un enfoque que emana de las poblaciones originarias. Como veremos más adelante, esta denominación es reconocida por la población que es participante en esta investigación.

Una vez esbozada la crítica al eurocentrismo por el giro decolonial y ya que hemos señalado una de las categorías principales eurocentradas como lo es el concepto de indígena, es posible acercarnos, en lingüística aplicada, a lo que se ha llamado desplazamiento y revitalización lingüística. Como lo veremos más adelante, estos conceptos tienen una fuerte mirada eurocéntrica por lo que usaremos la mirada decolonial de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) para dar un giro de perspectiva que posibilita una mirada desde los mismos pueblos originarios.

A continuación, nos centraremos en este cambio de perspectiva, ya que el giro decolonial en esta investigación posibilita, por un lado, identificar y describir el legado vivo del colonialismo en el ámbito lingüístico. En lugar de hablar de desplazamiento lingüístico, hablaremos por lo tanto de genocidio lingüístico; y, por otro lado, el giro decolonial busca

decolonizar las áreas de la matriz colonial de poder. En otras palabras, en lugar de hablar de revitalización lingüística, hablaremos de reclamo lingüístico como de una política lingüística ascendente que toma forma en la estrategia del NLA *Timotlapohuizqueh*, que explicamos más a detalle en la parte contextual de esta tesis. En este sentido, el giro decolonial busca ir más allá del ámbito descriptivo. Genocidio y reclamo lingüístico son términos que permiten integrar otra mirada del mundo, y, por lo tanto, considerar las necesidades reales de la comunidad lingüística en cuestión.

2.2. De desplazamiento a genocidio lingüístico

En la actualidad la diversidad lingüística es considerada un acervo valioso de conocimiento cultural, su disminución representa una pérdida para la humanidad. Esta diversidad ha acompañado a la humanidad históricamente, la mayoría de los países son plurilingües y en casi todo el mundo existen situaciones de contacto entre lenguas (Sala, 1988; Siguan, 2001). Sin embargo, en épocas anteriores, desde los estudios de la lingüística, el contacto entre lenguas era visto como un problema, ya que afectaba la “pureza de las lenguas" y por lo tanto dificultaba su estudio.

A través del método comparativo histórico, los lingüistas intentaban depurar el análisis lingüístico eliminando los elementos prestados de un idioma a otro para determinar filiaciones. A estos préstamos se les identificó como “barbarismos” (Sala, 1988). Así mismo, las influencias estructurales de contacto lingüístico se concebían como interferencias lingüísticas. Se analizaban hechos fonéticos, morfológicos, léxicos y sintácticos de contacto lingüístico en términos de desviaciones de la norma. Es decir, el origen del estudio del contacto lingüístico se centró en la parte interna de la lengua y ello desembocó en la insistencia del aspecto negativo del contacto prevaleciendo una mirada monolingüe en los estudios de contacto lingüístico.

Posteriormente se comenzó a indagar en el estudio de los elementos extralingüísticos para ir más allá de la estructura interna de las lenguas. Con el paso del tiempo el estudio del contacto lingüístico se centró en aspectos sociales. Ello sería posible, entre otros factores, gracias al surgimiento de la sociolingüística en la segunda mitad del siglo XX (Hamel y Sierra, 1983).

2.2.1. Diglosia

El estudio del contacto lingüístico desde una perspectiva social inició en la década de los sesenta (Siguan, 2001). Los primeros estudios sociales de contacto lingüístico se centraron en la distribución funcional de las variedades lingüísticas en una sociedad (Lastra, 1997).[33] Así surgió el concepto de "diglosia" cuya difusión se remonta a la publicación de un artículo de Charles A. Ferguson en 1959 en la revista Word, donde emplea este concepto para referirse a la distinción de dominios de dos variedades de una misma lengua, siendo ambas variedades dominadas por toda la comunidad. En su famoso artículo definió diglosia como:

> Una situación lingüística relativamente estable en la que, además de los dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir un estándar o normas regionales), existe una variedad superpuesta muy distinta y altamente codificada (en general, gramaticalmente más compleja), vehículo de un amplio y respetado corpus de literatura escrita, de una época anterior o de otra comunidad de habla, que se aprende en gran medida mediante la educación formal y que es utilizada por cualquier sector de la comunidad para la conversación cotidiana.[34] (1959, pp. 336).

[33] Variedad fue definida por lingüistas como Ferguson y Gumperz como un conjunto de pautas lingüísticas lo suficientemente homogéneas para analizarse (Lastra, 1997).
[34] Original en inglés. La traducción al español es propia.

A pesar de que el término de diglosia fue popularizado por Ferguson, su origen se debe a Jean Psichari quien usó el concepto en 1928 para describir una situación en la que dos variedades lingüísticas se emplean en diferentes dominios de la sociedad y se encuentran en una relación de dominación / subordinación (Zimmerman, 2010, Hamel y Sierra, 1983). Psichari (1928) expuso el caso de Grecia y las variantes denominadas Katharevoussa (que se emplea oficialmente) y Demotiki (lengua de uso popular). La principal diferencia entre la definición de Psichari (1928) con la de Ferguson (1959) es la inclusión de más criterios por parte de Ferguson. Además, aunque en ambas definiciones se encuentra el elemento clave de la diferencia de dominios lingüísticos, el término diglosia, al ser retomado por Ferguson, suaviza la relación de dominación/subordinación al preferir los términos variedad alta y baja, y añade la descripción "situación relativamente estable" que evade la carga de conflicto.

En la definición de Ferguson, la característica principal es el rasgo complementario de las variantes según los diversos ámbitos de comunicación, en donde el uso de la variante apropiada se regula por una norma que preserva la diglosia, es decir, la estabilidad se encuentra mientras no se altere la distribución funcional de los usos (Hamel y Sierra, 1983). En este sentido, la definición incluye varios criterios que difícilmente se encuentran en una situación real (Zimmermann, 2010), por lo que esta definición fue blanco de diversas críticas. Se cuestionó principalmente la perspectiva funcionalista que planteaba una visión idílica de estabilidad, homogeneidad y armonía con orientación al consenso social invisibilizando el conflicto (Hamel y Sierra, 1983). Este hecho, de acuerdo con algunos autores (Hamel y Sierra, 1983; Ricento 2000) tiene que ver con las corrientes sociolingüísticas y sus diferentes epistemologías, ya que, desde algunas corrientes, como la sociolingüística norteamericana, eliminaba el aspecto de conflicto, hablando de usos diferenciados neutrales y funcionales donde hay estabilidad.

De acuerdo con Ricento (2000), la definición de diglosia emanó de un contexto epistemológico donde se analizaba el contacto lingüístico como un aspecto neutral, no se consideraban los factores sociales, económicos y políticos en los usos de la lengua (Ricento, 2000). Se asumían usos neutrales donde una lengua, o variedad de una lengua, se detiene y comienza otra. Por lo que el concepto primario de diglosia, como constructo sociolingüístico aparentemente neutral, ha sido señalado como una naturalización ideológica de los arreglos sociolingüísticos que perpetúan las desigualdades lingüísticas.

Por otro lado, las investigaciones en diversos contextos, tales como la investigación de Fasold (1984) que estudia el caso de Tanzania, donde el inglés es la variedad alta frente al suaheli y este a su vez es la variedad alta frente a otras lenguas vérnaculas, o el caso de khalapur en India donde las lenguas hindú y khalapur tienen una variedad alta y una baja respectivamente (Zimmermann, 2010), mostraron las limitaciones del concepto de diglosia, principalmente, la nula atención a la complejidad de las relaciones interlingüísticas, dando prioridad a una concepción binaria de variedades lingüísticas que resulta demasiado simple porque raramente se encuentran casos de separación lingüística nítida. Aunque esto puede ser interpretado como resultado de un análisis conceptual donde las categorías son meramente analíticas, también está relacionado con una cuestión epistemológica donde el concepto de diglosia se enmarca en una perspectiva dicotómica estructuralista que establece una distinción entre lengua y habla, y que mira a los sistemas codificados como sistemas cerrados (Hamel y Sierra, 1983), incluso parte de una mirada monolingüe.

Por ello, una de las grandes críticas hacía la definición de Ferguson es que mira a las variantes lingüísticas como sistemas cerrados bien delimitados. Para algunos autores como Martinet (1982), no se debe ignorar el carácter dinámico de las situaciones de contacto

lingüístico pues es necesario reconocer y señalar la existencia de relaciones lingüísticas flexibles y hasta contradictorias (Zimmerman, 2010). Así mismo, se encuentran quienes consideran que el término diglosia no debe cerrarse a una concepción estrecha (Zimmerman, 2010), sino más bien, tomarlo como un concepto general que permite explicar el uso diferenciado de lenguas, donde el término contacto lingüístico incluye la noción de conflicto.[35] En este sentido, el concepto primario de diglosia fue ampliado y transformado por sociolingüistas de manera posterior. Sobre todo, en lo referente al criterio del contacto de variedades de una misma lengua, que fue ampliado al contacto entre lenguas y en la consideración de los aspectos dinámicos y de conflicto. Es decir, las conceptualizaciones posteriores del concepto de diglosia se apartarán de la primera definición que incluía los criterios de "una situación relativamente estable" y "variedades de una misma lengua que tienen que ser muy diferentes" para dar lugar a situaciones conflictivas, y no solo de variedades de una misma lengua, sino entre lenguas. Uno de los autores que sobresalen en la ampliación del concepto es Fishman (1972).

Mientras que Psichari (1928) y Ferguson (1959) solo contemplaban dos variedades de una misma lengua, Fishman (1972) comienza a ampliar el concepto para utilizarlo en casos donde se trata con dos lenguas distintas y no solo con variedades de una misma lengua. Además, define el término diglosia en oposición al término de bilingüismo, considerando al primero en el ámbito social, y al segundo, en el ámbito individual. Por otra parte, Kloss (1966) realiza un giro del concepto de diglosia al señalar la distinción diglósica al interior de variedades y entre lenguas, emplea el término diglosia interna y externa, es decir ubica al menos dos niveles de diglosia, uno entre variedades y otro, entre lenguas. De acuerdo con Zimmerman (2010),

[35] La perspectiva de Zimmerman (2010) se señala aquí, sin embargo, la presente investigación no se adhiere a dicha propuesta.

Fishman modifica los criterios porque en la realidad se encuentran generalmente en situación de contacto más de dos variedades lingüísticas, por lo que es imposible llevar a cabo un análisis binario. Por lo tanto, se necesita hablar de polos de varias lenguas o de poliglosia.

Ahora bien, además de las aportaciones de Fishman (1972) y de Kloss (1966), existen otros autores que han tenido una mirada más crítica incluyendo la cuestión de conflicto. Estos autores son sociolingüistas catalanes, gallegos y occitanos (Zimmerman, 2010). Desde el contexto español, Ninyoles (1969) y Aracil (1982) enfatizaron que en el contacto lingüístico se crea un desplazamiento de unas lenguas por otras, por lo que existe una relación conflictiva que no permite la estabilidad, sino que implica cambios. Por lo tanto, señalan que el concepto conflicto es más adecuado que el de contacto. Así mismo, otra aportación proviene de Lafont (1984) con el concepto de funcionamientos diglósicos que, en lugar de referirse a la función de cada lengua, prefiere señalar un área conflictiva como espacio lingüístico, es decir, no concibe una división entre lenguas, sino que resalta la interrelación conflictiva. Finalmente, la obra de Martinet (1982) critica la omisión del carácter dinámico de estas situaciones ya que las lenguas no son entes que se mantengan estables sin movimiento.

2.2.2. Desplazamiento lingüístico

Tal como señalamos, la crítica del término diglosia enfatizaba el carácter conflictivo del contacto lingüístico y apuntaban a la consideración de los factores sociales y políticos que determinan los usos de las lenguas. Al virar de una mirada de estabilidad a una de conflicto lingüístico comenzaron a surgir los términos de sustitución y desplazamiento lingüístico, que referían al proceso en el que una lengua desplaza a otra en todos sus dominios de uso o en gran parte de

ellos.[36] De acuerdo con Garrido (2015), el desplazamiento lingüístico es una situación conflictiva en la que los hablantes de una lengua "dominada" reducen los ámbitos de uso y funciones de su lengua.

La acotación de esta situación lingüística llevó a los investigadores a estudiar los factores que promueven el desplazamiento y el mantenimiento de una lengua. Dentro de ellos se encuentran los aspectos demográficos, las políticas lingüísticas, las actitudes lingüísticas positivas y negativas, los factores socioeconómicos, entre otros. Estos elementos también han sido divididos en factores internos y externos, es decir, los que competen a las comunidades lingüísticas y los que son externos a ellas.

El estudio de estos factores llevó a los investigadores a evaluar en términos de vitalidad y muerte a una lengua estableciéndose una metáfora biológica al tratar a la lengua como un ser vivo. La creación de escalas de vitalidad tenía el objetivo de clasificar diferentes situaciones en las que se evalúan factores como la pérdida de la transmisión intergeneracional, el número de hablantes, los dominios de uso de las lenguas, las actitudes lingüísticas, así como las políticas lingüísticas monolíticas, tendencias a la homogeneización, entre otras. Es notorio que al hablar de vitalidad se consideran en gran medida factores internos o locales y al considerar la muerte lingüística se observan factores externos. Casi siempre se afirma que las presiones internas tienen su origen en presiones externas (UNESCO, 2003).

Desde la lingüística norteamericana, el estudio del desplazamiento lingüístico se ha realizado desde el concepto "language shift" o cambio de lengua. De acuerdo con Baker (2011), el cambio de lengua no se refiere exclusivamente a la pérdida de una lengua, sino que engloba

[36] El término dominio lingüístico se refiere a una esfera de actividades en que se combinan tiempos, lugares y papeles sociales específicos, puede ser una unidad familiar, una localidad, el tianguis, entre otros (Garrido, 2015).

cuatro procesos de las lenguas en contacto, que son: a) la declinación, b) la muerte, c) el mantenimiento y d) la reversión de una lengua. Es decir, según esta definición, existen diferentes formas del cambio lingüístico. Baker (2011) ubica tanto a la pérdida como a la revitalización en un mismo continuum de cambio lingüístico, por lo que el cambio lingüístico, desde esta perspectiva, puede ser entendido como aquel que engloba varios procesos.

A pesar de esta definición ampliada del término "cambio de lengua", es observable que dicha noción fue utilizada como sinónimo de pérdida, como lo atestigua la famosa obra de Joshua Fishman (1991) "la reversión del cambio lingüístico". De tal manera, términos como pérdida, muerte, declinación, sustitución o desplazamiento lingüístico, pasaron a ser parte de un conjunto de palabras sinónimas, utilizadas indistintamente, prefiriéndose algunas por el matiz que señalaban. La famosa obra de Fishman multicitada en los trabajos de revitalización lingüística (Córdova, 2019) abordaba los temas de mantenimiento de lenguas y las fases de reversión del cambio lingüístico ubicándolos como pérdida de lengua.

En este sentido, Flores Farfán (2015) también emplea una terminología que remite a continuos de desplazamiento y retención lingüística como cuestiones de grado. Nos dice que revitalizar implica trabajar con una lengua que al igual que una especie se encuentra en la actualidad en un proceso de extinción; en el otro extremo, desarrollar o cultivar una lengua implica que ésta goza de vitalidad; mantenimiento, por su parte, supone una faceta intermedia y un proceso de intervención que no emana completamente desde dentro de la comunidad sino que es favorecido por agentes externos a la misma; en contraste con el término retención en el cual remite un proceso interno no inducido desde afuera sino derivado de procesos propios de la comunidad lingüística.

En resumen, podemos ver que el desplazamiento lingüístico emergió como una categoría que señalaba el carácter conflictivo del contacto lingüístico. Mismo que fue invisibilizado en los estudios de diglosia. No obstante, el viraje hacia el término desplazamiento lingüístico derivó en el estudio de los factores de pérdida y mantenimiento de una lengua, empleando una metáfora biológica, factores de muerte y vitalidad. Se estableció así un continuum de grados de desplazamiento, donde en un extremo se encuentra la pérdida o muerte de una lengua, y en el otro, su vitalidad, es decir, se trata en términos de un conjunto de cambios lingüísticos. Estos estudios señalan que los diagnósticos de vitalidad permiten efectuar estrategias desde las políticas lingüísticas institucionales, es decir, estrategias descendentes, que en algunos casos se tornan colonialistas porque establecen el desplazamiento lingüístico como una de las formas de cambio lingüístico, invisibilizando la gravedad de la pérdida lingüística.

Al presentar situaciones de vitalidad y muerte como parte de un mismo continuum se invisibiliza la violencia ejercida hacia los hablantes y sus comunidades. Ante todo, se debe reconocer que la pérdida de una lengua no es algo natural ni tampoco corresponde a las características propias de cada lengua, sino que está relacionado a las presiones que se ejercen sobre los hablantes. Cuando se impone una lengua, se ejerce violencia física y mental, se somete al desprestigio a toda su cultura y se le coloniza mentalmente. Al respecto, es necesario enfatizar que el discurso de la desculturización se viste de un ropaje progresista e igualitario (Canuto Castillo, 2013). En este proceso las personas son sometidas a un proceso en el que se ven convencidas de abandonar su cultura, porque representa el pasado, el atraso, la pobreza, mientras que la lengua de dominio representa un idioma de prestigio y significa todo lo contrario. Cuando la desculturización logra su cometido y se deja de enseñar la lengua porque se piensa que no es importante, necesaria, ni tiene valor para el futuro, incluso se considera que puede ser un

obstáculo. De esta manera, el desplazamiento no trata solo del dominio entre lenguas, sino entre grupos formados por los hablantes de las lenguas en cuestión (Terborg y García, 2011). El desplazamiento no trata solo de la disminución de dominios y funciones de uso de la lengua, sino que abarca elementos que trascienden lo lingüístico.

En este proceso, es cierto que intervienen diferentes factores, entre los que cabe mencionar: la falta de reconocimiento social y gubernamental, la prohibición legal o de facto, el exterminio de los hablantes o situaciones de violencia como el genocidio. Pero, cabe recalcar que las afirmaciones de que los hablantes propician la desaparición de lenguas no toman en cuenta el contexto donde se produce esta situación, ya que la decisión de abandonar el idioma propio está lejos de ser un ejercicio de libertad, de una medida pensada y determinada en los términos de una comunidad, pues en ella influyen, de manera determinante, la dominación y la presión ejercidas por una fuerza dominante (Canuto Castillo, 2013; Flores, 2015a).

Ante la muerte de una lengua, la humanidad se empobrece, cada lengua es un manantial de simbolización, que abre camino a una pluralidad ilimitada de concepciones del mundo y que, más allá de su primordial valor en las esferas del pensamiento y de la comunicación, alcanza en la creación poética atisbos insospechados (León Portilla, 2002; Ramírez-Cruz y Chaparro Rojas, 2021).

En el contexto mexicano, por lo tanto, no parece adecuado utilizar el término de diglosia. El mismo INALI, por ejemplo, analiza el contexto mexicano como un contexto diglósico, hecho claramente reprobable en los términos del giro decolonial propuesto en esta investigación, ya que más que un estado diglósico se trata de un lingüicidio bajo el ideal de homogeneización de la población mexicana expresada en una identidad única mestiza y por lo tanto una sola lengua, el español (Despagne y Sánchez, 2021).

Dichas desigualdades pueden ser entendidas desde la teoría de la colonialidad del poder de Anibal Quijano (2014) como una clasificación racial. Quijano (2014) apunta que la clasificación de la población mundial en razas, superiores e inferiores, está acompañada por el pensamiento de que las formas que tienen las poblaciones para expresarse también son superiores e inferiores. Así, cuando se evalúan los medios de expresividad de gentes percibidas como "bestias", desde este criterio, no son lenguas. Las lenguas de los colonizados no son entendidas como distintas, en relación con lo que Mignolo (2008) llama la diferencia colonial, sino que son entendidas como superiores o inferiores, es decir, se expresan y reproducen ideologías lingüísticas entendidas como las creencias y actitudes hacia las lenguas (Despagne y Sánchez, 2021).

Observar la tendencia al desplazamiento lingüístico implica no perder de vista dichas asimetrías. En este sentido, algunos autores como Jean Louis Calvet (1974), señalaron la historia colonial de la lingüística que preparó el campo para proyectar la existencia de lenguas superiores e inferiores. Este autor emplea el término "glotofagia" para analizar la evolución histórica del desprecio sistemática de la lengua del "otro" que el poder había negado. En este sentido, es posible irnos acercando a la conceptualización del desplazamiento lingüístico como genocidio lingüístico que no suaviza el conflicto lingüístico ni sus imbricaciones sociales, políticas y económicas.

Así mismo el término de desplazamiento lingüístico es insatisfactorio porque invisibiliza los procesos de genocidio lingüístico desarrollados desde la creación del Estado-nación mexicano en el siglo XX que han fortalecido la homogeneización lingüística (Despagne y Sánchez, 2021). La sociolingüística crítica, en oposición a los sociolingüistas referenciados aquí arriba, hace un llamado claro a no asumir una perspectiva neutral del contacto lingüístico que

invisibiliza la violencia. En la actualidad, se reconoce que no se puede asumir una perspectiva ingenua del cambio ni una definición que invisibilice los factores de presión en la pérdida de una lengua.

2.2.3. Genocidio lingüístico

En esta investigación se cuestiona la definición de desplazamiento lingüístico por su carácter colonizador al invisibilizar los procesos de homogeneización forzada[37] en un término sutil que aborda un tema tan drástico. Como bien señala Skutnabb-Kangas (2002), la aseveración "con la muerte de una lengua, muere una vasta biblioteca", es una manera muy tibia, hasta colonial, de llamar a la pérdida de las lenguas. En todo caso, sería más congruente señalar que la biblioteca ha sido incendiada, que le han prendido fuego, porque no solo desaparece o se desvanece; las lenguas no cometen suicidio, aun cuando los hablantes voluntariamente dejan sus lenguas, se trata más bien de un genocidio lingüístico y cultural (Skutnabb-Kangas, 2002) porque existe una transferencia forzada mediante una inmersión asimilacionista en lenguas dominantes. En el caso mexicano, es claro el genocidio lingüístico de lenguas originarias mediante la castellanización forzada (Martínez, 2015). Dicha castellanización, como hemos mencionado hizo uso de la violencia física para reforzar el monolingüismo en la lengua dominante en nuestro país y específicamente en la comunidad que analiza esta investigación, tal como veremos más adelante.

Teniendo esta crítica en mente y partiendo de la revisión de las investigaciones sobre desplazamiento lingüístico, observo que subsisten diferentes perspectivas, ingenuas y críticas, de abordaje del fenómeno. Como bien lo señala Despagne y Sánchez (2021), estas miradas dependen de la afiliación de los autores. Se encuentran quienes consideran al desplazamiento

[37] Homogeneización forzada es un término empleado por Tove Skuttnab Kangas (2002) cuando señala que la biodiversidad y la diversidad cultural y lingüística están siendo destruidas por la homogeneización forzada, es decir, por una tendencia homogeneizante a nivel mundial.

lingüístico como un proceso natural, incluso hasta evolutivo, por lo que las acciones de recuperación lingüística se desestiman.

Existen quienes todavía ven en la diversidad un problema, por lo que la pérdida lingüística es vista como una solución a las diferencias lingüísticas. Para otros, se trata de un proceso de desequilibrio, usando una metáfora ecológica donde se pierden interrelaciones necesarias para mantener el equilibrio del ecosistema (Pastrana, 2014). Pero una manera menos sutil de abordar el desplazamiento lingüístico es aquella que lo enmarca en un proceso de homogeneización forzada, como fue el caso en México mediante los procesos de castellanización que se abordaron en la parte contextual de este trabajo, donde se señala la existencia de agentes que participan en el asesinato, y no en una muerte natural de lenguas, como son la economía global, los sistemas políticos, los sistemas educativos, los medios de comunicación masiva, entre otros (Skutnabb-Kangas, 2002).

Aunque cada vez más es aceptado el hecho de que el desplazamiento lingüístico no es un asunto que tiene que ver exclusivamente con la lengua (Córdova, 2019; Lemus, 2008; Erdosova y Juárez-Toledo, 2019; Ramírez Cruz y Chaparro Rojas, 2021), sino con diversos factores sociales, económicos y políticos. Muchas veces se desestiman estos factores en el abordaje del desplazamiento lingüístico, limitando su definición a partir de dos variables: la disminución de hablantes y la pérdida de dominios de uso lingüístico[38].

Por todo lo anterior, consideramos que el concepto de desplazamiento lingüístico vinculado al término de diglosia y cambio lingüístico ha partido de una posición ingenua y

[38] En el artículo “Iniciativas para la revitalización de lenguas en riesgo del sur de México” de Lorena Córdova (2015) se puede leer esta definición de desplazamiento lingüístico: reducción de un número considerable de hablantes y la pérdida de espacios tradicionales de uso.

colonialista. Es decir, el desplazamiento lingüístico ha sido comprendido como la pérdida de un número importante de hablantes y la reducción de dominios de uso, invisibilizando de esta manera los factores sociales, políticos y económicos, forjándose una naturalización ideológica que perpetúa las desigualdades lingüísticas (Ricento, 2000).Se debe señalar que la gran mayoría de estudios que abordan el desplazamiento lingüístico provienen de investigadores externos a las comunidades, que mantienen una perspectiva desde fuera, en la que se parte de entablar políticas lingüísticas con diversas comunidades, planeación de proyectos, y aplicación de financiamientos.

Sin embargo, a pesar de que se hable de desarrollar proyectos de reversión del desplazamiento lingüístico promoviendo una mirada que vea a las instituciones y a los investigadores como acompañantes y aliados en la defensa y materialización de los derechos lingüísticos y que no se les vea como fiscalizadores o financiadores de sus iniciativas, incluso los planteamientos de que sean procesos emprendidos por las propias comunidades para generar diálogo y evitar tensiones, lo cierto es que estos posicionamientos parten del exterior donde “el diálogo mismo ha sido colonizado” (Veronelli, 2015), porque incluso se ve a estos agentes sin la posibilidad de ser interlocutores, es decir, podemos cuestionarnos si el diálogo es real o solo se trata de una mirada paternalista.

El giro decolonial como hilo conductor en esta investigación requiere, por lo mismo, encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías. Se observa que la superioridad asignada al conocimiento europeo en muchas áreas de la vida fue un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema-mundo (Quijano, 2014). Para Gómez Izquierdo (2009) deberíamos plantearnos como tarea encontrar nuevos enfoques de la realidad que prescindan de las nomenclaturas racistas. Los conocimientos subalternos, tales como los de los hablantes de lenguas originarias y, por lo tanto, de los mismos

participantes en este trabajo, fueron excluidos, omitidos, silenciados e ignorados. Es necesaria una reestructuración, decolonización o postoccidentalización de los términos e incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento para la decolonización epistemológica (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2017; Phillipson, 2009). Es por ello por lo que considero importante partir del giro decolonial, denunciando la pérdida de lengua no como "desplazamiento lingüístico" sino como "genocidio lingüístico" para dejar de lado conceptos colonialistas en el abordaje del tema.

Abordar el asunto desde el concepto de genocidio lingüístico implica enfatizar las presiones que se ejercen hacia las comunidades lingüísticas. Como lo señalan Phillipson y Skutnabb-Kangas (2009), existen términos que parecen implicar procesos naturales, sin agentes, como lo es el término desplazamiento lingüístico y sobre todo diglosia y cambio lingüístico. Sin embargo, cuando hablamos de genocidio lingüístico, nos referimos a un proceso en el que se transfiere de forma violenta a las personas de un grupo a otro grupo y se causan graves daños físicos y mentales a los miembros del grupo. Esto, mediante la homogeneización forzada que se despliega en medios de comunicación masiva, políticas lingüísticas, sistemas educativos, entre otras formas de inmersión sustractiva asimilacionista, utilizando una lengua dominante en lugar del propio idioma (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 2009).

El giro conceptual decolonial en el que se inscribe esta investigación, además de incluir el concepto de genocidio lingüístico, en lugar de pérdida lingüística, se propone cambiar el término de revitalización lingüística por él de reclamo lingüístico, por lo que a continuación se aborda este concepto.

2.3. De revitalización a reclamo lingüístico

La historia del estudio de la revitalización lingüística comienza con el cambio paradigmático de estudio de la lengua. Si bien la lingüística emergió como un campo de estudio que definió a la lengua de un modo estructuralista y descriptivo; las consideraciones sociales del lenguaje provocaran la emergencia de diferentes ramas de la lingüística que incorporarían los aspectos sociales del lenguaje. Además, desde la antropología se comenzó a observar la importancia de la lengua para lograr un mayor acercamiento a la cultura de los grupos de interés. Así surgieron la sociolingüística y la antropología lingüística.

Estos campos abonaran al virar en la percepción de la lengua concebida como una estructura susceptible de ser aislada y descrita hacia la consideración de la lengua como un sistema social (Córdova, 2019). Se comenzó a observar la idea de que la lengua estaba interrelacionada con la cultura. Incluso, la hipótesis Sapir-Whorf, en un sentido radical, llegó a establecer que la lengua determina el pensamiento. A pesar de las críticas a esta postura, se fue gestando una orientación hacia el pensamiento de que las lenguas tenían importancia y era necesario preservarlas. Esta es la base de la revitalización lingüística.[39]

Enfoque de ecología lingüística

De acuerdo con Córdova (2019), dicho cambio de paradigma de investigación hacia una concepción de la lengua ya no como estructura sino a manera de sistema, con características parecidas a las de un organismo como un todo organizado, representó una ruptura considerable dentro de la lingüística a inicios de los años 60 y 70. Lo que dio lugar a la ecología lingüística (Haugen, 1972), paradigma que permitió asumir que la lengua mantiene interrelaciones con otros

[39] Sin embargo, los primeros intentos de preservación se centraron en la documentación lingüística que seguía percibiendo a la lengua como una estructura con una lógica interna separada de lo social.

sistemas. De esta manera se logró observar que los factores extralingüísticos son aspectos importantes y trascendentales en el desarrollo de una lengua. Este modelo ha sido desarrollado en el estudio del contacto lingüístico desde la perspectiva del enfoque de la ecología lingüística (Boadas-Bastarda, 2016). De acuerdo con Boadas-Bastarda (2016) el enfoque de la ecología lingüística tiene 3 puntos centrales. Uno de ellos es la teoría de la complejidad que se inspira en el pensamiento sistémico para dar cuenta de los entrelazamientos e interdependencias de los niveles y factores que influyen y/o se codeterminan con las formas y variedades lingüísticas. Se trata de una aproximación que escapa a la fragmentación y la especialización, por lo que integra elementos de muy diversas disciplinas socioculturales, útiles y necesarios para comprender los fenómenos de contacto lingüístico. La teorización sistémica interrelacional, permite señalar la pérdida de la lengua vinculada a la pérdida de otros elementos culturales, tales como las tradiciones y costumbres y no de manera aislada. La ecología lingüística nos muestra que la lengua no está aislada, y por lo tanto se requiere de la transdisciplinariedad en los esfuerzos de revitalización. Para Córdova Hernández (2019) se trata de una aproximación holística y multidimensional que tiene en cuenta los múltiples aspectos que participan en la determinación de los componentes lingüísticos, sus interrelaciones, y, especialmente, los contextos socioculturales, económicos y políticos en que se desarrollan.

Una aproximación ecológica permite la recuperación de la lengua más que acciones sobre uno solo de los planos (Córdova Hernández, 2019). No son solo las lenguas las que se hayan amanazadas, sino la supervivencia misma de los pueblos, su existencia como seres humanos (Ramírez-Cruz y Chaparro Rojas, 2021), y por ello el enfoque de ecología lingüística es afín al giro de colonial que propone esta investigación.

La revitalización lingüística como campo de investigación, no obstante, es reciente, en la década de los 90 comenzó a tener mayor importancia. Es en esta década que Joshua Fishman (1991) publicó su obra denominada “La reversión del cambio lingüístico” que abordaba el tema de la revitalización lingüística. Aunado a ello ocurrieron movimientos sociopolíticos a favor de lenguas en riesgo, por ejemplo, desde 1999 se aprobó por la UNESCO la conmemoración del día de la lengua materna con la finalidad de preservar la diversidad lingüística.

2.3.1. Modelos de revitalización lingüística

El reconocimiento de los aspectos extralingüísticos en el estudio de la lengua dio lugar a modelos como el esbozado por Lemus (2008), quien define a la revitalización lingüística con cinco componentes o dimensiones que debe incluir: la identidad cultural, el corpus lingüístico, la legislación, la educación y el bienestar social. Señala que la revitalización lingüística se correlaciona con esos cinco componentes. Otro modelo es el de Giles, Bourhis y Taylor (1977) denominado modelo de vitalidad etnolingüística que ayuda a dilucidar las medidas que se pueden tomar para proponer un modelo de revitalización lingüística: factores de estatus, demográficos e institucionales. En este orden de ideas, desde la sociolingüística se ha propuesto el desarrollo de diagnósticos sociolingüísticos que tienen la finalidad de plantear medidas para revertir la muerte de alguna lengua. Para ello, la UNESCO (2003) plantea criterios que permitirían determinar la vitalidad de una lengua: la transmisión intergeneracional, número absoluto de hablantes, proporción de hablantes en la población, ámbitos y medios de comunicación, materiales de enseñanza y aprendizaje, actitudes y políticas gubernamentales y, por último, tipo y calidad de documentación lingüística. A partir de estos criterios se sostiene que se puede determinar la situación de una lengua bajo las siguientes categorías de vitalidad: vital, vulnerable, en peligro, seriamente en peligro, en situación crítica y extinta. Aunque estos grados de vitalidad son solo

una guía en el análisis de la realidad sociolingüística de cada comunidad, con esta información se considera que se pueden establecer medidas para un cambio a favor de las lenguas en peligro. De acuerdo con Rodríguez (2019), el investigador puede plantear otros criterios a partir de las lógicas de vida de cada grupo sociocultural.

2.3.2. Proyectos de revitalización en México

Como hemos señalado, la revitalización lingüística es un área nueva de investigación. Podemos señalar que si los contextos sociolingüísticos son distintos, también lo es la manera de desarrollar iniciativas revitalizadoras (Córdova, 2019). Las estrategias y proyectos de revitalización varían en función de una serie de factores distintos, entre los que se puede señalar los grupos de edad con los que se trabaja, los recursos con los que se cuenta, la colaboración con instituciones, así como los posicionamientos de los investigadores. En algunos proyectos se promueve el desarrollo del paisaje lingüístico pintando bardas con anuncios en las lenguas originarias, en otras se puede observar la promoción de versiones bilingües de canciones, talleres de enseñanza de lenguas originarias, encuentros intercomunitarios, creación de comités diseño de material didáctico y diseño de currículos de enseñanza (Córdova, 2015; Flores, 2015a)

En la revisión de los proyectos de revitalización lingüística en México sobresalen los estudios realizados por José Antonio Flores Farfán en el caso del maya yucateco y el náhuatl de Guerrero (2011 y 2015a), bajo el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural, del que han emanado diversos materiales audiovisuales y escritos en coordinación con el Laboratorio de Lenguas Indígenas. Los Proyectos de revitalización de lenguas en riesgo en el sur del país (2014) que se desarrollan en los estados de Oaxaca y Chiapas en el que participa la investigadora Lorena Córdova Hernández. Ambos proyectos son apoyados por diversas instancias como el INALI y universidades de los estados. En cuanto a generación de

materiales, el Instituto Lingüístico de Verano ha desarrollado gramáticas, diccionarios y biblias en lenguas originarias.

Cada una de las iniciativas abona en los procesos de revitalización de las lenguas en riesgo. En algunos proyectos de revitalización se ha optado por obtener apoyo de diversas instituciones como en el caso esbozado por Córdova (2015) con poblaciones de los estados de Chiapas y Oaxaca, en otros se han mantenido esfuerzos autónomos. Con esto quiero puntualizar que las propuestas son variadas y responden a contextos diferenciados, cada contexto encarna problemáticas propias (Cerón y Ortiz, 2016). Debemos señalar que los procesos de revitalización son largos, incluso son esfuerzos de varias generaciones (Córdova, 2015), los recursos humanos y financieros no siempre son suficientes.

De acuerdo con Córdova (2015), cuando se emprenden acciones a favor de una lengua originaria, por lo general, se acepta cualquier ejercicio que muestre indicios de valoración. Sin embargo, cuando el objetivo es la revitalización, las medidas se tornan complejas porque hay que delimitar actividades y definir cómo desarrollarlas en relación con la participación de diferentes actores, la periodicidad de actividades, la gestión de insumos materiales, financieros y humanos, es decir, se requiere material didáctico, mobiliario para aulas, viáticos de movilidad, sueldos mensuales para instructores de la lengua y un sinfín de cuestiones que complejizan el proceso.

Uno de los grandes problemas en los proyectos de revitalización es la variación dialectal. El problema que se presenta es decidir qué variante usar, generalmente se recurre a una "estándar" y conforme el estudiante avanza se le introduce en el conocimiento de otras variantes. En el caso de las lenguas originarias, esta decisión es compleja porque el proceso de estandarización es incipiente. Además de que se necesita valorar lo que los propios hablantes

proponen porque está en juego un proceso identitario en el que se observa el temor a que una variante sea subordinada por otra (Pérez, 2007).

En este recuento, podemos ver que poco a poco se fue configurando la idea de que la revitalización no sólo tenía que ver con la lengua. La revitalización lingüística ya no se miraba como un asunto meramente lingüístico sino mucho más complejo y esto implicaba reconocer los elementos extralingüísticos.

2.3.3. Definición de revitalización lingüística

En este desarrollo, una de las mayores problemáticas del concepto de revitalización lingüística es su carácter maximalista, es decir, la definición idealizada del término. Esto es, considerar a la revitalización lingüística como una meta. Dicha meta se centra en la consolidación de hablantes y la expansión de dominios de uso lingüísticos. Tal como vimos, esta definición se vincula con el término de diglosia, ya que muchos proyectos de revitalización buscan incrementar el número de hablantes, pero sobre todo ampliar el uso de los espacios de interacción comunitaria, reestableciendo la transmisión intergeneracional. De acuerdo con Rodríguez (2019), el término revitalización lingüística se usa en un sentido amplio y general para referirse al desarrollo de programas que resulten en el re-establecimiento de una lengua que dejó de ser la lengua de comunicación en la comunidad de habla para retomar su uso en todos los recorridos cotidianos.

La simplicidad de las definiciones del término de revitalización lingüística nos permite observar que la sociolingüística ha guiado las definiciones en esta área de estudio, dándose importancia a los diagnósticos sociolingüísticos donde el lingüista es un especialista y el hablante tiene un papel pasivo. Además, y a pesar de reconocerse la perspectiva de ecología de lenguas, se omiten las interrelaciones de la lengua con otros elementos. Por ello, consideramos

necesaria una mirada desde el giro decolonial que nos posicione en otra perspectiva, concepto que se analiza con más detalle al inicio del capítulo 2.

2.3.4. Reclamo lingüístico

En el ámbito que en esta investigación compete, es decir lo relativo a la revitalización de la lengua náhuatl, se concibe que el paradigma colonial nos invita a transitar de una perspectiva colonial a una decolonizadora que podemos ubicar en el paradigma de reclamo lingüístico, ya que parte de la crítica a la mirada eurocéntrica, exige deshacerse de valores eurocéntricos y considerar las miradas del mundo de las comunidades, es decir, pugna por la consideración de las epistemologías "otras".

En este orden de ideas, el reclamo lingüístico es definido como el esfuerzo mayor de una comunidad para reclamar su derecho a hablar una lengua y establecer metas asociadas en respuesta a las necesidades y perspectivas de la comunidad (Leonard, 2017). Por lo tanto, los objetivos en un marco de reclamo lingüístico distan de aquellos establecidos desde un paradigma colonizador que se centra en la descripción lingüística, documentación e incluso creación de hablantes. Es decir, el paradigma de reclamo lingüístico posibilita objetivos "otros". De acuerdo con Ramírez-Cruz y Chaparro Rojas (2021) el área de la documentación lingüística fue gestada por y para los académicos, investigadores que recopilaban datos lingüísticos para la elaboración de productos que difícilmente tenían un impacto concreto en las comunidades.

Para Carlos Sánchez (2021), la revitalización lingüística no debe ser comprendida como una meta, sino como un proceso. En este sentido, hacer el giro paradigmático considerando el término "reclamo lingüístico" es considerar que el reclamo lingüístico parte de una necesidad de exigencia; no se centra solamente en la meta de darle vida a la lengua, sino de lo que implica este proceso, esto es un posicionamiento.

Otro aspecto del paradigma de reclamo lingüístico es que permite considerar las historias de aquellas necesidades, es decir, las experiencias de los participantes, y esto es la experiencia del "trabajo lingüístico". Y esto invita a repensar el legado colonial, caracterizado por el servicio a las necesidades eurocentradas, hecho que ha elevado las ideas occidentales sobre las ideas de los pueblos originarios. Es decir, no basta con ser de un pueblo originario, incluso el trabajo bien intencionado perpetuará las estructuras de poder coloniales cuando sus productos degraden las ideas de las comunidades originarias en relación con las de la academia occidental.

Tal como hemos señalado, en los estudios de revitalización lingüística persiste una división binaria lingüista-comunidad como una mirada reduccionista que no contempla la complejidad de las comunidades. Esta mirada se observa en los estudios de elaboración de diagnósticos sociolingüísticos donde es el lingüista el especialista y los hablantes son sujetos pasivos. Para Leonard (2017), tradicionalmente ha habido una categorización binaria en el trabajo lingüístico que señala dos grupos: los lingüistas que son normalmente profesionales académicos que no pertenecen a los pueblos originarios y las comunidades como los grupos que hablan o usan una lengua originaria. Sin embargo, Leonard (2017) rechaza esta afirmación porque él mismo se asume como una persona que se ajusta a ambas categorías, estableciendo una conexión con la lengua tanto a nivel personal como a nivel académico.

El paradigma de reclamo lingüístico pretende entrelazar las necesidades de la comunidad con los objetivos de la investigación lingüística y la enseñanza. No se trata de dicotomizar pues, esto puede resultar problemático en el sentido de que los esfuerzos de revitalización tienen que promover una mirada más complementaria y estar a favor de la dialogicidad (Córdova, 2019). Se trata de identificar el sentido colonialista de los estudios de revitalización para pugnar por un giro decolonial.

En cuanto a su relación con la revitalización lingüística, el “reclamo lingüístico” es una forma distinta de ver la revitalización porque une las necesidades de la comunidad con las de investigación. Hecho que difícilmente se observa en los proyectos revitalizadores que emanan desde la academia. Por lo tanto, se trata de un posicionamiento distinto.

Ahora, bien en el paradigma de reclamo lingüístico, la conciencia lingüística juega un papel fundamental porque en ella operan las opiniones y representaciones de los hablantes acerca de su situación lingüística (Muñoz, 2004).

Para revitalizar una lengua se debe: primero, convencer a los hablantes de que estas son tan valiosas como cualquier otra; segundo, quitar los prejuicios que los propios indígenas han aceptado; tercero, garantizar la equidad en las condiciones de trabajo y el acceso a este; cuarto, erradicar la discriminación de que son sujetos. Si estas condiciones se cumplen se estará en posibilidad de revertir la tendencia hacia el desplazamiento lingüístico (Canuto Castillo, 2013).

A pesar de que muchos autores coinciden en los diversos factores de pérdida lingüística (Ospina, 2015; Flores, 2015a; Córdova, 2019) entre los que destaca la estigmatización de los hablantes de lenguas originarias, muchos señalan también que existe un vínculo con lo pasado. A las lenguas se les consideran legados (Canuto Castillo, 2013) y, por lo tanto, aunque se niegue el valor funcional de una lengua originaria para las necesidades modernas, a la vez se mantiene un vínculo emocional estrecho.

El reclamo lingüístico entendido como la exigencia del derecho de hablar la propia lengua nos lleva al reconocimiento de las formas de hablar. Es decir, desde las miradas coloniales de revitalización se pueden asumir ideologías de purismo lingüístico, al contrario la

conciencia lingüística nos permite mirar más allá de ideologías que promueven y perpetúan la discriminación de los hablantes de lenguas originarias.

Ya que como hemos señalado, desde la lingüística colonialista hay un sentido negativo de la influencia entre lenguas. Términos como fosilización, adquisición incompleta, errores y corruptelas, por mencionar algunos, son empleados para denostar formas de habla de los bilingües que hablan lenguas originarias. Para contrarrestar este sentido negativo en el contacto lingüístico desde el estudio del bilingüismo surge la propuesta de Ofelia García (2012) de translenguaje. Se trata de una postura que emerge de la crítica a conceptos emanados de un lente monoglósico donde prima una epistemología estructuralista que no atiende las prácticas bilingües en su complejidad. El translenguaje es entendido como un conjunto de prácticas discursivas complejas que todos los bilingües utilizan para liberar las maneras de hablar, ser y conocer. El concepto de translenguar se refiere a las prácticas lingüísticas de las personas y no a las lenguas definidas, este concepto reconoce la heteroglosia de las prácticas discursivas de los hablantes, sobre todo los multilingües y las características dinámicas que los definen. El translenguar no es, por ende, la adaptación pasiva a una o dos lenguas autónomas, sino el surgimiento de prácticas lingüísticas nuevas y complejas. (Ofelia García, 2012).

