UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS PROEIB Andes

NE JÑAA JÑATRJO KJA YE TS'ITR'II ÑE YE TS'IXUTR'II SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE LA LENGUA JÑATRJO EN NIÑOS DE LA MENANGUARU, RIOYOS BUENAVISTA, SAN FELIPE DEL PROGRESO, MÉXICO

Rosa Dionisio Romualdo

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia

2011

La presente tesis Ne jñaa jñatrjo kja	a ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii: Situación
sociolinguistica de la lengua jñatrjo	o en niños de La Menanguaru/, Rioyos
Buenavista, México fue aprobada el	
 -	
Asesor	Tribunal
Tribunal	Tribunal
Jefe del Departamento de Post-Grado	Decano

Dedicatoria

A mis padres Aurelio y Juana por el legado cultural y espíritu mazahua que me han transmitido.

A mis hermanos y hermanas: Mary Carmen, Maru, Carlos, Tere, Antonio, José Luis y José por la fortaleza que me han brindado a través de la distancia.

A mis sobrinos: Mario, Juana, Miguel Ángel. Juan Carlos, Xochitl, Edgar, Edain y Yetlanezi porque representan la esperanza de nuestra cultura Jñatrjo.

A mi amigo infinitamente fiel que siempre me acompaña y enseña que cada nuevo día es un regalo de la vida

Agradecimientos

Nrrixi a mboo in mu/bu/ pokju/ na punkju/ a nrrenxe ye ntee k'o go mboxk'u/go ro kjaa ne bepji

Desde lo más profundo de mi corazón, mi más sincero agradecimiento a las personas que contribuyeron a la realización de este trabajo: a los señores Carmen y Eleuterio, Alejandra y Carlos, Tere y Antonio, a los abuelos Modesta y Merced, esposos entre sí; a los padres de familia y docentes de la primaria "Niños Héroes", niños y jóvenes del barrio La Menanguaru/ por permitirme ingresar a sus hogares, espacios de trabajao, de recreación y aulas para conversar y observar sus interacciones; a los delegados municipales, líderes políticos de la comunidad, regidor municipal y Jefe Supremo Mazahua: señor Juan Hilario, Trinidad Hilario y Domingo Hilario, señora Alicia y Lorenza, señor Alfonso, licenciado Norberto Córtez y señor Margarito Sáchez Váldez por su respaldo para realizar la investigación en el barrio y su tiempo dedicado a las entrevistas.

A mis docentes Vicente Limachi, Inge Sichra, Jacqueline Roblin, Pedro Plaza, Fernando Prada, José Antonio Arrueta y Alex Cuiza del PROEIB Andes por sus conocimientos compartidos durante la maestría; al doctor Pedro Plaza Martínez por su acompañamiento para realizar este trabajo, por su paciencia y disposición para compartirme sus conocimientos; a la doctora Inge Sichra por su paciencia para la lectura de esta tesis, por sus observaciones y sugerencias para mejorarla, así como sus palabras de aliento; a mis kulla kitas Genoveva y Delia por las experiencias compartidas y la amistad inquebrantable, así como a mis compañeros de la maestría por los momentos y las experiencias compartidas dentro y fuera de las aulas; a la Fundación FORD por la beca que me proporcionó para realizar los estudios de la maestria; a mis tutoras Blanca Ceballos y Xochitl Hernández por su apoyo para la inserción a la maestría y durante el transcurso de la misma; a mi director y compañeros de la primaria "Justo Sierra" por el apoyo que me manifestaron cuando partí de nuestra escuela; al maestro Pablo Sánchez por su apoyo para la revisión y corrección del resumen en lengua mazahua para esta tesis; a la bibliotecarias Gloria y Paola por su apoyo constante en la consulta bibliográfica así como el apoyo de técnico de Rubén.

Amigos, amigas y a todas las personas que me brindaron su cariño, acompañamiento, palabras de motivación para no desistir en el camino, lejos y cerca de mis seres queridos, el tiempo y el espacio son insuficientes para decirles.

Gracias

Resumen (Abstract)

La presente tesis consiste en un estudio cualitativo con enfoque etnográfico y fenomenológico, acerca del desplazamiento lingüístico de la lengua jñatrjo en niños del barrio La Menanguaru/, de Rioyos Buenavista Estado de México, México. El objetivo es analizar la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en niños de este barrio. Para este fin analizamos las interacciones en castellano y jñatrjo, identificamos factores que han incidido en el desplazamiento de la lengua, así como percepciones de los padres respecto al uso de ella en los niños. La investigación se justifica por su novedad para el área geográfica de la zona mazahua, así como para el ámbito de la educación general.

Dado el enfoque etnográfico y fenomenológico del estudio, las técnicas de investigación se han basado principalmente en observaciones participantes, descripción de la lengua en la familia, la escuela y la comunidad, así como entrevistas en profundidad. Los elementos teóricos que han contribuido a la triangulación de nuestros datos corresponden principalmente a la concepción de la lengua y lenguaje en la cultura de las comunidades e identidad; la transmisión intergeneracional de la lengua; factores sociales que inciden en el desplazamiento de la lengua; bilingüismo y diglosia; políticas lingüísticas del estado y educación.

En cuanto a la situación de la lengua jñatrjo en la familia, los padres que la aprendieron como L1 en la actualidad básicamente usan el castellano para socializar a sus hijos y por tanto, esta es la lengua que los niños aprenden como L1. Los niños entienden y saben pronunciar algunas palabras en jñatrjo porque interactúan con abuelas, hablantes de la lengua. En el ámbito educativo, pese de los esfuerzos de algunos docentes por promover el uso de la lengua ancestral en los estudiantes y de políticas de educación lingüística, la hegemonía del castellano acapara el pensamiento pedagógico. Por otro lado, las condiciones sociales, económicas, políticas, educativas y la era de la modernidad no sólo contribuyen a la sustitución de la lengua jñatrjo sino a la transgresión de valores culturales y la identidad jñatrjo. A pesar de ello, entre la población de la Menanguaru/ y Rioyos Buenavista algunas voces se proclaman para la reconciliación cultural y el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

Palabras claves: Desplazamiento lingüístico, transmisión intergeneracional, lengua y lenguaje en la cultura e identidad jñatrjo y factores sociales.

Resumen en jñatrjo

Munrro jñaa k'o ro kj'ajme kja ne taxiskuama

Ts'imunrro d'aja: altr'a/nrrumu/

Nu ne ts'imunrro jñaa ro u'su'u'jme jango ba enje ne be/pji nu ro kjago kja ne taxiskuama: pjenga ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii, kja munrro ntee Menanguaru' dya kja ñaaji ne jñatrjo. Ro u'su'u'go pjena ngeje na nrrumu' yo ts'tr'ii dya kja ra ñaaji ne jñatrjo. A kjanu' ro pju'ru' ro u'su'u' jango nzii jñatrjo b'u'b'u' a B'onrro, jango nzii a Ts'iB'onrro ñe jango ga kja ne jomu' ñe ye ntee a Jñiñi nudya a kjogu' na punkju' ye tse'jeji ñe o te'e na pukju' ne B'onrro; a b'u'b'u' na punkju' tr'e'zi yo tunu'ji kjo nrre pjeni chjuu, na punkju' ye ntee yo paa a be/pji nu jango b'u'b'u' chopju', ye tr'ii yo paa kja ngunxoru', yo na punkju' k'o ngenchjo jñangistia go ñaaji.

Akjanu/ dya kja nrra mbeñeji ne jñaa jñatrjo, nudya ngenchjo k'o a jango nzii ye pale, ye male, ñe jango nzii nana yo xii jñatroji; ye xutr'ii, tr'ii, ts'ixutr'ii ñe ts'itr'ii yo xi a/ra/ji zoma dya kja jñatroji. Nujio o pju/ru/ ma yo in taaji ñe in nanaji dya kja o jñaatrjoji k'o angezeji, ma o pju/ru/ji ngechjo ne jñangistia o ñaaji. Ngeje akjanu/ ne be/pji mama ra jyodu/ pjenga ye taa ñe ye nana o jyesiji ne jñatrjo ngekua yo ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii dya kja ñaaji.

Nrriz'i nujio ro a/tr'a/ jango nzii dyonu/. A kjanu/ ro fechigo pjenkja ro jyodu/ ma ri ma jyanrra ye ts'itr'i kja in ngu/mu/ji, k'o in tata, in nana, in kjuarma, in kju'u, kjo mi ñaa ne jñatrjo kja in ngu/mu/ji, kjo ngeje mi a/ra/ji; pjenga ñaaji kja ngunxoru/, k'o in dyoji, jango mi eñeji, kja nrrenrra ñe kja in ngumu/ji. K'o mi k'orrpu/ go nguenrrana punkju/ kja in dyonu/go o nge, pjenkja jñaa mi ñaaji.

Pjenga ngeje k'o ro kjago kja ne taxiskuama

Ro juatr'u jango ne kja ne nrrumu ne jñaa Jñatrjo kja ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii yo Menanguaru, ne Rioyos Buenavista.

Ro u/su/u/go jango ñaaji ne jñatrjo k'o ye ts'itr'ii ma b'u/b'u/ji k'o in pale, in male, in tata ñe in nanaji kja ngu/mu/o naño munrro.

Ro totr'u pjenga ngeje yo kja ra ñaaji o dya ra ñaaji ne jñatrjo ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii.

Ro totr'u/ ñe ro u/su/u/ pjenga mamaji in taaji ñe in nanaji ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixurt'ii, yo xopu/nte, yo ntee k'o b'u/b'u/ a xoñi ye munrro, yo ntee o yo xopu/nte ñe a nrrenxe yo ntee kja e menzumu/.

Pjenga ro kjago ne be/pji

Pjułru/ ri kja ne be/pji ma ro mbeñe k'o ro kjogu/go ma mi ts'ikego k'o ne jñatrjo ñe in nanago k'u/ mi jñatrjo. Ri mbeñe na punkju/ yo be/zo, ndixu, yo o xi kjoju/ji a kjanu ngekua dya kja k'o xi ne ra ñaa ne jñatrjo k'o in chi'iji; nudya b'u/b'u/ ye ts'itr'ii ñe ts'ixutr'ii yo me ts'eji ra mamaji a/ra/ji o fechi ra jñatrjoji. K'o nujio ñe k'o ro xoru/ kja yo xiskuama kja ne tangunxoru/ ro u/nu/go nguenrra dya ra ts'ejeji in jñatrjoji ñe jango ro enji.

Na punkju' yo xiskuama nu jango mamaji dya ra be/zhiji in jñatrjoji, ñe na punkju' yo ntee yo be/pjiji ngekua ra fechiji yeje jñaa. Ro pe/pji ne xiskuama ma ro unu/go nguenrra dya ngenchjo ne jñaa ra be/zhi ma ra nrru'u ye tita ñe yo nita yo jñatrjoji, xi ra be/zhi na punkju' yo mina mizhi. K'o p'ara ye tita, ye nita, jango ra pjoru/ji ne Xoñijomu/, jango ra mimiji yo munrro ntee, dya ra chu'uji, a nrrexe k'o fechi a ngezeji ra nrru'u mara ra nrru'u ne jñaa. Ngekua ro nee ro kjago ne xiskuama, joo dya kja nrra k'orrpu/ji ñii yo naño xopu/nte. Nudya ngenchjo ne jñangistia, nu naño jñaa, ngenchjo k'u' ra nzhodu/ji a xoñi ngekua ra pesiji na punkju' chopju/.

Munrro yeje: jango ro kja ne be/pji

Nu kja ne ts'imunrro ro usu'ugo jango ro kja ne be/pji ma ro maa kja Menanguaru, pjekja in chjuu k'o ro jyodugo, ro usu'u' a nrrexe k'o ro nu'u, k'o ro a/ra/ mi ñaaji ye ntee jango mi b'ub'u/go. Nujio xi in chjuu ri mimi, ri pepji, ri ñonu, ri b'ub'u/ a nrrenxe k'o ri soo ri kja, k'o ye te'e. A kjanu/ nge angezegi yo o mamaji pjenga kjogu/ k'o ne jñatrjo. Pjenga jñaatrjoji, pjenga iyo, pjenga ñaaji k'o in tataji, in nanaji, in kju'uji, in kjuarmaji ne jñatrjo. Ñe pjekja ñaaji k'o in ts'itr'iji ñe in xuntr'iji ne jñangistia. Yo ri usu'ugo ngeje k'o ri nu'ugo, k'o ri a/ra/, dya ngenchjo k'o ri mbeñego. Ma ro pju/ru/ ne be/pji mi mbeñe ngenchjo kja ngunxoru/ nu jango ro totr'u' k'o mi jodugo, ngekua ngeje nujnu nu jango ro pju/ru/ ro maa; dya o ngeje a kjanu/ ngekua ro mama ro nu'u ye ts'ixutr'ii ñe ye ts'itr'ii kja in ngumu/; nu jango b'ub'u' ntee k'o xi jñatrjoji, a kjanu/ ro mbeñego ro ma'a kja in ngumji k'o yeje ts'ixutr'ii ñe daja ts'itr'ii k'o pju/ru/ ira xoru/ kja ngunxoru/ daja.

Nrrizi nujio ñe k'o ro mama ro kja ne be/pji ye d'aja juatr'u' ngeje: yo jango ñaaji k'o ne jñaa jñatrjo k'o ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii kja ne munrro Menguaru': kja in ngumulji, in eñeji, kja ngunxoru', naño jomu' ñe naño munrro ntee a menzu/mu'. Xi ro nu'ugo jango mi ñaaji k'o in tita, in nita, in tata ñe in nanaji. Xi ro totr'u' pjenga ñaaji ne jñatrjo o pjenga dyakja ye ts'itr'ii. Ngekua ro p'ara pjenga mi kjaa akjanu' ro dyonugo ye ntee, ro ñaa k'o angezeji na punkju' yo munrro k'o ro dyonu' ñe naño k'o ro kja ngekua ro p'ara. K'o munrro be/pji jango ro kja ngeje: Jyanrra ye ts'itr'ii kja in ngumulji ngekua ra juatr'u' ñe ro mamaji pjenga kja ne

nrrumu'; xi ro jyarraji na joo, ro jyanrraji jango mi b'ub'ulji ye ntee, ro dyonulgo na punkju' paa, ro kj'ana na xiskuama k'o jango nzii dyonu', ro xipji jango nzii jñaa ye ts'itr'ii, ro altr'al yo zaa jango kja ne jñaa kja in munrro ntee ye ts'itr'ii, ro jodulgo kja ye xiskuama pjenga mamaji ye b'ezo ñe ye ndixu yo a opjulji ne nrrumu'.

Ts'imunrro jñii: munrro jñaa k'o a mi b'ub'u/kja xiskuama

D'aja: munrro ye jñaa yo mama ra ñatrjoji

Nukua ne ts'imunrro ro usu' yo jñaa k'o b'ub'u' kja ye xiskuama yo kj'aji ye b'ezo ñe ye ndinxu yo a pe/pji ji, xoru' ñe usu' kja ne nrrumu' ñe a kjanu' ye munrro jñaa k'o mama jango ra kja ne jñatrjo kja ye ntee, ye ts'itrs'ii, kja ye tangumu' jango pooji ye ntee, ñe kja ye ngunxoru', a kjanu' k'o ro u'su' nukua ngeje: munrro jñaa yo mi mamaji jango ro kj'aji ye ntee ñe ye ngenxoru' kja yo ts'ee k'o a kjogu'; nujma mi mamji ngechjo jñangiastia ro ñaaji ñe ro fechiji ye ts'itr'ii kja ngunxoru', mi neeji ngechjo dala jñaa ro ñaaji, nrrexe ro jñangistiaji, ro kjaaji ngejeji jango mi ngeje yo toxi ntee, yo jango bi enji naño jomu'. A makua yo b'ezo k'o mi pooji a xoñi ye ntee o mamaji ro kichi ye jñatrjo kja ye ngunxoru', a kjanu' dyanrra ro z'exhi yo ts'itr'ii ro kjogulji kja ne jñangistia.

Nudya b'u/b'u/ na punkju/ munrro jñaa ngekua ra kichi ne jñatrjo kja ngunxoru/; nrrizi yo b'u/b'u/ kja ne taxiskuama pjenga ra kjaaji a nrrexe yo ri kjaraji a B'onrro, ne xiskuama jango b'u/b'u/ k'o ra kj'aji kja ye ngunxoru/ ñe ne xiskuama nu jango u/su/ji jango ga kja yo na punkju/ munrro tee ñe na punkju/ naño jñatrjo yo b'u/b'u/ kja ne xoñijomu/, pjenga mizhi ñe pjenga dya ra bezhi; nujne xiskuama mama ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii ra xoru/ daja jñaa naño ne jñangistia. A kjanu/ xi b'u/b'u/ yo nrree munrro jñaa jango mama, ye ntee ra ñaatrjoji kja tangumu/ nu jango ra ma joku/ji in xiskuama, ma ra soodyeji, ma ra u/nu/ji in chopjuji o a nrrexe ye jñiñ jango ra moji.

Ne jñaa kja ye tsítr'ii ñe ye ts'ixutr'ii yo pju/ru/ ra xoru/ji ñe ra opju/ji kja daja ngunxoru/ mama ne xiskuama nu jango u/su'u/ji pjenga ra kj'a ne be/pji ma ra jichiji ne jñangistia dya mama pjenga ra kj'a k'o ne jñatrjo nu xi b'u/b'u/ kja jango nzii munrrro tee ñe jango nzii ts'itr'ii; ngenchjo yo mama jango ñe pjenga ra fechiji ne jñangistia, ne jñaa nu ra ñaaji a nrrexe ye ts'itr'i yo poji kja ngunxoru/ ngekua xi ra nzhodu/ji a xoñi k'o ne B'onrro ñe yo naño jomu/ yo pesi pa punkju/ chopju/, zoma ye ts'itr'ii dyanrra a/ra/ji na joo pjenga ngeje en jñaa nu jichiji kja ngunxoru/.

Yeje: jñaa ne munrro jñaa kja yo atr'a/ ye ntee

Ye jñaa dya ngenchjo k'o ra ñaaji, b'ub'u' na punkju' k'o mizhi kja nujio; kja nujio b'ub'u' k'o fehiji ye tita ñe ye nita, yo dya ra p'araji a ngenchjo k'o ne jñatrjo. Kja ye jñaa juesy jango kjaa ye munrro tee kja in menzumulji, pjenga fechiji, pjenga ñe jango kjaji naño k'o pjeni chjuu xi yo naño munrro ntee. Ngekua nrrexe ye jñaa na mizhi na punkju', dya b'ub'u' d'aja jñaa k'u' mizhi o d'aja k'u' dya ra mizhi. A kjanu' ma ra bezhi d'aja jñaa ra bezhi na punkjnu' k'o na zoo yo b'ub'u' k'o ye ntee yo jñatrjoji, k'o o altr'a' nrrixi a genu' ye paa yo a kjogu'. A kjanu' ma pjulrulji ra ñaaji ñe ma ai ñaaji ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii xi ra p'araji pjenga b'ub'u' ñe pjenga kjaaji kja in munrro tee, kja in jñiñi. Ne jñaa mina mizhi jango b'ub'u', jango ra fechi ñe pjenga ra ñaa ye ts'itr'ii, pjenga ne jñaa ra jichi in nanaji, in tata ñe in kjuarma kja in ngumulji.

Jñii: ne bezhi ñe ne poru/ye jñaa

D'aja jñaa dya ra maa o dyara nrru'u ma dya ra kichi k'u' naño jñaa kja ye munrro ntee. A kjanu' ma b'ub'u' yeje jñaa kja ye munrro ntee pama ma pama k'u' o pju'rulji o ñaaji ne yeje jñaa; a kjanu' ra jie/siji nu otr'u' go ñaaji. Ra b'ub'u' yo jango nzii ntee yo ra jñatrjoji kja jango nzii munrro, zoma a ra pju/rulji ra ñaaji yeje ra b'ub'u' k'o ra ñaaji in d'aja o in yeje jñaa. Ma ra kja a kjanu' d'aja jñaa ra b'ub'u' a xoñi ñe k'u' d'aja ra ngeme a nrrubu'. Akjanu' b'ub'u' yo na punkju' munrro ntee nu jango kja yeje jñaa ñe jango b'ub'u' tee yo ñaaji yeje o ngenchjo d'aja jñaa. Nu jango znii ye munrro, b'ub'u' yo ntee k'o mbeñe mizhiji na punkju' ma dya ra ñaatroji, ngekua a kjanu' xi dya ra nee ra ñaaji ne jñatrjo.

Nziyo: yeje jñaa ñe jango na kja yo yeje

Ye ntee yo ñaaji yeje jñaa naño kja k'o fechiji; b'ub'u' k'o fechiji na joo nza yeje jñaa, b'ub'u' k'o dyanrra fechi nu d'aja, b'ub'u' k'o alralji zoma dya ñaaji, k'o ñaaji zoma dya opjulji o yo xorulji ñe dya opjulji. Na zhexhi ra mamaji kjo ngeje yo p'araji na joo yeje jñaa, ma naño yo p'araji; zoma yo xi soo ro nuuji ngeje: ne ñaa, ne alral, ne opjul ñe ne xorul. Xi akjanul kjogul ma na ñaaji ye ntee nu jango ñaaji in yeji jñaa; na nrrame ra jñatrjoji na nrrame ra jñangistiaji, güanaji ra ñaaji.

Ts'icha: xoru/ yeje jñaa

D'aja xoru/ yeje jñaa ngeje nu jango ñaaji yeje jñaa ngekua ra fechiji ye ts'tr'ii, ma d'aja ra ngeje k'u/ ontr' o ñaaji ye ts'itr'ii. B'u/b'u/ naño ngunxoru/ nu jango xoru/ji yo yeje jñaa: xoru/ji yeje jñaa zoma ra kjogu/ ye paa ra bezhi d'aja, jñatrjo ngenchjo jango nzii be/pji, xoru/ yeje jñaa nu jango ñaaji d'aja kja jango nzii ñe ne yeje kja yo jango nzii, xoru/ yeje nrrexe ra

pjechiji yo yeje jñaa ñe xoru/ yeje ra ngenchjo ne yeje jñaa nu ra ñaaji ngekua zoma dya ra bezhi nu ontr'u/ o ñaaji.

Nanto: pjenga o kja ra bezhi ne jñaa otr'u/

Na punkju' yo o kja ye ts'itr'ii ñe ye ts'ixutr'ii dya kja na ñaaji ne jñatrjo: yo otr'u' ngeje ma ye tata ñe ye nana o jiezi o ñaaji; ñaatrjoji k'o angezeji, k'o in tita ñe in nitaji, dya akjanu' k'o in chi'iji. Nujio mamaji na punkju' ne naño k'o o kjogu'ji ma mi ts'ikeji ngekua dya kja ñaatrjoji k'o angezeji, ngenchjo ñaaji ne jñangistia: k'o o kjogu' na puknju' munrro tee, k'o sooji na noojo munrro tee, ye ntee pooji a xoñi ne B'onrro ye jñiñi kjana za'aji yo atr'aji ye jñiñi. Xi b'ub'u' ye tangunxoru' yo kichi kja ye jñiñi k'o ye ntee yo mamaji dya atraji ne jñatrjo, anrro xipjiji ye menzumu' ra jñagistia. Akjanu' ye menzumu' dya kja ne ra ñaatrjoji ngekua in chi'iji dya ra kjogulji nujio. A manu' b'ub'u' yo sooji ñe yo mbeñeji ye ntee: k'o ngenchjo jñangistiaji ñe k'o ngechjo ñaatrjoji o ñaaji yo yeje. Yo ngechjo d'aja ñaaji sooji na mizhiji na punkju' ma nuuji yo jñatrjo; anrro yo jñatrjoji ts'eji na punkju' sooji dya mizhiji, dya mihi ne jñatrjo ñe pjenga ra jñatrjoji.

Yencho: Pjenga ra fechiji d'aja yeje jñaa

B'ub'u' yeje munrro yo ntee ngekua ra fechiji na jñaa: Ne d'aja ngeje ma ye ntee neeji ra munrro k'o yo naño, neeji ra kj'a yo kj'aji angezeji, ra totr'u'ji in dyu'uji o ra atr'a'ji in munrro dyoji. Nu ne pjenga ra fechiji in chju'u neeji ra munrro; ne yeje ngeje ma ra be/pji ji, ra xoru' ngekua ra kjaji xopu'nte, ra kj'aji yo xiskuama, ra jichi in chi'iji k'o fechiji kja ngunxoru' un jango ñaaji yeje jñaa. Nu me munrro in chju'u tr'e/zhi.

Jñincho: Munrro jñaa ñe yo ri u/su/u/ji yo b'u/b'u/kja ye otr'u/jñiñi

Ye otr'u' munrro tee pesiji na pukju' jango ra mamaji yo atr'a/, dya ngenchjo ra ñaaji. Fechiji ra kj'aji na punkju' naño mbaskua, be/pji, yo na zoo bitu, betr'a/, tr'e/xkj'ezhe, butr'u/, ye ndadyo ñe ye naño bitu ngekua ra mamaji xi pesiji opju' k'u' dya ngeje nu ri opju/ji kja ngunxoru/. K'o yo ngenchjo angeze utr'u/ji juesy yo ngejeji, pjenga pesiji, pjenga kj'aji k'o dya kj'a yo naño munrro tee. Xi ra nu'uji dya na punkju' ye ntee jñatrjo nee ra opju/ji ñe xoru/ji yo b'u/b'u/ kja xiskuama. Ne paa nudya ri mbeñejme na joo ra opju/jme ñe xoru/jme ngekua ra u/su/u/jme ne ñjaa jñatrjo, yo p'araji ye tita ñe ye nita. Akjanu ra opju/ji ngekua ra pedyejme kja naño jñiñi, k'o naño munrro tee ngekua ra pakj'ajme.

Nzincho: Pjenga kjoguji yo naño munrro tee k'o in jñaa

B'u/b'u/ na punkju/ munrro tee k'o be/pji ngekua dya ra bezhiji in otr'u/ jñaa. Xi ra fechiji na yeje jñaa pe dya ra bezhiji in otr'u/. Kj'aji yo tabe/pji k'o ye munrro tee, ye ts'itr'ii, ye tr'ii, yo

xopuhte, yo b'exo k'o poji a xoñi, kja ye ngunxoru, kja ye tangumu ngekua dya ra bezhi ye jñatrjo. B'ub'u k'o na joo na bepji ji zoma kjogujii nrrumu kja in nzhoduji. Na zoo yo mama kj'aji ngekua dya ra bezhi in jñatrjoji. Ri mbeñego akjanu ra kj'aji kja Menanguaru ngekua ra jñatrjoji na yeje in otr'u jñaaji.

Dyecha: pjenga dya ra ge/siji ra bexhi ñe dya ra nrru'u ye jñaa otr'e/

B'ub'u' na punkju' yo ra u'su'u'ji pjenga dya ra bezhiji in otr'u' jñaaji: nee ra pesiji na punkju' naño jñaa ngekua ra p'araji na punkju' naño be/pji , ra atr'a/ji, ra tumu/ji naño k'o ra xiiji, dyanrra ra posku/ji ne Xoñijomu', dya ra potr'u/ji ye anxee; ye jñaa juesiji jango ro enji, jango ro teeji, jango ri ngejeji; ye jñaa mamaji pjenga kj'a a B'onrro, kja ye jñiñi a genu' ye paa yo a kjogu', ma mi b'u/b'u/ji ye tita ñe ye nita; ye jñaa mboxku/ji ra fechiji ye na punkju' naño xoru', dya ngenchjo d'aja jñaa soo ra ñaaji, ri sooji ra ñaaji yeje o jñii ñe ye jñaa mina zooji angeze ts'eji, na punkju' k'o pesiji, k'o mamaji, jango ri nu'uji ne Xoñijomu', jango na kja in mu/b'u', in mbeñe ñe k'o ri sooji.

Ts'imunroo nsiyo: pjenga ro totr'u/

Daja: jango b'u/b'u/ ne Jñiñi Jñatrjo, ne Rioyos Buenavista ñe jango ro e kjojme

Ne munrro ne Menanguaru' b'ub'u' kja Rioyos Buenavista nu xi b'ub' a mboo kja jñiñi San Felipe del Progreso, ts'iB'onrro kja ne B'onrro. Kja Menanguaru' so'oyaji 1000 tee jango xi b'ub'u' na punkju' ye nita ñe ye tita yo ñaatrjoji; a nrrexe ne Rioyos b'ub'u' 3 000 tee, kja mboo ne jomu' xi b'ub'u' ye tita ñe ye nita yo ñaatrjoji, zoma a Nrrare ngechjo jango nzii. Ne Rioyos a go xedyeji kja ts'imunrro tee ne jomu' jango b'ub'u' yo naño jomu' xi o xedyeji ngekua ra kj'aji yo be/pji yo menzumu'. Ye ntee ai b'u/b'u/ji nujnu nrrixi na pukju' ye paa yo a kjogu'.

Ne ñiñi jñatrjo o zha⁄ga/ kja ne jomu/ nu jango bu/bu/jme nudya a na punkju/ ts'ee yo a kjogu/.

Otr'u' ye ts'ee o enje na t'ab'ezo k'u' o atr'a/ nu t'ajñiñi nu mi chjuu mazahuacán, nujnu' o enje kja naño jomu' un jango o enjeji k'o jango nzii tee, a kjanu o munrroji e tee ñe o munrroji in jñatrjoji; ma o kjogu' ye paa a nrro o zha/ga/ k'o naño munrro tee kja ne jomu' jango b'ub'u/ji dya. Nujio ndyarra mi jonteeji, mi kj'api ro be/pji ji na punkju' ñe ro u/hu/ji yo mi be/pji ji. Ma o kjogu' ye ts'ee a o ngeje yo b'ezo k'o o enje a genu jomu' k'o o kj'apuji ro be/pji ji na punkju' na punkju'. Go zha/ga/ na b'ezo a Rioyos Buenavista jango o kj'a d'aja t'anojo ngumu', mi pesi na pukju' juajma, animale, b'ezo yo mi be/pji , dya a kjanu' o kjogu' ye ts'ee o enje jango nzii b'ezo yo o mamaji ro juatr'u' ye t'angumu' ñe ro xedyeji yo jomu'. A kjanu' pju/ru' ro a/tr'a/ ne jñiñi Rioyos Buenavista. Nudya ri chjujme mazahua ñe jñatrjo: nu

otr'u' ngeje ne chjuu nu mamaji ye ngenchjo jñagistiaji nu na yeje ngeje nu ri mama ts'egejme; nujio ri kezhejme nudya paa a por'u' na punkju' k'o mi kezheji in tita ñe in nitajme, xi b'ub'u' jango nzii bitu k'o ma kja a kjanu' pe mas na pukju' yo tomulji kja nrrenrra. Yo ngumu' xi naño k'o mi b'ub'u' ñe k'o mi atr'alji a manu ye ts'ee k'o a kjogu', nudya jango nzii ngumu' yo xi jomu' ñe teja; nrro ye munrro tee kja ye ngumu' kja yo na nojoo ñe yo ts'ik'e. Nu jango na nojoo b'ub'u' ye tita, ye nita, ye chi'i, ye kjo'o ñe ye bech'e, nu jango ts'ik'e ngenchjo k'araji ye tata, ye nana k'o in chi'iji. Yo jñatrjoji mama ye ntee ra te'eji naño munrro ts'ee; mbane, ts'tr'ii, ts'ixutr'ii, tr'ii, xutr'ii, b'ezo, nrrixu, nana, tata, tita ñe nita; k'ori siigijme ngeje k'o kja jango ri b'ub'u/me zoma xi ri siigijme yo pooji kja nrrenrra; ne bepji mas ngeje kja juajma ñe k'o ye dyese, ye bite yo na zoo, ye ntee k'o po'oji a B'onrro; nu kja ne tr'u/mu' chjoo xi kjaji jango nzii mbaskua kja ne jomu' jango mi kj'aji; ye mbaskua un jango po'oji nrrexe ye menzumu' ngeje ma kj'aji kja nits'imi a manu ye ngunxoru', nudya a b'ub'u' na punkju' kja ne Rioyos Buenavista.

Yeje: ye ts'itr'ii kja in ngumuji

Munrro ntee Hernández: Ne ts'ixutr'ii ñe in kju'ujnu aratoji ne ñjatrjo ñe xi ñaaji jango nzii jñaa ne jñatrjo. O fechiji nujio ma ra ñaaji k'o in nitaji, yo ñaatrjobi ñe xi jñagistiabi chikileje. Dya a kjanu'k'o in tata ñe in nana, nujio gnechjo jñangistia ñaaji zoma in otr'u'jñaa o ngeje ne jñatrjo. Nudya ngenchjo jñangistia ñaaji k'o in chi'iji. Ye ts'ixutr'ii mamaji nee ra ñaatrjoji zoma ts'eegeji (vergüenza)na punkju'ma yo nrre tr'ii dya kja ñaatrjoji. In nanaji mama xi ra jñangistiaji negekua ma ra maaji naño jñiñi ra fechiji ne jñaa. Ñuk'u'ngeje ye tata yo dyakja nrra neebi in chi'iji xi ra ñaatrjoji o mbeñe dyarra joo. Akjanu' ngema ok'ulji xi ra ñaaji ne jñatrjo ye ts'itr'ii; ne jñaa ts'otr'u' in te'e. Munrro ntee Baustita: Nu kja in s'oya ne ts'ixutr'ii ne jñatrjo b'ub'u' kja ne tita ñe ne nita. Otr'u' ne nita nu ñaatrjo nrrexe ye paa ngekua ye ts'itr'ii aralji; angeze ngeje nu jango ye ts'itr'ii p'araji aral. Naño ne tita nu nrrexe jñangistia zoma fechi jñatrjo. K'o in su'u ñe naño tee yo a na nojoo jñatrjo, k'o ye ts'itr'ii iyo. Ye tata zoma in otr'al jñaa o ngeje ne jñatrjo nudya dyakja nrra ñaatrjoji k'o in chi'iji, jango nzii nrrame jñatrjoji k'o ye ntee a na nojoo, k'o ye ts'itr'ii ngechjo jñangistia.

A kjanu xi ok'a/ji ne jichi ne jñaa k'o kja ba te'e. Ne tata mama pjenga kja a kjanu, k'o o kjoga/ angezeji ma mi ts'ik'eji ma mi jñatroji, pjenga mi xipjiji ye naño tee yo dya mi ñaaji ne jñatrjo. Dya nrrumu kja ne s'oya dya a/da/ji ne jñatrjo ñunk'e neeji ra ñaatrjoji zoma toojo ne jñangistia. Kja ne s'oya xi b'a/ntr'o ne jñaa. Munrro ntee Hilario: nu kja ne ngumu/ e ts'itr'ii, ye tata yo in otr'u/ jñaa ngeje ne jñatrjo nudya ai ngencho angezebi ñaabi o ne jñaa (mama angezebi) zoma ma ro nu'ugo mi jñagistiabi; angezebi mama in chi'iji dya kja ñaaji ñe a/ra/ji

ne jñatrjo zoma d'aja in xutr'iibi o mama afratoji ma ye tata jango nzii nrrame ñaabi. Nu kja ye chi'i kja ne s'oya ro nu'u na joo na tr'ii nn xi go ñaa chikileje ne jñatrjo ma ro zenguago. K'o ye ts'itr'ii ñe ye ts'itr'ii, angezeji ngenchjo jñangistia nu ñaaji ma eñeji, ma ñonuji, ma ñaaji k'o in tata, k'o in nana, kja ngunxoru/kja nrrexe yo kj'aji.

Jñii: ne jñaa Jñatrjo kja ngunxoru/: Jango na kja ne jñaa kja ne ngunxoru/

Kja ne ngunxoru/ d'aja Menanuaru/ b'u/b'u/ na punkju/ ye ts'itr'ii, ts'ixutr'ii, tr'ii ñe xutr'ii k'o a/ra/ji ñe xi fechiji ra ñaa janzo nzii jñaa ne jñatrjo; zoma ñuk'e a nrrexeji ts'eji ra mamaji a/ra/ji ñe xi fechiji ra ñaaji. Yo xi ts'ik'e/ a/ra/ji zoma dyanrra ñaaji a yo na ts'inojoji pju/ru/ ra ñaaji jango nzii jñaa ñe d'aja o yeje pju/ru/ ro opju/ jango fechiji. K'o ro totr'u/ kja ne ngunxoru/ ye ts'itr'ii ts'eji na punkju/ ra mamaji ri jñatrjok'ojme, nuk'e dya totr'u/ji pjenga ra ñaatrjoji. Nudya dyabu/ jñangistia, dakja nrra kjo xi ñaatrjo kja ngunxoru/.

Ne jñaa kja ye ts'itr'ii d'aja munrro

kja ye ts'itr'ii d'aja munrro ngechjo jango nzii yo a/ra/ji ne jñatrjo; yo xi b'u/b'u/ji k'o in tita ñe in nita, a kjanu ma te tata ñatrjoji. A ma moji ye ts'itr'ii kja ngunxoru/ dyabu/ ne jñangistia un ñaaji, ra xoru/ji ñe ra opju/ji. Na xoru/ji na munrro jñaa k'u/ in chjuu jñangistia ngekua xi ra nzhodu/ji najoo kja ne jñaa; a kjanu mama ye xiskuama ñe ye ntee yo pooji a xoñi. A k'o naño ngeje yo ñaa ye xopu/hte. Ne xopu/hte ye ts'itr'ii naño ñaa k'o ñaaji ye tsítr'ii; nujnu dya ngechjo yo b'u/b'u/ kja xiskuama yo ñaa xi ñaa k'o otr'u/ p'ara angeze zoma dyanrra joo ra a/ra/ji ye ts'itr'ii. Kja ye ts'itr'ii, angezeji ñaaji jango o fechiji kja in ngumu/, k'o in tata, in nana, in nita, in tita, in kjuarma, in kju'u, in dyoju/ja nrrexe k'o ñaaji kja Menanguarš yo dya che/jui kja ngunxoru/.

K'o kj'aji jango nzii xopuhte ngekua ye ts'itr'ii xi ra ñaatrjoji

Nudya ye paa b'ub'u' jango nzii xopu'nte kja ne ngunroxu' d'aja Menanguaru' yo p'araji jango mizhi ye jñatrjo, akjanu xipjiji ye ts'itr'ii xi ra ñaaji in jñatrjoji. Na punkju' k'o xipjiji ngekua ra ñaatrjoji, dya ra ts'eji, ra ñaaji ye yeje jñaa, ra kj'ezheji in bitu yo mi jinkua ye paa xi ra pjechiji na mizhiji na punkju' nts'a kja yo naño tee. Ye xopu'nte xipjiji ne jñatrjo ngeje ngencho angezeji pjechiji, naño ye jñaa k'o pjechiji yo nrre munrro tee, ngeje nu ra juesi jango ba enji, ra sooji na zoo k'u' ngejeji jñatrjo ñe zhexhi ra pjechiji d'aja jñii jñaa.

Nu b'ub'u nrrixi ne jñaa ye ts'itr'ii kja ne jñaa ne ngunxoru

Nu jñaa ye ts'irtr'ii naño ne jñaa nu mama ne ngunxoru/ ra p'araji ñe ñaaji. B'u/b'u/ na xopu/nte a ngunxoru/ d'aja kja Menanguaru/ mama ye tsítr'ii kja ne munrro tee dyanrra pjechiji na joo ne jñaa un b'u/b'u/ kja ngunxoru/ ngekua xi dyanrra opju/ji na joo, u/su/u/ji yeje o

na pukjš d'aja ngenchjo jñaa. Na joo ra nzhodulji a xoñi ne xoru/ ñe ne opju/ kja ne jñangistia, zoma xi na joo dya ra jyombeñeji jango na ñaaji kja in munrro tee, nrrexe ye jñaa na mizhiji, d'aja dya ra kj'a k'u/ ra ma'a na d'aja o k'u/ otr'u/. Ye xopu/nte ra p'arajme, ra jyanrrajme pjenga ye ts'itr'ii ñaaji jango go ñaaji, jango pedye k'o ñaaji, pjenga ne ra mamaji k'o in jñaaji. Ma dya akjanu pju/ru/ ra mamajme ye ts'itr'ii dya pjechi ra ñaaji.