Si bien, el translenguaje es un asunto poco desarrollado en el estudio de las lenguas originarias, consideramos que se trata de una propuesta que nos permite analizar el bilingüismo de hablantes de lenguas originarias sin una carga negativa que discrimina. De acuerdo con Flores Farfán (2015a):

> Por el desarrollo de la literatura sociolingüística reciente sabemos que conceptos tales como bilingüismo, hablante o incluso lengua son relativos y dinámicos, sujetos a un continuo muy rico y variables, más que a definiciones totalmente discretas, dicotómicas y

> estáticas, lo cual como veremos en muchas ocasiones deriva de planteamientos eurocéntricos. (pp. 14)

En el caso de las lenguas originarias, y específicamente del náhuatl, no se puede desestimar el contacto con el español por más de cinco siglos. Este contacto, no solo de influencia del español sobre el náhuatl, sino viceversa, incluso ambas lenguas convergen. El purismo, de acuerdo con Flores Farfán (2015a) en última instancia, favorece la sustitución lingüística, como queda de manifiesto en la ininteligibilidad de las variedades escritas o en la parálisis que las actitudes de los puristas extremos producen en los jóvenes al condenar su habla. Sin embargo, muchos activistas de la lengua promueven usos puristas con afanes revitalizadores. En este sentido, debemos señalar que las estrategias de revitalización deben incluir sin condenar el habla. En el caso del náhuatl, Flores Farfán (2015a) señala algunos ejemplos donde demuestra que aquello que desde la lingüística descriptiva podría ser considerado "error" o corruptela, un enfoque más crítico permite concebirlo como recursos de los hablantes.

Es decir, el paradigma de reclamo lingüístico nos permite posicionarnos de forma diferente frente a la revitalización lingüística, ya que parte de la exigencia del derecho a hablar la propia lengua, hecho al que se llega mediante una concientización lingüística producto de la vivencia del genocidio. Así mismo plantea una mirada distinta al abordar hechos del bilingüismo tal como el concepto de translenguar.

De tal manera, el reclamo lingüístico corresponde al esfuerzo más grande de una comunidad en su conjunto para reclamar su derecho a hablar su lengua y establecer metas asociadas en respuesta a sus propias necesidades y perspectivas. El reclamo es, por lo tanto, un tipo de descolonización. Se trata de un modelo contrario a las estrategias impuestas desde arriba, desde las esferas del grupo dominante; es una formulación de investigación que critica la

imposición de epistemologías occidentales y la desaparición de cosmovisiones indígenas y debido a que tiene un sentido aplicado se pueden enmarcar como una forma de política lingüística ascendente o desde abajo.

Por todo lo anterior, el concepto de reclamo lingüístico es propuesto por Leonard (2017) como una forma de descolonización lingüística que es un proceso que consiste en identificar y resistir la imposición de valores occidentales y sistemas de conocimiento que contribuyen a la subyugación de los pueblos originarios. Se considera que la lingüística, en el campo de la revitalización, puede reforzar su legado colonial cuando se teoriza a las lenguas originarias usando las normas de las lenguas globales o cuando se cae en constructos occidentales de lo que es la lengua. De acuerdo con Leonard (2017), las metas lingüísticas son impuestas en una manera que asume los sistemas de valor y patrones de uso de las lenguas del mundo por ser la norma y el ideal, por lo tanto, mantienen el control lingüístico.

¿Cómo podemos lograr la revitalización lingüística y qué estrategias son afines al reclamo lingüístico? Para ello abordaremos el tema de enseñanza de lenguas, ya que las lenguas en riesgo tienen ciertas particularidades.

2.4. Enseñanza-aprendizaje de lenguas en riesgo

Las lenguas en riesgo son definidas por Hinton (2011) como aquellas lenguas que pueden no haber sido escuchadas o aprendidas en lo más mínimo por personas que los ven como una parte importante de su identidad. Cabe agregar que esta definición incluye idiomas en los que no quedan hablantes. En este sentido, las lenguas en riesgo son aquellas que se parecen a las lenguas de herencia porque hay una relación de identidad y no son lenguas mayoritarias. Sin embargo, las lenguas de herencia tienen la ventaja de que existen contextos donde está asegurada su reproducción, mientras que las lenguas en peligro no poseen esta ventaja. El náhuatl en México

está categorizado como lengua en peligro de desaparecer, por ejemplo, mientras que el español en los Estados Unidos, como lengua de herencia, no vive este riesgo para nada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en riesgo, por lo tanto, supone diferencias fundamentales con respecto a las lenguas que no se encuentran en peligro. Sin embargo, estas últimas constituyen la base de observación y teorización del campo de la enseñanza de lenguas, por lo que la comparación con los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, mayoritarias y de herencia permite dilucidar la particularidad de la enseñanza de lenguas en riesgo y así identificar los objetivos, necesidades y características de este proceso.

La enseñanza de lenguas se convierte en profesión en el siglo XX. Esta fue desarrollada por lingüistas aplicados y otros especialistas que diseñaron métodos de enseñanza y materiales. El concepto "método de enseñanza" cobró relevancia como un conjunto sistemático de prácticas de enseñanza basadas en una teoría particular de lenguaje y aprendizaje del lenguaje.

La historia de la enseñanza de lenguas ha sido caracterizada por una búsqueda de maneras más efectivas de enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Pérez López, 2007). La discusión se ha centrado en el rol de la gramática en el currículum, el desarrollo de la fluidez y exactitud en la enseñanza, la elección de marcos de referencia de programas de estudio, el rol del vocabulario en el aprendizaje, habilidades productivas y habilidades receptivas, teorías de aprendizaje y su aplicación en la enseñanza, memorización y aprendizaje, motivación de los estudiantes, estrategias efectivas de aprendizaje, técnicas para la enseñanza de las cuatro habilidades y el rol de materiales y de la tecnología. (Richards y Rodgers, 1999).

El primer gran paradigma de la enseñanza de lenguas fue el método basado en la gramática que es mejor conocido como enfoque estructural o enseñanza de lenguaje estructural.

Posteriormente se desarrolló la “gramática de traducción” que básicamente se centra en leer y escribir sin poner mayor atención al desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar. En cuanto a las teorías educativas del lenguaje, al principio se centraban en los maestros y poco a poco se centraron en el alumno.

Se dio un giro lingüístico a partir de la noción de competencia comunicativa postulada por Hymes (1971). Con este precepto cambia la perspectiva de aprendizaje de lenguas. Hay un cambio, porque antes se utilizaban métodos basados en “repeticiones” y en una enseñanza inductiva de la gramática. Con Hymes, se empezó a enseñar a imitar, por lo que el enfoque se alejó de la estructura y se enfocó más hacia lo pragmático. Se cambia de una enseñanza basada en la gramática a una enseñanza basada en el uso de la lengua. Por lo mismo, el objetivo de la “enseñanza comunicativa” de lenguas es hacer de la competencia comunicativa la meta de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas basadas en la interdependencia del lenguaje y de la comunicación. El enfoque tiene un carácter funcional, ya no estructural. Se considera a la lengua como herramienta comunicacional.

Sin embargo, sobre la enseñanza de lenguas en riesgo de desaparición poco se aborda ya que tienen una historia diferente. Muchas de ellas no forman parte de los currículos escolares, su enseñanza se enfrenta a la falta de materiales y las motivaciones para aprender una lengua en riesgo son distintas de las motivaciones para aprender una lengua mayoritaria. Por estas razones es necesario caracterizar tal proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se esbozan las características de dicho proceso.

De acuerdo con Hinton (2011), los recursos, motivos y resultados deseados para la instrucción en una segunda lengua son muy diferentes desde la enseñanza de lenguas

mayoritarias que desde la enseñanza de lenguas en riesgo de desaparición. La enseñanza de las lenguas en riesgo se distingue del resto de la enseñanza de lenguas (extranjeras, mayoritarias y de herencia) en cuanto a la meta del programa, los motivos de los estudiantes, la relación futura del alumno con el idioma, la posible influencia en la lengua aprendida y los recursos de enseñanza (métodos).

En lo referente a la relación futura del alumno con el idioma en las lenguas en riesgo, Hinton (2011) señala que la expectativa gira en torno a "ser un activista de la lengua y un transmisor de la lengua a futuras generaciones" (a través de la enseñanza parental) para ayudar a formar una comunidad de lengua y este es un hecho sumamente importante que caracteriza este tipo de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las consideraciones para la enseñanza, las lenguas extranjeras cuentan con una gran literatura de enseñanza, mucha investigación, herramientas y materiales disponibles, lo mismo pasa con las lenguas mayoritarias. Sin embargo, en el caso de las lenguas de herencia, no existe este avance, pero sí el desarrollo de cursos para aprendices de lengua que reconocen sus necesidades.

Mientras que en el caso de lenguas en riesgo hay estrategias en evolución, incluyendo "métodos de arranque". Pero se encuentran una gran disparidad con la enseñanza de lenguas mayoritarias. De la misma manera, el sentido político, prevalece en la enseñanza de lenguas en riesgo, ya que la situación de éstas se debe a políticas opresivas o de conquista.

Por lo tanto, la resistencia a la pérdida de la lengua es una motivación muy distinta si comparamos el aprendizaje de lenguas en riesgo con el aprendizaje de lenguas globales. Como lo menciona Hinton (2011), para algunos esto es un deseo personal de recuperar un sentido de su identidad nativa y pertenencia a una comunidad; para otros, esto es un acto político, parte del deseo para afirmar autonomía cultural o soberanía" (Hinton, 2011). Este aspecto es sumamente

importante porque al ser lenguas que se encuentran en una relación de dominación, es muy probable que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se de en entornos institucionales, sino en aquellos relacionados a la autonomía política, donde la centralización educativa no tiene un papel protagónico. En este mismo sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se relaciona con la resistencia en otros ámbitos como la defensa de los recursos naturales y el territorio, así como la lucha por la autonomía política. Tal es el caso del náhuatl en San Antonio Cacalotepec como lo veremos más adelante.

De tal manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua en riesgo va acompañado de una concientización de las políticas de opresión que hacen que el proceso no sólo sea lingüístico sino también político. Así mismo, mientras que, en el caso de las lenguas mayoritarias, las relaciones futuras con la lengua parecen implicar menor responsabilidad, es decir, al aprender una lengua mayoritaria se puede buscar una mejora laboral personal. En el caso de las lenguas en peligro, está implícita la meta de recrear una comunidad de lengua, meta que es de largo plazo y que implica a varias generaciones. Aunque esto no es una norma, si se puede observar que la mayor parte de personas que deciden aprender una lengua en riesgo, sienten mayor responsabilidad e incluso se comprometen a transmitirla.

Por lo anterior, el perfil de los docentes de lenguas en riesgo tiene particularidades. La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en riesgo corresponden a procesos pioneros que involucran el desarrollo de nuevos modelos pedagógicos diferentes a los de enseñanza de segundas lenguas, lenguas de herencia o lenguas extranjeras. Aunque existen cursos de enseñanza de lenguas en riesgo, existen pocos hablantes fluidos en edad profesional que podrían enseñar, y en pocos casos, están entrenados en pedagogía de la lengua (Hinton, 2011). Por lo

tanto, los modelos de enseñanza que emanan de las propuestas de lenguas globales no se ajustan a los modelos pedagógicos de la revitalización lingüística.

La enseñanza de segundas lenguas ha establecido que para que la enseñanza sea efectiva se requiere que el docente tenga un alto dominio de la lengua que enseña y que tenga la formación pedagógica adecuada para enseñarla. Sin embargo, diversas experiencias como la relatada por Durán (2013), muestra claramente que el perfil del docente de lenguas en riesgo no puede acercarse a este ideal. Y no sólo eso, sino que en muchos casos el docente de lenguas en riesgo solo recibe por pago la satisfacción de que sus estudiantes aprendan la lengua en riesgo. Por lo tanto, no se puede eludir un enfoque de la pedagogía crítica que admite el carácter no neutral de la lengua y de la enseñanza de esta (Gounari, 2011). Los docentes van desarrollando su conocimiento pedagógico en la práctica, y en muchos casos ellos mismos son estudiantes de lengua que siguen perfeccionando su conocimiento de la lengua. Por lo mismo, Durán (2013) afirma que la literatura más sobresaliente sobre los enfoques utilizados para la enseñanza de lenguas internacionales contradice la experiencia de la enseñanza del náhuatl, en su caso, del Salvador.

Es notorio que los textos que abordan la enseñanza de lenguas indígenas en México señalan las deficiencias de calidad de la educación bilingüe intercultural, en particular, y de la enseñanza de lenguas indígenas en general. Constantemente el abordaje de esta temática señala la escasa formación pedagógica de los docentes indígenas y su bajo nivel académico. Aunado a ello se establecen perfiles docentes deseables para la mejora de la enseñanza de lenguas indígenas que además de ser muy extensos, invisibilizan el bagaje cultural del maestro, omitiendo las violencias ejercidas hacia los indígenas, y caracterizando a la lengua y al proceso

de enseñanza como algo neutral (Esta mirada poco crítica se puede observar en Brumm, 2006; y Ramírez-Valverde y Suárez Vallejos, 2016)

Cuando se señala, la necesidad de medidas o estrategias que eviten la extinción de lenguas aparece como estrategia primordial la formación de maestros "totalmente capacitados lingüística y pedagógicamente" (Ramírez-Valverde y Suárez Vallejos, 2016). Tal parece que el perfil del docente se establece a partir de requerimientos totalmente alejados de la realidad, desde una mirada externa y vinculada con la enseñanza de lenguas mayoritarias que por supuesto tiene recursos totalmente diferentes.

Actualmente persiste una exigencia elevada de "sólida formación" de los profesores de lenguas indígenas, por lo que considero que una postura crítica podría aportar más soluciones, por ejemplo, el acompañamiento entre profesores hablantes de la lengua y académicos, así como diferentes métodos no centrados en el docente. Los "nidos de lengua" buscan desarrollar un compromiso colaborativo, como lo analizaremos más adelante. Quienes exigen una sólida formación a los maestros de lenguas en riesgo, muchas veces no contemplan que los docentes también participan en tareas comunitarias, forman parte de las autoridades del lugar, realizan actividades campesinas o artesanales. Por lo tanto, no se les puede exigir una formación académica, cuando existe una sólida formación en las propias instituciones de la comunidad. Un verdadero diálogo reconocería estos aspectos sin imponer estándares establecidos para la enseñanza de lenguas internacionales.

Así mismo, considero inadecuado responsabilizar al docente de la pérdida lingüística, cuando se asevera que "de sus enseñanzas [del docente] dependen las actitudes futuras hacia la propia lengua y cultura, el aprecio, la visión del bilingüismo como ventaja, no como lastre social" (Brumm, 2006). Esto no debe ser así, cuando sabemos que la pérdida de las lenguas es un

problema estructural socio-histórico. Se le exige al profesor crear conciencia lingüística, proporcionar herramientas para describir sus propias lenguas y crear sus propios materiales didácticos, actualizarse en metodologías y técnicas de enseñanza, capacitar para la planeación lingüística y la resolución de problemas, aunque en la mayoría de los casos, no recibe pago alguno.

Con todo este perfil se afirma que los docentes no cuentan con una instrucción formalizada, ni de estudios de su propia lengua. Y que en cuanto se adquiera este perfil, habrá crecimiento profesional y mejora en la calidad de enseñanza, y, por lo tanto, revitalización lingüística. A los docentes de lenguas indígenas se les pide ser expertos en lengua, ser bilingües balanceados, producir sus propios materiales, formarse en planeación lingüística sin recibir pago alguno.

En este sentido, me interesa llamar la atención sobre la importancia del desarrollo de políticas lingüísticas ascendentes que emanan de las propias comunidades, y que, por lo tanto, establecen sus propios parámetros. Las políticas de reclamo lingüístico que observamos en las comunidades enfatizan la situación de opresión y generan respuestas alternas a los discursos institucionales en los procesos de revitalización lingüística. Sus respuestas permiten mirar de forma distinta al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en riesgo de desaparición.

Existen varios esfuerzos de enseñanza de las lenguas en riesgo; estas estrategias son distintas por los espacios en qué se desarrollan y los estudiantes a los que se dirigen, es decir, algunas se dirigen a niños, otras hacia los adultos, unos se enfocan en las escuelas y otros más en los hogares. Incluso existen esfuerzos que parten de la documentación hecha a los últimos hablantes de una lengua (Hinton, 2011). Es necesario reconocer esta diversidad para retomar las experiencias y aprendizajes de dichos programas de enseñanza.

De acuerdo con Hinton (2011), existen programas escolares de inmersión que resultan exitosos, pero son programas donde la comunidad tiene cierto control sobre el sistema educativo y la transmisión intergeneracional. En contextos con pérdida generacional, donde no existe dicho control los programas no son tan exitosos. Hinton (2011) señala que cuando se trabaja con grupos más pequeños donde hay pocos recursos para la lengua, se necesita desarrollar estrategias "bootstrap" que es un término que se refiere a emprender con los medios al alcance.

En este mismo orden de ideas señala que los programas dirigidos a los niños no pueden realizarse en contextos donde hay carencia de profesionales de la enseñanza en edad para enseñar. Por lo tanto, un programa de lengua para adultos es una parte esencial para la revitalización, en contextos donde se ha detenido la transmisión intergeneracional y no existe un control sobre la institución educativa.

Es por ello fundamental reconocer las particularidades del contexto, en el que es necesario formar a jóvenes y adultos con miras a que puedan ser partícipes en la revitalización a largo plazo.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua comúnmente se enaltece el papel de la escuela. Se reconoce que el ámbito escolar como parte de las políticas lingüísticas coadyuvará a la revitalización y a la garantía de los derechos de los hablantes, sin embargo, al mismo tiempo se señala a la escuela como un lugar propicio para la asimilación. En otras palabras, se reconoce que la escuela ha sido un espacio donde se reafirma el menosprecio por las lenguas originarias, afianzándose las prácticas de transición rápida hacia el español, como fue el caso analizado en la parte contextual de este trabajo con los programas de castellanización en México. Además, se promueven estereotipos de los pueblos indígenas, promoviendo el mestizaje o la desindigenización y dando mucho más espacio a las lenguas extranjeras. Sin embargo, se centra

la enseñanza de lenguas indígenas en el aula, espacio que históricamente ha participado en el genocidio lingüístico (Skutnabb-Kangas, 2002).

La enseñanza de lenguas indígenas permite abordar las prácticas institucionales como las emanadas desde la creación de Dirección General de Educación Indígena y la Coordinación General de Educación Bilingüe e Intercultural. Así se puede analizar las políticas educativas y lingüísticas del Estado. Pero, por otro lado, también se encuentran las iniciativas fuera del Estado mexicano, como los caracoles zapatistas que ha promovido una autonomía de la gestión educativa a través de la participación comunitaria. Es decir, la enseñanza de lenguas originarias en México como política educativa es muy reciente, hasta la década de los setenta las lenguas originarias dejaron de percibirse como meros instrumentos de asimilación. Sin embargo, no ha logrado satisfacer las demandas educativas, de acuerdo con Despagne (2021) los programas son creados desde arriba y no desde las epistemologías de los pueblos. Por lo que ha sido necesaria la creación de estrategias en otros ámbitos no estatales.

La educación puede ser emancipadora, pero al mismo tiempo las escuelas son lugares donde se reproducen las jerarquías lingüísticas existentes, mediante el predominio de una lengua de instrucción y la asimilación a una identidad única. En este sentido, existe poca o nula preocupación por los diversos antecedentes lingüísticos y culturales de los estudiantes, además de que el currículo escolar preserva el dominio del conocimiento occidental (Gounari, 2011).

Otra de las problemáticas que siempre aparecen en torno a la enseñanza de lenguas indígenas es la caracterización del bajo nivel educativo de los indígenas. Se señala la disparidad siempre en un sentido integracionista, en el que los estándares obedecen a perspectivas ajenas. En este sentido, desde el ámbito de la lingüística surgió el concepto “semilingüe” para referirse a las personas que no hablan una lengua ni otra bien, término utilizado en discursos racistas.

Generalmente esta perspectiva busca responsables y los encuentra en los docentes, acto colonialista porque invisibiliza el legado de dominación estructural que tiene consecuencias hasta nuestros días.

De acuerdo con Baronnet (2013) se observa una mayor disposición para valorar las lenguas originarias en las aulas a medida que el marco de gestión educativa permite mayor participación de las familias en los planes y programas de estudio. Mientras que en pueblos relativamente subordinados a las políticas estatales existe menor valoración de la enseñanza de lenguas indígenas.

En resumen, el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en riesgo de desaparición tiene características propias, que no pueden ser analizadas desde enfoques creados para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras lenguas como las mayoritarias. Sus particularidades resaltan la necesidad de políticas lingüísticas ascendentes y la pertinencia del reclamo lingüístico en un marco de revitalización lingüística. Una de las formas de enseñanza-aprendizaje de lenguas es el nido de lenguas, un modelo de inmersión que se desarrolló en el contexto de la revitalización de lenguas en riesgo.

2.5. Modelo Nido de Lengua

En este apartado se describe el modelo “nido de lengua” como un programa de inmersión lingüística cuyo objetivo es la revitalización de una lengua en riesgo. Se establece una comparativa con los modelos de inmersión para señalar su peculiaridad que la ubica como una estrategia decolonial de reclamo lingüístico. En este sentido se contrasta entre las dificultades prescriptivas del modelo y las posibilidades reales en las que se desarrollan los nidos de lengua, lo que permite ubicar el nido de lengua con adultos generado en la comunidad de San Antonio Cacalotepec en San Andrés Cholula.

El nido de lengua es un programa de inmersión lingüística[40] dirigido a infantes, cuyo objetivo es la revitalización de una lengua en riesgo (Gessner y Parker, 2014). Se le llama "nido de lengua" como una metáfora de los polluelos o pajarillos recién nacidos que permanecen sus primeros días en su nido. De tal manera, está orientado a la adquisición de una lengua de forma natural en infantes menores de 5 años, porque esta edad es considerada idónea para el desarrollo lingüístico.[41]

El nido de lengua es diferente a un programa bilingüe porque se centra en el uso de una lengua en riesgo, es decir, aquella cuya transmisión no está asegurada en una comunidad. En los "nidos de lengua", la lengua en riesgo se utiliza todo el tiempo y se realizan actividades basadas en la cultura propia del grupo mientras que en un programa bilingüe se establecen porcentajes de instrucción y contenido para cada lengua. En este sentido, "el nido de lengua" también se distingue de un programa de enseñanza clásico que recurre a un proceso consciente de instrucción directa ya que se vincula más a un programa de adquisición natural de la lengua y mediante un proceso inconsciente. De esta manera, mientras que en un programa de enseñanza existen maestros, en el nido de lengua, se habla de guías. La guía es una figura mucho más familiar porque se promueve un ambiente similar al de un hogar (Gessner y Parker, 2014).

El nido de lengua se presenta como una alternativa a los modos de vida del imaginario moderno occidental (Erdösova y Juárez-Toledo, 2019) donde la escuela es el centro de la educación. En este sentido, se vincula a la crítica de Skutnabb-Kangas (2002) quien afirma que

[40] La inmersión lingüística es la exposición intensiva en una lengua sin que se enseñe de manera formal.

[41] Esta edad varía de acuerdo con los proyectos. Algunos incluyen a menores de hasta 6 años, otros incluso consideran la participación de jóvenes e incluso adultos. Por ejemplo, el "Nido de lengua mixe Naaxwiinyëtë Käjpxy" en Oaxaca, en el que participaron personas de entre 2 a 20 años de edad. O el caso de la asignatura Nido de lengua en la Universidad Intercultural de Sinaloa donde los participantes son adultos. Esta variación se debe entre otras razones a las posibilidades reales de cada contexto.

el sistema educativo ha sido partícipe del genocidio lingüístico. Por lo tanto, los nidos de lengua se alejan de esta enseñanza tradicional.

En este orden de ideas, debemos señalar que el "nido de lengua" no es el único modelo de inmersión lingüística; existen otros modelos que, a diferencia de éste, se centran en el bilingüismo de lenguas de prestigio donde las políticas lingüísticas y educativas de los estados juegan un papel relevante. Tales son los casos del francés en Canadá y del catalán en Cataluña. Para clarificar los tres programas, explicaremos primero (1) el caso de Canadá, luego (2) él de Cataluña para finalmente contrastar ambos programas de inmersión con (3) el programa de "nido de lenguas".

(1) Por un lado, los programas de inmersión canadiense tienen su origen en la década de los sesenta cuando un grupo de padres de familia denominado "Grupo de Estudios de St. Lambert para una escuela bilingüe" en la ciudad de Montréal emprenden la búsqueda de alternativas para el aprendizaje del francés como segunda lengua con el objetivo de que sus hijos pudieran emplear esta lengua en situaciones de la vida real, motivados por la preocupación de las dificultades observadas en estudiantes egresados para comunicarse de manera efectiva y su posible repercusión en el acceso laboral (Genesee, 1989). En el caso de Canadá se concibió a la escuela como el espacio en el que era posible realizar dicha inmersión, usando la segunda lengua como medio de instrucción, en este caso, el francés. En el primer programa desarrollado se empleó un modelo total en el que el cien por ciento de la instrucción se hacía en francés y posteriormente se introducía a los estudiantes a la enseñanza formal del inglés. Era un modelo de inmersión temprana porque la instrucción en francés se realizaba desde los primeros grados escolares. Con el paso del tiempo se desarrollaron diversas modalidades de inmersión que se diferenciaban por el momento escolar de inmersión y los grados de exposición a las lenguas,

estableciéndose programas de inmersión temprana o tardía y total o parcial, de acuerdo con las necesidades observadas y el desarrollo de los programas. El interés que tenían los padres para que sus hijos aprendieran francés se debía a la importancia cada vez mayor de esta lengua en el contexto de la provincia de Québec donde el francés se volvió lengua oficial en 1977. Sin embargo, se debe enfatizar que la lengua materna de dichos niños, es decir el inglés, tenía prestigio en su entorno, por lo que no existía riesgo alguno de desplazamiento lingüístico. En este sentido, el programa de inmersión estaba orientado al desarrollo de un bilingüismo aditivo. Es decir, la motivación de los programas de inmersión lingüística en francés en este contexto no estaba relacionada con la pérdida de una lengua, sino con el interés de aprender una lengua que era funcional en el ámbito laboral de su entorno. Por lo que puede observarse una diferencia en la motivación que originó este programa de inmersión: una motivación funcional que permitiría la mejora en el acceso laboral.

En este sentido, no debemos perder de vista que la experiencia de Canadá con los modelos de inmersión se centra en un bilingüismo de lenguas de prestigio. Debemos destacar que el modelo de inmersión surgió como una propuesta dirigida a un sector específico y que, de acuerdo con algunos investigadores, su aplicación en otros contextos (como en el caso de lenguas en riesgo) podría traer consigo un bilingüismo sustractivo que podría ser perjudicial en el desarrollo cognitivo e identitario de los niños (Genesee, 1989). Un buen ejemplo de este bilingüismo sustractivo es la castellanización forzada que se desarrolló en México a través de la inmersión escolar y que generó la pérdida de las lenguas originarias como se analizó a más detalle en la parte contextual de esta tesis.

Los programas de inmersión para la adquisición de una segunda lengua en Canadá se señalan como proyectos exitosos en el desarrollo del bilingüismo funcional en niños anglófonos

en un contexto plurilingüe, pero las motivaciones del programa son muy distintas a los expuestas en el programa de inmersión del "nido de lengua" que dista de objetivos "funcional-laborales". Así mismo, los programas de inmersión canadiense se desarrollaron bajo condiciones totalmente distintas donde el aparato educativo y los recursos estatales impulsaron que los programas lleguen a buen término. Aunque estos programas se consideran paradigmáticos en la enseñanza de lenguas no debemos dejar de lado la particularidad y la importancia del contexto.

(2) Ahora bien, en lo referente a los programas de inmersión en Cataluña, España, debemos señalar que tienen su origen en los cambios sociolingüísticos ocurridos en Barcelona a partir de la oleada de inmigrantes que redujo de manera drástica la presencia del catalán pasando la lengua castellana a primer plano. Por este motivo, se propusieron medidas para que el catalán pudiera seguir siendo una lengua importante. Así, se implementó el modelo de inmersión que consiste en el uso de la lengua catalana como lengua vehicular y obligatoria de todas las materias que se imparten en las escuelas públicas, excepto en las de enseñanza de otras lenguas.

Una de las características más notables es que estos programas no se aplican a una minoría lingüística, sino para el conjunto de la sociedad. El Programa de Inmersión Lingüística (PIL) catalán se implementó en 1983, en diecinueve escuelas públicas, donde la mayoría era castellanohablante. Se destaca que en el primer centro que fue aplicado, hubo interés de unas familias para que sus hijos fueran educados en catalán. Para 1989 el programa estaba presente en más de 700 escuelas, y en 1992, la escuela de inmersión se convirtió en el modelo de enseñanza en toda Cataluña.

Es notorio en esta experiencia que el origen de los programas de inmersión lingüística en catalán se ubica en el interés del Estado, por lo que en este caso se reconoce el apoyo estatal de un programa de inmersión. Destaca el hecho de que a pesar de que la mayor parte de los

estudiantes eran castellanohablantes, existe una política lingüística estatal dirigida al conjunto de la sociedad y no a un sector minoritario, como es el caso de México.

Hemos decidido incluir estas experiencias porque así podemos señalar con mayor claridad la peculiaridad del modelo "nido de lengua" dentro de los programas de inmersión lingüística. Como podemos observar, los programas de inmersión de Canadá y de Cataluña se centran en el plano escolar. En los casos expuestos se reconoce que es en los primeros años que los niños logran desarrollar una competencia lingüística en ambas lenguas de manera aditiva. Por el contrario, en el caso de los "nidos de lengua" se expone una alternativa no escolar e incluso se promueve un ambiente hogareño.

Si bien, la política de enseñanza del francés y del catalán es producto de los cambios contextuales que ponen en peligro la reproducción de la lengua (catalán) y/o que buscan el desarrollo de una segunda lengua (francés), evidentemente se observa el papel de los Estados en ambos contextos. En estos casos, el estatus de la lengua juega un papel fundamental para el establecimiento de los modelos de inmersión porque, en gran medida, de esto depende el apoyo de todos los involucrados.

Ambos casos demuestran que más allá de las configuraciones sociolingüísticas de un país o región, incluso de la existencia de poblaciones lingüísticas mayoritarias, la escuela detenta un papel protagónico en el desarrollo del bilingüismo y del aprendizaje de una lengua y que las políticas lingüísticas de los estados juegan un papel importante en la implementación de estos modelos educativos de inmersión[42].

[42] Este aspecto puede ser tanto positivo como negativo, más adelante se abordará de manera crítica el papel que tiene la escuela en el genocidio lingüístico.

Los casos de Quebec y de Cataluña son interesantes para todos aquellos esfuerzos que buscan planificar sobre el uso de una lengua diferente a la del Estado central, porque tanto Quebec como Cataluña son dos entidades que se encuentran en negociación con un Estado-nación. Como señala Ramírez Rubio (2007), la mayor parte de los Estados son multinacionales, por lo que los conflictos lingüísticos se encuentran en casi todo el mundo. Aquí podríamos resaltar que ambos casos se relacionan con una defensa política al interior de una federación o provincia. Estos modelos de inmersión nos muestran características particulares de ciertos contextos que nos revelan intervenciones estatales particulares, así como elementos contextuales propios que hacen posible estos programas. Es decir, nos demuestran que se requiere de la intervención estatal, y esto nos remite a la aseveración de Aguilar (2017), que señala que las lenguas indígenas son lenguas sin ejército, sin marina y sin gobierno que las respalde. Y justamente en este mismo punto se distingue el modelo "nido de lengua" ya que se centra en la inmersión de lenguas originarias, lenguas sin ejército que no tienen un aparato estatal para la implementación de programas de revitalización.

(3) La peculiaridad del modelo nido de lengua es que se vincula con políticas lingüísticas ascendentes. Tradicionalmente, la planificación lingüística fue concebida como una acción que podía ser emprendida por un grupo selecto como son las academias de lenguas, los gobiernos o las comisiones. Sin embargo, desde una mirada decolonial se reconoce que cualquier individuo u organización con posibilidad de influir sobre la lengua puede llevar a cabo iniciativas de planificación. Y esto es el reconocimiento de las iniciativas de abajo hacia arriba.

El modelo de "nido de lengua" es una forma de política lingüística ascendente que no se desarrolla en un ambiente escolar. Este antecedente es importante, ya que como señalamos anteriormente, la escuela en nuestro país ha tenido un carácter asimilacionista por lo que su papel

en el genocidio lingüístico nos hace cuestionarnos modelos escolares de supuesta revitalización lingüística hoy llamados modelos interculturales. El “nido de lengua” es un modelo de inmersión centrado en la revitalización de lenguas en muy alto riesgo de desaparecer, debido a que las políticas lingüísticas y educativas no favorecen a estas lenguas “sin ejército”. De acuerdo con Erdösova y Juárez-Toledo (2019):

> Un nido de lengua es una estrategia de pequeña escala, un modelo educativo alternativo y autónomo, son pequeñas burbujas lingüísticas donde los niños, hijos de padres que ya no les pueden enseñar la lengua comunitaria porque ya tampoco la dominan, pueden experimentar un ambiente de tipo familiar llevado a cabo exclusivamente en esta lengua amenazada. Al mismo tiempo, en el nido se empapan de la cosmovisión comunitaria y las prácticas tradicionales correspondientes a través del manejo informal y natural de esta misma lengua (p.56).

El nido de lengua en esta investigación se presenta por lo tanto como una estrategia decolonial de reclamo lingüístico, una alternativa de revitalización lingüística que se apropia de la exigencia de plantear políticas lingüísticas desde abajo, es decir desde las comunidades, considerando otras formas educativas y no las exclusivas de los sistemas educativos formales que favorecen el monolingüismo y llevan al genocidio lingüístico.

En este orden de ideas se enfatiza que para contrarrestar el genocidio lingüístico no basta con soluciones meramente lingüísticas, sino que se necesitan soluciones mucho más complejas y estructurales (Erdösová y Juárez-Toledo, 2019). Una estrategia decolonial de reclamo lingüístico debe considerar muchos aspectos diferentes tales como aspectos políticos y educativos y no solo lo lingüístico. Se trata, por ende, de estrategias que atraviesan la estructura compleja de la sociedad.

Hasta aquí, hemos definido lo que es el modelo "nido de lengua" al realizar una breve comparación con otros modelos de inmersión lingüística en Canadá y en España para ubicar la peculiaridad de nuestro modelo: una estrategia decolonial de reclamo lingüístico. A continuación, explicaremos el origen del "nido de lengua" abordando brevemente su devenir histórico y su desarrollo en México lo que nos posibilitará situar el contraste entre las prescripciones del modelo y las circunstancias reales en las que se desarrollan los nidos de lengua. Esto nos permitirá ubicar las características del nido de lengua para adultos en San Antonio Cacalotepec.

2.5.1. Historia del modelo nido de lengua: prescripción y realidad

El modelo "nido de lengua" se desarrolló en 1970 con la iniciativa de madres de Cook Island y de Samoa, en la Polinesia. En los años ochenta, se creó luego el programa Māori Te Kōhanga Reo en Nueva Zelanda, cuyo nombre significa "acto de nutrir a niños jóvenes en la lengua como una madre pájaro madre lo hace en su nido". Otro modelo reconocido es el ʻAha Pūnana Leo en Hawai. En Canadá se desarrolló el programa "Kahnawa:ke Mohawk" en 1980 (Gessner y Parker, 2014). Estos programas son los pioneros en el modelo del "nido de lengua" y tienen una base similar que los identifica. Sin embargo, el desarrollo de cada programa permite observar variaciones.

Las motivaciones de surgimiento del modelo "nido de lengua" se remontan a un movimiento de revitalización lingüística de la lengua maorí, debido a que la lengua originaria era hablada por las generaciones más grandes y los niños ya no recibían esta lengua como lengua materna, entrando en un grave proceso de desplazamiento lingüístico. De esta manera, el nido de lengua se presentó como una estrategia de revitalización lingüística que se centra en los niños para que aprendan la lengua que está en riesgo en su comunidad. Para ello, es necesaria la

participación de hablantes nativos que realicen la transmisión intergeneracional de la lengua de manera natural, en un ambiente no escolar, propicio para desarrollar prácticas tradicionales tales como las relacionadas con la alimentación, los juegos, la crianza y la medicina tradicional, para así fortalecer la identidad cultural en la infancia. En este sentido, el nido de lengua es un modelo que se vuelve necesario en comunidades donde la transmisión intergeneracional se ve amenazada por la discriminación, así como por la carencia de un sistema educativo intercultural que promueve un bilingüismo aditivo. Además, es necesario subrayar que esta estrategia es viable solamente cuando existen hablantes comprometidos a transmitir la lengua y sus conocimientos.

Es importante mencionar que, dentro de las posibilidades reales, un hecho al que se enfrentan los nidos de lengua es "la fluidez en la lengua que se enseña". Al menos este aspecto casi ni se menciona en los programas de inmersión de lenguas de prestigio porque cuentan con los recursos humanos necesarios. Este punto es un contraste muy importante con las lenguas en riesgo ya que, como lo señala Hinton (2011), una de las principales dificultades es el grado de fluidez lingüística.[43]

El nido de lengua se estructura a partir de un grupo de niños cuyas edades pueden variar. Aunque se recomienda que sus edades oscilen entre los 0 a 6 años, se pueden incorporar niños mayores de acuerdo con las necesidades del grupo y de los guías. Además, la participación voluntaria orientará la conformación del grupo.

Se considera necesario que los niños que participen sean motivados por su familia para asistir al nido de lengua en la búsqueda del aprendizaje de la lengua originaria y el

[43] Y esto claramente puede ser ejemplificado en el caso mexicano. En efecto, en el sistema bilingüe intercultural, una de las dificultades que señalan los profesores, es que son muy pocos lo que tienen fluidez en la lengua originaria, por lo que, en muchos casos, la lengua de instrucción sigue siendo el español. Aunado a que el sistema bilingüe intercultural es muy reciente en comparación con las políticas del lenguaje del Estado mexicano que prohibieron el uso de las lenguas originarias y que fueron fuertemente interiorizadas.

fortalecimiento de la cultura. De ninguna manera su participación debe implicar algún tipo de condicionamiento, sino que la participación debe darse de manera voluntaria bajo la convicción de que la revitalización de la lengua originaria y el fortalecimiento cultural son importantes.

Los guías, deben ser, son nativo hablantes de la comunidad (o de la región) que se sienten comprometidos en la revitalización lingüística. No se les llama maestros porque no se establece un ambiente escolar, ni se establece una estructura educativa que, como lo veremos con mayor detalle más adelante, ha sido partícipe del genocidio lingüístico. Al contrario, se propicia un ambiente familiar, donde el objetivo es transmitir la lengua y todos los conocimientos que ello implica. Los guías son personas conscientes de las ideologías lingüísticas de discriminación y promueven, por lo tanto, el fortalecimiento de la identidad originaria de los niños. Además del grupo de niños y guías, participan diferentes personas de la comunidad que se sienten comprometidos con el proyecto, siempre y cuando coadyuven a la transmisión de la lengua originaria, y por lo tanto, se comprometan a comunicarse en la lengua en riesgo. Esto ha sido denominado por diversos especialistas como “discriminación inversa” pues busca contrarrestar la pérdida lingüística privilegiando espacios exclusivos para la lengua en riesgo.

En cuanto al espacio, éste dependerá de las posibilidades de la comunidad, sin embargo, se requiere de un espacio digno que cuente con los servicios básicos para desarrollar plenamente las actividades. Se promoverán espacios que cuenten con las condiciones para desarrollar prácticas tradicionales, como por ejemplo, una cocina para desarrollar la enseñanza de la cultura alimentaria. También se requiere de espacios en los que se puedan promover las actividades de siembra y cosecha. El espacio puede ser cambiante, siempre y cuando se establezca emplear la lengua en riesgo en todo momento.

En pocas palabras, los nidos de lengua son descritos como un grupo de niños que aprenden una lengua en riesgo con guías en un ambiente familiar que actúan como si estuvieran en casa. Se promueven las prácticas tradicionales cotidianas. Esta experiencia de enseñanza lingüística a diferencia de las anteriores no se centra en la educación formal, sino que busca imitar el aprendizaje de una lengua "natural" por lo que se plantea como un modelo alternativo a las políticas lingüísticas estatales.

Ahora bien, el modelo "nido de lengua" es un ideal que no siempre presenta las mismas características donde se aplica. Los nidos de lengua varían de acuerdo con cada comunidad. Según Erdösová y Juárez-Toledo (2019), la diversidad de proyectos denominados "nido de lengua" en el mundo es realmente abrumadora, aunque existe una serie de principios que se deben de seguir para considerar a un programa un nido de lengua. De acuerdo con Gessner y Parker (2014), solo la inmersión total hace de un programa un nido de lengua, el cantar canciones o decir historias durante algún tiempo no lo es. Otra característica importante es que están basados en el diseño de un programa y actividades de su propia cultura, además de que involucran a miembros de la familia y a la gente de mayor edad en el diseño, en la administración y en el desarrollo diario del programa. En resumen, la inmersión total, la base cultural y el desarrollo por parte de la comunidad son las características principales.

Se considera que el nido de lengua es una de las estrategias de revitalización más exitosas en el mundo porque genera hablantes fluidos que desarrollan la lengua mediante actividades culturales propias de sus comunidades en las que se ve involucrada la misma comunidad. Se trata de una estrategia de gran relevancia donde debido al desplazamiento lingüístico es difícil acceder a la oportunidad de escuchar, hablar y vivir la lengua originaria, ya que se van perdiendo tanto hablantes como ámbitos de uso, siendo el nido de lengua un espacio para revertir el abandono de

las lenguas en los más jóvenes y reforzando la integridad intergeneracional y cultural dentro de las comunidades (Erdösová y Juárez-Toledo, 2019).

Los nidos de lengua han sido replicados en México y en Bolivia cuya finalidad es la inmersión en la lengua en la edad temprana mediante la transmisión intergeneracional de la lengua (IPELC, 2017).

En México, el modelo se implementó desde 2007, en la región de Oaxaca donde inició como un proyecto institucional liderado por el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural con la realización de una decena de nidos en diferentes comunidades oaxaqueñas. El objetivo era fortalecer a aquellas lenguas originarias que estaban siendo sustituidas o se encontraban en una situación mayor de riesgo (Hinton, 2011). El primer nido de lengua en México se realizó en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilango, Nochixtlán.

A diez años de su instauración, Erdosova y Toledo (2019) realizaron un estudio sobre uno de los nidos implementados, el Nido de lengua Mixe “Naaxwiniyëtë Käjpxy” en Oaxaca. A partir del seguimiento de este nido se observó que los nidos implementados tenían una base común, la inmersión lingüística en una lengua en riesgo. Sin embargo, las circunstancias, los recursos y las posibilidades reales determinaron el formato del modelo en contextos específicos. El nido mixe se realizó en un contexto urbano y muestra cómo se incluyeron a personas de diferente procedencia étnica, con diferentes edades, entre los 2 a los 20 años, además de que contaban con diferentes niveles de lengua. Por lo tanto, podemos ver que se adoptó la idea original del nido de lengua, pero éste se desarrolló conforme a las circunstancias específicas, es decir, se creó un modelo extraído de las posibilidades reales de los gestores, con relación a su tiempo y sus recursos.

De acuerdo con Erdösová y Juárez-Toledo (2019), son escasos los estudios que permiten entender los contextos en que se han desarrollado los nidos de lengua en nuestro país. Otro caso especial es el programa de lenguas originarias de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, donde existe un programa de inmersión múltiple (enseñanza en aula más nidos de lengua) donde se han generado nidos de lengua conformados por 90 estudiantes de licenciatura. En este caso, los "nidos de lengua" tienen como eje ser un espacio protegido de inmersión de una lengua originaria, donde no se permite el diálogo en español. El profesor de esta asignatura monitorea y asigna tareas, pero son los estudiantes quienes se ayudan a avanzar y a mantener la lengua originaria durante toda la sesión. Es decir, es una iniciativa al interior de una institución educativa, un espacio de inmersión lingüística, pero que integra también espacios culturales que promueven la revaloración y la revitalización de las prácticas de la siembra, la cosecha, la gastronomía, la música, las danzas y las tradiciones. Durante los espacios de producción académica se recuperan las historias y experiencias, los valores, las cosmovisiones y las prácticas culturales (Feltes, 2007).

Este caso de nido de lengua es un ejemplo claro que adopta el nombre del modelo maorí, pero que retoma la inmersión lingüística en la propia cultura, pero que no está centrada en infantes. De la misma manera, existe una figura que es la del profesor porque se trata de una asignatura que forma parte de la formación académica de los estudiantes de licenciatura. En este caso, el modelo está dentro de la educación formal y no se dirige a infantes. Considero que es un buen ejemplo de la flexibilidad del modelo nido de lengua de acuerdo con los contextos particulares y los recursos con los que se cuenta.

Como se analizará con más detalle en el siguiente capítulo, el nido de lengua propuesto en esta investigación no se centra en infantes. Se trata de un nido de lengua que se desarrolló a

partir de la conformación de un grupo de jóvenes y adultos que propusieron la creación de un espacio para usar la lengua náhuatl. En este sentido es un espacio de inmersión en una lengua en riesgo, el náhuatl. Como lo señala Feltes (2007), además de ser un espacio de inmersión lingüística es un espacio de revitalización cultural, porque los temas que se abordan se relacionan fuertemente con la cultura. El nido de lengua conformado en San Antonio Cacalotepec tampoco sigue los manuales de "nidos de lengua" que parecen, a veces, ser demasiados prescriptivos al señalar rasgos muy específicos, sobre todo el relativo a los niños. En San Antonio Cacalotepec, se junta un pequeño grupo de personas que se interesan en el aprendizaje de la lengua. Este es su interés común. La mayoría tiene ya contacto con la lengua y busca reactivarla y mejorar su uso.

En este sentido, el nido de lengua en San Antonio Cacalotepec es una estrategia de inmersión lingüística donde participan jóvenes y adultos; existen guías y profesores y las actividades planteadas se centran en la cultura. Se promueve un ambiente familiar y no es una estrategia desvinculada de otras acciones de revitalización lingüística y cultural. El nido de lengua que se desarrolla en esta comunidad surgió por iniciativa propia de diferentes activistas de la comunidad, interesados en la revitalización lingüística. No forma parte de una iniciativa gubernamental; tampoco tiene apoyo de ninguna instancia educativa.

El marco teórico esbozado hasta aquí apunta a metodologías que emanen de una mirada horizontal por lo que a continuación se presenta la parte metodológica de este proyecto de investigación que se centra en la Investigación Acción Participativa Crítica.

Capítulo 3.

3. Estudio cualitativo de Investigación Acción Participativa Crítica con enfoque etnográfico

En este capítulo abordamos lo relativo a la metodología de la presente investigación considerando en todo momento el posicionamiento de quien esto escribe ya que es un eje transversal del actuar metodológico. El capítulo inicia con la ubicación de este trabajo en un marco de investigación cualitativa que nos permite situarnos en la crítica de enfoques positivistas y, por lo tanto, vincular la crítica del realismo ingenuo del objeto de estudio con la construcción del objeto desde el concepto de la otredad epistémica en un marco decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Así mismo establecemos un enlace entre la crítica de la neutralidad-objetividad con la postura de visibilización de la desigualdad y del activismo lingüísticos (De Korne, 2021). De tales críticas se desprenden algunas consideraciones importantes en torno a los conceptos de reflexibilidad, iteración y flexibilidad de la investigación cualitativa (Kemmis y McTaggart, 2005; Bergroth-Koskinen y Seppälä, 2012), categorías contrapuestas a las de paradigmas dominantes y coloniales.

En este orden de ideas, el presente marco metodológico retoma una postura decolonial (Tuhiwai Smith, 2016; De Korne, 2021) que pugna por caminos otros y plantea una metodología de Investigación Acción Participativa Crítica (Balcazar, 2003; Flores, 2011; Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009; Oliveira, 2015) cuyos ejes fundamentales orientan tres fases de investigación:

1) La primera fase plantea que los problemas y respuestas deben ser emanados por la propia comunidad,

2) La segunda fase se orienta a la conciencia de cambio, es decir, al activismo, y en
3) La tercera fase se considera la participación de los actores sociales involucrados.

Por lo tanto, las tres fases de investigación seguirán también tres momentos importantes. La primera fase buscará problematizar el desplazamiento lingüístico en México, específicamente en San Antonio Cacalotepec; la segunda fase buscará centrarse en las diferentes estrategias de revitalización lingüística desarrolladas por la misma comunidad; y la tercera fase, se enfocará en la estrategia *Timotlapohuizqueh* Nido de Lengua con Adultos (NLA) en San Antonio Cacalotepec.

En la descripción de las fases de investigación planteadas se esbozará la justificación de elección de los métodos de recolección de datos, e inmediatamente después, se describirán de manera más detallada: la observación participante, la recolección de fuentes etnográficas de información, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Así mismo, en dicho apartado, se señalará a qué se refiere el enfoque etnográfico en esta investigación y su pertinencia. Finalmente se describirá cómo se analizarán los datos recabados al seguir las cuatro fases formuladas por Dörnyei (2007) en las que establece la transcripción, la codificación, la elaboración de herramientas analíticas y la interpretación y elaboración de conclusiones. Es preciso recalcar que tanto el proceso de análisis como la investigación misma son procesos recursivos y no lineales, aspectos que se abordarán en este marco metodológico.

3.1. Características generales del marco metodológico de investigación

En este apartado nos introduciremos en el marco metodológico general de esta investigación, para posteriormente desarrollar el marco específico de IAPC. Explicaremos el enfoque cualitativo de este trabajo, así como la noción de reflexividad que es una respuesta al paradigma

dominante de objetividad y neutralidad, finalmente señalaremos que esta investigación llevó a cabo un diseño flexible e iterativo de investigación desde una postura decolonial.

3.1.1. Enfoque cualitativo

El presente trabajo es una investigación cualitativa definida por Denzin y Lincoln (2005) como un tipo de investigación que tiene tres ejes principales: es interpretativa (no meramente descriptiva), naturalista (no estudia escenarios artificiales) y centrada en significados. Este tipo de metodología se caracteriza porque acentúa la importancia de los participantes de investigación, tiene un diseño de investigación de naturaleza flexible y existe gran riqueza de los datos. Sin embargo, no existe una única manera de hacer investigación cualitativa. Se trata más bien de una combinación de objetivos, de participantes y de audiencias. Es decir, existe una gran diversidad en este tipo de investigación (Snape y Spencer, 2003; Dörnyei, 2007). En este sentido, es necesario reconocer que la metodología cualitativa es un campo interdisciplinario que atraviesa a las humanidades y a las ciencias sociales, donde distintas disciplinas han encontrado puntos de convergencia en torno al estudio del lenguaje. Uno de los campos más fructíferos de tal interdisciplinariedad es la lingüística aplicada donde han interactuado disciplinas como la antropología, sociología y pedagogía, ciencias que enriquecen este campo.

Es menester señalar que la metodología cualitativa brotó como una postura crítica ante las limitaciones de los paradigmas dominantes por lo que la reflexión sobre su emergencia posibilita el planteamiento metodológico de este proyecto y nos remite a aseveraciones relevantes en torno a la discusión metodológica. Primero, la división entre investigación cualitativa y cuantitativa se debe al surgimiento de cuestionamientos sobre los paradigmas dominantes en el desarrollo de la ciencia. La investigación cualitativa surgió por el interés de superar las limitaciones de la investigación cuantitativa, considerando que uno de los principales obstáculos de la metodología

cuantitativa es la sobreestimación de la objetividad en un sentido positivista, entendida como la posibilidad de generar leyes mediante modelos matemáticos (Peralta Martínez, 2009). En esta perspectiva, se propone una simplificación de la realidad en la que el objeto de estudio es visto como algo independiente del observador (Oliveira, 2015). Se trata de una mirada en la que prima la realidad sobre lo racional, en la que se presupone que el objeto de estudio de una investigación es la delimitación de una realidad como si se tratase de seccionar un fragmento de un todo que se nos muestra homogéneo, como si la realidad tuviera un sentido ontológico (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Desde este enfoque, no se consideran las condiciones subjetivas de la realidad y, por lo tanto, se menosprecia la influencia que ejerce el investigador sobre su objeto de estudio. Ante estas aseveraciones, el paradigma cualitativo en las ciencias sociales cuestionó fuertemente que se ignorará la influencia que ejerce el investigador sobre los sujetos de estudio y, por lo tanto, debatió el concepto de objetividad.

El reconocimiento de la influencia del investigador sobre los sujetos de estudio tiene una consecuencia teórica más profunda. La referente a la delimitación del objeto de estudio que es una tarea del investigador. Es decir, el objeto de estudio es una construcción que depende de la manera en cómo es formulado. Los investigadores no podemos asumir una postura de realismo ingenuo que presupone que nos enfrentamos a un mundo “real” y que todos lo percibimos de la misma manera. Como lo señalan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), el hecho se construye, y, por lo tanto, la teoría juega un papel fundamental porque la tarea de construir los hechos se realiza en función de una problemática teórica. Esto es lo que diversos autores llaman las abdicaciones del empirismo (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Por lo tanto, la crítica del realismo ingenuo nos permite señalar el concepto de otredad epistémica (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) que reconoce el conocimiento subalterno en los procesos de

producción de conocimiento. Es decir, se reconoce, que existen diversas posibilidades de construcción de los objetos de estudio, y adentrarnos en otras miradas de construcción del objeto, es una tarea decolonial, no sólo de incorporar o establecer un diálogo con esas otras formas, porque, como hemos señalado anteriormente, el diálogo mismo está colonizado, sino de plantear la construcción del objeto de estudio desde otras aristas, hasta ahora invisibilizadas (Veronelli, 2015). Por ejemplo, cómo se construyen desde las propias comunidades los fenómenos lingüísticos en un sentido de denuncia de la violencia sistemática y de reclamo de los propios derechos, frente a construcciones neutras como diglosia y desplazamiento lingüístico que aíslan los fenómenos lingüísticos de los procesos de homogeneización forzada. De acuerdo con Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), proporcionar un lenguaje alternativo es uno de los desafíos más grandes. Necesitamos nuevos conceptos y un nuevo lenguaje, buscar afuera de paradigmas dominantes, nuevos enfoques (Gómez Izquierdo y Sánchez, 2011), por lo que la visibilización de los conocimientos otros, implica poner en el centro del proceso de producción de conocimientos la diferencia colonial, la otredad epistémica y vislumbrar la resistencia semiótica.

Con lo anterior quiero decir que la emergencia del paradigma cualitativo en ciencias sociales abonó en el debate sobre la objetividad, afirmando que el investigador influye sobre el objeto de estudio, así mismo confrontó al realismo ingenuo, negando que la realidad es preexistente a su observación. Estas discusiones dieron lugar a la perspectiva de la subjetividad en las ciencias sociales, es decir, a la incorporación del elemento subjetivo en la construcción del conocimiento. Sin embargo, este reconocimiento no dejó atrás la tan anhelada objetividad en ciencias sociales que comenzó a tomar forma en un nuevo concepto: el de neutralidad.

La neutralidad se plantea como una postura ideal del científico social que, al reconocer la influencia subjetiva, trata de eliminar el sesgo y sus propios prejuicios, así como transparentar el

proceso de investigación. Hammersley y Atkinson (2000) señalan que los resultados de las investigaciones reflejan los supuestos de los investigadores y citan el ejemplo de la crítica marxista a la ciencia burguesa, para puntualizar que lo que hacen los investigadores son construcciones, y como tal, reflejan los supuestos y circunstancias históricas de su producción. En este sentido, cabe acotar que existe el riesgo de elevar una supuesta neutralidad cuando se afirma que no se toma ninguna postura y, sin embargo, se puede estar tomando un posicionamiento que se relaciona con la preferencia por mantener el estatus quo (Balcazar, 2003), reforzando el legado colonial (Leonard, 2017) y, por lo tanto, tratarse de una falsa objetividad. Además, las reflexiones en torno a la neutralidad parten de la mirada de que hacer investigación es una labor exclusiva de agentes específicos con un rol delimitado, donde se expresa una separación tajante entre el investigador y el sujeto de estudio (Leonard, 2017). La división binaria entre investigadores y comunidad es criticable por su sentido colonial. Se trata de un marco problemático porque no da cuenta de la otredad epistémica, de la existencia de personas que encajan en ambas categorías y, por lo tanto, invisibiliza las conexiones personales con las académicas. Cuando reconocemos la complejidad de los sujetos de investigación, sujetos otros que a la vez que son sujetos-objetos de estudio, también son investigadores-lingüistas-activistas, podemos superar la anhelada objetividad ahora vista como neutralidad.

De acuerdo con Hamel (1993), la política del lenguaje incluye la capacidad de cualquier sujeto, y no exclusivamente de agentes institucionales, de intervenir en el lenguaje por lo que más allá, de pensar en términos de neutralidad, es necesario un concepto del lenguaje como acción social y discurso relacionado con el poder, como lugar de conflicto y confrontación ideológica.

Por lo anterior, en este proyecto me adhiero a la postura epistemológica que visibiliza la complejidad del investigador, no solo considerando la relación entre investigador e investigado,

sino también considerando que dicha relación es interactiva. Si bien es imposible ser neutral u objetivo, considero que se puede ser reflexivo, entendiendo la reflexividad como una relación en constante movimiento entre el ser investigador y el ser sujeto de estudio, donde la retroalimentación reconozca y explique la inconsistencia y la contradicción. A continuación, abordaremos este punto con más detalle.

3.1.2. Reflexividad

El concepto de reflexividad se introdujo a finales del siglo XX (1970-1980) en la antropología como una noción que emergió para reconocer "el yo" del antropólogo en el proceso de investigación. No solamente como la alteridad que ya había sido planteada en la premisa antropológica "del encuentro con el otro" sino como un reconocimiento de la influencia subjetiva del antropólogo en todo el proceso de investigación, desde la construcción del objeto de estudio, pasando por la práctica de trabajo de campo y sus elecciones en la escritura etnográfica.

Una de las principales discusiones giró en torno al planteamiento de las etnografías[44] como espejos transparentes de la cultura (Sánchez Carretero, 2003), ya que comenzaron a ser analizadas como discursos construidos donde intervenían relaciones de poder que daban lugar a estereotipos y prejuicios sobre las culturas estudiadas.[45] Ante estos planteamientos se exploraron nuevas formas de escritura, se pasó de un narrador omnisciente en las monografías etnográficas a

[44] El "giro reflexivo" surgió a partir de las implicaciones producidas por la publicación de los Diarios de campo de Malinowsky (1967) considerado el padre de la antropología, que más allá de suscitar un escrutinio moral, dio lugar a múltiples discusiones teóricas y metodológicas de la antropología (Sánchez Carretero, 2003).

[45] De tal manera se comenzarón a deconstruir las monografías clásicas de antropología pertenecientes a autores como Margaret Mead, Evans-Pritchard y por supuesto Malinowsky. Dichas discusiones fueron plasmadas en un texto fundamental del giro reflexivo denominado "Retóricas de la antropología" (en inglés: Writting Culture, 1984) de Clifford y Marcus, donde se planteó la necesidad de señalar la existencia del "yo" del etnógrafo, la presencia explícita de cómo se negocia el "yo" en todos los ámbitos de investigación. Y es que en la escritura etnográfica clásica se omitía el papel del investigador, se trataban de eliminar aspectos como los sentimientos, las emociones y las pasiones, no se hablaba de la relación establecida con los colaboradores para darle mayor certeza al trabajo de investigación en un paradigma positivista.

múltiples voces, lo que implicó el reconocimiento de varias perspectivas en diálogo con el investigador a veces contrapuestas. Se pasó de un discurso de neutralidad a la introducción reflexiva del propio yo (Sánchez Carretero, 2003).

En cuanto a la construcción del objeto se vislumbró que el investigador no es ajeno a lo que está estudiando y tampoco es un fotógrafo de la realidad, su subjetividad es indispensable en la comprensión de la manera en que se plantea la investigación, tal como señala Tello (2017) "el modo de producción de conocimiento en antropología social implica una empresa intelectual con un alto componente personal" (Tello, 2017, pp. 668).

Así mismo, los cambios en el trabajo de campo (que pasó de ser una práctica de un hombre blanco que pasaba una estancia prolongada entre nativos, en una comunidad pequeña con la que no comparte cultura a ser una práctica de personas diversas que podían estudiar su propio grupo) dieron lugar a la idea de que el trabajo de campo no se trataba de un cambio de lugar sino de actitud. Se reconoció "la antropología de casa" y se pusieron en la mesa de discusión las críticas a los investigadores externos, la perpetuación de ciertos estereotipos y la falta de comprensión o empatía con los sujetos estudiados. Además, en la mirada clásica el trabajo de campo era visto como una recolección de datos, en el que el investigador interfería de forma mínima y poco a poco se fue reconociendo que lo que se hacía era una observación participante y esto implicaba reconocer que el investigador hacia una negociación y construcción del yo durante el campo. Aunado a ello se reconocieron otros textos de análisis y no sólo los producidos por los etnógrafos, sino los producidos por sus colaboradores, es decir, una antropología colaborativa.

En este sentido, la reflexividad es un eje transversal a todo el proceso de investigación (Tello, 2017). El investigador no solo recolecta datos, sino que atraviesa procesos creativos,

performativos y de uso. La reflexividad no se da automáticamente, sino que es una puesta en práctica que se realiza de manera colectiva en donde los aprendizajes se dan también a partir de esta relación con el otro. La alteridad o el reconocimiento del otro, no tiene un carácter fijo, la distancia o cercanía es dinámica, por lo que el investigador debe reconocer su papel dinámico en dicha relación. Así mismo los límites a la hora de confrontar al otro se han ido difuminando.

Aunque, no hay una solución a un modelo único para abordar la reflexividad en el proceso de investigación, para encontrar el equilibrio, ni tampoco la reflexividad es el centro de la investigación, ésta no debe pasarse por alto (Sánchez, 2003 y Tello, 2017). No se trata de imponer modelos prescriptivos "exotizar lo familiar" sino de explicitar la reflexividad de la investigación, señalar la distancia (alteridad mínima o máxima). Se trata de comprender la reflexividad no de prescribirla.

En este sentido, un concepto clave en esta relación es la co-construcción del conocimiento que enfatiza la bidireccionalidad del proceso de investigación (Spector-Mersel, 2010; Barkhuizen, 2015). En este sentido, es necesario señalar un aspecto primordial relacionado con la generación de datos de investigación que señala que no existen datos puros. La reflexividad trae consideraciones importantes en torno al diseño de investigación por lo que a continuación se retoman tales aspectos.

3.1.3. Diseño flexible e iterativo de investigación

Al posicionarse el investigador en una situación reflexiva, no se trata ya solo de un ciclo académico que cumple con el enriquecimiento de la teoría, sino que trata de la propia transformación del investigador en tanto que es parte del proceso social que estudia en el que recibe retroalimentación. Esto no pasa en las ciencias denominadas "duras" con enfoques predominantemente cuantitativos. Por lo mismo, en el enfoque cualitativo, el investigador tiene

el privilegio de auto-explorarse y transformarse, la tarea académica no se limita a una labor de escritorio. Por ello el investigador debe reflexionar sobre su actuar y sobre su propio entorno social. Y esto mismo repercute en el proceso de investigación, que de acuerdo con Kemmis y McTaggart (2005), es un proceso que puede ser visto como un espiral de auto-reflexión, donde no se siguen pasos de manera mecánica, sino que se planea, actúa, observa, reflexiona y se vuelve a re-planear en un transcurso de aprendizaje colaborativo. Esto es, el reconocimiento del enfoque colaborativo con estrategias de investigación iterativa, intervencionista y flexible (Bergroth-Koskinen y Seppälä, 2012), donde no se mira a la investigación de manera lineal y ascendente.

En este mismo proyecto se concibe la flexibilidad del diseño de investigación porque no se promueve una forma autoritaria de investigación. El desarrollo de ésta posibilita establecer nuevos rumbos que incluso no habían sido formulados. La flexibilidad implica un posicionamiento de aprendizaje en el proyecto de investigación, y, por lo tanto, una postura crítica y no autoritaria por parte de quien investiga. Justamente eso es reconocer uno de los elementos fundamentales de la investigación cualitativa que se refiere a la configuración natural o del mundo real en la que no se crean ambientes artificiales.

Por lo anterior, tanto la reflexividad como el diseño flexible e iterativo del presente trabajo están en consonancia con un modelo de investigación decolonial que ha surgido de la criticable concesión de autoridad sobre los pueblos originarios por las instituciones occidentales (Tuhiwai Smith, 2016). A continuación, señalaremos algunos aspectos metodológicamente relevantes en torno a la decolonialidad lo que nos mueve a retomar el posicionamiento desde el que se realiza esta investigación.

3.1.4. Postura decolonial

En ciencias sociales, en tanto que se investigan significados y se busca comprender experiencias, no se puede "capturar" el mundo de los otros o dar una cuenta autoritaria de resultados. Es decir, la ciencia ha servido a intereses puramente académicos y se han opacado los intereses emancipadores de grupos subalternos. El mismo término investigación ha sido criticado por Linda Tuhiwai Smith, 2016) por ser un término "sucio", es decir que ha servido a intereses colonizadores. Con lo anterior no me adhiero a la negación de la validez de la investigación en ciencias sociales, sino que enfatizo la necesidad de un posicionamiento crítico acorde con el contexto de estudio. Como lo señala Tuhiwai Smith (2016) no se trata de estar en contra de la investigación sino a favor de nuevas maneras de investigar. Maneras afines a las nuevas emergencias de investigación, las de los pueblos originarios, en las que se conceptualicen y proyecten los problemas, así como las implicaciones para las comunidades y sus participantes.

Esta mirada crítica reconoce que, si las investigaciones son construcciones, éstas se han elaborado desde una mirada imperialista o colonial, y es la que ha dominado los estudios sobre los pueblos originarios en América Latina. Por lo tanto, es válido desde los pueblos originarios construir nuevas maneras de investigación. En este sentido, cabe recalcar el posicionamiento no solamente teórico sino personal, que es explicado por Tuhiwai Smith (2016) como un transitar entre el mundo académico y el mundo de la comunidad y que otros autores han señalado bajo el término del "extraño propio" el investigador nativo que lucha en la disociación entre la realidad de su comunidad y la academia. Esta relación es un aspecto sumamente relevante en el razonamiento metodológico del presente trabajo porque explica las posturas adoptadas. Además de que expone el surgimiento de este proyecto emanado de una necesidad de los sujetos de investigación y no de un mero objetivo académico.

Este proyecto ha surgido de la necesidad por parte de diferentes pueblos de la región del valle central de Puebla, de reivindicación de la lengua originaria: el náhuatl. Dicha reivindicación incluye la lucha por el territorio, por los recursos naturales, así como por el reconocimiento cultural. De tal manera, como se mencionó al inicio de este trabajo, es importante señalar que me reconozco al interior de uno de dichos pueblos de la región, y como tal, me adhiero al reclamo de que los pueblos originarios hemos sido objeto de estudio sin considerarnos agentes de investigación. Incluso se nos ha negado la capacidad de conocimiento especializado (Tuhiwai Smith, 2016). Así mismo, los paradigmas de las ciencias sociales no se interesaron por la capacidad de agencia de los pueblos. La investigación ha estado arraigada en una política de exterminio en diferentes partes del mundo. En México, su estudio, se tradujo en proyectos de asimilación cultural y lingüística. Por ello, cuando se trata de los pueblos originarios en México es necesario dar preeminencia a los enfoques críticos alejados de posturas paternalistas o asimilacionistas.

La ciencia no deber ser monopolio de clase o de la academia. En este sentido, tampoco debe ser monopolio de grupos dominantes. Los pueblos originarios tienen otras historias que contar, historias alternativas y no solo eso, tenemos el derecho de elegir investigaciones útiles que no sólo nos informen cosas que ya sabemos (Tuhiwai Smith, 2016). En este sentido, los pueblos originarios observamos que los investigadores se conceden autoridad sobre nosotros, aun cuando las investigaciones no traen beneficios. Si como señala Rosaldo (2011), los subordinados imaginan mejor la vida de los dominantes de lo que lo hacen los dominantes respecto de la vida de los subordinados, deberíamos repensar y cuestionar lo dicho hasta ahora sobre las poblaciones originarias. En este sentido, y en un marco metodológico cualitativo con una postura decolonial, se plantea como metodología la Investigación Acción Participativa Crítica que reconoce a los

sujetos de estudio como entes capaces de plantear sus propias problemáticas, necesidades y alternativas de solución, por lo que a continuación se describe dicha metodología y las diferentes fases que se realizaron para llevar a cabo el presente estudio.

3.2. Investigación Acción Participativa Crítica (IAPC)

La IAPC es un enfoque de investigación que tiene sus orígenes en el último cuarto del siglo XX. Tuvo su origen en una metodología llamada "estudio-acción" que empezó a adquirir renombre a partir de una conferencia de Fals-Borda, sociólogo colombiano, que junto a algunos colegas propusieron sistematizar el conocimiento popular y devolvérselo a los grupos con los que trabajaban con el fin de motivar a la acción colectiva para el cambio social y político (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009). Con el tiempo se le comenzó a llamar Investigación Participativa y posteriormente Investigación Acción Participativa. Dentro de este enfoque, la postura crítica examina la obra de Paulo Freire, que es reconocida en el ámbito educativo por su propuesta de pedagogía crítica que propone que los educadores alineen su enseñanza con el universo verbal y la forma de encontrarle sentido al mundo de la gente (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009), lo que ahora se denomina aprendizaje significativo (Barriga, 2003), también muy relacionado con la "interculturización del currículo" que propone María Bertely (2011). Estos enfoques pedagógicos enfatizan premisas de diálogo y de horizontalidad en las relaciones de poder para así poder buscar una participación auténtica por parte de los alumnos. Para Durston y Miranda (2002), el enfoque tradicional de las ciencias sociales no había considerado la participación de los objetos-sujetos de estudio y ello había imposibilitado un proceso de retroalimentación. Además, los investigadores delimitaban todo el proceso de investigación, tanto el diseño como el análisis de los datos. La IAPC, propone que los investigadores no deben definir las tareas de investigación, sino que deben realizarse en

constante consulta con la gente; reconocer técnicas científicas y ponerlas al servicio de las personas y que los intelectuales obtengan retroalimentación directa de las bases. A esto se le denomina “intercambios constructivos” (Durston y Miranda 2002) que es definida como la relación entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo de intervención social, poniendo fin a la imposición de lógicas externas que se apropian de la evaluación local y cultural. De acuerdo con Alonso et. al. (2015) se trata de realizar una investigación al lado de y no sobre los grupos, esto es co-labor, una investigación en continuo diálogo para hacerla colaborativa, una investigación que no sólo sea socialmente útil, sino que contribuya a dinámicas emancipatorias, sin caer en simulaciones, una investigación activista comprometida donde se combinan saberes con sentires. Sin embargo, uno de los puntos fundamentales de la IAP, la participación, ha sido criticada porque este enfoque emergió de la profunda desconfianza hacia la academia y, por lo tanto, se cuestionó la excesiva confianza en el conocimiento popular, llamándola mediocridad del saber. De acuerdo con Tuhiwai Smith, (2016) no se trata de invalidar la investigación sino de generar nuevas formas de investigar. Así mismo, para Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez (2009), lo que se requiere es democratizar el saber, comprometerse con la causa popular. Sobre todo, ante el reconocimiento de que la participación ha sido reprimida en toda América Latina.

Por lo anterior, un componente clave de este enfoque es la orientación hacia el cambio o la transformación social. En este sentido, el cambio o la transformación social a la que se refiere este trabajo, como lo analizaremos a detalle en el capítulo de resultados, es la revitalización lingüística del náhuatl en San Antonio Cacalotepec, comunidad perteneciente al municipio de San Andrés Cholula en el estado de Puebla. En este contexto local, los intereses académicos no se encuentran por encima de las preocupaciones éticas y políticas, por lo que esta investigación

se vincula con la acción social. En este estudio, la IAP nos apoyará a coproducir conocimiento al articular los aportes de la ciencia y los del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad (Durston y Miranda, 2002). Como ya se mencionó anteriormente, la IAPC se fundamenta en tres premisas fundamentales: primero, el planteamiento del problema y las respuestas por parte de la comunidad, es decir se basa en una necesidad emanada de los participantes, hecho que lo distingue de cualquier interés academicista; segunda, la conciencia de cambio, que es una orientación permanente en la investigación y claramente se ubica en el área de la lingüística aplicada crítica y; tercera, la consideración de los participantes como actores claves en el proceso de investigación (Balcazar, 2003; Oliveira, 2015; Flores, 2015a).

Por lo anterior, se puede señalar que la Investigación Acción Participativa Crítica en el contexto que abordamos se presenta como un enfoque colaborativo con tres ejes fundamentales: 1) problemas y respuestas emanadas por la propia comunidad, es decir, cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec, 2) conciencia de cambio (revitalización lingüística) que puede apreciarse en las estrategias generadas en la región para enfrentar el desplazamiento lingüístico, y 3) participación de los actores sociales involucrados. En este último eje se analizó el caso de la estrategia NLA *Timotlapohuizqueh*.

A continuación, los tres ejes centrales de este trabajo de IAPC se relacionarán con los datos que se obtuvieron en esta investigación, ya que los ejes centrales aquí señalados responden a las preguntas de investigación definidas al principio de esta tesis: 1. ¿Cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec? 2. ¿Qué estrategias de revitalización lingüística se desarrollan en San Antonio Cacalotepec? y 3. ¿Cómo se desarrolla el Nido de Lengua náhuatl para Adultos en San Antonio Cacalotepec? Estos ejes nos permiten, por lo tanto,

establecer el enlace entre las preguntas de investigación, los métodos y los datos de investigación en tres fases:

1) En la primera fase de investigación se planteó identificar la manera en que se problematiza el desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec. Ya que ésta es una problemática planteada por los mismos participantes en el estudio, quienes reflexionan sobre esta temática como un interés propio de la comunidad. Además, responde al primer eje de la IAPC que es el reconocimiento del planteamiento del problema por parte de los sujetos de estudio. En este sentido, es necesario ser consciente de que es la propia comunidad de estudio la que ha generado reflexiones en torno al desplazamiento lingüístico, por lo que se propuso emplear como métodos de recolección de datos la observación participante y la recolección de fuentes etnográficas.
2) En la segunda fase de investigación el objetivo fue describir las estrategias de revitalización lingüística que se han desarrollado en la comunidad de estudio y su vinculación con la conciencia del cambio. Este es el segundo eje de la IAPC, por lo que la segunda fase metodológica se centró en analizar las diversas estrategias desarrolladas por los participantes y cómo existe una conciencia de cambio expresada en un reclamo lingüístico, como veremos en el siguiente capítulo. Para este nivel se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a participantes claves que dirigen estrategias de revitalización lingüística en San Antonio Cacalotepec.
3) En la tercera etapa metodológica se planteó dirigir la atención en una sola estrategia de revitalización: NLA Timotlapohuizqueh. En esta estrategia convergen diferentes participantes claves que también dirigen otras estrategias de revitalización en sus propias comunidades, pero que han decidido unir esfuerzos para desarrollar ésta en particular. El

> estudio del nido de lengua para adultos tiene la finalidad de ofrecer una mirada muy cercana al objeto de estudio. No se trata de generalizar sino de aportar en la unicidad y especificidad de esta estrategia de revitalización, y así pasar de un nivel descriptivo de investigación al nivel de IAPC, donde la acción es un eje fundamental. En esta fase se realizaron grupos focales.

En este apartado hemos señalado en qué consiste la IAPC que desarrolla este trabajo, así mismo hemos descrito las fases metodológicas que hemos alineado con los tres ejes centrales de este enfoque metodológico. A continuación, profundizaremos en lo relativo a los métodos de recolección de datos, mismos que ya han sido anticipados, pero que es necesario detallar.

3.2.1. Elección de métodos de recolección de datos

De acuerdo con Lewis (2003), lo más importante al momento de elegir los métodos de recolección de datos es que debe haber correspondencia entre los métodos y las preguntas de investigación ya que las preguntas de investigación determinan qué tipo de datos se requieren. Es decir, las preguntas de investigación nos guiaron para saber si se requerían datos naturales o generados. Para Lewis (2003), los datos naturales son aquellos que existen sin que medie la solicitud del investigador, es decir, surgen en un contexto natural, y los métodos empleados son principalmente la observación participante, el análisis documental y el análisis del discurso. Por otro lado, los datos generados, son aquellos en los que el investigador tiene un papel fundamental para generarlos, tal es el caso de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales. Es decir, reconocimos qué en la primera fase de esta investigación eran indispensable los datos naturales, porque se buscaba saber cómo se plantea el desplazamiento lingüístico desde los mismos sujetos de investigación, por lo que se planteó la observación participante y la recolección de fuentes etnográficas, mientras que en la segunda y la tercera fase nos enfocamos en datos generados.

Además, fue necesario considerar dos aspectos más, el área temática y la naturaleza del grupo de estudio. Debido a que la segunda etapa se centró en las estrategias de revitalización lingüística fue necesario emplear entrevistas semiestructuradas que nos permitieran acercarnos a dichas estrategias desde el conocimiento de los activistas. Por otro lado, la profundización en el NLA *Timotlapohuizque* hizo necesario preferir grupos focales en el que pudiéramos considerar las opiniones de los participantes y así responder a las preguntas de esta investigación.

En efecto, resultó importante considerar estos tres aspectos a la hora de elegir los métodos de recolección de datos (hacia qué datos se orientan las preguntas: datos naturales o generados, área temática y la naturaleza del grupo de estudio). Sin embargo, también se consideraron algunas otras preguntas tales como ¿los datos proporcionan una perspectiva parcial? ¿qué tan fácil es el acceso a los datos? ¿se brinda a los participantes la posibilidad de transmitir e interpretar sus propios significados? Estas y otras preguntas no sólo se plantearon al inicio del diseño de investigación, sino a lo largo de la investigación, porque como ya se ha mencionado al principio de estos planteamientos, la investigación es iterativa, interactiva y no lineal.

Con estas consideraciones en mente, a continuación, se describen los métodos de recolección de datos que se emplearon en las diferentes fases metodológicas propuestas, se introducirán los participantes del estudio, y luego, se ahondará en una explicación del método que se siguió para analizar los datos recolectados.

3.2.2. Métodos de recolección de datos

Como señalamos anteriormente los métodos de recolección de datos que fueron elegidos responden a tres fases metodológicas: 1) Observación participante y recolección de fuentes etnográficas para identificar la manera cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico, 2)

Entrevistas semiestructuradas para describir las estrategias de revitalización lingüística y 3) Grupos focales para dirigir la atención a una sola estrategia de revitalización, NLA Timotlapohuizqueh. Las fases de investigación seguidas se basaron en un enfoque etnográfico que posibilitó entender la problemática del contexto desde las voces de los mismos participantes.[46]

Este enfoque es particularmente valioso cuando no se sabe lo suficiente sobre un contexto o una situación (Heigham y Sakui, 2009), aunque, en este caso, el objetivo de emplear el enfoque etnográfico es capturar de manera minuciosa la problematización del desplazamiento y revitalización lingüísticas desde el punto de vista de la comunidad. Para Watson-Gegeo (1988), la etnografía es el estudio del comportamiento de las personas en entornos que ocurren naturalmente, y este aspecto es realmente importante porque busca apreciarse el entorno tal y como se desarrolla. Cuando el objetivo es aprender lo suficiente de un grupo, ya sea que se conozca lo suficiente sobre un contexto o una situación el enfoque etnográfico es particularmente valioso. En la actualidad existe una amplia variedad de etnografía. Tomaremos como base la definición de Watson-Gegeo (1988) que la explica como el estudio del comportamiento de las personas en entornos que ocurren naturalmente, con un enfoque en la interpretación cultural del comportamiento. El objetivo de los etnógrafos es desarrollar minuciosamente una comprensión de los mundos culturales particulares que las personas construyen y en los que viven, y explicarlos a personas que están fuera de esos mundos (Heigham y Sakui, 2009). La etnografía trata de evitar hacer juicios demasiado rápidos. Y esto es lo que distingue a la etnografía en lingüística aplicada, la comprensión detallada y profunda de un objeto de estudio. El resultado de

[46] Se anexan los guiones de entrevistas y observaciones en los apéndices de esta tesis, mismos que fueron utilizados en esta investigación.

una etnografía puede ser leído y entendido por más personas, lo que los hace más accesibles ya que se presentan en forma de narrativas.

Por lo anterior, podemos señalar que el enfoque etnográfico se centra en el significado de los participantes, plantea un prolongado compromiso en la configuración social de las comunidades por lo que posibilita la naturaleza emergente de los datos. Este enfoque considera de gran relevancia la perspectiva de los participantes por lo que se plantea la triangulación que posibilite el desarrollo de investigación, es decir, la comparación de los datos obtenidos de distintas herramientas como la observación participante, la recolección de fuentes etnográficas, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

El enfoque etnográfico al que me adhiero no tiene una intención totalizadora, ni profunda, como lo tuvo en sus orígenes la etnografía, sino que pretende llegar a una comprensión de los procesos de desplazamiento y revitalización lingüísticos en la localidad de San Antonio Cacalotepec. Así mismo, se reconoce que el rapport no es visto de manera romántica, sino como una serie de ajustes negociados. Y, por lo tanto, se pugna por un encuentro dialógico, que implique colaboración (Clifford, 1988). Considero que debemos ser conscientes del rol que desempeñamos como investigadores ya que, a pesar de un posicionamiento interno, no podemos desdeñar los roles autoritarios que desempeña el investigador aun cuando no está en una situación colonial. Incluso podemos cuestionar el colonialismo interno, de ninguna manera pretendo plantear que debido a que mi mirada está dentro de los pueblos originarios es por eso armoniosa u orgánica. Casi siempre se establecen roles y como investigador se debe ser consciente de este papel.

Una vez señalado a que se refiere el enfoque etnográfico es posible detallar los métodos de recolección de datos.

3.2.2.1. Observación participante

En un origen, la observación participante se usaba para describir y analizar prácticas y creencias de culturas. Incluso se le llegó a ver como un enfoque colonialista porque se recreaba la imagen del colonizador interpretando a los colonizados. Sin perder de vista esta crítica debemos señalar que la observación participante es muy útil para captar la mayor parte de aspectos posibles. Si bien, este método no es neutro, ningún método lo es. Además, por su origen, este método se ha caracterizado por centrarse en una "cultura" sin embargo, la observación participante puede estar relacionada a algunas unidades limitadas, (en este caso a una comunidad lingüística y específicamente a un grupo de activistas de la lengua náhuatl). La meta principal de la observación participantes es proveer una descripción densa, es decir, una narrativa que describe ricamente y en gran detalle el espacio objeto de investigación, es decir la vida diaria de la comunidad tan bien como los significados culturales. Para ello se empleó un diario de campo, considerado por Dörnyei (2007) una plataforma para conceptualizar, observar, articular o probar nuevas hipótesis e ideas. Esta herramienta permitió el diálogo interno y el desarrollo del pensamiento, además de ser un resguardo de los datos. La observación participante se llevó a cabo desde agosto de 2020 hasta abril de 2023, aunque fue primordial en la primera fase de investigación.

3.2.2.2. Recolección de fuentes etnográficas

Las fuentes etnográficas de información toman este nombre porque pueden adquirir una variedad de formas, pueden ser documentos, folletos, exámenes, imágenes de fotos o videos (Heigham y Sakui, 2009). Y en este sentido, en esta investigación los archivos de las radios comunitarias, cápsulas, entrevistas, programas, entre otros, son fuentes etnográficas útiles para analizar la problematización del desplazamiento lingüístico, fungen como archivos audiovisuales de la

problematización del desplazamiento y revitalización lingüística. Las fuentes etnográficas son registros de datos generados por la propia localidad, cabe resaltar que existe mucho material que están produciendo los activistas, sin embargo, se seleccionaron 7 entrevistas debido a que abordan la temática del desplazamiento lingüístico de manera explícita. Estas entrevistas fueron producidas en los programas *Icemanahuac tlahtolnahuatl* / El mundo de la lengua náhuatl y *Nelhuayotl yoltoc* / Raíces Vivas, programas que se enfocan en la difusión de la lengua náhuatl de la región a la que pertenece San Antonio Cacalotepec. Fueron realizadas en las radios comunitarias *Tlahtoa Cacalotepetl* y *Chololllan* Radio, mismas que fueron transmitidas a través de facebook entre 2020 y 2022, en el caso de esta última radio su señal también se transmite a través de la frecuencia 107.1 de FM. Del total de entrevistas, se retoman los testimonios de 9 personas, de las cuales, seis son originarias de San Antonio Cacalotepec y 3 de la comunidad vecina de Tlaxcalancingo. Así mismo dentro de las fuentes etnográficas se encuentran los discursos generados en 3 festivales culturales *Xochipitzahuac, Tecmopalehuisque y Tlapalehuil,* los primeros dos realizados en San Bernardino Tlaxcalancingo y el último en San Antonio Cacalotepec. Éstos se llevaron a cabo en el año 2022. Se eligieron estas fuentes etnográficas por la temática abordada que se relaciona estrechamente con la pérdida de la lengua náhuatl y su revitalización. En estas fuentes etnográficas se advierte la dificultad de emplear el término desplazamiento lingüístico, tal como veremos en el capítulo de resultados.

3.2.2.3. Entrevistas semiestructuradas

En la segunda fase de investigación nos centramos en darle seguimiento a estrategias de revitalización lingüística en San Antonio Cacalotepec, por lo que se utilizó también la herramienta de diario de campo. En este sentido, la etnografía se centró en las estrategias de revitalización lingüística desarrolladas por los participantes. Ahora bien, es necesario señalar que

los etnógrafos desarrollan relaciones con los participantes a medida que interactúan con ellos, se involucran en las actividades que desarrollan los sujetos de estudio, en rituales, comidas entre otras situaciones, por lo que en esta fase sucedió una reflexión constante sobre el papel del investigador. Así mismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas, para ello fue de gran utilidad el conocimiento previo de los participantes y la revisión de las fuentes etnográficas de información generadas por los propios activistas lingüísticos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas con una guía de entrevista que contiene una lista de preguntas para ser contestadas de una manera abierta pero dirigida. La entrevista permitió ir explorando las respuestas y dar pie a otras posibles aristas no imaginadas por la investigadora, como veremos en el capítulo de resultados. Esto permitió obtener información que no había sido considerada. Para esto la guía de entrevista requirió una buena preparación e incluso su pilotaje o prueba que permitiera asegurar que las preguntas estaban bien planificadas para que las entrevistas contaran con la claridad necesaria.

En la siguiente tabla se esbozan los 6 participantes claves considerados para la realización de entrevistas. Cabe señalar que algunos de ellos participan también en el NLA, en el que se enfoca la tercera fase de esta investigación. Sin embargo, sólo se realizaron 5 entrevistas, debido a que el primer activista falleció en el contexto de la pandemia por Covid-19. En la primera columna se escribe la inicial del nombre de la persona entrevistada seguido de su apellido, se optó por este formato porque los datos son considerados colaboraciones de investigación y en este sentido se trata de reflexiones con autoría. En la segunda columna se incluye una breve semblanza del activista orientada al ámbito de la revitalización lingüística, en la tercera columna se aborda la estrategia de revitalización lingüística que dirige y en las que participa, finalmente se incorpora el lugar donde se lleva a cabo.

Participantes que dirigen estrategias de revitalización			
Participante clave	Semblanza	Estrategias de revitalización	Lugar
M. Manzano	Originario de la Sierra Norte de Puebla, se asentó en la comunidad de Tlaxcalancingo. Es profesor de lengua náhuatl en los pueblos de la región entre los que destaca su labor en Tonantzintla y en las radios comunitarias Tlahtoa Cacalotepetl y Chololllan Radio.	Clases de lengua náhuatl para niños de primaria. Programas de radio Nelhuayotl Yoltok/ raíces vívas y Mahticzalocan nahuatl / aprendamos náhuatl	Santa María Tonantzintla San Antonio Cacalotepec y San Bernardino Tlaxcalancingo
O. Coyotl	Originario de la comunidad de San Antonio Cacalotepec, joven de 35 años que imparte clases de náhuatl en la secundaria de su comunidad, enseña cantos en náhuatl a un grupo de niñas "Xochicuacualtzitzin", participa en programas de las radios comunitarias de la región generando materiales en náhuatl, escribe poesía y narraciones en náhuatl. Participa en el "nido de lengua para adultos" de manera activa. Es quien proporciona el espacio para las reuniones.	Grupo infantil y juvenil de canto en náhuatl. Programa radiofónico "el mundo de la lengua náhuatl". Clases de lengua náhuatl en la Secundaria de Cacalotepec. Nido de lengua con adultos	San Antonio Cacalotepec

		(participante-maestro)	
A. Cuautle	Originaria de San Antonio Cacalotepec, de 65 años de edad, es guía del "nido de lengua para adultos" ya que es nahua hablante de la comunidad. Ha comenzado a escribir las leyendas de la comunidad en lengua náhuatl y ha participado activamente en el Tlapalehuil (reivindicación de la cultura y lengua náhuatl).	Activista del Tlapalehuil (rescate de la lengua, cultura y arte originario) Nido de lengua con adultos (guía)	San Antonio Cacalotepec
G. Cuatzo	Activista cultural que participa en el comité de Tlapalehuil organizando y gestionando recursos para las actividades de reivindicación cultural.	Gestiona actividades del comité de Tlapalehuil	San Antonio Cacalotepec
B. Aguilar	Maestra de segundo grado en la telesecundaria Jesús González Ortega de la localidad de San Antonio Cacalotepec.	Promueve se implementen clases de lengua náhuatl en su grupo.	San Antonio Cacalotepec
X. Formacio	Originaria de la cabecera municipal de San Andrés Cholula. Joven que se considera facilitadora y acompañante de los procesos organizativos de los pueblos de San Andrés Cholula, ha promovido una campaña de	Campaña de difusión en lengua náhuatl en torno a la defensa del territorio.	San Andrés Cholula

	difusión de defensa del territorio en lengua náhuatl		

3.2.2.4. Grupos focales

El grupo focal, pretende obtener información de un pequeño grupo, algunas veces es denominado entrevistas grupales. El formato está basado en la experiencia colectiva de la lluvia de ideas que trata con preguntas detonadoras que los participantes piensen juntos se inspiren, desafíen a los otros y reaccionen a los asuntos que van emergiendo. Esta interacción interna del grupo puede producir una alta calidad de datos y puede crear un medio ambiente sinérgico que resulte en una profunda y perspicaz discusión. El formato también permite varios grados de estructura, dependiendo el grado de libertad de discusión, así como otros aspectos como la confianza entre los participantes. En este sentido el grupo focal permitió analizar la interacción entre los participantes en una situación real.[47]

Los grupos focales varían en su composición considerándose ideal el rango de 6 a 10 personas. Por lo que este método resultó ideal para ejecutarlo con el NLA *Timotlapohuizque* cuyos miembros se conforman de un número similar de participantes. La selección de los participantes en la investigación cualitativa se dirige a describir los aspectos individuales para rastrear individuos que puedan proveer riqueza y variedad de perspectivas dentro del fenómeno social (Dörnyei, 2007; Slembrouck, 2015). En el NLA participan adultos, dos guías y ocho participantes. En total, colaboran 10 personas en NLA, yo incluida. Cabe destacar que estas 10 personas también participan al mismo tiempo en otras estrategias que se han desarrollado en la localidad. Por lo mismo, su experiencia no sólo se limita al NLA, sino que participan en

[47] En el anexo 3 se encuentra el guión de grupo focal propuesto.

diferentes estrategias y mantienen lazos con diferentes activistas de la lengua, relaciones en las que yo me encuentro inmersa. La estrategia NLA inició sus actividades en el mes de noviembre de 2020, en la comunidad de San Antonio Cacalotepec. Los participantes de esta estrategia pertenecen a diferentes localidades de municipios del valle central de Puebla, pero en San Antonio Cacalotepec radican las mujeres-guía del NLA. Es importante señalar que las reuniones del NLA se suspendieron debido a la pandemia por COVID-19, aunque esto no ha impedido que los participantes de dicha estrategia promuevan y desarrollen otras estrategias viables en el contexto de la emergencia sanitaria. Cada uno de los participantes en el NLA puede ser entendido bajo el término "activista de la lengua" porque realizan prácticas orientadas a una transformación social, es decir, la revitalización del náhuatl.