Xoru/a nrrexe chju'u k'o xoru/yeje jñaa

Mama ye munrro jñaa kja yo ngunxoru/ nu jango xoru/ji yeje jñaa, ye xopu/nte ra ñaaji yeje jñaa, ye ts'itr'ii ra pjechiji ñe ra pesiji yeje jñaa. Xi b'u/b'u/ ye naño munrro jñaa yo mama kja ye ngunxoru/ nu jango dya b'u/b'u/ xopu/nte yo pjechi na yeje jñaa xi ra be/pji k'o yo pjechiji ye ts'itr'ii kja in jñaaji o in otr'u/ ñjaa ne munrro tee un jango b'u/b'u/ji. Dya nrrumu/ d'aja xopu/nte kja Menanguaru/ o mama ro ma joo ma o a/tr'a/ji d'aja ngunxoru/ jango go xichiji ne otr'u/ jñaa, jo angezegi dya pjechi, akjanu ro ma joo k'u/ ro kj'aji na ngunxoru/ yeje jñaa. Ri mamago ro ma joo ro b'u/b'u/ na ngunxoru/, zoma dyakjo mama bentr'o yo xopu/nte ro xichiji ne jñatrjo, yo bentr'o na mizhi ngeje yo ra kjaji kja ne jñatrjo dya k'o munrro jñaa yo mama pjenga ra kj'aji.

"Ma mi kichijme mi ñaatrjogojme": nrrizi na d'aja jñaa kja yeje jñaa ma ngenchjo ri arajme dya ri ñaajme ne otr'u/

A genu' ye paa ma mi kichi kja ngunxoru' in tita in nita mi mamaji dya ro jñatrjoji dyabu' ro jñangistiaji, akjanu mi mama ye b'ezo yo mi nzhodulji a xoñi. Akjanu o kjogu' ye ts'ee ngencho ne jñangistia nu mi ñaaji kja ngunxoru' kja nudya. Jyngua dyote ts'ee, ye tsítr'ii kja Menanguaru' yo mi kichi kja ngunxoru' a Nrrare xi mi ñaatrjoji zoma mi kjogu' ye ts'ee kja ngunxorš mi jyesiji ne jñatrjo, mi p'uhulji jñagistia. Nudya ye paa xi kichiji jango nzii ts'irr'ii yo uhulji na joo kja ñaaji jango nzii jñaa ne jñatrjo, yo xi bezhiji ne jñaa ma in xopuhteji dyabu' ne jñangistia nu ñaaji. Nu dya ye paa xi b'ub'u' xopuhte yo zoma in belpji ji ngeje ra xichiji ye ts'itr'ii dya ra jyesiji ne jñatrjo dya jichiji, zoma angejezi xi ts'egeji na punkju' ra ngejeji jñatrjo ñe ra ñaatrjoji.

Nziyo: Nrrizi ye tita kja ye ts'itr'ii: yo kja xi ra b'ub'u' ñe ra maa ne jñaa Jñatrjo Ne jñaa Jñatrjo xi b'ub'u' kja ye tita

Ye tita ñe ye nita xi ñaatrjoji ma ñaaji kja angezeji, k'o in chi'iji ñe janzo nzii nrrame k'o in becheji. Ma ñaatrjoji kja mboo angezeji na joo ra ñaaji, na punkju/ nrrame, ra ñaaji pjenga kjogu/ji, pjenga sooji, yo kj'aji, yo bezhiji, pjosu/ji, tr'e/ĥeji, na punkju/ yo mamaji. Ne jñatrjo xi b'u/b'u/ pokju/ angezeji, akjanu/ dya ngecho ne jñaa un xi k'e/me; k'e/me yo bechiji angezezi. Ma ra u/nu/me nguenrra pjenga mamaji ra pjechi yo p'araji angezeji, dya ngecho k'u/ ra

ñaaji. Ye tita ñe ye nita ngeje yo xi ñaa ne jñatrjo k'o in becheji, akjanu angezeji xi pjechi ra alralji zoma dyakja nrra pjechiji ra ñaaji na joo. Dya nrrumul ye tita ngeje yo xi ra kj'aji ra pjechiji ye ts'itr'ii ngekua dya ra bezhi ne jñatrjo, dya akjnu ye tata jo (porque) angezeji dyakja nrra nee ra ñaatrjoji.

Ok'u/dya kja ra ñaaji ne jñatrjo: ne jñaa Jñatrjo k'eme kja ye ntee a na nojoo

Ye tata ñe ye nana dyakja nrra ñaaji ne jñatrjo, jango nzii kja ngezeji ñaatrjoji k'o in tata ñe in nanaji k'o ai tita ñe nita; k'o ye in chi'iji dyakja nrra ñaatrjoji. Ye ntee yo na nojoo mamaji dya ñaatrjoji k'o ye ts'itr'ii ma dyakja k'otr'puli ñii ne jñatrjo, ma ye ntee yo ñaatrjo mbeñeji ye ts'itr'ii dya ra pjechiji ra alralji o ma mbeñeji yo kja ba te'e nee ra pjechiji ne jñangistiaji. Nrrexe ye paa ngechjo ne jñangistia nu ñaaji k'o na punkju munrro tee, akjanu dyakja nrra mbeñeji ne jñatrjo, anrro b'ub'u jango nzii ye ts'itr'ii k'o mamaji dya alralji ne jñatrjo kjana mbeñeji ma ra pedyeji naño jñiñi o a B'onrro nee ke ra ñaaji ne jñaa nu ñaaji anrrexe ye ntee kja B'onrro, akjanu na bezhi ne otr'u. Ye tata ñe ye nana dyanrra mbeñeji so'o ra ñaaji yo yeje jñaa.

Yo nrre k'o kja ra ts'otr'u' in te'ne jñaa jñatrjo

Mamaji ye tata ñe ye nana na punkju' yo o kjogulji ngekua o jyesiji ro ñaatrjoji: ma mi ts'ikeji in dyoji mi giojiji mi ngejeji yo menanguaru' ñe mi jñatroji, nujio dya ngeje jñaa yo na soo, nujio mi ngeje jango xipjiji ma mi uhbulji, ma mi neeji kjapu' dya ma joo ra sooji, ñe ma yo naño, yo ngechjo ne jñangistia mi ñaaji mi mbeñeji mi mizhiji na punkju', akjanu yo mi ñaatrjoji dya ma joo o sooji kjana o mbeñeji ro jy¦siji in otr'u' jñatrjo. Nu d'aja k'o o kj'a ye ntee ro jie/siji in jñatrjo o ngeje ñe xi ngeje ma ra mooji a naño jñiñi o a B'onrro, ra ma jyodulji be/pji jango b'u/b'u' chjopju', akjanu' ngeje ne jñangistia nu nee k'u' ra ñaaji jango na be/pji ji.

Xi b'ub'u' yo na punkju' tr'ezi yo tunu'ji ne jñangistia yo jñiñi na jëë, nujio jyanrraji na punku' tee ngekua xi akjanu pjechiji ra jñangistia ñe pju'ru' ra kj'aji jango kj'aji yo tee yo pedye kja ye tr'ezi; ra ñaaji, ra k'ezheji, ra ñonu'ji, ra chjoomuji nrrexe yo kjaji yo tee k'o b'ub'u' kja na nojoo B'onrro. Akjanu ma zha'ga' ye tangumu' kja Rioyos ñe kja Menanguaru' ye ntee k oba enje k'o nujio ngechjo jñangistia yo ñaaji, dya alra'ji ne jñatrjo ngekua xipjiji ye ntee ra pjechiji ra jñangistia. Ngeje yo menzumu' yo potu'ji in jñaa zoma ngeje yo naño yo kjotr'u'ji ngekua ra be'pji ji k'o ye ntee, dyaxi kj'aji k'u' ra pjechiji ra alra'ji ne jñatrjo. Ri mbeñejme nujio kj'aji akjau ngekua ne B'onrro ra nzhodu' a xoñi jango ga kj'aji yo naño jomu' yo pesi na pukju' chjopju'. Yo mamaji ne Xoñijomu' ngechjo d'aja, nrrexe ra p'araji ñe nzhodu'ji jango kja yo paa nudya, jango na kja ye B'onrro dya jango ga kja ye jñiñi.

Dyabu/jñangistia dya

Ye ts'itr'ii ñe yo tr'ii yo kja teeji kja Menanguaru' e Rioyos Buenavista zoma a/ra/ji ñe pjechiji ra ñaa jango nzii jñatrjo dyabu' jñangistia k'o ñaaji, nrrexe jango ñaaji: kja in eñeji, in ngumulji, kja ngunxoru', k'o in dyoji nrrexe k'o ñaaji. Nudya ngeje k'o nu'uji ñe k'o a/ra/ji kja ye tr'e/zi nge k'o ñaaji. Ma b'u/b'u/ji k'o d'aja nita o tita k'u/ xopju/ji ne jñatrjo dyakja nrra k'orpu/ji ñii, jo a mbeñeji na naño jñaa, naño pjenga ñe jango ra kj'aji. Ne jñangistia toojo kja ne jñatrjo nu jango ñaaji ye ts'itr'ii. Nrrexe ye nu'uji atr'i in munrro tee, kja ne ngunxoru/, kja ye tr'ezi, yo tee k'o nzhogu/ a B'onrro, yo tu'uniji, na punkju/ yo kj'a ra toojo ne jñangistia. Kja nujio dya ri mamajme dya ra pjechiji ne jñangistia, nujio ri neejme nge ro ñaaji yo yeje jñaa.

Pjenga ñe ye mbeñeji kja ne jñaa jñatrjo

Ye ntee kja Menanguaru/ pesiji naño mbeñe ne naño soo (sentimiento) kulja ne jñatrjo. B'u/b'u/ k'o mama b'u/b'u/ ts'eji na punkjš ra ñaatrjo, yo mamaji nrrexe yo naño ñe yo kja teeji dyabu jñangistia yo ñaaji, su'uji nujio ra xipjiji ñaatrjoji. Nujio mbeñe kja ye ts'itr'ii ra mamaji dya kja nee ra ñaaji, zoma b'u/b'u/ji k'o in tita o in nita k'o jango ra pjechiji, dya sooji pjenga ra ñaatrjoji, mbeñeji dya ra mbosu/ji kjana be/pji o naño k ora kj'aji. Naño ye ntee nujio b'u/b'u/ yo mama na joo xi ra ñaatrjoji, ra pjechiji ye ts'itr'ii, ye trs'ixutr'ii ye xutr'ii, ye tr'ii. Ne jñaa Jñatrjo na mizhi na punkju/, jo ngeje ne jue/si pjenga gi ngejejme, jango ro enjejme k'o xi ra p'araji yo pjechi ye tita ñe ye nita. Dya ra jyesiji ne jñatrjo, ya sooji na zoo in mu/b'u/ji k'u/ri jñatrjoji.

Xoru/ ñe opju/ ne jñaa ne jñatrjo

Ri p'arajme ye jñatrjo nrrizi genu ye paa dya mi u'su'ulji k'o ne munrro jñaa ne jñangistia. Nudya paa nee k'u' ra u'su'ulji k'o nujnu. A genu ye paa in tita ñe in nita naño mi u'su'ulji k'o mi ñaaji, mi kj'aji ye mbaskua, ye bitu, mi ñaaji k'o ngechjo angezeji o k'o mi ñaatrjoji mi pjechi pjenga mi ngeje. Nudya ma ri neeji xi ñaaji ne jñatrjo yo kja ba tee ñe kja ye naño munrro tee, kja ye jñiñi, kja B'onrro ne k'u' u'su'ulji kja ye xiskuama. Ye b'ezo, ye ndixu, ye tr'ii ñe ye xutr'ii neeji ra xorulji ñe opjulji ne jñatrjo, mamaji na joo ra pjechiji ngekua pjenga ra kj'aji kja ngunxoru' o naño b'ezo k'o xi pjechiji, mina joo ra ñaaji pe xi akjanu ra xorulji ñe ra opjulji.

Ts'imunrro ts'icha: k'o ro kjuara/jme

Ye ts'itr'ii, ts'ixutr'ii, tr'ii ñe ye xutr'ii dyakja ñaaji ne jñatrjo. Mamaji a/ra/toji ñe k'o na ts'inojoji mamaji pjechiji ra ñaaji jango nzii jñaa. Dya ñaatrjoji ma ts'ejeji na punkju/ ñe mbeñeji pjenga ra xipjiji yo dyabu/ jñangistia ñaaji. Ye tata ñe ye nana yo o ontr'u/ o ñaaji ne

Jňatrjo dyakja nrra ňaatroji mamaji na punkju k'o o kjogulji ma mi ňaaji ňe ma mi ts'ikeji; nrrizi nu ma kja ye paa a nrro o kjogu k'o nrre nrrumu! ai b'ub'u na punkju ngunxoru kja Rioyos Buenavista, a Menanguaru, ye naňo tangumu yo kichi kja munrro tee ňe k'o angezeji ne jňangistia, xi ye na punkju tr'ezi nu jango dyabu ne jňaa, ňe yo nrre na punkju p'oru yo na kjogu nudya ye paa. Akjanu ye tata ňe ye nana dyakja nrra nee ra ňaaji ne jňatrjo k'o in chi'iji, ts'ejeji nrro mamaji nee ra pjechiji ne jňaa nu ňaaji kja ye naňo jňiňi ňe kja ne B'onrro; dya neeji k'u ra kjogulji k'o o kjogulji angezeji. B'ub'u k'u neeji in chij'iji ra ňaatrjoji na yeje zoma chebeji kjo ngeje k'u ra xipjiji pjenga ra ňaaji, jango nzii mizhi ra ňaaji ňe angezeji na mizhiji na punkju ma ra ňaaji na yeje jňaa. Ñunk'u xi ra soo ra ňaatrjoji na yeje zoma ra bepji na punkju ngekua ra kjogu a kjanu.

Ts'imunrro ñanto: k'o ra kj'ajme ngekua ra ñaatrjojme na yeje

Mama ye ntee b'ub'u' na punkju' k'o ra kj'ajme ngekua ra ñaaji na yeje in jñatrjoji, ngekua ra ñaaji ye ts'it'rii. Ye b'ezo yo b'ub'u atr'i ne Menaguaru', te tr'ii, ye xutr'i, ye tata, ye nana, jango nzii xopu'nte neeji ra bebji ji ngekua xi ra mimi ne jñaa. Mamiji ra xichiji kja in ngumu'ji, ye tita ñe ye nita yo ñaaji, ye tata ma ra kj'a ra ñaatroji; kja ngunxoru' ma ro b'ub'u' k'o xopu'nte yo ro pjechi jñatrjo ñe ma nzhele' ro b'ub'u' kjo ro xichiji: na xopu'nte ñe ye ntee yo pjechi ra ñaa. Akjanu ri mamajme ye ts'itr'ii ra pjechiji kja jñii munrro nu jango ra k'orpu'ji ñii na punkju'. kja ngumu', ngunxoru', k'o ye tita ñe ye nita. Ra kjajme naño ts'imunrro ngekua jango nzii ts'itr'ii ra bebji ji k'o d'aja tita o nita yo ngechjo ñe nrrexe k'o ra ñaaji k'o angezeji. Ye ts'itr'ii ra pjechiji ra ñaaji paa ma paa k'o ye tita anrro ra moji kja ngunxoru' k'o na xopu'nte k'o nu ra ñaaji pgenja na p'araji k'o ye tita, a manu chikileje ra xichi ra opju'ji ñ era xoru'ji ne jñaa. Na zhexhi ñe na punkju' ne bebji pe ri mbeñejme ñe ri soojme ra soo, dya ra mamajme iyo ma dya be ri pju'tujme. Ts'imunrro ts'icha: K'o ro kjuara/me

Ye ts'itr'ii, ts'ixutr'ii, tr'ii ñe ye xutr'ii dyakja ñaaji ne jñatrjo. Mamaji a/ra/toji ñe k'o na ts'inojoji mamaji pjechiji ra ñaaji jango nzii jñaa. Dya ñaatrjoji ma ts'ejeji na punkju/ ñe mbeñeji pjenga ra xipjiji yo dyabu/ jñangistia ñaaji. Ye tata ñe ye nana yo o ontr'u/ o ñaaji ne Jñatrjo dyakja nrra ñaatroji mamaji na punkju/ k'o o kjogu/ji ma mi ñaaji ñe ma mi ts'ikeji; nrrizi nu ma kja ye paa a nrro o kjogu/ k'o nrre nrrumu/: ai b'u/b'u/ na punkju/ ngunxoru/ kja Rioyos Buenavista, a Menanguaru/, ye naño tangumu/ yo kichi kja munrro tee ñe k'o angezeji ne jñangistia, xi ye na punkju/ tr'e/zi nu jango dyabu/ ne jñaa, ñe yo nrre na punkju/ p'oru/ yo na kjogu/ nudya ye paa. Akjanu ye tata ñe ye nana dyakja nrra nee ra ñaaji ne jñatrjo k'o in chi'iji, ts'ejeji nrro mamaji nee ra pjechiji ne jñaa nu ñaaji kja ye naño jñiñi ñe

kja ne B'onrro; dya neeji k'u' ra kjogulji k'o o kjogulji angezeji. B'ub'u k'u' neeji in chij'iji ra ñaatrjoji na yeje zoma chebeji kjo ngeje k'u' ra xipjiji pjenga ra ñaaji, jango nzii mizhi ra ñaaji ñe angezeji na mizhiji na punkju' ma ra ñaaji na yeje jñaa. Ñunk'u' xi ra soo ra ñaatrjoji na yeje zoma ra belpji na punkju' ngekua ra kjogu' a kjanu.

Ts'imunrro ñanto: K'o ra kj'ajme ngekua ra ñaatrjojme na yeje

Mama ye ntee b'ub'u' na punkju' k'o ra kj'ajme ngekua ra ñaaji na yeje in jñatrjoji, ngekua ra ñaaji ye ts'it'rii. Ye b'ezo yo b'ub'u atr'i ne Menaguaru', te tr'ii, ye xutr'i, ye tata, ye nana, jango nzii xopu'nte neeji ra be/pji ji ngekua xi ra mimi ne jñaa. Mamiji ra xichiji kja in ngumulji, ye tita ñe ye nita yo ñaaji, ye tata ma ra kj'a ra ñaatroji; kja ngunxoru' ma ro b'ub'u' k'o xopu'nte yo ro pjechi jñatrjo ñe ma nzhe/e' ro b'ub'u' kjo ro xichiji: na xopu'nte ñe ye ntee yo pjechi ra ñaa. Akjanu ri mamajme ye ts'itr'ii ra pjechiji kja jñii munrro nu jango ra k'orpulji ñii na punkju'. kja ngumu', ngunxoru', k'o ye tita ñe ye nita. Ra kjajme naño ts'imunrro ngekua jango nzii ts'itr'ii ra be/pji ji k'o d'aja tita o nita yo ngechjo ñe nrrexe k'o ra ñaaji k'o angezeji. Ye ts'itr'ii ra pjechiji ra ñaaji paa ma paa k'o ye tita anrro ra moji kja ngunxoru' k'o na xopu'nte k'o nu ra ñaaji pgenja na p'araji k'o ye tita, a manu chikileje ra xichi ra opjulji ñ era xorulji ne jñaa. Na zhexhi ñe na punkju' ne be/pji pe ri mbeñejme ñe ri soojme ra soo, dya ra mamajme iyo ma dya be ri pjutujme.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Resumen (Abstract)	iii
Resumen en jñatrjo	
Índice	
Abreviaturas	
Introducción	
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Identificación del problema	
1.2. Preguntas de investigación1.3. Objetivos	
1.3.1 Objetivo general	
1.3.2 Objetivos específicos	
1.4. Justificación	
CAPÍTULO II	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	_
2.1. Tipo de investigación	
Netodología de investigación Selección de la muestra	
2.4. Unidades de análisis	
2.5. Técnicas de investigación	
2.6 Instrumentos de investigación	
2.7 Procedimiento de recolección de datos	
2.8 Procesamiento de datos	
2.9 Consideraciones éticas	
CAPÍTULO III	. 24
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	. 24
3.1. Políticas culturales y educativas	.24
3.1.1 Asimilacionismo e integracionismo en México	
3.1.2 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI)	de
México	
3.1.3 Políticas lingüísticas y EIB	. 27
3.1.4 Educación Bilingüe	
3.1.5 Español como asignatura de estudio en primer grado de educación primaria .	
3.2 Lengua y lenguaje en la cultura	. 33
3.2.2 Oralidad y escritura en los pueblos originarios	
3.3 Contacto de lenguas: factores y consecuencias	
3.3.1 Factores sociales	
3.3.1.1 Asimilación y etnofagia	
3.3.1.2 Instituciones sociales	.41
3.3.2 Prejuicios y actitudes lingüísticas	
3.3.3 Diglosia v bilingüismo	.43

3.3.4 Consecuencias de la situación diglósica en la situación de las lenguas	45
3.3.4.1 Ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua	
3.3.4.2 Cambio, sustitución y desplazamiento de lenguas	46
3.3.4.3 Muerte de las lenguas	
3.4 Bilingüismo: Tipos y características	
3.4.1 Secuencia de adquisición de lenguas	
3.4.2 Tipos de bilingüismo según competencias lingüísticas	
3.4.3 Bilingüismo funcional	
3.4.4 Capacidades y destrezas lingüísticas	55
3.5 Estudios empíricos relacionados con el tema	
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	
4.1. Aspectos generales del pueblo Mazahua y Rioyos Buenavista	
4.1.1 Ubicación geográfica de la comunidad	
4.1.2 Reseña histórica del pueblo Mazahua	
4.1.2.1 Fundación del imperio de Mazahuacán	
4.1.2.2. Los mazahuas como vasallos de los mexicas	63
4.1.2.3 El primer poblador español en Rioyos Buenavista	
4.1.2.4 El reparto de la hacienda	
4.1.3 Aspectos socioculturales	
4.1.4 Las escuelas en Rioyos Buenavista	
4.2. La lengua jñatrjo en la familia	
4.2.1 Familia Hernández	
4.2.2 Familia Bautista	83
4.2.3 Familia Hilario	
4.3. La lengua jñatrjo en la escuela: aspectos socioeducativos	95
4.3.1 "Entrabamos hablando mazahua": del monolingüismo en jñatrjo al biling	güismo
pasivo	96
4.3.2 Aspectos de la lengua jñatrjo en la primaria "Niños Héroes"	100
4.3.3 La lengua de uso en los niños de primer grado	106
4.3.3.1 Español como objeto de estudio	
4.3.3.2 La lengua del docente	110
4.3.3.3 La lengua de los niños	
4.3.4 "Que los niños hablen su idioma": participación docente para promover	
de la lengua jñatrjo	
4.3.5 Entre la lengua de los estudiantes y el español de la escuela	
4.3.6 Educación general vs educación bilingüe	
4.4 De los abuelos a los niños: aspectos sociolingüísticos que influyen	
mantenimiento y desplazamiento de la lengua jñatrjo	
4.4.1 La lengua jñatrjo vive en los abuelos	
4.4.2 Ruptura intergeneracional	
4.4.3 Factores que inciden en el silencio de la lengua jñatrjo	
4.4.3.1 Menanguaru/ y mazahueros: discriminación y racismo	
4.4.3.2 Migración y trabajo	
4.4.3.3 Medios de información	
4.4.3.4 Instituciones sociales	
4.4.3.5 Modernización y globalización	
4.4.4 Actitudes lingüísticas	
4.4.4.1 Me da pena	
4 4 4 2 No me gusta	155

4.4.4.3 Mi neego ro ñaatrjoji: Hacia el valor de la lengua jñatrjo	157
4.4.5 Leer y escribir en lengua mazahua	161
CAPÍTULO V	167
CONCLUSIONES	167
CAPÍTULO VI	180
PROPUESTA	180
Bibliografía	196
Anexos	202

Abreviaturas

Entrevista al señor o señora, las iníciales de su nombre y primer Ent. Sr., o Sra. AH.

apellido.

Obs. Observación

Conv. Conversación

DP. Docente y la inicial del nombre

No. Niño

Mtro. Maestro Lic. Licenciado

JSM.

Jefe Supremo Mazahua Sra. CA. Señora Carmen

Sr. EH. Señor Eusebio

Sr. AH. Señor Arturo

Sra. T. Señor Toribia

AMA. Abuela Marta

AM. Abuelo Mario

AJ. Abuela Juana

AA. Abuelo Aurelio

Sr. CH. Señor Cirilo Hilario

Sra. AG. Señora Alicia Gaspar

R. Rosa

Lengua materna o primera lengua L1

Segunda lengua L2

Introducción

El tema que abordamos en este trabajo, surge a partir de una inquietud particular por mi relación con la lengua, una familia y la comunidad Jañtrjo de Rioyos Buenavista de donde es parte el barrio La Menaguaru/ y donde básicamente se ubicó (geográficamente) nuestro trabajo de campo. Se añadieron a nuestra inquietud la serie de aspectos teóricos, programas y experiencias de revitalización de lenguas en otros contextos, revisados en textos durante la maestría.

En este sentido, creímos conveniente que antes de iniciar un programa de revitalización de la lengua jñatrjo es fundamental un estudio a manera de diagnóstico. Es decir, analizar la situación "actual" de la lengua en un grupo de personas y los principales factores que han influido o influyen en esta situación. Entonces, de acuerdo con nuestro tema, objetivos, preguntas de investigación y justificación ubicamos el estudio en la temática "Elaboración, diseño y aplicación de diagnósticos sociolingüísticos, particularmente orientados a una descripción más fina del desplazamiento de lenguas indígenas", en la mención de Planificación y gestión, de la línea "Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua" a cargo del doctor Pedro Plaza Martínez, que se propone en el programa del PROEIB-Andes.

En cuanto a la novedad de nuestro trabajo respecto a otros estudios realizados en la misma línea de la maestría, ésta reside básicamente en la ubicación de un contexto cultural y geográfico casi "desconocido" a nivel latinoaméricano. Respecto a México, los mazahuas, generalmente figuramos política, económica y pluriculturalmente, pero no en términos de Interculturalidad, así como en la necesidad del fortalecimiento de nuestra identidad étnica; políticamente se sigue pensando en el desarrollo de la población en general, de la cual somos parte los mazahuas, pero en un desarrollo principalmente "económico" al margen de la identidad.

Específicamente en la población de estudio y el ámbito educativo de la comunidad, la lengua ancestral como tema de reflexión era un aspecto prácticamente olvidado o en la quietud mientras no hubiese alguien que preguntara por ella. A partir de nuestra estancia durante el trabajo de campo en la comunidad, muchos jóvenes mostraron su motivación para contribuir en programas de revitalización de la lengua, aprender a hablar, leer y escribir en jñatrjo, así como a realizar otras investigaciones relacionadas con la misma.

En el desarrollo de este trabajo, hemos organizado la información a través de los siguientes capítulos: En el capítulo I señalamos el problema relacionado con la lengua jñatrjo en los niños del barrio estudiado, las preguntas que guiaron la investigación; los objetivos (general y específicos) y el porqué se llevó a cabo el estudio como la justificación. En el capítulo II indicamos que el estudio consiste en una investigación cualitativa, etnográfica y fenomenológica donde las principales técnicas de estudio fueron la observación participantes, entrevistas a profundidad, semiestructuras, conversaciones y descripción detallada. En este capítulo, también indicamos el proceso de categorización, triangulación, análisis, interpretación y explicación que realizamos durante y después del trabajo de campo.

En el capítulo III, presentamos el marco teórico organziado en cuatro temas: 1) Políticas culturales y educativas entre las cuales abracamos: asimilacionismo e integracionismo en México; Ley de Derechos Lingüísticos, políticas lingüísticas y EIB; Educación Bilingüe y español como asignatura de estudio en primer grado de educación primaria; 2) Lengua y lenguaje en la cultura con los subtemas de lengua y lenguaje en la socialización del niño, así como oralidad y escritura de los pueblos originarios; 3) Contacto de lenguas: factores y consecuencias entre los cuales abordamos factores sociales y actitudes lingüísticas; diglosia, bilingüismo, características y consecuencias de la situación diglósica en la situación de las lenguas; en el tema 4) bilingüismo, revisamos características del bilinguismo, secuencia de adquisición de lenguas, motivaciones para el aprendizaje de una segunda lengua, tipos de bilingüismo según competencias lingüísticas así como capacidades y destrezas lingüísticas finalmente cerramos el apartado con estudios relacionados con el tema de la situación socilinguística de la lengua jñatrjo.

En el capítulo IV, presentamos la contextualización geógráfica y cultural donde tuvo lugar la investigación, una reseña histórica del pueblo Mazahua desde la fundación del imperio de Mazahuacán hasta el reparto de la hacienda después de 1910. En los aspectos socioculturales ubicamos el significado de la palabra mazahua y Jñatrjo; vestimenta mazahua en Rioyos; vivienda; unidades domésticas, entre otros. Finalmente, concluimos con el proceso de instalación de diferentes escuelas en la comunidad. En los apartados 4.2, 4.3 y 4,4 describimos situaciones y aspectos relacionados con el uso de la lengua jñatrjo en el ámbito familiar; la lengua jñatrjo en el ámbito escolar y finalmente la situación de la lengua a nivel de la comunidad, así como la influencia de factores externos a la misma, que han contribuido al desplazamiento de la lengua ancestral, respectivamente.

En el capítulo V, presentamos las conclusiones de los puntos que hemos analizado en el capítulo cuatro, los cuales consisten básicamente la ruptura de la tranmisión intergeneracional de la lengua jñatrjo de padres a hijos como principal causa para que los niños no la hablen. Sin embargo, el papel de los padres al ser los principales restrictores de la lengua lo explican con factores históricos, sociales, ecónomicos, educativos y otros. El principal recurso de los niños que entienden jñatrjo, es la presencia de sus abuelos que se comunican con ellos a través de la lengua.

Finalmente, el capítuo VI corresponde a la propuesta para realizar actividades en pro de la lengua jñatrjo. Tales actitivades consisten en propiciar espacios de reflexión y motivación para retomar el uso de la lengua jñatrjo, en los padres que la aprendieron como L1 y el uso de la misma, en los niños que la antienden.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Identificación del problema

El pueblo Mazahua de San Felipe de Progreso es uno de los seis pueblos originarios (Mazahua, Otomí, Matlazinca, Ocuilteco, Náhuatl, y Tlauhuica) del Estado de México que habita en esta entidad y uno de los 67 que caracterizan la diversidad cultural de la República Mexicana (Sichra 2009). Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX y durante los primeros años del presente, tal diversidad parece volverse cada vez más homogénea (la entidad federativa a la que pertenece el pueblo Mazahua es un ejemplo) debido a condiciones de la dinámica y exigencias de la sociedad actual, condiciones tales como la ubicación geográfica del pueblo con la capital del país y gran ciudad de México hacia donde migran muchos mazahuas; el aumento cada vez mayor de medios de transporte e información; el establecimiento de instituciones educativos de nivel medio superior y superior; así como la necesidad de poseer estudios de nivel superior para acceder a espacios laborales donde la lengua de uso es básicamente el castellano, contribuyen a la sustitución de la lengua mazahua o jñatrjo.

La lengua ha enfrentado mayores prejuicios por estos cambios sociales, tanto que en la actualidad, los niños, jóvenes y adultos menores de 30 años ya no hablan jñatrjo. Es así que, la mayoría de la población del barrio La Mesa o Menanguaru/ de la comunidad de Rioyos Buenavista, hace veinte años aproximadamente, era bilingüe (jñatrjo y castellano) y ahora los mayores de cuarenta años todavía hablan mazahua, pero los menores ya no. Por otro lado, los adultos que hablan jñatrjo lo usan para comunicarse entre ellos, pero a los jóvenes y niños se dirigen en castellano. En este sentido, el problema del desplazamiento de la lengua mazahua se debe principalmente a la ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua originaria a las nuevas generaciones, así como a factores que corresponden a la dinámica de la sociedad.

De esta manera, los padres que han tenido como L1 la lengua jñatrjo socializan a sus hijos en castellano y así los niños aprenden como L1 el castellano. Los niños ya no hablan más la lengua ancestral aunque quienes conviven con hablantes de la lengua, principalmente abuelas, todavía la entienden. Algunos padres explican las razones históricas, sociales, políticas y educativas que les han llevado a dejar de hablar su lengua materna para usar más el castellano con sus hijos, por ejemplo experiencias discriminatorias que sufrieron durante su infancia por hablar mazahua.

La lengua se habla cada vez menos incluso en los padres jóvenes; el jñatrjo vive en los abuelos y con ellos la esperanza de que los niños aprendan la lengua. En la actualidad, los abuelos que hablan la lengua originaria con los nietos representan la mayor posibilidad de que ellos entiendan e incluso emitan algunas palabras o frases en jñatrjo. Sin embargo, cuando los abuelos mueren y con ellos la lengua, así como la restricción de ésta, entre algunos adultos que la saben hablar, se pierde el bagaje cultural que sólo se puede transmitir a través del jñatrjo: rituales, sabiduría y cosmovisión mazahua se quedan y/o mueren con la lengua.

La ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua jñatrjo de padres a hijos y la relación de este fenómeno con las razones que ellos argumentan para que dejen de transmitir la lengua son los principales factores para que las nuevas generaciones ya no hablen mazahua. Sin embargo, también la propia actitud y comportamientos de las nuevas generaciones reflejan la simpatía o indiferencia hacia la lengua. Las opiniones y comportamientos de niños y jóvenes de La Menanguaru/ respecto a la lengua mazahua son diversas, las cuales van desde vergüenza y rechazo hasta orgullo hacia la lengua; los dos primeros aspectos desfavorecen el mantenimiento de la lengua y a su vez se relacionan con la identidad mazahua y autoestima de los niños, muchos de ellos se avergüenzan de la lengua jñatrjo o niegan que la entiendan.

La mayoría de los niños adopta elementos de la cultura foránea con facilidad a través de la radio, televisión y otros medios de información y con el tiempo se familiarizan más con ellos, tanto con esta cultura como con los medios de los cuales lo aprenden. Así, algunos padres y/o abuelos se lamentan porque sus hijos hacen mayor caso a la televisión y no obedecen a sus "mandados" como ellos obedecían a sus padres. Esto sin duda, se relaciona con el uso de la lengua jñatrjo, los padres y los hijos de antaño hablaban la misma lengua y no había mayores distracciones para los niños, excepto los trabajos del hogar, el llano y la milpa. Esto no quiere decir que el uso de la lengua originaria sea determinante en la relación que hoy se establece entre padres e hijos, pero algunas madres reconocen que los tiempos han cambiado, los jóvenes ya no hablan la lengua, las hijas ya no quieren vestir con la ropa mazahua, los hijos actúan como ellos quieren y la tierra se deteriora porque las milpas ya no se trabajan como antes, además de su agotamiento.

En este sentido, algunas madres, padres y personas externas a la comunidad argumentan a favor de la lengua, para que no se pierda, para que los niños aprendan las dos lenguas y siga la tradición que era de nuestros ancestros. Algunos jóvenes manifiestan orgullo hacia la lengua y reconocen que se trata de una herencia ancestral valiosa.

Por su parte, las escuelas de modalidad general que existen en la comunidad han contribuido considerablemente a la sustitución de la lengua originaria por enseñar y usar "exclusivamente" la legua nacional. El uso del castellano impera en las escuelas, incluso en los preescolares de modalidad bilingüe. No obstante, a pesar de la hegemonía del castellano en los espacios escolares, algunos docentes de educación general, manifiestan sus intentos por promover el uso del jñatrjo pero también argumentan sus limitaciones por la modalidad de educación a la cual se adscriben.

Políticamente, la lengua jñatrjo tiene sus respaldos en el ámbito de la educación general, pero las acciones se han visto limitadas en la medida que los involucrados (docentes, padres de familia, autoridades locales, educativas y jóvenes) hemos descuidado el valor cultural, histórico e identitario de nuestra lengua.

1.2. Preguntas de investigación

- ¿Quiénes hablan la lengua jñatrjo en la comunidad y con quiénes?
- ¿Quiénes se comunican con los niños en jñatrjo?
- ¿Qué lengua hablan los padres con los niños y por qué?
- ¿Qué factores influyen para que los niños **no** hablen la lengua jñatrjo?
- ¿Cómo es la participación de la escuela para que los niños hablen o dejen de hablar la lengua jñatrjo?
- ¿Qué lengua utilizan entre niños?
- ¿Qué actitudes y comportamientos asumen los niños frente a la lengua jñatrjo?
- ¿Qué percepciones tienen los docentes, autoridades, padres de familia y comunidad respecto al uso de la lengua jñatrjo en los niños?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en niños del barrio La Menanuaru/ de la comunidad Mazahua de Rioyos Buenavista, San Felipe del Progreso, México.

1.3.2 Objetivos específicos

Describir el uso lengua jñatrjo con los niños en la familia y otros espacios de la comunidad.

Identificar los factores que influyen en la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en los niños.

Identificar percepciones de la familia, docentes, autoridades políticas, educativas y habitantes de la comunidad respecto al uso de la lengua jñatrjo en los niños.

1.4. Justificación

El estudio de la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en niños de barrio La Menanguarul, en la comunidad mazahua de Rioyos Buenavista surge a partir de una inquietud personal como mujer mazahua, como docente de niños monolingües en castellano en una comunidad con algunos hablantes de la lengua jñatrjo y por la experiencia de la lengua en mi niñez, durante mi trayectoria académica y la presencia de mi madre como única hablante de la lengua en mi familia, lo cual generó un bilingüismo pasivo en mí; el proceso de la maestría y los estudios que hemos revisado, acerca del desplazamiento de lenguas originarias, las experiencias de algunos compañeros a quienes sus padres o docentes les prohibieron hablar su lengua materna, también han reforzado mi interés por el tema.

No obstante, pese a nuestro interés personal este estudio representa una necesidad social porque da cuenta del proceso de desplazamiento de una lengua tan importante como cualquier otra lengua del mundo; los factores sociales que han influido e influyen en este proceso, así como la "pérdida" de prácticas y valores culturales en la comunidad, al dejar de hablar una lengua. Este trabajo también constituye una necesidad social, porque resalta la falta de motivaciones de la población mazahua para mantener el uso de la lengua jñatrjo, así como la fuerte necesidad de fortalecer la identidad étnica a nivel personal y comunitario, frente a los cambios y transformaciones de la sociedad global.

En cuanto a las expresiones sentidas de jóvenes, padres de familia, docentes, líderes políticos y autoridades municipales quienes opinan: a) Estaría bien que los niños aprendieran las dos lenguas (castellano y jñatrjo); b) que no se pierda esta tradición que fue de nuestros abuelos; c) es importante que entiendan la lengua por quienes lo hablan y d) que hubiera alguien que les enseñara por las tardes. A estas expresiones se añade el

interés de algunos docentes por contribuir al uso de la lengua en los estudiantes y la voluntad de actores externos en revitalizar la lengua.

Por otro lado, algunos objetivos que se describen en el perfil de competencias del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (2008), respecto a nuestra formación como maestras y maestros en EIB son:

Identificar, comprender e interpretar las necesidades educativas de las poblaciones indígenas en sus diferentes contextos; orientar el desarrollo de una comprensión del devenir de la cultura occidental y otras culturas no occidentales como un medio para relativizar la hegemonía cultural de occidente; diseñar, implementar y evaluar currículos de EIB tanto en contextos nacionales y descentralizados, adaptando en circunstancias locales concretas; elaborar documentos pedagógicos (propuestas, materiales, guías y otros) de orientación a la comunidad para programas culturales y de EIB tanto en castellano como en la lengua indígena que habla y utilizar la lengua indígena en forma escrita y oral, como medio para el desarrollo de programas educativos, de promoción cultural y de formación docente. (PROEIB Andes 2008:8)

En cuanto a la línea de investigación a la cual se adscribe este estudio "enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua", cabe aclarar que este trabajo no parte precisamente de una demanda explicita de la comunidad sino de manifestaciones sentidas que argumentan a favor de la lengua. En este sentido, hemos considerado conveniente entender, conocer mejor y a profundidad el contexto y proceso de desplazamiento lingüístico para buscar formas pertinentes de intervenir.