Es necesario recalcar que la interacción de métodos planteados y al unir campos de estudio se gana más que en su separación. Esto tiene sentido con respecto a la triangulación, porque algunos métodos surgidos fuera de la lingüística han posibilitado nuevas formas de observación y análisis de objetos de estudio en un marco más complejo. Tal complejidad no implica necesariamente conflicto, sino complementariedad (Creese, 2010).

3.2.3. Actores, activistas y participantes

Es necesario señalar que mi participación en las estrategias de revitalización lingüística en la localidad de San Antonio Cacalotepec, específicamente en el NLA, no obedece meramente a objetivos exclusivamente académicos o profesionales, sino que me he acercado a diversas estrategias de revitalización a partir de la preocupación del desplazamiento lingüístico en esta región que es a la que pertenezco y me asumo como parte de ella. Por lo tanto, mi conocimiento sobre la problemática es anterior al desarrollo de esta investigación. Más aún, mi preocupación

por el tema está relacionado con la vivencia personal del desplazamiento lingüístico y mi activismo en este marco.

Debo señalar que participo en varias estrategias llevadas a cabo en la región y que mi relación con diversos activistas no es solamente laboral, ya que nos unen lazos de amistad y de compañerismo. En este sentido, participo activamente en el programa radiofónico: *Icemanahuac tlahtolnahuatl* / el mundo de la lengua náhuatl, donde se comparten contenidos en lengua náhuatl. Así mismo, colaboro también con diversos compañeros en la generación de materiales y desarrollo de programas de enseñanza de la lengua náhuatl. Es de esta manera que me involucré en el NLA *Timotlapohuizqueh* como participante. Este hecho es relevante porque en el diseño de investigación se ha considerado el conocimiento previo del tema, que es muy claro en la consideración de participantes clave que dirigen y desarrollan diversas estrategias de revitalización en la región

En este orden de ideas cobra relevancia la metodología que guió este trabajo que es la Investigación Acción Participativa Crítica con enfoque etnográfico, cuyos ejes principales nos han permitido plantear tres fases de investigación metodológicas y señalar de manera general los métodos de recolección de datos de cada fase, así como mencionar aspectos generales sobre los participantes. Las estrategias observadas en la comunidad de San Antonio Cacalotepec pueden ser teorizadas como un repertorio de estrategias de activismo lingüístico. Dichas estrategias varían en cuanto a sus acciones, metas y características y pueden ser analizadas desde un marco metodológico de seguimiento etnográfico como el esbozado por De Korne (2021), que establece una categorización de estrategias de activismo lingüístico que contempla acciones y metas, y por lo tanto puede ser empleado en la segunda fase metodológica de esta investigación.

El modelo de De Korne (2021) de clasificación de estrategias de activismo lingüístico no establece una jerarquía. Según la autora, diferentes estrategias serán más o menos posibles y deseables dependiendo del contexto y la posición del activista. Por ejemplo, las estrategias de alta visibilidad pueden ser universalmente deseables pero las de baja visibilidad pueden ser altamente efectivas si se llevan a cabo por actores claves a través del tiempo. A veces se presta menos atención a acciones no ruidosas.

El activismo lingüístico es un proyecto social que aspira a la igualdad lingüística. Sin embargo, la igualdad lingüística más que ser una realidad es un imaginario social, es decir, se refiere las formas en las que las personas imaginan su existencia social (Taylor, 2002). Afirmar que la igualdad lingüística es un imaginario social no quiere decir que es aceptada por todos, existen diferentes nociones de lo que es la igualdad lingüística y como lograrla, así que hay también miradas contrapuestas o contradictorios sobre lo que es la igualdad lingüística. Para De Korne (2021) es necesario reconocer que lo que es visto como exitoso variará de comunidad a comunidad y de contexto a contexto, y a ello lo llama un enfoque constructivista del activismo. En dicho enfoque es necesario considerar que existen múltiples imaginarios dentro de las comunidades y que múltiples opciones pueden considerarse legítimas.

Las estrategias que ocurren en espacios locales durante un breve lapso de tiempo y que no son muy visibles siguen siendo importantes para combatir las desigualdades e influir en la política lingüística. No hay estrategias ideales ni únicas para todos, pero los activistas del lenguaje que emplean un repertorio de estrategias adaptables tienen el potencial de resistir las desigualdades e imaginar nuevos futuros lingüísticos.

De igual forma, se debe reconocer que los esfuerzos por cambiar o descolonizar no son lo mismo que cambiar realmente las estructuras de poder (De Korne, 2021). El activismo

lingüístico es un proyecto social que tiene como objetivo contrarrestar las desigualdades relacionadas con el lenguaje y puede abarcar muchos actores, imaginarios y acciones diferentes. Incluye defensa, promoción y posturas. Forma parte de un proyecto político más amplio que se enfoca en resistir las desigualdades. Para De Korne (2021) es importante ser consciente de nuestra postura porque por más que intentemos no somos actores neutrales y eso creará un sesgo en los datos.

3.2.4. Análisis de datos

La investigación cualitativa permite obtener datos abiertos que en la investigación de tipo cuantitativo se ignoran, por lo tanto, la investigación cualitativa busca que se reconozca el valor de este tipo de datos. En gran medida la investigación cualitativa se reconoce como una investigación inductiva más que deductiva porque no se parte de categorías preestablecidas, sino que dichas categorías se construyen a partir de los datos y esto cobra relevancia en el marco de una Investigación Acción Participativa Crítica donde se busca reconocer la generación de categorías de análisis desde la propia comunidad.

En la descripción del análisis de datos, en primera instancia, es necesario señalar que los datos obtenidos en los métodos planteados como la recolección de fuentes etnográficas, entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, se expresan de manera textual, los datos cualitativos se transforman en textos y el análisis se realiza principalmente con palabras, por lo tanto, el análisis está basado en el lenguaje (Dörnyei, 2007). Así mismo, es importante retomar que se tomaron datos de fuentes de información generados por la misma comunidad: dentro de las fuentes etnográficas analizadas se encuentran 7 entrevistas producidas en programas de las radios comunitarias de la región en la que se ubica San Antonio Cacalotepec. Así mismo dentro de las fuentes etnográficas se encuentran los discursos generados en 3 festivales culturales

Xochipitzahuac, *Tecmopalehuisque* y *Tlapalehuil*, realizados en el año 2022, la elección de estas fuentes etnográficas corresponde con la temática abordada que gira en torno al desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec y pueblos vecinos. En la segunda fase, se realizaron 4 entrevistas a activistas de la lengua náhuatl, y 1 entrevista a una activista del territorio. Resultando analizadas 5 entrevistas en total, la elección de estos participantes se relaciona con su activismo en la localidad. Así mismo se realizó un grupo focal con 4 participantes del NLA *Timotlapohuizque*. Las entrevistas y el grupo focal se realizaron bajo la orientación de un guion por tratarse de entrevistas semiestructuradas, que se pueden ver en los apéndices. Es importante señalar que la decisión sobre las personas a entrevistar se vio afectada por la situación de emergencia sanitaria ya que se dio el caso de una persona que lamentablemente falleció en el transcurso de la pandemia. Más allá de significar un cambio en la planeación de la metodología, implicó la reflexión del impacto negativo en los proyectos de revitalización lingüística debido a factores externos, y la reflexión en torno a la parte emocional de la exigencia de la revitalización lingüística ante la pérdida de un gran activista. Sin duda este trabajo, se hubiera enriquecido con los testimonios de M. Manzano.

La emergencia sanitaria por Covid-19, fue una de las mayores dificultades en el transcurso de la recolección de datos ya que este hecho provocó cambios en la interacción social. Las circunstancias ocasionadas por la pandemia de Covid-19 generaron que la estrategia de NLA se detuviera, mientras que otras continuaron.

Además de los efectos negativos generados por la pandemia, en la recolección de datos se observaron categorías que se tenían que explicar con más detalle en el marco teórico, tales como la noción de translenguaje (García, 2009; 2012) y la de consciencia lingüística. El hecho de que los datos recabados se encuentran en dos lenguas, náhuatl y español, generó la necesidad de

reflexionar en torno a aspectos que no habían sido abordados, por ejemplo, lo referente a la transcripción de los datos en ambas lenguas, hecho que generó una serie de dificultades con las herramientas tecnológicas empleadas para la transcripción y que nos remite a la disparidad de recursos tecnológicos para estudiar lenguas desfavorecidas académicamente. En este sentido se consideraron diversos aspectos que no son propios de esta investigación pero que se consideran relevantes para futuras investigaciones como la generación de una base de datos en lengua náhuatl para generar herramientas tecnológicas que aporten al conocimiento y revitalización de la lengua.

La investigación cualitativa necesita de cierta sistematicidad para reclamar su carácter científico. De acuerdo con Dörnyei (2007), en la investigación cualitativa es necesario establecer un punto medio entre la rigurosidad y la flexibilidad que puede ser denominado "flexibilidad rigurosa" que consiste en la aplicación de marcos que conduzcan a generar nuevos conocimientos en lugar de actuar con un molde preestablecido, es decir, desarrollar secuencias analíticas sin limitar la libertad creativa de interpretación del investigador. Esto es reconocer el valor de la investigación cualitativa como una forma no cerrada de hacer investigación en el que no existe un molde preestablecido y se permite que los datos hablen por sí mismos, pero sin perder de vista la sistematización (Lewis, 2003; Dörnyei, 2007).

En dicho equilibrio se debe considerar que el proceso de análisis de datos es iterativo y no lineal, es decir, no existe una secuencia de pasos sino más bien un proceso que se asemeja más a una espiral que no avanza de manera lineal. En otras palabras, el proceso de análisis de datos no es lineal, sino iterativo y además se trata de un análisis de tipo inductivo. En esta investigación consideraremos la propuesta de análisis de datos de Dörnyei (2007) que considera las siguientes 4 fases:

a) Transcripción de datos
b) Precodificación y codificación (abierta, axial y selectiva)
c) Elaboración de herramientas analíticas
d) Interpretación de datos y conclusiones

Aunque estas fases llevan un orden, en ellas se contempla la iteración, es decir, la posibilidad de regresar a la fase anterior sin que esto sea visto como un problema. Así mismo se considera su superposición e incluso se reconoce la interpretación desde la misma transcripción de los datos. Sin embargo, dado que es un esquema que plantea una sistematización de los datos, permite llevar a cabo el proceso de una manera más rigurosa.

A continuación, se describe claramente cómo se llevó a cabo el proceso de análisis de datos sobre el esquema ya planteado, así mismo, señalaremos algunos retos de la recolección y análisis de datos, así como algunos cambios que se fueron realizando.

3.2.4.1. La transcripción

La transcripción, que puede ser entendida como una interpretación de los datos, ya que se toman elecciones que van desde cuestiones básicas como el uso de signos de puntuación para hacer entendible un discurso oral a uno escrito, hasta cuestiones más complejas como la incorporación de aspectos extratextuales. De acuerdo con Dörnyei (2007), la transcripción es un recuento interpretativo de la comunicación original, por lo que no puede ser considerada como una mera cuestión técnica, ni se trata de una forma objetiva de escribir una conversación. Es decir, en la transcripción existe pérdida de información por lo que no podemos asumir que se capturará la totalidad de la situación registrada. Las narrativas son consideradas una co-construcción porque el investigador es inseparable de la narración en tanto que las historias son recogidas por él, además de que el investigador siempre reporta una versión parcial de la realidad (Spector-

Mersel, 2010; Barkhuizen, 2015). Es necesario recalcar estos señalamientos porque el proceso de interpretación de los datos toma lugar desde el proceso de transcripción.

En esta investigación se realizó la transcripción de 7 entrevistas producidas en las radios comunitarias, así como fragmentos de discursos generados en 3 festivales culturales. Se transcribieron 5 entrevistas semiestructuradas y los diálogos de un grupo focal. Para la transcripción me apoyé de la herramienta "Dictado" de Word y después realicé varias revisiones de forma manual. Durante la transcripción se subrayaron los segmentos producidos en lengua náhuatl. Este hecho nos enfrentó al reto de la escritura de la lengua náhuatl y el reconocimiento de la importancia de datos en dicha lengua.

Luego se realizaron las traducciones de los segmentos producidos en náhuatl. Haciéndose acotaciones de fragmentos intraducibles al español, así como la identificación de formas reverenciales de la lengua náhuatl, lo que generó que se reflexionara de manera más profunda sobre estos textos. Este paso implicó la escucha en reiteradas ocasiones de esta parte de las entrevistas. En este caso la herramienta de "Dictado" de Word no fue útil, lo que también me permitió reflexionar sobre la importancia de la generación de un corpus de la lengua náhuatl de la localidad para generar herramientas tecnológicas que permitan analizarlo. Por ejemplo, el siguiente fragmento muestra una forma de habla en extremo reverencial de la lengua náhuatl, propio del habla entre personas de edad muy avanzada. Su traducción al español es lejana por la inexistencia de estas formas en español:

> *Amo xionmopinaltilican, xicomotitilican nanmoittzitzinhuan nanmopiltontzitzinhuan*, o *aquin quinequiz tlahtoznahuatl xicomotitili* para *mah amo ma polihui nican to.. tlen, quen ti tlahtoa nahuatl,* a lo mejor *ti pinahua,* pero este, pues *nanmech onmoilhuilia amo ximopinaltilica,* al

> contrario, *ti, tiyezque*, ti este, *ma tech pacti* para *amo polihuiz porque tlacamo polihuiz in nahuatl ahmo tlahtozqueh huan cepa cuacualtzin to* lengua.
>
> Traducción: Ustedes (se dirige de forma muy reverencial) no se avergüencen, enseñen (marca de distancia para reverenciar) la lengua a sus (venerables) hijos e hijas, o todo aquel que quiera hablar náhuatl, enseñen para que no se pierda aquí nuestra… la manera como nosotros hablamos náhuatl, a lo mejor, usted sienta pena, pero este, pues les digo (a ustedes) ¡que no sientan pena! (marca de distancia para reverenciar) al contrario, nosotros, nosotros debemos sentir orgullo para que no se pierda, porque si se pierde la lengua nahuatl ya no hablaremos y es muy hermosa nuestra lengua.

Lo que aparece en paréntesis es la forma más cercana de indicar las formas reverenciales que se utilizan. Este fragmento es solo un ejemplo de las implicaciones de la traducción y este fue uno de los retos más grandes en el tratamiento de los datos.

Así mismo se hizo necesario analizar desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional, que ha abordado el estudio del cambio de código, ya que nos permite observar cambios de código, y aludir a las intenciones comunicativas, de otra manera, el análisis plenamente textual nos llevaría a afirmaciones de problemas de comunicación o conocimientos imperfectos, antes los datos de esta primera fase, fue necesaria la revisión de la teorización de translenguaje y sociolingüística interaccional.

3.2.4.2. La precodificación y la codificación

Una vez que los datos orales fueron transcritos, convertidos en textos, estos textos pudieron ser analizados a partir de una codificación. El objetivo de la codificación es reducir los datos y resaltar aspectos esenciales de ellos. En este proceso se seleccionaron segmentos que se vincularán a temas o conceptos más amplios, esto es, se resaltaron extractos de los datos

transcritos y se etiquetaron de manera que se pudieran identificar y agrupar fácilmente (Dörnyei, 2007). En este sentido, resultó necesario que las etiquetas que se emplearan fueran lo más transparentes posibles y que se considerara retomar incluso las palabras de los mismos informantes. Además, se hicieron descripciones de los códigos empleados con la finalidad de no perder el sentido de las etiquetas.

La codificación es un aspecto de múltiples niveles y en esta investigación se planteó un sistema de 3 niveles. Primero se dividen los datos en partes y asignamos conceptos o categorías a los segmentos de datos (codificación abierta). Segundo, identificamos las interrelaciones entre estas categorías (codificación axial). Tercero, explicamos estas relaciones en un nivel superior de abstracción (codificación selectiva).[48] El proceso parece ser secuencial pasando de lo descriptivo a lo abstracto, pero dada la naturaleza iterativa de la investigación cualitativa, el proceso es recursivo. De esta manera, se crearon categorías, identificando los temas que se abordaron en los datos textuales, una vez obtenido el esquema de los temas abordados, se elaboró una primera tabla clasificatoria de categorías de análisis.

48 La codificación abierta constituye el primer nivel de análisis conceptual de los datos, los datos textuales se abren en trozos cuya longitud suele variar entre una frase larga, una línea, una oración o incluso un párrafo. A cada segmento se le asignó una etiqueta. El énfasis está en estimular nuevas ideas y por lo tanto las categorías son abstractas y conceptuales más que descriptivas. Cada segmento de datos se interroga minuciosamente antes de asignarle significado, lo que da como resultado lo que podemos llamar un proceso de abstracción de datos a conceptos de primer orden. La codificación axial. Extiende los conceptos de primer orden a conceptos de orden superior. El investigador establece conexiones entre categorías, intentando así integrarlas y agruparlas en conceptos más abarcadores que subsumen varias categorías. Axial es un eje metafórico a través de los datos para relacionar las categorías, las relaciones pueden ser causales, consecuencias, similitudes, procedimental, estratégica, interdependencia contextual. Al señalar las relaciones, posicionamos ciertas categorías en el centro. Se puede volver a la recolección de datos para explicar o refinar las conexiones observadas. Codificación selectiva. Es la etapa final, en la cual se seleccionó una categoría central, tanto para los participantes como para nosotros. La categoría central debe tener un nivel de abstracción suficientemente alto para poder incluir otras categorías.

3.2.4.3.Elaboración de herramientas analíticas

El proceso de codificación se vale de otras herramientas analíticas como los memorandos, viñetas y organizaciones visuales (Dörnyei, 2007). Estas herramientas son formas en las que el investigador elabora una reflexión estructurada. Por lo tanto, al mismo tiempo que se va realizando la codificación, se plantea reflexionar de manera escrita algunas ideas que van surgiendo a partir de los códigos, explorando pensamientos sobre los códigos, ideas de trabajo, pequeñas narraciones, resúmenes y representaciones esquemáticas. Aunque se proponen realizar memorandos, viñetas y organizaciones visuales, en el proceso se plantea la posibilidad de elegir solo alguna de las herramientas que se ajuste mejor a los datos y la necesidad de reflexión.

Se agregaron descripciones breves de las características de la entrevistas y grupos focales, los nombres de los participantes, el conocimiento que se tiene sobre la entrevista (lugar, fecha, participantes, pormenores)

En esta etapa de análisis se realizaron memorandos que son reflexiones estructuradas. Esto surgió de la necesidad de anotar las ideas que fueron surgiendo sobre las categorías observadas: el translenguaje, proceso de enseñanza -aprendizaje de la lengua, genocidio lingüístico, interrupción de la transmisión intergeneracional, castellanización, pérdida de costumbres y tradiciones. Este ejercicio estuvo acompañado de la reflexión de estructuras gramaticales propias de esta comunidad para el aprendizaje de la lengua náhuatl. Estas reflexiones tuvieron que anotarse en un memorando porque no forman parte de la entrevista como tal, pero fueron emergiendo en la transcripción de la entrevista. Veamos el siguiente fragmento de entrevista como ejemplo:

Minuto 4:31-7:08

Cuando neh onionmozcalti pues nochtin aquin onquinixmatiya otlahtohuaya nahuatl nomama noahuelita, nemax oniczalo pero yeh noahuelita onechtitihque nomama porque no papa namo quinequia amo nequia niczaloz, yeh otechahhuaya cuando tlahtoaya ihcon de nahuatl onechiliaya amo, amo tlahtozque ihcon porque este… ahmo pactia in yeh no papa ayehon nin, ayehon inahuac ayeconic ayeconic tlahtolnahuatl. Nomama onechtiti, noahuelita, noahuelito onechtitihqueh.

Memorando:

El habla de A. Cuautle nos muestra el empleo de palabras en español dentro del náhuatl, estas palabras se subrayaron. Así mismo los préstamos "nomama" mi mamá, "noahuelita" mi abuelita, son préstamos del español, mismos que no aparecen en un testimonio similar de A. C. Mitznahuatl. Ambos son testimonios muy similares en cuanto al contenido, abordan la agencia de los abuelos en la enseñanza de la lengua náhuatl, se trata de dos personas con una diferencia de 9 años en su edad, lo que nos permite ver que la persona mayor aún conserva las palabras en lengua náhuatl para referirse a "mamá y papá". Resulta interesante analizar como se puede explicar lingüísticamente y de manera comparativa.

A. C. Mitznahuatl	A. Cuautle
Aprendizaje en la crianza	Aprendizaje en la crianza
Nocohcoltzitzinhuan, oya Don Tomás Mitznahuatl huan doña Rita Tlachi, yehhuan onechititihque in náhuatl huan occequin intahtzin de nonantzin amo nechititihque sino in taahtzitzinhuan de nocoltzitzihuan ompa onmozcalti onpiaya	Cuando neh onionmozcalti pues nochtin aquin onquinixmatiya otlahtohuaya nahuatl nomamá noahuelita, nemax oniczalo pero yeh noahuelita onechtitihque nomamá porque nopapá namo quinequia amo nequia niczaloz, yeh otechahhuaya

macuilxihuitl huan nech no… no…. nechiliaya ela, xihuiqui nican, xic chihua nin, xic pehpena in chinamitl, xalmazalo, nochi non onzalo, inxiquichpohpohua in lechome, xinanpehpena, xinanpehpena, ixtlali incuahuitl in tlacuahuac	cuando tlahtoaya ihcon de nahuatl onechiliaya amo, amo tlahtozque ihcon porque este… ahmo pactia in yeh no papá ayehon nin, ayehon inahuac ayeconic ayeconic tlahtolnahuatl. Nomamá onechtiti, noahuelita, noahuelito onechtitihqueh.

Como lo podemos constatar, surgieron muchas observaciones que no respondían a las preguntas de investigación, pero que sin duda son de gran interés académico y que pueden ser analizadas en investigaciones posteriores.

Este memorando se fue complejizando hasta generar una tabla de Excel donde se agregaron observaciones implícitas y explícitas, es decir, aquello que no se encuentra de manera explícita en la entrevista pero que se podía ir observando en los diálogos y las observaciones explícitas para identificar los temas tratados por el entrevistador y la entrevistada y/o participantes. Se elaboraron esquemas de visualización de datos denominados “resúmenes visuales”, es decir, diagramas que permitieran hacer resúmenes de los temas y subtemas abordados en las entrevistas. Con la finalidad de observar los temas prioritarios desde la comunidad, el objetivo de estos resúmenes visuales era identificar los temas abordados, las preguntas establecidas, las respuestas, lo que se enfatiza, lo que resalta.

A partir de la indagación de software para análisis de datos, usé aplicaciones en línea que generan “nubes de palabras”. Esta herramienta es una forma de elaborar un resumen visual, ya que identifica las palabras más repetidas en un texto y permite crear una nube con esas palabras.

Para ello es necesario eliminar las palabras vacías que son recurrentes pero que no tienen contenido, como, por ejemplo, adverbios, artículos, muletillas, e incluso los nombres de los entrevistados y entrevistadores que se encuentran en todo el texto. Esta herramienta nos dio la posibilidad de mostrar de manera visual las palabras que más se repiten en el texto y que nos dan una idea de lo que aparece de forma más frecuente en las fuentes etnográficas. Este momento de la investigación me acercó a la indagación de análisis de datos con software, mismo que se convirtió en un interés que hasta ahora no ha podido ser retomado.

3.2.4.4. La interpretación y las conclusiones

Una vez realizada la codificación se pueden extraer interpretaciones y conclusiones. El proceso de análisis de datos cualitativos está orientado a que nos familiaricemos cada vez más con los datos y desarrollemos conocimientos analíticos cada vez más abstractos sobre los significados subyacentes (Dörnyei, 2007). El proceso de sacar las conclusiones implica hacer un balance de lo que tenemos, evaluar los patrones e ideas y finalmente seleccionar un número limitado de temas principales o historias sobre las que elaborar. Sacar la conclusión es un delicado acto de equilibrio entre tratar de decir algo de importancia general y al mismo tiempo preservar la complejidad de los múltiples significados situados. (Dörnyei, 2007). En este sentido, se realizó un primer análisis que permitió redactar la interpretación de algunos datos de manera temática para el capítulo de resultados, estas interpretaciones nos guiaron hacia algunos puntos de la discusión de esta investigación.

La propuesta de análisis de datos se fue complejizando de acuerdo con las necesidades particulares de esta investigación. Es importante señalar que un aspecto que casi no se teoriza es el tratamiento de datos en contextos bilingües, en este sentido, esta investigación considera

indispensables planteamientos plurilingües en el análisis de datos como una forma de enriquecimiento metodológico e investigativo.

En resumen, la metodología esbozada en este capítulo va de lo general a lo particular. Se exponen las características generales del marco metodológico, tales como el enfoque cualitativo, de reflexividad, con un diseño flexible e iterativo en un marco decolonial. Hasta los aspectos más específico que se relacionan con el empleo de la metodología Investigación Acción Participativa Critica que reconoce tres ejes fundamentales, mismos que se han alineado con las tres preguntas de esta investigación y que guían 3 fases investigativas. En la parte final, se expusieron los métodos de recolección de datos, así como la propuesta de análisis de datos, misma que fue adaptada a las particularidades de este estudio. En el siguiente capítulo abordaremos los resultados obtenidos con esta metodología de investigación.

Capítulo 4.

4. Resultados

Esta investigación retoma una postura decolonial (Tuhiwai Smith, 2016; De Korne, 2021) que pugna por el reconocimiento de la perspectiva de los pueblos originarios, y plantea una metodología de Investigación Acción Participativa Crítica (Balcazar, 2003; Flores-Kastanis, Montoya-Vargas y Suárez, 2009; Oliveira, 2015) cuyos ejes fundamentales corresponden a las tres preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis y que a su vez orientaron tres fases de investigación, mismas que conforman el contenido de este capítulo:

1. La primera fase de esta investigación se enfocó en analizar ¿cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec? Es decir, la manera en la que se plantea la problemática desde la propia comunidad. Mediante el análisis de fuentes etnográficas (siete entrevistas de dos programas de radios comunitarias de la región y discursos de tres festivales culturales, todos generados por la propia comunidad)[49] se identificó la manera en que los habitantes de la localidad describen el desplazamiento lingüístico, sus causas y consecuencias, así como las respuestas que proponen ante este proceso. Interesa mostrar que son las personas de la propia localidad quienes reflexionan sobre estos temas, generan sus propias dinámicas y reflexiones, sus propias iniciativas y

[49] Dentro de las fuentes etnográficas analizadas se encuentran 7 entrevistas producidas en los programas *Icemanahuac tlahtolnahuatl* / El mundo de la lengua náhuatl y *Nelhuayotl yoltoc* / Raíces Vivas. Dichas entrevistas fueron realizadas en las radios comunitarias *Tlahtoa Cacalotepetl* y *Chololllan* Radio entre 2020 y 2022. De las 7 entrevistas, se retoman los testimonios de 9 personas. Así mismo dentro de las fuentes etnográficas se encuentran los discursos generados en 3 festivales culturales *Xochipitzahuac, Tecmopalehuisque y Tlapalehuil.* Para mayor claridad véase en el capítulo 4, el apartado fuentes etnográficas en el subtema métodos de recolección de datos y el siguiente apartado de este capítulo.

delimitan caminos a seguir, establecen sus temas prioritarios y enuncian sus formas específicas, tal como lo reconoce el giro decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

2. La segunda fase de la investigación corresponde a la pregunta ¿qué estrategias de revitalización lingüística se desarrollan en la región? Esta fase se centró en la observación de la orientación a la conciencia de cambio que buscan activistas de la localidad. Para ello se realizaron entrevistas semi-estructuradas a cuatro activistas de la lengua de San Antonio Cacalotepec y a una defensora del territorio del municipio de San Andrés Cholula, ya que como veremos, los datos muestran que existe una vinculación entre el activismo lingüístico y el movimiento de defensa territorial.
3. La tercera y última fase de esta investigación, que corresponde a la tercera pregunta de investigación ¿cómo se desarrolla el Nido de Lengua Náhuatl para Adultos (NLA)? se enfoca en el análisis de una estrategia específica de revitalización lingüística que se desarrolló en la localidad, denominada en náhuatl *Timotlapohuizqueh*. Para ello se retoman los resultados de dos grupos focales donde participaron las personas involucradas en dicha estrategia.

A continuación, me enfocaré en describir el proceso que he llevado a cabo en cada una de las fases y en contestar cada una de las preguntas de investigación.

4.1. De desplazamiento a genocidio lingüístico en San Antonio Cacalotepec

En este apartado se recogen una serie de testimonios de habitantes de la localidad de San Antonio Cacalotepec para analizar cómo se caracteriza el desplazamiento lingüístico del náhuatl desde la propia perspectiva de los hablantes que han experienciado esta situación. Estos testimonios surgieron de entrevistas realizadas en los programas de las radios comunitarias de la

región, Radio *Tlahtoa Cacalotepetl* y *Chololllan* Radio[50], específicamente de los programas: *Icemanahuac tlahtolnahuatl* / El mundo de la lengua náhuatl y *Nelhuayotl yoltok* / Raíces vivas, así como de discursos pronunciados en actividades culturales, tales como *Tlapalehuil*, *Tecmopalehuisque*, y *Xochipitzahuac*[51] donde se aborda esta temática. Estos materiales fueron creados por los propios hablantes para sus propios objetivos, y bajo su propia agenda. Se incluyen testimonios en ambas lenguas tanto en náhuatl como en español, incluso testimonios que son la clara expresión del translenguaje, o prácticas discursivas complejas de los bilingües (García, 2012). Cuando se retoman testimonios en lengua náhuatl se incorpora la traducción propia como nota de pie de página. Cabe señalar que la traducción misma es una interpretación, ya que la traducción literal es imposible. Así mismo, cuando se ha localizado la expresión del mismo aspecto en ambas lenguas, se incluye la forma bilingüe tanto en náhuatl como en español.

Los testimonios son considerados reflexiones con autoría, por lo que se emplea la inicial del nombre más el primer apellido.[52] Cuando se ha considerado necesario, se han incluido puntos suspensivos dentro de un paréntesis (…) para indicar que se cortó parte del texto, que era innecesario para el análisis de cierto punto. Así mismo, se incluye entre corchetes texto que hace comprensible el testimonio. A veces, éste pertenece al entrevistador. Los testimonios pertenecen

[50] La radio *Tlahtoa Cacalotepetl* es una radio comunitaria de San Antonio Cacalotepec, que inició sus actividades en el año de 2020, no cuenta con frecuencia, solo se transmite por Facebook. Su nombre significa "Habla Cacalotepetl". Por otro lado, Chololllan Radio, es una radio comunitaria, asentada en Tlaxcalancingo, que labora desde el año 2009, su nombre hace referencia al topónimo nahua de Cholula y opera como Radio de Uso Social Indígena sin fines de lucro.

[51] Estas tres palabras son de origen náhuatl. *Tlapalehuil* significa ayuda mutua y se refiere a la práctica de apoyarse entre familias, amigos o compadres para la realización de una celebración o velorio (rito de paso) aportando ayuda en especie o en dinero. Es el nombre que un grupo activistas de San Antonio Cacalotepec adoptó para nombrar a una actividad cultural de reivindicación donde dan a conocer la cultura de la localidad y que se realiza desde el año 2019. *Tecmopalehuisque* significa nosotros nos ayudamos y es una iniciativa de la Asociación Civil Acciones por la Tierra, en la que diferentes colectivos participan comercializando sus productos. Se promueve el intercambio de semillas criollas y plantas. *Xochipitzahuac* significa flor menudita y es un evento cultural y gastronómico que se desarrolla en San BernardinoTlaxcalancingo desde el año 2004.

[52] Para evitar repeticiones del apellido, en un caso, se emplea además de la inicial del nombre, la inicial del apellido paterno seguido del apellido materno.

a habitantes y vecinos de la localidad, de ambos géneros, de diferentes edades y con diferentes grados de bilingüismo.

Esta primera fase de investigación muestra los resultados agrupados en cinco apartados que dan respuesta a la pregunta ¿cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec? 1) Causas del desplazamiento lingüístico: discriminación en la ciudad y castellanización en la escuela, 2) Vinculación del genocidio lingüístico con la pérdida de otros elementos como los discursos, música, vestimenta y costumbres, 3) Sentimiento de vergüenza e interrupción de la transmisión intergeneracional como consecuencias de la discriminación y castellanización, 4) Bilingüismo complejo y 5) Cambio de consciencia lingüística.

En cada uno de estos apartados se incluye una tabla con testimonios representativos que dan cuenta de la manera en qué se aborda dicha temática. En ella se coloca el título, se incluye el nombre del informante, seguido de un texto breve que resume el testimonio y finalmente el fragmento completo donde se aborda el tema. Posteriormente se hacen algunas observaciones que nos permiten ir acercándonos a la respuesta de la primera pregunta de investigación.

4.1.1. Causas del desplazamiento lingüístico

En las fuentes etnográficas revisadas se plantean interrogantes en torno a las causas del desplazamiento lingüístico. ¿Qué sucedió, por qué se dejó de hablar náhuatl o mexicano, cuáles fueron los motivos? Los testimonios recogidos señalan dos causas principales: la discriminación y la castellanización, la primera, vivenciada en la ciudad de Puebla al establecer actividades comerciales; y la segunda, en la propia localidad (San Antonio Cacalotepec) mediante las instituciones educativas. A continuación, veremos que, más que hablar de un desplazamiento

lingüístico, los testimonios refieren un genocidio lingüístico fomentado en dos espacios principales: la ciudad (Puebla) y la escuela.

4.1.1.1. Discriminación en la ciudad

El siguiente cuadro recoge dos testimonios (de personas originarias de la localidad de San Antonio Cacalotepec) sobre la discriminación vivida en la ciudad de Puebla. Por un lado, se trata de la experiencia de una activista de la localidad quien narra que debido a la discriminación que su padre vivió en la ciudad, éste ya no quiso que sus hijos hablaran náhuatl. Del otro lado se trata de un testimonio de un músico que padeció burlas de parte de sus compañeros de trabajo por no saber hablar "bien" español. La experiencia que menciona por la que se burlaban de él alude a la diferencia del saludo en la localidad de San Antonio Cacalotepec (donde no se apretaba la mano, solo se tocaban ligeramente los dedos) y de la Ciudad de Puebla (donde sí se apretaban fuertemente las manos)[53].

¿Por qué se dejó de hablar náhuatl o mexicano?	
A. Cuautle	A.C. Mitznahuatl
Experiencia indirecta: En la ciudad los discriminaban si hablaban náhuatl	Experiencia directa: Cuando llegué a la ciudad se burlaban de mí los amigos
Bueno mi papá no quiso que habláramos náhuatl porque él en ese tiempo ya había salido de aquí del pueblo para hablar, este para trabajar en la ciudad y pues lógico que en la ciudad los discriminaban si hablaban náhuatl (…) por eso es que mi papá no quería que habláramos, este, náhuatl, sólo quería que habláramos español para que no nos	Quería ganar más dinero (…) llegó el momento en que me dijo un señor (…) -oye puedes ir a tocar con nosotros- (…) que me dan 30 pesos (…) yo me emocioné, tomé la trompeta (…) pero también como le digo cuando llegué a la ciudad se burlaban de mí los amigos, porque no sabía hablar bien el español, era uno, casi me hacían llorar, ya

[53] La forma tradicional de saludar, donde no se aprieta la mano, solo se tocan los dedos ligeramente, continúa vigente en la localidad y en otras comunidades de la región.

sintiéramos discriminados y por eso precisamente él se enojaba mucho porque decía: ¡no, no quiero que aprendan, este, que hablen náhuatl!	tenía yo como 20 años, [- ¿qué le decían? -] no pues se burlaban de mí, nada más al saludar, les daba la mano, pero hay que apretarla y yo nada más le hacía así, me decían ya pusiste guante a tu pie.[54]

En el primer testimonio se señala la discriminación por hablar náhuatl, en el segundo, por no hablar "bien" el español. Ambos testimonios refieren sentimientos como el enojo (-él se enojaba mucho-) y la tristeza (-casi me hacían llorar-). Las burlas, aparecen en diversos testimonios, como formas de violencia. En el siguiente relato éstas son consideradas agresiones que hacían sufrir a las personas de los pueblos originarios y que debido a ellas se generó la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl como una forma de defensa:

> Se da el contacto con, con la ciudad más acelerada, eh… se pavimenta la carretera que tenemos aquí, se genera el transporte público y la gente empieza a migrar a la ciudad, empieza a tener contacto, algunas fábricas que se colocaron aquí a orilla de la carretera (…) y venía gente de la ciudad e iba gente de, de los pueblos, de San Antonio, este Tlaxcalancingo, Acatepec, ahí se encontraban, y el choque pues sí era éste… era tremendo, era tremendo para aquellos que lo vivieron sobre todo los que iban de los pueblos, porque se empezaron a sufrir agresiones , sí: -¡tú no sabes hablar!-, este, -¡mirenlos no saben hablar!-, -¡no dice el bote, dice la bote!-, cosas así, entonces viendo esto mi mamá fue de las que emigró también a trabajar a la ciudad, muchas mujeres trabajaban ya en las tareas domésticas, igual sufrieron los mismos embates y todo entonces a ellos se les prendió, un tanto de decir bueno si estamos siendo agredidos por hablar así, por hablar nuestra lengua entonces, no dejemos que nuestros hijos sufran esta agresión y no les

[54] A partir de una conversación con el activista O. Coyotl, comprendí que la expresión "ya pusiste guante a tu pie" se refiere a usar calcetines, debido a la asociación de la vestimenta con "la civilización". De acuerdo con él, esta expresión es usada para burlarse de alguien que tiene un origen indígena y ha cambiado su forma de vestir.

> enseñemos, en mi caso fue mi mamá la que dijo ya no, no, nunca nos habló ya en náhuatl, en español, tratando de que no lo aprendiéramos (R. Chiquito).

4.1.1.2. Castellanización en la escuela

En las fuentes etnográficas revisadas se cuestiona ¿qué papel jugó la escuela en el desplazamiento lingüístico? Se pregunta sobre el rol de los maestros ¿los profesores prohibieron hablar náhuatl?, ¿en qué lengua se comunicaban en la escuela? Aunque las experiencias son diversas y varían de acuerdo con diversos factores como el género y la edad, en general se observa que la escuela fue determinante en el desplazamiento lingüístico mediante la imposición del español. Se observan tres aspectos significativos del rol de la escuela en este proceso que podemos ir vislumbrando como genocidio lingüístico 1) en la escuela también se vivenció la discriminación por hablar náhuatl, 2) se impuso el español como la lengua de enseñanza y 3) la escuela fue el espacio de enseñanza-aprendizaje de dicha lengua.

¿Qué papel jugó la escuela en el desplazamiento lingüístico?		
J. Coyotl	A. Cuautle	A. Cuautle
Yo no sabía castellano, mis hijos iban a la escuela, aprendieron más español y me enseñaban.	No se prohibió la lengua náhuatl, simplemente nos enseñaban en español.	Los que iban a la escuela, ahí aprendían más el español.
Bueno pues yo, yo francamente no lo sabía yo en castellano también no sabía yo bien, bien, pero ya, les hablaba yo a mis hijos y ellos como iban a la escuela o sea ya aprendieron más ya me contestaban, ya me decían	No nunca (nos prohibieron hablar náhuatl) bueno, yo los maestros que tuve nunca nos dijeron eso al contrario bueno De hecho nunca no los mencionaban que pues no habláramos nada simplemente ellos llegaban	De hecho, todo el tiempo se hablaban náhuatl ya los digamos los que iban creciendo son los que ya no hablaban náhuatl son los que ya les enseñaban el español y como ya iban a

bien, también, pero así que yo que hablara yo bien, bien, no, no podía yo también, porque nos enseñaron desde chiquitos nos enseñaron a hablar en náhuatl y no sabíamos tan bien (…) hablé en español como de 15 años, nadie me enseñó (a hablar el español) nada más lo escuchábamos.	nos enseñaban en español y ya.	la escuela pues ahí ya más lo aprendían en el español

De los testimonios se puede inferir que la escuela en la localidad de San Antonio Cacalotepec se convirtió en el espacio de enseñanza-aprendizaje del español. Sin embargo, ante el cuestionamiento de si se prohibía hablar náhuatl algunos testimonios niegan la prohibición explícita de hablar náhuatl por parte de los maestros, aunque se puede observar una imposición implícita cuando se señala "-simplemente ellos llegaban [los maestros], nos enseñaban español y ya-", es decir, no se reconocía el derecho a la educación en la lengua materna.

Por otro lado, existen testimonios que sí reconocen la prohibición de hablar náhuatl en la escuela, señalan la violencia física que se ejercía en las escuelas por hablar náhuatl, tal como lo relata A. C. Mitznahuatl, quien afirma:

> Ompa omomachti hasta in tercer año, amo in tlazalo, ohuala ce tlamachtihzohuatl huan techmagaya ica cuahuitl, ica non regla, techtlachhuiaya, tech magaya, techquixtiaya in toyeso, yecataitzaya, inchocati nochan, nech ilia nonantzin, tlen omitzpano, neh onechmaga in profesora,

> toma por axno… Amo tlazaloa…[55] los profesores nos enseñaban el español, porque el náhuatl nos decían que ya no se iba a hablar y que ¡qué vergüenza! o sea a partir de eso, estoy hablando de 1953, 54, cuando yo tenía tres cuatro años entonces este, ya no nos dejaban hablar en este mexicano, este nos enseñaron el español.

En los mismos testimonios podemos observar que las experiencias de discriminación vividas en la ciudad por los jefes de familia se vieron reforzadas por las experiencias de los niños en las escuelas. La discriminación se vio reforzada con la educación desarrollada en español, las escuelas castellanizadoras fueron partícipes del desplazamiento lingüístico del náhuatl que, en realidad, podemos señalar como un verdadero genocidio lingüístico. Tal como afirma J. Coyotl:

> [Mi esposo] él iba a trabajar a Puebla (…) ya no quería que les hablé yo mis hijos ya así [en náhuatl] ya me dice ya no les hables cámbiale la palabra, ya no, que aprendan, como iban a la escuela ya aprendieron allá más [español].

De acuerdo con Ramírez Rubio (2007), en una relación colonial, el plan de estudios y el lenguaje de la escuela no se relaciona en nada con los educandos, quienes asisten a la escuela aprenden otra lengua, otra cultura, que implícita y explícitamente los enseña a responder a normas totalmente ajenas. Podemos ver, de acuerdo con los testimonios, que se vivenció esta relación colonial en la escuela. Así mismo, cuando abordamos las políticas lingüísticas y educativas del México independiente señalamos que al constituirse el Estado-nación mexicano, se generó un proyecto de homogeneización cultural. Este ideal se buscó a través de la unidad lingüística sin considerar el desarrollo de la diversidad lingüística existente en el país. Tal parece que esto

[55] Traducción: Allá estudié hasta tercer año, no aprendí, vino una maestra y nos pegaba con un palo, con la regla, nos regañaba, nos pegaba, nos sacaba sangre de la nariz, íbamos llorando a la casa, me decía mi mamá, ¿qué te pasó?, [le decía] me pegó la profesora, [me decía] -toma por asno, no aprendes-.

continúa, por lo menos así fue hasta la segunda mitad del siglo XX en San Antonio Cacalotepec. De esta forma se generó una clara política lingüística excluyente (Ramírez Rubio, 2007).

Se puede observar, en los testimonios, que las elecciones lingüísticas se dieron de manera forzada ante la discriminación. La evocación de los sentimientos de enojo, tristeza y dolor, son fundamentales en las reflexiones generadas por quienes vivenciaron este proceso de pérdida lingüística. En este sentido, cabe cuestionar si el término desplazamiento lingüístico visibiliza la violencia ejercida. Tal como señalamos al principio de esta tesis, se trata de un término sutil que aborda un tema muy drástico, por lo que advertimos su carácter colonizador al invisibilizar los procesos de homogeneización forzada que incluyeron no solo la violencia simbólica sino también la física, con la finalidad de reforzar el monolingüismo en la lengua dominante.

Ahora bien, como notamos en los testimonios que abordan el tema de la discriminación, ésta no sólo se ejercía por hablar náhuatl, sino por otro conjunto de elementos que son marcadores de pertenencia a un pueblo originario. Existen, por lo tanto, otros elementos que han padecido el mismo proceso de genocidio como veremos en el siguiente punto.