Es decir, al compartir la investigación con los niños, padres de familia, compañeros docentes, autoridades civiles, políticas y académicas, propondremos y asumiremos acciones para la revitalización de la lengua jñatrjo, así como el fortalecimiento de otros elementos del pueblo Mazahua. Unificaremos esfuerzos en pro de la lengua, para fortalecer la autoestima e identidad mazahua de los niños y jóvenes de la comunidad. También contribuirá a realzar la autoestima de padres de familia que aprendieron mazahua como L1 de manera que poco a poco estos padres retomen el uso de su lengua materna con sus hijos. Con el uso del jñatrjo en los padres de familia y demás actividades para promover el uso de la lengua contribuiremos a afianzar la seguridad y orgullo de los niños de La Menanguaru/ que entienden la lengua (y en quienes se genere interés por el jñatrjo) para que paulatinamente ellos también la hablen. Por tanto, esperamos que los principales beneficiados de esta investigación sean los niños del barrio La Menanguaru/, en la comunidad de Rioyos Buenavista.

Finalmente, enfatizo la novedad de mi trabajo, (sino en el programa de la maestría en EIB), en la comunidad donde tiene lugar la investigación, la modalidad de educación

primaria general de La Menanguaru/ y Rioyos Buenavista, en la primaria estatal donde he laborado, así como entre la mayoría de estudios del susbsistema educativo estatal que apuntan a formar personas para responder a exigencias de la globalización y competitividad económica.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Tipo de investigación

En este estudio adoptamos el tipo de investigación cualitativa porque se basa principalmente en la descripción de situaciones, interacciones verbales, comportamientos, factores sociales, políticos y culturales donde están inmersos los niños y otros participantes de la comunidad. En este sentido, la investigación cualitativa es aquella "que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas o escritos y la conducta observable. Consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico..." (Taylor y Bogdan 1987:20). Por tanto, se trata de un estudio donde están involucrados directamente los sujetos de estudio, familias y condiciones de su contexto.

Así mismo, es cualitativa porque se aproxima lo más "fiel" posible a la realidad de las situaciones que se observan, las acciones, los comportamientos, incluso se identifican y registran modos de pensar y sentir de los participantes. Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales —entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos— que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas. (Rodríguez et al. 1999:32)

Se trata entonces de aproximarnos a una realidad desde la mirada de quienes son parte de ella, así como de los factores o aspectos que afectan a esa realidad. Además, para Taylor y Bodgan (1986) citados en Rodríguez et al (1999), las características de la investigación cualitativa son: inductiva, mirada holística del investigador, sensible a los efectos que ellos mismos causan, comprenden a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, apartan sus propias creencias y predisposiciones.

En cuanto a los métodos cualitativos, estos han de ser humanistas y todos los escenarios y personas son dignos de estudio. En esta investigación, si bien nuestro interés gira en torno a la situación de la lengua jñatrjo, esta no consiste en un aspecto aislado de las personas, sino que más bien "descansa" en los hablantes y los niños que la entienden o interactúan en el contexto donde se usa esta lengua. Esto quiere decir que las personas son las depositarias en quienes se estudia la lengua.

Respecto a la investigación cualitativa en el ámbito educativo, ésta consiste en "un proceso holístico que puede ayudar a romper con las dificultades de los sistemas de categorización, así como disminuir la dicotomía teoría-método" (Rodríguez et al. 1999:37). De esta manera, la situación de las lenguas jñatrjo y castellano, así como otros aspectos culturales relacionados con los estudiantes de la escuela primaria "Niños Héroes" de La Mesa son parte fundamental de este proceso; indagar, describir e interpretar la separación y/o relación entre las particularidades lingüísticas y culturales de la población con la lengua que se enseña en la escuela.

Finalmente, la investigación de la lengua jñatrjo en niños de La Mesa es cualitativa porque intenta una aproximación al aspecto emic de la lengua en el sentido de que "la prueba de la adecuación de las descripciones y análisis emic es su correspondencia con una visión del mundo que los participantes aceptan como real, significativa o apropiada" (Harris 1998:28), contrario a las descripciones en términos del etic, que se limitan a la "capacidad para generar teorías científicas sobre las causas de las diferencias y semejanzas socioculturales" (Ibid). En las descripciones desde lo etic, el investigador se vale de categorías derivadas de la ciencia, mientras que una investigación que cosidera el emic, el investigador "trata de adquirir un conocimiento de las categorías y reglas necesarias para pensar y actuar como un nativo" (Ibid).

La descripción y análisis de nuestra investigación no parte de unas teorías establecidas, sino del estudio de una realidad concreta que intentamos explicar con el apoyo de otras investigaciones cualitativas y etnográficas. Así, el enfoque de nuestra investigación se basa especialmente en los datos etnográficos que se recogen directamente en el trabajo de campo.

2.2. Metodología de investigación

Para el estudio de nuestro tema nos hemos orientado en el método etnográfico, el cual según Rodríguez consiste en un:

Método de la investigación por el que se aprehende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnográfico, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social". (Rodríquez et al. 1999:44)

Por tanto, para nuestra investigación asistimos al campo para observar, describir y aprehender los comportamientos de los participantes respecto a nuestro tema en

cuestión. El trabajo etnográfico que realizamos ha implicado convivir con ellos, compartir tiempos, espacios, trabajos e incluso el alimento.

Entonces, el método etnográfico abarca tanto las actividades que se realizan en el trabajo de campo como la descripción detallada, análisis e interpretación de las situaciones observadas. En el primer aspecto "el etnógrafo, o la etnógrafa participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas…" (Hammersley y Atkinson 1994:16).

Para esta investigación hemos interactuado abiertamente con los participantes; informando a cada momento el motivo de nuestras preguntas y registros, como dice Barragán (2001:106), el reto de un etnógrafo consiste justamente en "poder participar, convivir, intercambiar e integrarse al mundo estudiado, manteniendo al mismo tiempo cierta distancia". Informar a los participantes el motivo de convivir con ellos y que acepten dejarte entrar y ser parte de su espacio para escuchar y observar lo que hacen respecto a nuestro tema de estudio.

En cuanto al trabajo etnográfico en el campo, además de las observaciones también se recogen datos a través de conversaciones y entrevistas, con lo cual se agregan criterios de investigación fenomenológica a nuestro estudio. Con este método "la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando" (Rodríguez et al. 1996:42). Los participantes explican lo que el investigador puede interpretar de una forma distinta o desde sus experiencias.

En cuanto a los aspectos socioeducativos que se analizan, estos se han recogido a través de la observación participante donde "observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos" (Frederick Erickson 1989)¹. En este estudio, los acontecimientos básicos son las situaciones relacionadas con el uso de la lengua jñatrjo, en las cuales están inmersos principalmente niños de La Menanguaru; Rioyos Buenavista, México.

¹ Erikson, Frederick y G. Mohatt "The cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students", citados en Bertely (2000:48).

2.3. Selección de la muestra

En un primer momento habíamos seleccionado a los sujetos de investigación con base en la dimensión social de la cultura escolar que plantea Bertely. Esta dimensión "resalta la interpretación del modo en que las escuelas establecen nexos con los grupos económica, cultural o históricamente diferenciados" (Bertely 2000: 46). La idea inicial de esta selección era identificar y entender la relación entre la escuela y la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en los niños cuyos padres hablan la lengua mazahua. Es decir, la atención cultural y/o pedagógica hacia este rasgo lingüístico en niños, que si bien no hablan la lengua originaria de la comunidad, la entienden.

Sin embargo, el estudio trasciende del espacio escolar al ámbito familiar y comunitario cuando una niña de primer grado nos comparte que sabe hablar la lengua pero en la escuela no la habla por vergüenza; una madre de familia dice que usa la lengua cuando habla con sus hijos lo cual nos ha llevado a profundizar la situación de la lengua fuera de la escuela.

Para ello, optamos por convivir, observar y describir la dinámica de la lengua jñatrjo en tres familias. La selección de las familias básicament se decidió por las observaciones previas en los niños de primer grado, por la presencia de niños en las familias, así como porque la familia representa un un ámbito importante de interacciones comunicativas con los niños; conversar y describir interacciones verbales de otras personas del barrio que usan la lengua originaria con niños y jóvenes, el uso de la lengua entre personas adultas en espacios públicos de la comunidad, así como realizar entrevistas a autoridades políticas de la comunidad y municipio. Sin embargo, nuestro estudio se delimita geográficamente en el barrio La Mesa o Menanguaru/ En cuanto al tiempo de trabajo de campo, éste se ajustó específicamente a los meses de septiembre y octubre de 2009; abril y mayo de 2010.

Participantes observados

Familia	Integrantes	Edades	Interlocutores	Espacios	Tiempo
	Padre: señor Eusebio	36	Hijo, hijas, hermano y esposa	Casa y milpa	Mañana y tarde
	Madre: señora Carmen	37	Hijas, hermana y comadre	Casa y arroyo	Tarde
	Hija mayor (migrante)	15			
Hernández	Hija Celia	11	Hermanas, hermano, mamá y abuela.	Escuela, casa, arroyo, juegos, cocina.	Día y tarde
	Hijo Luis	10	Hermanas y papá	Casa	Tarde
	Hija Amalia	8	Hermanas y amigas	Escuela, casa,	Día y tarde
	Hija Julia Laura	7	Prima, abuela, mamá,	arroyo, juegos,	Dia y tarde

			hermanas y compañeros.	cocina.	
Bautista	Abuelo Mario	59	Nietos, esposa e hijo.	Casa, camino y taller	Día y tarde
	Abuela Marta	58	Nietos, esposo, hijo y nuera.		
	Padre Arturo	30	Hijos, esposa, padres y hermano.	Casa, cocina, taller, patio,	Día y tarde/noche
	Madre Toribia	30	Hijos, esposo, suegros, hermana y comadre.	camino.	
	Hijo Lino	9	Papás, hermanos,	Casa, cocina,	
	Hijo Jerónimo	8	abuelos, compañeros	taller, patio,	
	Hija Rita Isabel	6	y amigos de barrio.	juegos, escuela, monte.	
	Padre Cirilo	46	Esposa e hijos.		
	Madre Alicia	44	Esposo e hijos.		
	Hijo Patricio	24	Emigrante	Casa, cocina,	
	Hija Guadalupe	20	Emigrante	taller y patio. A	
	Hija Estela	18		los niños y	
	Hijo Melitón	16	Papás y hermanos	jóvenes de seis a nueve	Mañana, día y tardes.
Hilario	Hija Nilda	14		años también	
Tillatio	Hijo Fernando	13	Papás, hermanos, compañeros de la escuela y vecinos.	los observamos en la escuela y en sus juegos.	
	Hijo Javier	11			
	Hijo José	9			
	Hijo Ramiro	6			
	Hija Marisol	4		, ,	
	Hijo Juan	2			
Grupo de primer grado	16 niños	6-7 y uno de 10	Compañeros y docente.	En la escuela, en el aula, patios y camino.	Mañanas
Una escuela	Con 143 estudiantes Un docente	6 – 13	Compañeros y docentes.	Aula, patio, camino, tienda, casa.	Mañanas y tardes.
Otros participantes	Abuela María	69	Entre esposos, con sus hijos y nietos		Mañana, día,
	Nieta Juana	19	Con la abuela	Casa y cocina	y tarde.

Participantes entrevistados y entrevistadas

- Entrevista a 10 docentes (seis de ellos corresponden a la primaria de La Mesa y una al preescolar de este mismo barrio)
- 3 líderes políticos de la comunidad y 3 delegados municipales
- Un regidor municipal
- Jefe Supremo mazahua
- 15 padres de familia
- 6 Personas del barrio

2.4. Unidades de análisis

De acuerdo con Martínez (2000:27),"en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, un aula, una fábrica, una empresa, un hospital, una carcel, un gremio obrero,

un club social, etc. Son unidades sociales que pueden ser estudiados etnográficamente". Entonces, una unidad de análisis puede ser un grupo de personas que comparte características en común, como: espacios, prácticas culturales, actividades productivas u otras. En este sentido, para este trabajo hemos planteado las unidades de análisis a partir de personas, tiempos y espacios específicos donde se usa la lengua jñatrjo y castellano en el barrio La Menanguaru/, lo cual incluye a tres familias del barrio, estudiantes y docentes de la primaria "Niños Héroes" y otras personas de la comunidad.

A partir de ello, hemos establecido las siguientes unidades:

Unidades de análisis:

Espacios		Situaciones comunicativas donde se usa la lengua jñatrjo y/o castellano	Tiempos	
Casa	Cocina	Interacciones verbales entre la abuela con los nietos.	Por la tarde, a la hora de la comida y por la noche para la cena.	
	Taller de fibras de aluminio y escobetillas de raíz.	Conversaciones entre los padres con sus hijos.	Por las tardes y mañanasdurante la elaboración de fibras y escobetillas.	
	Patio	Conversaciones entre la abuela con los nietos y la nuera, mamá de los niños.	Durante los descansos de días domingos.	
Escuela	Aulas	Conversaciones entre docentes y niños.en castellano	De lunes a viernes de 9:00 de la mañana a 11:00 y de 11:30 a 2:00 de la tarde.	
	Patios	Organización de juegos a través del castellano.	Mañanas (antes de ingresar a clases), durante el recreo (de 11:00 a 11:30) y después de las 2:00, al retirarse a su casa.	
Comunidad	Tienda	Conversaciones entre personas mayores a través del jñatrjo.	Sábado por la mañana.	
		Interacciones verbales entre niños y jóvenes en los video juegos.	Tardes.	
	Arroyo	Saludos y conversaciones entre señoras	Tardes del transcurso de la semana.	
	Monte	Para organizar el juego del columpio.	Una tarde de la semana.	

2.5. Técnicas de investigación

Observación

Para recabar información de las interacciones verbales donde se usaba la lengua jñatrjo o ambas lenguas (mazahua y castellano), en espacios familiares y públicos de la comunidad hemos optado por la observación. Según Rodríguez et al. (1999:151), la observación consiste en "un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos de estudio...". En nuestra investigación el fenómeno de estudio es la lengua en los niños, las personas que usan la lengua e interactúan en el contexto de los sujetos en cuestión. A través de la observación de estas interacciones verbales intentamos comprender cómo es que los niños entienden la lengua y de quién o quiénes la escuchan.

Observación participante

Con la observación participante ingresamos principalmente a las familias y escuela primaria donde asisten los niños de La Menanguaru/. Para ello, consideramos a la observación participante como:

Un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo... comprender sus reglas y normas de funcionamiento y entender sus modos de comportamiento. Incluso, para el investigador, supone adoptar la misma apariencia que los participantes en los hechos estudiados... (Rodríguez et al. 1999:165)

Al ingresar a las familias y escuela primaria hemos intentado ser parte de las actividades de los participantes, en la medida que nos permitían.

Entrevistas en profundidad

Durante nuestra presencia en casa de las familias hemos realizado entrevistas en profundidad a los padres, a los docentes de la escuela primaria "Niños Héroes", a otros padres de familia de la comunidad y a algunas autoridades de la misma, para obtener opiniones respecto a la lengua y los hablantes. Al respecto, entedemos por entrevistas en profundidad a:

... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas... el rol implica no sólo obtener respuestas sino aprender qué hacer y cómo hacerlas. (Taylor y Bogdan 1987:101)

Este tipo de entrevistas se realizaron para profundizar los datos que se habían recogido en entrevistas anteriores, por las dudas que surgían después de revisar la información recogida y de tal manera que fueran los mismos participantes quienes explicaran las percepciones que ya nos habían manifestado.

Entrevistas semi-estructuradas, semi-estandarizadas o semi-dirigidas

Debido a la necesidad los objetivos de la investigación también recurrimos a las entrevistas semi-estructuradas o semi-estandarizadas como propone Barragán (2001:243), las cuales describe según los siguientes autores:

Este tipo de entrevistas tienen una guía y una serie de preguntas predeterminadas, pero en el proceso de realizar las entrevistas no se sigue necesariamente el orden porque se deja bastante libre al que habla, sin olvidar de centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación (Quivy y Van Campenhaudt, 1998:184-186). En las entrevistas semi-estructuradas se trabaja con una lista de tópicos, más o menos detallado. Esto permite cubrir una serie de temas y aspectos que se repiten en cada entrevista... (En esta entrevista) hay libertad de volver a preguntar, pedir elaboración, incluir experiencias personales para ilustrar el caso, etc. (Munch y Ángeles, 1998:62-62). Pueden ser también entrevistas semi-directivas o semi-dirigidas porque se direcciona la entrevista a ciertos temas aunque se deja también cierta libertad de responder al entrevistado.

Este tipo de entrevistas nos ha permitido mantener la atención en el tema, objetivos y preguntas de investigación sin rigurosidad en la interacción con los participantes. Como la entrevista en profundidad, estas entrevistas nos han ayudado a conocer pensares, sentires y experiencias de los participantes.

Test lingüístico

Para el test aplicado a los niños de primer grado nos basamos en la presentación de un vocabulario en la lengua originaria, el cual ellos interpretaron en castellano. Nuestro propósito en la aplicación de este test fue identificar si los niños conocen y/o entienden términos de la lengua, relacionadas con su contexto. En cuanto al saludo que ellos contestaban en castellano, las acciones que realizaban al indicárselos en mazahua, la pronunciación y producción oral de algunas palabras y frases, las relacionamos con las capacidades y destrezas lingüísticas, tanto receptivas como productivas que propone Baker (1997:31).

	Capacidad de expresión oral	Capacidad de expresión escrita
Destrezas receptivas	Escuchar	Leer
Destrezas productivas	Hablar	Escribir

En primer grado identificamos estos aspectos en cada estudiante, mientras que de segundo a sexto grado lo hemos hecho de manera grupal.

Árboles lingüísticos

A través de estos árboles identificamos la lengua que aprendieron como L1 los abuelos, padres de familia y niños de primer grado de la primaria "Niños Héroes"; con ello, también identificamos en qué generación se presenta la sustitución lingüística del jñatrjo por el castellano como lengua materna.

Consulta bibliográfica

La consulta bibliográfica que realizamos durante el periodo de trabajo de campo fue para obtener información acerca de la historia, situación sociodemográfica y cultural del pueblo Mazahua. Para ello recurrí a la Casa de Cultura y a la biblioteca de la Universidad Intercultural de Estado de México, ambas ubicadas en la cabecera municipal de San Felipe del Progreso. La revisión bibliográfica que realizamos antes y después del trabajo de campo ha servido para conocer sobre la metodología de investigación e información sobre el tema de estudio.

2.6 Instrumentos de investigación

El diario de campo representó el principal instrumento para realizar anotaciones durante las observaciones o inmediatamente después de retirarnos del escenario de observación. En este instrumento solíamos registrar información de charlas y conversaciones que se suscitaban en el camino u otros espacios públicos de la comunidad y con personas que no había planeado entrevistar. A su vez este cuaderno sirvió para registrar los datos de los árboles lingüísticos.

Después de cada jornada de observación, conversaciones y entrevistas organizamos y detallamos la información del diario de campo en el **cuaderno de campo**. Según Bertely, este cuaderno se refiere a las inscripciones ampliadas y "definitivas" que realiza el etnógrafo inmediatamente después de haber tomado notas de campo. Para ello sugiere ciertos criterios y claves formales como: incluir encabezado (fecha, grupo de observación, lugar, hora, nombre del docente), trabajar en dos columnas (inscripción e interpretación),

registrar el tiempo cada diez minutos e incluir conclusiones tentativas al final de cada registro.

Las guías de entrevista semi-estructuradas orientaron las conversaciones con los padres de familia, docentes, autoridades de la escuela, otras personas de la comunidad y autoridades políticas, acerca de los tópicos principales del tema de estudio. En estas guías incluíamos una ficha de datos personales de los entrevistados, lugar y fecha de la entrevista.

La **grabadora** y **cámara filmadora** fueron otros instrumentos que nos ayudaron a recabar información. La grabadora sirvió principalmente para grabar las entrevistas, de tal manera que después pudieramos registrar cada detalle que compartía el participante. La cámara sirvió para grabar interacciones verbales en las familias y en la escuela.

2.7 Procedimiento de recolección de datos

De acuerdo con el calendario de actividades de la maestría, la primera fase de la investigación la hemos llevado a cabo del 28 de septiembre al 23 de octubre, mientras que la segunda la realizamos del 19 de abril al 21 de mayo, como parte del tercer semestre. A continuación presentamos una reseña de lo que realizamos en cada fase.

Primera fase

Durante las dos primeras semanas de esta fase prácticamente realizamos actividades exploratorias porque aún hubo que delimitar los sujetos y espacios de estudio. Si bien, de Cochabamba habíamos partido con un proyecto de investigación, fue hasta nuestra presencia en el campo que tuvimos mayor aproximación a la realidad que nos interesaba estudiar. Para ello, solicitamos permiso al director de la escuela primaria "Niños Héroes" del barrio La Menanguaru, para ingresar a la institución y observar e identificar la situación de la lengua en los niños de primer grado. Por su parte el director no tuvo objeción en permitirnos ingresar a la escuela y brindarnos su apoyo para proporcionar la información que requiriésemos.

Al observar que la lengua de uso en los niños era el castellano y tras la información de una estudiante, padres de familia y otros participantes quienes afirmaban que el jñatrjo se usa en casa o no se enseña por motivos que ellos exponían, hemos salido de la escuela para visitar la casa de la familia Hernández; por las tardes y fines de semana permanecía

en algunos sitios estratégicos como tiendas, molinos de nixtamal, arroyo y campos de juego de niños y jóvenes, para observar la lengua de uso de otros participantes.

Para estas actividades también recurrímos al delegado municipal de este sector geográfico, le planteé el proyecto de investigación, solicité su autorización y apoyo para realizar actividades de observación, entrevistas, grabar conversaciones y tomar fotografías. Al escuchar sobre el tema, este participante inmediatamente compartió su punto de vista al respecto y dijo que no había problema en realizar el trabajo en la comunidad.

Así, continuamos con las observaciones matutinas en la escuela y vespertinas con la familia. Hernández en los diferentes espacios donde interactuaban principalmente las niñas, porque generalmente sus padres acudían a la milpa. Respecto a los testimonios para complementar y/o contrastar la información de las observaciones, éstas las obtuvimos mientras compartíamos alguna actividad con la familia donde estuviera presente la madre o abuela materna de las niñas.

Segunda fase:

Durante esta fase continuamos las observaciones iniciadas en enero de 2010, con la familia Bautista. El acceso a las interacciones verbales entre todos los integrantes de esta familia fue favorable porque me permitieron ingresar a espacios de su casa como taller de elaboración de fibras, patio y cocina, así como en el pasteo de ovejas y juegos de los niños fuera de la casa. Los espacios de la casa fueron fundamentales porque, mientras contribuía en la elaboración de las fibras o consumíamos algunos alimentos, observaba las interacciones verbales de la familia o conversaba con los padres y abuelita de los niños. Sin embargo, el taller también fue clave porque los niños y los padres pasaban la mayor parte de la tarde en este lugar; los padres por su trabajo en la elaboración de fibras y los niños porque solían ayudar a embolsar el producto, pero principalmente para mirar la televisión.

Para describir el uso de la lengua en esta familia, también fue fundamental participar en los juegos de los niños durante el pastoreo de ovejas o simplemente en sus juegos (normalmente en la casa y una vez en el monte). Nuestro interés en estas actividades, fue profundizar en la lengua que normalmente usaban los niños, estar atenta a los rasgos de la lengua originaria que pudieran reflejar así como a comentarios espontáneos de ellos, acerca de la lengua.

En esta fase además de las observaciones en la familia Bautista, también continué con visitas a la escuela primaria, donde participaba de las actividades tanto académicas como sociales que realizaban los docentes, niños y padres de familia.

En cuanto a las familias, después de convivir con la Bautista acudimos a la casa de la familia Hilario. La decisión de permanecer con la familia Hilario, fue la disposición que me brindaron para conversar acerca del tema pero sobre todo y aurización para para ingresar a su casa y convivir con ellos. Las observaciones a esta familia, conversaciones con los padres e hijos de esta familia normalmente las realizábamos en su casa, mientras los niños jugaban, realizaban tareas escolares, cuando la madre e hijas mayores realizaban actividades domésticas, principalmente dentro y fuera de la cocina, así como, cuando el padre y su hijo elaboraban escobetillas de raíz.

Otra actividad de este trabajo de campo consistió en la elaboración de los árboles lingüísticos de los niños de primer grado, para lo cual acudí a la casa de cada uno de ellos. Estas visitas, a su vez las aprovamos para ampliar la información que nos habían proporcionado los padres entrevistados durante la primera fase de campo o entrevistar a quienes no habíamos entrevistado en esa fase.

2.8 Procesamiento de datos

Durante la descripción de los datos en el cuaderno de campo y la lectura surgían nuevas dudas que nos llevaban a formular nuevas preguntas y ejes de observación hacia los participantes, lo cual observábamos o cuestionábamos en la siguiente visita p conversación. Así, mismo tratábamos de establecer relación o contraste entre la información obtenida en las observaciones, entrevistas y la de documentos bibliográficos. Al respecto (Barragán 2001:190) dice: "Ya durante la recolección de material y datos, uno puede estar analizando al tratar de entender lo que se está obteniendo". Al mismo tiempo, el interés por comprender los datos surge de las revisiones bibliográficas, de las ideas que llevamos al campo respecto al tema, así como de la metodología de investigación.

Por un lado, el procesamiento de datos desde los trabajos de campo ayudan a recoger la mayor cantidad de información relacionada con nuestro tema de estudio y objetivos, tratando de que a su vez sean los propios participantes quienes explican los fenómenos que queremos entender. Sin embargo, una desventaja fue que una pregunta lleva a una nueva información y ésta a otras dudas que queremos entender, explicar y nuevamente preguntar incluso después de nuestra salida del campo.

La revisión, sistematización y redacción del informe del primer trabajo de campo ha representado una oportunidad para aproximarnos a la interpretación y explicación de nuestro tema, pero también para plantear preguntas acerca de los datos faltantes en la explicación. El segundo trabajo de campo estaba destinado principalmente para recoger información que respondieran a las preguntas.

Después del segundo trabajo de campo la tarea consistió en organizar y reorganizar la información obtenida, continuar la clasificación de datos por temas y subtemas o categorías y subcategorías, según el siguiente ejemplo:

Observación	Entrevista o charla	Fundamentación teórica
En una conversación entre Julia Laura y su hermana mayor, Celia mientras caminaban de un pozo de agua hacia su casa: JL: Maxa, jotrjo ji shiashé. C: Jotrjo xi jyasu (le indica a su hermana a manera de corrección) C: Julia luego no sabe. (Obs. 21/10/09)	Rosa: ¿Sus hijos hablan la lengua mazahua? Mamá: Pues es ahí donde se tora, quiere van a hablar pero como que ya no sale bien de manzahua, aunque casi si hablan pero hay unos que sale bien hay unos que no. (Entr. Sra. C mamá de las participantes Julia y Celia 30/10/09)	"En tanto que una lengua pierde terreno en una comunidad determinada, los hablantes tendrán cada vez menos competencia en ella. En los grupos lingüísticos minoritarios los niños hablarán la lengua del grupo peor que sus padres" (Appel y Muysken 1996:65)

En la etapa de redacción continuamos con el análisis, interpretación, tratando de aproximarnos a la explicación de los hechos identificados en los trabajos de campo. Para esto, entendímos el análisis como el "proceso que permite identificar elementos, componentes, así como sus relaciones entre ellos" (Barragán 2001:194). De este modo nombramos a los elementos como aspectos o puntos identificados en las observaciones, testimonios y aportaciones teóricas.

En cuanto a la interpretación, de acuerdo con Geertz parafraseando a Aristóteles², ésta la asumimos como al hecho de "decir algo sobre algo". Sin embargo, pero no se trata de decir cualquier cosa sobre algo porque muchas veces esto nos lleva a emitir juicios de valor sobre ese algo, sino más bien decir cómo entendemos una situación determinada, incluso comparándola con otras situaciones semejantes o divergentes. De acuerdo con la fenomenología se trata de "ver las cosas desde el punto de vista de otras personas".

En el estudio cualitativo de esta investigación, "decir algo sobre algo" también ha consistido en triangular, donde la triangulación la hemos entendido "como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos..." (Taylor y Bogdan 1987:92).

_

² Geertz, C. 1983 "From the Native's Point of View: on the Nature of Anthropological Understanding" citado en Velasco y Díaz (1997:71)

Finalmente, para este estudio "explicar un fenómeno es dar las causas de él, ya se trate de hechos, tendencias o regularidades" (Hempel 1979)³. Los argumentos y explicaciones que dieron los participantes durante los trabajos de campo, según su realidad, sus percepciones de la vida y diámica social.

2.9 Consideraciones éticas

En primer lugar se trata de un tema que surgió de mi experiencia personal, por tanto, era preciso superar los sentimientos o emociones que me habían llevado a la elección de este tema. Al ingresar a campo se trataba de recoger y describir las situaciones y testimonios de los participantes. En este aspecto, tratamos de separar nuestra experiencia de la de los participantes, dejar que ellos hablaran y expresaran sus pensamientos y emociones respecto al tema.

En cuanto al ingreso a las casas de las familias, lo hice en la medida de su autorización. La autorización generalmente consistía en convivir con los niños, adultos, espacios de trabajo y cocina. Esto indicaba que no podía compartir un tiempo mayor con ellos como quedarme a dormir en las casas, así lo percibía, entendía y por tanto, era menester no incomodar a las familias. La convivencia con los participantes fue de mucho respeto y cordialidad, así como una especie de negociación: ellos me dejaban permanecer en sus hogares pero yo también debía compartirles mi experiencia, sobre todo de estudiante en un lugar lejano a nuestro país y colaborar en la elaboración de fibras.

Respecto a mi presencia en la escuela primaria donde asisten los niños de La Mesa, trataba de no intervenir en las actividades pedagógicas de los docentes a excepción de cuando me lo pedían, respeté formas de enseñanza y agradecí por permitirme ingresar a las aulas. Finalmente, en la redacción de los resultados, a petición de algunos participantes colocamos sus seudónimos o sólo las iniciales de sus nombres.

_

³ Hempel, C. G. "Filosofía de la ciencia natural" citado en Velasco y Díaz (1997:56)

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Cada pueblo y cada ser humano que pertenece a una cultura tiene una particularidad de comunicar sus formas de ser, de pensar y sentir. La manera más característica de establecer esta comunicación es a través de la lengua que "en algunas acepciones equivalen a lenguaje, entendido el lenguaje como capacidad humana. No obstante la acepción más corriente es la que es sinónima de IDIOMA, es decir, el instrumento de comunicación de una comunidad" (Alcarez y Linares 1997:322). Sin embargo, en esta tesis nos referiremos a la lengua en su más amplio valor por ser la contenedora cultural de las sociedades y no sólo como instrumento de comunicación entre las personas.

En este sentido, para hablar del valor cultural de las lenguas, su relación con los pueblos, instituciones, familia y nuevas generaciones recurrimos a fuentes de información e investigaciones en el área, desde distintas miradas: históricas, políticas, culturales y educativas.

3.1. Políticas culturales y educativas

La situación política y educativa de México a través de la historia representa un aspecto fudamental para explicar y comprender la dinámica de las lenguas ancestrales del país. De acuerdo con ello, en este apartado presentamos algunos aspectos relacionados con políticas culturales y educativas de antaño, en México; políticas lingüísticas en la actualidad tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general, del mismo país, así como características de los tipos de educación bilingüe, desde la perspectiva de la EIB.

3.1.1 Asimilacionismo e integracionismo en México

El modelo asimilacionista que se formó después de la época colonial y principalmente después de la Revolución de 1910 "cuando la represión de la pluralidad cultural se hizo más intensa... (porque) suponía que la homogeneización cultural era una condición necesaria para la configuración de una nación moderna" (Bartolomé 2004:27). Para lograr esto "el objetivo del indigenismo posrevolucionario fue la integración de los indígenas a la sociedad nacional: 'mexicanizar al indio'. El proceso de aculturación representaba el símbolo de la identidad nacional, puesto que legitimaba científicamente el

mestizaje cultural" (Aguirre Beltran 1976)⁴. Este mestizaje se intentó no sólo mediante una mezcla racial sino, sobre todo se impuso a través de la cultura europea.

"A partir de la revolución será posible la incorporación plena del mexicano a la cultura universal" (Bonfil Batalla 2001:167). Entonces, "la condición indígena contemporánea que se considera un arcaísmo que debe desaparecer (dará) lugar a la 'modernidad' entendida como integración a una occidentalización planetaria" (Bartolomé 2004:24). Para ello, "la desindianización se promovió a través de la integración de la población campesina a la modernidad del campo y a una educación donde se enseñaba la cultura dominante" (Bonfil Batalla 2001:169).

En este sentido, en las políticas educativas, se estableció un modelo educativo formal. Un modelo donde "resulta evidente que las lenguas y las culturas indígenas han representado y representan un obstáculo que debería eliminarse y no una potencialidad que debería aprovecharse..." (Amadio 1987:20). En este sentido, "las políticas educativas se orientaron hacia la catellanización y abolición de las culturas, consideradas causales de la pobreza indígena. Ese *otro*, a quien se adjudicaba la culpa de la heterogeneidad que impedía a México concretarse como nación, debía desaparecer para dar lugar a la supuesta síntesis cultural" (Bartolomé 2004:28).

La síntesis cultural a su vez apuntaba a la "civilización" de la población étnica y "en México, civilizar ha significado siempre desindianizar⁵, imponer occidente. Si el indio estaba aquí y era la mayoría, la solución de un país moderno era civilizarlo" (Op. Cit.: 31). Uno de los medios para lograr esta civilización era blanquear a la población con la migración europea; sin embargo, cuando este proyecto fracasó "quedó entonces la escuela redentora para desindianizar a México" (Bonfil Batalla 2001:158).

No obstante, el primer problema con el cual se enfrentaría la educación en ese afán por desindianizar era la diversidad lingüística. Para esta diversidad, Ignacio Ramírez propusó que se tomaran en cuenta las lenguas pero la mayoría lo rechazó. Por ejemplo, "el proyecto educativo de José Vasconcelos rechaza la enseñanza en lenguas indígenas y se opone a cualquier intento de educación especialmente diseñada para las diversas regiones indias... bajo el argumento de primero son mexicanos, luego indios" (Ibid).

⁴ Aguirre Beltrán "Encuentro sobre indigenismo en México", citado en Bartolomé (2004:28)

⁵ La desindianización debe ser entendida como proceso no sólo biológico sino político e ideológico, en el cual la población nativa se vio progresivamente obligada o inducida o a renunciar a su herencia lingüística y cultural... (Entonces) muchos de los socialmente considerados mestizos son en realidad indios desindianizados (Bartolomé 2004:31)

Posteriormente, a partir de los años 30 y 40 la oportunidad de seguir aplicando el modelo asimilacionista empezó a ser cuestionada, sobre todo por los escasos resultados obtenidos. Así, vino el modelo integracionista en el cual:

Quedando invariado el fin de incorporar los grupos indígenas a la sociedad nacional y de llegar al establecimiento de la lengua oficial como único idioma de toda la población, se modificaron los medios y las técnicas empleadas para lograr una mayor eficiencia... los programas de educación bilingüe se diseñaron como eficaces y mejores mecanismos de transición, como puentes capaces de garantizar de manera más efectiva el pasaje de la cultura indígena a la cultura nacional". (Amadio 1987:20)

Una forma de disfrazar este puente transitorio consistió en la propuesta pluralista de una educación bilingüe-bicultural, la cual sólo fue institucionalizada a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978. Esta dirección supuso la existencia de un solo idioma étnico porque coloca a docentes indígenas en comunidades que hablan lenguas diferentes a la del educador o en su defecto docentes que no quieren saber nada de las lenguas originarias. Respecto a estos docentes:

La ideología del 'progreso' a través del renunciamiento étnico, creada por el integracionismo, sigue vigente en gran parte de los maestros bilingües, aunque tiendan a disfrazarlo con la retórica institucional. Durante décadas fueron educados como agentes de castellanización e 'inducción al cambio'; de pronto se les pide que actúen como revalorizadores de la misma cultura que les habían enseñado a negar. No es ésta una contradicción de fácil resolución puesto que involucra una crítica redefinición existencial. (Bartolomé 2004:29)

Una crítica redefinición existencial que evientemente exige un proceso de reflexión y revalorización de lo que nos hemos empeñado a esconder y sustituir por la cultura y lengua hegemómica. En este sentido, y a pesar del cambio de políticas lingüísticas, culturales y educativas respecto a los pueblos originarios, quedan muchos aspectos que superar desde el pensamiento y sentimientos de los propios educadores.

3.1.2 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI) de México

Para este trabajo retómanos el artículo 8 del capítulo I- Disposiciones generales, el cual dice: "Ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable"⁶. Así mismo, los artículos del capítulo II- De los derechos de los hablantes de las lenguas indígenas. El artículo 9 establece que "es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas,

_

⁶ http://leyco.org/mex/fed/257.html (23/08/10).

políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras"⁷. En la comunidad y municipio, esto abarcaría las escuelas, centros de salud, iglesias, apoyos sociales como el programa Oportunidades, trámites en la presidencia municipal y demás.

En tanto, el artículo 10 garantiza:

El derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales...⁸

Este artículo también plantea pretensiones considerables respecto a las condiciones que pueden influir favorablemente en el mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas originarias a nivel de las instituciones jurídicas donde asisten hablantes de lenguas originarias.

En el ámbito educativo el artículo 11 sostiene que:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos⁹.

No obstante, artículo 12 establece "la sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley"¹⁰. En este sentido, el contenido de la LGDLPI respalda el uso de la lengua de los hablantes en diferentes espacios públicos, pero también aclara la responsabilidad de los mismos hablantes para participar en el mantenimiento lenguas originarias.

3.1.3 Políticas lingüísticas y EIB

En México además de los lineamientos que respaldan la EIB para las niñas y niños indígenas del país, decretados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), otros documentos que estipulan leyes a favor de los derechos lingüísticos para los pueblos originarios son: el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de

⁷ Ibid

⁸ Ihid

⁹ http://leyco.org/mex/fed/257.html (23/08/10).

¹⁰ Ibid

Educación (LGE). En cuanto a la diversidad lingüística y cultural en la educación, la fracción II, inciso B del artículo 2, de la CPEUM establece: "Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización... Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos"¹¹.

Por su parte el artículo 38, sección 1, de los tipos y modalidades de educación, en el capítulo cuatro del proceso educativo de la LGE dice: "La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios" 12. Mientras que entre los fines educativos, la fracción IV del artículo 7 en la misma LGE indica: "Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y Español" (Op. Cit.: 2)13.

Posteriormente, el Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria el cual orienta la educación que se brinda en la escuela primaria "Niños Héroes" de la Menanguaru, retoma los objetivos de cobertura y calidad que se han establecido a escala internacional para la educación básica. Entre los acuerdos internacionales relacionados a la pluralidad lingüística y cultural están: La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), en la cual se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una 'visión ampliada'... También confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común" (SEP 2008:9).

En el mismo apartado, el Plan de Estudios señala que la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos puntualiza:

_

¹¹ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2008a:4). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicano.

¹² Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2008b:13). Ley General de Educación.

Según el Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria la reforma a esta fracción fue aprobada en marzo de 2003 (SEP 2008:11).