4.1.2. Vinculación del genocidio lingüístico con la pérdida de otros elementos

En lo referente al planteamiento de ¿cómo ocurrió el desplazamiento lingüístico? es importante señalar que en la perspectiva de la comunidad no se mira a la lengua como un ente aislado, mirada que promueven las perspectivas academicistas, sino que para hablar de la pérdida de la lengua náhuatl se remite a diferentes elementos, como las costumbres, el tipo de vestimenta, a la formación de los matrimonios, y a las actividades que realizaban las personas hace tiempo como la práctica del *tlapalehuil* que se refiere a la ayuda mutua que se brindaban entre familiares, vecinos y amigos cuando alguien tenía una celebración o velorio. Es decir, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, la pérdida de la lengua náhuatl no es un proceso aislado ya que la

lengua se encuentra en cantos, en los saludos, en los agradecimientos, en la ropa que se nombra y demás costumbres. En la siguiente tabla se colocaron algunos testimonios representativos de este punto y en seguida se describe cada uno de los elementos vinculados a la pérdida de la lengua.

O. Coyotl	A. C. Mitznahuatl	A. Cuautle
Música: canto a las aves de corral	Discursos: saludos y agradecimientos	Costumbres: *tlapalehuil*
De los cantos que todavía se siguen escuchando, y que a veces por ciertas situaciones las abuelitas, las mamás ya no las quieren compartir, pero que a veces sin querer se llegan a escuchar (…) como para darle de comer a los animales, porque hasta inclusive nuestros antepasados tenían esta curiosidad de que hasta al propio animal se le cantaba para que viniese a comer, por ejemplo, la canción que te comentaba que a mí me compartió mi mamá, la señora F. Mitznahuatl, que para darle de comer a los totolitos, era, *cucuni cucuni ximo ximotlacualchihua, nototoltzitzihuan,*[56] pero era,	Buenas tardes, buenas noches, por ejemplo, yo veía los señores que se saludaban, tardaban como cinco a diez minutos saludándose, mencionaban a San Antonio, a la Virgen de Guadalupe, en la noche igual, en la mañana igual, con mucho respeto, y todo eso se perdió…. Sabían dar las gracias, de parte de la quinceañera, de un fiscal, o sea son diferentes agradecimientos, no son los mismos, mencionan mucho los santos, pero cada evento tiene su agradecimiento.	En ese tiempo eran precisamente él *tlapalehuil* la ayuda mutua, ajá, el que pues a ver yo te ayudo con… no sé unos pollos, unos totoles, ¿no?, este unos… este qué sé yo unos cochinos, en fin… o a veces con refresco, pero en este tiempo casi no, no se usaba mucho el refresco era el pulque.

[56] Traducción: *cuni, cuni, cuni* (sonido onomatopéyico de los totoles) vengan, hagan la comida, mis venerados totolitos (expresiones reverenciales).

era simplemente, bueno no simplemente, era cantarles con esa alevosía no con el afán de que ¡ay apúrate a comer!, hasta para eso los totolitos se molestaban y ya no comían y se la pasaban chillando hasta que alguien les daba de comer bien.		

4.1.2.1. Discursos: saludos y agradecimientos

Sobre la pérdida de los saludos en lengua náhuatl nos dice A. C. Mitznahuatl, que a pesar de que él habla náhuatl y conoce la lengua, los saludos en náhuatl en la actualidad son muy simples y que anteriormente se saludaba de manera muy reverencial, tardando el saludo hasta 10 minutos. Además de la pérdida de esa forma reverencial del saludo, se menciona la pérdida de los agradecimientos en lengua náhuatl. Es importante señalar que incluso existe una celebración que se lleva a cabo en la localidad vecina de San Bernardino Tlaxcalancingo denominada "*Xochipitzahuac*, fiesta de los pueblos indios". Una parte central es la representación de la boda tradicional porque en ella se reproducen los discursos propios de la comunidad, mismos que se comparten en la región. Por mucho tiempo se ha procurado que la representación de los discursos en esta actividad se siga realizando en náhuatl. Sin embargo, en el año 2022, los *huehuetinis*[57] por primera vez lo expresaron en español debido a que las personas mayores que pueden hablar náhuatl se sintieron indispuestos debido a su edad. Esto lo comenta B. Cuaya:

[57] Traducción: ancianos sabios. Huehuetini significa sabio, la "s" del final es la pluralización en español.

> Queríamos que la… nosotros lo llamamos *tlanahuatiliz*[58] fuera en náhuatl y ya no hay personas que lo manejen en ese contexto, entonces fue difícil, por primera vez, desde que iniciamos el *Xochipitzahuac*, esta vez, el *tlanahuatiliz* va a tener que ser en español, porque ya nuestros abuelitos pues ya están cansados, se enfermaron, el covid y todo, lo vamos a tener que hacer en español. Los *huehuetinis*, sí aún viven, pero por la edad y todo, entendemos que ya es complicado, ahorita lo vamos a hacer en español, con otras personas que van adquiriendo ese conocimiento, a lo mejor ya no en náhuatl, pero en español sí.

En la misma comunidad se llevó a cabo un intercambio de semillas criollas y plantas nativas denominado *Tecmopalehuisque* organizado por el colectivo "Acciones por la Tierra" donde se hizo la representación de la boda y se expresó parte del *tlanahuatiliz*:

> *Ne nirepresentarohuan padrinos den monamictiani para que mah tiazque tateochihue de que mah mocuicacan cualli techmititinaltitzinco*[59]

De acuerdo con los testimonios, aunque las prácticas continúan, se han visto transformadas al cambiarse la lengua en que tradicionalmente se realizaban. De la misma manera, otro elemento que se vincula con la pérdida de la lengua es la música, tal como veremos a continuación.

4.1.2.2. Música

Existe una relación entre los discursos y los cantos, y, por lo tanto, la música, desde la perspectiva de los testimonios recogidos. La pérdida de la lengua náhuatl también se vincula con la pérdida de la música tradicional, en este sentido A. C. Mitznahuatl nos dice:

---

[58] *Tlanahuatiliz* significa aviso, consejo o discurso. Se trata de las palabras que se expresan para hacer pedimentos, favores, disculpas en la localidad.

[59] Traducción: Yo represento a los padrinos del novio para que vayamos a dar la bendición y cantemos bien, nos hagan ver en su presencia.

> El *xochipitzahuac*, es la canción más oída aquí y en esta parte, ¡ese es! en cualquier fiesta o boda sacan el *xochipitzahuac*, también la cantaban en náhuatl, pero no la sé, porque… se pierde el interés.

En este mismo ámbito, O. Coyotl señala la interrupción de la transmisión intergeneracional de cantos en lengua náhuatl, tal como se aprecia en la tabla anterior, donde habla de la existencia de cantos que se entonaban al alimentar a los totoles (aves de corral). Por su parte, A. C. Mitznahuatl comenta en este sentido:

> Si era pollo, es: ¡pio, pio, pio! agarraban la masa porque daban masa o maíz y les hacían ¡tuc tuc tuc![60] y los pollos corrían y los totoles se amontonaban así, ya les tiraban el maíz porque daban maíz a veces salvado, salvadillo, pero más más, maíz, más hierba de alfalfa, y les tiraban y les hacían, ¡tuc, tuc, tuc! y ya los pollos les tiraban así ese era un, este ¿cómo se llama?... ah y el totolito cuando estaba pequeñito le decían ¡cuni cuni, cuni, cuni, cuni! (cantando).

En ambas explicaciones se narra que en San Antonio Cacalotepec se les cantaba a las aves de corral para darles de comer, por lo que los sonidos que se refieren se expresan cantando. Además, este último testimonio retoma de manera indirecta el tema de la alimentación, que también es uno de los elementos que se ha ido perdiendo, y del que también reflexionan las personas de este pueblo, tal como veremos en seguida.

4.1.2.3. Alimentación

De acuerdo con las fuentes etnográficas analizadas, la alimentación en el pueblo de San Antonio Cacalotepec es un tema de reflexión importante que se vincula con la lengua náhuatl como lo muestra el siguiente testimonio de O. Coyotl:

[60] El registro “tuc, tuc, tuc” corresponde al chasquido que se hace uniendo la lengua con el paladar. Este sonido se hace para llamar a los totoles.

> ¿Qué tiene que ver la lengua náhuatl con la parte gastronómica? yo creo que tiene que ver mucho porque la verdad, (…) pues tan sólo el nombrar los alimentos como antes lo tendían a decir nuestros abuelos y, a ver, yo simplemente voy a mencionar algunos de los que me acuerdo que es *cuacuanacamol, yetlatlapas, yetlatlapaxoxouhqui,* el *ahala,* el *chipil, chipile, quiltonile,* el *totolmolli,* el *huazontle* (O. Mitznahuatl). *Habasmol, yexolotl, xaltetl, nopaltilahuac, chilacayohatol, michmol,* (L. Atonal)[61].

En este mismo sentido, G. Cuatzo, señala los cambios en la alimentación, refiriendo que la dieta de antes era rica en hierro.

> Antes no comían, casi nuestros abuelos no comían carne, difícilmente comían carne y eso lo hacían cuando se daba una festividad grande, y entonces ya mataban un toro o un cerdo, pero anteriormente comían mucho hierro, por eso, los *chipiles*, los *ahala*, los *quiltoniles*, por eso ellos casi no se enfermaban, eso es lo que nos identificaba mucho en las comunidades, pero, en este momento pues hablando de San Antonio, así se daba…

En el ámbito de la alimentación, las fuentes etnográficas muestran que las personas identifican aún bastantes nombres en náhuatl de platillos tradicionales. No obstante, reflexionan sobre el desconocimiento de estos nombres por las nuevas generaciones, quienes ya no conocen algunos platillos o en su caso los conocen con otros nombres, como, por ejemplo, *michmol* que quiere decir mole de pescado, o *cuacuanacamol,* que significa mole de carne de res. La pérdida de este conocimiento también puede ser apreciada en los nombres relacionados con la vestimenta tradicional, como se describe a continuación.

[61] Traducción: Mole de carne de res, frijoles quebrados secos, frijoles quebrados tiernos, alaches, chipil, quiltonil, el mole de guajolote, huazontle (O. Mitznahuatl). Caldo de habas, frijoles, tamal de mollejas, corazón de nopal, atole de calabaza, mole de pescado (L. Atonal).

4.1.2.4. Vestimenta tradicional

En los ámbitos de lo que se perdió, se encuentra también la vestimenta y el vocabulario relacionado que se ha dejado de usar en lengua náhuatl (Véase foto 4). Se perdió, por ejemplo, el uso cotidiano del *titixtle*[62] que es una pieza textil que se enreda en la cintura de la mujer a manera de falda y la camisa con bordado en *pepenado*[63](Véase foto 1 y 2 en los apéndices). En este sentido, nos dice A. Cuautle:

> Todavía se vestían mis abuelitos, bueno ya, ya casi no pero sí todavía en algunas ocasiones se vestían, este… mi abuelita con su *titixtle* y su blusa y este una camisa que mi mamá la sabe hacer de esa manera ellos se vestían, pero ya son muy contadas las personas que se… qué se vestían así porque ya la persona joven ya no, ya se vestía con vestidos, faldas.

Así mismo A. C. Mitznahuatl comenta:

> Antes, teníamos los calzones de manta, y de cinto acá y unas camisas igual de manta, el sombrero de palma, ya después, el huarache, bueno descalzo yo anduve descalzo en mucho tiempo que no alcanzaba ni para huaraches, entonces este, ya cuando empecé a llegar a la ciudad, pues ya me ponía el zapato, hasta me lastimaba, pero ya, ya un pantalón, por eso le digo tuve un profesor que me educó…. ese profesor me enseñó a vestir, me dijo cómprate esta camisa, este calcetín de tal color, tal pantalón [para que ya no me hicieran burla].

En este fragmento es notorio cómo el cambio de vestimenta se asocia a una mejor educación, tal como lo señalaba el testimonio anterior de "poner guante a tu pie". El cambio de vestimenta se mira como una forma de educación; así mismo, la falta de calzado se asocia con la pobreza. Este

[62] Traducción: enredo
[63] Traducción: recogido, seleccionado. (se refiere a una técnica de bordado, donde el hilo se hace pasar encima o debajo de pliegues para formar figuras)

es un ejemplo de lo que Skutnabb Kangas (2009) llama control homogeneizante, y que de acuerdo con Canuto Castillo (2013), se trata de asimilación.

Otros elementos que se han ido perdiendo en San Antonio Cacalotepec sobre los que se reflexiona en las fuentes etnográficas analizadas y que se vinculan con la pérdida de la lengua náhuatl, son las relacionadas a las costumbres, mismas que abordaremos a continuación.

4.1.2.5. Costumbres

Una de las prácticas que se mencionan en esta pérdida es el *tlapalehuil* que, de acuerdo con los mismos habitantes de la localidad, significa la ayuda mutua. Es una práctica que se ha ido perdiendo con la introducción de nuevas tendencias. Consiste en la ayuda que se aportan entre familiares, vecinos, amigos y compadres para la realización de un velorio o celebración, como, por ejemplo, una boda, unos quince años, o incluso una festividad religiosa. Se trata de aportaciones recíprocas que permiten llevar a cabo el rito.

Otros elementos mencionados, son actividades que anteriormente se realizaban en náhuatl, por ejemplo, los juegos tradicionales, en este sentido, dice J. Coyotl:

> Todos hablaban en mexicano, lo que se platicaban ellos, nos manda el maestro que salgamos al recreo, pues ya salimos al recreo, nos decimos en náhuatl, *¡tiahue tiquiza mah cuentla maltitihue!*[64], ya agarramos las piedritas, con ese jugábamos el *matetena* [que viene viene de *maitl* de mano y *tetl* piedra].

Todo lo mencionado anteriormente corresponde a la pérdida de la lengua náhuatl. Como bien señala Brice Heath (1986), buscar solamente en lo lingüístico es ignorar las interrelaciones de la lengua con otros ámbitos. Así mismo podemos observar ideologías que se confrontan, por un

[64] Trad.: Vamos, salgamos a jugar.

lado, la nostalgia de lo que se ha ido perdiendo y por otro, la interiorización de una mirada despectiva que asocia los elementos culturales mencionados con la pobreza y el atraso. Podemos identificar en estos discursos un cambio de consciencia lingüística que lleva a los activistas de una mirada asimilacionista a una mirada más crítica, punto que abordaremos más adelante. Por ahora, podemos señalar que las personas no hablan en términos de desplazamiento lingüístico (cambio neutral) sino de un genocidio lingüístico (cambio forzado), y éste no se restringe a la lengua, sino que se interrelaciona con la pérdida de los discursos, la música, la alimentación, la vestimenta y las costumbres. Esto cobra relevancia cuando remitimos a Erdösová y Juárez-Toledo (2019) quienes señalan que para abatir el desplazamiento lingüístico no es posible buscar soluciones meramente lingüísticas sino mucha más complejas y estructurales. Por lo tanto, una estrategia decolonial de reclamo lingüístico debe considerar muchos aspectos como los concernientes a los político-educativos y no solo lo lingüístico. Se trata de estrategias que atraviesan la estructura compleja de la sociedad. Es claro que la perspectiva de la pérdida lingüística es distinta desde la academia, sobre todo en enfoques estructuralistas que miran a la lengua de manera aislada, donde generalmente se remite al número de hablantes y espacios de uso. En este sentido, cabe señalar que es importante aportar otras miradas del genocidio lingüístico, mismas que nos permitan acercarnos a una perspectiva crítica del concepto de lengua (Hinton, 2011; Gounari, 2011, Ramírez Rubio, 2007).

Hemos visto, en estos testimonios, la vinculación de la pérdida de elementos culturales con el desplazamiento lingüístico del náhuatl en San Antonio Cacalotepec. Sin embargo, más que hablar de pérdida o desplazamiento, los testimonios remiten a que la lengua fue arrebatada, como lo menciona el siguiente relato:

> Quizá, me atrevo a decir si la educación pública no hubiera llegado a nuestros pueblos, las lenguas originarias jamás se hubieran perdido, porque una maldad que trajo la educación pública es hacernos creer que hablar una lengua originaria era sinónimo de vergüenza, de inferioridad y de que una nación es pobre… (O. Coyotl).

En este fragmento es clara la denuncia hacia espacios institucionales educativos que provocaron más que un desplazamiento, un genocidio lingüístico. De acuerdo con Skutnabb-Kangas (2008), el desplazamiento más que la muerte de una lengua, es un asesinato. En este orden de ideas, en el siguiente apartado retomaremos el tema de la interiorización de sentimientos de vergüenza por hablar náhuatl y la decisión de la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua como consecuencias de la discriminación y la castellanización.

4.1.3. Consecuencias de la discriminación y la castellanización

En las fuentes etnográficas revisadas, se observa que, a partir de la discriminación en la ciudad y la castellanización en las escuelas, se produjeron cambios en las decisiones lingüísticas de los hablantes, principalmente en los testimonios se señala: la interiorización de sentimientos de vergüenza por hablar náhuatl mismos que llevaron a la decisión de no transmitir la lengua.

4.1.3.1. Interiorización de sentimientos de vergüenza

El sentimiento de vergüenza por hablar náhuatl se fue interiorizando. A. Cuautle lo expresa de la siguiente manera:

> En la ciudad algunos se reían, como que se burlaban de uno entonces sí sentía uno feo (…) o sea porque en ese tiempo, siempre digamos, era la pena de hablar el náhuatl porque nadie nos… nos decía que… pues no deberíamos, de sentirnos, este pena por saber hablar náhuatl, solitos nos discriminamos igual porque… porque pensábamos que algo, que era algo penoso.

Incluso este sentimiento se extendió a otros ámbitos, como el portar apellidos en lengua náhuatl:

> Yo me daba pena y pensaba yo, que por qué no me apellidaba no sé, Flores, Castillo, no sé, a que ¿Cuautle? como que está feo (A. Cuautle).

La discriminación vivenciada en la ciudad y la castellanización generaron, en los hablantes de náhuatl de San Antonio Cacalotepec, la interiorización de un sentimiento de vergüenza, lo que finalmente desencadenó la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl. Aunque esta serie de factores no influyeron de forma inmediata, sino que se conformó en un proceso gradual, no pasaron muchas generaciones para que en los núcleos familiares se fuera dejando de hablar náhuatl, tal como analizaremos en seguida.

4.1.3.2. Interrupción de la transmisión intergeneracional

La interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua es uno de los aspectos que más se abordan en los estudios de vitalidad lingüística. Por ejemplo, la UNESCO (2003) señala que una lengua corre el peligro de desaparecer cuando sus hablantes dejan de utilizarla o dejan de transmitirla a la generación siguiente, y considera a este hecho uno de los factores más importantes que propician la pérdida lingüística. Sin embargo, vemos una perspectiva diferente desde los hablantes de San Antonio Cacalotepec, quienes abordan la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl como una consecuencia y no como una causa. Es decir, enfatizan que la discriminación y la castellanización desencadenaron la "decisión" lingüística de no transmitir la lengua náhuatl, y lo señalan como una presión social.

Interrupción de la transmisión intergeneracional		
A. Cuautle	A. Cuautle	J. Coyotl
Solo una hermana aprendió la lengua.	Madre ya no transmitió la lengua náhuatl	Padre prohíbe hablar la lengua a su familia
Sí soy la única porque ellos [hermanos] ya no lo	Sí, pues sí, porque pues lamentablemente en ese	Mi esposo me regañaba porque yo les hablaba yo mis

aprendieron aunque mis abuelitos todavía estaban, pero ya ellos ya no lo aprendieron soy la única que aprendí náhuatl.	momento cuando ellos estaban creciendo pues si todavía nadie nos comentaba de que pues era importante nuestra lengua entonces yo a ellos no les hablé igual y como también nosotros nos daba pena hablarlo o sea como que nos sentíamos este pues no sé cómo pues rechazados no entonces pues no siempre les enseñé la… la… español actualmente pues si les hablo, pero pues ya no me entiende, es lógico, y pues nada más se ríen, dice: no sé ni que nos dice, mejor háblame en español, pues sí lamentablemente es eso pues yo pienso que pues si se puede hoy actualmente enseñarle a los nietos porque hoy, ya no creo que los nietos, son los que hay que enseñarles, yo creo que pues hay que hacerlo y enseñarles a que no se deben de, de avergonzar para que pues esto no se pierda porque ya son pocas las personas que saben hablarlo, ya la mayoría ya no, algunos todavía lo entienden pero no lo saben hablar, entonces si no lo	hijos todo en náhuatl, pero él me regañaba, dice ya no les hables así, ¡ya cámbialo! ya no les digas así, (…) ya que no hablen así, por eso ya los cambié las palabras se los cambié, todavía una hija puede hablar, aunque los demás ya no… por lo que le pasó en la ciudad.

	no lo compartimos con los demás pues esto se va a perder y no creo que no, no debemos hacer eso ¿verdad?	

Lo anteriormente descrito son los motivos por los que se vio interrumpida la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl. A. Cuautle en una de las fuentes etnográficas, también expresó esta situación de la siguiente manera:

> Cuando neh onionmozcalti pues nochtin aquin onquinixmatiya otlahtohuaya nahuatl nomamá noahuelita, nemax oniczalo pero yeh noahuelita onechtitihque nomamá porque no papá namo quinequia amo nequia niczaloz, yeh otechahhuaya cuando tlahtoaya ihcon de nahuatl onechiliaya amo, amo tlahtozque ihcon porque este… ahmo pactia in yeh no papá ayehon nin, ayehon inahuac ayeconic ayeconic tlahtolnahuatl. Nomamá onechtiti, noahuelita, noahuelito onechtitihqueh.[65]

El objetivo que se propuso este padre de familia se logró completamente en la siguiente generación, porque de todos sus hijos, solamente una hija aprendió el náhuatl, tal como A. Cuautle lo relata en los testimonios de la tabla anterior, haciendo mención de que ella ya no transmitió la lengua a sus propios hijos.

Además de la interrupción intergeneracional de la transmisión de la lengua náhuatl, también las personas hablantes de náhuatl se vieron obligadas a aprender español y a comunicarse en una lengua que no conocían y en la que se sentían incómodos, así lo relata J. Coyotl:

[65] Traducción: cuando yo fui creciendo, todos a quienes yo conocía, todos hablaban náhuatl, mi mamá, mi abuelita, así yo crecí, pero mi abuelita me enseñó y mi mamá, mi papá no, porque no quería que aprendiéramos, él nos regañaba, cuando hablaba así, en náhuatl, nos decía no, no quiero que hablemos así, porque no me gusta. Él, mi papá, por eso no quiso, mi mamá, mi abuelita, mi abuelito, me enseñaron.

> Bueno pues yo, yo francamente no lo sabía yo, en castellano también no sabía yo bien, bien, pero ya, les hablaba yo a mis hijos y ellos como iban a la escuela o sea ya aprendieron más ya me contestaban ya me decían bien también, pero así que yo que hablara yo bien, bien, no, no podía yo también, porque nos enseñaron desde chiquitos, nos enseñaron a hablar en náhuatl y no sabíamos tan bien (…) hablé en español como de 15 años, nadie me enseñó [a hablar el español] nada más lo escuchábamos.

Estos testimonios dan cuenta de que en la caracterización que se hace del genocidio lingüístico por parte de estos habitantes de la localidad, el sentimiento de vergüenza es resultado de la discriminación vivida en la ciudad misma que se reforzó con la castellanización y que a su vez produjo la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl. Esta serie de factores generaron una situación sociolingüística en la localidad que puede ser entendida como un bilingüismo complejo, ya que existen hablantes pasivos, hablantes que están reactivando la lengua originaria, otros que la están olvidando, y existen personas monolingües del español. Todo ello más que representar una dificultad para una caracterización sociolingüística, nos permite señalar el carácter dinámico que deben considerar los conceptos sobre bilingüismo. Tal como veremos a continuación.

4.1.4. Bilingüismo complejo

Bilingüismo		
A. Cuautle	A. Cuautle	A. C. Mitznahuatl
Lengua natural	"Bilingüismo sustractivo"	Bilingüismo
Bueno en primera pues era algo natural [hablar náhuatl] no porque pues todo mundo hablaba náhuatl la mayoría de la gente hablaba náhuatl,	Ahorita pues ya llego y le hablo en español [a mi mamá], pero digamos, sí podemos platicar en náhuatl inclusive ha habido ocasiones en que nos ponemos a	Bueno pues ya era la costumbre, pues yo crecí en una… cómo decir, en un ambiente náhuatl, pues para mí no era raro, para mí

pero este pues yo mis papás los escuchaba yo y como sabía yo pues sí les entendí yo que es lo que decían pues yo no sentía nada o sea que me avergonzara o algo así no ya más después cuando pues ya, como que él, ya sale uno más a la ciudad más este a conocer otras cosas entonces cuando uno como que ya se apena, pero pues bueno ahorita yo creo que ya no.	hablar así en náhuatl y pues luego mis cuñadas que luego nos escuchan -se oyen bien chistoso- [dicen] sí, pero este sí todavía a veces, pero ya muy muy escasas las ocasiones que llegamos a hablar náhuatl.	estaba bien, o sea ya me acostumbré al español y al náhuatl, yo no le veía dificultad, al contrario, a mí me daba gusto saber las dos lenguas, pero ya no lo hablo

4.1.4.1. Enseñanza-aprendizaje del náhuatl

De acuerdo con los testimonios recogidos, las personas que saben el náhuatl actualmente en la localidad de San Antonio Cacalotepec, sobre todo lo aprendieron de abuelos e incluso bisabuelos. El relato de A. C. Mitznahuatl menciona que no aprendió el náhuatl con sus padres sino con sus bisabuelos, que eran quienes lo socializaron en esa lengua. De acuerdo con su testimonio fueron sus bisabuelos con los que aprendió el náhuatl y menciona lo que le decían en dicha lengua, sobre todo lo referente a órdenes para realizar quehaceres cuando era niño.

> Nocohcoltzitzinhuan, (…) yehhuan onechititihque in náhuatl huan occequin intahtzin de nonantzin amo nechititihque sino in taahtzitzinhuan de nocoltzitzihuan ompa onmozcalti onpiaya macuilxihuitl huan nech no… no…. nechiliaya ela, xihuiqui nican, xicchihua nin, xicpehpena in

> chinamitl, xalmazalo, nochi non onzalo, inxiquichpohpohua in lechome, xinanpehpena, xinanpehpena, ixtlali incuahuitl in tlacuahuac.[66]

Aunque los padres procuraron no transmitir la lengua náhuatl, era la lengua en la que se comunicaban, por lo que los hijos la aprendían al escucharlos, tal como señala A. Cuautle, en el primer testimonio de la tabla anterior. Era algo natural, todo mundo hablaba náhuatl. Las personas de mayor edad refieren un momento en el que todos sabían hablar náhuatl, lo que no generaba sentimiento de vergüenza, tal como señala J. Coyotl de 88 años:

> Pues sí, pues nosotros cuando hablábamos en náhuatl pues hablábamos nos platicamos entre personas del náhuatl. No [sentíamos pena], yo digo que no, porque de por sí así hablaban en náhuatl todo hablaban en náhuatl en mexicano, hasta íbamos en el carro todo hablan en náhuatl. Ya sabíamos [español] aunque no bien pero ya lo aprendí.

4.1.4.2. Lengua dormida y hablantes pasivos

Lengua dormida y hablantes pasivos		
A. Cuautle	A. C. Mitznahuatl	A. C. Mitznahuatl
Falta de memoria de la lengua náhuatl	Falta de práctica de la lengua náhuatl	Dificultad para recordar
Como uno ya no lo practica, yo por ejemplo a lo mejor sí algunas palabras este digamos ahorita las revolví porque, porque sencillamente tengo como les digo 45 años de ya no hablarlo para nada	Entonces en 1969, me fui a la ciudad de Puebla, y ahí fue cuando yo me fui relegando del náhuatl hasta la fecha pues ya no lo practicamos.	Sí es bien difícil hablar nuestra lengua, muy difícil y recordar y luego estarlo aquí rápido, pues no se puede, por la práctica pues no se puede

[66] Mis bisabuelos (…) ellos me enseñaron náhuatl y otros, su papá de mi mamá no me enseñó sino los papás de mis abuelos, allá me crié, yo tenía 5 años y me, mi…. Mi…. Me decían, oye, ven aquí, haz esto, recoge el chinamite, almuerza, todo eso aprendí, limpia los cochinos, recoge esto, recoge aquello, pon la leña junto al tlecuil.

Actualmente algunas personas bilingües han dejado de usar la lengua náhuatl, lo que se conoce como lengua dormida (Leonard, 2017). Tal es el caso de A. Cuautle quien menciona que durante 45 años dejó de hablar náhuatl y que hay palabras que le cuesta recordar. Señala incluso, que tanto ella como su mamá saben hablar mexicano, sin embargo, sus pláticas generalmente son en español. Por su parte A. C. Mitznahuatl señala que, cuando se fue a la ciudad de Puebla dejó de practicar la lengua náhuatl y que a pesar de que creció con sus abuelos quienes hablaban mexicano, usa más el español actualmente porque se le dificulta recordar la lengua:

> Neh onionmozcalti ican nococoltzitzihuan, no cocoltzitzihuan otlahtoaya mexicatlahtol huan onzalo pero yecah yenquiilcahua ocachi tlahtoa en español que mexicano o náhuatl[67]

En la actualidad son hablantes de náhuatl personas mayores, quienes aprendieron náhuatl en una época en la que la vitalidad de la lengua no había sido dañada por la discriminación. También existen hablantes que aprendieron la lengua con sus bisabuelos y abuelos, son personas que hablan español de manera cotidiana y que tienen la lengua náhuatl como lengua dormida. Los padres de dichos hablantes, a pesar de conocer la lengua, no la transmitieron como una forma de protección ante la discriminación a las nuevas generaciones. En este contexto existen también muchos casos de personas que no hablan la lengua náhuatl, pero que sí la entienden. En dichos testimonios se alude al conocimiento de la lengua, pero la dificultad de recordar palabras puesto que ya no se practica. El olvido de la lengua náhuatl se asocia a la falta de práctica, y de ahí, la dificultad para recordar algunas palabras.

[67] Traducción: Yo me crie con mis bisabuelos, mis bisabuelos hablaban mexicano y aprendí, pero ya lo olvidé, hablo más español que mexicano o náhuatl.

A pesar de este proceso de genocidio lingüístico, que provocó la interiorización de sentimiento de vergüenza por hablar náhuatl, existe también un cambio en la consciencia lingüística, de ello dan cuenta los testimonios que abordaremos continuación.

4.1.5. Cambio de consciencia lingüística

Cambio de consciencia lingüística		
A. Cuautle	A. Cuautle	A. C. Mitznahuatl
Compartir la lengua	Invitación a no olvidar la lengua	Reconocer el origen
Lo que podemos enseñarles lo haremos, bueno de mi parte lo haré con gusto porque lo que no quiero es que se pierda la lengua entonces quiero compartirlo, lo que… lo poco que sé.	Mi mensaje es (…) los invito a que no se avergüencen al contrario únanse a esta causa porque es bonita para que no se pierda nuestra lengua y este… esperemos que, pues sí les interese y que no, este, no lo dejen al olvido sino que todo lo contrario que se unan a aprenderlo para que no se pierda y así sigamos este, esta lengua que realmente pues es muy (…) bonita y eso es lo que los invito yo.	Yo invito a todos los que nos están viendo, que tomen estas cosas, porque como dicen unos, para saber de donde viene uno para poder caminar, porque muchas veces nos avergonzamos de nuestra cultura y no debe de ser, yo soy bien mexicanote y gracias a Dios nací en Cacalotepec, a mucha honra y a mucho orgullo.

En los testimonios se observa una transformación positiva de consciencia lingüística, un cambio del sentimiento de vergüenza de hablar náhuatl a un momento de reivindicación o reclamo lingüístico, en el que se busca su revaloración. Este hecho es importante y aparece en varios testimonios.

A. Cuautle: no deberíamos de sentirnos, este, pena por saber hablar náhuatl solitos nos discriminamos igual porque… porque pensábamos que algo, era algo penoso y no hoy en esto a estas… digamos en estos tiempos ya entendí que no debe ser así, que no debe ser así, sino que pues es una lengua que realmente, este, pues es algo de debemos de sentirnos orgullosos. Y hoy sí lo siento así yo me siento orgullosa de saber, de poder hablar náhuatl y lamentablemente mis hijos no les enseñé y lógico que ahora a veces les digo algunas palabras, pero pues ellos se ríen, porque no me entienden ajá entonces a veces digo sí este pues a veces uno vive equivocadamente ¿no? pero pues ojalá pues se pueda rescatar esto y pues que ya nos sintamos, no nos avergoncemos, más que nada en hablar náhuatl.

B. Cuaya: El que nos contaran los abuelitos sus experiencias, originó lo que hoy soy, por ejemplo, cuando fuimos a ver a los *huehuetini* para que participaran y les pedimos usar la vestimenta tradicional, recuerdo que me dijeron -"tanto me costó quitarme el calzón de manta y tú me lo quieres volver a poner"- ahí me di cuenta, al escucharlos a ellos, fue como lo de fiesta de pueblos indios, porque dije pues -¡sí soy india!- ¿y qué?

En este cambio de consciencia lingüística, se genera el activismo lingüístico de invitar a hablar la lengua náhuatl sin el sentimiento de vergüenza:

A. Cuautle: Pues Amo *xionmopinaltilican, xicomotitilican nanmoittzitzinhuan nanmopiltontzitzinhuan, o aquin quinequiz tlahtoznahuatl xicomotitili* para *mah amo ma polihui nican to.. tlen, quen ti tlahtoa nahuatl*, a lo mejor ti *pinahua*, pero este, pues *nanmech onmoilhuilia moximopinaltilica*, al contrario, *ti, tiyezque, ti este, ma tech pacti para amo polihuiz* porque *tlacamo polihuiz in nahuatl ahmo tlahtozqueh huan cepa cuacualtzin to* lengua.[68]

[68] Traducción: Ustedes (se dirige de forma muy reverencial) no se avergüencen, enseñen (marca de distancia para reverenciar) la lengua a sus (venerables) hijos e hijas, o todo aquel que quiera hablar náhuatl, enseñen para que no se pierda aquí nuestra… la manera como nosotros hablamos náhuatl, a lo mejor, usted sienta pena, pero este, pues les digo (a ustedes) ¡que no sientan pena! (marca de distancia para reverenciar) al contrario, nosotros, nosotros debemos

4.1.6. Respuesta a la primera pregunta de investigación

A manera de respuesta a la pregunta ¿cómo se problematiza el desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec? Podemos señalar que más que hablar de desplazamiento lingüístico se habla de genocidio lingüístico ya que:

1) Las experiencias de discriminación en la ciudad de Puebla, de acuerdo con los testimonios, fueron determinantes en la pérdida de la lengua náhuatl en San Antonio Cacalotepec. Así mismo se vieron reforzadas por el proceso de castellanización llevado a cabo en las instituciones educativas que se introdujeron en la localidad en el segundo tercio del siglo XX.
2) Los testimonios demuestran que en la localidad se mira a la lengua vinculada a un complejo de conocimientos, es decir, la lengua no se mira de forma aislada, por lo que el genocidio lingüístico se relaciona con diversos ámbitos, como los espacios discursivos relativos a los saludos y agradecimientos, los cantos a las aves de corral, la música tradicional, la alimentación, los nombres de las prendas tradicionales de la vestimenta y otras costumbres como el *tlapalehuil.*
3) La caracterización que se hace del genocidio lingüístico, de acuerdo con los testimonios, refiere que el sentimiento de vergüenza es resultado de la discriminación vivida en la ciudad, misma que se reforzó con la castellanización y que a su vez produjo la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl. Esta serie de factores generaron una situación sociolingüística en la localidad que puede ser entendida

sentir orgullo para que no se pierda, porque si se pierde la lengua nahuatl ya no hablaremos y es muy hermosa nuestra lengua.

como un bilingüismo complejo, donde de acuerdo con la generación varían los grados de bilingüismo y de conciencia lingüística.

4) En la actualidad son hablantes de náhuatl personas mayores, quienes aprendieron náhuatl en una época en la que la vitalidad de la lengua no había sido dañada por la discriminación, hablantes que aprendieron con sus bisabuelos y abuelos la lengua originaria. Son personas que hablan español de manera cotidiana y que tienen la lengua náhuatl como lengua dormida. Se alude al conocimiento de la lengua, pero la dificultad de recordar la lengua puesto que ya no se practica, el olvido de la lengua náhuatl se asocia a la falta de práctica y de ahí la dificultad para recordar algunas palabras.
5) Existe un cambio de consciencia lingüística en algunos habitantes de la localidad de San Antonio Cacalotepec que están realizando estrategias de activismo lingüístico basados en la premisa de la importancia de la revaloración de la lengua náhuatl, es decir, de abatir la interiorización del sentimiento de vergüenza por hablar náhuatl o mexicano.

Ahora bien, el análisis de fuentes etnográficas que nos permiten observar la caracterización del genocidio lingüístico desde la perspectiva de los propios actores es la primera parte del análisis de esta investigación. A continuación, describiremos la segunda fase de investigación que se enfoca en las estrategias de activismo lingüístico de la localidad.

4.2. De revitalización a reclamo lingüístico en San Antonio Cacalotepec

En este apartado se presentan las estrategias de revitalización lingüística que los activistas de la localidad de San Antonio Cacalotepec llevan a cabo. Para ello, se realizaron cinco entrevistas

semi-estructuradas.[69] Los resultados obtenidos se organizaron en 5 apartados que corresponden a los siguientes temas: 1) caracterización de la revitalización lingüística, 2) activistas de la lengua, 3) estrategias de revitalización lingüística, 4) motivaciones de las estrategias, 5) dificultades de las estrategias. Estos temas conforman el contenido de este capítulo, mismos que dan respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿qué estrategias de revitalización lingüística se desarrollan en San Antonio Cacalotepec?

En el apartado anterior señalamos que la caracterización del desplazamiento lingüístico en San Antonio Cacalotepec puede ser comprendido como genocidio lingüístico, desde los activistas, quienes, además, tienen como base la percepción de que la lengua está vinculada a un complejo de conocimientos. De la misma manera, en los resultados de la segunda fase de investigación, observaremos que las estrategias de revitalización lingüística no se llevan a cabo de manera aislada. Uno de los resultados más relevantes fue que las estrategias de activismo lingüístico en la localidad se consolidaron a partir del activismo en la defensa del territorio, lo que desencadenó un proceso de autorreflexión sobre la identidad como habitantes de un pueblo originario afectado por programas de planeación urbana.

4.2.1. Caracterización de la revitalización lingüística como reclamo lingüístico

En esta tesis se establece un giro decolonial, primero al cambiar de desplazamiento a genocidio lingüístico y luego al emplear el término reclamo lingüístico en lugar de revitalización lingüística, ya que como se señaló en el marco teórico, la revitalización lingüística es un concepto que se centra en la generación de hablantes y espacios de uso, siendo una mirada que se enfoca en metas, producto de la teorización desde la academia. En cambio, el concepto de

[69] Véase la parte metodológica.

reclamo parte del posicionamiento desde una comunidad lingüística que ha vivenciado el genocidio lingüístico a la par que se relaciona con la lengua amenazada. Es decir, el reclamo lingüístico puede ser entendido en un marco decolonial de políticas lingüísticas que se generan desde abajo, con objetivos enfocados en las necesidades de la propia comunidad, y no desde instituciones externas con miradas paternalistas que, lejos de atender a las necesidades propias de la localidad, se enfocan en perspectivas ajenas.

En este sentido, los activistas señalan la creación de estrategias de activismo lingüístico generadas desde la propia comunidad. G. Cuatzo señala que:

> Cuando una de mis sobrinas, este, nos expresa dice yo quiero cantar la llorona en náhuatl, entonces, empezamos a formar un grupo que se denomina el día de hoy *Xochicuacualtzitzin*[70] y a través de este coro estamos intentando rescatar la lengua que es el náhuatl, más bien, lo estamos impulsando para que se aprenda a través de clases de náhuatl (…) para que puedan, no sólo pronunciarlo sino también escribirlo y en ese sentido pues nos hemos dado a la tarea de, de invitar a gente de todas las edades para que podamos seguir promoviendo la lengua madre para que también la gente que sí lo habla y todavía lo entiende también vuelva a sacarlo y de esa forma pueda platicarlo entre sus hijos, entre su familia y no le dé pena.

En este mismo sentido, otro activista, O. Coyotl, señala lo siguiente:

> Cuando me dio la noticia yo me quedé así como que ¡ay! me sorprendió porque vino la idea de unas niñas ¿no? que pues que son prácticamente… de apenas 15 años, el año pasado tenía 14 y digo ¿no? me presenta a todo el grupo de niñas que eran cerca de 10 y veo que eran puras niñas pequeñas ¿no? entre 9 a 14 años, 13 años y este… y yo vi muy entusiasta a (las niñas) que… que

[70] En el apartado 5.1.3 de este capítulo se encuentra la información descriptiva de esta estrategia de reclamo lingüístico.

> todavía siguen y este y le volví a preguntar a Meli -oye, ¿es, es verdad que de ti salió la, la idea?- dice sí, es que me gustaría cantar en náhuatl o que participáramos en *Tlapalehuil*.[71]

Un elemento central del reclamo lingüístico es que se trata de iniciativas que surgen desde la propia comunidad. Más adelante veremos cómo se fueron desencadenando estas iniciativas, así como la descripción de cada una. Por ahora interesa mostrar cuáles son las características de estas iniciativas que hacen que puedan ser comprendidas en un marco de reclamo lingüístico.

En este sentido, debemos señalar que los recursos con los que se desarrollan las iniciativas son recursos propios. Podemos señalar el testimonio de una maestra de nivel secundaria, quien paga a un profesor de la comunidad para que enseñe náhuatl a sus estudiantes de segundo grado. Ella menciona que en el caso de las clases de inglés son los padres de familia quienes realizan el pago, mientras que en el caso de las clases de náhuatl es ella quien realiza el pago, pero ella lo ve como un intercambio. En este testimonio también podemos apreciar las motivaciones de mantener las estrategias de revitalización lingüística. Así mismo se observa en las respuestas de los activistas que, además, reciben apoyo o sustento de su propia familia. Sin embargo, conforme se han ido manteniendo las estrategias, se ha buscado apoyo mediante rifas y también solicitando recursos a instancias gubernamentales con la consideración de que forma parte de las obligaciones del Estado.

¿De quién reciben apoyo para sustentar las estrategias?			
O. Coyotl	A. Cuautle	G. Cuatzo	B. Aguilar

[71] Para más información sobre estas estrategias de reclamo lingüístico, véase el apartado 5.1.3. Estrategias de reclamo lingüístico.

Los papás pagan las clases de náhuatl y canto del grupo coral en náhuatl.	Mi familia, mi esposo y mi hija me apoyan para que pueda participar en los eventos de difusión del náhuatl.	Pedimos apoyo a la gente del pueblo, nos apoya la familia y también hemos solicitado apoyo al ayuntamiento para el *tlapalehuil*.	Yo le apoyo [le pago al profesor] no lo veo como un gasto, sino como una inversión.
Pues de sus propios papás porque así de las instituciones gubernamentales pues no, creo que lo único que ellos buscan es como que verse beneficiados con el resultado del del trabajo que ellas han estado haciendo (…) hasta cierto punto lamentable ver que, pues, que no dan el apoyo que, que debe de ser ni siquiera del ayuntamiento y ni siquiera de la junta auxiliar como tal no, ni	Yo por ejemplo siento más apoyo de mi familia, gubernamentales también nos han apoyado un poco pero, a lo mejor no como quisiéramos ¿verdad?, pero también a veces entendemos que pues hay muchas, este, muchas pues muchas cosas en las que hay qué hacer y pues a veces aunque quisieran también apoyarnos también más, pero a veces no es posible entonces yo a veces he sentido más así hacía mí, más apoyo de mi familia porque ellos	Hacemos rifas (…) empezamos a visitar a toda… la mayor... a lo que se pudiera ver de personas para que también ellos nos pudieran aportar de lo que ellos quisieran voluntariamente y sí empezamos a recibir apoyos de la gente eh… de la familia también, también nos dieron algunos apoyos, y actualmente estamos pidiendo apoyo también a Secretaría de Arte y Cultura del Ayuntamiento de San Andrés para que ellos nos ayuden también a difundir la	En lo personal a mí me gusta y si puedo, pues, esto es de común [acuerdo], yo le apoyo y él me apoya, yo le apoyo de alguna manera económicamente, pero él me apoya con lo que sabe, entonces este… rescatar aquí en la comunidad esa lengua que hablaban sus abuelitos a mí sí me parece muy pero muy importante e interesante y espero que sí se logre, por lo menos que no se pierda.

del presidente auxiliar tenemos apoyo yo creo que este proyecto o sea primero lo vino sustentando su abuelo el señor A. Cuatzo y posteriormente pasa al control de las mamás que son las que se empiezan a reunir y empiezan a ver en relación a los gastos (…) las mamás o los papás son las que pagan mis clases y las clases de canto.	este pues les pido algo les digo pues… me lleva mi esposo principalmente, me lleva hasta acá o mi hija, mira voy a salir, tengo un pequeño negocito que no lo puedo, no puedo dejar cerrado continuamente, entonces ya mi hija me ayuda, cuidas un ratito ya voy a salir, no me tardo ahorita regreso, en fin, ¿no? son muchas así, muchas de esas situaciones.	fiesta y también pues nos apoyen, nos apoyen económicamente hablando con lo que también ellos consideren pues es algo que también ellos deben promover.	[No lo veo como un gasto] no lo veo así, yo le digo a los niños eso es una inversión, no para mi beneficio, no, es para el beneficio de los niños y de que en la comunidad se siga trabajando. Me gusta participar mucho, no importa, el dinero va y viene, eso es lo de menos, pero el que ellos sean mejores, pues eso no va a tener precio.