Los pueblos indígenas tienen el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura, asimismo declara que la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y las relaciones armoniosas entre diferentes comunidades lingüísticas de todo el mundo... toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer. (Op. Cit.: 9)

La educación se destina para servir, fortalecer y contribuir al mantenimiento de la diversidad cultural y lingüística; para ello, otro objetivo que plantea la educación básica, a partir del Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar en el año 2000, es: "Dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificar la oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas" (SEP:2008:10). Esto implica, que en las escuelas primarias se "dedicará" atención a las características lingüísticas, culturales e identidad étnica de los estudiantes.

En cuanto al aspecto lingüístico, el campo formativo de Lenguaje y Comunicación del mapa curricular 2009, para primaria, considera la atención de una lengua adicional como asignatura del Estado, con una carga horaria de 2.5 horas a la semana (Op. Cit. : 47). En el caso de las primarias federales, de la región Mazahua se presume que este tiempo se destinará a la enseñanza de la lengua jñatrjo, en los grados de primero a cuarto, e inglés para quinto y sexto grado.

Frente a la pretensión de introducir dos lenguas en las escuelas, nos parece importante aludir al papel de la EIB. Por un lado, la EIB se puede considerar desde un plano político, porque el principio de la interculturalidad surge "más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura" (López y Küper 2002:55). Pero por otra parte, la interculturalidad también "supone el reconocimiento del "otro" y la afirmación de sí mismo" (Moya 2008:169). Es decir, sí al conocimiento de una lengua extranjera, a un mejor aprendizaje del castellano pero también al reconocimiento y valoración de aspectos culturales propios; "apelar a elementos cohesionadores que vienen de la historia común, de las relaciones con el entorno, la cosmovisión, los valores, el idioma, entre otros" (Ibid).

Entonces, la EIB en el ámbito principalmente escolar no sólo abarca la enseñanza de dos o más lenguas de diferentes culturas, sino "comienza por establecer la identidad y el marco de referencia sociocultural del educando como miembro activo del grupo étnico a que pertenece, situándolo y proyectándolo, al mismo tiempo, como miembro activo y participativo de una sociedad más amplia" (Monsonyi 1982:295). Entonces, ser interculturales implica mantener un pensamiento "abierto" para participar críticamente de

las transformaciones sociales, en las cuales estamos inmersos "indígenas" y "no indígenas".

Finalmente, a partir de los preceptos políticos y las aportaciones de López y Küper, Moya y Monsonyi, la EIB consiste en un proceso de relaciones y conflictos humanos, que rebasa a la población indígena porque abarca desde cuestiones políticas, culturales, lingüísticas y educativas, donde se inserta la educación bilingüe.

3.1.4 Educación Bilingüe

En cuanto al papel de la escuela con los niños bilingües, no se trata de propiciar la confrontación de una cultura con otra por el uso de la lengua originaria y la lengua dominante, mucho menos de "uniformar las formas de hablar de quienes acuden a las escuelas con la esperanza de hacer uso correcto de la lengua, sino de abrir el abanico de sus capacidades expresivas, de acercarles al conocimiento y al dominio de un uso formal del lenguaje que quizá no tengan la oportunidad de aprender en otro contexto que no sea el escolar" (Lomas 1999:240).

Sin embargo, aunque la escuela contribuye al aprendizaje de la variedad estándar de la lengua, ello no puede hacerse en detrimento de otras formas expresivas. Por tanto, "una educación bilingüe es aquella en la que se utilizan dos lenguas como instrumento de aprendizaje, siendo una de ellas la lengua materna de los alumnos y de las alumnas" (op.cit.:212). Mientras que la segunda lengua generalmente se refiere a la lengua oficial del estado o, en su caso si ésta es la lengua materna de los alumnos, entonces la segunda lengua será una extranjera o ancestral.

Uno de los objetivos lingüísticos es "conseguir que, independientemente de cuál sea la lengua materna o familiar de cada alumno y cada alumna que todos adquieran el mayor conocimiento y grado de competencia comunicativa en ambas lenguas" (ibid). Este tipo de educación bilingue corresponde a un bilingüismo aditivo.

Tipos de educación bilingüe

En cuanto al lugar que pueden ocupar las lenguas en la educación bilingüe, Moreno (1988)¹⁴, plantea cuatro tipos posibles de educación bilingüe.

Una educación *bilingüe transitoria*, en la que se utiliza la lengua materna del alumno para introducirle en la segunda lengua (bilingüismo transitorio).

¹⁴ Moreno Fenández, F. "Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje", citado en Lomas (1999:213).

Una educación de monoalfabetización en la que la lengua materna sólo se usa en las conversaciones y en algunas asignaturas.

Una educación bilingüe orientada a la enseñanza de la lectura y la escritura en las dos lenguas, pero utilizando la lengua materna para la enseñanza de los contenidos asociados al entorno cultural del alumno y la segunda lengua para la enseñanza de los contenidos de carácter humanístico, científico y técnico (bilingüismo parcial).

Una educación bilingüe en la que los contenidos educativos se transmiten de forma equilibrada en ambas lenguas (bilingüismo total).

A estos cuatro tipos de educación bilingüe, Lomas añade otros tres tipos entre los cuales retomamos la educación bilingüe por *inmersión lingüística, la cual* "consiste en utilizar como herramienta de aprendizaje en la educación obligatoria una segunda lengua... En este programa de lo que se trata es de favorecer un *bilingüismo aditivo*, es decir de fomentar el aprendizaje de la segunda lengua sin amenazar a la primera" (Ibid).

En este sentido, el bilingüismo aditivo requiere una actitud más abierta y respetuosa de los usos lingüísticos de los niños y niñas, por tanto, otro punto importante de este bilingüismo es:

Aunque desde la escuela se debe facilitar el aprendizaje de la variedad estándar de la lengua, ello no debe hacerse en detrimento del uso de otras formas expresivas porque <el resultado último de la educación lingüística consiste no sólo en el dominio de una lengua, correcta, precisa y flexible sino también en la capacidad de utilizar en cada situación y para cada función que pueda cumplir el lenguaje la variedad de lengua adecuada>. (Lomas 1999:240)

En contraste con el tipo de educación bilingüe por inmersión, existe la *sumersión lingüística* o castellanización tradicional. "En este tipo de educación los niños y niñas que tienen como lengua materna una lengua minoritaria son escolarizados en lengua mayoritaria sin tener en cuenta sus señas de identidad lingüística y cultura" (Ibid). Por tanto, se trata de un caso de bilingüismo sustractivo o destructivo (que lejos de favorecer la identidad cultural, la transgrede).

Entonces, a partir de la distinción entre tipos de educación bilingüe, la enseñanza bilingüe que apunta al aprendizaje de una nueva lengua y el mantenimiento de la lengua materna, también es un factor que contribuye al mantenimiento y desarrollo de las lenguas minorizadas. Retomando a Siguán y Mackey (1989:34) "promover o renunciar al uso de la lengua, usarla o no en determinadas circunstancias (...) tendrá para el bilingüe miembro de una minoría lingüística fuertes implicaciones emotivas". Tales implicaciones emotivas pueden ir desde el afecto y orgullo por la lengua hasta vergüenza por la misma y por la cultura de pertenencia. Luego, entre los espacios para promover o renunciar al uso de una lengua o más lenguas está la escuela.

3.1.5 Español como asignatura de estudio en primer grado de educación primaria

Según el Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria, las prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres grandes ámbitos: de estudio, de la literatura y, de la participación en la vida comunitaria y familiar. Con este tipo de organización se pretende contextualizar los aprendizajes escolares en situaciones ligadas con la comunicación que se da en la vida social (SEP 2008:12). Una contextualización y vida social de acuerdo "la reforma Integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el Siglo XXI" (Op. Cit. Pág.5), este desarrollo que en México normalmente se ha entendido como avanzar al mismo nivel de competitividad que los países capitalistas.

De acuerdo con este tipo de desarrollo y la "contextualización" de los aprendizajes, el ámbito de la participación en la vida comunitaria y familiar hace énfasis en que "los niños empleen los diferentes tipos textuales que acompañan la vida cotidiana, con la finalidad de que cuenten con suficientes estrategias para emplear periódicos, agendas, recibos, formularios, etc." (SEP 2008:12). Sin duda, este planteamiento es fundamental en el contexto de las sociedades urbanas, pero olvida las características lingüísticas, culturales e incluso la escritura propia de los grupos étnicos y rurales, que también son parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

Al tomar en cuenta, únicamente la lengua hegemónica en la escuela, también sucede lo que Aikman plantea de la experiencia escolar de los arakmbut de la amazonia peruana, donde el personal docente y las autoridades educativas del Estado "ignoran la importancia de los contextos fuera de la escuela, en las cuales una parte de los arakmbut necesitan utilizar el castellano. Por lo tanto, desconocen el contexto social en el cual se sitúa la comunicación y en la cual ésta adquiere significado" (Aikman 2004:423).

Los significados culturales se adquieren en las interacciones familiares y en la comunidad, principalmente a través de la lengua y el lenguaje. Si bien, la escuela tiene el propósito de proporcionar a los estudiantes las herramientas comunicativas que no podrían adquirir en el contexto familiar y comunitario, también es cierto que "son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con los padres, hermanos y hermanas, con los niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza de ser social" (Halliday 1994:19). Es así, que los usos de la lengua y el

lenguaje adquieren un papel fundamental en la comprensión de la cultura que rodea a las personas.

3.2 Lengua y lenguaje en la cultura

Todos los días usamos palabras, frases y oraciones para comunicarnos con otras personas. Esto quiere decir que la lengua es la principal forma de comunicación del ser humano. "La lengua es un medio de comunicación con los demás y a la vez un instrumento de la actividad intelectual, pues en buena medida pensamos verbalmente" (Siguan y Mackey 1989:33). Empleamos la lengua en forma hablada y escrita para expresar gran parte de nuestros pensamientos, pero también nuestros sentimientos y emociones.

En este sentido, "la lengua es mucho más que gramática. El término lengua abarca un gran número de aptitudes humanas..." (Hale 1995:77), aptitudes que pocas veces nos detenemos a reflexionar porque no nos preguntamos ¿qué es la lengua? Sólo nos limitamos a usarla porque nos sirve para comunicarnos, pero pocas veces nos ocupamos en comprender su valor cultural.

No obstante, la lengua es también una forma de expresión de una cultura determinada, es "una concepción del mundo y de la existencia de un sistema de valores y de formas de vivir en sociedad y de un conjunto de realizaciones de muy diverso orden, de la ciencia y la técnica al derecho y a las diferentes manifestaciones del arte" (Siguan y Mackey, 1989:34). La lengua es más que una herramienta de comunicación, sin embargo, en nuestra concepción es un medio para proyectar de forma oral y/o escrita la cultura de una comunidad.

En este sentido, la lengua adquiere una importante relación con la cultura¹⁵ de las personas y comunidades y por tanto, una estrecha relación con el lenguaje según lo concibe Halliday:

El lenguaje es un importante medio o vehículo para la transmisión de la cultura, proceso que se produce en contextos socializadores críticos –familia, escuela y grupo de pares— en los que juega un importante papel la interacción comunicativa, por tanto, no concibe el lenguaje independientemente de su uso, de la cultura a la que sirve y de la cual es producto". (Matus et al.1993:61)

33

[&]quot;Cultura entendida como sistema de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significado a su propia experiencia. Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales y por cierto, aprendidos, suministran a los seres humanos un marco significativo dentro del cual pueden orientarse en sus relaciones reciprocas en su relación con el mundo que les rodea y en su relación consigo mismos.

Entonces, el lenguaje también es un medio de proyección de los sentimientos, concepciones y prácticas culturales de los hablantes y las comunidades, no obstante, difiere de nuestra concepción de lengua porque el lenguaje abarca un sentido más amplío donde se considera la lengua. El lenguaje abarca la expresión oral y escrita, pero también otra diversidad de formas de expresión de las personas y los pueblos, expresiones como gestos, movimientos corporales, música, pintura y otros. A partir de las concepciones de lengua y lenguaje, no limitamos el valor de una lengua por su uso mercantil, prestigio o estatus social, más bien la consideramos por su valor como medio de socilialización y transmisión cultural.

Sea cual sea el número de hablantes, el ámbito geográfico de influencia y el estatus sociopolítico de cada una de las lenguas del mundo, todas las lenguas son iguales ya que todas son útiles como instrumentos de comunicación entre las personas y como herramientas de representación del mundo. Todas las lenguas son iguales en la medida en que contribuyen a la construcción de la identidad psicológica y sociocultural de las personas y de los pueblos. En esta tarea no hay una lengua mejor que otra. (Lomas 1999:205)

Sin embargo, pese a estas perspectivas, las lenguas se han valorado por su prestigio social, sin dar mayor importancia a las herramientas de proyección del mundo que contienen. Por tanto, al dejar de hablar una lengua, se deja de aprender, entender y practicar gran parte de la cultura que ésta contiene, como dice Fishman:

The most important relationship between language and culture that gets to the heart of what is lost when you lose a language is that most of the culture is in the language and is expressed in the language. Take it away from the culture, and you take away its greetings, its curses, its praises, its laws, its literature, its songs, its riddles, its proverbs, its curse, its wisdom, its prayers. The culture could not be expressed and handed on in any other way. What would be left? When you are talking about language, most of what you are talking about is the culture. That is, you are losing all those things that essentially are the way of life, the way thought, the of valuing, and the human reality that you are talking about. (Fishman 1996:81)

Cuando hablamos de lo que se pierde al perder una lengua, es que la mayor parte de la cultura está en la lengua y se expresa a través de ella. Entonces, al quitar la lengua de la cultura, implica quitar sus saludos, sus malas palabras, sus alabanzas, sus leyes, su literatura, sus canciones, sus enigmas, sus proverbios, sus curas, su sabiduría, sus plegarias. La cultura no puede ser expresada y transmitida de otra manera. ¿Qué quedaría? Cuando se habla de la lengua se habla de la cultura. Es decir, se están perdiendo todas esas cosas que son esencialmente la forma de vida, la manera de pensar, la manera de valorar y la realidad humana de que se está hablando. 16

Las lenguas son depositarias y transmisoras de riquezas culturales, que se pierden cuando se dejan de hablar y transmitir a las nuevas generaciones.

¹⁶ Traducción de Rosa Dionisio.

3.2.1 Lengua y lenguaje en la socialización del niño

El ser humano se socializa con su cultura desde temprana edad al aprender la lengua de su comunidad, de su familia y principalmente de su madre, es decir, "en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad (...) y adoptar su 'cultura', sus modos de pensar, actuar, sus creencias y sus valores" (Halliday 1994:18).

Sin embargo, hay que destacar que esta socialización no sucede por instrucción, sino indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos que guían y regulan la conducta del niño en el desarrollo de relaciones con las personas, por medio del lenguaje. De esta manera:

Todo niño se educa en una cultura y debe aprender los patrones de esa cultura durante el proceso en que se hace miembro de ella. El medio principal por el que la cultura se pone a su alcance es el lenguaje, (éste que) no es el más importante pero sí el más significativo. Incluso la relación más intima, la del niño con su madre, se canaliza desde temprana edad mediante el lenguaje, que desempeña algún papel prácticamente en todo su aprendizaje social. (Op. cit. : 278)

Si bien la madre es el principal potencial y agente de socialización del niño, el aprendizaje de la lengua, el lenguaje y lo que con ellas se transmite es inacabado. Por tanto, cuando el niño adquiere una lengua:

Al participar en intercambios comunicativos con otras personas aprende tanto las estrategias de cooperación entre los grupos sociales que conforman cada cultura como el modo en que las personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, el significado cultural que los signos encierran. Aprende en definitiva a orientar el pensamiento y las acciones y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable. (Lomas 1999:170)

De esta manera, la adquisición y uso de la lengua en las interacciones comunicativas son parte de la socialización entre las personas. La socialización se entiende como el proceso de "adquisición de una aptitud para interpretar y comprender las normas y los valores de los demás dentro del marco de una perpetua negociación del lazo social, como un equilibrio en espiral, que sería un reflejo de las transformaciones del mundo que nos rodea" (Montadon 1992)¹⁷.

En el caso de los niños, uno de los aspectos más importantes de la socialización es el juego donde "el niño (el actor social) descubre modos de actuar y más ampliamente modos de pensar y sentir, llega después a manejarlos y se va integrando en la vida social

35

¹⁷ Montadon, C., "La socialisation des émotion: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation" citado en Vásquez y Martínez (1996:50).

gracias a este proceso" (Vásquez y Martínez 1996:50). Un proceso que tiene lugar gracias a la lengua y el lenguaje en las interacciones comunicativas.

A partir de los modos de actuar, pensar y sentir de los niños, asumimos que "los adultos no poseen el conocimiento exclusivo de las normas" (Op. Cit.: 183); en las normas que se establecen en la escuela, los niños hacen su propia interpretación "(ellos) emplean también otras normas cuya práctica coexiste con las normas oficiales de la institución" (Ibid), normas que proponen y establecen entre pares, principalmente en sus juegos y a través de su propio lenguaje; un lenguaje que básicamente corresponde a la cultura y oralidad del contexto donde interactúan cotidinamente.

3.2.2 Oralidad y escritura en los pueblos originarios

Históricamente los pueblos originarios se han caracterizado por ser principalmente orales. En este trabajo entendemos por oralidad a una gama de expresiones culturales que rebasa la expresión oral y no necesariamente se transmite con la escritura alfabética. "La oralidad se configura con el conocimiento del código oral vinculado a los principios compartidos de interpretación de los comportamientos sociales. Así concebida, adquiere la función de producir y reproducir la identidad social y de transmitir mediante expresiones y géneros ritualizados, la sabiduría del sentido común de las sociedades" (Pellicer 1993:16). Un sentido común que, si bien no está institucionalizado formalmente como el conocimiento científico, también es válido para la humanidad.

Lo anterior no implica una dicotomía entre la oralidad de los pueblos originarios y la escritura, pues, aunque "la palabra oral (como parte de la oralidad) por ser intercambio vivo entre interlocutores, involucra relaciones y sentimientos afectivos más reales (...) la lectura y la escritura (también) pueden ser fuente de emociones intensas" (Landaburu 1998:71). Sin embargo, "la oralidad ha permanecido en el interior de los grupos de hablantes nativos, para los que ha sido medio de comunicación, de identidad, de cohesión y de resistencia cultural" (Pellicer 1993:17). Por tanto, no es una casualidad que entre las poblaciones originarias y rurales el hábito por la lectura sea diferente a la de las poblaciones urbanas, además de la diferencia de contextos alfabetizadores.

Por su parte, la escritura también tiene su proceso histórico e incluso relación con la oralidad (como las pinturas rupestres). De esta manera, "la escritura es resultado de largos procesos históricos a través de los cuales va creando un código diferente al habla pero que se identifica con ésta porque comparte sus funciones..." (Op.cit.:16). No

obstante, el poder que ha adquirido la lectura y escritura alfabética principalmente en la escuela, ha contribuido considerablemente a desplazar tanto la oralidad como las expresiones gráficas de los ancestros.

En este sentido, Aikman (2004:423) en su estudio de los arakmbut de la amazonia peruana, advierte: "La comunicación oral se halla muy limitada y es usualmente iniciada y controlada por el maestro. Para el maestro la señal de unos niños que trabajan duro es una clase silenciosa, donde la palabra hablada se encuentra completamente subyugada por la palabra escrita". Una práctica escrita que normalmente no corresponde al contexto de los niños.

Contrario a la enseñanza descontextualizada de la lectura y escritura principalmente en comunidades étnicas, Landaburu propone:

Para ayudar a la gente a adquirir conciencia o conocimientos nuevos es siempre útil entender su mundo para proponer el entendimiento de lo nuevo a partir de analogías con lo conocido. En las sociedades tradicionales, en sus prácticas, en sus relatos, hay muchos elementos que pueden ayudar a hacer entender lo que es la escritura, para qué sirve y qué ventajas puede traer. (Landaburu 1998:71)

La lectura y escritura también son herramientas de comunicación para los grupos originarios, pero no sólo al interior de su comunidad, por tanto, "la escritura de las culturas indígenas adquiere sentido cuando cumple funciones reales en el seno de las etnias y en el espacio social de la escritura contemporánea" (Pellicer 1993:50). De ahí la importancia de planificar el uso oral y escrito de las lenguas, no sólo al interior de las comunidades, sino en espacios públicos por parte de los mismos grupos étnicos.

De acuerdo con ello, "al margen de las acciones indigenistas que se gestan en el exterior de los grupos étnicos, en respuesta a la política oficial del lenguaje, la escritura de las lenguas (ancestrales) ha ido construyendo, desde hace varias décadas, caminos propios no indigenistas sino indígenas" (Op. cit.: 47). Es decir, una escritura que no se ha quedado en el plano de traducciones de textos y palabras del castellano a la lengua originaria, sino en una sistematización de conocimientos ancestrales y literatura de los propios pueblos.

En este sentido, "si la escritura ha sido introducida en la sociedad indígena, la mayoría de las veces como señuelo para demostrar que la lengua es capaz de una jerarquía comparable a las otras lenguas civilizadas del entorno geográfico y político, es necesario que aspire también a la jerarquía de textos que tengan verdadero valor literario" (Meliá

1996:28). Un valor literario que también corresponda a la cultura, sabiduría y cosmovisión de las comunidades.

Por otro lado, "en términos (...) de aparatos de dominación, los dirigentes escolarizados de las organizaciones indígenas han percibido la posibilidad de consolidación de un espacio social, es decir, de la constitución de un espacio político, a través de la implementación de la escritura en lengua vernácula" (Landaburu 1998:66), espacios políticos y sociales donde la lectura y escritura en lengua originaria tenga funcionalidad y permita la comunicación con población no indígena e indígena que entiende la lengua.

3.3 Contacto de lenguas: factores y consecuencias

3.3.1 Factores sociales

Respecto a los cambios en la dinámica social, relacionada con el uso de las lenguas Baker (1997), opina que:

En un mundo de comunicación de masas, de fácil traslado entre continentes y de movimiento hacia la aldea global, las comunidades lingüísticas raramente están aisladas de otras comunidades. El rápido aumento de la información y de los viajes intercontinentales ha significado que las comunidades lingüísticas sean raramente estables. En todas y cada una de las lenguas minoritarias hay un cambio y un movimiento constantes. Algunas lenguas se hacen más fuertes y otras tienden al declive, incluso a morir. (Baker 1997:67)

Aunado a los viajes intercontinentales y demás factores que contribuyen al contacto de lenguas, "el aumento de la industrialización y de la cultura urbana en el siglo XX ha llevado a un aumento elevado de la fuerza de trabajo. Con el desarrollo de los medios de comunicación de masas, de la tecnología de la información, del turismo, de los lazos por tierra, mar y aire, las lenguas minoritarias parecen estar expuestas a un riesgo mayor" (Op. cit.: 78).

En cuanto a la presencia de los medios de comunicación en las comunidades, el estudio de Hill y Hill (1977)¹⁸ argumenta:

La sustitución de la lengua Nahua por el español se produce en parte por la introducción de la electricidad y la radio a principios de los años cuarenta. Actualmente, muchos habitantes de esta zona estudiada en México central tienen equipos de estéreo de alta fidelidad televisión y radio que favorecen el uso del español. (Appel y Muysken 1996:58)

En este sentido, la ausencia de una lengua minoritaria (la cual no necesariamente se trata de una lengua indígena), en los medios de información afecta el prestigio de ésta, pues "una lengua puede tener el estatus de moderna, de lengua del siglo XX cuando se usa en

¹⁸ Hill, J. v Hill, K. (1997) "Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl Linguistics"

los medios" (Baker 1997:89). Así, "son los medios de lengua mayoritaria los que destruyen una lengua minoritaria y su cultura... los programas brillantes y de alta calidad de televisión inglesa ofrecen una fiera competencia a las lenguas minoritarias" (Ibid). Los programas de estos medios ofrecen una fuerte influencia en el pensamiento de los hablantes de lenguas minoritarias y el modelo de vida que se relaciona con el estatus económico.

Al respecto, Baker (1997) advierte que el estatus económico es un factor relevante en casi todos los estudios sobre mantenimiento y sustitución lingüística. En los lugares en los que los hablantes de la lengua minoritaria poseen un estatus económico relativamente bajo, hay una fuerte tendencia a sustituir ésta por la lengua mayoritaria. Además, "en periodos de modernización las lenguas minoritarias suelen sufrir un doble estigma: sus hablantes son personas pobres, tradicionales y anticuadas que no son capaces de soportar la realidad de la vida económica moderna" (Appel y Muysken 1996:53). No obstante, el factor económico también se relaciona con los movimientos migratorios, es decir, la necesidad de salir de las comunidades para emplearse en las ciudades.

De esta manera, la dinámica social que se refleja en la industrialización, urbanización, crecimiento económico, migración y otros son variables relevantes en el proceso de sustitución lingüística y en la influencia de una sociedad a otra, lo cual a continuación revisaremos como asimilación y etnofagia.

3.3.1.1 Asimilación y etnofagia

Desde tiempos remotos, el fenómeno de la asimilación cultural ha estado presente en las sociedades; en este sentido, "la asimilación cultural consiste en que una cultura dominante influye sobre otra, haciendo que ésta pierda su carácter debido a que sus miembros cambian de conducta y adoptan nuevas costumbres" (Crystal 2001:92). En las últimas décadas, la asimilación se ha incrementado debido a las comunicaciones intercontinentales, el aumento cada vez mayor de medios de transporte y comunicación, así como el interés de los gobiernos para avanzar en la competitividad global. De esta manera, "durante el siglo XX los círculos de influencia se han hecho cada vez más amplios y en el caso de la llamada cultura occidental, se han expandido por todo el globo" (Op. cit.: 93). Esta expansión, si bien ha llegado a los últimos rincones gracias a la televisión principalmente, también se ha dado por influencia de la población que migra de sus comunidades y retorna a ellas. En este sentido, la migración es una causa pero también una consecuencia de la etnofagia y a su vez de la urbanización, por tanto:

El fenómeno de la urbanización ha creado ciudades que funcionan como polos magnéticos para las comunidades rurales, a quienes los avances en el transporte y las comunicaciones les han facilitado el acceso a ella. Dentro de estas ciudades, tienen directamente a su alcance la sociedad consumista, con su característico sesgo norteamericano y la homogeneización que inevitablemente acarrea este tipo de contacto. El aprendizaje de una lengua dominante facilita enormemente el proceso. Aunque las personas permanezcan dentro del ámbito rural, no hay escapatoria (...), los mismos sistemas de transporte que permiten (a los campesinos) desplazarse a las ciudades (...), se utilizan para llevar de vuelta hasta sus comunidades los productos de consumo y los anuncios publicitarios asociados a ellos. (Crystal 2001:93)

A las comunidades rurales llegan productos que antes sólo eran parte de la cultura de las ciudades, y con estos productos llega la lengua de la población que los ha creado. Así, "la lengua de la cultura dominante se infiltra en todas partes, reforzada por la inexorable presión cotidiana que ejercen los medios de comunicación y especialmente la televisión" (Op. Cit.:. 94).

En este sentido, "el conocimiento y las prácticas tradicionales experimentan una rápida erosión (de modo que) la homogeneización cultural amenaza ahora a todo el globo, que <las culturas locales de todas partes se enfrentan a un sometimiento a los flujos de productos masificados de la difusión comercial>" (Ibid), difusión que capta la atención e intereses de la población preferentemente joven, sin dar mayor relevancia a las prácticas culturales de las comunidades. Tal como dice Don Gabino Curihuentro del Gran Consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé en Chile (1996:109), "la juventud de Chiloé y la juventud de los pueblos indígenas, tienen otras preocupaciones. Si no están estudiando, la preocupación de un trabajo es lo primero. Participar en una clase de mapudugun, no les interesa mayormente. La idea es que eso no les va a servir, no les va a significar una entrada". La atracción de los jóvenes hacia las ciudades y la adopción de la cultura urbana por ellos, son parte de la asimilación cultural y la etnofagia.

Según Díaz Polanco (2006), la etnofagia consiste en "el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitación que los patrones "nacionales" ejercen sobre las comunidades étnicas "19. A través de este proceso, "no se busca la destrucción mediante la negación absoluta o el ataque violento de las otras identidades, sino su disolución gradual mediante la atracción, la seducción y la transformación" 20.

40

¹⁹ Díaz-Polanco. Etnofagia y multiculturalismo en http://www.ecumenico.org/leer.php/1093 (22/10/2006)

²⁰ Ibid

Por tanto, la nueva política:

Es cada vez más el conjunto de los imanes socioculturales y económicos desplegados para atraer, desarticular y disolver a los grupos diferentes. La etnofagia es una lógica de integración y absorción que corresponde a una fase específica de las relaciones interétnicas [...] y que, en su globalidad, supone un método cualitativamente diferente para asimilar y devorar a las otras identidades étnicas"²¹.

Así, con el el aumento cada vez mayor de la industrialización, de la urbanización y los medios de información, también se ha enfatizado la homogeneización cultural y lingüística.

3.3.1.2 Instituciones sociales

Las instituciones sociales son puntos de interacción verbal entre personas de diferentes culturas y formas de hablar. Al respecto Halliday menciona: "Desde un punto de vista lingüístico podemos concebir una institución social como una red de comunicación; su propia existencia implica que en ella se produzca la comunicación; habrá participación en la experiencia, expresión de solidaridad social, toma de decisiones y planeación" (Halliday 1994:299). En las comunidades donde se habla más de una lengua, las redes de comunicación implican el uso de una u otra lengua.

De esta manera, "la vitalidad de una lengua queda afectada por la extensión y la naturaleza del uso de la lengua minoritaria en una amplia variedad de instituciones de la región. Tales instituciones incluyen el gobierno nacional, regional y local, las organizaciones religiosas y culturales, los medios, el comercio y la industria" (Baker 1997:88). El uso de las lenguas minoritarias en las instituciones contribuye al mantenimiento de las mismas.

En este sentido, las instituciones sociales también representan un grupo de factores de apoyo institucional para el mantenimiento de las lenguas minoritarias. Tales "factores se refieren a cómo está representada la lengua del grupo minoritario en las diferentes instituciones del gobierno, la iglesia, organizaciones culturales, etc. Las lenguas minoritarias suelen ser vehículo de expresión en grupos minoritarios políticamente bien organizados" (Appel y Muysken 1996:58)²². Entonces, la lengua cumple funciones comunicativas no sólo al interior de las familias o los hogares sino también en espacios públicos de donde son parte los mismos hablantes.

_

²¹ Ibid

²² Giles et al. (1977) "Language, ethnicity and intergroup relations" citado en Appel y Muysken (1996)

Por tanto, cuando una lengua no ocupa espacios públicos y existen inquietudes de revitalización, Meliá (2003:23) advierte: "Cuando haya una voluntad de revitalización habrá que conquistar de nuevo los grandes y nobles espacios de la cultura, de la religión y tal vez del poder político, si ésta todavía goza de algún prestigio". El uso de las lenguas minoritarias, en espacios de prestigio contribuye para que los grupos minoritarios valoren, hablen o dejan de hablar su lengua.

3.3.2 Prejuicios y actitudes lingüísticas

Si bien los factores sociales influyen en la sustitución de las lenguas ancestrales, estos factores suelen repercutir en el pensamiento y sentimientos de los hablantes de lenguas mayoritarias, de prestigio y/o hegemónicas, así como en los hablantes de lenguas ancestrales y minorizadas. En primer lugar, relacionamos el pensamiento y comportamientos de personas que hablan las lenguas hegemónicas frente a los hablantes de lenguas originarias, lo cual consideramos como prejuicio lingüístico. Al respecto Tusón (1988)²³ dice:

El prejuicio lingüístico como <una desviación de la racionalidad> que afecta a las opiniones de las personas sobre las lenguas y sobre sus hablantes y critica <una exaltación de la propia lengua como la única posible y razonable> que actúa como <herramienta de dominio e incluso de exterminio respecto de otras lenguas> con lo que al final acabará por <tornarse un instrumento del silencio>.

A esto, Fernández Paz (1996)²⁴ agrega: "El prejuicio lingüístico (inocente o perverso) no es otra cosa que una manifestación de racismo, orientado ahora hacia las lenguas y los hablantes...". Una clasificación con el propósito de minimizar y subestimar a los hablantes de una lengua, considerada inferior o de gente pobre.

Frente a esto, los hablantes de lenguas minimizadas suelen manifestar comportamientos de inferioridad y deseo de ocultar que saben hablar una lengua minorizada. Al respecto, Appel y Muysken (1996:30) distinguen dos aproximaciones teóricas al estudio de las actitudes lingüísticas: en primer lugar, la perspectiva conductista, "según la cual las actitudes se deben estudiar mediante la observación de las respuestas a determinadas lenguas, es decir, su uso en interacciones reales". En segundo lugar la perspectiva mentalista, para la cual "las actitudes son un estado interno y mental que puede dar lugar a ciertas formas de comportamiento. Puede describirse como <una variable que interviene entre un estímulo que afecta a una persona y la respuesta de esa persona>". En este

_

²³ Tusón, J. "Histories naturals de la paraula" citado en Lomas (1999:233)

Fernández Paz, A. "¿Es un libro? ¿Es una película? ¡Es un cómic", en *Signos, Teoría y práctica de la educación,* citado en Lomas (1997:233).

sentido, una respuesta a este estímulo se refleja en lo que Ninyoles llama deseo de reconocimiento, el cual consiste en:

Un deseo de status social, (que) depende a la inversa, del reconocimiento que un individuo o grupo recibe dentro del sistema de valoración social. Mientras que en una sociedad se valore positivamente uno de los idiomas que en ella son usados, de manera que los individuos que los poseen sean mejor reconocidos, y se juzgue negativamente el otro idioma, los usuarios de éste pueden tender al cambio lingüístico, dado que maximiza su propia valoración. (Ninyoles 1972:70)

Este deseo de reconocimiento a través de la adopción de la lengua dominante, a su vez se relaciona con la identificación e imitación que propone el mismo Ninyoles. Donde la identificación se trata de un fenómeno interno e inconsciente, además que implica dependencia e incluso complicidad hacia el grupo al que se cree pertenecer y de quien se adoptan sus costumbres. Por su parte, la imitación es consciente y forzosamente externa, "es hasta cierto punto compatible con la dependencia e incluso con la hostilidad del grupo que se imita" (Op. cit.:151). Se trata de dependencia de la lengua y cultura hegemónica, así como hostilidad y/o prejuicios de los imitadores hacia quienes conservan rasgos considerados inferiores.

Así, la hostilidad e incluso agresión de hablantes de lenguas hegemónicas y la infinidad de factores sociales, generalmente han provocado sentimientos de inferioridad y vergüenza en hablantes de lenguas indígenas. "Las lenguas indígenas son percibidas por los hablantes como un signo de atraso, a como un obstáculo para poder ascender en el escalafón social. Carecen de confianza en ellos mismos" (Crystal 2001:100). Una desconfianza que limita el uso de la lengua en diferentes contextos, así como su transmisión a las nuevas generaciones.

3.3.3 Diglosia y bilingüismo

A) Usos de las lenguas y diglosia

Para avanzar en la caracterización de bilingüismo y diglosia en comunidades donde se conoce más de una lengua, definiremos que se entiende por diglosia de acuerdo con los usos de las lenguas a nivel social. Así, tenemos que:

En las comunidades donde se conoce más de una lengua, generalmente hay una que se usa más que la otra, principalmente en espacios públicos. En las comunidades de habla suele haber una desigual distribución de los usos y funciones sociales de las lenguas, de ahí que quienes investigan el uso lingüístico en las comunidades con lenguas en contacto hayan distinguido entre bilingüismo y diglosia. Con este último término se alude habitualmente a la desigualdad funcional entre las variedades sociales de una lengua o entre diferentes lenguas en una comunidad bilingüe. (Lomas 1999:209)

La diglosia se aplica no sólo para caracterizar la desigualdad de funciones entre las variedades de una misma lengua, sino también para distinguir las funciones que cumplen dos o más lenguas diferentes en una misma comunidad.

Sin embargo, la caracterización que hace Ferguson (1965)²⁵ sobre la diglosia no se refiere a la distinción de funciones entre diferentes lenguas, sino a las funciones entre variantes de una misma lengua en diferentes espacios. Por tanto, la definición original de la diglosia no apunta a un problema de desplazamiento de una lengua por otra, sino al "mantenimiento" de una lengua con sus respectivas variantes. Fishman retoma las aportaciones de Ferguson y menciona:

Mientras que un conjunto de conductas, actitudes y valores apoyaban y eran expresados en una lengua, otro conjunto de conductas, aptitudes y valores eran expresados en otra. Tal diferenciación se produjo comúnmente entre una lengua A(lta) de un lado utilizada en relación con la religión, la educación y otros aspectos de la alta cultura, una lengua B(aja), de otro, utilizada con los propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. Ferguson dijo que A estaba superpuesta a causa de que una es normalmente aprendida más tarde y en un contexto más formal que la B... (Fishman 1995:120)

Al respecto, Lomas (1999) también habla de una lengua Alta asociada a los ámbitos de uso alto o formales (administrativos, intelectuales, académicos, institucionales, técnicos...) y de una lengua Baja, asociada a los ámbitos de uso considerados socialmente como bajos o informales (coloquiales, familiares).

En cuanto a la diglosia en el uso de dos o más lenguas diferentes, Siguán y Mackey dicen: "La diglosia significa que en toda situación de coexistencia de dos lenguas se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, lo que permite calificar a una de ellas de "lengua fuerte" y a la otra de "lengua débil" (Siguán y Mackey 1989:45). Esta aportación establece una mayor distinción entre el uso de una lengua dominante y una lengua minorizada, en comunidades con presencia de más de una lengua.

Caracterización de comunidades con presencia de diglosia y bilingüismo

Para Marín (1985) existen tres grandes situaciones generales de contacto lingüístico:

Diglosia y bilingüismo: Dos lenguas distintas, una se emplea en función social "alta" y otra en "baja".

Diglosia sin bilingüismo: Una clase social habla una lengua, distinta de la que habla otra, considerada inferior.

Bilingüismo sin diglosia: Una comunidad posee los medios de producción y emplea una lengua distinta de otra, que posee los medios del trabajo. (Marín, 1985:254)

Ferguson, "Directions Sociolinguistics: Report on an Interdsilnary Seminar, SSRC Items, XIX", citado en Fishman (1995:120)

Mientras que Fishman (1995) realiza la siguiente caracterización:

Diglosia y bilingüismo: se refiere a las comunidades lingüísticas en las que están extendidas tanto la diglosia como el bilingüismo. (Sin embargo) pocas naciones son totalmente bilingües y diglósicas. Una aproximación a tal nación es Paraguay, donde más de la mitad de la población habla español y guaraní. (Fishman, 1995:121)

En la **diglosia sin bilingüismo**, encontramos dos o más comunidades lingüísticas unidas política, religiosa y económicamente pero con diferencias socioculturales que las separan. Tales diferencias se pueden referir a la especialización de las personas (Fishman, 1995:128).

La siguiente relación se refiere al **bilingüismo sin diglosia.** Para ello, Fishman (1995) aclara que el bilingüismo es esencialmente una caracterización lingüística individual, mientras que la diglosia es una caracterización de la ubicación social, acerca de las funciones de diferentes lenguas o variedades. Esta relación parece poco común entre las sociedades donde los individuos hablan dos o más lenguas, pues generalmente utilizan una u otra lengua en diferentes ámbitos y para diferentes funciones.

Finalmente, en la caracterización "**ni diglosia ni bilingüismo**", Fishman (1995) menciona que este tipo de relación se puede encontrar en comunidades lingüísticas pequeñas, aisladas y no diversificadas.

Dada una diferenciación o compartamentalización²⁶ de funciones y una interacción frecuente cara a cara entre todos los miembros de la comunidad lingüística, no puede establecerse por sí mismo ningún registro o variedad totalmente diversificada. Dada la autosuficiencia, no se puede mantener contactos regulares o importantes con otra comunidad lingüística. (Fishman, 1995:133)

En esta caracterización Fishman también añade que tales grupos son más fáciles de imaginar que de encontrar, pues cada lengua que existe en el mundo está en contacto con otra u otras lenguas y generan diglosia.

3.3.4 Consecuencias de la situación diglósica en la situación de las lenguas

3.3.4.1 Ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua

Los usos y funciones de una lengua originaria en diferentes espacios, representa una razón fundamental para que los padres transmitan o dejen de hablar con sus hijos la lengua que ellos aprendieron como lengua materna. Al respecto Meliá (2003:22) dice: "El primer gran silencio suele ser el silencio intergeneracional, entre padres e hijos. Los

45

Reglas que se mantienen juntas mediante su asociación con valores, dominios de actividad y situaciones cotidianas bastante distintas (aunque complementarias)... (Fishman 1995:124).

adultos todavía hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas; éstos dicen entenderla pero no saben hablarla.

Hay diversos grados de silencio pero cada una es una "voz" de alerta". Por tanto, cuando se deja de hablar una lengua, se debilitan y al mismo tiempo se refuerza el peligro de extinción. Es decir, "las lenguas se hacen y se desarrollan cuando son habladas y mueren cuando entran al cuarto oscuro del silencio" (Ibid). Y este cuarto oscuro evidentemente es el que principalmente propician los padres al dejar de transmitir la lengua a sus hijos. Si bien ellos expresan sus razones, la consecuencia es la pérdida cada vez mayor de la lengua.

Así, "también sucede que los padres, enfrentados con un grupo cultural implantado o culturalmente más fuerte, incitan a sus hijos a hablar sólo la lengua de la cultura dominante en detrimento de la propia y ellos mismos tienden a hablar a sus hijos en la lengua de prestigio" (Fernández et al. 2002:19). Al respecto Saynes (2005) plantea: "Algunas comunidades de habla, las mujeres... son las que aprenden con más rapidez la lengua foránea y desarrollan estrategias para su socialización directa con sus hijos, con lo que resultan las más innovadoras en términos del cambio lingüístico que apunta al desplazamiento".

No obstante, la socialización de las madres a través de la lengua foránea se podría explica "por la amorosa previsión de las madres que quieren para sus hijos una vida mejor que la que ellas han tenido" (Ninyoles 1972:160). La previsión de una vida que consistiría en evitarles experiencias de discriminación por hablar la lengua de los abuelos, la lengua de antes. De esta manera, el mismo Ninyoles dice: "Los padres saben que criando a sus hijos en castellano les ahorraran muchas experiencias desagradables que ellos tuvieron" (Ibid).

Así, por una u otra razón muchos padres y madres dejan de socializar a sus hijos a través de la lengua que ellos aprendieron como lengua materna y con este fenómeno se otorga un silencio cada vez mayor a la lengua, se refuerza el desplazamiento e incluso avanza a la muerte de la misma.

3.3.4.2 Cambio, sustitución y desplazamiento de lenguas

En esta tesis recuperamos y empleamos aspectos de sustitución lingüística y desplazamiento lingüístico más que de cambio lingüístico, al entender cada término de la siguiente manera:

Se llama cambio lingüístico al proceso de modificación y transformación que, en su evolución histórica, experimentan todas las lenguas en general, y las unidades lingüísticas de cada uno de sus niveles en particular. El cambio lingüístico se diferencia de la variación lingüística en que en el primero las modificaciones son diacrónicas y, por tanto, las estudia la lingüística histórica, mientras que las variaciones son sincrónicas y la analiza, entre otras disciplinas, la sociolingüística²⁷.

Entonces, el cambio lingüístico se refiere principalmente a las transformaciones y evoluciones que enfrentan las lenguas a nivel de su estructura lingüística, a través del tiempo. Mientras que el desplazamiento consiste en "el proceso por el cual la mayoría de los usuarios individuales de una lengua A reemplazan su uso por otra lengua B. A nivel de una comunidad, el resultado es que la mayoría de los intercambios entre hablantes deja de hacerse en la lengua A y pasa a hacerse en la lengua B" (Camacho s/a)²⁸.

Por su parte, "la sustitución lingüística tiene lugar debido a la expansión gradual de la <nueva forma> en un ámbito determinado. La lengua A (o variedad A) nunca es reemplazada de repente por la lengua B (o variedad B) sino que el uso lingüístico se hace variable, es decir, tanto A como B se usan en el mismo contexto" (Appel 1996:63). Sin embargo, con el paso del tiempo cada vez más se deja de hablar la lengua A. En este sentido, la sustitución lingüística también consiste en:

La redistribución de variedades lingüísticas en determinados ámbitos. Si la sustitución se ejerce a favor de la lengua mayoritaria, esta lengua parece ir conquistando ámbito tras ámbito por medio del estado intermedio de uso bilingüe. Cuando la lengua minoritaria se usa en menos ámbitos decrece. Esto a su vez disminuirá la motivación de los individuos más jóvenes para aprenderla o usarla. (Ibid)

En este sentido, "a partir del momento en que los jóvenes no aprenden más que la nueva lengua, la lengua antigua desaparece" (Ninyoles 1972:29). Así, Meliá (2003:23) en su estudio del guaraní de Paraguay dice: "Las palabras –y la frase– han dejado de significar cultura, política, religión, etc. Son sustituidas por otros términos que responderían mejor, se piensa a los usos de la vida moderna". Una sustitución de términos que también responden a las exigencias y condiciones de una cultura externa a las comunidades.

Al respecto, Crystal advierte que cuando una cultura asimila a otra, la secuencia de eventos que afectan a la lengua en peligro corresponde a tres fases: "La primera es la presión inmensa que se ejerce sobre las personas para que hablen la lengua dominante, una presión que se produce del campo político, social y económico..." (Crystal 2001:94); la segunda fase consiste en un bilingüismo emergente, es decir, "las personas se van haciendo cada vez más eficientes en su nueva lengua, pero sin perder la competencia de

http://www.rci.rutgers.edu/~jcamacho/488/intro.pdf (11/02/11)

-

²⁷ http://es.wikipedia.org/wiki/Cambio_ling%C3%BC%C3%ADstico (2/11/10).

su lengua de origen. Luego este bilingüismo comienza a declinar a favor de la nueva lengua". Así, llega la tercera fase en la cual "la generación más joven va haciéndose gradualmente más competente en el dominio de la nueva lengua, identificándose más con ella y considerando que su lengua de origen es menos relevante para satisfacer sus necesidades" (Ibid). De esta manera, el dominio cada vez mayor de la nueva lengua, lleva al silencio cada mayor de otra lengua o incluso la muerte de la misma, esto en tanto, no se dedique atención al problema y no se ejecuten programas de revitalización lingüística.

Experiencias de sustitución de lenguas originarias y programas de revitalización

Antes de los años sesenta y de que se incluyera la instrucción en lenguas indígenas como parte del curriculum:

En Alaska, la explicación de la pérdida de las lenguas indígenas se basa, exclusivamente, en la identificación de un único problema social político como la causa del desplazamiento de las lenguas: los estudiantes eran castigados en las escuelas por hablar sus lenguas. Más adelante al convertirse en padres, ellos evitaban hablar en su propia lengua a sus hijos". (lutzi-Mitchell 2001:34)

Comunidades de Alaska trabajan para dar a los niños y jóvenes una educación que tome en cuenta su cultura y las lenguas originarias, así como la enseñanza pedagógicamente pertinente del castellano. Tal educación se ha planteado desde el estado, pero sobre todo con el trabajo de las comunidades en coordinación con organismos no gubernamentales.

Por su parte, Aikman comparte la experiencia educativa del pueblo Arakmbut en el Perú:

Las escuelas son hispano hablantes... Los profesores enseñan un curriculum nacional a los niños monolingües de habla harakmbut. Con la introducción de la educación en la década de 1950, los niños arakmbut han tenido una educación que niega su lengua, cultura y demás procesos tradicionales de aprendizaje. Esta situación continúa a pesar de las promesas del gobierno de una educación intercultural bilingüe. (Aikman 2004:415)

No obstante, respecto a los programas de revitalización que se centran únicamente en la educación Fishman (1985)²⁹ dice: "En ninguna parte del mundo han tenido éxito los programas para mantener, revivir o revitalizar una lengua en los cuales el énfasis principal haya sido puesto en la escuela en lugar de otros procesos sociales de mayor importancia [...] la escuela tendría un papel muy importante en el proceso de mantenimiento de una lengua, pero solamente si sirviera a una comunidad vibrante y determinada". Sin duda, la organización y determinación de las poblaciones étnicas son la base fundamental para la revitalización y/o mantenimiento de la riqueza cultural y lingüística de los pueblos, pero de ninguna manera, esta base exime al gobierno y los servidores públicos que ingresan a la

²⁹ Fishman, J. "The Rise and Fall of the Ethnic Revival" citado en Aikman (2004:430)

comunidad o atienden a la población étnica desde sus sedes, de su responsabilidad para contribuir en este proceso.

Así, tenemos la experiencia de los maoríes en Nueva Zelanda, cuyo proyecto de revitalización de la lengua maorí se extendió, involucraron y apoyaron grandes ámbitos (Chrisp 1997:102). Se hizo un marketing a favor del proyecto, desarrollando una marca comercial, "He Taonga Te Reo – *la lengua es un tesoro*"; cuyo nombre representa un valor material y de fácil pronununciación para los maorís. Entonces, los maorís manejaron y ampliaron estratégicamente su proyecto, a los siguientes ámbitos:

He Taonga te Reo Matauranga	Maori Languaje in Education	Idioma Maorí en la Educación
He Taonga te Reo Pakihi	Maori Languaje in Business	Idioma Maorí en Negocios
He Taonga te Reo Mahi Toi	Maori Languaje and the Arts	Idioma Maorí y las Artes
He Taonga te Reo Waiata	Maori Languaje and Music	Idioma Maorí y del Música
He Taonga te Reo Whenua	Maori Languaje and the Land	Idioma Maorí y de la Tierra
He Taonga te Reo Hauora	Maori Languaje and Health	Idioma Maorí y de la Salud

Estos ámbitos se consideran fundamentales para el desarrollo de los maorís, así como para el gobierno, por tanto el programa de revitalización no se cierra o centra en un solo ámbito y en algunas personas.

3.3.4.3 Muerte de las lenguas

Una lengua está viva mientras haya personas que la usen en sus interacciones cotidianas, pero empieza a declinarse cuando deja de ser hablada y muere al morir los últimos hablantes. Al respecto Meliá (2003:21) dice: "Las lenguas se hacen y se desarrollan cuando son habladas y mueren cuando entran en el cuarto oscuro del silencio". Un silencio que se determina porque las personas que saben hablarla dejan de usarla y transmitirla para usar una lengua diferente.

Para Crystal (2001:13) "decir de una lengua que ha muerto es como decirlo de una persona. No podría ser de otra forma, porque las lenguas no existen sin las personas". Por tanto, "una lengua muere cuando no queda nadie que la hable" (Ibid), cuando no existen personas que le den vida, voz y sentido en su cultura y quehaceres cotidianos. En tanto, otra fuente afirma: "Se llama lengua extinta o lengua muerta a una lengua que no es la **lengua materna** de ningún individuo, y por tanto tampoco se usa en ninguna comunidad natural de hablantes"³⁰. En este sentido, la muerte de una lengua se trata del caso extremo e "irremediable" para la misma.

³⁰ http://es.wikipedia.org/wiki/Lengua_muerta (11/02/11).

Preocupaciones por la muerte de las lenguas

Si bien el contacto entre lenguas y la necesidad de adquirir nuevas herramientas de comunicación son parte de las transformaciones a través del tiempo y de la dinámica social, el mantenimiento de las lenguas ancestrales y la diversidad lingüística también son necesidades y posibilidades para ampliar los horizontes de conocimiento de las nuevas generaciones, así como una alternativa de vida ante los cambios de la sociedad global.

En este sentido, retomamos las aportaciones de Crystal (2001) y otros investigadores, respecto a algunas razones por las cuales es preciso preocuparnos por la sustitución y muerte de las lenguas:

Es importante preocuparnos por la muerte de las lenguas *porque necesitamos la diversidad* "la diversidad ocupa un lugar central en el pensamiento evolucionista, donde aquella se percibe como el resultado de la adaptación genética de las especies a fin de sobrevivir a los diferentes entornos" (Op.cit.:47). De acuerdo con la diversidad biológica, la diversidad lingüística también es importante para mantener la diversidad de pensamientos, sentimientos, formas de hacer y concebir el mundo. Por tanto:

The idea that linguistic diversity should be preserved is not sentimental clinging to some idealized past, but part of the promotion of sustainable, appropriate, empowering development. Good development involves local community involvement, control, and accountability. It is not about setting indigenous peoples aside in isolated reservations, nor is it about expecting them to stay completely un-changed. It is merely about giving them real choice concerning what happens in their territories. (Nettle y Romaine 2001:46)

La idea de que la diversidad lingüística debe ser preservada no es un apego sentimental a un pasado idealizado, sino que forma parte de la promoción del desarrollo sostenible, potenciando un desarrollo adecuado. El buen desarrollo implica la participación de la comunidad local, control y rendición de cuentas. No es acerca de la configuración de los pueblos indígenas aislados en reservas de lado, ni es en esperar que se queden sin cambio. Se trata simplemente de una alternativa real en cuanto a lo que ocurre en sus territorios³¹.

Los autores resaltan la importancia de mantener la diversidad lingüística como parte de un desarrollo sostenible. En este sentido, si bien, las transformaciones son necesarias para responder a condiciones de la sociedad actual, la relevancia de mantener la lengua también es importante para el desarrollo de las personas y las comunidades.

Así, tenemos que otra razón para preocuparnos por la muerte las lenguas, según Crystal (2001), se refiere a las lenguas como expresión de la identidad. El autor dice que la identidad es "lo que permite que una comunidad se reconozca a sí misma. Es la suma de

³¹ Traducción de Rosa Dionisio.

las características de lo que la convierten en lo que es y no en otra cosa, en un nosotros y no en un ellos" (Op.cit.:54). Parafraseando a Jamioy (1995) la identidad indígena nace y legitimiza su pertenencia a través de la práctica de los conocimientos colectivos como la lengua. "En esta identidad es fundamental anunciarse a través del manejo y conocimiento de la lengua" (Ibid).

La importancia del uso de las lenguas es porque a través de ellas, "no sólo se construyen oraciones y transmiten significados sino también, y a la vez, exhiben en sus formas de hablar una serie de indicios lingüísticos acerca de sus identidades socioculturales... el uso lingüístico es un espejo de la identidad sociocultural en las personas y de los pueblos..." (Lomas 1999:169). La lengua proyecta las particularidades de las personas y comunidades. Gran parte de lo que sentimos y pensamos lo expresamos mediante la lengua, nuestras actividades e interrelaciones cotidianas también se regulan a través de ella, las prácticas de socialización, crianza de niños, de plantas, animales, arte, música y demás. En estas interrelaciones, la lengua no sólo se considera un elemento de la cultura de los pueblos, sino la transmisora de prácticas culturales e históricas.

Entonces, otro argumento para preocuparnos por la muerte de las lenguas es *porque las lenguas son depositarias de la historia*. Según Crystal (Op.cit.:56), "la lengua es la memoria de la historia: a través de ella se accede al conocimiento de nuestros antepasados". En este sentido, Van Hoorde dice: "Cuando pierdes tu lengua... te excluyes a ti mismo de tu pasado"³². Por tanto, lengua e historia también mantienen una estrecha e importante relación, en la vida y pensamiento de las personas.

Así, otra razón para preocuparnos por la muerte de las lenguas es *porque las lenguas* contribuyen a la totalidad del pensamiento humano, 'la condición natural del ser humano es ser multilingüe' y:

El cerebro humano tiene la capacidad natural de aprender varias lenguas y la mayoría de los seres humanos viven en lugares donde utilizan su cerebro de este modo... Las personas que pertenecen a una cultura predominantemente monolingüe no están habituadas a ver el mundo de manera intercultural, porque su concepción mental se ha desarrollado formando parte durante siglos de una cultura dominante. (Crystal 2001:59)

La posibilidad del ser humano de hablar dos o más lenguas también es una oportunidad para reflexionar la posibilidad de abrir nuestros horizontes de conocimientos a través de las lenguas y las culturas que se transmiten por medio de ellas.

_

³² Van Hoorde (1977) "Let Dut die? Over the Taalunie's dead body", citado en Crystal (2001:56).

Finalmente, la quinta razón para preocuparnos por las lenguas, es *porque las lenguas son interesantes por sí mismas* "en cada lengua se manifiesta una nueva conjunción de sonidos, gramática y vocabulario que configuran un sistema de comunicación que es a la vez una evidencia de una serie de principios universales de organización y estructura, un evento sin precedentes y una manifestación única de una cosmovisión" (Crystal 2001:69). Las lenguas representan el universo de las personas que la hablan, la entienden y practican su cultura.

3.4 Bilingüismo: Tipos y características

Etimológicamente la palabra bilingüismo significa "dos lenguas y la definición propuesta habla siempre de dos lenguas" (Siguán y Mackey 1989:23), aunque hay personas que pueden hablar dos o más lenguas. Por tanto, se puede llamar bilingüe a la persona que, "además de su primer lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia". (op. cit.: 17)

Sin embargo, no es fácil definir cuándo una persona es o no es bilingüe si se toman en cuenta las cuatro habilidades de la lengua (hablar, escuchar, escribir y leer). Es decir, hay personas que "hablan una lengua pero no la leen o no la escriben. Algunos escuchan entendiendo y leen una lengua (bilingüismo pasivo) pero no hablan o escriben esa lengua" (Baker 1997:32). No obstante, el mismo Baker, también recupera la definición clásica de bilingüismo, la cual plantea una concepción extremista o maximalista donde ubica a las personas "con dominio como nativo de dos lenguas", mientras que en la definición mínima coloca a los bilingües incipientes por su mínima competencia en una segunda lengua (Op cit. : 34).

En este apartado consideramos los tipos de bilingüismo según la secuencia de adquisición, la capacidad lingüística, así como funciones del bilingüismo individual.

3.4.1 Secuencia de adquisición de lenguas

En cuanto a la secuencia de adquisición Gleich (1989:45) plantea el bilingüismo simultáneo y el bilingüismo sucesivo. Pare ello, retoma a Meisel (1987) quien "define como doble adquisición de primera lengua a la simultánea adquisición de dos lenguas en la primera infancia hasta el tercer año de vida" y Mc. Laughlin (1978 y 1984) quien también lo llama "bilingüismo paralelo". En tanto, "a partir del tercer año de edad se origina un bilingüismo sucesivo (...). Cuando el individuo adquiere en edad avanzada la segunda lengua se habla de un bilingüismo tardío" (Op. Cit. : 46).

Frente a esta distinción de bilingüismo por secuencia de adquisición añadimos los términos de primera lengua o lengua materna y segunda lengua. Así, Gleich (1989:40) emplea como primera lengua (L1) "la lengua que evidentemente se adquiere primero. Si se aprenden varias lenguas simultáneamente desde un comienzo, hablamos de primeras lenguas". Mientras que la segunda lengua (L2) es "aquella lengua que se aprende después de la primera, es decir la que se aprende adicionalmente como segunda. Se habla de adquisición de la segunda lengua del niño a partir de los 3 ó 4 años" (Op. Cit. : 41).

Aprendizaje de una segunda lengua: motivaciones

La disposición, motivación o predisposición para aprender y usar la lengua son aspectos que se vinculan directamente con la actitud y el comportamiento. De acuerdo con "la concepción mentalista, la actitud es una situación de predisposición que se estructura sobre la base de componentes, afectivos e intencionales y que motivan el comportamiento. En este modelo, la actitud no es observable como variable independiente, pero la estructura latente se puede explicitar por medio de la interrogación directa" (Sichra 2003:42).

En este sentido, podemos entender las razones que plantea Baker, como la predisposición y/o motivación para aprender una segunda lengua (mayoritaria y minoritaria). Así, en el primer grupo ubica a las personas que desean "identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él (...), unirse a las actividades culturales de la lengua minoritaria o mayoritaria, encontrar sus raíces o constituir sus amistades. Esto es denominado motivación integradora" (Baker 1997:137). Mientras que en otro grupo, ubica a las persona que quieren aprender una segunda lengua con fines utilitaristas. En este grupo "las personas adquieren una segunda lengua para encontrar un trabajo, otras posibilidades profesionales, aprobar exámenes, contribuir a complementar las exigencias de su trabajo o asistir a sus hijos en la escolarización bilingüe. Esto se denomina motivación instrumental" (Ibid). La razón instrumental e integradora representan motivaciones para aprender una segunda lengua.

Sin embargo, el aprendizaje de una segunda lengua a su vez depende de factores que se interrelacionan en sí, factores tales como: "los de situación, el input, las diferencias individuales entre los discentes, los procesos en el discente y el output lingüístico" (Ellis

1985)³³. Para este estudio, retomamos el factor input: "El input lingüístico se refiere al tipo de input de segunda lengua recibido al escuchar o leer en una segunda lengua" (Baker 1997:130). Se refiere a las condiciones externas para que una persona adquiera una segunda lengua. Condiciones tales como: la adaptación del lenguaje que hablan los docentes o los hablantes nativos, frente a quienes aprenden una lengua. En este sentido, el input no necesariamente se traduce en entrada o asimilación de la información, a no ser que el "aprendiz" de la segunda lengua comprenda lo que escucha y lee. Más aún, cuando el resultado de esta comprensión se refleja en la producción oral o escrita, del discente, se habla del output comprensible (Ibid).

3.4.2 Tipos de bilingüismo según competencias lingüísticas

De acuerdo con Gleich (1989), el grado de competencia lingüística es otra forma de distinguir el bilingüismo de las personas. En este sentido el autor retoma a Diebold (1964) quien se refiere al "bilingüismo incipiente" como opuesto al "bilingüismo avanzado". Debido a que "el bilingüismo incipiente se limita a menudo a la comprensión auditiva, se emplea también como sinónimo de bilingüismo pasivo frente a bilingüismo activo o bilingüismo receptivo y productivo" (Gleich 1989:46). Por lo que corresponde a este trabajo, emplearemos los términos de bilingüismo pasivo, receptivo, productivo y dominante. En este sentido, entendemos por bilingüismo dominante a "la forma de bilingüismo en la que una lengua (ya sea L1 o L2) se domina mucho mejor que la otra" (Gleich 1989:47). Mientras, que se habla de cambio de dominio cuando por circunstancias externas como la migración se prioriza el uso de la L2 en la vida cotidiana.

Finalmente, otro tipo de bilingüismo se refiere al equilingüismo o bilingüismo equilibrado, es decir, "cuando un individuo posee en ambas lenguas más o menos iguales capacidades, es decir, niveladas/balanceadas". Para este tipo de bilingüismo, Fishman (1971)³⁴ argumenta que "raras veces se es igualmente competente en todas las situaciones. La mayor parte de los bilingües usan las dos lenguas para diferentes propósitos y funciones".

3.4.3 Bilingüismo funcional

En la descripción del bilingüismo de una persona es importante incluir las funciones que cumplen las lenguas en el conjunto de sus comportamientos, las situaciones donde se utilizan y la frecuencia con que se hablan, "para establecer esta descripción deberá

54

³³ Ellis, R. "Classroom Second Language Development", citado en Baker (1997:129).

³⁴ Fishman "The sociology of language", citado en Baker (1997:35).

partirse de un catálogo de funciones que cumple la lengua y de una relación de actividades, de situaciones y de interlocutores posibles y apelar a la observación directa del comportamiento del individuo bilingüe o a su interrogatorio" (Siguán y Mackey 1989:28).

En la relación que plantean Siguán y Mackey respecto a las funciones de las lenguas en las personas bilingües, figuran los siguientes puntos: en qué lengua habla con sus padres, su cónyuge, sus hijos, sus familiares, en qué lengua habla con sus amigos, con sus compañeros de trabajo, con sus superiores y sus subordinados; en qué lengua se dirige a una autoridad administrativa, a un vendedor de una tienda, a un desconocido; en qué lengua y con qué frecuencia lee en una y otra lengua, periódicos, revistas, libros, oye la radio, ve televisión... Para las personas y las comunidades donde se habla más de una lengua, se suelen establecer ciertas funciones para cada una de las lenguas.

De acuerdo con las funciones de las lenguas, en las interacciones de los bilingües, Beardsmore (1982), citado en Gleich (1989:48) propone dos interpretaciones para el concepto de "bilingüismo funcional". Según la interpretación mínima, "un individuo es funcionalmente bilingüe cuando es capaz de desempeñar un número limitado de actividades en una segunda lengua". Mientras que "la interpretación máxima del bilingüismo funcional se refiere a un individuo que puede emplear ambas lenguas satisfactoriamente en casi todos los ámbitos vitales" (Ibid). No obstante, para evitar interpretaciones minimalistas y maximalistas, otra forma de caracterizar el bilingüismo de las personas, es a partir de sus destrezas y capacidades.

3.4.4 Capacidades y destrezas lingüísticas

Para no determinar radicalmente si un individuo es bilingüe o no, Baker (1997) propone un cuadro de destrezas y capacidades (página 18). Sin embargo, las cuatro capacidades básicas no existen en blanco y negro, entre ellas hay escalas y subdimensiones. Las principales han sido clasificadas tradicionalmente según la siguiente tabla:

Oralidad - Escuchar - Hablar Literacidad	Pronunciación	Extensión d vocabulario	Corrección gramatical	Capacidad para transmitir significados exactos en diferentes situaciones	Variaciones en el estilo
- Leer				Situaciones	
- Escribir					

A su vez, estas subdimensiones pueden dividirse en partes cada vez más microscópicas para revisar con mayor detalle cuáles de estas y otras subdimensiones domina una persona que conoce dos o más lenguas. Sin embargo, en lo que corresponde a esta tesis,

básicamente hemos tomado en cuenta las capacidades expresivas, así como la pronunciación y extensión del vocabulario; mientras que a nivel de la palabra también nos referimos a la alternancia de códigos.

3.5 Estudios empíricos relacionados con el tema

La lengua mazahua: historia y situación actual, de Celote Preciado, Antolín (2006), constituye un estudio de caso sobre el desplazamiento de la lengua jñatrjo, en una familia extensa de la comunidad de Emilio Portes Gil, del municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México, así como la reflexión de los procesos microhistóricos y sociales que han contribuido en esta situación. En este sentido, "la investigación da cuenta de cómo una generación puede dejar de hablar la lengua indígena si continúa la política lingüística de castellanizar a la comunidad de hablantes mazahuas" (Celote 2006:17).

Para explicar los factores que influyen en el proceso de desplazamiento de la lengua jñatrjo, retomamos el trabajo de González Ortiz, Felipe (2005), en su **Estudio sociodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México**, donde su principal reflexión gira en torno a la concepción "del ser indígena en un contexto social, con tendencias a la urbanización, como el que se presenta en el Estado de México, (y donde plantea) la urbanización como el cambio en el contexto espacial que incide en la transformación de las prácticas y las representaciones culturales" (González 2005:14), prácticas y representaciones culturales, como la organización social de los mazahuas y otomís que también describe en su estudio sociodemográfico de las comunidades indígenas del Estado de México.

En cuanto a trabajos sobre la situación sociolingüística de otras lenguas, La recuperación de la lengua ancestral de los yanaconas de Anacona Jiménez, Omaira (2006), es un estudio donde la autora menciona que los yanaconas de Caquiona, Colombia han perdido su lengua ancestral y no hay más hablantes del quechua. No obstante, su trabajo se basa principalmente en el análisis de la demanda de los yanaconas para recuperar la lengua quechua, como parte de su reivindicación cultural. En nuestro estudio, esta demanda aún no existe de parte de la comunidad mazahua, sin embargo, el proceso de desplazamiento de la lengua apunta a la perdida de la misma.

Así mismo, consultamos el estudio de Suxo Yapuchura, Moisés (2007), La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima, donde el autor describe y analiza "los factores sociolingüísticos presentes en el uso del aimara tanto en los ámbitos familiares como en los públicos" (Suxo 2007:35). Este trabajo se basa en la descripción y análisis de la

situación de la lengua aimara en cuatro familias aimaras, migrantes de Lima, Perú. De este estudio retomamos la descripción de la lengua en las familias, así como el análisis de los factores que inciden en el uso del aimara, en diferentes contextos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Aspectos generales del pueblo Mazahua y Rioyos Buenavista

En este apartado presentaremos aspectos generales de la población mazahua que actualmente habita en la comunidad de Rioyos Buenavista y del barrio La Mesa o Menanguaru⁸⁵ donde realizamos el estudio de la lengua jñatrjo en niños de este sector. Para el desarrollo de este apartado hemos organizado los datos a través de los siguientes subtemas: ubicación geográfica de la comunidad; reseña histórica del pueblo Mazahua; fundación del imperio de mazahuacán; los mazahuas como vasallos de los mexicas; el primer poblador español en Rioyos Buenavista; el reparto de la hacienda; aspectos socioculturales que incluye el significado de los términos mazahua y jñatrjo; la vestimenta de los mazahuas en Rioyos; vivienda; unidades domésticas; etapas de crecimiento de ser humano entre la población mazahua; el trabajo, migración, artesanías y talleres; aspectos culturales en el ciclo de la agricultura y una fiesta de la comunidad, así como el establecimiento de centros escolares en la comunidad.

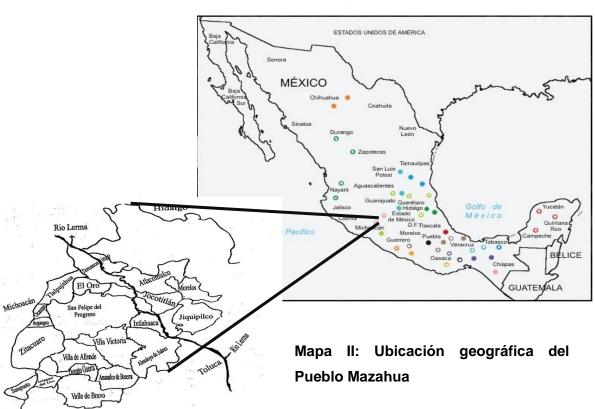
4.1.1 Ubicación geográfica de la comunidad

La República Mexicana cuenta con más de 67 pueblos originarios que caracterizan su diversidad cultural y lingüística (Sichra 2009). De estos pueblos seis se ubican (además de los pueblos transfronterizos que han inmigrado) en dos entidades céntricas del país, el Estado de México y Michoacán. En la actualidad, el pueblo Mazahua abarca los municipios de: Almoloya de Juárez, Atlacomulco, Donato Guerra, El Oro de Hidalgo, Ixtlahuaca, Jocotitlán, San Felipe del Progreso, Temascalcingo, Villa de Allende y Villa Victoria en el Estado de México; Angangueo, Ocampo, Susupuato, Tlalpujahua y Zitácuaro en el Estado de Michoacán (mapas I y II de la siguiente página).

En 1986, 122,358 habitantes del Estado de México eran mazahuas. Esta cantidad equivalía al 69% de las 177,288 personas que representaba la población total. Sin embargo, según el panorama general de la situación sociolingüística de la lengua mazahua en la región del Estado de México "el número de monolingües en mazahua de todo el estado, frente a la población total no llega al uno por ciento" (UAEM 1986:111).

Literalmente Meanguru/ quiere decir "el otro lado", pero para muchos mazahuas monolingües del barrio Buenavista de Rioyos lo han empleado como término despectivo para refererirse a la población de la Mesa y calificarlos como los mazahueros. En este trabajo emplearemos la palabra Meanguaru/ como realzamiento a la lengua, los hablantes y a este sector geográfico.

Posteriormente el censo del año 2000 identificó a 101,789 hablantes de esta lengua, (46,709 hombres y 55,080 mujeres)³⁶.



Mapa I: México

El municipio de San Felipe del Progreso cuenta con 41,000 mazahuas; le siguen en importancia numérica Ixtlahuaca, Temascalcingo y Atlacomulco con 22, 14 y 12 mil respectivamente" (Ibid). Bajo estos términos numéricos, el municipio de San Felipe es considerado el corazón de la zona Mazahua. Este municipio se localiza al nor-noroeste del Estado de México y zona central de la República Mexicana. Está integrado por 100 delegaciones y 15 subdelegaciones según el Bando Municipal del Bicentenario (2010:8), entre las cuales está la comunidad de Rioyos Buenavista.

Rioyos Buenavista se ubica al este del municipio de San Felipe y limita geográficamente: al norte con la propiedad de los señores Pasiano Gabino Ramírez, Marcelino Ruíz Posadas y terrenos que corresponden al pueblo de San Juan Rioyos Buenavista; al noreste con Dotejiare, al este con el Ejido de Chichilpa; al sur con los terrenos de los señor Adan Ríos Contreras, Tobias Esquivel y Ernesto López, así como con el ejido de

-

³⁶ http://es.wikipedia.org/wiki/mazahua (30/08/10).

San Antonio la Ciénega y al oeste con el pueblo de San Francisco de la Loma y las propiedades de los señores Javier Posadas y Alejandro Manuel. En los siguientes mapas ubicamos a la comunidad de Rioyos Buenavista y el municipio de San Felipe en el territorio del Estado de México.

Mapa IV:
San Felipe del Progreso

Buenavista
Centro
La Mesa
La Menanguaru

Mapa V: Rioyos Buenavista

Mapa III. Estado de México

En cuanto a población, de acuerdo con datos proporcionados por el comisariado ejidal, esta comunidad cuenta con 3,500 habitantes (Ent. Sr. PA. 29/10/09). De esta cantidad de habitantes, 1,000 corresponden al barrio de La Menanguaru/ según el delegado municipal de ese sector geográfico (DM Sr. JH 25/10/09), donde se ubica la escuela primaria "Niños Héroes" a la cual asisten los niños de este barrio.

En la actualidad, la comunidad de Rioyos Buenavista está dividida políticamente en tres barrios: Barrio Centro, La Mesa (o Menanguaru) y Buenavista (mapa anterior de Rioyos Buenavista). En cada sector geográfico hay uno o dos delegados municipales que fungen como representes del municipio, a través de un nombramiento y un sello. Cabe destacar

que esta división política se inició con la separación o petición de "autonomía" de los habitantes del barrio La Mesa en el 2002, mientras que la delegación de Buenavista empezó a funcionar en el 2006.



Foto 1: El Centro de la comunidad desde La Menanguaru/

Sin embargo, antes de ello y aún en la actualidad, los hablantes de la lengua mazahua establecen su propia división territorial de la comunidad, a partir de aspectos geográficos que caracterizan algunas zonas de la comunidad tal como se presenta a continuación³⁷:

- A. Kja dya/a/ 'Montaña'
- B. Kja Ts'ikiñi 'La espinita/tuna pequeña'
- C. A nrrare 'El Río'
- D. Kja Monrreje 'Los pozos'
- E. A ma Tajoma 'Tierra grande'
- F. A ma Roma
- G. Kja Ixi 'La Manzana'
- H. A ma Xheze 'En la Loma'
- I. A Ñaxhama 'El arenal'
- J. A Pedyi 'El Tejocote'

Actualmente, las generaciones de entre treinta y cincuenta años de edad han nombrado nuevas demarcaciones geográficas del pueblo. Esto para fines de organización interna de la comunidad, como cobro por el agua potable, cooperaciones para obras públicas y templo religioso. Algunos espacios han quedado divididos como lo hacían o hacen los

³⁷ Mapa de anexo I

abuelos pero con nombres en castellano pero en algunas zonas se han aglutinado dos o tres demarcaciones. De esta manera, los nombres en castellano son³⁸:

- 1. Buenavista (Kja dy*ala*l, 'Montaña o piedra'; Kja Ts'ikiñi 'donde está la tuna pequeña'; A nrrare 'en el río')
- 2. El Paraiso (Kja Monrreje 'varios pozos de agua')
- 3. El Carmen (A ma Tajoma 'milpa grande', a ma Roma)
- 4. El Jazmin (corresponde a una parte de la Tajoma.
- 5. La Manzana (Kja Ixi)
- 6. Barrio Loma Bonita (A ma Xheze/ 'en la loma').
- 7. La Mesa (A Ñaxhama 'El arenal'; A ma Pedyi 'por el tejocote'

4.1.2 Reseña histórica del pueblo Mazahua

Según la tradición oral, los mazahuas descendemos del "Kjimi Jyaru" 'Dios Sol' y de la "Nana Zana" 'Madre Luna'; los primeros hombres eran gigantes que se les llamó "ma ndaa" (eran altos); posteriormente vinieron los enanos, a los que se les llamó "mbeje" (insignificantes) y nosotros correspondemos a la tercera generación y nos llamamos "jñatrjo" (los que hablamos) (Benítez 2002:11).

4.1.2.1 Fundación del imperio de Mazahuacán

En cuanto al origen de los mazahuas en el territorio que ocupamos actualmente, de acuerdo con la recopilación que hizo la profesora María Elizabeth Urbina Pérez, en antología "Raíces mazahuas" (2001), los mazahuas llegaron a la Mesa Central del país procedentes de la Región Norte de la República Mexicana, "en la migración chichimeca hacia el sur y valle de México, que se efectuó desde el siglo VI al XII, aproximadamente" (Benitez 2002:11). Según la profesora Urbina Pérez, Alva Ixtlixochitl dice que los Chichimecas de Xólotl entraron en el Valle de México y fundaron la ciudad de Xoloc, su caudillo Xólotl se trasladó a Tenayuca para fundar esta ciudad. El señor Chichimeca también se fue al monte de Xocotl, que se ubica en el actual municipio de Jocotitlán, subió al cerro e hizo la diligencia que ellos usaban para indicar las tierras que conquistaban. Tiró cuatro flechas por las cuatro partes del mundo: Occidente, Oriente, Norte y Sur; ató el esparto por las puntas, hizo fuego, ritos y ceremonias de posesión (Urbina Pérez 2001:14).

Después Xólotl mandó a repartir todas esas tierras a los vasallos, dándole a cada noble la gente que cabía en cada pueblo y poniendo a cada pueblo el nombre del noble que lo poblaba. Sin embargo, para esas fechas los mazahuas primitivos ya habían fundado una

³⁸ Mapa de anexo I

ciudad que llevaba el nombre de su primer y antiguo caudillo Mazatl Tecutli, Mazacouatl o Mazatzin según Sahagún, Alva Ixtlixóchitl y Chavero respectivamente (Ibid) y que Xólotl respetó al incorporar estas tierras a su reino por haber pertenecido al "Gran Topiltzon" el antiguo soberano tolteca. Sin embargo, los chichimecas de Xólotl que recibieron la posesión de las tierras no se identificaron como Mazatl Tecutli ni el último reino que tuvo como cabecera "Amazahuacán" llevó el nombre de alguno de sus dos señoríos. Entonces, Urbina Pérez (2001) cree que se trata de un grupo tolteca el que ya residía en mazahuacán a la llegada de los chichimecas de Xólotl, porque a pesar de la decadencia de Tula (que hoy se adscribe al actual estado de Hidalgo), la población tolteca no se extinguió.

En cuanto a la lengua, los mazahuas no poseemos una lengua náhuatl, sino de la familia Otomangue, siendo su origen en parte tolteca, esto porque los pocos toltecas que habitaban la antigua mazahuacán fueron incorporados lingüísticamente a la lengua otomiana hablada por los chichimecas recién llegados en mucho mayor número, dentro del proceso aculturativo que tuvo lugar, dando origen a un grupo híbrido tolteca/chichimeca con lengua otomiana: el mazahua.

El señorío mazahua establecido por Xólotl fue gobernado por una dinastía chichimeca y erigido con un gran número de súbditos chichimecas sobre la base tolteca preexistente. Los mazahuas resultantes del fenómeno aculturativo, por tener dinastía chichimeca, se consideraron como tales. Y los escasos individuos de origen tolteca que entraron en contacto con los numerosos chichimecas, no hicieron posible que los nuevos mazahuas se identificaran culturalmente con ellos, sino que permanecieron siendo chichimecas y por tanto, muy semejantes a sus vecinos los otomíes (Urbina Pérez 2001).