Por otro lado, el reclamo lingüístico parte de la contradicción de la prohibición de hablar la lengua a la par de la identificación con la misma por escucharla, por lo que podemos observar que los activistas que han vivenciado el genocidio lingüístico tienen un perfil diferente al de activistas externos a las localidades. Sus motivaciones para realizar activismo lingüístico son otras, así como sus objetivos, por lo que sus estrategias muestran vías alternativas. En la siguiente tabla podemos observar algunos posicionamientos en cuanto a sus motivaciones por realizar activismo lingüístico. Ello nos muestra la particularidad de su perfil.

Posicionamientos				
A. Cuautle	O. Coyotl	G. Cuatzo	B. Aguilar	X. Formacio
Exigencia de visibilización	"Mamar la lengua" da otra perspectiva basada en el sentir	Preocupación por los hijos y la comunidad	Interés porque sus alumnos aprendan su lengua originaria	La responsabilidad de ser guardiana, heredera, cuidadora
Como que somos un pueblo (…) como que no existiera (…) sí nosotros existimos aquí y pues aquí estamos para que digamos que no nos olviden, siempre he tenido esa inquietud y ahorita que me invitaron a participar en este grupo [*tlapalehuil*] pues sí a mí me ha dado mucha satisfacción en primera porque este pues, más que nada pues para aportar a mi	La gente que, que como yo pues de alguna manera, ha mamado directamente la, la lengua, desde mis abuelos, (…) a pesar de que mi abuela no fue maestra o no tuvo la posibilidad de poder estudiar más, es más estudió hasta tercer año de primaria y ella sabía escribir muy poco y el ver que, el que me explicara no sé, una palabra, era creo, creo	Ya tengo hijos me preocupan las generaciones futuras, entonces, las próximas generaciones son las que…. si nosotros no hacemos algo en este momento definitivamente no estaremos enseñando nada estaremos enseñando igual la indiferencia y en ese sentido mis niños me observan, ellos ven lo que yo, yo protejo lo que ellos, o defiendo lo que	Imparto las clases en el segundo año, y todo surgió en la pandemia cuando estuvimos encerrados porque el maestro me platicó un poquito que estaba tratando de rescatar el náhuatl y yo me apunté, yo dije, yo me apunto para que le dé clases a mi grupo, entonces este, me interesa porque, por lo que he leído de las	El posicionarte como parte de algo, es reconocer los derechos que tienes pero también reconocer las responsabilidades, que tú también tienes que asumir, (…) para mí pues ha sido todo un proceso complejo de decir que ¿cuál es mi papel en esto (…) de todo lo que implica? te digo que la responsabilidad de ser el guardián, las guardianas responsables, cuidadores y cuidadoras, sí eso

pueblo algo, algo de lo que yo sé, de lo que digamos en apoyar personalmente para hacer algo en el mismo pueblo y eso es lo que a mí me da satisfacción y me da orgullo también eso	que era desde su sentir y ver toda la lógica que habían en lo que, ella como lo expresaba creo que es mucho para… en lo personal mucho, de mucho valor que lo que a veces se encuentran en los textos que de muchos especialistas ¿no? (…) a diferencia de lo que uno vivió (…) hace que, que yo tenga otra perspectiva más directa en relación al significado de muchas palabras en náhuatl.	ellos, donde ellos van a vivir, donde se pretende que ellos estén, pues ellos igual van a, van a hacer lo mismo, entonces en ese sentido también, no, no me gustaría que el día de mañana no se hiciera algo y pues que nadie apoyara, entonces eso fue lo que más me orilló y también pues me interesa mi comunidad	cosas que el maestro ha compuesto, ha creado, entonces, me atrae mucho la lengua me atrae mucho, me gusta mucho y es una lengua que en lo personal yo la siento muy bonita (…) rescatar aquí en la comunidad esa lengua que hablaban sus abuelitos a mí sí me parece muy pero muy importante e interesante y espero que sí se logre, por lo menos que no se pierda.	que nos han heredado parece que desde ahí parte un posicionamiento entonces, yo desde ahí digo sí claro yo soy de aquí, mi papá es de aquí, mis abuelos son de aquí, sus papás, sus abuelos son de aquí, yo no me veo viviendo en otro lado.

En estas respuestas podemos observar que existe un sentido de reclamo por la visibilización de la existencia “-nosotros existimos, aquí estamos-”, un reclamo por el reconocimiento de la epistemología propia “-que mi abuela me explicara desde su sentir, tiene mucho valor-” y un sentido de preocupación por proteger a la propia comunidad y a las generaciones futuras. Esto nos permite reconocer el posicionamiento de los activistas que llevan a cabo proyectos de revitalización lingüística en San Antonio Cacalotepec.

El sentido de reclamo puede observarse en el siguiente testimonio de X. Formacio, quien se asume como facilitadora y acompañante de los procesos organizativos de los pueblos de San Andrés Cholula, entre ellos San Antonio Cacalotepec, al señalar las motivaciones de su labor, nos dice:

> Algo que me movió fue a decir quiero hablar de lo que está pasando en Cholula eh y darme cuenta que todo lo que se estaba escribiendo de Cholula era escrito por gente de fuera y que muchas cosas ni siquiera eran narradas desde la realidad ¿no? eran narradas eh… desde una enajenación o un tema de folclore pero… pero yo decía, ¿por qué no? ¿por qué los pueblos no podemos narrar lo que nos pasa? o sea ¿por qué a fuerza solo va a ser válido que alguien de fuera venga y hable por nosotros? o sea ¿si yo escribo no es válido?

El reclamo que observamos en el testimonio anterior nos remite al señalamiento que hace Tuhiwai Smith (2016) quien expresa la necesidad de re-imaginar la investigación como actividad que los pueblos originarios pudieran llevar a cabo dentro de disciplinas e instituciones y dentro de sus propias comunidades y ya no continuar con una investigación que ha estado encastrada en un sistema global de imperialismo y de poder. Los testimonios anteriores nos acercan a los objetivos de los activistas en la ejecución de estrategias de reclamo lingüístico, y por ello, en el siguiente apartado, ahondaremos en cómo algunas personas de la localidad muestran un cambio

de consciencia lingüística que los ha convertido en activistas. Señalaremos la coyuntura del activismo lingüístico con la defensa del territorio ante los programas de desarrollo urbano, lo que permitirá comprender mejor las estrategias de reclamo lingüístico.

4.2.2. Activistas de la lengua

Para comprender las estrategias de reclamo lingüístico en San Antonio Cacalotepec es necesario reconocer el papel que jugó el cambio de consciencia lingüística en algunas personas, quienes mencionan su incursión como activistas identificando momentos claves que influyeron en ellos. Por una parte, se menciona la vivencia personal de escuchar la lengua, un sentimiento de identificación e incluso la práctica de comunicarse en náhuatl, tal como se describió en la primera parte de este capítulo referente a la caracterización del genocidio lingüístico en la localidad. Pero, por otra parte, los activistas comentaron que las estrategias se consolidaron a partir de un movimiento de defensa del territorio ante la insatisfacción de los programas de planeación urbana que no contrarrestaban las afectaciones de empresas inmobiliarias, como se observa en las respuestas de la siguiente tabla:

Activistas		
O. Coyotl	A. Cuautle	X. Formacio
Activista que se identifica con la lengua a pesar de la prohibición y se empeña en buscar medios propios.	Activista que tiene la lengua náhuatl “dormida” y va reactivándola al involucrarse en el comité *tlapalehuil* y en la defensa del territorio.	Facilitadora y acompañante de procesos organizativos de defensa del territorio que se involucró a través de su familia.
Esa expresión de que aprendiera las lenguas modernas porque lo que hablaban ellos ya no servía,	Pues yo antes más antes sí pues, me avergonzaba la verdad sí me sentía apenada por hablar náhuatl porque yo	Me parece esto han sido reflexiones como un parteaguas que se me hace muy bonito decir que hay

es creo que eso fue lo que me, me impactó y a la vez fue lo que me hizo o me motivó a ser desobediente en esa parte y, y adentrarme en el conocimiento de la lengua (…) porque me sentía identificado no sé cómo describirlo en otras palabras yo creo que ya lo tenía, bueno yo le digo así como que una identificación ¿no? yo creo que fue el convivir mucho con, con mis papás, el escucharlos, el verlos, el que me haya sentido mucho muy identificado con la lengua.	pensaba que era algo vergonzoso ¿no? pero en realidad no, después de que este, me invitaron las personas que conforman el… el grupo, este el grupo del Frente Unido, ellos me invitaron y pues ya acepté a participar con ellos y de ahí aprendí, a que pues, o sea, vi que no, no era vergonzoso hablar náhuatl, sino que todo lo contrario, entos por eso ya, este, digamos, yo sí lo sé hablar, pero pues como no tengo con quien platicar igual pues no, no lo, no lo hablo, pero ahorita este precisamente de que pues ya he participado en, con el grupo es la fiesta del *tlapalehuil* y todo eso, pues me he dado cuenta de que no es penoso sino al contrario, nos tenemos que sentir orgullosos de tener nuestra lengua.	investigación comunitaria porque esa investigación surge en el cotidiano en las pláticas […] una señora un día platicando me decía ¿sabes? ¡qué bueno que nos pasó lo de 2014! ¡qué bueno que ahora estamos con esto! y cuando tú les preguntabas por qué decía [respondía] por qué a la cabecera se la estaba llevando la ciudad y no solamente en términos físicos, la gente nos estábamos dejando eh, absorber por la dinámica urbana donde ya no conoces, donde ya no saludas, donde ya no te importa, lo que vienen a hacer estos movimientos es hacer una salida de raíz, de decir, si no reaccionan nos van a comer y hay un punto de no retorno que estamos antes de llegar a ese punto.

El cambio de consciencia lingüística, mismo que se describió en la primera parte de este capítulo, aunado al movimiento de defensa del territorio, logró establecer una coyuntura en la localidad que fortaleció estrategias de activismo lingüístico. De acuerdo con X. Formacio, la defensa del territorio en San Andrés Cholula tiene sus antecedentes en algunos conflictos que sucedieron tanto en Cacalotepec como en otros pueblos del municipio. Entre dichos conflictos se encuentra el cobro excesivo por el agua en Tlaxcalancingo, debido a que la región fue considerada como una zona con residenciales. Por lo tanto, los costos de agua se elevaron considerablemente. Así mismo, un conflicto social en Cacalotepec por la entrada de RUTA, Red Urbana de Transporte Articulado (una línea de transporte del estado de Puebla) provocó detenciones arbitrarias, y finalmente el desacuerdo con el programa municipal de desarrollo urbano que proyectaba la creación de bulevares de más de cuarenta metros.

> Se nos dice hay un programa de desarrollo urbano, éste se tiene que presentar ante Tlaxcalancingo porque es el más afectado ¿no?, así nos dicen, y entonces se convoca a asamblea en Tlaxcalancingo en enero de 2019, y gente de Cacalotepec y de cabecera nos vamos a la asamblea de Tlaxcalancingo, a escuchar, a saber qué estaba pasando, entonces se presenta el programa municipal de desarrollo urbano, y pues ya en ese proceso se dice queremos saber qué hay para Cacalotepec y qué hay para cabecera ¿no?, (…) ¿qué hay para estos dos pueblos? y entonces pues solicitamos la información nos las dan y pues vemos ese escenario ¿no? bulevares de cuarenta metros en todas las comunidades, al final eran vialidades que partían a las comunidades en pedacitos y que venía a generar una dinámica muy veloz y muy abrupta de urbanización ¿no? (X. Formacio).

En este sentido, X. Formacio comenta que las asambleas fueron de gran importancia para que los pueblos se organizaran:

> Tanto Tlaxcalancingo, como cabecera seguían en diálogos porque fueron las dos comunidades que caminaron juntas todo este tiempo desde 2014 y empiezan a decir -oigan pues, en Cacalotepec, está el Frente Todos Unidos somos Cacalotepec- y empiezan los diálogos de que teníamos que caminar todos conjuntos, todas conjuntas como pueblos porque pues lo que había pasado ¿no? en 2014 (…) también se fueron contra Cacalotepec con las detenciones con las mujeres por el tema de RUTA, o sea en general creo que estos pueblos Tlaxcalancingo, cabecera y Cacalotepec, fueron los tres, entre que fueron y han sido los más frontales para la defensa del territorio de manera histórica como que en los últimos años ya venían con un proceso organizativo vivo.

Es, decir, al preguntar por las estrategias de revitalización lingüística en San Antonio Cacalotepec, algunas activistas reconocieron su relación con el movimiento de defensa del territorio, específicamente con el "Frente Unido Todos Somos Cacalotepec".

> De hecho, fue por Frente Unido que se empieza a desencadenar todas estas series de… probablemente los proyectos ya estaban, pero estaban como dispersos, y nadie los aterrizaba, entonces que sí, eso ayudó mucho, ayudó Frente Unido a integrarlos, pero más que nada el que se haya logrado hacer ese, ese grupo porque de ese grupo pues nacen varias ideas (G. Cuatzo).

En este sentido, los activistas, resaltaron una serie de antecedentes que llevaron al movimiento de defensa del territorio que se da actualmente. Entre ellos señalaron que, en el año de 2014, se realizaron detenciones y persecuciones a los defensores del movimiento Cholula Viva y Digna que se oponía a la creación del Parque de las Siete Culturas porque no lo consideraban un proyecto que favoreciera a los pueblos. Además, en San Antonio Cacalotepec en ese mismo año se apresaron a mujeres que se inconformaron por la entrada del Sistema de Transporte que promovió el gobierno. Aunado a la problemática del cobro excesivo del agua en Tlaxcalancingo y la proyección del Programa Municipal de Desarrollo Urbano, se gestaron una serie de

inconformidades que dieron lugar a procesos de reflexión en los pueblos de San Andrés Cholula, entre ellos, San Antonio Cacalotepec. Este proceso es muy bien explicado por una de las activistas, quien señala que a partir de la autorreflexión entre un grupo de personas interesadas en resolver las problemáticas ocasionadas por el desarrollo urbano es como comienzan a reivindicarse diversos elementos que los caracterizan como un pueblo originario, entre ellos la lengua:

> Cuando surge (…) la defensa del territorio por medio del Frente Unido(…) empiezan a ver no sólo la problemática de las principales (…) caminos (…) empezamos a indagar, que pues los que estaban afectando era Grupo Proyecta y de ahí que al estar (…) esta inmobiliaria haciendo grandes construcciones pues estaba afectando, había quitado riachuelos, zanjas, alguna parte de… algunas calles que pues como ya la comunidad no las usaba se les hizo fácil bardear, entonces como ya nadie las reclamó pues se las quedaron y (…) algunos cerritos que por ahí quedaron atrapados dentro del (…) mismo Angelópolis, ya no se iban a recuperar entonces ¿cómo iban a indemnizar?, a… regresarnos a retribuirnos eso, (…) entonces empieza a hacer este peticiones (…) nos piden en desarrollo urbano: ajá ¿entonces ustedes que defienden? ¡si no tienen nada!, ¡no, no hay nada! ¿qué es lo que están defendiendo?; no pues ¡sí tenemos!, ¡tenemos todavía hay en 80% de nuestra comunidad tiene apellidos nahuas, algunos abuelos todavía hablan en la lengua náhuatl en nuestra comunidad se baila el xochipitzahuac!, y empezamos a sacar costumbres y tradiciones que todavía teníamos, entonces nos dice ¿a ver qué son? o sea ¿son una colonia o qué son? ¿un pueblo? o ¿cómo se consideran? Entonces al estar haciendo ese estudio, el papel para poder entregar el que realmente somos, nos dimos cuenta que pues sí somos un… o todavía una comunidad o un pueblo originario por todas las características que sí cumplimos, en cuanto a comida, en cuanto a lengua, en cuanto a este, en cuanto a usos y costumbres, entonces surge *Tlapalehuil* (…) pues dijimos vamos a hacer una fiesta cultural gastronómica donde nosotros mostremos nuestras costumbres y tradiciones a través de la gastronomía a través del arte y a través

> de la cultura que son, la lengua, las danzas y bailes, poesía y todo lo que se practicaba aquí en San Antonio y pues en la comida pues todo lo que se sigue comiendo eh y se comía mucho más antes y en el arte pues por eso estamos rescatando el pepenado que es lo lo más lo más ¿cómo se puede decir? factible aquí en la comunidad porque en otras otras cosas pues ya no las práctican (G. Cuatzo).

En este testimonio, se observa, que uno de los resultados del proceso reflexivo en San Antonio Cacalotepec, es el reconocimiento del daño que estaban generando las empresas inmobiliarias. En este sentido, X. Formacio señala lo siguiente:

> El tema del desplazamiento físico se vive a partir de la llegada de tantas inmobiliarias y lo que hablábamos entre varios vecinos y vecinas de aquí de la cabecera de cómo inmobiliarias se han hecho de terrenos de hectáreas, ¿no? llegan simplemente cercan, porque tienen dinero, meten gente, meten carros, los dueños cuando se dan cuenta, tratan de pelear, pero terminan perdiendo, o incluso en algunos casos quienes han sido presidentes municipales, hacen acuerdos para este… para que, pues ¿de qué otra manera puede tener las inmobiliarias escrituras, copias de las escrituras? son como dinámicas que se viven…

Pero, además del desplazamiento físico, se reconoce un desplazamiento simbólico:

> ¿Dónde han llegado las inmobiliarias qué es? pues es un tema de desplazamiento, o sea no te… o sea no te están quitando tu pedazo de tierra como tal, o sea no me han sacado de mi casa, pero ¿qué tanto el derecho a ejercer y a disfrutar de mi cultura de mi identidad lo puedo hacer? no lo puedo hacer ¿no? o sea, por ejemplo, algo que en la cabecera pasa de manera ya muy puntual es la queja que hay de gente que viene a decir no queremos los cuetes ¿no? ajá -¿por qué cierran las calles?, ¿por qué tanta fiesta?, ¿por qué?, ¿por qué para ir de la parroquia al panteón tiene que venir en sentido contrario?- o sea y entonces al final lo que incluso el mismo ayuntamiento estaba generando o genera, incluso actualmente, son dinámicas de desplazamiento simbólico porque lo

> que te está afectando es en la praxis de tu identidad, tu cultura ¿no? […] es colonizante, si lo hablamos desde el punto de vista de los pueblos indígenas, de decir lo que vale es la ciudad lo urbano y entonces si se acuerdan o hacen memoria con incluso discursos que han habido de presidentes municipales en la zona de Cholula siempre hablan de decir -dejemos de ser un pueblo atrasado- ¿no? hagamos, incluso en la actual administración, todavía creo que tiene este tema de la modernidad usar el término modernidad y que es eso un tema de colonialidad (…) y es racismo [dicen] al final las dinámicas urbanas las dinámicas citadinas son los que deben de preservar y nosotros, nosotras tenemos que dejar, soltar esa identidad y cultura (X. Formacio).

En las entrevistas, los activistas señalaron que el proceso reflexivo que se generó llevó a socializar los sentimientos que producían los cambios que observaban en su localidad, cambios que se miran como formas violentas:

> Si me preguntas mi escenario de mi niñez, yo me salía en época de lluvias a cortar honguitos para asarlos y comerlos, eh, yo veía que iban a pastorear sus vacas, borregos, allá. Un tío tenía una hectárea completa de alfalfa y nosotros teníamos conejos, entonces siempre pasábamos al salir de la escuela a cortar alfalfa para darle de comer a los conejos, antes tenían cochinos o sea, había una ruralidad ahí bien expresiva, hoy en día todos eso son inmobiliarias, fraccionamientos y ¿qué pasó? Que llegó un punto en el que el ayuntamiento, fue el ayuntamiento el que nos fue a decir, ya no pueden tener conejos, ya no pueden tener marranos, porque los vecinos se quejan de que hay moscas, de que huele feo, de que esto, de que lo otro, y entonces hoy, resulta que quienes estorbamos somos nosotros, nosotras, ajá si, quienes no encajamos ahora en la dinámica de vida somos nosotros, nosotras ¿no? entonces justo lo que hace este, este proceso de reflexión es decir eso, estas experiencias que tenemos a las afueras del pueblo compartirlas con los que están más a adentro y resulta que ya estaban pasando solamente que pues nadie hablaba de ellas (X. Formacio).

En este sentido, vemos que las estrategias de reclamo lingüístico no pueden ser comprendidas de manera aislada, si bien, como veremos en el siguiente apartado algunas iniciativas fueron personales, lo cierto es que el movimiento de defensa del territorio a través de la organización "Frente Unido Todos Somos Cacalotepec" logró vincularlas y fortalecerlas. Este aspecto emergió en las respuestas de los activistas cuando se preguntó por las motivaciones de surgimiento de las estrategias de reclamo lingüístico, que señalan como antecedente el proyecto del *Tlapalehuil* propuesto desde el Frente Unido, que a su vez se vincula con colectivos mayores. La iniciativa de *Tlapalehuil* aparece constantemente como uno de los antecedentes de las estrategias de reclamo lingüístico en San Antonio Cacalotepec. Por ejemplo, O. Coyotl señala que las clases de náhuatl, así como las clases del bordado en pepenado, resultaron de las actividades del *Tlapalehuil*:

> Fuimos partícipes, la maestra A. Cuautle también participó, que en un principio decía "pero es que no lo sé escribir, es que no sé cómo" y señalo yo le dije "no usted no se preocupe nosotros le ayudamos y usted simplemente comparte lo que sabe" y creo que desde ahí comenzó ese *tlapalehuil* y posteriormente la segunda flor que dio *Tlapalehuil*, el taller de bordado y yo creo que a futuro (…) el taller que se va a dar en la parte gastronómica (O. Coyotl). [72]

Además de que se explica que el antecedente de estas estrategias se encuentra en los planteamientos del *Tlapalehuil,* podemos observar que se establece una metáfora comparando las estrategias de reclamo lingüístico como flores, como si fueran resultado de una planta que florece. Dentro del análisis de las estrategias de reclamo lingüístico, el *Tlapalehuil* es un elemento central, de acuerdo con las mismas personas entrevistadas. Podemos, por lo tanto, entender el significado del *Tlapalehuil* a partir de su raíz etimológica:

[72] En los anexos, la fotografía 3 retrata la muestra del taller de bordado.

> *Tlapalehuil* está dividido en 3 raíces, en tlapalehuia y ehua que viene de mehua (…) por lo tanto, literalmente significa ayudar a levantarse a algo o a alguien, en este caso tlapalehuil viene siendo la función en ayudar a la comunidad de San Antonio Cacalotepec, el levantarse nuevamente con sus usos, costumbres, tradiciones y gastronomía (O. Coyotl).

Por su parte, G. Cuatzo señala lo siguiente:

> Nosotros ya tenemos [el *tlapalehuil*] lo tenemos, pero en nuestra forma de vida, pero cuando surge esto (…) de la defensa del territorio por medio del Frente (…) es que dijimos vamos a hacer una fiesta cultural gastronómica donde nosotros mostremos nuestras costumbres y tradiciones a través de la gastronomía, a través del arte y a través de la cultura.

De tal manera, las estrategias de reclamo lingüístico no pueden ser comprendidas de manera aislada en la localidad. Además de la vinculación con el movimiento de defensa del territorio, tiene que ver con la perspectiva de "ecología lingüística" que se centra en la complejidad sistémica (Bastardas Boada, 2016; Haugen, 1972) que los activistas de la localidad tienen. Tal como hemos visto en la conceptualización del genocidio lingüístico, donde se reconoce la pérdida de elementos vinculados a la lengua náhuatl. En este contexto, los activistas señalan que, para recuperar la lengua náhuatl, es importante también recuperar el complejo de conocimientos culturales:

> *Amo tiquimaquixtia totlahtol*, no estamos rescatando una lengua, un idioma, t*ehhuan ticchihuah ce tequitl* para revitalizar o *pampa tichichicahualtize nin tlahtolli*[73] (…) como nahuablantes queremos revitalizar el idioma a las nuevas generaciones y ¿cómo lo estamos haciendo?, bueno, precisamente lo que se está haciendo (…) bueno, primero enfocando a los niños a que ellos amen la cultura, amen las tradiciones, amen las costumbres, amen los alimentos, la comida, el baile, la

[73] Traducción: No estamos rescatando la lengua, nosotros hacemos un trabajo para revitalizar o para fortalecer esta lengua.

> música que escuchaban nuestros abuelitos, sí, de esta manera es como se está llevando esta asignación, este trabajo (M. Manzano).

Tal como advertimos en el apartado anterior, los testimonios demuestran que la lengua se encuentra interrelacionada con diferentes elementos, por ejemplo, se vincula con la alimentación y la vestimenta tradicional. En el siguiente testimonio se señala que la alimentación tenía como base lo que se cosechaba y recolectaba en la localidad. Esta misma práctica se relaciona con el bordado en pepenado:

> Nuestros ancestros o nuestros abuelos plasmaban en estas camisas (…) lo que ellos veían, por ejemplo, si ellos iban al campo y las abuelitas ayudaban a juntar la cosecha o a sembrar incluso a barbechar los campos, ellos veían ardillas, veían flores, eso es lo que ellos plasmaban en sus camisas y plasmaban efectivamente la vida, la vida (G. Cuatzo).

Es decir, aunque en este apartado nos enfocamos en los activistas de la lengua quienes generan estrategias de reclamo lingüístico, debemos señalar que la categoría "estrategia de reclamo lingüístico" es analítica. En la práctica, las estrategias observadas no son exclusivamente lingüísticas, así como los activistas no se limitan al ámbito lingüístico, sino que participan en diferentes ámbitos de reivindicación como lo son la alimentación, la siembra, la vestimenta, la música, entre otros y esto tiene relación con el movimiento de defensa del territorio, así como con una perspectiva de ecología lingüística (Bastardas Boada, 2016; Haugen, 1972).

Con estas consideraciones en mente podemos acercarnos a las estrategias de reclamo lingüístico de la localidad de San Antonio Cacalotepec, entendiéndolas como iniciativas desde abajo que se consolidaron con la defensa del territorio, por lo que no se comprenden de manera aislada sino en interrelación con ámbitos que miran más allá de lo lingüístico.

4.2.3. Estrategias de reclamo lingüístico

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de las personas entrevistadas ante la pregunta ¿qué estrategias de revitalización lingüística ha llevado a cabo? En ellas podemos también observar que algunas estrategias son consecuencias de otra, por ejemplo, la generación de materiales didácticos es resultado de las clases de lengua náhuatl, así mismo, la enseñanza del náhuatl a un grupo de niñas está vinculada con la preparación de un grupo de coro en náhuatl.

¿Qué estrategias de revitalización lingüística lleva a cabo?			
O. Coyotl	A. Cuautle	O. Coyotl	G. Cuatzo
Literatura (poesía) Material didáctico Clases de lengua náhuatl Traducción	Literatura (tradición oral) *Tlapalehuil* Clases de náhuatl	Programa de radio	Grupo coral *Xochicuacualtzitzin* *Tlapalehuil*
La creación literaria, la música, las canciones por ejemplo con este grupo de niñas que llevo a quienes estoy instruyendo pues está de alguna manera revitalizando la lengua, el darles clase ellas en náhuatl enseñarles a traducir, así como también pues este los trabajos	Yo, en primer lugar, (…) me invitaron a lo que es el *Tlapalehuil* y he estado participando y de ahí surge [dar] las clases en náhuatl y pues ahí también he participado y pues yo me siento satisfecha [de dar] a conocer un poquito de nuestra lengua que pues se está perdiendo (…) y	Un programa radiofónico que tiene la finalidad de promover difundir la lengua náhuatl y todo lo que conlleva y concierne alrededor de esta lengua que es nuestra que es de la comunidad de Tlaxcalancingo, San Antonio Cacalotepec y todas las comunidades nahuas donde todavía	Empezamos a formar un grupo que se denomina (…) *Xochicuacualtzitzin* a través de este coro estamos intentando rescatar la lengua nahuatl (…) estamos impulsando que se aprenda a través de clases de náhuatl para que podamos

(material didáctico) que los crucigramas que ya he hecho, sopa de letras y pues el placer de mi libro bueno el primer libro que tengo.	las leyendas pues este igual o sea que yo (…) más que nada como lo he dicho pues este dar a conocer, todo eso me satisface hoy.	se llega a escuchar una voz un aliento un suspiro de esta hermosa lengua.	seguir promoviendo la lengua madre para que también la gente que sí lo habla y todavía lo entiende también vuelva a sacarlo y de esa forma pueda platicarlo a sus hijos entre su familia y no le dé pena.

Es importante señalar que, aunque las estrategias mencionadas son de habitantes de la localidad de San Antonio Cacalotepec, su difusión se extiende a otras comunidades. Por ejemplo, el programa radiofónico señalado se transmite desde una radio comunitaria de la región cuya frecuencia abarca varios municipios. De la misma manera, el grupo de coro de niñas *"Xochicuacualtzitzin"*[74] quienes cantan en náhuatl, han tenido presentaciones en diferentes escenarios de la región. Así mismo, el evento denominado *Tlapalehuil* ha hecho partícipes a personas de diferentes comunidades no solo de la región, sino incluso de otros estados.

Para hacer más comprensibles las estrategias que señalaron los activistas del lenguaje entrevistados hemos incluido la siguiente tabla. En la primera columna se encuentra el nombre asignado en lengua náhuatl. Algunas estrategias no tienen un nombre en particular en dicha

[74] Traducción: Venerables flores hermosas

lengua; en la segunda columna se señala la estrategia y en la última columna se describe brevemente a qué corresponde cada estrategia:

Estrategias de reclamo lingüístico		
Nombre	Tipo de estrategia	Descripción
Timotlapohuizqueh[75]	Espacio de habla náhuatl	Grupo de adultos que se reúnen para conversar en lengua náhuatl con el apoyo de dos guías nahuahablantes de la localidad A. Cuautle y F. Tlachi.
Xochicuacualtzitzin	Grupo coral en náhuatl	Grupo de niñas que cantan en náhuatl. Toman clases de canto y de lengua náhuatl con el maestro O. Coyotl. Se presentan en eventos culturales con la vestimenta tradicional de la localidad.
----------	Material didáctico	Sopas de letras, crucigramas y ejercicios de traducción generados por O. Coyotl, aplicados en sus clases de náhuatl.
----------	Leyendas de tradición oral en náhuatl	Narraciones escritas en náhuatl de las leyendas de San Antonio Cacalotepec compartidas en eventos públicos. Por A. Cuautle

[75] Traducción: Nosotros platicaremos

Noaxto cempoalli[76]	Poesía escrita en náhuatl	Libro bilingüe de poesía de O. Coyotl.
Icemanahuac tlahtolnahuatl[77]	Programa en la radio comunitaria	Programa radiofónico semanal que se transmite por el 107.1 de FM que tiene la finalidad de difundir la lengua náhuatl y reflexionar en torno a ella. Por O. Coyotl.
Tlapalehuil[78]	Festividad de reivindicación cultural	Festividad de reivindicación de las costumbres, arte, gastronomía, lengua y cultura de la localidad de San Antonio Cacalotepec. En torno a este evento se han generado materiales audiovisuales en lengua náhuatl (Comité *Tlapalehuil*)
----------	Clases de náhuatl en la Telesecundaria Jesús González Ortega	Impartidas por el maestro O. Coyotl a solicitud de la maestra B. Aguilar. Son clases para estudiantes que cursan el segundo grado de secundaria.

Estas estrategias están interrelacionadas con otras iniciativas tales como un taller de bordado en pepenado, la creación de una página de Facebook que funge como medio de comunicación *Tlahtoa Cacalotepetl* / Habla Cacalotepec y los movimientos de defensa del agua y del territorio.

[76] Traducción: Mis primeros veinte
[77] Traducción: El mundo de la lengua náhuatl
[78] Traducción: Ayuda mutua

Los activistas que dirigen las estrategias de reclamo lingüístico también participan en otras iniciativas de reivindicación. A su vez, las personas que participan como alumnos generan actividades de reclamo lingüístico. Como, por ejemplo, una de las integrantes del grupo *Xochicuacualtzitzin*, organizó la presentación de una poesía coral en náhuatl con sus compañeros y participó en un concurso de cómic elaborando una narrativa náhuatl en el bachillerato de la localidad. Es decir, en la tabla se muestran las estrategias de reclamo lingüístico que han llevado a cabo las personas entrevistadas, sin embargo, debemos señalar que en la localidad existen todavía más estrategias. Las ennumeradas en la tabla anterior no son exhaustivas.

4.2.4. Motivaciones de aprender-enseñar náhuatl

Aunque hemos señalado ya algunas motivaciones de aprender-enseñar náhuatl de los activistas de la lengua, haremos algunas observaciones más a este respecto. En las respuestas encontramos diferentes motivaciones. En las motivaciones personales, se señala la negación de la propia familia para transmitir la lengua náhuatl, hecho que revisamos en los resultados de la primera fase de investigación. Sin embargo, esta prohibición se presenta como una motivación para aprender la lengua. Es decir, ante la interrupción de la transmisión intergeneracional, hubo personas que se negaron a aceptar la prohibición. Nos dice A. Cuautle:

> A pesar de la prohibición, mi mamá y yo siempre platicábamos en náhuatl, él [mi papá] nos regañaba, regañaba a mi mamá precisamente - ¡ya no!- le decía, -ya ¡ya no le enseñes eso!, ya háblale en español-, pero mi mamá y yo siempre platicábamos en náhuatl, mis abuelitos también, entonces de ahí precisamente yo aprendí.

En este mismo sentido se encuentra la respuesta de O. Coyotl, quien señaló lo siguiente:

> El mío es un episodio que viví desde pequeño, yo escuchaba mis abuelos hablar la lengua náhuatl y cuando me nace el interés por quererlo aprender les pido que me lo enseñen y creo que ese

> episodio fue el que me marcó mucho como para posicionarme en la postura que hoy me encuentro y fue el que mi abuelo me negara el conocimiento de esta lengua, lo último que me dice -¡mejor apréndete las lenguas modernas, ya lo que hablamos nosotros no sirve!- cuando me dice eso dentro de mí se genera un montón de dudas, montón de preguntas, un conflicto que no le pude decir y una de ellas era o sea ¿cómo me dices que hablas algo que ya no, según dices tú ya no sirve? pero yo te escucho que lo hablas con mi mamá, que sales a la calle y ahí lo hablas con la demás gente y no me la quieres enseñar a mí.

Es decir, la prohibición de hablar la lengua náhuatl motivó cuestionamientos ante el uso habitual de la lengua. Así mismo se señala la identificación con la lengua.[79] Ante este testimonio ubicamos lo que Yásnaya Aguilar (2029) nombra "falsa disyuntiva" que se refiere a la creencia de que es necesario decidir entre una lengua u otra cuando tenemos la capacidad de aprender varias lenguas.

El papel que jugaron los textos escritos también es una experiencia que se repite en las respuestas de los activistas. Por ejemplo, el activista O. Coyotl señala el impacto que causó en él, el hecho de que le regalaran un libro sobre el *huehuetlahtolli:*[80]

> Todavía no conocía libros en, en náhuatl, tenía como 14 años, estaba en secundaria me acuerdo y este… y me acuerdo que mis primeras palabras las primeras palabras que lograba captar de mis abuelos como yo les entendía las escribía, hasta posteriormente cuando una maestra me regala el libro de *Huehuetlahtolli* ahí viene una parte donde viene un texto largo escrito náhuatl, ahí comencé a darme cuenta que pues el náhuatl sí se escribe ¿no? y como, como tal como una, como cualquier lengua y en este y en este texto me acuerdo que me apoyó muchísimo poder ver cómo se escribían.

[79] Léase el testimonio de O. Mitznahuatl al principio de este capítulo:"porque me sentía identificado no sé cómo describirlo en otras palabras yo creo que ya lo tenía, bueno yo le digo así como que una identificación.
[80] Traducción: Palabras sabias o antiguas.

De la misma manera el activista R. Chiquito, señala lo siguiente:

> Una muchacha me regaló, este un folletito así, ya sin pasta ni nada ya viejo de gramática náhuatl, dice oye parece que tú como que sabes algo de náhuatl, te lo regalo este y yo me quedé así y si decía gramática náhuatl empiezo a hojearlo, tiene cosas más o menos interesantes, entonces pues voy con mi abuela y le digo a mi abuela esta palabra, que estas frases que dicen y ella fue la que empezó a -no se dice así- y -dilo así- no sé qué y no sé cuándo y entonces lo que más causó en mí fue sorpresa ver que alguien se preocupó por hacer una gramática náhuatl.

En ambas experiencias se relata la búsqueda de contrastar el conocimiento de las abuelas con el contenido de los materiales escritos. Para los activistas, el hecho de conocer materiales escritos en lengua náhuatl fue sorprendente debido a que existía la idea de que era una lengua que no se escribía, que no tenía gramática y que no era importante. Por lo tanto, el acercamiento a materiales escritos fue un detonante en el reconocimiento de la importancia de la lengua náhuatl.

Hemos señalado que dentro de las motivaciones de los activistas para realizar estrategias de reclamo lingüístico se encuentra la explicación misma de cómo aprendieron la lengua, es decir, la motivación para aprender náhuatl y cómo ello derivó en enseñar la lengua, tal como señala A. Cuautle:

> Yo me siento satisfecha de poder pues dar a conocer un poquito de nuestra lengua que pues ya se está perdiendo, ya la mayor parte de los jóvenes pues ya no lo saben hablar y algunas personas mayores que todavía sí lo saben hablar, pero, como que les da pena todavía en… en querer decir que sí este, saben hablarlo, a veces ya este, personas que van conociendo, y se les va explicando pues ya como que sí ya se les va quitando esa, esa este… pues el sentir pena de hablarlo, pues yo me siento orgullosa o satisfecha de, de poder pues aportar algo de lo que yo sé y que las personas lo conozcan en cuestión a las clases pues eso es lo que he hecho y en cuestión a las leyendas pues

> este igual o sea que yo esté pues, me gusta y, y más que nada como lo he dicho pues este, dar a conocer este pues todo eso me satisface a mí porque es un algo que pues que digamos ya no, ya mucha gente ya no lo conoce pero pues eso es lo más importante darlo a conocer.

Dentro de las motivaciones que se señalan para llegar a ser activistas de la lengua, se encuentra la identidad lingüística, el reclamo de existencia, la preocupación por la comunidad, y la convicción de hacer algo para que la lengua no se pierda. Todo ello se fue fortaleciendo cuando se reflexionó sobre los elementos que dotaban de identidad al pueblo originario.

Cabe señalar que dentro de las motivaciones se señalaron a las mismas estrategias de reclamo lingüístico, ya que están sirviendo de motivación para aprender y hablar náhuatl. Por ejemplo, se señaló que la gente ha comenzado a hablar náhuatl en la festividad del *Tlapalehuil* porque ahí se promueve su uso. De la misma manera se señaló el caso de una niña que al ver a su hermana participar decide involucrarse en la estrategia de reclamo lingüístico. Así como la historia de la activista que al participar en la defensa del territorio se da cuenta de la importancia de la lengua y cambia de consciencia lingüística dejando la vergüenza y cambiándola por un sentimiento de orgullo.

Aunque hasta aquí se han mencionado las estrategias de reclamo lingüístico generadas por activistas de la localidad de San Antonio Cacalotepec, es necesario señalar las dificultades a las que se enfrentan, que van desde la falta de participación en la localidad, y esto relacionado con las ideologías lingüísticas negativas, hasta la falta de recursos económicos para el buen desarrollo de las actividades de sus estrategias, por lo que en seguida abordaremos este tema.

4.2.5. Dificultades

En la siguiente tabla presentamos algunos aspectos señalados por los activistas como dificultades en el desarrollo de las estrategias de activismo lingüístico.

¿A qué dificultades se ha enfrentado en el desarrollo de su actividad?			
O. Coyotl	O. Coyotl	A. Cuautle	G. Cuatzo
No sentirse identificado	Falta de apoyo económico del gobierno	Falta de convencimiento para la participación	Crítica de la promoción de lo que no se conoce
El no sentirse totalmente identificado con la lengua hizo que se desinteresara al grado de que dejó de ir [una integrante del grupo *Xochicuacualtzitzin*].	De las instituciones gubernamentales creo que lo único que ellos buscan es como que verse beneficiados, hasta cierto punto lamentable ver que, pues que no dan el, el apoyo que debe de ser ni siquiera del ayuntamiento y ni siquiera de la junta auxiliar como tal no, ni del presidente auxiliar tenemos apoyo.	Sí problemas porque muchas veces vamos a invitar a las personas para que pues participen (…) no quieren participar, este porque, sí parece, sí pues cuesta convencerlos entonces eso pues creo yo que no, no es problema grave pero sí es un poquito difícil pues tratar de convencer a las personas para que participen y para mí eso pues sí me ha digamos, me ha dado un poquito como de problemas ¿no?	Bueno, en lo personal, me he enfrentado mucho a la crítica en cuestión de que pues ¿si tú no lo sabes cómo es que lo promueves? Lo relativo a la lengua en el caso de la cultura, si es mucho de conocer lo que uno está promoviendo porque había personas que nos decían y por qué promueven eso, si eso aquí no se da, entonces tuvimos que darnos a la tarea de hacer recopilación de datos

Dentro de las dificultades mencionadas en la ejecución de las estrategias de reclamo lingüístico se encuentran: la falta de identificación con la lengua náhuatl. Por ejemplo O. Coyotl señala que el número de niñas en el grupo de coro náhuatl disminuyó:

> En un principio eran cerca de 10 niñas, pero pues por lo mismo ¿no? o sea el, el ver que es una… o que consideren la lengua náhuatl como una lengua muy, muy tosca, muy torpe, muy inusual, muy, que ya no tiene utilidad pues como que se desinteresaban ¿no?

En este mismo sentido, G. Cuatzo señala lo siguiente:

> En lo colectivo nos ha costado muchísimo, que nos costó que la gente creyera qué de nuestra misma comunidad y que creyera que seguimos siendo un pueblo originario y que tenemos costumbres y tradiciones que nos hacen y que nos rigen y todavía, y como es una forma de vida cotidiana se les hacía tan normal (…) incluso para la misma gente de nuestra comunidad de para nosotros como grupo fue muy difícil integrarla afortunadamente a cuatro años de la fiesta cultural hemos logrado que se integre más gente y que no solo se la crea y que nosotros, y que nosotros seguimos siendo pueblos originarios y que eso nos rige, pero sí, sí al principio fue muy difícil enfrentarnos a nuestra misma comunidad .

Esta dificultad de la falta de identificación está estrechamente relacionada con la falta de participación, tal como lo señala A. Cuautle (en el testimonio incluido en la tabla) cuando menciona que una dificultad a la que se enfrentan es que les cuesta convencer a las personas para que participen. Lo que nos lleva a hablar de las ideologías lingüísticas negativas en torno a la lengua náhuatl. Esta dificultad es señalada por G. Cuatzo de la siguiente manera:

> Ha sido, un poco difícil, el poderlas impulsar (a las niñas del grupo de coro *Xochicuacualtzitzin*) ¿en qué sentido? En que en la escuela todo el tiempo pues les dicen, pues inglés, les meten pues lo que les va a servir, es muy difícil ir contra el sistema.

Podríamos señalar, por un lado, que una dificultad es la falta de participación por no sentirse identificados ni convencidos con la propuesta de las estrategias de reclamo lingüístico, sin embargo, esta dificultad es producto de las ideologías lingüísticas, en las que se señala que el náhuatl es una lengua tosca, inútil, mientras que hay lenguas modernas que sí tienen utilidad. Estas mismas ideologías son las que hacen que exista falta de apoyo o recursos económicos para el mantenimiento de las estrategias.

Por otro lado, se encuentran las dificultades relacionadas con la organización propia de los colectivos, lo referente a las diferencias de ideas:

> Con el grupo pues sí a veces también hay diferencias en ideas, cómo se decide hacer y qué, pues que no se puede o algo, pues sí todo eso, eso es para mí, o sea un poquito difícil (A. Cuautle).

En este sentido también se señala la crítica como una dificultad, por ejemplo G. Cuatzo dice:

> Bueno, en lo personal, me he enfrentado mucho a la crítica en cuestión de qué, pues ¿si tú no lo sabes cómo es que tú lo promueves? En el caso de la lengua, me he enfrentado a ese tipo de críticas, o sea como se atreven a promover algo que no conocen al cien por ciento, entonces sí hemos tenido que hacer algunas modificaciones para poder mostrar lo que realmente es de la comunidad.

Esta crítica también se encuentra en la academia, donde se critica a los activistas que no hablan la lengua originaria. Sin embargo, debe reconocerse el proceso de genocidio lingüístico en las comunidades, donde existen activistas a los que les fue negada la lengua y esa es una de las motivaciones por la que se centran en la revalorización de la lengua náhuatl y, por lo tanto, buscan vías de reconocimiento de la lengua como primer acercamiento.

En San Antonio Cacalotepec, las personas que pueden hablar de manera fluida la lengua náhuatl no lo hacen por la discriminación que padecieron. La generación que les sigue, la

entiende, pero tiene dificultades para expresarse en la lengua originaria; y la generación más joven está teniendo un cambio de consciencia lingüística a favor de la lengua originaria y se encuentra en un proceso de reaprendizaje de la lengua. En este aspecto podemos retomar las palabras de G. Cuatzo:

> Porque la lengua sí la tenemos, sí lo hablan algunos abuelos pero ya eran muy pocos y la mayoría por ejemplo digamos personas de cincuenta ajá ,de cincuenta para acá, para, para abajo este pues solamente algunos lo entienden, pero no lo hablan y si lo hablan algunas eh… palabras no, no es fluido y de cincuenta para, para arriba digamos de cincuenta, sesenta, setenta años sí lo hablan pero les dijeron que no lo, que… cómo se podría decir, se los quisieron arrebatar lo tienen ahí en un cajoncito pero no se acuerdan muy bien cómo hablarlo entonces no lo no lo hablan fluido.