4.1.2.2. Los mazahuas como vasallos de los mexicas

Los otomíes y mazahuas formaron una alianza, quedando estos últimos en calidad de dependencia de los primeros, ya que Xaltocan llegó a ser la capital otomí. Al volverse poderosos, los otomíes en 1319 encabezaron una coalición de varios pueblos que incluía a los mazahuas. Sin embargo, al desmembrarse el reinado de Xaltocan, los mazahuas quedaron confinados hacia el noreste del Valle de Toluca, ocupando desde entonces, más o menos el territorio que ahora ocupamos.

Aunque por un tiempo gozaron de precaria libertad, después fueron avasallados por Tezozomoc desde Azcapotzalco. Posteriormente, durante el reinado de Axayacatl, sexto gobernante mexica, los mazahuas fueron definitivamente conquistados por los de

Tenochtitlán y quedaron incorporados al dominio azteca y territorio de Tlacopan, el socio menor de la Triple Alianza con Texcoco y Tenochtitlán. Una vez incorporados definitivamente al imperio mexica, los mazahuas formaron parte del señorío de Tlacopan. Se incorporó la provincia de mazahuacan y sus localidades: Temascalcingo, Atlacomulco, Chiapan (Chiapa de Mota), Xiquipilco, Malacatepec e Ixtlahuaca.

Respecto a la lengua, Cervantes de Salazar citado en Urbina Pérez (2001:18) señala: "A mediados del siglo XVI, a escasos tres decenios de la conquista, en Tacuba aún se hablaba el mazahua, junto con el otomí, guanta, chuchumé, chichimeca y náhuatl". Esto porque los grupos dominados por los ejércitos de la Triple Alianza seguían conservando su propia organización y costumbres. Sin embargo, cuando los mazahuas quedaron librados de la dominación mexica por el desplome de su imperio, pasaron de inmediato a depender de la corona española, jurando lealtad a ésta, a través del conquistador don Gonzalo de Sandoval en 1521 (Ibid).

4.1.2.3 El primer poblador español en Rioyos Buenavista

Cuando los virreyes de la Nueva España repartieron el territorio de lo que es actualmente el municipio de San Felipe del Progreso, al noroeste, en lo que hoy es Rioyos Buenavista, según Yhmoff Cabrera (1979:19), en su trabajo "El municipio de San Felipe del Progreso a través del tiempo", el poblador más antiguo fue don Francisco de Hoyos (Rioyos es contracción de Río Hoyos), pues en 1537 había puesto su ganado en esa comarca y después el Virrey Antonio de Mendoza le legalizó la posesión con una merced fechada el 18 de junio de 1539 por la que le concedía una estancia de ganado mayor. Más tarde, en 1547 Francisco de Hoyos vendió sus estancias a Juan de Cuevas. Finalmente, en 1733 Leguey, un coronel francés, incorporó numerosos ranchos al de San Onofre, entre ellos el de Rioyos.

A partir de estos datos, creemos que la suerte de los mazahuas de Rioyos frente al dominador español fue la misma que la de todos los mazahuas de la región, como apunta Urbina Pérez (2001:20) "los mazahuas congregados en San Felipe del Progreso y otros pueblos aledaños quedaron ubicados a principios de la época colonial en una República de indios con cabecera en Ixtlahuca". Los gobiernos de la República de indios sólo explotaron a sus gobernados exigiéndoles trabajo sin ser debidamente remunerados, además de que fueron despojados de sus tierras. A mediados del siglo XVII y todavía en XVIII se ordenó que fuesen reservados para el trabajo de las minas a cambio de pagarles

dos centavos diarios, hasta que más tarde ellos se quedaron por su propia cuenta en ese trabajo (lbid).

Otro tipo de trabajo al que fueron sometidos los mazahuas fue el agropecuario, que incluía la explotación del maguey pulquero y la cría de ovejas en las grandes haciendas de los españoles de la región. A cambio, el hacendado o terrateniente cometía todo tipo de atropellos con ellos, le pagaba una miseria y le vendía muy caro sus productos, para hacerlo endeudar con él de por vida. En la hacienda de Rioyos Buenavista, los hombres se encargaban de cuidar el ganado y producir las tierras, mientras que las mujeres se encargaban de las arduas tareas de la cocina para dar de comer a la multitud de varones que trabajan en el campo (Int. Conv. Sr. AD. 13/05/10).

Esta situación continuó hasta que se empezaron a expropiar las tierras de los hacendados para repartirlas a los campesinos, durante las primeras décadas del siglo XX.

4.1.2.4 El reparto de la hacienda

El reparto de los latifundios que pertenecía a los hacendados durante la época de la colonia dió lugar a los ejidos. "Los ejidos consisten en una extensión de tierra cuyo titular es una comunidad y que dividida ordinariamente en parcelas, es entregada a sus miembros para que trabajen" (Yhmoff Cabrera 1979:262). Sin embargo, en San Felipe del Progreso la expropiación de tierras de los españoles, fue relativamente lenta. Antes de 1920 se publicaron algunas resoluciones presidenciales de dotación de algunos ejidos, mientras que los años treinta fueron los más prolíficos en publicaciones de resoluciones presidenciales y entre los que se publicaron en 1936 estaba el que correspondía al ejido de Rioyos Buenavista.

Los abuelos que vivían en ese entonces se enteraban de la expropiación de las haciendas a través de la publicación del Diario Oficial de la Federación:

Se anunciaba que estos hacendados ya se iban a terminar, que ya los iban a mandar a... había un diario donde se publicaba que esos hacendados ya no iban a ser patrones. A los abuelos que vivían entonces, les decían: repártanse, repártanse las tierras, agarren donde quieran, ahora ustedes les toca ver dónde van a agarrar. Los listos agarraban más, pero algunos les decían a los demás que no, que no deberían separarse de los patrones de la hacienda porque a lo mejor no iban a ganar los otros, los que querían repartir las tierras y entonces los patrones les iban a correr, pero eso lo decían los que ya se estaban apropiando de las tierras. También había los que iban a México (ciudad), esos cuando venían, ellos son los que decían como iban a arreglar los títulos de los terrenos... Ellos son lo que ya hablaban un poquito de español pero a la gente que era de aquí a ellos ya les hablaban de mazahua. (Conv. Sr. AD. 13/05/10).

Cuando se dio la indicación del reparto de terrenos, también nombraron los primeros comisariados ejidales quienes se encargarían de ir al Departamento Agrario de la Ciudad de México, para resolver el título del ejido y los títulos parcelarios. A su vez, estos comisariados se encargaban de repartir los terrenos que aún no tenían dueño o en su defecto, ellos mismos se apropiaban y negociaban cantidades considerables con gente que tenía dinero. El resultado de ese proceso fue 117 títulos parcelarios para quienes serían los dueños o ejidatarios de las tierras que hoy pertenece a Rioyos. En la actualidad, quedan 110 ó 112 títulos heredados a los sucesores de los primeros ejidatarios porque los otros cinco no nombraron sucesor antes de morir (Ibid). Actualmente, los hijos y nietos de los ejidatarios son dueños de parcelas, a quienes se les denomina comuneros porque han recibido terrenos de los padres que eran ejidatarios, pero sólo se nombra un sucesor.

A partir de este proceso histórico, político y social se ha conformado el pueblo de Rioyos Buenavista. Como hemos revisado el primer poblador español en nuestro pueblo fue Francisco de Hoyos y Rioyos es la contracción de Río y Hoyos. Entonces creemos que esta contracción surge por la presencia del Río (una riqueza natural que realza su belleza en época de lluvias) en la comunidad y el apellido del primer poblador español. En cuanto al término Buenavista, creemos que se debe al privilegio de poder admirar los paisajes de la comunidad y sus alrededores nrrizi kja Dyalal ñe a Xhezel [desde montaña, las piedra y las lomas].

4.1.3 Aspectos socioculturales

La intención de mostrar algunos aspectos socioculturales de la población mazahua de Rioyos Buenavista se debe a importancia de contextualizar la situación de la lengua jñatrjo en aspectos que junto con la lengua se han desplazado o sustituido debido a diferentes factores sociales. Si bien esta investigación centra su interés en la situación de la lengua en las nuevas generaciones, será interesante que estas generaciones conozcan que junto con la lengua también se ha dejado de aprender una gama de aspectos culturales de nuestros ancestros, como la que presentamos en la ubicación geográfica de nuestro pueblo, el recorrido histórico del mismo, así como los aspectos que revisaremos a continuación:

La palabra mazahua y jñatrjo

Con el término **mazahua** se denomina a los habitantes más antiguos de la región que actualmente constituye el territorio municipal de San Felipe del Progreso. Este término consiste en la castellanización del término Mazatl (venado) con que los aztecas denominaban a los habitantes de mazahuacán (provincia de los mazahuas). Los otomíes también traducían la palabra p'ani (venado) que formaba parte de la palabra nyamp'ani (los que hablan como venados), que ellos usaban para referirse despectivamente a los mazahuas (Yhmoff Cabrera1979).

En cuanto a la palabra **jñatrjo**, esta palabra constituye el elemento de identidad étnica y social más importante del grupo mazahua; es una palabra compuesta por el verbo en infinitivo ñaa, "hablar", que al prefijarse la fricativa glotal sorda [h] al verbo ñaa, se sustantiviza en jñaa, cuyo significado es "palabra" o "lengua". Cuando la palabra jñaa es sufijada por el elemento tjo o trjo, que significa "nada más" (Kiemele 1975:309)³⁹ da origen a la palabra jñatjo o jñatrjo, cuyo significado es "los que hablan la lengua nada más". Cuando una persona que no pertenece a la etnia interactúa con los mazahuas y pregunta por ellos, éstos responden: "ri jñatrjogojme", cuya traducción es: 'hablamos la lengua nada más' (Amador 1979:63)"⁴⁰. Al respecto la interpretación que asignamos los hablantes de la lengua en la comunidad de Rioyos Buenavista a la frase "ri jñatrjogojme" es "todavía hablamos la lengua mazahua". En cuanto a la palabra jñatjo o jñatrjo, la primera la usa el maestro Celote (2007), la segunda la usa el maestro Pablo Sánchez (2008) en su libro "In jñaa yo jñatrjo". Para este estudio ambas palabras son válidas, pero en Rioyos pronunciamos **jñatrjo** la cual empleamos en el desarrollo de esta tesis como equivalente de mazahua.

De acuerdo con Benítez (2002), la lengua jñatrjo es considerada como parte de la familia otopame del grupo otomangue en las que se encuentra el hñahñu (otomí), jñatrjo (mazahua), matlatzinca y tlahuica; que desde tiempos prehispánicos han coexistido en el valle de México. El lenguaje se ha transmitido oralmente de generación en generación y hasta hace dos o tres décadas aproximadamente no se conocían escritos de la lengua a través del alfabeto, salvo los jeroglíficos plasmados en las artesanías (sarapes/ponchos, servilletas de tela con bordados multicolores, manteles de mesa, colchas) donde se puede

³⁹ Kiemele Muro, Mildred, Vocabulario mazahua-español y español-mazahua citado en Celote (2007:9)

⁴⁰ Amador Hernández, Marisela. "Gramática del mazahua de San Antonio Pueblo Nuevo" citada en Celote (2006:9).

apreciar figuras como el árbol de la vida y el sol, que representan parte de la cosmovisión del mundo mazahua. Esta cosmovisión que también se proyecta a través de diferentes elementos que forman parte de la vida cotidiana de la población, de los cuales hablaremos a continuación.

Vestimenta mazahua en Rioyos

La vestimenta de los mazahuas de Rioyos Buenavista se ha transformado a través del tiempo y por la influencia de prendas industrializadas. Los primeros mazahuas de la región usaron vestimenta semejante a la de los toltecas a pesar de la fusión con los chichimecas quienes adoptaron la indumentaria de los primeros. Posteriormente a la llegada de los españoles, los mazahuas aún conservaron algunas prendas ancestrales.

Las prendas que persistieron a la llegada de los españoles fueron: Maxtlatl, **la tilmalt o** manta, el Cantli, cotaras o sandalias y ayate.

Respecto al **maxtlatl** conocido como taparrabo o broquero, todos los pueblos del centro de México lo usaban, en el siglo XVI, por lo cual se cree que los mazahuas también lo usaban (Urbina Pérez 2001:23); **la tilmalt o manta** es otra prenda que se anudaba por sus dos puntas superiores sobre el pecho o sobre uno de los hombros. En las mantas utilizaban motivos como soles, caracoles, peces, serpientes, conejos, mariposa y otros; **el cantli, cotaras o sandalias** que actualmente se conocen como **huaraches**, se han cambiado por zapatos de plástico que cubre todo el pie o algunos diseños con perforaciones.

Finalmente, el **ayate** que se tejía con los hilos de maguey (cactus) muchas veces lo usaban para cubrirse del frío, resguardarse de los rayos del sol o para cargar sus granos u otras pertenencias (Sra. MJ. 15/05/10), el ayate que conocemos ahora es una adaptación de los sacos que contienen fertilizantes o ayates industrializados de hilos de plástico, se utilizan principalmente para cosechar maíz y para cargar la ropa que se lleva a lavar al río.

En cuanto a la vestimenta actual de varón mazahua, ésta es prácticamente industrializada: camisa, pantalón o jeans, suéteres y/o chamarras, zapato casual, algunos utilizan sombrero de palma, de plástico grueso y sombreros tipo texano. Sin embargo, los abuelos o varones mayores que viven en su comunidad de origen aún conservan el sarape o gabán (parecido al poncho del varón en Bolivia) que consiste en una prenda compuesta por dos lienzos de tejidos de lana de oveja (teñida y natural), con

decoraciones de figuras geométricas y grecas, así como una abertura en el centro para introducir la cabeza.

La vestimenta de las mujeres mazahuas que viven en las comunidades de origen y muchachas que danzan en las fiestas patronales aún conservan aspectos que las distinguen de la ropa común. Esto quiere decir que se trata de una combinación entre elementos ancestrales y ropa industrializada. Sin embargo, cabe señalar que la vestimenta de las mujeres mazahuas también difiere según la región donde se ubican. Específicamente el vestuario que usan las mujeres de Rioyos Buenavista consta de lo siguiente: enagua, mandil y blusa (que para nosotras es saco) de tela de seda u otras adornados con coloridos encajes; la tr'eskjezhe que consiste en una enagua de popelina o franela con bordado en la parte inferior cual sobresale al usarse al interior de la enagua de seda; para sostener las enaguas se utiliza una faja tejida de lana, hecha en telares de cintura y que generalmente tejen las mismas señoras; ne betr'a o quetzquemet (similar al poncho de la mujer en Bolivia) consiste en dos lienzos de tejido de lana de oveja, que al unirse forman un romboide y en la cual también se deja una abertura en el centro para introducir la cabeza. Para tejer las trenzas del cabello usamos un baru/ 'cordón o cinta de colores diversos', que las señoras también tejen con lana de oveja e industrial. En cuanto a otros accesorios, solemos utilizar aretes de plata o de otro material, collares de colores llamativos, así como rebozos de telas relativamente gruesas o finas y delgadas, de diferentes colores.

Cabe destacar que el uso de los rebozos y **quetzquemetl** depende de la época del año, generalmente las prendas gruesas se usan para protegerse del frío.

Vivienda

La casa de los mazahuas en Rioyos Buenavista es el espacio más importante de interacción y convivencia familiar, en ella aprendemos y entendemos el valor de un hogar, de una morada que nos protege de la lluvia, el calor, el aire, el frío y además alimenta nuestro espíritu de pertenencia en un espacio determinado. "Nge in soyaji pe ma dya ra foruji yo zoguji ximi soo k'e na u'u', pju'ru' ra negu' ts'eje" (Sra. MJ), 'un espacio que si descuidamos o abandonamos se ve triste y le duele porque siente, sufre, se desmorona y poco a poco se acaba'.

Es un espacio en el que además nacieron nuestros abuelos, los padres de las nuevas generaciones y en algunos casos todavía es el escenario de algunos nacimientos. El

hogar de la familia mazahua ha representado el espacio sagrado donde aún se gestan aspectos de la sabiduría de nuestros ancestros e incluso el refugio de la lengua que aún hablan los mayores. A pesar de los cambios y transformaciones que han enfrentado las viviendas mazahuas de Rioyos Buenavista a través del tiempo, éstas aún representan la posibilidad de las nuevas generaciones para fortalecer valores de identidad y sentido de pertenencia a este espacio que nos heredaron nuestros abuelos.

En la actualidad la construcción de las viviendas mazahuas es diversa, en la comunidad de Rioyos Buenavista se pueden encontrar casas de piedra, de adobe con tejas o algún tipo de lámina (calamina) y de material industrial. El tamaño y material de éstas depende de las posibilidades económicas de las familias. Sin embargo, hasta hace quince años aproximadamente la casa típica mazahua era de adobe y techo de tejas con dos aguas, ventanas pequeñas, de una o tres habitaciones, una de la cuales se usaba como cocina y en cuyo fogón se colocaba (algunas familias todavía lo mantienen) el altar del fuego, mientras que el altar de santos religiosos se coloca en una de las habitaciones para dormir. La cocina también constituye el espacio principal de convivencia familiar, pues se consumen los alimentos y mientras la madre u otra mujer de la familia elabora las tortillas los demás integrantes de la familia se reúnen alrededor del fogón para conversar de temas diversos.

El tapanco era otro de los elementos que constituía la vivienda antigua. Este espacio se construía cerca del techo de la casa y se usaba para guardar la mazorca que se cosechaba. Así mismo, una estroja (construcción cúbica de madera o adobe aplanado con cemento en su interior) que se usaba para guardar la semilla de maíz desgranado. La mayoría de las casas de adobe y teja que aún existen en Rioyos cuentan con un corredor relativamente pequeño y amplias ventanas descubiertas.

Unidades domésticas

De acuerdo con la descripción de González (2005) acerca de las unidades familiares, las familias mazahuas de Rioyos son principalmente nucleares y extensas. Las primeras están integradas por el padre, la madre y los hijos. La cantidad de integrantes difiere según la edad de las parejas; sin embargo, hace cuatro o cinco años aproximadamente "las enfermeras del Centro de Salud comentaban que las familias del barrio La Mesa eran más numerosas que las del barrio Buenavista" (Sra. ME. 22/05/10). En el primer sector, las madres de treinta y cinco a cuarenta y cincuenta años tienen un promedio de siete

hijos, mientras que las del sector Buenavista, de esta misma edad tienen cuatro hijos en promedio.

Cabe destacar que, por lo regular, en las familias nucleares los padres son emigrantes a alguna de las grandes ciudades. En estos casos, la madre se queda como jefa de la familia quienes junto con sus hijos varones u otros familiares trabajan las milpas. Los padres aportan el sustento económico para trabajar las milpas, comprar otros alimentos, ropa y brindar estudios a los hijos. Por otro lado, cuando los hijos mayores no continúan sus estudios de nivel medio superior (bachiller) y superior también migran a las ciudades.

Las familias extensas también son comunes en la comunidad; están integradas principalmente de tres generaciones: abuelos, hijos, nueras, (en algunas ocasiones los yernos viven con los suegros) hijas, sobrinos, y nietos. En estas familias el abuelo es el jefe de familia aunque los padres y las madres de las familias de los nietos se responsabilizan de los gastos de sus hijos. Las familias extensas se integran cuando los hijos, principalmente los varones, se casan, llevan a su esposa a vivir a la casa de sus padres y tienen hijos. La nueva pareja convive con los padres hasta que tienen su propia casa o hasta la llegada de otra nuera; sin embargo, las relaciones afectivas y colaborativas se mantienen. La casa de los abuelos sigue siendo el espacio de reunión. En las familias extensas, lo que comparten principalmente es el espacio de la cocina, los momentos para consumir los alimentos, trabajos de la milpa, las fiestas de la familia y de la comunidad, así como apoyos en momentos complicados como enfermedades.

Etapas de crecimiento del ser humano en la población mazahua

Las etapas de crecimiento y desarrollo en la concepción mazahua se relacionan principalmente con el crecimiento físico, los comportamientos y los roles que cumplen las personas en la familia y comunidad. Cabe destacar que se trata de una descripción general de las personas que han nacido, crecido, se han casado y viven en la comunidad, así como de jóvenes y señoritas que han emigrado, estudian o trabajan fuera de la comunidad pero regresan y retoman o intercalan actividades académicas y laborales con actividades del pueblo.

Mbane o lele 'bebé' (de cero a un año y medio)

Durante los primeros quince días de esta etapa se coloca una tijera donde duerme el bebé, para que no se lo lleve o chupe ningún espíritu maligno.

En esta etapa el bebé depende estrictamente del cuidado y alimentación de los padres. La madre lo alimenta con su leche durante ocho meses o hasta el año. A los tres o cuatro meses, la madre carga al bebé en su espalda para realizar trabajos en la milpa, lavar ropa en el río o realizar otras actividades.

Ts'itri'i ñe ts'ixutri'i 'niño y niña' (De dos años a siete u ocho según el crecimiento físico)

Durante esta etapa el ts'itri'i y la ts'ixutri'i empieza a consumir los alimentos que consumen los integrantes mayores de la familia. La madre lo sigue llevando a la milpa, al llano donde pastean ovejas u otros espacios de socialización, en la espalda y después caminando. Durante esta etapa aprende e interactúa oralmente con la lengua que habla la mayoría de la familia y aprenden a entender la lengua mazahua al convivir frecuentemente con personas que la hablan.

Tri'i ñe xutri'i 'joven y señorita' (De nueve años hasta la edad que se contrae matrimonio)

El tri'i y xutri'i se distinguen de la etapa anterior cuando el joven manifiesta iniciativas de participar y después de encabezar los trabajos de la milpa, cuidar de los animales, herramientas de trabajo, procurar la leña para hacer las tortillas. En tanto, la xutr'i cuida de sus hermanos menores, se inicia y consolida sus conocimientos en la elaboración de tortillas, lava la ropa, aprende a preparar alimentos, aprende a bordar servilletas, sabe plantar la cruz en la milpa (3 de mayo), colocar las flores al maíz (15 de agosto) y también participa en los trabajos de la milpa.

Bezo ñe nrrixu 'señor y señora' (Desde la etapa de matrimonio a los cincuenta o cincuenta y cinco años)

En esta etapa tanto el bezo como la nrrixu se preocupan principalmente en construir una casa y sembrar sus milpas. El bezo procura el sustento económico mientras que la mujer se dedica a cuidar de sus hijos, su casa, animales y milpas cuando no está el esposo. Además, participan en los cargos de la comunidad como: mayordomos, comisariado, delegado o integrante de algún comité.

Pale ñe male 'abuelo y abuela' (Desde cincuenta y seis años en adelante).

En esta etapa el abuelo y la abuela participan en trabajos de la casa y la milpa. La abuela enseña a sus hijas, nueras y nietas el cuidado de las semillas, plantas, de los animales como guajolotes y pollos. Realiza algunos bordados y tejidos en telar de cintura. El abuelo orienta a los hijos y enseña a los nietos el cuidado de los animales, el trabajo en la milpa, la preparación de herramientas de trabajo y calcular el tiempo del trabajo agrícola.

El pale y la male representan el potencial de la lengua mazahua en los niños que lo entienden.

Trabajo y artesanías: siembra, talleres y migración

Las principales actividades de la población de Rioyos consisten en la agricultura y la crianza de animales para el autoconsumo o como ayuda para los trabajos de la milpa, el trabajo en algunos talleres de escobetillas de raíz y fibras de maya de aluminio. Muchas mujeres, señoritas y mayores también se dedican al bordado de servilletas y manteles para mesa. Sin embargo, el fenómeno de la migración es un aspecto que ha representado considerables aportaciones a la economía de la población.

La agricultura ha representado la actividad principal para el sustento alimenticio de las familias mazahuas en Rioyos Buenavista. No obstante, para los abuelos la agricultura no sólo es el trabajo que les provee su alimento básico sino una forma de manifestar su relación con la tierra, con el espíritu de quienes lo heredaron y el amor por la semilla sagrada, el maíz, como podemos percibir en las palabras de una abuela de sesenta y nueve años que se dirige a su hijo.

Ra pepfiji ye juajma yo o sokiji ye ts'ipale ñe ye ts'imale.

Ra tr'u/mu/ji ts'itrjo ma jio, fe ra xiji.

Dya gi yodu' ye ts'tr'o majio yo dya ri nzhodu'. (Obs. 6/01/10)

Trabajaremos la milpa que nos dejaron

los abuelos y las abuelas.

(Hijo) No pises el maicito porque si no fuera por él, no caminarías.

Pero ahora muchos jóvenes y señoritas no aprendemos a trabajar en la milpa y no asumimos su valor, el cuidado que necesita, así como el respeto por ella y por la semilla o las semillas que germina. Muchas veces, esto sucede porque estudian o trabajan fuera de la comunidad y ya no quieren ser campesinos.

En este sentido, la **emigración** es un fenómeno que representa una fuente laboral para muchos padres de familia, jóvenes y señoritas que estudian y/o trabajan en las ciudades. Los varones mayores de treinta años se emplean principalmente en trabajos de construcción de obras, cargadores de bultos en la central de abastos, algunos más como vendedores en tiendas de abarrotes del Distrito Federal o distribuidores de mercancía dentro y fuera de la ciudad. En tanto, las mujeres principalmente solteras se emplean en trabajos domésticos hasta que se unen en matrimonio o deciden seguir trabajando. De los

jóvenes y señoritas que continúan estudios de nivel superior, algunos regresan a la comunidad e intercalan sus ocupaciones académicas con trabajos de la comunidad.

Entre los padres de familia que se han quedado en la comunidad, algunos también se dedican a una actividad artesanal como es la elaboración de escobetillas con raíces de zacatón (una planta silvestre). Esta actividad les provee de algunos ingresos semanales de acuerdo con la cantidad de escobetillas que realizan así como al material que les entrega la persona para quien trabajan. Otros se dedican a la elaboración de fibras de malla de aluminio quienes también reciben un sueldo de acuerdo con su producción y al material que reciben. En la elaboración de fibras participan tanto hombres como mujeres y a los niños se les enseña a contar y empaquetar las piezas de fibras.

El bordado de servilletas de tela y el tejido de fajas, cordones para el cabello, **quetzquemetl**, sábanas o mantas rectangulares con lana de oveja son actividades a las que se dedican muchas mujeres mazahuas de Rioyos; los bordados corresponden principalmente a las mujeres menores de cuarenta años, mientras que las mayores destacan en la elaboración de tejidos en telares de cintura, los cuales se elaboran en menor cantidad.

Rasgos culturales en el cultivo de maíz

La agricultura es la principal actividad y medio de sobrevivencia de la población mazahua que vive en la comunidad. En esta actividad identificamos algunos rasgos culturales, creencias de nuestros abuelos y aspectos relacionados con la religión católica. La época de preparación de la tierra para sembrar (de enero a marzo) que coincide con la cuaresma, el miércoles de ceniza se lleva a bendecir simbólicamente, la semilla que se sembrará durante los primeros días de abril, a esta etapa los abuelos le llaman **guajma** 'barbecho'.

Posteriormente, en época de **tru/mu/** 'siembra' en abril y mayo, las primeras semillas que se colocan en la tierra son las que se llevaron a bendecir, rocían agua bendita a la tierra y los abuelos ofrecen oraciones a Dios y a la tierra para que cuiden de la siembra.

Para el 3 de mayo se adornan con flores algunas cruces que se llevan a plantar en cada milpa. Esto "ngekua ra jogu yo ts'itr'o, ngekua rae e dyebe" 'para que estén bien los maicitos y para que venga la lluvia' (Sra. MJ). Porque la ofrenda a Dios y a la tierra protege y procura buen tiempo para las semillas. En cuanto a la cruz que se adorna y se planta en la milpa, según González (2005:121) la Santa Cruz pertenece a la cosmovisión

mesoamericana. Cabe señalar que el ritual de la cruz en la milpa se relaciona con todas celebraciones que realizan para la Santa Cruz en las iglesias católicas, los pozos y depósitos de agua, las obras en construcción y el día del albañil.

Para los abuelos de Rioyos la época del **Magüe** 'tío' comienza el catorce de agosto, en la víspera de la fiesta de la virgen de San Juan. El Magüe es un ser simbólico que representa el dueño de los frutos que han dado las milpas hasta estas fechas. Para agradecer al Magüe y pedirme permiso en tomar los frutos como elotes, cañas, quelites y habas se colocan flores a las plantas de maíz que están alrededor de la milpa. Un ramito de flores a cada cuatro o cinco pasos. Las flores generalmente son silvestres y caceras que se han reunido dos días antes de la fecha y se bendicen con copal antes de llevarlos a la milpa. Al consumir los elotes y demás frutos se repite varias veces la palabra magüe para que no falte la comida o entre el hambre en la casa (Exp. Sra. Juana).

Finalmente, en la época de cosecha, las mujeres de la familia orientadas por la mayor identifican tallos de maíz con dos mazorcas las cuales no retiran del tallo porque al concluir la cosecha las adornan con flores. A éstas las llaman cruces y colocan una en cada esquina de los sincolotes⁴¹ para agradecer por los frutos recogidos. A la mazorca depositada en los sincolotes se les rocía agua bendita y bendice con copal.

Las herramientas que se utilizan en el cultivo de maíz y otros alimentos, que los abuelos nombran con términos mazahuas están: **tr'oful** 'arado', **koyunrra** 'coyuntas', **manza** 'garrocha', **mape** 'zacos', **xika** 'ayate', **xhepje** 'piscador', **z'atr'ebi** 'segadera u hoz', **tr'emul** 'mecates o cuerdas'.

Personas que participan en los trabajos de cultivo:

- Kj'o k'uhu/ ne tr'opju/ 'quien sostiene el arado'
- Nu ra dyułtru/ chjoo 'quien coloca la semilla'
- Kjo ra kobu/ 'quien tapa la semilla y el abono'
- K'azu/ ne yonrra 'quien dirige la yunta'. (Esta tarea generalmente le corresponde a un niño o joven).
- Kjo ra dyu/tru/ ts'u/ u/ 'quien coloca las habas'

4.1.4 Las escuelas en Rioyos Buenavista

El origen de las escuelas en la comunidad de Rioyos Buenavista data desde la época de los hacendados, hace más de noventa años. Durante esta época se destinó una casa

⁴¹ Cesto grande hechos con barras delgadas de madera para colocar mazorca.

comunal para que los empleados, principalmente capataces de la hacienda ubicada en el centro del pueblo, aprendieran a leer y escribir en castellano. Esto con el propósito de cuidar bien las reses, las ovejas y demás animales que se criaban, así como para el control del maíz que se producía y el pago para el resto de los trabajadores.

Posteriormente en 1932 se estableció la primera escuela primaria federal "Despertar Campesino" en lo que actualmente se reconoce como barrio Buenavista de la misma comunidad (Conv. Sr. A. 13/05/10). Durante el ciclo escolar 2009-2010 la primaria "Despertar Campesino" contaba con una población estudiantil de 180 estudiantes, ocho docentes y el director del turno matutino. En el turno vespertino que empezó a funcionar en 1994 se atiendìan a 141 estudiantes y laboraban seis docentes más el director.

Según información proporcionada por el director del turno vespertino, "ninguno de los niños que asisten a esta escuela entienden la lengua mazahua" y cuando se dirigió a un grupo de niños para decirles "ma chuuji nrrege" 'vayan por agua' después les preguntó ¿qué les dije? Uno de ellos contestó "nos dijo que nos sentáramos" (Conv. DE. TV., y obs. 26/05/10). Mientras que del personal docente, ellos tampoco hablan o entienden la lengua a excepción del participante quien entiende y habla algunas palabras, así como el docente JM, originario de Dotegiare, (una comunidad vecina de Rioyos Buenavista), quien sabe hablar la lengua.

Siguiendo con la fundación de las escuelas, posteriormente la creación de la secundaría estatal "Adolfo López Mateos" (en barrio Buenavista) tuvo lugar hace 40 años, mientras que el preescolar federal "Avanzar Campesino" se fundó el 26 de octubre de 1981, en el centro de la comunidad. En la primera institución se atendían una población de 180 estudiantes monolingües en castellano y bilingües pasivos (castellano-mazahua), en su mayoría originarios de Rioyos y otros de comunidades vecinas. Los más de diez docentes responsables de impartir las asignaturas provienen del exterior de la comunidad y son monolingües en castellano, a excepción de una docente que entiende la lengua mazahua y quienes atienden la asignatura de lengua extranjera (inglés). En cuanto al kínder o preescolar federal, a su vez reconocido por los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) y de modalidad bilingüe, dos docentes monolingües en castellano atendían 58 niños de los barrios El Carmen, Buenavista y Centro de la comunidad, durante el ciclo escolar 2009-2010.

La escuela primaria federal "Niños Héroes" de barrio La Menanguaru/ se instaló el 17 de septiembre de 2001 por demanda de la población del barrio, para que sus hijos no

tuvieran que asistir tan lejos a la escuela. En esta escuela de reciente creación, asisten 143 niños, residentes del mismo barrio y la mayoría son bilingües pasivos en español y mazahua. Los seis docentes que atienden los grupos son procedentes de otros municipios o estados del país. Una de las docentes es bilingüe pasiva en castellano y otomí (una lengua originaria del Estado de México).

En el mismo barrio, hace seis años aproximadamente tuvo lugar la creación del preescolar federal "Ne ts'ibatru" 'El llanito' reconocido por Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), de modalidad bilingüe atendía a 39 niños monolingües y bilingües pasivos en castellano y mazahua. En esta escuela una de las dos docentes comenta de su origen mazahua, que entiende la lengua y por decretos de la Secretaria de Educación enseña a los niños a hablarla.

En cuanto a centros de apoyo a la educación el Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA), se instaló en algún espacio de la iglesia católica, hace aproximadamente cinco años. Este centro consiste en un conjunto de seis computadoras conectadas a internet que prestan servicio para que los niños y jóvenes de la comunidad realicen tareas escolares o consultas de su interés.

Finalmente, hace dos años empezó a funcionar la escuela de estudios de nivel medio superior (bachillerato), con 180 estudiantes que viven en la misma comunidad, en pueblos vecinos y docentes de otras comunidades del municipio de San Felipe del Progreso u otros municipios. Los jóvenes y señoritas que desean continuar estudios de nivel superior acuden a la normal, a las universidades de la cabecera municipal o de otros municipios, a la capital del Estado de México o al Distrito Federal. Sin embargo, el índice de acceso a estudios de nivel superior disminuye con respecto a la cantidad de estudiantes que ingresan a los niveles básicos. En la comunidad se pueden identificar algunos profesionistas como profesores, abogados, un ingeniero agrónomo, un industrial, un médico veterinario y una administradora de empresas (Conv. Sra. TD. 11/01/10).

Sin duda, la presencia de las escuelas en la comunidad es notable y ha aumentado considerablemente en los últimos años. Esto de alguna manera ha influido en el desplazamiento de la lengua originaria de la comunidad, pues como dice la niña Julia Laura (en la página 78) en la escuela nadie habla mazahua o se habla puro español.

De esta manera, hemos presentado aspectos relacionados con la presencia de espacios escolares en el contexto de los niños de La Menanguaru/ y por ende de las familias que

describirmos continuación. En el siguiente apartado identificaremos la situación de la lengua jñatrjo en el ámbito familiar.

4.2. La lengua jñatrjo en la familia⁴²

La lengua ancestral persiste en las abuelas y algunos padres que todavía le dan voz en sus interacciones familiares, sin embargo, cada vez más entra al "cuarto oscuro del silencio" (Meliá 2003), por los niños que la entienden pero ya no la hablan. De acuerdo con ello, para aproximarnos al ámbito familiar como un espacio fundamental donde los niños han aprendido o dejado de aprender la lengua originaria, este apartado esta dedicado a describir el uso de la lengua jñatrjo en tres familias del barrio La Menanguaru/ de Rioyos Buenavista,

En este sentido, el tercer y cuarto apartado de este capítulo están dedicados a aspectos socioeducativos y sociolinguisticos a nivel de la comunidad o factores externos, que han influido e influyen en el mantenimiento y desplazamiento de la lengua, no sólo de estas familias sino en la población de la Menanguaru/. Por tanto, en el apartado 4.3 y 4.4, también retomamos la situación de la lengua jñatrjo de otras familias del barrio, así como testimonios de otros participantes.

4.2.1 Familia Hernández

La familia Hernández está integrada por el señor Eusebio de 36 años, la señora Carmen de 37; los hijos Julia Laura de 6 años, Amalia de 8, Luis de 10 y Celia de 11 años quienes cursan cursan el primer grado, segundo, cuarto y quinto grado de educación primaria, respectivamente en la escuela "Niiños Héroes" del barrio, así como la hija mayor de 16 años, migrante de la ciudad de México.

Las actividades de los padres se refieren principalmente al trabajo en el campo y elaboración de escobetillas de raíz de zacatón (una planta silvestre). No obstante, durante la primera fase de investigación cabe destacar que el trabajo de los padres de JL se realizó principalmente en las milpas: cortar hierba, avena y cosechar maíz, a excepción de dos veces que conversamos con las niñas y su mamá en el arroyo La Güechi 'lugar donde se inunda' mientras lavaban ropa.

⁴² A petición de los participantes, en la descripción de los casos he usado seudónimos para nombrar a todos los integrantes de cada familia.



Foto 2: La Güechi

En cuanto a la lengua mazahua en esta familia, la madre afirma lo siguiente "nosotros hablamos de mazahua... yo aprendí a hablar primero de mazahua y luego de español cuando mis hijos entraron la escuela y yo iba a las juntas (reuniones)" (18/05/10). De esta manera, escuchamos a la señora Carmen hablar en mazahua con otra participante de la comunidad mientras ella lavaba en La Güechi (página 129). No obstante, de acuerdo con nuestras observaciones el uso del jñatrjo con otros menores y con sus hijas es limitado, ante lo cual ella comenta: "A mis hijas y hermanas siempre les hablo de mazahua pero cuando no le entienden ya les hablo de castilla. También deben aprender de castilla porque luego van a algún lugar donde no hablan de manzahua, por eso también les hablo de castilla" (Conv. Sra. CA. 19/01/10). La señora manifiesta preocupación por la interacción de sus hijos en contextos donde no se habla la lengua de la comunidad, lo cual podemos decir que corresponde a "la amorosa previsión de las madres que quieren para sus hijos una vida mejor que la que ellas han tenido" (Ninyoles 1972:160). Sin embargo, de acuerdo con el cuadro I, se trata de la visión de "una vida mejor" que atenta contra una de las dos lenguas que podrían hablar sus hijos.

En cuanto al papá, él también aprendió como L1 la lengua jñatrjo y él aprendió castellano cuando ingresó a la escuela primaria del Río 'Buenavista'. Según sus hijas Julia Laura, Amalia y Celia, él sabe hablar mazahua, "aunque más habla en español" (19/10/10). En mis conversaciones con el señor efectivamente habla castellano "mi esposa y las niñas no están, se fueron a lavar al río quien sabe a qué hora van a llegar" (30/04/10). En cuanto a la primera hija de la familia (quien trabaja en la ciudad), la señora Carmen afirma que su hija entiende bien el mazahua e incluso habla la lengua cuando visita la comunidad.

En cuanto a los hijos menores, la señora Carmen menciona:

Rosa: ¿Y sus hijos, ellos que lengua hablan?

Señora C: Pues alvece cuando juegan, escucho cuando alvece hablan de mazahua o cuando yo le hablo de mazahua pues también me escuchan.

R: ¿Pero le contestan en mazahua?

SC: Ellos sí, de repente si hablan mazahua... (Ent. 30/09/09)

Según el testimonio, sus hijos usan la lengua esporádicamente o en los juegos. Este comentario lo podemos ilustrar en la siguiente observación: Mientras Julia Laura jugaba con su prima la niña Rita Isabel en el patio de una casa inhabitada del papá de RI comentan:

JL: Mi hermana la que te dije (se dirige a mí), la Alejandra, ese, ese tiene una madrina que también habla en mazahua.

JL: Jotrjo xi jyasu(k'e) 'bien ¿y tu cómo amaneciste?'