Es decir, en el análisis de la situación lingüística en la comunidad no sólo se debe abordar la fluidez de los hablantes sino también las ideologías lingüísticas de dichos grupos y cómo ello afecta en el uso de la lengua. Esta dificultad observada por los propios activistas es de gran importancia, ya que distinguen problemáticas específicas para los grupos de edad en su comunidad, esto en función de la vivencia del genocidio lingüístico. Por eso, pienso que una de las primeras estrategias a nivel nacional debe estar enfocadas en el cambio de las ideologías lingüísticas en México.

4.2.6. Respuesta a la segunda pregunta de investigación

A manera de respuesta a la pregunta ¿qué estrategias de revitalización lingüística se desarrollan en la localidad de San Antonio Cacalotepec? Podemos señalar que identificamos al menos ocho estrategias dirigidas por activistas de la localidad. Además, en su caracterización identificamos lo siguiente:

1) Las estrategias de activismo lingüístico en la localidad de San Antonio Cacalotepec deben ser comprendidas en un marco de reclamo lingüístico porque:
    a) Son iniciativas formuladas desde los habitantes de la propia localidad, quienes han vivenciado el genocidio lingüístico no solo a nivel personal sino a través de su historia familiar y comunitaria, por lo que sus planteamientos (identificación con la lengua), objetivos (defensa del territorio y abatir el genocidio cultural) y desarrollo (proceso de reflexión y concientización) muestran una mirada particular distinta a los proyectos emanados de instancias gubernamentales y/o académicas.
    b) Son iniciativas que se desarrollan con recursos propios, por lo que han reafirmado estrategias tradicionales como el *tlapalehuil* o ayuda mutua; las iniciativas se sustentan por el apoyo familiar y la gestión colectiva. Recientemente han solicitado el apoyo gubernamental, pero con la consciencia de "indemnización o reparación del daño" incluso como obligación del Estado.
2) Los activistas de la lengua en la localidad lograron desarrollar estrategias en conjunto cuando diversas personas comenzaron un proceso de defensa del territorio, lo que los llevó a analizar las problemáticas causadas por la inmobiliaria Grupo Proyecta. A partir de que llegaran al cuestionamiento de ¿quiénes somos? Y surgiera la iniciativa de retomar la lengua, la alimentación y, las costumbres y tradiciones propias de la localidad. Esto los llevó a un proceso autorreflexivo que incluye su situación lingüística y la ejecución de estrategias de reclamo lingüístico.
3) Las estrategias de reclamo lingüístico son diversas como clases de náhuatl, grupo coral en náhuatl, nido de lengua, materiales escritos (poesía y leyendas) programas de radio,

conversatorios, mismas que están insertas en un marco de ecología lingüística por su interrelación con diversos ámbitos de la vida de la comunidad.

4) Las motivaciones de las estrategias incluyen la identificación con la lengua, el reclamo de existencia, la preocupación por la comunidad y las mismas estrategias de reclamo se están convirtiendo en motivaciones para otras personas.
5) Los activistas encuentran que las principales dificultades en el desarrollo de las estrategias de reclamo lingüístico son: las ideologías lingüísticas negativas sobre el náhuatl, mismo que se encuentra en el sistema escolar; lo que provoca la falta de participación y de apoyo gubernamental. En estas dificultades los activistas describen la situación sociolingüística de la población diferenciada por grupos de edad de acuerdo con los efectos del genocidio lingüístico en tres grupos etarios, donde confluye la fluidez de la lengua con las ideologías lingüísticas.

Este apartado nos permite establecer un giro decolonial en el abordaje de las estrategias de revitalización lingüística, ya que su descripción nos lleva a reconocerlas en un marco de reclamo lingüístico. Como hemos visto, se trata de iniciativas desde abajo que se desarrollan con recursos propios, tales como clases de náhuatl, conversatorios, grupos de canto en náhuatl, materiales escritos y didácticos. Los activistas que desarrollan dichas estrategias tienen posicionamientos y motivaciones que distan de los propuestos por la academia. Así mismo, el activismo va más allá de lo lingüístico, la investigación en este punto ha derivado en la observación de un dato relevante que es el surgimiento de estas estrategias a partir de la autorreflexión de ser un pueblo originario afectado en su territorio por inmobiliarias. Este daño, tiene como respuesta la defensa del territorio, lo que ha llevado a la necesidad de reafirmar los elementos que dotan de identidad a la población, generando así estrategias interrelacionadas que podemos comprender en un marco

de ecología lingüística. En este sentido, los activistas señalan dificultades a las que se enfrentan, siendo las ideologías lingüísticas negativas las que más afectan sus actividades de reclamo lingüístico, ello ha llevado a la falta de participación de los habitantes y la falta de apoyo por instancias gubernamentales.

Hasta aquí tenemos un panorama general tanto del genocidio como del reclamo lingüístico en la localidad. A continuación, abordaremos específicamente una estrategia de reclamo lingüístico, que puede ser comprendido como un Nido de Lengua Náhuatl con Adultos y cuyos participantes lo denominaron *Timotlapohuizqueh,* ello nos permitirá abordar la temática de manera más específica.

4.3. Nido de lengua náhuatl con adultos: *Timotlapohuizqueh*

En la tercera fase de investigación se realizaron dos grupos focales con nueve participantes de la estrategia denominada *Timotlapohuizqueh.* Esta es una iniciativa que se analizó bajo el modelo maorí Nido de Lengua. La pregunta de investigación que guió esta fase fue ¿cómo impulsar el proceso de enseñanza aprendizaje comunicativo de la lengua náhuatl en la iniciativa *Timotlapohuizqueh*? Los datos obtenidos se agruparon en 4 subtemas: 1) características de la estrategia *Timotlapohuizqueh,* 2) actividades desarrolladas en la estrategia *Timotlapohuizque,* 3) ventajas y desventajas en esta estrategia de reclamo lingüístico y 4) propuestas para mejorar la estrategia, mismos que a continuación se detallan.

4.3.1. Características de la estrategia *Timotlapohuizqueh*

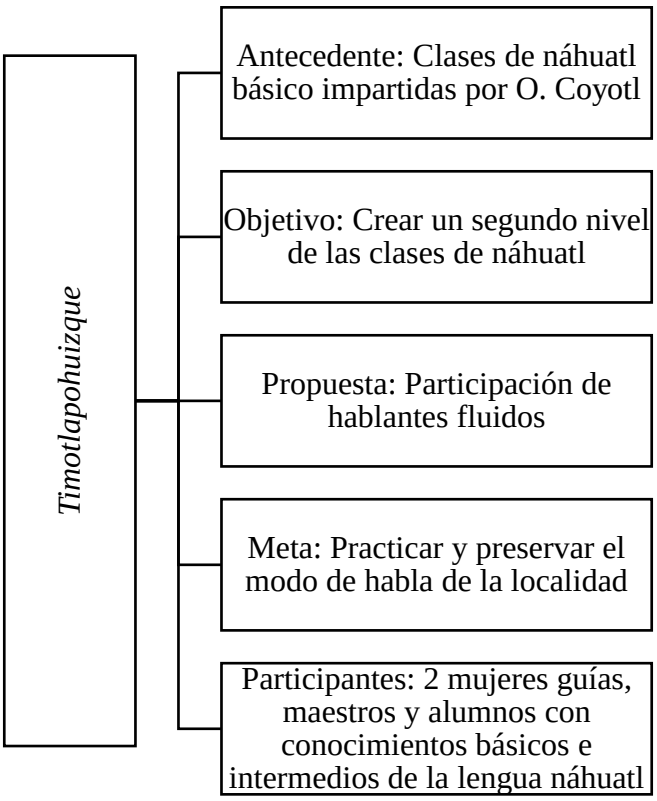
Los participantes de los grupos focales señalaron la manera en que surgió la estrategia denominada *Timotlapohuizqueh*. Sus respuestas se orientan a lo esbozado en el apartado 4.2. de

este capítulo que aborda la relación de las estrategias de reclamo lingüístico con la defensa del territorio, puesto que señalaron la existencia de clases de lengua náhuatl como antecedente de esta estrategia y la búsqueda de un segundo nivel de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Dicha idea se llevó a la práctica a partir de las actividades de *Tlapalehuil* (movimiento de reivindicación en tres ámbitos: cultura, gastronomía y arte en San Antonio Cacalotepec). Ahí se fueron conformando los lazos entre las mujeres guías participantes, los maestros activistas de lengua (donde me incluyo) y algunos activistas no solo de la lengua sino también del territorio, conformándose así un grupo de 11 personas participantes activos.

Los participantes alumnos tienen diferentes grados de conocimiento de la lengua náhuatl. Las dos mujeres guías dominan la parte oral de la lengua náhuatl porque es su lengua materna. En este grupo se promueve el habla de la comunidad de manera natural. Sin embargo, se implementan también algunas estrategias de los modelos de enseñanza en las aulas, como la escritura del vocabulario y el análisis de estructuras gramaticales. El siguiente esquema retoma la caracterización de la estrategia de reclamo lingüístico denominada *Timotlapohuizqueh*, de acuerdo con la información proporcionada.

Figura 5

Descripción de la estrategia Timotlapohuizqueh



Nota. Elaboración propia

Aunque el objetivo señalado por los participantes del grupo focal fue crear un segundo nivel que diera continuidad a las clases de náhuatl básico impartido por O. Coyotl, se señalaron otros objetivos que tienen que ver con motivaciones personales de cada participante. Por ejemplo, se señaló la formación en el conocimiento de la lengua por parte de los activistas que participan en clases de nivel básico como profesores, por lo que se mencionó el papel de la reflexión en torno a las estructuras gramaticales de la lengua y la necesidad de escribirla. En este aspecto, la estrategia *Timotlapohuizqueh* podría separarse del modelo maorí Nido de lengua, ya que existe una necesidad específica de escritura de los participantes. Dentro de la reflexión de este tema se

señaló que se debe a la escolarización que promueve la forma escrita, así como los antecedentes en el aprendizaje de la lengua centrados en la escritura y la visualización de las estructuras gramaticales. Por ejemplo E. Lara señaló:

> el compaginar el habla con la escritura, no sé, si decimos vamos a usar la "w", ya acostumbrarme a la "w" porque luego yo pongo la "h" o la "j" y eso se me ha complicado, pero creo que es muy personal, la experiencia personal la, la comento, a lo mejor para los demás es normal, pero para mí siempre se me ha dificultado, este, si usas "w", "h", "s", le pones la "tl" al final o no entonces como, como visualmente que sea el que hablemos.

Vemos cómo la escritura es parte importante del aprendizaje de la lengua para esta participante. Aunque en este punto, esta estrategia de reclamo lingüístico se separa del modelo Nido de lengua, se acerca en otro sentido:

> Se difunde el modo de habla de la comunidad, y participan guías y activistas dispuestos a apoyar. (O. Coyotl, A. Cuautle).

Tal como señala la maestra A. Cuautle quien comenta:

> Yo sí tengo esa, este, pues ese gusto de compartirlo de dar a conocer nuestra lengua también porque aquí muchas digamos, muchas están perdiendo, muchos jóvenes, ya los jóvenes de hoy ya no lo hablan nada más las personas mayores las que realmente lo hablan, ya hoy inclusive algunos dicen que lo entienden, pero no lo hablan. (A. Cuautle).

La estrategia *Timotlapohuizqueh* se acerca al modelo Nido de Lengua porque participan hablantes nativas que realizan la transmisión intergeneracional de la lengua de manera natural, en un ambiente no escolar, propicio para desarrollar prácticas tradicionales tales como las relacionadas con la alimentación, los juegos, la crianza y la medicina tradicional, para así fortalecer la identidad cultural. En el siguiente apartado abordaremos con mayor profundidad

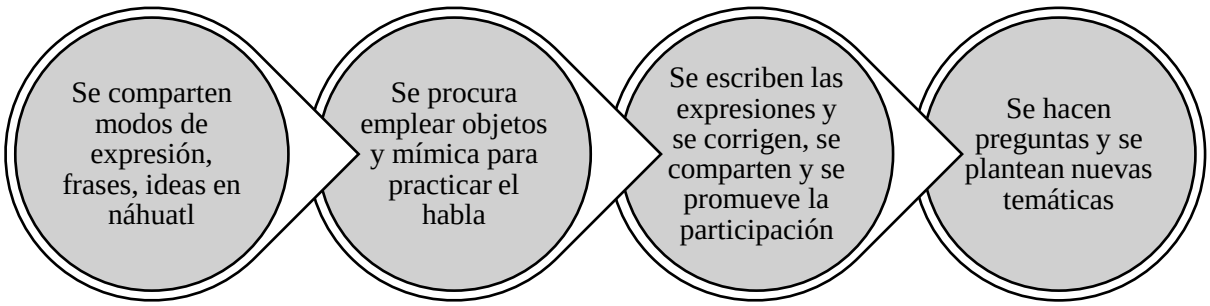
este punto. Por ahora cabe recalcar que los Nidos de Lengua son viables, como señalamos en el capítulo teórico de esta tesis, solamente cuando existen hablantes comprometidos a transmitir la lengua y sus conocimientos, tal como se mencionan en los fragmentos anteriores.

4.3.2. Actividades desarrolladas en el NLA *Timotlapohuizqueh*

En el grupo focal se preguntó sobre las actividades llevadas a cabo para el logro de sus objetivos. En el siguiente esquema se resumen las actividades desarrolladas:

Figura 6

Actividades del Timotlapohuizqueh



Nota. Elaboración propia

Una de las características más importantes de la estrategia *Timotlapohuizqueh* que refirieron los participantes, es el abordaje de los conocimientos culturales.

> Sí, me acuerdo mucho de una plantita, me acuerdo que hablábamos mucho como… cómo nos contaron una historia de que curó a una beba y se me quedó grabada entonces sí me gusta porque acá hay otro ambiente al que está uno acostumbrado a ver en su lugar o ya muy común es como despertar a diferentes… sí me gusta que (…) ya platicaban de cosas de la cocina, de cosas de así como de plantas que ayudan a ciertos malestares y eso me gustaba un montón y era muy rico saberlo por eso me dio así como ¡ay! tristeza que ya no siguiera porque yo creo que era muy valioso, más que aprender la palabra, lo que rodea ¿no? el contexto que rodea a esa palabra, al aprendizaje, no solo de… de la escritura, de ¡ay!, ¿cómo se dice tal? sino todo lo del contexto me gustó mucho eso (E. Lara).

En este sentido, se señala la importancia de la parte contextual de la lengua en el proceso de su aprendizaje, y cómo el contexto varía a pesar de ubicarse en una misma región:

> En esa parte estuvo muy interesante porque también nos compartían las maestras, pues cómo se expresaban, cuáles eran las palabras y también sus formas de vida porque a pesar de que igual se hablan náhuatl de esta parte de Huejo más hacia las comunidades sí hay como algunas diferencias de formas de vida y también de la misma palabra (D. Quechol.)

En este sentido, se señaló que realizar la actividad en la comunidad era importante porque:

> Cacalotepec se me hace bonito porque es como entrar al mundo de las maestras, entonces a mí a mí sí me gusta eso sí me gusta que es acá. (E. Lara).

> Recuerdo mucho también (…) nos compartían cómo se hacía el tianguis aquí, eso nos comentaron por qué se llamaba Cacalotepec y algunas leyendas y cosa que íbamos llegando no habíamos pasado por la iglesia hoy entonces ahí es donde yo creo que nos contaron en esa clase entonces creo que, que también fue muy importante porque fue como como conocer parte de la historia de aquí, cosa que, que creo que en náhuatl nos da muchas referencias hoy la forma de vida de la gente (D. Quechol).

> Reconocer el territorio también porque también como que decía, (…) o sea así como alguna referencia de algún lugar o de algún sitio entonces eso también era muy bueno (K. Linares).

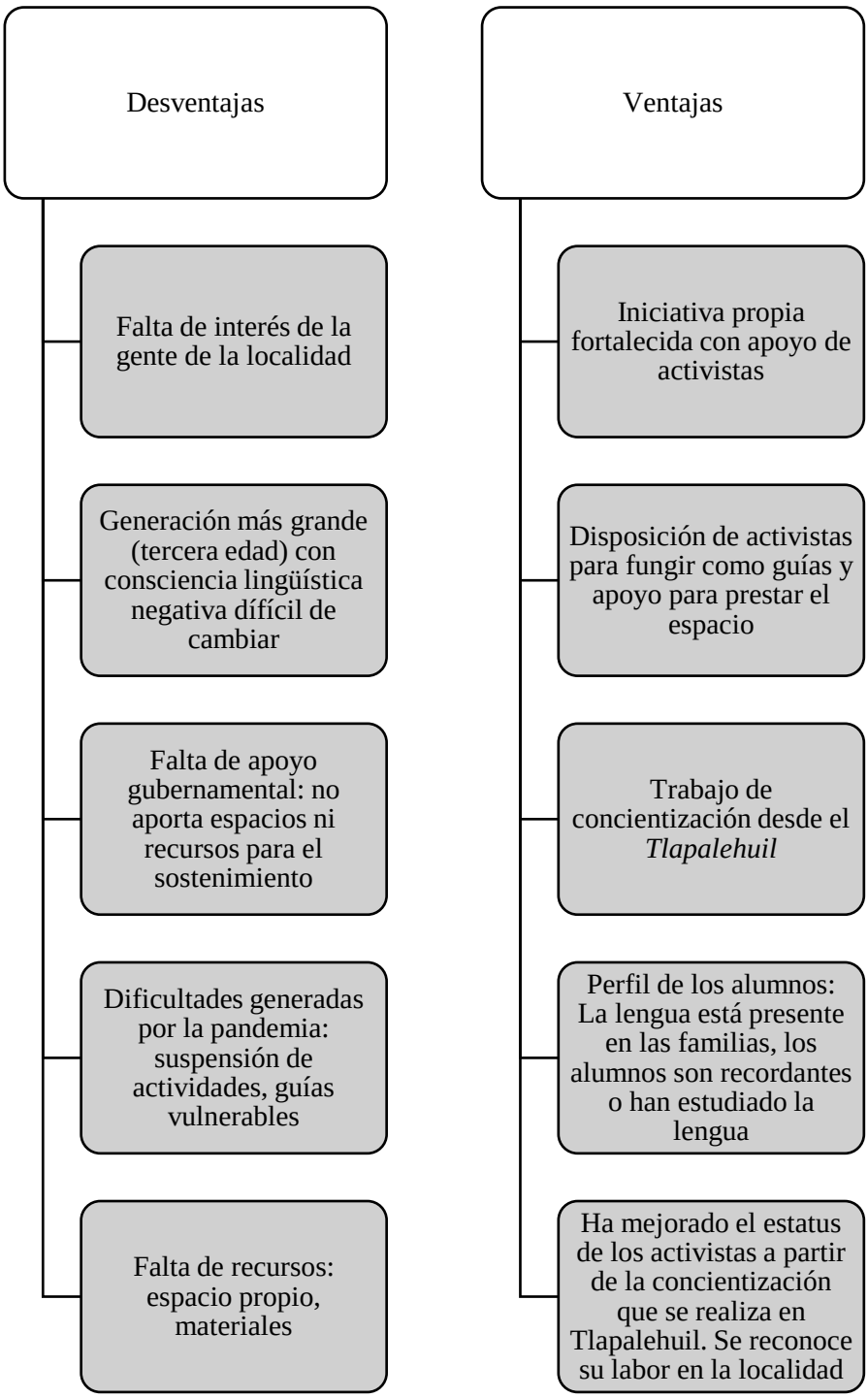
Así mismo, se señaló que el espacio empleado para la realización de las actividades es un local comercial, que originalmente se empleó para las clases del nivel básico de lengua náhuatl. Por lo tanto, el lugar estaba habilitado con una mesa grande, bancos y dos pizarrones. El espacio y los recursos fueron señalados dentro de las ventajas y desventajas en el desarrollo de la estrategia como veremos a continuación.

4.3.3. Ventajas y desventajas de la estrategia *Timotlapohuizqueh*

En lo referente a los señalamientos sobre las dificultades para el desarrollo del NLA se observó que se iban comentando también las ventajas o aspectos positivos de la estrategia de reclamo lingüístico, porque se establecían comparativos entre las ventajas y desventajas que han tenido para el buen funcionamiento del NLA. En el siguiente esquema incorporamos las respuestas de los participantes del grupo focal.

Figura 7

Ventajas y desventajas de la estrategia Timotlapohuizqueh



Nota. Elaboración propia

Dentro de las ventajas algo que mencionaron los participantes de los grupos focales fue lo siguiente:

> Yo recuerdo cuando vimos el vocabulario de la cocina, desde este, -se está quemando- o -esto está caliente- este como que frases que son… que usamos para esa área, por ejemplo, entonces sí muchas de las que decían, este, a mí me llamaron mucho la atención porque eran como que de uso cotidiano, entonces así como que -voltea la tortilla- como esas palabras, esas fueron las que más se me quedaron o esa fue en la clase que más recuerdo, ajá ,porque sí era como de cositas que a veces decimos ¿no? -apúrate- o -barre-, -ya, ¿ya barriste?-, -¿ya comiste?-.

En este sentido, podemos notar que los participantes de los grupos focales señalaron lo que enfatiza el enfoque comunicativo, y ello dentro de las ventajas de la estrategia denominada *Timotlapohuizqueh:*

> Sí son frases que este digamos, que se usa comúnmente ¿no? para que pues uno dialogue con la persona, por ejemplo es este -yo tiahcico ye tlahca- o sea que llegó ya tarde, entonces son palabras que vamos a suponer por ejemplo, si le digo a la persona corre -ximotlalo- o si le digo que ya tenga que correr más fuerte -ximotetlalo- más rápido hoy son detallitos o sea que pues esa es la comunicación entre ambas personas, lo que le quiere decir, o lo que pues es necesario (A. Cuautle).

En un sentido, más claro, refiere una de las guías de la estrategia:

> Yo siempre he visto que es lo básico ¿no?, el poderse comunicarse con la gente el poderse, este, desenvolver, además, en la plática en cualquier tema que sea entonces, ya sea tema cultural, alimenticio, o este política, no sé… (F. Tlachi).

Otro elemento que mencionaron los participantes de los grupos focales fue la importancia de las maestras que hablan la lengua náhuatl como su lengua materna, porque para los alumnos fue

motivante saber que la lengua no está muerta y que se está aprendiendo con los hablantes desde una perspectiva más real y no con objetos como los libros. En este sentido se señaló:

> Sí es como (…) revitalizar, o sea porque con la maestra me doy cuenta que no ha muerto la lengua, aunque muchas veces pareciera ser que… que ya eso ya quedó en el pasado y entonces saber que están vivas, eso es como glorioso, entonces decir que… que en mí quede una semillita para poder, este, continuarla es este como la motivación. Lo malo te digo es como no haber sido constante y atraparlo porque a lo mejor ahorita ya tendría otro, otro nivel pero que la semillita esté y que vaya creciendo con gente que está ahorita viviendo y no es como de pues ese libro empolvado y a ver qué dice ¿no? sino que está aquí la persona es lo que más me motiva a ver que existe (E.Lara).

En este fragmento de texto, se observa que la participante encuentra motivación al saber que no se está aprendiendo "una lengua muerta a partir de un libro empolvado" sino que es una lengua viva y ello le parece algo glorioso, por su parte O. Coyotl lo señala como algo gratificante:

> Nuestra lengua es la identidad del pueblo, como persona es un reto que me puse desde pequeño al aprenderlo ante esta negativa que al principio me habían dado mis abuelos ante la negativa que vi, que escuché y hasta cierta parte pues viví, que se me cerraran las puertas, se me negara y creo que el día de hoy pues el ver que todavía hay gente que, que habla la lengua como se hablaba hace años acá en el pueblo pues yo creo que eso es gratificante (O.Coyotl).

De acuerdo con otro participante, se trata de una riqueza que debe ser aprovechada:

> Es como aprovechar eso, esa riqueza que todavía tenemos y que pues está como desaprovechada o descuidada y pues por lo mismo podría llegar como a reducirse ¿no?, bueno ya se ha estado reduciendo con los años y pues aprovechar eso que todavía tenemos (R. Momox).

Por otro lado, dentro de las desventajas, la principal dificultad fueron las ocasionadas por la pandemia por Covid-19. Los participantes refirieron que el motivo por el que esta estrategia se detuvo fue la pandemia, ya que las actividades presenciales se detuvieron.

> Para mí fue clarito que las medidas sanitarias de reunirnos este se acrecentaron o se hicieron más fuertes y entonces ya no podíamos tener [reunión] presencial que es lo rico, como está uno acostumbrado, porque lo virtual en ese tema no funciona (E. Lara).

> Las medidas, los cambios, lo… lo incierto de la situación y sí, un tiempo recuerdo como los audios, todavía en el grupo, de que eran bastante útiles pero, pues sí como… como que viene a cambiar horarios y manejos de tiempo y pues al final sí, el espacio y todo, ya hizo más difícil coincidir (R. Momox).

> Pues yo siento que sí fue por la pandemia (K. Linares) Si porque no se si acuerdan que eso fue en el 2020 y 2021 fue el más difícil bueno en particular allá en Huejo sí se nos fue mucha gente estuvo muy caótico… (D. Quechol).

> Sí digamos la incertidumbre de que está pasando, la preocupación, (A. Cuautle)

> Sí y es que, pues ya empezaron a ver casos más cercanos a nuestros núcleos, así como que tantito, como que disminuimos todas las actividades ¿no? en todos los rubros yo siento que las disminuimos muchísimo y ya solo como que lo presencial era como ya lo muy necesario, pero porque ya empezaron a ver como casos, ajá, yo siento que fue por eso (K. Linares).

> Se paró mucho porque nosotros también paramos y hasta hace unos meses retomamos (D. Quechol)

4.3.4. Propuestas de mejora de la estrategia

Los participantes de los grupos focales señalaron que es necesario para la mejora de la estrategia los siguientes aspectos: el apoyo económico, la participación a través de la concientización lingüística y la planeación de la estrategia:

> Estas expresiones y ver que o aprender mejor dicho que hablar una lengua materna o hablar en náhuatl en este caso no es sinónimo de inferioridad de vergüenza creo que las personas comienzan a tener otra perspectiva en relación a la lengua en la lengua náhuatl (O. Coyotl).

En el primer grupo focal ante la pregunta de cómo mejorar esta estrategia se planteó la elaboración de un programa con un enfoque comunicativo. Los participantes propusieron algunos temas y las maneras de abordarlos:

> Creo que como frases más específicas, a lo mejor para expresar este acuerdos, desacuerdos, como para dar la opinión y que ya fueran pues ahí de cajón, ya nada más para agregarle lo que uno piensa hoy, pues sí lo que ya habíamos mencionado, sí, que ya se había mencionado, la salud, pues eso sí ya son de, de que se tienen que aprender hoy, qué otro tema sería bueno hoy sí pues igual a lo mejor como algo, ya este hoy sería como frases un poquito más metafóricas, que no pudiéramos traducir literalmente al español como ejemplos de ese estilo (…) de ajá, como en otros idiomas llega a pasar que de repente no empata, y si es una traducción literal dices pues esto no tiene sentido, entonces sí, ajá yo creo que va de la mano con el tema cultural que mencionaban anteriormente (R. Momox).

> En mi interés de donde me desarrollo cosas en relación a la escuela y a los aprendizajes, o sea, como, como… hasta objetos, pizarrones, este lápices, gomas, bueno un poco así, pero entiendo que esa diferencia de pasarlo de un náhuatl que existía a las cosas que ahora existen eso me llama mucho, porque digo cómo digo bici, cómo digo camión, y no lo quiero decir en español, no, al

> celular, o sea sé que algunas, no se… no se podrían porque igual en… en inglés o en francés nos pasa que seguimos utilizándolas, no, hay una equivalencia o si hay no la ocupamos pero sí las mayor cantidad posible que se pudieran sustituir, eso me gusta, como por lo menos el… lo común del ¡ah la combi!, o el camión, que tuviéramos una palabra a ver si se pudiera construir o si hay y este y… emociones, me gustaría así como, la tristeza, la alegría, la… todo eso así que eso me quedara claro, mencionar las emociones, es triste esto, es ajá, estoy triste acá, estoy apurada, estoy este melancólico o sea así me gustaría aprenderlo como un tema (E. Lara).

> Quisiera terminar de aprender y esta parte de… del respeto hoy igual fue algo que me… que me quedó muy marcado y que pues todavía tengo esa piedrita y de poder hablar con la gente pero con respeto porque ellos normalmente le hablo, pero hoy queda de lo de mi misma edad, entonces si yo implementaría pues el… esta parte del respeto cómo hablarle a la gente con respeto (O. Coyotl).

4.3.5. Respuesta a la tercera pregunta de investigación

A manera de respuesta a la pregunta ¿cómo impulsar el proceso de enseñanza aprendizaje comunicativo de la lengua náhuatl en la iniciativa *Timotlapohuizque*? Podemos señalar lo siguiente:

1) Las características de la estrategia denominada Timotlapohuizque la ubican como un Nido de Lengua con Adultos, ya que existen guías hablantes fluidos y la participación de adultos con conocimientos básicos de la lengua. Sin embargo, esta estrategia hace uso de actividades de entornos escolares como el empleo de pizarrones para el análisis gramatical.
2) Los participantes del grupo focal coincidieron en el objetivo general de la estrategia: preservar el habla náhuatl de la localidad. Sin embargo, señalaron diferentes objetivos

que tienen que ver con su trayectoria personal como activistas, por lo que en esta fase de investigación se observó la necesidad de fortalecer los objetivos múltiples de los participantes del NLA que van desde el conocimiento de la escritura de la lengua náhuatl, la reflexión gramatical, el desarrollo de fluidez, la creación de materiales y estrategias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta la mejora en el estatus de los maestros de lengua náhuatl.

3) Los participantes identificaron ventajas y desventajas en el desarrollo del NLA, lo que nos permite tener un panorama específico de esta estrategia, sin duda, las dificultades ocasionadas por la pandemia fueron determinantes en las desventajas de la estrategia, hecho que no había señalado en la caracterización del genocidio lingüístico. En las dificultades se señala el papel de la discriminación, por lo que los activistas están orientando esfuerzos en abatir las ideologías lingüísticas negativas.
4) Finalmente se señalan dos aspectos principales en la mejora de la estrategia, lograr apoyo económico y trabajar en la consciencia lingüística de la localidad para que exista mayor participación. Pero, sobre todo, se propuso la realización de un programa con enfoque comunicativo. En este sentido a partir de las diversas ideas se elaboró y se retroalimentó.

A manera de resumen de este capítulo podemos dar una respuesta a la pregunta general de investigación: ¿cómo se desarrolla el desplazamiento y revitalización lingüísticos en San Antonio Cacalotepec?

Hemos mostrado en este capítulo la necesidad de un giro decolonial en congruencia con la caracterización de estos fenómenos lingüísticos por parte de los activistas de la localidad de San Antonio Cacalotepec, quienes más que hablar de desplazamiento aluden a un genocidio

lingüístico y más que hablar de revitalización, se posicionan en un marco de reclamo lingüístico, debido a que:

1) La discriminación en la ciudad de Puebla y la castellanización en la escuela fueron las causas de la interiorización de un sentimiento de vergüenza por hablar náhuatl. Ello provocó la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua, así como de diversos elementos culturales entre los que se encuentran los discursos, saludos, la música, la alimentación, la vestimenta tradicional y demás costumbres como el *tlapalehuil*. Las formas violentas de este proceso muestran que más que un desplazamiento, se trata de un verdadero genocidio lingüístico. Ello ha inducido a que a pesar de que se conozca la lengua, no se use por miedo a la discriminación. Estos hechos han configurado una situación de bilingüismo complejo en los que se identifican, de manera general, diferencias lingüísticas e ideológicas.
2) Ante el genocidio lingüístico, existen estrategias de revitalización de la lengua náhuatl en la localidad de San Antonio Cacalotepec que pueden ser comprendidas en un marco de reclamo lingüístico porque son iniciativas formuladas por activistas de la propia localidad, cuyas motivaciones distan de los perfiles meramente académicos y cuyos posicionamientos parten de la vivencia personal y familiar del genocidio lingüístico, lo que genera una preocupación por su propia comunidad y las generaciones futuras. Las estrategias de reclamo se sostienen con sus propios recursos y siguen su propia agenda y objetivos propios. Su activismo muestra una mirada de ecología lingüística que reconoce a la lengua en interrelación con otros ámbitos. En este sentido, el reclamo lingüístico se

relaciona con la defensa del territorio. Las problemáticas generadas por la mala planeación urbana los ha llevado a un proceso auto-reflexivo que ha permitido vincular diversas estrategias de reclamo, no sólo lingüísticas sino también culturales. Ello ha desembocado también en la reivindicación de su propia epistemología.

3) Dentro de las estrategias de reclamo lingüístico se encuentra el NLA denominado *Timotlapohuizqueh*, que se enfrenta a dos problemáticas principales la falta de apoyo económico y las ideologías lingüísticas negativas en torno a la lengua náhuatl. Sin embargo, encuentran como fortaleza un cambio de conciencia lingüística que busca preservar el habla náhuatl de la localidad.

Con estos resultados es posible establecer una discusión sobre el genocidio y reclamo lingüístico desde la perspectiva de los pueblos originarios y la mirada que aportan en el estudio de estos fenómenos lingüísticos, por lo que a continuación trataremos de discutir los puntos más relevantes de esta investigación.

Capítulo 5.

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación nos ha permitido mostrar que los activistas de San Antonio Cacalotepec problematizan los fenómenos de desplazamiento y revitalización lingüística de manera diferente a los enfoques tradicionales. Ello tiene que ver con el posicionamiento de los mismos activistas, quienes han vivenciado de manera personal, en su historia familiar y comunitaria la violencia lingüística. Tanto las motivaciones de su activismo como los caminos planteados distan de las propuestas del ámbito academicista y gubernamental. De acuerdo con Córdova (2019), se pueden identificar dos orientaciones en la revitalización lingüística: una más cientificista y otra más preocupada por la recuperación sostenible de las lenguas. Sin embargo más allá de esta distinción, consideramos que es relevante que los activistas de San Antonio Cacalotepec enfatizan ciertos aspectos que otras posturas invisibilizan y, por lo tanto, pueden ser consideradas posturas decoloniales porque visibilizan los conocimientos omitidos, silenciados e ignorados (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Para Ramírez-Cruz y Chaparro Rojas (2021), es necesaria una posición de compromiso con la defensa de las lenguas en peligro ya que se observa que la respuesta institucional sigue siendo débil e insuficiente, además de que ignora las problemáticas reales a las que se enfrentan las comunidades.

Observamos que son los propios activistas quienes reflexionan sobre los fenómenos de desplazamiento y revitalización lingüísticos, ubicándose en posturas críticas, porque identifican y resisten la imposición de valores y sistemas de conocimiento que contribuyen a la subyugación de los pueblos originarios (Leonard, 2017). Lo que nos lleva a señalar que sus análisis nos permiten considerar ámbitos inexplorados por otros posicionamientos lingüísticos. Sobra decir que sus teorizaciones y los espacios de reflexión que utilizan nos muestran otras formas

epistemológicas (Tuhiwai, 2016), tales como el *Tlapalehuil*. En este sentido, señalaremos algunos aspectos que nos parecen importantes desde la perspectiva de los activistas de San Antonio Cacalotepec: 1) el giro decolonial en el abordaje de los fenómenos de desplazamiento y revitalización lingüística, 2) un enfoque lingüístico sistémico-complejo 3) el conocimiento situado con enfoque comunicativo como elemento indispensable del reclamo lingüístico, 4) nuevas vertientes de investigación y 5) comentario final.

5.1. Giro Decolonial

5.1.1. Genocidio lingüístico

Los estudios de revitalización lingüística consideran a la transmisión intergeneracional de la lengua un mecanismo de mantenimiento lingüístico (UNESCO, 2003; Terborg, Velázquez y Trujillo, 2021; Rodríguez, 2019). Sin embargo, como hemos visto, la transmisión intergeneracional de la lengua no siempre es posible (Pérez Báez, 2022), no solo por la inexistencia de hablantes que transmitan la lengua a sus hijos sino por las ideologías lingüísticas negativas en torno a la transmisión de la lengua. Tal es el caso de lo que ocurrió en San Antonio Cacalotepec donde la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl fue una forma de defensa de los hijos y nuevas generaciones ante la discriminación vivenciada en la ciudad de Puebla y en las escuelas castellanizadoras. Por lo tanto, este fenómeno más que ser abordado como un factor de pérdida de la lengua náhuatl, desde la perspectiva de los activistas, es visto como una consecuencia de la violencia ejercida hacia los hablantes.

Al hablar de las experiencias de discriminación se evocan sentimientos de enojo, tristeza y dolor, lo que llevó a la interiorización de un sentimiento de vergüenza por hablar la lengua náhuatl. Este componente emocional-traumático es un tema escasamente abordado desde perspectivas acríticas. De acuerdo con Flores Farfán (2015a), las estrategias de revitalización

deben ser efectivas y afectivas. Los activistas de San Antonio Cacalotepec ubican este tema como de vital importancia y orientan gran parte de sus esfuerzos hacia la erradicación de las ideologías lingüísticas negativas que se asentaron a partir de la discriminación y que evocan el componente emocional. De acuerdo con Hernández-Rosette y Maya (2016) la discriminación lingüística no sólo es un fenómeno opresivo, sino una forma de violencia que puede generar mecanismos de resistencia que no siempre implican una confrontación absoluta, sino que existen formas de resistencia discretas (Scott, 1985, 2000) con las que se consigue evitar el daño. El no hablar o enseñar la lengua, puede ser una de ellas.

Algunas frases como: “no dice el bote, dice la bote” y “ya pusiste guante a tu pie”; expresan las burlas vivenciadas, además, nos muestran que la discriminación no sólo se centró en el ámbito lingüístico**,** sino que fue un señalamiento general de pertenecer a un pueblo “indígena”. Los señalamientos y las ofensas por la manera de saludar, de vestirse, o de actuar son referidos por los habitantes de San Antonio Cacalotepec como la causa de la interrupción de la transmisión intergeneracional de la lengua náhuatl y de otros elementos culturales. Notamos que los estudios de revitalización no le dan el peso que se debe a la discriminación lingüística como una forma de violencia, ya que, por ejemplo, la UNESCO (2003) señala que una lengua corre el peligro de desaparecer cuando sus hablantes dejan de utilizarla o dejan de transmitirla a la generación siguiente, y considera a este hecho uno de nueve factores que propician la pérdida lingüística, pero no remite al sentido forzado de dicha elección. De acuerdo con Canuto Castillo (2013), la desculturización es un proceso de pérdida de uno o varios elementos de la cultura de un pueblo por medio de la violencia o coacción que ejerce una fuerza externa para fines que convienen a ésta última.

En San Antonio Cacalotepec, esta discriminación ocurrió a partir del contacto que se dio con las personas de la ciudad, generada por la construcción de carreteras, de líneas de transporte y en general de la comunicación. Por eso lo que es llamado "modernidad" desde el giro decolonial se nombra "colonialidad" ya que se generaron nuevas relaciones de desigualdad. En palabras de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones, y este es un ejemplo claro de ello. Dentro de esta colonialidad, la escuela fue partícipe del genocidio lingüístico (Skutnabb Kangas, 2002). En ella también se vivenció la discriminación por hablar náhuatl, se usó el español como la lengua de enseñanza, y hubo una imposición lingüística implícita ya que la escuela fue el espacio de enseñanza-aprendizaje del español. No se reconoció el derecho de la educación en la lengua materna y, en los casos más graves, se prohibió hablar náhuatl en la escuela, castigando de manera física y simbólica, generándose así una política educativa y lingüística excluyente (Skutnabb-Kangas, 2002; Ramírez Rubio, 2007).

Los activistas de San Antonio Cacalotepec enuncian este proceso como "arrebato, robo, imposición", por lo que, la reflexión desde los propios actores muestra que el concepto desplazamiento se torna muy tibio al abordar la violencia ejercida hacia los hablantes del náhuatl en San Antonio Cacalotepec. Lo que ocurrió, desde sus propias experiencias de vida, fue una transferencia lingüística forzada, por lo tanto, se trató de un verdadero genocidio lingüístico (Skutnabb-Kangas, 2002).

5.1.2. Bilingüismo complejo

En esta investigación, encontramos que la discriminación estructura en gran medida la situación sociolingüística de la localidad, lo que hemos denominado "bilingüismo complejo", ya que en la actualidad son hablantes de náhuatl personas mayores, quienes aprendieron náhuatl cuando eran

niños, en una época en la que la vitalidad de la lengua no había sido dañada por la discriminación, ellos son bilingües activos. También existen hablantes que aprendieron la lengua con sus bisabuelos y abuelos, son personas que hablan español de manera cotidiana y que tienen la lengua náhuatl como lengua dormida (Leonard, 2017). Los padres de dichos hablantes, a pesar de conocer la lengua, no la transmitieron como una forma de protección ante la discriminación a las nuevas generaciones. En este contexto existen también muchos casos de personas que no hablan la lengua náhuatl, pero que sí la entienden. Por lo tanto, se vuelven bilingües pasivos. En dichos testimonios se alude al conocimiento de la lengua aunado a la dificultad de expresarse en dicha lengua por la falta de práctica. A esto se suman las generaciones más jóvenes que tienen por lengua materna el español y son monolingües.

La situación lingüística de San Antonio Cacalotepec nos invita a cuestionar términos que señalan de manera despectiva los usos sincréticos de los hablantes bilingües, tales como "champurrado" o "revolcado" que son empleados para ofender a las personas que emplean la lengua náhuatl con influencia del español. De manera similar, desde la lingüística encontramos términos como semilingüe. Consideramos que el análisis de la situación sociolingüística en San Antonio Cacalotepec demuestra la importancia de paradigmas plurilingües que reconozcan que el modelo de purismo lingüístico de cero interferencias no es viable en contextos de bilingüismo complejo donde términos como "nativo hablante" no son aplicables y no abonan en el campo de la revitalización lingüística. Tal como señala Flores Farfán (2015a) conceptos como bilingüismo, hablante o incluso lengua son relativos y dinámicos, están sujetos a un continuo muy rico y variables más que a definiciones totalmente discretas, dicotómicas y estáticas, lo cual deriva en gran medida de planteamientos eurocéntricos.

5.1.3. Balance de perspectivas sobre fenómenos lingüísticos

Notamos que hay un desequilibrio en la literatura sobre los fenómenos de desplazamiento y revitalización lingüística, prevaleciendo miradas externas. Consideramos que si se quiere tener un panorama más amplío de comprensión al respecto tenemos que buscar un equilibrio en esa literatura, donde la balanza no se incline hacia las miradas externas. Eso es importante ya que, quienes miran desde lejos el genocidio lingüístico, pueden caer en perspectivas eurocentradas. Por ejemplo, Stephen A. Wurm (2001) quien menciona distintas causas de la desaparición de lenguas y propone que tal hecho ocurre cuando se producen transformaciones de los marcos culturales y sociales en que una lengua ha sobrevivido, lo cual provoca que determinada lengua se enfrente a la dificultad de funcionar como medio de expresión de la nueva cultura. En esta aseveración observamos el prejuicio que cataloga a las lenguas minoritarias como estáticas. En otras palabras se piensa que una lengua ante los cambios no es capaz de expresar una nueva realidad, es decir, se trata de un posicionamiento eurocentrado, una actitud colonial que se articula de forma simultánea con el proceso de las relaciones centro-periferia y las jerarquías étnico-raciales (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Más bien la causa de la desaparición de lenguas es la discriminación hacia sus hablantes (Aguilar, 2020). Todas las lenguas pueden cambiar, incorporan nuevas palabras conforme se transforma la realidad. Por lo que tener la posibilidad de mirar diferentes aristas puede mostrar un espectro de interpretaciones mucho mayor y considerar otras miradas, aquellas más cercanas a perspectivas desde los pueblos originarios. De acuerdo con Córdova (2019) no se trata de dicotomizar, sino de promover una mirada más complementaria y estar a favor de la dialogicidad.