RI: Dice la Juanis cuando fuimos a su casa del Panchito, decía, decía primero dijo kjimi, maxa, 'buenos días, adiós' luego dijo: regálame una pera. (Obs. 13/10/09).

En esta situación, ambas niñas repiten algunas palabras y frases en mazahua, lo cual refleja rasgos de la lengua originaria en ellas. Sin embargo, identificamos que en la mayor parte del diálogo se usa el castellano y por tanto, hay dominancia de la segunda frente a la primera lengua. Al respecto, Meliá (2003:26) dice que los primeros signos de debilitamiento de una lengua se dan porque "deja de ser la lengua de la sociedad doméstica, del padre y de la madre, del grupo de trabajo, del juego o de la diversión".

En el caso de la familia Hernández, no se observa el uso de la lengua jñatrjo en las interacciones familiares, de la madre que sabe hablar mazahua pero no lo usa con sus hijas y de las niñas que lo usan esporádicamente en sus juegos, como también mostraremos en la siguiente interacción:

Entre brincos y risas, la niña Julia Laura tiende una prenda mojada, en el tendedero. Enseguida, se da cuenta que su abuela materna y dos tías caminan a unos metros, por la parte posterior de su casa, ante lo cual menciona:

JL: Maxa, maxa ya me voy, ya me voy 'adiós, adiós' (se acerca a sus hermanas para despedirse y después dirige hacia donde caminaban sus familiares).

C: ¿A dónde vas a ir? (Le pregunta su hermana mayor).

JL: Allá (señala con la mano por donde van caminando su abuela y tías).

(Obs., casa de JL 19/10/09)

Julia Laura pronuncia la palabra maxa (adiós), motivada por la presencia de su abuela y tías quienes transitan cerca de su casa. Además la niña convive algunos fines de semana con su abuela materna, según la observación e información de la madre de Julia Laura y la abuela (materna) Felipa. La señora Felipa de 53 años de edad vive en el mismo barrio

que JL, es bilingüe dominante en jñatrjo y entiende poco el castellano "dyanrra ri a/ra/ na joo ne jñangistia" 'casi no entiendo bien el castellano' (Sra. Fl. 15/10/09).

Por otro lado, la señora Marta abuela paterna de Julia Laura también vive en el barrio La Menanguaru, es bilingüe dominante en mazahua y afirma que habla en mazahua con sus nietos porque es la lengua que sabe hablar. Así, tenemos una interacción verbal entre Celia, la hermana de Julia Laura y la abuela Marta quien había ingresado con su hija y nieto Lino a la cocina de la familia Hernández donde se hallaban las dos niñas:

Abuela Marta: Jaa, mi nzhee, a min nzhe'e o zhejeji, po nrro ra kjatri dya. 'Sí, ayer llegaron tarde, creo que hoy también'.

Nieta Celia: Sí, dice que hoy también van a llegar tarde como ayer.

AM: Jaa po hasta hora ke ra kjuati, nrro na jee. 'Sí, creo que hasta la hora que terminen, luego está lejos'

AM: Soyaji na nrrame, ma dya ra zhobé a jyaré ma dya kja ra paa kja ni zhepkeji. Tu L, ri tsenje ba o ri ma. 'Descansen un rato, cuando se baje el sol, cuando ya no haga calor los sueltan'.

Nieto L: Yo me quedo.

AM: Ché ma dya ra nzhee a ri zhekeji. 'Entonces cuando ya sea tarde los sueltan'

Nieta C: Yo las voy a cuidar.

AM: Kjo dya ri xink'e. Xink'e ma poo nrrege (le dice a su nieta C). Kjo dya poo a makjua kja meje nu jango gi ongi (le pregunta). '¿Tú no vas a lavar tus trastes? Tu lava si hay agua, ¿qué no hay por allá en el pozo donde sacan?'

C: ¿Allá en la tameje? '¿Allá en el pozo grande?'. (Obs. 21/10/09)

A partir de esta interacción verbal y el bilingüismo dominante en jñatrjo de las abuelas (materna y paterna) de Julia Laura, podemos decir que ellas representan un potencial de la lengua jñatrjo para que los nietos la entiendan y en algunos casos emiten palabras en la lengua como veremos en la siguiente situación. Así, mientras caminábamos por una besana rumbo a su casa, después de haber ido al pozo por agua, cerca de nosotras (Celia, Julia Laura y yo) pasaba una señora quien nos saluda y despide en castellano y a quien yo le contesto en mazahua. Después, Julia Laura se dirige a la señora:

Julia Laura: Maxa, jotrjo xi jyasul. 'Adios, bien y usted cómo amaneció'

Celia: Jotrjo xi jyasufke] 'bien y tu'. (Su hermana corrige la frase)

C: Julia luego no sabe (con ánimo de observar el error de su hermana).

C: ¿Tu sabes cómo se dicen los maicitos en mazahua? (Se dirige a mí)

JL: Trjöö 'maíz'. (Contesta JL inmediatamente).

(Después mientras caminábamos hacia la casa, a un lado de la milpa, de flores, borregos y de un montón de la leña, a quince pasos aproximadamente de la casa).

JL: A las flores nxha/na/, a las borregas nrrencha/ra/ y a la leña za'a. (Obs. 21/10/09)

En esta conversación, ambas participantes producen frases y palabras en jñatrjo; sin embargo, en las dos primeras frases identificamos la dificultad para pronunciar las palabras a diferencia de la pronunciación de quienes usan la lengua cotidianamente "jotrjo xi jyask'e" 'bien, ¿y tu cómo amaneciste?' Al respecto la madre de las niñas comentó cuando le preguntamos: ¿Sus hijos hablan la lengua mazahua? cuya respuesta fue: "Pues es ahí donde se (a)tora, quiere van a hablar pero como que ya no sale bien de mazahua, aunque casi sí hablan pero hay unos que sale bien hay unos que no" (Sra. CA. 30/09/09). En este aspecto, entendemos que la pronunciación de las niñas no corresponde a la de los hablantes que usan constantemente la lengua porque las niñas normalmente hablan castellano. Es decir, "en tanto que una lengua pierde terreno en una comunidad determinada, los hablantes tendrán cada vez menos competencia en ella" (Appel y Muysken 1996:65).

En cuanto a las palabras en jñatrjo que menciona JL: "trjöö", "nxha/na/", "nrrencha/ra/" y "za'a" son términos relacionados con el entorno de las niñas. Estas palabras tienen significado y/o representan elementos de su contexto y además cumplen una función como saludar en el caso de la primera frase: Jotrjo xi jyasu/(ke) 'bien ¿y tú?'.

En contraste con el uso de la lengua para nombrar elementos de su contexto, la niña JL menciona que en la escuela no habla lo que sabe del jñatrjo porque le da vergüenza y en ella nadie habla la lengua. Identifiquemos esto en la información que proporcionó Julia Laura, mientras conversábamos en la escuela primaria:

Rosa: ¿Y aquí en la escuela o en el salón por qué no hablas lo que sabes de mazahua?

Julia Laura: Porque me da pena.

R: ¿Y en tu casa qué más dices entonces?

JL: Chiquigüite.

R: ¿Y cómo dices chiquigüite?

JL: Mmmm bechedye, eso con lo que van a echar tortillas.

R: ¿Y con quién más hablas?

JL: Y con mi otra hermana la que viene aquí.

R: ¿Y aquí por qué no hablan entonces?

JL: Es que me da pena.

R: ¿Y por qué te da pena?

JL: Porque aquí nadie habla así. (Conv. NJL 13/10/09)

La vergüenza es un sentimiento que limita la posibilidad de hablar la lengua mazahua en la escuela; sin embargo, la niña también explica que no habla jñatrjo en la escuela porque nadie lo habla, es decir, en la escuela no cumple la función de comunicar, nombrar y hacer cosas con la lengua.

En resumen, los hijos de la familia entienden el jñatrjo y producen algunas palabras en la lengua. Estas destrezas las han desarrollado principalmente por la influencia de sus abuelas materna y paterna quienes son bilingües dominantes de la lengua, porque los padres cuya L1 también es el jñatrjo, se dirigen en castellano a sus hijas e hijo. En este sentido, la ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua es un factor importante y decisivo que refuerza el "silencio" de la lengua mazahua en los hijos.

4.2.2 Familia Bautista

Rita Isabel de seis años es la tercera hija de los señores Arturo y la señora Toribia, ambos de 30 años de edad. Los señores también son padres de los niños: Lino de nueve y Jerónimo de ocho años. Los abuelos paternos Mario de 59 años y la señora Marta de 58 años viven en la misma casa. Los niños cursan el primer grado, cuarto y segundo de educación primaria, respectivamente en la escuela "Niños Héroes" del barrio donde viven.

Los señores Arturo y Toribia cuentan con un taller de elaboración de fibras de malla de aluminio donde normalmente trabajan. El taller se caracteriza por la acumulación de rollos de mallas de aluminio, algunos pistes (sacos) de mazorcas de maíz y la eminente presencia de un televisor y un teléfono de casa.

Ocasionalmente los niños colaboran en el taller para contar y empaquetar las fibras en bolsas de plástico, pero sobre todo, permanecen en él para mirar programas de televisión. Por su parte, el abuelo Mario alterna sus actividades de la milpa con la elaboración de escobetillas de raíz, en un taller que tiene en su casa, mientras que la abuela Marta realiza las actividades domésticas de la casa y cuida de los animales (chanchos y ovejas) con ayuda de los demás integrantes de la familia, aunque en ocasiones la abuela se dedica al tejido de cordones (para tejer las trenzas de las mujeres) y fajas.



Foto 3: Taller de fibras

El material y modelo de construcción de la casa donde vive la familia es mixto. Una parte corresponde al modelo de casa tradicional de los mazahuas con adobes, tejas, tapanco, corredor y tejado de dos aguas, pero también le acompaña dos habitaciones de tabiques, cemento y láminas de asbesto.

En cuanto a la presencia de la lengua mazahua en la familia, los abuelos paternos y maternos han tenido como L1 la lengua jñatrjo. Sin embargo, en la actualidad los cuatro son bilingües: las abuelas con dominio de su L1 mientras que los abuelos hablan más el castellano (Conv. Sra. T. 21/04/10). Al respecto la abuela Marta argumenta que ella no sabe hablar el castellano por eso les habla en jñatrjo a sus nietos.

Rosa: ¿Por qué habla en mazahua con sus nietos?

Abuena Marta: Nge yo ri fechi ra jñaa, dya ri fechi ra jñaa jango jñaji angezeji. Ri mbeñe ma ra jñaa jñangistia ya ra pese na joo kja na burlaji jango ra jñago. Ña cosa ne ran mbese jñangistia pe ma io a ra jñaa jango ri fechi, jango ro fechi ma mi ts'ikje. Ri mbeñe dya na joo ri jñaa a kjanu, pe dya ri fechi jango ra jñaa na joo. Akjanu angezeji ña cosa tendiotroji ko ña dya tendioji, pe ri jñatrogo. (Conv. Sra. M. 11/01/10)

AM: Porque es lo que sé hablar, porque no sé hablar como ellos. Siento que si voy a hablar como ellos en castellano, no me va a salir y se van a burlar de mí. Algunas cosas que si me salen les digo en castellano, pero cuando no, mejor les hablo como yo sé hablar, como aprendí a hablar desde chiquita. Tal vez esté mal que les hable así, pero no sé cómo hablarles bien. Ellos también, algunas cosas me entienden y otras que no, pero yo les hablo.

En este testimonio identificamos el bilingüismo dominante en jñatrjo de la abuela Marta, quien usa su L1 para comunicarse verbalmente con sus nietos. La abuela explica por qué usa su L1 con ellos y también manifiesta temor de que se burlen de ella por no hablar

"bien" el castellano. En este caso, la sensación de no hablar "bien" la L2 y la prevención de la burla son factores que contribuyen a mantener la L1 de la abuela.

Otro punto que vale la pena resaltar en este testimonio es el potencial o input linguistico que representa la abuela para sus nietos, quienes entienden la lengua jñatrjo como veremos en las siguientes situaciones:

En el patio de la casa, reunidos la abuela Marta, la señora Toribia y los niños RI, L y J, mientras la abuela y Jerónimo realizaban actividades de un libro escrito en mazahua. Jerónimo muestra el libro a la abuela y le dice:

Nieto Jerónimo: Ya lo acabamos mira.

AM: Dyabe kjuaru/ ñekua 'aún no se termina, y entonces aquí'. (Mientras señala una parte de la página).

NJ: ¿Este que está aquí? (el niño señala el apartado de la página donde estaba trabajando con su abuelita)

AM: Ja, ñe dya kua ko. 'Sí, y esto que está ahí'

NJ: Aquí estamos bien Marta (enfatiza el nieto). (Obr. 25/04/10)

En este diálogo, percibimos la comunicación que la abuela y su nieto establecen a través de la lengua que cada uno habla. Es un hecho que la abuela entiende el castellano que habla su nieto, pero ella insiste en usar jñatrjo con él, de esta manera, ella representa el factor para que el Jerónimo y sus hermanos entiendan la lengua ancestral. Veamos otra situación donde la abuela se dirige a los niños en jñatrjo.

En la cocina, la abuela les pregunta a los niños L, J, RI y a su hijo Arturo si quieren que les sirva comida.

AM: Ri siiji ne ts'imbokiñi, ngekua ra xichkiji. '¿Van a comer nopales para que les sirva?'

RI: Yo sí, un poco, un poco.

AM: Nants'ke Arturo. 'Y tú...' (Dirigiéndose a su hijo)

SA: A ver un poco.

RI: A mí me serviste mucho.

AM: Jo ri sii 'Tu come'.

NJ: Yo no güela, yo quiero tortilla con queso.

(Después de haber servido un poco de la comida que contiene la cazuela RI dice)

RI: Ahí, esto pica. (Al quejarse de lo picante de la comida).

AM: O ma dya gi nee ri sii pje ri siiji. 'Pero si no lo quieren comer, entonces ¿qué van a comer?'

SA: Si pica hija, pero está sabroso, cómetelo (replica su padre).

(Obs. 29/04/10)

En esta interacción verbal, la abuela también refleja el capital de la lengua jñatrjo para los nietos, pues aunque ellos no responden en la misma lengua manifiestan que la entienden, al contestar en castellano. De esta forma, cabe destacar que la abuela Marta es la única hablante de la lengua en la conversación que hemos presentado. Por su parte, el padre de los niños, cuya L1 también es el jñatrjo responde en castellano. Antes de revisar la lengua o lenguas que hablan los padres, revisaremos qué lengua o lenguas usa el abuelo Mario.

En interacciones verbales entre adultos donde está presente el abuelo Mario, se usa el jñatrjo según testimonio de la abuela Marta: "Ma ra karjojme ra ñaagojme, ri jñarrkojme. Nsaa nziyo nuzgojme." 'cuando estamos hablamos, nosotros todavía hablamos. Nosotros cuatro (abuelos Mario y Marta, hijo Arturo y nuera Toribia)' (Conv. 25/04/10). Y cuando pregunté a don Mario qué lengua habla con sus nietos, él contestó: "Con ellos ya más de español porque ellos ya no hablan de mazahua, sí entienden, pero ya que van a hablar no" (Conv. 29/04/10). Contrario a la abuela Marta que se ha resistido a hablar castellano con sus nietos, el abuelo sí lo hace argumentado que ellos ya no lo hablan. El abuelo cede espacio al castellano frente al jñatrjo como su L1, al comunicarse verbalmente con sus nietos y se adapta a la lengua que ellos saben hablar.

Respecto a los padres, identifiquemos la lengua o lenguas que usan de acuerdo con las siguientes situaciones:

En una interacción entre los integrantes de la familia Hernández (excepto el hijo Luis y la hija mayor (página 78), los señores Arturo y Toribia con sus hijos fuera de la casa de la familia Hernández, donde la señora Carmen, su esposo e hijas preparan maletas de ropa para colocarlas al burro. La señora Carmen le dice a su concuña y comadre la señora Toribia:

Señora Carmen: Ro ma k'ankome basura, ngekua nudya kja ra ma dya, a nzhe'e. 'Nosotras fuimos a recoger basura, por eso ahora recién estoy yendo, ya es tarde'.

Las señoras continúan hablando en mazahua (no escucho de qué)

Señora Toribia: Kja Luis 'Y dónde está Luis' (pregunta a su comadre por su hijo)

SC: Ay nuk'u' nguane ra ma ka vierne, kja ra ze'e ma lune k'u'. Eñe ro otko in bitu, ro k'ampa. 'El se va los viernes y recién llega los lunes. Según le iba a pedir su ropa para llevarlo (a lavar)'

ST: Ge/e/rrko '¿Usa esa ropa?'

SC: Ge/e/rrko 'Sí, usa esa ropa'

Señor Eusebio: Pke gi pargeji o kjogulji a manú ni. '¿Qué saben ustedes que pasó por allá?'

Señor Artuto: Pje kjo o kja dya ko. '¿Qué les pasó?' (Obs. 24/04/10)

En esta situación, los padres de los niños hacen uso de la lengua jñatrjo, es decir, de su L1. Usan la lengua entre quienes saben hablarla y con adultos mayores aunque también hablan en castellano, sobre todo con los menores. Respecto al uso de su L1 con quienes son hablantes de la lengua, la señora Toribia expresa "con mi mamá, con mis hermanas que hablan y con mi suegra hablamos porque sé que me van a entender y sé que es, lo que hablan, pero con ella (señalando a su hermana menor de 23 años aproximadamente, quien también trabaja en el taller de fibras) ya no, porque ella ya casi no habla (mazahua)" (Conv. Sra. T. 21/04/10). Así, los adultos que saben hablar la lengua, la hablan con sus padres u otros adultos pero no con sus hijos u otros menores, lo cual refuerza la ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua (Meliá 2003).

Sin embargo, entre hablantes del jñatrjo también suelen comunicarse en castellano, como en el taller de fibras cuando el señor Arturo le pregunta a su esposa "¿cuántas tiras (de malla) ya cortaste?"; al comunicarle a su esposa que va a salir, "ya me voy, voy a ir a ver a ese señor, a ver si está... cuando yo regrese ya no vas a estar Juana" al dirigirse a su cuñada y despedirse de ella. (Obs. 21/04/10) o la expresión de la señora Toribia hacia su esposo "Arturo dale dos pesos a Lino para que vaya a comprar vasos" (24/04/10). Entonces los adultos que saben hablar la lengua originaria usan la lengua entre ellos, pero también hablan en castellano.

No obstante, los señores Arturo y Toribia no sólo usan el castellano para comunicarse con otros adultos, sino normalmente para dirigirse a sus hijos:

Después de caminar los niños Jerónimo, Rita Isabel y Lino con sus padres llegan al solar de las ovejas que se ubica bajo la sobra de altos cedros y magueyes alrededor. Los niños y los padres se detienen a un lado del solar pero Jerónimo camina hacia los magueyes dirigiendo un burro que entre su carga lleva flores. Entonces la madre se dirige a Jerónimo y le indica:

ST: Tráelo hijo le vamos a echar las flores las borregas.

RI: Las borregas (expresa sorprendida).

J: Rita, tu igual vas a cuidar, ni creas que te vas a ir (a la casa).

ST: Se van a quedar para que estudien (enfatiza la madre).

J: ¿Y hasta qué hora nos vamos a ir a la casa?

ST: Cuando se va a ir la señorita, a esa hora se van a ir o cuando venga tu abuelita.

J: ¿Y a qué hora va a venir?

ST: Hasta la noche.

SA: Van a cuidar los borregas pero no las van a dejar que se vayan para allá abajo porque allá ya está saliendo el maíz, eh (el padre indica a sus hijos en sentido de recomendación y advertencia). (Obs. 24/04/10)

En esta conversación, los padres únicamente usan el castellano para dirigirse a sus hijos. Pues aunque la señora Toribia dijo "a veces le hablamos en mazahua pero cuando ya no me entienden ya les hablo en español. (25/04/10), el señor Arturo afirmó lo siguiente cuando le pregunté ¿Qué piensa y qué siente cuando le habla a sus hijos en castellano?: "Pues nomás, como ya me acostumbré a hablarles así" (Conv. 22/04/2010). Esta costumbre que tampoco se genera de la nada sino de experiencias discriminatorias como lo habían explicado los mismos participantes:

Señora Toribia: Los niños lo entienden, lo entienden bien.

Rosa: ¿Pero entonces por qué no lo hablan?

Señor Arturo: Por lo mismo que los papás ya no lo acostumbraron. Ellos también sufrieron discriminación cuando eran niños. Nosotros antes todos hablábamos, pero cuando nos escuchaban los que no hablaban nos decían que éramos unos mazahueros, que nos sabíamos hablar. Creo que por eso, no quieren que sus hijos vivan lo mismo. (Conv. 21/04/2010)

En este caso, la falta de costumbre por usar la lengua originaria con los hijos es un proceso donde la discriminación ha representado un factor decisivo en el pensamiento y sentimiento de quienes tuvieron como L1 el jñatrjo. Los padres "no quieren que sus hijos vivan lo mismo", por eso hablan castellano con ellos. De esta manera, aunque los niños Lino, Jerónimo y Rita Isabel escuchan y entienden el jñatrjo que habla la abuela Marta, aprenden a hablar la lengua que hablan sus padres como veremos en el siguiente diálogo. Así, mientras los menores, su madre y abuela estaban reunidos en el patio de su casa Jerónimo le dice a Rita Isabel:

J: Ya no te voy a dar esta goma porque es mía.

(Ante lo cual la niña reacciona y se dirige a su mamá con un grito).

RI: Maaaaaa.

ST: ¿Se lo prestaste a Jovanni o no? (Le responde la madre)

RI: Pues ya termino.

L: Pues préstaselo otra vez. (Interviene el hermano Lino)

RI: Maaa, maaa (vuelve a expresar la niña). (Obs. 25/04/10)

Como en esta situación, las interacciones verbales de los niños normalmente se dan en castellano. Ellos hablan castellano desde que aprendieron a hablar, pero también aprendieron a hablar jñatrjo, es decir, tuvieron dos lenguas maternas y fueron bilingües simultáneos (Gleich 1989). Al respecto la madre de los niños comenta:

ST: Mis niños L y RI (de nueve y seis años respectivamente) esos sí hablaban bien de mazahua cuando estaban chiquitos. Pero después cuando entraron al kínder ya no.

Rosa: ¿Y también hablaban castellano?

ST: Si hablaban de los dos.

R: Entonces aprendieron hablar las dos lenguas al mismo tiempo.

ST: Sí, bien que hablaban de los dos. (Conv. 21/04/10)

La señora Toribia asegura que dos de sus hijos aprendieron simultáneamente el mazahua y castellano, también comenta que cuando ingresaron al preescolar ya no hablaron mazahua "ahora todavía hablan pero algunas palabras, cuando juegan" (Conv. 27/04/10). Sin embargo, la señora cita a la escuela como un espacio donde dejaron de hablar la lengua. Este aspecto lo ampliaremos en el apartado "Entrábamos hablando mazahua": el espacio educativo como factor de desplazamiento de la lengua jñatrjo (en la página 96).

En cuanto a las palabras en mazahua que suelen pronunciar los niños, las podemos identificar en el siguiente diálogo y en una situación donde la abuela se dirige en jñatrjo a sus nietos:

Lino: Cubeta se dice cúbeta y perro dyoo, el gato se llama ts'imixi.

Rosa: Y cómo se dice "tengo sueño"

Lino: Ba e in chiiko

ST: Chiikjo

Lino: Ba e in chiikjo.

Jerónimo: Ya no sé. ¿Cómo dije? Nguaaa (enfatiza)

R: Y ngua ¿qué es?

J: Pie. Kjimi.

R: Kjimi ¿qué es?

J: Buenos días.

Después su hermano Lino interviene para decir.

Lino: Maxa. Zhenguats'ul. 'Adiós. Te saludo' (Conv. 22/04/10).

En esta conversación Lino y su hermano Jerónimo manifiestan poseer un repertorio de la lengua originaria, conocen palabras y frases relacionadas con diferentes contextos "cúbeta" es un objeto de uso cotidiano en la casa o fuera de ella, "dyoo" y "tsi'imixi", nombre de animales domésticos, "ba e in chiikjo" para expresar una necesidad o sensación "ngua" una parte de cuerpo y "kjimi" el saludo. Si bien, con esta situación no podemos determinar el vocabulario que poseen los niños, de la lengua jñatrjo, con las frases que mencionaron identificamos que entienden la lengua y saben pronunciar algunos términos.

Por su parte, la señora Toribia, madre de los niños, corrige a su hijo Lino en la palabra "chiikjo". La observación de la madre hacia su hijo también da a entender que la señora

Toribia conoce las frases y palabras que mencionan sus hijos, por tanto, también interviene como guía o apoyo para que los niños pronuncien "mejor" en la lengua.

Finalmente, la observadora da a entender (a los niños) que no sabe la lengua porque sólo pregunta qué y cómo se dice las palabras en mazahua. Aprovechando la espontaneidad e iniciativa de Lino, quien empezó a mencionar algunas palabras en jñatrjo, quisimos mostrar desconocimiento e interés por aprender la lengua para que los niños dijeran todo lo que saben decir y como lo saben decir en la lengua. De una conversación natural, pareció convertirse en un cuestionamiento aunque tratamos en lo posible de no considerarlo un interrogatorio.

Contrario a la situación anterior, entre los niños Lino, Jorónimo, la señora Toribia y la observadora, en la siguiente situación nos limitamos a observar la conversación entre la abuela Marta y sus nietos, donde uno de ellos también pronuncia una palabra en jñatrjo:

La abuela Marta intenta reprender a sus nietos quienes juegan al interior del taller de fibras y les dice:

SM: Le minkui ixki ñebi kua ri ts'abi, ra ju/go k'u' na va'arazo. `Compórtense, hasta quieren hacer desorden voy a recoger un varazón' (simulando un movimiento con intención de recoger algún objeto con el cual castigar a sus nietos. Antes de terminar la frase, el niño Jerónimo también interviene verbalmente para repetir MINKUI). (Obs. 25/04/10)

Jerónimo remedó una palabra de las que utilizó su abuela para llamarles la atención. Con ello, no sólo percibimos que los niños entienden la lengua a través de su abuela sino también son capaces de repetir en la lengua, lo que escuchan de ella y posiblemente de otros hablantes.

Finalmente, de las cinco palabras en mazahua que le presentamos a la niña Rita Isabel tradujo cuatro: nrrege, ts'ixutri'i, juajma, ngu/mu/ 'agua, niña, milpa, casa' mientras que con la palabra xiskuama 'papel, cuaderno o documento' no contestó (Conv. 23/10/09). En cuanto a las cuatro primeras palabras, entendemos que éstas cobran sentido en el contexto de la niña y se usan en la lengua originaria. La palabra xiskuama no es común en el lenguaje cotidiano de los hablantes mazahuas y en el ámbito académico y/o administrativo se le denomina a través del castellano.

Funalmente, en esta familia la lengua vive en los abuelos y lo hablan entre adultos. La abuela representa el capital lingüístico para que los nietos escuchen y entienden la lengua originaria. El abuelo se adapta a la lengua que hablan sus nietos y los padres hablan jñatrjo con otros hablantes de la lengua pero a sus hijos se dirigen en castellano. En este proceso se identifica la ruptura intergeneracional de la lengua originaria hacia las nuevas

generaciones, de padres a hijos, y no así de la abuela con sus nietos. Sin embargo, el padre también explica la razón de esta ruptura. Por su parte los niños que entienden el jñatrjo, normalmente hablan en castellano y esporádicamente mencionan algunas palabras en la lengua. En cuanto a las opiniones y comportamientos de la familia hacia la lengua, no percibimos actitudes de rechazo o apatía. La lengua sobrevive en la familia.

4.2.3 Familia Hilario

La familia Hilario corresponde a un modelo de familia nuclear, integrada por los señores Cirilo de 46 y Alicia de 44 años de edad; Patricio el hijo mayor de 24 años y la hija Guadalupe de 20 son inmigrantes en la ciudad de México. Por tanto, viven en el hogar las hijas Estela de 18, Nilda de 14 y Marisol de 4 años, así como los hijos Melitón de 16, Fernando de 13, Javier de 11, José de 9, Ramiro de 6 y Juan de 2 años.

La familia vive en el sector geográfico conocido por los abuelos como "A Pedyi" 'El Tejocote' que se adscribe al barrio La Mesa o Menanguaru. La vivienda de la familia se basa principalmente en materiales de la comunidad como piedra, adobe, madera y tejas combinadas con material industrial como láminas de asbesto. A un lado de la cocina que se ubica frente a los dormitorios, se halla el taller para elaboración de escobetillas de raíz, donde normalmente trabajan el señor Cirilo y su hijo Melitón.



Foto 4: Elaboración de escobetillas

La señora Alicia se dedica a la elaboración de algunos bordados para enaguas de la vestimenta mazahua, lleva sus ovejas a pastar en compañía de su hijo menor, acude al monte para traer leña, participa en los trabajos de la milpa y realiza actividades del hogar. Las dos hijas Estela y Nilda que viven en la casa también participan en los quehaceres del hogar, mientras que los otros niños Fernando, Javier, José y Ramiro estudian en quinto

grado los dos primeros, cuarto y primer grado respectivamente, en la escuela primaria del barrio.

Respecto a la situación de la lengua jñatrjo en la familia ambos padres aprendieron como lengua materna el jñatrjo. El señor Cirilo dice:

Bueno en caso de nosotros, en caso de mi mamá, con mis hermanos pues todos hablábamos de mazahua, o sea fuimos de mazahua y en caso de que cuando ya vinimos acá. Bueno cuando yo ya hice mi familia, luego ya ves que la gente, luego dice, que somos mazahueros... (Conv. Sr. Cl. 5/05/10)

En otro momento de la conversación, el señor comenta que aprendió a hablar castellano cuando tenía siete años e ingresó a la escuela primaria. Mientras que su esposa aprendió su segunda lengua a los once años de edad, cuando cuidaba borregos ajenos.

El señor Cirilo nos dice explícitamente que cuando formó su propia familia, dejó de hablar su L1; entendemos que con sus hijos ya no se comunica a través de ella, para evitar ser identificado como mazahuero. También agrega "cuando estoy yo con mi esposa pues hablamos de mazahua, pero cuando platicamos a nuestros hijos pues ya hablamos de español" (Ibid). Tema que ampliamos en el apartado de mazahueros y menanguaru/ (en la página 132).

Según el señor Cirilo, en esta familia como en el caso de la familia Hernández y la familia Bautista, la lengua jñatrjo de los padres se reserva a los mayores; sin embargo, en las conversaciones que escuchamos entre ellos, usan el castellano como observamos una tarde mientras los esposos y tres de sus hijos se hallaban atizando el fuego para cocer el nixtamal (grano de maíz cocido) en la cocina, entonces la señora Alicia le entrega una silla a su esposo y le pide que la acomode en la esquina donde están las piñas (fruto seco y no comestible de una árbol de monte).

SA: Lleva la silla para allá, ponla donde están las piñas.

SC: Pero aquí ya no se puede, ¿donde la voy a dejar? (al recibir la silla que le entrega su esposa).

SA: Pues en la esquina acomodala. (Obs. 10/05/10)

En esta interacción los esposos hacen uso de su L2 y no necesariamente con sus hijos, sino entre ellos. Según nuestra percepción, esto indica que en los padres, la lengua jñatrjo también se encuentra en proceso de sustitución, porque ellos la saben hablar y dicen que la usan, pero la conversación anterior entre esposos refleja lo contrario. De esta manera, los padres quienes aprendieron como L1 el jñatrjo también ceden espacio al castellano y con ello el silencio de la lengua originaria.

Este silencio se agudiza por el uso "exclusivo" del castellano con los hijos como lo muestra el siguiente escenario: Durante un momento de la tarde los niños Fernando, Javier, José, Ramiro, Juan, Marisol, la señorita Estela y un vecino de la familia se desplazan por diferentes espacios de la casa o permanecen en los dormitorios, desde donde se genera el sonido de la televisión, uno de niños corretea con el vecino cerca de un tinaco de agua, en cuya base se había inundado, ante lo cual la madre le indica:

Señora Alicia: Deja de estar corriendo ahí, te vas a embarrar de lodo.

(Momento después se dirige a su niño de dos años)

SA: ¿Y tú, bebé?, ¿qué hace mi bebé?

(El bebé le responde con una mirada fija a su mamá, permanece unos minutos frente a ella y después se aleja)

Más tarde, la señora Alicia les indica a sus hijos que traigan sus cuadernos porque deben realizar las tareas de la escuela. Enseguida los niños José y Ramiro traen sus cuadernos. El bebé mira detenidamente a sus hermanos y su madre le dice:

SA: ¿Tú también quieres hacer tarea bebé?

(Por lo cual enseguida uno de sus hermanos le proporciona un cuaderno y lápiz. Mientras los niños realizan las actividades en los libros y cuadernos la señora nuevamente se dirige a su hijo menor)

SA: Ay, puras bolotas haces tú.

Bebé: Má, má este, este (al mostrarle su cuaderno).

SA: Sí, sí (contesta la madre al mirar el cuaderno de su bebé). (Obs. 6/05/10)

En esta situación identificamos principalmente el uso del castellano de la madre hacia los hijos. De esta manera, los niños también se socializan desde el hogar a través de esta lengua y a temprana edad como el niño Juan de dos años quien está aprendiendo a hablar y cuya lengua materna será el castellano, como ha sucedido con sus hermanos mayores a excepción del primer hijo de la familia. En cuanto a la relación entre la madre y el bebé que está aprendiendo a hablar, esta relación "se canaliza desde temprana edad mediante el lenguaje" (Halliday 1994:278). Este lenguaje que también desempeñará un papel importante en las relaciones que establezcan los niños con otras personas de la sociedad.

En cuanto al hijo mayor de la familia, él aprendió a hablar castellano y mazahua simultáneamente según los padres, pero a partir del segundo hijo ya aprendieron únicamente castellano. Los demás entienden mazahua pero no lo hablan (Conv. 5/05/10). Al respecto la hija Estela comenta: "le entendemos pero ninguno de nosotros (se refiere a sus hermanos) lo hablamos. Desde chiquitos mi mamá nos enseñó a hablar español.

Algunas cosas no entendemos bien en mazahua. A veces mi mamá habla de mazahua, a veces habla de español" (Conv. 8/05/10).

De acuerdo con el testimonio de la señorita, ella y sus hermanos entienden jñatrjo pero algunas cosas no. Identifiquemos el dato de la señorita en la siguiente conversación: el joven Melitón ingresaba a la cocina de su casa y nosotros nos anticipamos a saludarle:

Rosa: Kjimi xo'o 'Buenas tardes joven o muchacho'

Melitón: Buenas tardes.

R: Ja by che/nzha/ 'Cómo estuvo tu día'

M: Na joo 'bien' (con cierta timidez).

R: Pje gi kjatr'o 'qué haces'

M: Nada. (Conv. 18/05/10).

El joven respondió a las frases que le dije en jñatrjo ante lo cual podemos asumir que entiende el saludo y la pregunta para saber el estado de ánimo. Pero, además, en la segunda pregunta vemos que él también responde en jñatrjo. Esto representa una muestra de la posibilidad productiva (oral) presente y tendiente a desarrollarse en el participante. En contraste con la situación que hallamos con Melitón, el niño Ramiro permaneció callado cuando le preguntamos cómo se dicen o qué quieren decir las siguientes palabras en castellano: ts'itri'i, juajma, mexa, pjinio y nrrege, 'niño, milpa, mesa, yerba y agua'. Si bien, esto no determina lo que el niño sabe de la lengua, sí representa una aproximación al testimonio de su hermana Esperanza cuando dice "hay cosas que no entendemos bien en mazahua".

A modo de resumen, los padres cuya L1 es el jñatrjo dicen que la usan entre ellos, pero no lo hemos percibido en sus conversaciones; ellos asumen que a sus hijos ya no les hablan en jñatrjo; sin embargo, una de las hijas manifiesta que entienden algo de la lengua porque los padres suelen hablarla. En los hijos de la familia, un rasgo concreto de la lengua lo refleja el joven Melitón quien además de la comprensión oral también emitió una frase en la lengua. Los niños menores se socializan en castellano, mientras que Ramiro (de primer grado de primaria) permanece en silencio al escuchar palabras en la lengua jñatrjo.

De acuerdo con la descripción de la lengua en el ámbito familiar, el siguiente cuadro representa un resumen y comparación de la situación lingüística de las familias descritas.

Mamá Papa Cirilo Papá Mamá Abuelo Allicia Papá Mamá H P MIGRANTS HG можлите FAMILIA HERNÁNDEZ FAMILIA BAUTISTA FAMILIA HILARIO H M - Hija Mayor - Hijo Lino HP-Hijo Patricio Hijo Fernando HJA – Hijo Javier HC-Hija Celia H J- Hijo Jerónimo HG - Hja Guadalupe H L- Hijo Luis H RI - Hija Rita Laura H E- Hija Esperanza HJO - José HR – Hijo Ricardo HMA – Hija Marisol HA – Hija Amalia HM - Hijo Melitón H JL - Hija Julia Laura HN - Hija Nilda H JU – Hijo Juan Lengua jñatrjo Uso dominante del castellano de los padres con sus hijos. Bilinguismo pasivo. (El color verde significa la comprensión oral del jñatrjo, el rojo representa el uso del castellano) Bilinguismo dominante en jñatrjo.

Cuadro I: Situación de la lengua jñatrjo en la familia

Fuente: Elaboración personal

La lengua jñatrjo vive en las personas adultas de cada familia, pero también se restringue entre ellos (a excepción de las abuelas) y por tanto, esta es una de las principales causas por las cuales se desplaza cada vez más en las nuevas generaciones. La abuela Felipa, madre de la señora Carmen no vive con la familia Hernández pero frecuentemente convive con sus nietos, sin embargo, ella a diferencia de la abuela Marta (abuela paterna de las familia Hernández y Bautista), manifesta la necesidad de aprender a hablar castelleno (4.4.3.4 Instituciones socialesen la página 143).

Por su parte los padres y los hijos exponen sus razones por no hablar la lengua, razones como discriminación, vergüenza y el uso dominante del castellano en la escuela. De esta manera, en el siguiente apartado abordamos la situación de la lengua jñatrjo con base en los aspectos socioeducativos de la comunidad y principalmente de la escuela "Niños Héroes".

4.3. La lengua jñatrjo en la escuela: aspectos socioeducativos

En este apartado abordamos aspectos educativos relacionados con la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en los niños de la escuela primaria "Niños Héroes" del barrio La Menanguaru/. En los aspectos educativos tenemos claro que la escuela no es el único factor que ha contribuido en el desplazamiento de la lengua ancestral. De esta manera, los subtemas que integran nuestro apartado son: el papel de la escuela como

factor de desplazamiento de la lengua jñatrjo, desde su llegada a la comunidad hasta los últimos años; Rasgos de la lengua jñatrjo en los estudiantes, que abarca una breve descripción de la lengua jñatrjo en los estudiantes de primero a sexto grado; la lengua de uso en los niños de primer grado y el español como objeto de estudio; la lengua que usa el docente; la lengua de uso entre los niños; la participación docente para promover el uso de la lengua jñatrjo; una aproximación a la lengua de uso de los estudiantes respecto al español de la escuela; y finalmente, la distinción entre educación general vs educación bilingüe en cuanto a la lengua.

4.3.1 "Entrabamos hablando mazahua": del monolingüismo en jñatrjo al bilingüismo pasivo

Desde sus primeros años hasta la actualidad la escuela ha representado un espacio importante en el desplazamiento de las lenguas originarias. En la escuela, todos deberían hablar castellano porque los instructores e instructoras no entendían la lengua de los niños que ingresaban a la escuela o cuando algunos niños ingresaron como bilingües en castellano y mazahua, el personal escolar hizo caso omiso de esta característica lingüística.

En este apartado nos centraremos en la influencia del espacio escolar como factor en el desplazamiento de la lengua mazahua de Rioyos Buenavista. Para lo cual retomaremos las políticas culturales de antaño aplicadas en la escuela, el papel del docente monolingüe en castellano, cómo se genera el bilingüismo pasivo al ingresar a la escuela y la opinión de una docente respecto a la lengua jñatrjo.