5.1.4. Políticas lingüísticas y educativas ascendentes

Una de las consecuencias de inclinar la balanza hacia las miradas externas se relaciona con el establecimiento de políticas públicas, ya que las comunidades lingüísticas con graves procesos de genocidio lingüístico no son consideradas por las políticas públicas del Estado mexicano en su actuar, sino que se enfocan en comunidades con alta vitalidad lingüística, objeto de estudio ideal para las perspectivas academicistas. En este orden de ideas, son los activistas de San Antonio Cacalotepec quienes están realizando esfuerzos por la preservación de su lengua originaria. Su postura también nos muestra una perspectiva diferente a los proyectos más visibles de revitalización que tienen los reflectores puestos y el apoyo económico de algunas instituciones. Ello se puede observar en un complejo amplio de elementos que van desde las motivaciones del activismo lingüístico hasta los objetivos que se plantean en el desarrollo de proyectos de revitalización lingüística, lo que nos lleva a señalar que el conocimiento de otros caminos planteados enriquece el área de investigación de la revitalización lingüística. Por ello, abordaremos estas aportaciones al área de revitalización lingüística:

a) Causas de las iniciativas

En las iniciativas de reclamo lingüístico de los activistas de San Antonio Cacalotepec no se encuentra como origen de dichas iniciativas la obtención de un grado académico o la aplicación de un recurso económico destinado al ámbito de la revitalización. Las causas de su iniciativa corresponden con la vivencia personal y familiar del genocidio lingüístico y cultural. Esta motivación puede ser considerada de tipo integrativa más que instrumental (Gardner y Lambert, 1972) haciendo una comparación entre el aprendizaje de lenguas y el activismo lingüístico, es decir, la motivación del activismo lingüístico en San Antonio Cacalotepec puede ser diferenciada de la realizada por activistas externos en cuanto a que existe un deseo de aprender la lengua,

mientras que en la motivación instrumental se persiguen intereses de tipo práctico, tal como un grado académico y/o la obtención de algún recurso. Este hecho se relaciona estrechamente con el tiempo y compromiso del activismo lingüístico llevado a cabo en la comunidad de estudio. Así mismo, la participación de los activistas se relaciona con la consciencia de las afectaciones socio- territoriales que influyen en la vida misma de la comunidad. Por lo tanto, los planteamientos generados en sus proyectos parten de un diagnóstico del que son parte ellos mismos y en los que contemplan ámbitos que no se limitan a lo lingüístico, sino que comprenden las interrelaciones que implica la lengua (Bastardas Boada, 2016; Brice Heath, 1986).

b) Planteamientos de las iniciativas

A diferencia de los proyectos emanados desde la academia y en entornos gubernamentales, el posicionamiento desde un "nosotros" muestra un cambio considerable en las rutas que se siguen en los proyectos. El trabajo colectivo se vuelve indispensable, y en la toma de decisiones, los acuerdos son fundamentales. Esto no quiere decir que exista un consenso pleno, al contrario, existen posturas encontradas. Sin embargo, esto nos habla de un proceso con grados de mayor reflexividad y acción participativa. El activismo se pone en práctica de manera colectiva en donde los aprendizajes se dan también a partir de esta relación con el otro. No se trata de investigadores que recolectan datos, sino que atraviesan procesos creativos donde la subjetividad (un nosotros) es indispensable en la comprensión de la manera en que se plantea la investigación desde la comunidad (Sánchez, 2003; Tello, 2017). En este sentido, el tema de la identidad es una constante en los proyectos de reclamo lingüístico. No se invisibiliza la subjetividad como en paradigmas positivistas que planteaban la necesidad de una supuesta neutralidad.

Otro elemento indispensable en los proyectos de revitalización lingüística desde abajo es su sentido de reclamo. Esto se encuentra en relación con la percepción de que la lengua es parte

de un todo que ha venido padeciendo el genocidio (Skutnabb-Kangas, 2002). La identificación de los elementos que se han visto en proceso de pérdida ha permitido a los activistas establecer relaciones y vincularse a proyectos que no son meramente lingüísticos, sino también políticos, artísticos, alimentarios, culturales, etc. Tal como lo atestigua el proyecto "*Tlapalehuil*" en el que se expresa la defensa de cada uno de estos ámbitos de manera interrelacionada. Este sentido de reclamo es observable en los planteamientos del fenómeno denominado desplazamiento lingüístico, y la ubicación de este fenómeno con términos que visibilicen la violencia ejercida como el término de genocidio lingüístico.

c) Objetivos (preocupación por un futuro)

Mientras que desde la academia existe una preocupación por la pérdida de lengua, como un patrimonio de la humanidad, una mirada distinta de ver el mundo, una riqueza cultural (Chamoreau, 2005; Villavicencio) desde las iniciativas de reclamo lingüístico (Leonard, 2017) la gran preocupación es la existencia de los pueblos originarios. Los agravios al territorio han generado una preocupación por el futuro de las nuevas generaciones y el desarrollo de la vida misma. En este sentido de reclamo se vuelve necesaria la identificación de los agentes que provocan el genocidio, agentes inmobiliarios con fines capitalistas apoyados por organismos gubernamentales que no solo están absorbiendo territorio sino aniquilando una forma de existencia. Preservar la lengua, implica preservar la identidad y mantener un territorio y recursos naturales que permitan la existencia. El interés por la lengua viene acompañado de un proceso de concientización sobre la identidad y su importancia ante la invasión inmobiliaria.

d) Desarrollo de las iniciativas

Al ser desarrolladas las iniciativas de activismo lingüístico bajo los objetivos y planteamientos de la comunidad, se desarrollan formas epistemológicas propias, tal como el *tlapalehuil* (ayuda mutua) que es un modelo de apoyo económico que han replicado los activistas para sustentar sus actividades. Se trata de una práctica que también se encuentra en riesgo ante los intercambios económicos capitalistas actuales. El *tlapalehuil* consiste en apoyar a una familia para la realización de un "compromiso" o fiesta, y después, esa familia retribuye lo que ha recibido. Los activistas plantearon la realización de un evento de reivindicación donde muestran la importancia de mantener ciertos elementos como la lengua, la vestimenta y la cultura alimentaria. A este evento lo han denominado *Tlapalehuil* para exponer cómo se realiza esta práctica, al mismo tiempo que es aplicado en diversas actividades que realizan. Es decir, la realización de proyectos desde la propia comunidad da lugar a modelos con pertinencia cultural (Gasché, 2001). El *Tlapalehuil* es un excelente ejemplo de las formas de mantenimiento de las iniciativas cuando no se cuenta con recursos que provienen de alguna institución gubernamental o académico-educativa. Ante la falta de recursos de los sectores institucionales, se emplean los recursos económicos ideados por la propia comunidad. Esto no quiere decir que no se busquen distintas alternativas de sostenimiento, sino que más bien, este tipo de activismo muestra otras posibilidades distintas a las comúnmente conocidas y ejecutadas.

5.1.5. Reclamo lingüístico

Estos otros caminos planteados, nos permiten señalar que existe una transformación positiva de consciencia lingüística. Un cambio del sentimiento de vergüenza de hablar náhuatl a un momento de reclamo lingüístico, entendido como la exigencia del derecho a hablar la propia lengua (Leonard, 2017), de validar el sentir y de visibilizar la existencia. Me sumo a este reclamo porque considero que los pueblos originarios en México hemos sido estudiados, descritos, y

definidos a partir de “otros”. En esas historias hemos sido minimizados, tratados como una masa homogénea donde se invisibiliza la diversidad de lenguas, culturas y procesos históricos tan distintos que la palabra “indígenas” que nos engloba parece absurda (Soto e Hidalgo, 2009). En la historia oficial de nuestro país, hemos sido considerados la raíz de la nación. Sin embargo, la pluralidad de pueblos pone en entredicho el imaginario de unidad nacional fundamentada en un ideal de mestizaje (Aguilar, 2019). En realidad, lo único que nos une es una relación específica de dominación que ha impuesto el Estado mexicano (Navarrete, 2008).

Además de la negación de la pluralidad del país, los pueblos originarios hemos sido visibilizados como meros receptores de influencia de cultura y de civilización, como el telón de fondo (Rojas y Ruz 1998) de una historia de mestizaje. En los estudios de revitalización lingüística se sigue pensando en nosotros como entes pasivos, sujetos receptores de políticas del Estado. De esta manera, hemos leído, escuchado y visto versiones parciales de fenómenos lingüísticos de nuestras comunidades. No obstante, han surgido recientemente miradas más críticas desde la lingüística que van más allá de los estereotipos étnicos que atraviesan el ámbito académico (Hernández-Rosete y Maya, 2016). Reconocemos que las investigaciones construyen discursos, utilizan metáforas e incluso perpetúan estereotipos (Sánchez Carretero, 2003). Las relaciones de poder entre quienes investigan y quienes son investigados juegan un papel determinante en la interpretación de los resultados en ciencias sociales. Por ello, es importante señalar que existen nuevos enfoques que buscan contrarrestar la parcialidad, y más allá de estas nuevas miradas, hoy tenemos la posibilidad de investigar nosotros mismos. Desde este posicionamiento no podemos negar que los sentimientos, las emociones y las pasiones forman parte del marco en que se construye el objeto de conocimiento (Tello, 2017). Si alguien investiga siendo él mismo una persona que pertenece a un pueblo originario y que ha padecido el

genocidio lingüístico en su historia familiar, seguramente tendrá una mirada distinta a quien realiza una investigación porque ha llegado a dicho trabajo por consigna académica o laboral.

Mediante la investigación de las iniciativas de activismo lingüístico en San Antonio Cacalotepec, comunidad nahua del centro de Puebla, podemos señalar que la comunidad se encuentra activa en la revitalización de la lengua náhuatl mediante un planteamiento de reclamo lingüístico (Leonard, 2017) que busca visibilizar el proceso de genocidio lingüístico y cultural. Lejos de ser iniciativas pertenecientes a órdenes gubernamentales o académicas, son estrategias emanadas desde abajo, con objetivos propios y planteamientos diferenciados.

Como hemos señalado, la visibilización de la existencia de proyectos de revitalización lingüística con un enfoque de reclamo lingüístico es parte de la aportación de este trabajo de investigación, ya que las iniciativas surgen desde la propia comunidad, usan recursos propios y desarrollan procesos particulares. Por una parte, los activistas mencionan la vivencia personal de escuchar la lengua, y por otra, un movimiento de defensa del territorio ante la insatisfacción de los programas de planeación urbana. Dicha defensa nos lleva a ver una perspectiva sistémica compleja donde no se ve a la lengua de manera aislada. Por lo tanto, los activistas no solo desarrollan activismo lingüístico, sino que son activistas culturales, del territorio, de la alimentación, la vestimenta, la música, entre otros aspectos. Es decir, las estrategias observadas no son lingüísticas exclusivamente, así como los activistas no se limitan al ámbito lingüístico, sino que participan en diferentes ámbitos de reivindicación y esto tiene relación con una perspectiva de ecología lingüística (Bastardas Boada, 2016; Haugen,1972).

5.2. Enfoque sistémico de ecología lingüística

Los resultados nos muestran que en la problematización tanto del genocidio como del reclamo lingüístico existe un enfoque sistémico complejo. Esto puede ser analizado como un enfoque

ecológico de los procesos lingüísticos, ya que de acuerdo con Córdova (2019), se trata de una aproximación holística y multidimensional que tiene en cuenta los múltiples aspectos que participan en la determinación de los componentes lingüísticos, sus interrelaciones, y, especialmente, los contextos socioculturales, económicos y políticos en que se desarrollan.

La pérdida de la lengua náhuatl no es vista como un proceso aislado, ya que la lengua se encuentra en cantos, en los saludos, en los agradecimientos, en la ropa que se nombra y demás costumbres. Por lo tanto, se observa la complejidad de la situación sociolingüística y la importancia de la revaloración de la lengua y cultura náhuatl en estrategias sistémicas, tal como vimos en el capítulo de resultados. Los activistas en sus reflexiones consideran por lo menos los siguientes elementos:

a) Discursos: saludos y agradecimientos
b) Música: cantos, *xochipitzahuac*
c) Alimentación: platillos tradicionales
d) Vestimenta tradicional: *titixtle* y pepenado
e) Costumbres: *tlapalehuil* y juegos tradicionales

De acuerdo con Brice Heath (1986), buscar solamente en lo lingüístico es ignorar las interrelaciones de la lengua con otros ámbitos. De la misma manera, observamos que las estrategias de activismo lingüístico desarrolladas por los propios activistas tienen este sentido sistémico, ya que se hace activismo de formas interrelacionadas.

Tal como señala Bastardas Boada (2016), esta aproximación escapa de la fragmentación y la especialización, integrando elementos de muy diversas disciplinas socioculturales, útiles y

necesarias para comprender los ecosistemas sociolingüísticos humanos y las interrelaciones todo-partes que se dan en los mismos.

5.3. Enfoque comunicativo y conocimiento situado

Los resultados de esta investigación muestran que la estrategia *Timotlapohuizqueh* apunta a la enseñanza estructurada de la lengua náhuatl ya que la transmisión intergeneracional puede no ser un objeto realista cuando la comunidad cuenta con hablantes en números limitados (Pérez Báez, 2022). Por ello, los objetivos de revitalización deben emanar desde las propias comunidades, y ello es una ventaja que tienen los activistas de San Antonio Cacalotepec en la realización de su activismo lingüístico. Sin embargo, para la realización de sus proyectos es necesario el apoyo económico. De acuerdo con Pérez Báez (2022) se necesita financiamiento para que la revitalización sea una labor que le permita a la gente comprometida vivir dignamente mientras se abocan a ella. Un aspecto importante es conocer los objetivos de revitalización desde sus propios actores, sus motivaciones, sus necesidades y retos. En este sentido, en los resultados expuestos en el capítulo 4, notamos que es una parte importante el conocimiento situado en un enfoque comunicativo. La estrategia *timotlapohuizqueh* tiene esta intención y está consolidándose. En esta estrategia se apunta a crear contextos en los que se pueda fomentar la capacidad natural de aprendizaje del idioma. En este sentido la estrategia *Timotlapohuizqueh* busca crear un contexto de aprendizaje natural con enfoque comunicativo no sólo funcional sino crítico (Hinton, 2011). La consolidación de la enseñanza puede ayudar a animar a los estudiantes a usar el náhuatl de manera activa y significativa.

5.4. Nuevas vertientes de investigación o temas por explorar

Las intervenciones desde abajo muestran un carácter activo y complementan las miradas parciales en torno al estudio de los fenómenos de desplazamiento y revitalización lingüísticos,

además de que nos acercan al cuestionamiento de términos coloniales, miradas sesgadas e invisibilización de otras políticas en el ámbito lingüístico, por lo que ponen en la mesa discusión diversos temas que no han sido profundizados.

Uno de los puntos que subrayan los activistas en San Antonio Cacalotepec es que los estudios sobre políticas lingüísticas y educativas están plagados de términos colonizadores, tales como: "indios", "lenguas vernáculas", pueblos ágrafos", entre muchos otros[81]. Su uso se sigue justificando en aras de una trayectoria académica historiográfica negando, además, las objeciones que han hecho los pueblos originarios.[82] Así mismo, observamos posturas paternalistas e integracionistas, que abogan por la asimilación de los pueblos originarios y siguen planteando la unificación nacional a partir de la lengua castellana. Vemos, además, miradas parciales donde los pueblos originarios parecieran no tener voz, siendo solo el telón de fondo de una historia oficial. Por lo tanto, es necesario señalar que faltan posicionamientos críticos en estas perspectivas. Consideramos que el abordaje de las PLyE en México requiere la mirada desde los pueblos originarios. [83] Contar esta historia desde un "nosotros", no implica ostentar la

[81] De acuerdo con Barriga (2018), el adjetivo que acompaña a las lenguas de los pueblos originarios ya sea indígenas, indoamericanas o vernáculas, no son al azar sino que responden a conceptos que legitiman las políticas lingüísticas en boga, por lo que su análisis nos permite comprender las ideologías lingüísticas estatales.

[82] Por ejemplo, Máynez (2003) parece no darse cuenta de la paradoja al denunciar el término dialecto y sí emplear la noción de indio en su obra Lenguas y literaturas indígenas en el México Contemporáneo: "En el siglo XX se escucharon, y aún hoy se continúan escuchando con frecuencia, entre los hablantes de distintos medios, alusiones a los idiomas vernáculos en términos de "dialectos"; en el habla coloquial y en los medios masivos de comunicación, por ejemplo, es común referirse a ellos de esa manera. Y es que este menosprecio hacia las lenguas indígenas que se manifiesta a través del uso incorrecto de dicho vocablo implica no sólo el desconocimiento de la terminología adecuada, sino una posición discriminatoria hacia las expresiones propias de los indígenas de nuestro país. El desdén por las formas lingüísticas de los **indios** se ha transparentado en políticas adversas a su cultivo y estudio…" (Máynez, 2003, pp. 10-11)

[83] Dentro de los saberes del pueblo nahua del Centro de Puebla se encuentra la *pixca* (cosechar o recoger frutos) y *pehpena* (seleccionar o elegir), este conocimiento basado en actividades de alimentación y bordado se puede extender a otros ámbitos, como pueden ser los académicos. Por ejemplo, ante la revisión bibliográfica de las PLyE se puede aplicar este conocimiento como un método analítico de selección, ya que ante el exceso de términos y posturas colonizadoras, se hace una selección sin desechar. Esto es, ante la lectura de un texto que emplea el término "indio" se filtra, sin desechar, más bien, se emplea para otros objetivos, como la identificación de ideologías

verdad, sino el hecho de la necesidad de vislumbrar otras aristas, a veces irreconocibles para quien no ha vivenciado el genocidio lingüístico en su historia comunitaria, familiar y personal.

Considero, además, que uno de los grandes aprendizajes de esta investigación es que los testimonios sobre discriminación sensibilizan sobre la pérdida de la lengua náhuatl, no solo en la localidad de San Antonio Cacalotepec, sino en toda la región. Creo que es necesario hacerlos más visibles en la búsqueda del cambio de conciencia lingüística. Ya que es impactante saber que hay gente que sabe la lengua, pero no la usa por las experiencias de discriminación que ha padecido. En este sentido, es impresionante el material que están generando los activistas de San Antonio Cacalotepec, entrevistas, audios, conversatorios, reuniones y encuentros para reflexionar sobre el genocidio lingüístico y cultural. Son activistas que están incidiendo de diversas formas en sus comunidades, realizan proyectos como el *Tlapalehuil* y *Timotlapohuizqueh*. Se pueden observar logros con voluntad y esfuerzo, y representan un ejemplo para muchas instituciones que sí reciben recursos. Sin duda, hay dificultades y agradezco que me hagan saberlas los miembros de las diferentes estrategias, quienes me han permitido estar junto a ellos todos estos años y me han tomado en cuenta. Considero que la generación de materiales que produce la comunidad abre la vertiente para su investigación futura.

Sin duda, el análisis de estos materiales es un área de oportunidad para futuras investigaciones. Durante el análisis de fuentes etnográficas producidas por los propios hablantes

---

lingüísticas. *Pixcar* implica recoger los frutos maduros, pero dejar crecer los tiernos. En el bordado se *pehpena*, los hilos se muestran u ocultan, pero ello no quiere decir que no existan. *Pixca* y *pehpena* son dos palabras que nos hablan de modelos analíticos desde los pueblos originarios, aplicados a la labor de revisión bibliográfica nos permiten comprender ideas, sin que los términos colonizadores interfieran. Más allá de hablar de estrategias empleadas de lectura, remito a este hecho porque considero que es parte de la epistemología de un pueblo originario. Así mismo posibilita señalar que algunos términos colonizadores pasan inadvertidos por lectores pertenecientes exclusivamente a la academia que desconocen las reflexiones desde los pueblos. Este posicionamiento nos permite acercarnos a la importancia de realizar investigación desde los pueblos originarios.

se analizaron testimonios en lengua náhuatl que nos permitieron observar el uso del translenguaje. Con respecto a este tema es una arista de la que poco se ha escrito en torno a los procesos de revitalización lingüística. ¿Qué hacer cuando una lengua es atravesada por un proceso de genocidio lingüístico y se busca revitalizarla a la par de no estigmatizar los usos lingüísticos de sus hablantes? Translenguaje y reclamo lingüístico son términos que pueden hacer frente al responder a esta pregunta.

5.5. Comentario final

En conclusión, el análisis de la comunidad específica de San Antonio Cacalotepec y sus iniciativas de activismo lingüístico enmarcadas en un sentido de reclamo nos muestra las aportaciones que realizan tanto en ámbitos prácticos como teóricos y metodológicos, el reconocimiento de la epistemología propia, las causas de sus iniciativas, sus alternativas de solución. Entre otros muchos aspectos abonan en los estudios de revitalización lingüística porque contrarrestan la mirada parcial de los fenómenos de genocidio lingüístico, incorporando una mirada de reclamo lingüístico que dista de la percepción tradicional que invisibiliza la violencia lingüística.

Las iniciativas de activismo lingüístico en la comunidad de San Antonio Cacalotepec nos muestran la importancia de problematizar el desplazamiento lingüístico en términos de genocidio lingüístico. Ello permite visibilizar la violencia ejercida hacia los hablantes de lenguas originarias, en este caso de la lengua náhuatl del centro de Puebla. Dicha problematización parte de la preocupación por las afectaciones al territorio y la defensa de la vida. Por lo que el activismo no se reduce al ámbito lingüístico, sino que se vincula a diferentes ámbitos de la vida personal y social. Dicho activismo permite observar una variedad de objetivos, planteamientos, procesos, alternativas de solución y cuestionamientos que nos brindan un panorama mucho

mayor de la revitalización lingüística. Es necesario equilibrar la literatura existente en este tema donde los pueblos originarios tengan posibilidades de externar sus planteamientos y propuestas sin que por ello sean objeto de extractivismo epistemológico, ya que las lenguas no solo representan una mirada particular de ver el mundo, sino que representan pueblos que defienden su propia existencia.

Referencias

Aguilar Gil, Y. E. (2017). *Ëëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena.* Revista de la Universidad de México. Cultura UNAM. https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena

Aguilar Gil, Y. E. (2019). *Discurso con motivo de la celebración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas.* Congreso de la Unión, México.

Aguilar Gil, Y. E. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística.* Almadia.

Almaraz, Karina (2018, agosto, 10). Así desaparecen las lenguas indígenas en México: Me daban golpes en la mano por no hablar castellano en la escuela", en *El Diario.es.* https://www.eldiario.es/desalambre/indignacion-mexico-racismo-aprender-indigena_1_1983401.html#:~:text=%E2%80%9CA%20m%C3%AD%20todav%C3%ADa%20me%20dieron,pudo%20ser%20registrada%20con%20su

Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Reviews Anthropology*. 30. 109-137

Alonso, J., Sandoval Álvarez, R., Salcido Serrano, R. y Gallegos Ramírez, M. (2015). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En X. Leyva Solano, et al. (Eds.), *Prácticas otras de conocimiento (s). entre crisis, entre guerras. Tomo III.* (pp. 15-56). Cooperativa Editorial Retos.

Anadón, J. (Ed.). (1993). *Ruptura de la conciencia hispanoamericana. (Época colonial).* Universidad de Notre Dame. Fondo de Cultura Económica. España

Aracil, L. V. (1982). *Papers de sociolingüística*. La Magraña.

Baker, C. (2011). Language in society. En Baker (Ed.). En *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades,* 4(7-8), 59-77.

Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México, *Revista de Antropología Iberoamericana.* 8(2), pp. 183-208.

Barriga Villanueva, R. (2018). *Babel a pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonio.* México: SEP, CGEIB

Bastardas Boada, A. (2016). Ecología lingüística y lenguas minorizadas: algunas notas sobre el desarrollo del campo. En Fernández Planas, A. Ma. (ed.). 53 reflexiones sobre aspectos de la fonética y otros temas de lingüística, Barcelona, págs. 449-458.

Bergroth-Koskinen, U. & Seppälä, R. (2012). Teacher-researchers exploring design-based research to develop learning designs in higher education language teaching. *Apples Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 95-112.

Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos,* 33, 66-77.

Bertely y J., Gasché, J., R. Podestá (Coords.) (2008). *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües.* ABYA YALA. CIESAS. IIAP.

Bonfil Batalla, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, 105-124. http://dx.doi.org/10.22201/iia.24486221e.1972.0.23077

Bourdieu, P., Chamboredon J. C., y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Brice Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación.* Instituto Nacional Indigenista.

Brumm, M. (2006). *Formación de profesores de lenguas indígenas.* INALI.

Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve Tratado de glotofagia.* Fondo de Cultura Económica.

Canuto Castillo, F. (2013). Las lenguas indígenas en el México de hoy. Realidad y políticas lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 42, 31-45.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds). (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores. Biblioteca Universitaria Ciencias Sociales y Humanidades. Serie Encuentros.

Cazés, D. (1990). Las categorías opresión étnica y opresión lingüística. En V. Demonte y B. Garza, (Eds), *Estudios de lingüística de España y México,* (pp. 587-599), UNAM y COLMEX.

CDI. (2010). *Programa para el desarrollo de los pueblos indígenas 2009-2012.* [Archivo PDF]. http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/PNPI-2010-CDI.pdf

Cerón, M. y Ortiz, M. (2016). Modelos diferenciados de revitalización lingüística en comunidades otomíes. *Revista Escritos BUAP,* 1(1), 1-17.

Chamoreau, C. (2014). *Diversidad lingüística en México.* [Archivo PDF]. https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/amerindia/articles/pdf/A_37_1_01.pdf

Cifuentes, B. (1998). Letras sobre voces, multilingüismo a través de la historia. CIESAS.

Córdova Hernández, L. (2015). Iniciativas para la revitalización de lenguas en riesgo del sur de México. *Lengua y sociedad*, 15(1), 5-19.

Córdova Hernández, L. (2019). *Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de lenguas indígenas.* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca,

De Korne, Haley (2021). *Language Activism. Imaginaries and strategies of minority language Equality*. Gruyter Mouton.

Denzin, N. N., Lincoln, Y, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Despagne, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: el caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. *Revista nuestra América*, 6 (11), 149-169.

Despagne, C. (2022). Capítulo 7: Latin American postcolonial approaches to plurilingualism: the Mexican experience. En E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, and G. Lawrence (Eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education.*

Despagne, C., Sánchez, E. (2021). Ideologías lingüísticas en un centro de investigación en México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación.* (56), 1-21. Doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-004

Despagne, C. (2021). Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research: A critical ethnography study in a Mexican university, Routledge, New York, 167 pp.

Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía*, 17-71.

Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (18), 162-171. Instituto de Investigaciones en Educación.

Dietz, G., Mateos Cortés, L. S. (2011*). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* SEP. CGEIB

Dorian, N. (2004). Minority and endangered languages. En T. K. Bhatia y W. C. Ritchie (Eds.), The Handbook of Bilingualism (pp. 437- 459). Blackwell Publishing.

Dörnyei, Z. (2007). Qualitative data collection. En *Research Methods in Applied Linguistics, Quantitative, qualitative and mixed methods,* (pp. 151-155). Oxford University Press.

Durán, S. (2013). Estrategias para la enseñanza de lenguas moribundas por maestros con poco dominio de ellas. Científica, 1(2), 155-169.

Durston, J. y Miranda, F. (Comp.). (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa.* Serie Políticas Sociales. CEPAL.

Erdösova, Z. y Juárez Toledo, R. (2019). Experimentar con la revitalización lingüística comunitaria. El caso del "Nido de Lengua" Mixe Naaxwininyëtë, Käjpxy, Oaxaca, México. *Ra Ximhai,* 15(5), 51-66.

Ethnologue. (2023, 8 de agosto). *How many languages are there in the world.* https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages

Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Basil Blackwell.

Feltes, J. M. (2007). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word,* 15(2), 325-340. DOI: 10.1080/00437956.1959.11659702

Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism, *Journal of social issues,* XXIII, pp. 29-38.

Fishman, J. (2001). El nuevo orden lingüístico. *Revista Digital d'Humanitats*.

Flores Farfán, J. A. (2015a*). Na´at le ba´ala´ paalen na´at le ba´ala´ paalen. Adivina esta cosa ninio. La experiencia de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el maya yucateco.* [Archivo PDF]. http://www.scielo.org.mx/pdf/trace/n67/n67a5.pdf

Flores Farfán, J. A. (2015b). Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones. En X. Leyva Solano, et al. (Eds.), *Prácticas otras de conocimiento (s). entre crisis, entre guerras. Tomo I*. (pp. 253-280). Cooperativa Editorial Retos.

Flores Farfán, J.A. (2011). El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural: resultados y desafíos. Estudios de Lingüística Aplicada. *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Lingua Pax.* 29 (53). 117-138. https://lecturasadli.files.wordpress.com/2014/05/ela53_prmdlc.pdf

Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., Suárez, D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 189-308.

Formacio Mendoza, X. y Pérez Avilés R. (2023). Pensar el territorio desde y para la vida comunitaria: el proceso de ordenamiento territorial en San Andrés Cholula, Puebla. *Horizontes Territoriales*, 3(5), 1-23.

García, Ofelia (2009). Bilingual Education in the 21st century: a global perspective. Wiley Blackwell.

García, O. (2012). *El papel del translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos*. [Archivo PDF]. https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/03/el-papel-del-translenguar.pdf

García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo.2004, pp. 61-81. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E (1972). Attitudes and motivation: Second language learning. Newbury House.

Garibay, A. (1989). Llave del náhuatl. Colección de trozos clásicos, con gramática y vocabulario, para utilidad de los principiantes. México: Editorial Porrúa.

Garrido Cruz, G. (2015). Las lenguas indígenas de la Huasteca poblana: historia, contacto y vitalidad. Programa de Desarrollo Cultural de la Huasteca.

Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language,* 16, 161-179

Gessner, S. y Parker, A. (2014). *Language Nest Handbook. For B.C. First Nations Communities.* First Peoples´cultural council. First Peoples´ Cultural Council.

Giles, H., Bourhis, R. y Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language interethnic group relations. En H. Giles (Ed.) Language ethnicity and intergroup relations (pp. 307–348). Academia Press.

Gómez Izquierdo, J. (2009). El mito mestizo. Definición racista de la identidad nacional. Metapolítica, (67), 42-49.

Gómez Izquierdo, J., y Sánchez Díaz, M. Eugenia. (2011). La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales, una revisión crítica de la identidad nacional. Lupus Inquisitor.

Gounari, P. (2011). Devolviéndole lo crítico al lenguaje: una agenda crítica en la pedagogía de idiomas. Traducido por Juan Carlos Davila y Juan Carlos Guerra Sánchez. De Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 51, Mayo-Agosto de 2008.

Hamel, R. E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. Revista Iztapalapa, 29, 5-39 pp.

Hamel, R. E. y Sierra, M. T. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. En Boletín de Antropología Americana.

Hamel, R. E., y Francis, N. (2006). The teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum. Language, Culture and Curriculum, 19 (2), 171-188.

Heigham, Juanita y Croker, Robert (2009), Qualitative research in applied linguistics. A practical

Hernández Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de multiculturalismo e interculturalismo. Ra Ximhai Universidad Autónoma Indígena de México. Vol. 3(2), 429-442.

Hernández-Rosete, Daniel y Maya, Olivia (2016), "Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México" en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14, 2, pp. 1161-1176.

Hinton, L. (2011): Language revitalization and language pedagogy: new teaching and learning strategies, Language and Education, 25:4, 307-318.

Hirsch, S., González, H., y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. Indiana, 23, 103-122.

Hirsch, Silvia; González, Hebe y Cicccone, Florencia. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. INDIANA 23 (2006), 103-122.

Hood, M. (2009). Case study. In Juanita Heigham & Robert Croker (Eds), Qualitative Research in Applied Linguistics. A practical introduction, pp. 66-90. NY: Palgrave Macmillan.

Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, (pp. 27-47). Edelsa.

INALI. (2009). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf

INALI. (2009). Programa de revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012. INALI. https://www.inali.gob.mx/pdf/PINALI-2008-2012.pdf

INALI. (2018). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Cuaderno Informativo. [Archivo PDF]. https://site.inali.gob.mx/publicaciones/cuadernillo_catalogo.pdf

INPI. (2019). Atlas de los Pueblos Indígenas de México. http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=9559

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI. (2015). Hablantes de lengua indígena en México. http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, INEGI. (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto). [Archivo PDF] https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/indigenas2020.pdf

Kemmis S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere (pp. 559-603). In Norman N. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds), The Sage Handbook of Qualitative Research, Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kloss, H. (1966). *Types of multilingual communities: A discussion of ten variables.* https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1966.tb00621.x

Lemus, J. (2012). Un modelo de revitalización lingüística: el caso del náhuatl/pipil de El Salvador; en *Wani*, 62, pp. 25-47, disponible en: https://doi.org/10.5377/wani.v62i0.857

León Portilla, M. (2002). El destino de las lenguas indígenas de México. En N. Hernández, *El despertar de nuestras lenguas*. Fondo Editorial de las Culturas Indígenas. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120212.pdf

Leonard, W. (2017). Producing language reclamation by decolonising language. En W. Y. Leonard y H. De Korne (Eds.), *Language Documentation and Description. (pp. 15-36). EL Publishing.*

Lewis, J. (2003). Design Issues. En J. Ritchie, y J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice. A guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 49-76). Sage Publications.

LGDPL. (2018). *Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.* [Archivo PDF]. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

Martinet, A. (1982). Bilinguisme et diglossia. Appel à une vision dynamique des faits. *La linguistique,* 18, 5-16.

Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad.* Vol. XXXVI (141), 103-131.

Máynez, P. (2003). Lenguas y literaturas indígenas en México Contemporáneo. Universidad Nacional Autónoma de México.

Mignolo, W. (2008). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura. *Telar: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos*, (6), 7-38.

Muñoz Cruz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. Escritos, Educación escolar indígena en México. *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, 29, 9-49.

Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México.* CDI

Ninyoles, R. (1977). *Cuatro idiomas para un Estado: el castellano y los conflictos lingüísticos en la España Periférica.* Editorial Cambio.

O´Gorman, E. (1984). *La invención de América.* Fondo de Cultura Económica.

Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290.

Ospina Bozzi, A. M. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28 (2), 11-48.

Papadópolo, M. (1995). Definición de pueblos indígenas. En *El nuevo enfoque internacional en materia de derechos de los pueblos indígenas.* Universidad Rafael Landívar. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.

Pastrana, S. (2014). *Desaparición de las lenguas indígenas*. [Archivo PDF]. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3098/14.pdf

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction.* Routledge.

Peralta Martínez, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52.

Pérez Báez, G. (2022). Encuesta internacional de esfuerzos de revitalización: enfoque regional para Latinoamérica. *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México*, 9, 1-53. DOI: 10.24.201/clecm.v9i0.231.

Pérez López, M. S. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos*, 3(6), 137-153.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism.* Oxford University Press.

Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued.* Routledge.

Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. (2009). The Politics and Policies of language and Language Teaching. En *The Handbook of Language Teaching* (pp. 26-41). Blackwell Publishing.

Psichari, J. (1928). Un pays qui ne veut pas de sa langue. *Le Mercure de France*, 208 (727), pp. 63-121.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructura a la colonialidad/descolonialidad del poder.* CLACSO.

Ramírez Rubio, B. (2007). Políticas lingüísticas: problemáticas y tensiones. *Ethos Educativo.* (40), 83-109. http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/40-83.pdf

Ramírez Zavala, A . L. (2011). Indio/Indígena, 1750-1850. *Historia mexicana*, LX (3), 1643-1681. https://www.redalyc.org/pdf/600/60023594007.pdf

Ramírez, A. (2009). *El patrimonio lingüístico: entre la representación escrita, la representación iconográfica y la tradición oral.* [Archivo PDF]. http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%203/3%20El%20patrimonio%20linguistico.pdf

Ramírez-Cruz, H., y Chaparro Rojas, J. F. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, 34(2). https://doi.org/10.15446/fyf.v34n2.96558

Ramírez-Valverde, B. y Suárez Vallejos, P. F. (2016). Conocimiento y aprendizaje de lenguas indígenas en bachilleratos rurales y urbano del estado de Puebla, México. *Ra Ximhai*, 12(6), 377-387.

Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. En T. Ricento (Ed.), Ideology, Politics and Language policies. Focus on English, Amsterdam (pp. 107-119) John Benjamins Publishing Company.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1999*). Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Rodríguez Chávez, T. (2019). *Revitalización cultural y lingüística.* FUNPROEIB Andes. El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos.

Rojas, T. y Ruz M. H. (1998). Prólogo. En B. Cifuentes, *Letras sobre voces, multilingüismo a través de la historia.* (pp. 4-11). CIESAS.

Rosas Xelhuantzi, T. (2018). Colonización lingüística y subversión decolonial nahua en el siglo XVI. *Revista Nuestra América*. 6(11), 73-89.

Sala, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto.* Universidad Nacional Autónoma de México

Sánchez, C. (2021). *Acción social, lingüística y comunidades indígenas.* [Archivo PDF]. https://inil.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2022/08/Libro-Accion-social-linguistica-y-comunidades-indigenas.pdf

Sánchez Carretero, C. (2003). Voces y escritura: La reflexividad en el texto etnográfico. *RDTP*, LVIII, 1. 71-84. Instituto de Estudios Norteamericanos Universidad de Alcalá.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica,* 40, pp. 1-13.

Scott, J. (1985). Las armas de los débiles. Formas cotidianas de resistencia campesina (G. Millán, Trad.). Yale University Press.

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia.* Discursos ocultos. Ediciones Era

Siguan Soler, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto.* Alianza Editorial.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). *Language Policies and Education: The Role of Education in Destroying or Supporting the World´s Linguistic Diversity*. [Archivo PDF]. https://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/07/CMPL2002_Plenari_TSkutnabb-Kangas.pdf

Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Human Rights and Language Policy in Education.* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/publication/302377936_Human_Rights_and_Language_Policy_in_Education

Slembrouck, S. (2015). The role of the researcher in interview narratives. En A. De Fina y A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 239-254). Wiley Blackwell.

Snape, D. y Spencer, L. (2003). Chapter 1: The foundation of qualitative research. En J. Ritchie, y J. Lewis (Eds), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 1-23). Sage Publications.

Soto, M., e Hidalgo, M. (coords.) (2009). De la barbarie al orgullo nacional. Indígenas, diversidad cultural y exclusión. Siglos XVI al XIX. México: UNAM.

Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research. Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20 (1), 214-224.

Summer Institute of Linguistics SIL. (2019, 8 de agosto). *Lenguas y culturas del México moderno. Las agrupaciones más amplias. Troncos y familias.* SIL México. http://www.mexico.sil.org/es/lengua_cultura/mexico-familias-troncos

Tello, M. (2017). (Re) pensando el concepto de reflexividad en el contexto del trabajo de campo. *Trabajo y Sociedad,* (29), 667-675. Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Terborg, R., y García Landa, L. (2011). *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes.* UNAM.

Terborg, R., Velázquez, V., Trujillo, I. (2021). *Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias, indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas.* Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción.

Todorov, T. (2010). *La conquista de América. El problema del otro.* (F. Botton Burlá, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1982).

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y Pueblos Indígenas.* (K. Lehman, Trad.). Lom Ediciones. (Trabajo original publicado en 1999).

UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas.* [Archivo PDF]. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

Veronelli, G. A. (2015). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística,* (81), 33-58. doi:10.11144/Javeriana.uh81.scdl

Villavicencio, F. (2009). *Diversidad lingüística de México. Un patrimonio poco valorado.* [Archivo PDF]. http://www.destiempos.com/n18/villavicencio.pdf

Zimmermann, K. (2010). La diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: Entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas. En R. Barriga Villanueva, y P. Martín Butragueño (Eds.), *Historia sociolingüística de México* (pp. 881-956). El Colegio de México.

Apéndices

Apéndice A. Guion de Observación

Primera fase de investigación	
Pregunta de investigación: ¿Cómo se problematiza el genocidio lingüístico desde la comunidad de San Antonio Cacalotepec?	Objetivo: Identificar cómo se problematiza el genocidio lingüístico, que términos se emplean, y con qué elementos se vincula desde la propia comunidad.
LUGAR:	
FECHA:	
ACTIVIDAD:	
PARTICIPANTE(S):	

1. ¿Cuál es la problemática observada? (desplazamiento, genocidio, conflicto lingüístico, etc.)

2. ¿Por qué se identifica como problemática? (pérdida de identidad, conflictos al interior de la comunidad, discriminación)

3. ¿Cómo se enuncia o se describe el problema? (de manera pasiva, activa)

4. ¿Qué términos se emplean para describir el problema? (considerar términos propios de la comunidad como pérdida del tlapalehuil o ayuda comunitaria)

5. ¿Cuál es el objetivo de enunciar el problema? (exigencia política, búsqueda de recursos, reclamo lingüístico)

6. ¿En qué contexto se enuncia la problemática? (de comunicación, políticos, religiosos, económicos, etc.)

7. ¿Con qué elementos se vincula la problemática observada? (recursos naturales, educación, política, problemas familiares, etc.)

8. ¿Cuál es la respuesta generada ante la problemática que se plantea? (estrategia de revitalización, participación política, pasividad, etc.)

Apéndice B. Guion de Entrevista

Segunda fase de investigación	
Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de revitalización lingüística que se desarrollan en la región cholulteca?	Objetivo: Conocer las estrategias de revitalización desarrolladas en la región y sus características.
LUGAR:	
FECHA:	
PARTICIPANTE:	
OBSERVACIONES	

1. ¿Qué estrategia de revitalización lingüística dirige?

2. ¿Cómo define a dicha estrategia de revitalización lingüística?

3. ¿Cómo se originó dicha estrategia?

4. ¿Cuáles fueron los motivos para crearla?

5. ¿Cómo es su participación en dicha estrategia?

6. ¿Quiénes participan en dicha estrategia?

7. ¿Cómo se han desarrollado las actividades?

8. ¿Cuáles considera que han sido los logros o beneficios de dicha estrategia?

9. ¿Cuáles son los problemas a los que se han enfrentado?

10. ¿Qué aspectos cree que se deben mejorar para que funcione dicha estrategia?

Apéndice C. Guion de Grupo Focal

Tercera fase de investigación	
Preguntas de investigación: ¿Qué acciones se desarrollan en el nido de lengua con adultos? ¿Cómo impulsar la creación de un proceso de enseñanza aprendizaje comunicativo de la lengua náhuatl en el nido de lengua?	Objetivo: Dirigir la atención en una sola estrategia de revitalización "el nido de lengua para adultos" para llevar a cabo la acción de revitalización lingüística en un marco de co-construcción.
LUGAR:	
FECHA:	
PARTICIPANTES:	
OBSERVACIONES	

1. ¿Cómo se ha desarrollado el "nido de lengua para adultos"?
2. ¿Qué actividades se realizan y cómo se desarrollan?
3. ¿Cuál es la necesidad que cubre esta estrategia de revitalización?
4. ¿Cuáles son los problemas que se observan en el desarrollo del nido?
5. ¿Qué se puede hacer para mejorar la estrategia?
6. ¿Qué propuestas existen para revitalizar la lengua en esta estrategia?
7. ¿Cómo se puede complementar esta estrategia?
8. ¿Qué se necesita para que la estrategia de resultados en la revitalización?
9. ¿Cómo se pueden aplicar las propuestas o alternativas de solución?
10. ¿Es viable esta estrategia en otras comunidades?

Apéndice D. Lista de siglas

NLA. Nido de Lengua náhuatl para Adultos

PLyE: Políticas Lingüísticas y Educativas

Apéndice E. Glosario náhuatl

Chololllan Radio. Trad. “Lugar de la huída” Radio. Radio comunitaria que transmite desde San Bernardino Tlaxcalancingo para la región del valle de Puebla.

Icemanahuac tlahtolnahuatl. Trad. El mundo de la lengua náhuatl. Programa radiofónico que se transmite a en Chololllan Radio a través del 107.1 FM.

Nelhuayotl Yoltok. Trad. Raíces vivas. Programa radiofónico que se transmitió en Chololllan Radio hasta antes de la pandemia por Covid-19.

Tecmopalehuisqueh. Trad. Nos ayudaremos. Es una iniciativa de la Asociación Civil Acciones por la Tierra, en la que diferentes colectivos participan comercializando sus productos. Se promueve el intercambio de semillas criollas y plantas.

Timotlapohuizqueh. Trad. Nosotros platicaremos. Es el término empleado para referirse a una estrategia de revitalización lingüística en el pueblo de San Antonio Cacalotepec. Se trata de una iniciativa donde dos mujeres nahua hablantes, adultas mayores fungen como guías para establecer conversaciones en lengua náhuatl con adultos jóvenes.

Tlahtoa Cacalotepetl. Trad. Habla “Cerro del cuervo”. Página de Facebook que funciona como medio de comunicación en San Antonio Cacalotepec.

Tlamatinime. Trad. Sabios. Es el nombre que reciben las personas que poseen conocimiento de la cultura nahua.

Tlapalehuil. Trad. Ayuda mutua. Se refiere a la práctica de apoyarse entre familias, amigos o compadres para la realización de una celebración o velorio (rito de paso) aportando ayuda en especie o en dinero. También es el nombre que un grupo activistas de San Antonio Cacalotepec

adoptó para nombrar a una actividad cultural de reivindicación donde dan a conocer la cultura de la localidad y que se realiza desde el año 2019.

Xochicuacualtzitzin. Trad. Flores hermosas. Grupo de niñas y adolescentes que cantan en náhuatl. Se presentan en eventos culturales con la vestimenta tradicional de la localidad.

Apéndice F. Fotografías

Foto 1. Blusa bordada en la técnica de pepenado. Muestra del primer taller de bordado en pepenado organizado por el comité de Tlapalehuil en San Antonio Cacalotepec. 31 de agosto de 2022

Foto 2. Detalle de la técnica de pepenado en la manga de una blusa. Muestra del primer taller de bordado en pepenado organizado por el comité de Tlapalehuil en San Antonio Cacalotepec. 31 de agosto de 2022

Foto3. Clausura del taller de pepenado. 31 de agosto de 2022.

Foto 4. Vestimenta tradicional de San Antonio Cacalotepec: blusa bordada con la técnica de pepenado, titixtle, y rebozo. 29 de septiembre de 2022

Foto 5. Cartel de invitación al Tlapalehuil. 2022

Foto 6. Representación del xochipitzahuac 29 de septiembre de 2021.

Foto 7. Representación del tlapalehuil. 25 de septiembre de 2021

Foto 8. Presentación de Xochicuacualtzitzin. 25 de septiembre de 2021

Apéndice G. Lista de figuras

Figura 1. Mapa de distribución de familias lingüísticas indoamericanas

Figura 2. Mapa de distribución de lenguas originarias en Puebla

Figura 3. Mapa de ubicación de San Antonio Cacalotepec.

Figura 4. Esquema: ejes del giro decolonial

Figura 5. Descripción de la estrategia *Timotlapohuizqueh*

Figura 6. Actividades del *Timotlapohuizqueh*

Figura 7. Ventajas y desventajas de la estrategia *Timotlapohuizqueh*