Desde sus primeros años la escuela primaria "Despertar Campesino" del barrio Buenavista ha contribuido en la homogeneización de la lengua. A ella ingresaban estudiantes que sólo sabían hablar la lengua mazahua; sin embargo, se les indicaba que todos debían hablar castellano "ayque ra jñaangistia todo, mi xitskome ko maestro ro parejo ra ñaangistia, nrrexe ro ñaangistiajme, pero nge mi tiempo..." 'debe ser castellano todo, nos decían los maestros que todos deberíamos hablar castellano, pero eso fue hace mucho tiempo' (Conv. Sra. AM 1/10/09). En esta experiencia que comparte la participante se reflejan las políticas culturales del modelo asimilacionista.

El modelo asimilacionista que se formó después de la época colonial para establecer un modelo educativo formal, según Amadio (1987) porque "resulta evidente que las lenguas y las culturas indígenas han representando y representan un obstáculo que debería

eliminarse y no una potencialidad que debería aprovecharse...". Por tanto, la cancelación del jñatrjo e imposición del castellano era la forma de homogeneizar la lengua nacional.

Hace treinta y cuarenta años, las autoridades políticas y educativas del país no contemplaban que la diversidad cultural y lingüística del país, representaba una riqueza de pensamientos y saberes para la humanidad. En esa época tampoco se reconocían los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios, por tanto, se integraban a los servicios públicos como si todos fueran iguales. Independientemente de las características lingüísticas y culturales de los niños, no se contemplaban programas escolares para atender la lengua materna. Programas, materiales y docentes estaban dirigidos a un público homogéneo. Los docentes no entendían la lengua originaria de la comunidad donde laboraban e indicaban a los niños hablar en castellano, según la siguiente participante:

Yo tenía como ocho o nueve años, ahora tengo 47... las muchachas, los muchachos todos los que íbamos a la escuela pues hablaban de mazahua, pero la maestra que no le entendía que cosa hablamos. Hablamos mal o lo hablamos bien en mazahua y decía la maestra "ustedes no saben hablar de castellano, háblenme de castellano porque lo que hablan de mazahua [a lo] mejor me están regañando, háblenme de otra forma"... (Sra. MF. 28/09/09)

Los estudiantes de habla mazahua debían adaptarse a las condiciones lingüísticas de la maestra. Esa era la función de la maestra y el principal objetivo de la educación, enseñar a los estudiantes la lengua nacional o castellanizar. La maestra tenía el control de la lengua que debían aprender y hablar los estudiantes. En el ejemplo de la participante MF y su maestra, la imposición del castellano se muestra como una ironía al decirles que le hablaran en castellano o de lo contrario pensaba que la regañaban, pero en otros casos los maestros prohibían a los padres a enseñarles a sus hijos hablar la lengua mazahua, "nos decían que era una lengua muy fea y ahora ya debían aprender español" (Sr. AD. 13/05/10).

La desvaloración de la lengua materna en la escuela era una forma de hacer creer a los padres que ésta no era útil en la vida de sus hijos. A partir de la escuela, la lengua de utilidad y de valor para el desarrollo del país sería el castellano y por tanto, las instituciones oficiales debían contribuir a este desarrollo a través de la castellanización y homogeneización de la lengua, tal como sucedía en la primaria de Rioyos.

En ese tiempo era casi imposible que las autoridades políticas y educativas pensaran en una educación bilingüe para el mantenimiento o aditivo, más bien lo que se pretendía era restar o hacer desaparecer la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo, en la última década, cuando finalmente se ha establecido un espacio de educación bilingüe en La Menanguaru, los niños que han ingresado al preescolar "Ne Ts'ibatru" 'El Llanito' con "cierta" destreza en la producción oral de la lengua jñatrjo se han convertido en bilingües pasivos del castellano y jñatrjo, según el testimonio de la señora Toribia, de la familia Bautista (21/04/10), (en la página 83).

En la educación preescolar los niños Lino y Rita Isabel "perdieron" una lengua en la escuela. Es decir, de bilingüismo simultáneo, pasaron a un bilingüismo pasivo porque dejaron de hablar jñatrjo debido al uso dominante del castellano en la escuela, tanto de otros niños como de las docentes.

Docentes que entienden y/o saben hablar la lengua mazahua como la directora del preescolar "Ne ts'ibatru", se comunica en castellano con los niños y padres de familia (principalmente madres) que entienden y saben hablar jñatrjo. En la situación de los niños RI y L han dejado dehablar una de sus lenguas para adaptarse a la lengua de la docente, así como en el caso de la señora MF (página 120).

Sin embargo, la directora del preescolar "Ne ts'ibatru", argumenta con ironía y sarcasmo que le parece una incongruencia el haber querido homogeneizar la lengua a través de la escuela y "...ahora quieren que recuperemos la lengua mazahua pero en sí, a futuro, a qué te lleva, ahora si no tiene ningún valor, porque [a]horita ¿qué es lo que se está dando? pues inglés, o sea es el inglés, prácticamente el inglés tiene un futuro" (Profra. IH. 26/10/09).

El valor de la lengua jñatrjo se minimiza por una profesora y en un espacio destinado a la Educación Bilingüe. Al parecer ya no es tiempo de recuperar la lengua después de haber apostado a la castellanización. Esa castellanización de la cual, también fuimos víctimas muchos docentes, como dice Bartolomé (2004:29) y que se trata de una contradicción de difícil resolución "puesto que involucra una crítica redefinición existencial". Una redefinición existencial porque implica un proceso de reconocimiento, entendimiento y superación de un pasado de discriminación y humillaciones relaciondas con la lengua y la cultura de la cual somos parte.

No obstante, contrario a este proceso, en la actualidad:

Tenemos maestros bilingües que lo que menos les interesa es enseñar mazahua a los niños, porque ellos mismos son víctimas de esa acción discriminadora y ellos van allá con otro drama, porque les dijo la secretaría, son parte de la dirección de educación indígena de un proyecto gubernamental pero no les interesa porque no han tenido ese proceso de retoma de conciencia si? Y ahí está el estado mexicano gastando las millonadas en maestros que son víctimas de esa cuestión histórica discriminatoria y que lo van a reflejar a la hora de su desempeño profesional. (Ent. Lic. NC. 19/10/09)

El desinterés de muchos docentes bilingües por la enseñanza de la lengua ancestral a los niños es una forma de mostrar los efectos discriminatorios que sufrieron a causa de la misma lengua. Ante ello, el participante NC también menciona que los docentes "no han tenido ese proceso de retoma de conciencia". Un proceso de retoma de conciencia que implicaría esa crítica redefinición existencial para entender y reconocer las raíces ancestrales, así como el valor cultural e identitario de la lengua por la que fueron discriminados.

Con docentes de educación bilingüe que no les interesa enseñar la lengua, la escuela de Educación Bilingüe una vez más reproduce los esquemas que sembró la castellanización. Ahora, la EIB está respaldada con fundamentos políticos, pero se requiere de una toma de conciencia de parte de los docentes para superar experiencias de discriminación. Proyectarnos frente a los padres y a los niños como indígenas, como mazahuas con un gran valor cultural y lingüístico. Un reconocimiento que sin duda contribuirá a que muchos de ellos también se reconozcan así mismos y motiven a sus hijos a hablar la lengua ancestral a pesar de aprender el castellano y otras lenguas de hegemónicas.

Por otro lado, la directora del preescolar se refiere al prestigio del inglés en la actualidad y del futuro prometedor que éste tiene frente al valor de la lengua jñatrjo. Sin duda, el idioma extranjero es una herramienta fundamental para desempeñarse en diferentes espacios públicos y laborales, pero no necesariamente tendría que colocársele por encima del valor de una lengua indígena o en confrontación con ella. En este aspecto, el papel de la EIB justamente se fundamenta en el diálogo entre culturas y la coexistencia de dos o más lenguas en una comunidad. Además de la necesidad de conocer lenguas extranjeras para explorar nuevos horizontes, así como la necesidad de mantener la lengua ancestral como valor de nuestra identidad cultural (Crystal 2001:96).

Finalmente, con la aportación de la directora del preescolar "Ne ts'ibatru" 'El Llanito' destinada a impartir educación bilingüe a los niños de La Menanguaru, podemos entender que entre las acciones de políticas asimilacionistas y la educación bilingüe aún mantienen semejanzas. Por tanto, además de leyes que respaldan los derechos lingüísticos y culturales de los niños y niñas indígenas, también es fundamental la voluntad de

docentes, autoridades educativas, padres de familia y la suma de muchos esfuerzos para concretar las estipulaciones legales sobre EIB dentro y fuera de la escuela.

4.3.2 Aspectos de la lengua jñatrjo en la primaria "Niños Héroes"

La escuela primaria "Niños Héroes" se ubica en barrio La Mesa, a 400 metros aproximadamente de la carrera asfaltada que comunica a la comunidad con la cabecera municipal. La construcción escolar cuenta con seis aulas y una en proceso de construcción, baños destinados para niñas y otros para niños. La escuela también cuenta con dos equipos de enciclomedia (quinto y sexto grado), equipos de cómputo en el salón de sexto grado, televisores en cada aula y bibliotecas con 30 libros aproximadamente en cada grupo.

El personal docente lo integran seis profesores procedentes de contextos externos a la región mazahua y monolingües en castellano a excepción de la docente de segundo grado, quien entiende el otomí. La población estudiantil durante el ciclo escolar 2009-2010 fue de 143 estudiantes de los cuales 89 entienden la lengua mazahua según respondían durante mis visitas por sus aulas.



Foto 5: Primaria Niños Héroes

Al ingresar a sus aulas o al verlos en algún espacio de la escuela me dirigía a ellos a través de frases como: "kjimi" 'saludo'; "ja by jyasu' '¿cómo están?'; "Pje gi kjaji" '¿qué hacen?', a lo cual ellos respondían: buenos días, bien, trabajando, escribiendo o estudiando, respectivamente o través de actividades específicas en cada grado como nombrar números y palabras en mazahua con los niños, los cuales ellos mencionaban en castellano. En lo que respecta a cada grupo:

Cabe aclarar que no aplicamos ningún test lingüístico a cada estudiante de segundo a sexto grado; identificamos estos aspectos a través de la interpretación y respuesta de los estudiantes a los mensajes o frases que les comunicabamos en jñatrjo en las visitas por las aulas, en conversaciones con ellos, con padres de familia y docentes. Específicamente en primer grado hemos propuesto un vocabulario oral en lengua originaria, del cual cada niño respondía en castellano las palabras que comprendía.

A continuación revisaremos aspectos de la lengua en cada grupo de la escuela primaria "Niños Héroes":

Primer grado:

A principio del ciclo escolar, el grupo de primer grado estaba integrado por diecisiete niños, pero con ausencia frecuente de uno de ellos, quien había desertado en abril de 2010. Los niños que integraban el grupo tenían entre seis y siete años a excepción de uno de diez. Según la concepción jñatrjo, las edades de estos niños oscilan en la etapa de ts'itri'is (niños) y el estudiante de diez ya es un tri'i (muchacho o joven).

Respecto a la lengua mazahua en los niños, cuatro de los dieciséis que permanecían en el grupo contestaron en castellano las cinco palabras que les dije en jñatrjo, palabras como: Beeche, maanza, xedye, nrrege, tr'ii; que en el castellano del contexto quiere decir chiquigüite, molcajete, tortilla, agua y niño respectivamente. Al respecto la madre de uno de ellos había comentado con anterioridad: "Mis hijos no hablan manzahua cuando le hablo yo manzahua, dicen que no me entienden lo que les digo... aunque su papá les dice que no es cierto que no entienden, a la mejor dicen eso para que no hagan los mandados que les decimos (Sra. SA. 12/10/09). Mientras que otra madre de las niñas que han comprendido el vocabulario dice: "Todos mis hijos entienden mazahua, pero para regresar ya no" (12/05/10), es decir, para responder en la misma lengua.

Con el testimonio de estas madres de familia complementamos la información de los niños que entienden la lengua y entre los cuales también se ubican la niña Julia Laura (página 78).

En un segundo subgrupo respecto a los estudiantes que entienden la lengua jñatrjo podemos ubicar a dos niñas y un niño que mencionaron en castellano cuatro y tres de las cinco palabras que les dije en mazahua. Una de ellas corresponde al caso de Rita Isabel, mientras que el padre del niño que interpretó tres de las cinco palabras, informa que él aprendió como L1 el jñatrjo y su esposa castellano. La esposa le dice al señor: "No le

hables así (en mazahua) a mis hijos, porque van a ir a la escuela y les van a decir mazahueros... pero yo le hablo de mazahua a mi esposa y así ya escuchan ellos" (Conv. Sr. DG. 5/05/10).

Finalmente, en un tercer subgrupo de los niños de primer grado, ubicamos a los otros nueve quienes no entienden la lengua. Ante el vocabulario oral que les presentamos dijeron "no sé" oralmente o moviendo la cabeza, mientras que otros permanecieron callados. Así, cuando le preguntamos a una madre de estos niños: ¿Su hijo Alejandro entiende la lengua mazahua?: "No, él no entiende nada, como en la casa nadie lo habla, por eso él ya no le entiende" (Sra. AR, 30/09/09) y en la siguiente pregunta a otra madre de estos niños: En su casa ¿usted en qué lengua les habla a sus hijos? "Español, porque yo casi no sé mazahua y cuando les habla su abuela dicen que no le entienden, que qué cosa dice, que no se entiende" (Sra. AD. 14/10/09).

En este grupo ubicamos el caso del niño Ramiro (página 91), quien permaneció callado cuando le presentamos las palabras en jñatrjo y no lo escuchamos hablar en la lengua en nuestras visitas a su casa.

De esta manera, decribimos brevemente la situación de la lengua jñatrjo en los niños de primer grado, de donde son parte las niñas Julia Laura y Rita Isabel, así como Ramiro. Veamos ahora qué tenemos acerca de la lengua en segundo grado.

Segundo grado:

El grupo de segundo grado se integraba de 22 estudiantes, de los cuales 8 levantaron la mano cuando su docente y yo preguntamos quiénes entiendían la lengua mazahua. Posteriormente cuando les mencionabamos una serie de palabras como: nrreje, juajma, guaru, pjinio, nrrare'e, nrrenchuru, ñonu, xedye, daja, yeje pronunciaban en coro el significado de las palabras en castellano como 'agua', 'milpa', 'maguey', 'yerba', 'río', 'borrego', 'comida', 'tortilla', 'uno', 'dos' y otras palabras del contexto.

Respecto a la producción oral en jñatrjo por parte de los niños, aproximadamente cinco de ellos las pronunciaron en coro las palabras que les propusimos en castellano, como: **ngumu'** 'casa', **chjoo** 'maíz', **me/je/** 'pozo', **tr'e/je** 'monte', **batr'u/** 'llano', **bepji** 'trabajar'.

A riesgo de desanimar a los niños con la escritura, en este grupo hemos escrito los números del uno al diez en la pizarra: d'aja, yeje, jñii, nziyo, ts'icha, ñanto, yencho, jñincho, zincho y dyecha, con lo cual les preguntamos sin seguir un orden, qué número representan en castellano, de los cuales los primeros cinco y el diez fueron los conocidos.

En cuanto a la pronunciación de estos números no hubo dificultad a diferencia del vocabulario en el párrafo anterior (Obs. 20/01/10).

Tercer grado:

En este grado escolar 22 de los 28 niños que integran el grupo contestaron que entienden la lengua mazahua. Respecto al vocabulario que aplicamos en este grupo fue semejante al de segundo grado: nrreje 'agua', juajma 'milpa', bezo 'señor', güaru/ 'maguey', pjinio 'yerba', nrrare'e 'río', nrrenchu/ru/ 'borrego', ñonu/ 'comida', xedye 'tortilla', ndixu 'señora', tri'i 'muchacho', xutr'i 'muchacha'; las cuales mencionaban en coro y con entusiasmo.

Con los niños de este grupo compartí una poesía en jñatrjo, primero oralmente y posteriormente la escribimos en la pizarra "Nrrixu jñatrjo" 'Mujer mazahua'. Al preguntarles qué habían comprendido de la poesía, varios de ellos mencionan frases y palabras del texto como: "Habla de una mujer", "que regrese porque le espera el metate", "también el pozo, el monte", "la milpa" "y que se fue a México (ciudad)". Posteriormente, leímos la poesía en coro y entonces percibimos la facilidad de los niños para pronunciar las palabras en jñatrjo (Obs. 19/01/10).

De acuerdo con lo anterior, en este grupo los niños reflejaron su comprensión auditiva al interpretar el contenido de la poesía.

Cuarto grado

En este grupo al aplicar la misma pregunta ¿quiénes entienden la lengua mazahua? ninguno de los 27 estudiantes que integraban el curso levantó la mano. Sin embargo, cuando les mencioné una lista de palabras en jñatrjo y les pregunté qué quieren decir en español, contestaban espontáneamente en coro. Ante ello, el docente manifestó su asombro "no que nadie sabe, entonces por qué casi todos contestaron, a ver por qué nadie quiere decir que sabe cuando les pregunta la maestra... a ver ahora sí levanten la mano quienes entienden la lengua mazahua, sin miedo, sin vergüenza levanten la mano". Con rostros inseguros y manos temerosas identificamos que en este grupo 20 estudiantes entienden la lengua (Obs. 20/01/10).

En este grupo es interesante percibir que los niños reflejan vergüenza para reconocer que entienden la lengua mazahua y sin embargo, manifestaron esta destreza en el vocabulario en jñatrjo que presentamos el cual tradujeron al castellano. Por tanto, este

comportamiento no sólo se relaciona con la comprensión receptiva de la lengua, sino con actitudes lingüísticas como seguridad para reconocer la presencia de la lengua en ellos.

Quinto grado

En grupo, también identificamos la cantidad de estudiantes que entienden la lengua jñatrjo a partir de las conversaciones de la docente con sus estudiantes. A pesar de la vergüenza que reflejan por reconocer que entienden y saben hablar algunas palabras en mazahua (como hemos revisado con la docente AC (página 116), finalmente 17 de los 26 dicen que la entienden.

En este grupo compartimos de manera oral y por escrito la canción "**Tonjo k'ul na jelel'** 'canción de lejos'. Cuando les preguntamos el contenido del texto algunas respuestas fueron: "que está lejos" "no hay aire", "en la tierra", "que quiere "llorar", "que está sola", "habla del sol" (obs.02/01/10).

Posteriormente, en otra visita, mientras dos estudiantes estaban fuera del aula, a una distancia considerable entre ellos y yo (20 metros aprox.), dos estudiantes de este grupo, me contestaron en mazahua frases de saludo y preguntas de estado de ánimo.

Rosa: Kjimi 'Buenos'

EE: Kjimi maestra. 'Buenos días...)

R: Ja by jyasu/bi 'Cómo están?'

EE: Na joo y tú 'Bien ¿y tú?'

R: Pje gi kjaji '¿Qué hacen?'

EE: Estábamos regando las plantas (al tiempo que se dirigen a su aula) (Conv.

2/05/10).

Por último en este grupo, identificamos a la niña Celia que motivada por su docente pronunció el siguiente mensaje: Na joo ri maa, ri echago gana kja in bepji ngekua ri kjuaru/ jango gi estudiago ñe dya jiobeñe nuzgojme. Pokju/k'u bi enge" 'que te vaya bien, le vas a echar ganas donde estudias y no te olvides de nosotros. Gracias por venir' (21/05/10).

En este grupo, los aspectos lingüísticos que resaltamos son las palabras en jñatrjo que emitieron los estudiantes, cuando les saludé. Con ello, identificamos rasgos en la producción oral de la lengua y fuera del espacio formal como el aula. Sin embargo, en el tercer parlamento, al aumentar la extensión de la frase, ellos ya contestaron en castellano. En este punto, podemos entender que la destreza productiva de estos dos estudiantes se mantiene en la pronunciación de palabras.

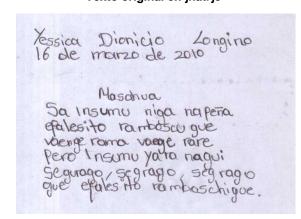
Respecto a la niña Celia, su mensaje representa un indicio de la expresión oral en la lengua jñatrjo, que puede desarrollar al sentirse cotinuamente motivada para hablar la lengua.

Sexto grado

En este grupo, el docente HC solicitó nuestro apoyo para retomar la actividad extraescolar, que había asignado a sus estudiantes acerca de la lengua mazahua; escribir canciones, refranes, chistes u otros textos en la lengua. El día de la actividad, tuvimos la oportunidad de preguntarle a los estudiantes quiénes entendían o hablaban la lengua en lo cual 17 de los 23 reconocieron que la entienden pero no la saben hablar. Por su parte Yessica, una de las estudiantes aceptó que sabe hablar "un poco" la lengua y entonó la canción "palesito ra mbosk'u" 'Dios te ayudará' en la lengua.

Entonces resaltamos la situación de Yessica quien además de haber entonado la canción la había escrito en la lengua; así, las actividades que ella realizó se relacionan con las destrezas de comprensión auditiva de la canción, así como en la lectura de ésta, cuando la escribimos en la pizarra. Mientras que la entonación y escritura de la canción la aproximamos a las destrezas productivas como hablar y escribir. A continuación presentamos el texto de la estudiante.

Texto original en jñatrjo



Interpretación del texto en castellano

Haz tu casa en una piedra
Dios te ayudará
Viene en el aire, viene el río
Pero tu casa no se caerá.
Asegura, asegura, asegura
Que Dios te ayudará.

Cabe destacar que el texto de Yessica lo ha escrito a partir del sonido de las palabras y según sus conocimientos de la escritura en castellano. Por tanto, se trata de un texto que más allá de las convencionalidades de la escritura en mazahua, representa una parte de sus rasgos culturales que en este caso podemos relacionar con una cuestión religiosa. Por otro lado, la escritura en jñatrjo no es parte de las actividades cotidianas de la escuela para atender convencionalidades de la lengua, como se hace con la lectura y

escritura del castellano; sin embargo, el texto de Yessica es un punto importante para reflexionar en estas herramientas.

De esta manera, hemos presentado la lengua jñatrjo en los estudiantes de la primaria "Niños Héroes". A pesar del uso cotidiano del español en la escuela, identificamos que la mayoría de los niños entienden la lengua ancestral de la comunidad. A partir de ello, podemos denominar a los estudiantes de la primaria "Niños Héroes" que entienden pero no hablan la lengua en sus interacciones cotidianas, como bilingües simultáneos; pues desde pequeños escucharon mazahua y castellano pero sólo aprendieron a hablar castellano. Por tanto, la lengua de uso cotidiano de estos estudiantes es el castellano.

4.3.3 La lengua de uso en los niños de primer grado

El desplazamiento lingüístico de la lengua jñatrjo en el barrio La Mesa se percibe en el uso del castellano en niños y jóvenes en sus interacciones cotidianas. Usan la lengua dominante en diferentes espacios de socialización como la escuela. En este apartado revisamos el uso del castellano en los niños de primer grado de la escuela primaria "Niños Héroes", a partir de la enseñanza del español como objeto de estudio, el castellano que usa el docente con los niños y la lengua que usan entre los estudiantes.

4.3.3.1 Español como objeto de estudio

Según el Plan de Estudios Educación Básica, Primaria (2008:47) se destina 9 horas a la semana y 360 anuales al estudio del español. Con este tiempo, español es la asignatura que abarca la mayor carga horaria en la educación primaria. A continuación presentamos la distribución del tiempo de trabajo en primero y segundo grados de primaria:

Asignaturas	Horas semanales	Horas anuales
Español	9	360
Asignatura estatal: lengua adicional	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la naturaleza y la sociedad: - Ciencias naturales - Historia - Geografía	2	80
Educación física	1	40
Formación cívica y ética	1	40
Educación artística	1	40

Por su parte, el programa de español de primer grado dice que el propósito principal del estudio de la gramática, la incrementación del vocabulario y el conocimiento de las

convenciones de la escritura (la ortografía, puntuación, entre otros aspectos) es que los niños mejoren sus capacidades de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva (SEP 2008:13).

Este programa establece la organización de prácticas del lenguaje en ámbitos: el estudio, la literatura y la participación comunitaria y familiar. De estos ámbitos la participación comunitaria y familiar la podríamos relacionar con la presencia de hablantes de una lengua ancestral en la comunidad y familias de los estudiantes. No obstante, la descripción de este ámbito en el programa de español para primer grado hace mayor énfasis en que los niños revisen y empleen textos relacionados principalmente con contextos urbanos. Al respecto, reconocemos que los niños tienen derecho a desarrollar estas estrategias, pero en La Menanguaru/ la participación comunitaria y familiar habría de incluir la lengua jñatrjo.

El programa de español para primer grado también plantea la intención de contextualizar los aprendizajes escolares con situaciones comunicativas de la vida social. En este aspecto, los estudiantes de la primaria "Niños Héroes" están inmersos en una población de hablantes mazahuas y que muchos de ellos entienden la lengua, por tanto, la lengua jñatrjo también genera situaciones comunicativas en aquellos niños cuyos abuelos, principalmente les hablan en mazahua como en el caso de la Abuela María con su nieta Juana (página 125) y la Abuela Marta con sus nietos (página 83). Si bien el castellano es la lengua que hablan los niños y en este apartado lo consideramos como objeto de estudio, la lengua y cultura Jñatrjo no están separadas de las situaciones comunicativas de muchos niños del barrio La Mesa.

A continuación, revisamos una clase de español con los niños y docente de primer grado: El día lunes 12 de octubre, por la mañana el estudio de la asignatura se lleva a cabo a través de diferentes actividades; en primer lugar, el docente Pablo indica a los niños (No) que preparen su libro de español porque van a trabajar con él. Se remiten a la página 27 donde los niños siguen la lectura guiada por el docente, él les explica en qué consiste la frase "reflexión y práctica":

Docente Pablo: Reflexión es recordar lo que hemos hecho antes y práctica es practicar la lectura y la escritura para aprender más... (Posteriormente plantea el tema de los libros: dónde hay libros y cuál es la importancia de éstos).

¿Sabes dónde puedes encontrar libros?

No: En la biblioteca.

DP: ¿Y en la casa no hay?

No: Sí, en la mesa.

No: Y en el librero (menciona otro niño).

DP: Y en las mochilas los libros se quedan toda la tarde, le dicen "ahí te dejo mochila mañana te veo" o ¿para qué sirven los libros?

Niños: Para leerrrr (contestan en coro algunos niños).

DP: ¿Seguros que sirven para leer? Pero creo que ustedes no leen ¿o a poco sí?

El grupo continúa la lectura y comentarios de lo que van leyendo en el libro hasta que después de la lectura el docente les indica a los niños que copien algunas palabras del texto que leyeron. Posteriormente indica:

DP: Con las palabras que han escrito vamos a hacer los enunciados.

DP: Vamos a escribir las palabras: Papás, abuelitos, consultar y libros.

DP: A ver la primera oración ¿cómo la escribiríamos? (pregunta a los niños).

Un niño: Los papás trabajan en México.

El docente escribe la oración en la pizarra y después pregunta.

DP: ¿Y con la palabra abuelitos?

Un niño: hacen fibras.

DP: ¿Fibras? (con actitud de sorpresa) ¿Qué es eso?

Gustavo: con lo que lavan los trastes.

DP: Pero eso no lo hacen aquí.

Gustavo: sí.

El docente escribe: Los abuelitos hacen fibras. Después pregunta:

DP: ¿Quiénes consultan?

Niños: Los doctores.

DP: A los doctores. ¿Ustedes han consultado con el doctor?

Niños: Sí.

DP: Sólo que aquí vamos a hablar de la consulta de libros.

Los niños mostraban sorpresa y asombro ante la idea de consultar en libros. (Obs. 12/10/09)

Este fragmento refleja una clase típica donde el docente presenta la información, pregunta a los estudiantes y evalúa. Por tanto, el docente también acapara la palabra al explicar la frase "reflexionar y practicar"; plantea las preguntas, emitir comentarios acerca de los libros y escribir las oraciones en la pizarra. En este aspecto, el uso de la palabra se refleja más en quien enseña la lengua que en quienes está destinado el aprendizaje.

Otro aspecto de esta clase consiste en las oraciones que proponen los niños. En este punto resaltamos el contenido de las oraciones: "Los papás trabajan en México" y "Los abuelitos hacen fibras" porque es el lenguaje que se relaciona directamente con la experiencia de los niños. Muchos padres de La Menanguaru/ migran a trabajar a la ciudad

de México y en los últimos años se han instalado en el barrio, talleres para la elaboración de fibras de plástico y malla de aluminio. En este punto son los niños quienes contextualizan su aprendizaje con sus experiencias y usos cotidianos del lenguaje. De esta manera, los niños introducen al espacio académico, el lenguaje que usan con los padres, en la comunidad, en el taller u otros contextos.

Al mismo tiempo, cuando el docente pregunta sorprendido ¿qué es eso? En la oración "los abuelitos hacen fibras", percibimos que él desconoce esta actividad productiva de la comunidad, esto implica que también desconoce aspectos del contexto social del los niños. Al respecto Aikman (2004:423) plantea en la experiencia escolar de los arakmbut de la amazonia peruana que el personal y las autoridades educativas del Estado "ignoran la importancia de los contextos fuera de la escuela, en los cuales una parte de los arakmbut necesitan utilizar el castellano. Por lo tanto, desconocen el contexto social en el cual se sitúa la comunicación y en la cual está adquiere significado". En el caso de los niños mazahuas del barrio La Mesa, se trata de conocer los espacios de uso y donde cobra relevancia la escritura.

En este sentido, el conocimiento del contexto social de los niños es fundamental en la enseñanza de la escritura. De acuerdo con Landaburu (1998:71) en su texto, para ayudar a los niños a reflexionar sobre sus conocimientos previos y a adquirir nuevos siempre es útil entender su mundo. Por ejemplo, entender para qué les sirve la escritura en el contexto de los talleres de elaboración de fibras, a los padres que migran a la ciudad o a ellos cuando migren. Así, la enseñanza de la escritura es un proceso que requiere la comprensión de aspectos sociales que se relacionan directa e indirectamente con los estudiantes⁴³.

Finalmente, la comprensión de aspectos sociales que se relacionan indirectamente con los estudiantes lo podemos percibir cuando los niños y el docente DP comentan el término consultar. Por un lado, se trata de lo que los niños ya conocen como la relación entre consulta y doctores. Ante ello el docente indica que se trata de "la consulta de libros" pero hace falta aclarar el significado de la palabra en el contexto de los libros. Decir que se

⁴³ En la relación directa con aspectos sociales nos referimos a situaciones que son parte del contexto, experiencias y la vida cotidiana de los niños como los talleres de fibras, los padres en el Distrito Federal, la escritura en los letreros de las tiendas, las envolturas y letreros de los productos que compran, los video juegos, incluso las expresiones gráficas que se plasman en los tejidos. Mientras que la relación indirecta de la escritura con aspectos sociales, estos pueden ser las ilustraciones y textos que presentan los libros, pero corresponden a contextos urbanos. Por supuesto, los niños necesitan y nuevamente enfatizamos que tienen derecho a aprender aspectos culturales de sociedades urbanas, pero reconociendo y valorando las expresiones culturales de su propia comunidad.

trata de revisar y buscar información en los libros. Si bien, los niños van a la escuela para aprender conocimientos nuevos, no se trata de dárselos a conocer tal cual los libros lo plantean o cómo el docente lo entiende, sino adaptarlos al contexto comunitario de los niños.

Los niños son los destinatarios de los conocimientos académicos que plantean los programas escolares, por lo cual a ellos ha de adaptarse la enseñanza y el lenguaje que usamos los docentes. Además, el lenguaje que empleamos con ellos es fundamental en su socialización y formación de valores, como revisaremos en el siguiente apartado.

4.3.3.2 La lengua del docente

La escuela es un espacio fundamental para la socialización y adquisición de nuevos conocimientos de los niños. Además de las relaciones entre pares, la participación de los docentes es fundamental en esta socialización sin embargo, en este espacio revisaremos específica y brevemente el papel del lenguaje que emplea el docente en algunos momentos de socialización con los niños de primer grado. Para ello, tenemos el fragmento de una clase:

A las 9:50 los niños siguen copiando la fecha de la pizarra a su cuaderno. El maestro les dice que se apuren pero ellos continúan conversando entre compañeros, al interior de cada equipo. Mientras el docente registra la asistencia también les dice:

DP: Cállense o los saco del salón.

Para las 10:01 el docente sale del aula y los niños conversan en voz alta. Enseguida regresa y los niños hablan en voz baja.

DP: Quién estaba hablando... y cuando les digo que hablen menos quieren hablar.

(Cuando vuelve a salir el docente un niño dice):

No: Horita le voy a decir al maestro que estaban hablando (dirigiendo la mirada a un equipo de alumnos).

(Cuando regresa el maestro uno de los niños le dice:)

No: Maestro David se hizo de la chis (orina).

DP: ¿Cómo David que no pudiste ir al baño?

David: Germán, ya no te voy a prestar sacas 'sacapuntas' (Germán fue el niño que le dijo al maestro que David se había orinado).

(10:45 Los niños hablan continuamente para acusarse entre compañeros con el docente, por ejemplo otro de ellos le dice al docente).

No: Maestro mira su moco de David.

DP: Órale cochino (en voz alta).

(Mientras que otro niño menciona)

No: El Pedrito está haciendo el abecedario (cuando se acerca al escritorio del docente).

DP: Está malo de la cabeza dile.

Niño: Estás malo de la cabeza (al regresar a la mesa de su equipo donde también está Pedrito).

(Otro niño le comunica al maestro que Armando, su compañero está masticando chicle. Cuando el docente se acerca a Armando para preguntarle por el chicle, el niño llora, mientras otro niño expresa desde su lugar)

No: Ya va a llorar.

DP: No llores Armando. ¿Chiquillo qué te pasa? (Entonando)

No: Y es el más grandote.

Otro niño: Y el más gordote.

DP: Cállate chillón, pareces niña, chamaguita o cómo quieres que te diga. (Obs.

12/10/09)

En este escenario identificamos una serie de puntos respecto al lenguaje del profesor: en primer lugar la limitación que manifiesta el docente hacia la expresión oral como parte de la disciplina de los niños, al decirles "cállense o los saco del salón" lo cual converge con el planteamiento de Aikman (2004:423) en su estudio de los arakmbut de la amazonia peruana cuando dice: "La comunicación oral se halla muy limitada y es usualmente iniciada y controlada por el maestro. Para el maestro la señal de unos niños que trabajan duro es una clase silenciosa, donde la palabra hablada se encuentra completamente subyugada por la palabra escrita". En la situación del docente DP la limitación oral se refleja cuando los niños dejan de hablar o lo hacen en voz baja en presencia del docente, mientras que cuando éste sale del aula, ellos hablan en voz alta y se dispersan por diferentes espacios.

Parafraseando a Téllez (2002:202) toda acción pedagógica dispone de una autoridad en la cual los maestros, en su papel de emisores se presentan como dignos y autorizados para transmitir, inculcar, sancionar y controlar los contenidos recomendados. En el caso del docente DP, controla y sanciona la expresión oral de los niños. Si bien el rol del docente también implica procurar el orden y organización de la enseñanza y el aprendizaje, al limitar la expresión oral de los niños con la amenaza "o los saco del salón" resalta su autoridad o poder frente a ellos.

La reacción de los niños frente al control que manifiesta el docente DP, en la expresión oral del grupo, se manifiesta en las acusaciones entre ellos: "Le voy a decir al maestro que estaban hablando", "maestro David se hizo la chis", "mira su moco del David", "Pedrito está haciendo el abecedario"... Aquí, el control del docente hacia los estudiantes se reproduce entre ellos mismos, lo cual podemos entender como adaptación de los niños en la disciplina escolar o bien como una reacción natural para sobrevivir en el aula.

Ante las acusaciones de los niños el lenguaje del docente "¿qué no pudiste ir al baño?", "¡órale cochino!", "está malo de la cabeza dile", "cállate chillón, pareces niña, chamaquita o ¿cómo quieres que te diga?" representa un aspecto fundamental en la socialización de los estudiantes, principalmente de los niños acusados porque se sienten señalados y probablemente ridiculizados. Por su parte, entre las respuestas del docente se refleja la cultura machista de que los niños no deben llorar. En las respuestas de las acusaciones, el docente está contribuyendo a la identidad social que se construye a través de la socialización en la escuela (Vásquez y Martínez 1996:41).

De acuerdo con las mismas autoras, en la escuela "los maestros son los agentes de socialización, pero no perciben qué aspectos de su comportamiento o de las interacciones que efectúan están contribuyendo a socializar a los alumnos, ni perciben cuáles son los valores que están transmitiendo" (Op. Cit.: 51). Valores que bien se pueden manifestar en vergüenza, timidez de los niños acusados y manifestar rechazo de éstos hacia sus compañeros que les acusan.

Finalmente, quisiera aclarar que, dado nuestro tema de estudio acerca de la lengua originaria de la comunidad, nuestro interés no se centra específicamente en la socialización en la escuela, sino el uso del castellano como la lengua que se sobrepone al uso de la lengua jñatrjo en los niños. Nuestra opinión en este aspecto no rechaza el castellano como lengua de uso en la escuela, sino las formas culturales que se transmiten a través de ella en lugar de fortalecer y atender la identidad social y cultural de la comunidad.

4.3.3.3 La lengua de los niños

La lengua es un medio fundamental en las interacciones verbales de los niños y en su socialización. La comunicación oral es una forma por la cual aprenden nuevos conocimientos, reflejan una parte de su cultura y aprenden a convivir en comunidad. En este apartado revisamos algunas interacciones verbales entre los niños para aproximarnos a la importancia del lenguaje en su socialización, identificaremos algunos rasgos de la lengua jñatrjo o variantes del castellano que usan los niños.

En primer lugar, retomamos el planteamiento de Halliday (1994:18) quien dice: "en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que se aprende a actuar como miembro de una sociedad". En la situación de los niños en la escuela, ellos aprenden a actuar en un grupo de estudiantes, con las diferentes formas de

ser y actuar de sus compañeros o en el apoyo que puedan manifestarse entre ellos. Por ejemplo, en una interacción entre dos niños mientras copiaban la escritura del alfabeto de la pizarra.

Germán el niño mayor del grupo (10 años) platica con otro niño para apoyarle en la actividad que está realizando. (En ese momento Germán retira el cuaderno de su compañero y le indica):

Germán: Fíjate como lo hago yo. Estás mal como lo estás haciendo, vas dejando un reglón luego haces este, luego haces este. (Mientras señala los espacios donde debe escribir las letras en el cuaderno). Si quieres yo te lo voy haciendo un poquito para que luego tú lo vayas siguiendo. (Obs. 13/10/09)

En esta interacción identificamos la ayuda y cooperación que Germán brinda a su compañero. En primer lugar, Germán le indica verbalmente a su compañero cómo debe realizar el trabajo, después se ofrece para ejemplificar su sugerencia. En este sentido, al participar en intercambios comunicativos con otras personas el niño también aprende "estrategias de cooperación entre los grupos sociales... y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable" (Lomas 1999:170). Entonces no sólo es el uso de la lengua como herramienta para intercambiar palabras, sino la posibilidad de socializar y compartir conocimientos, construir relaciones y entenderse entre miembros del grupo.

Posteriormente en otro momento de la clase del día 13/10/09, en una actividad de matemáticas por parejas, los niños realizan el juego de serpientes y escaleras donde Germán nuevamente trabaja con César y comentan durante el juego:

Germán: Ya lo vientaste (se refiere a aventar el dado en el tablero del juego).

César: Ya.

Germán lanza el dado y cuenta:

G: Uno, dos, tres (mientras desplaza su ficha en el tablero de serpientes y escaleras). Te toca (le dice a su compañero).

César: A mí ya me toco.

G: No, te toca (le dice a su compañero con tono paciente).

César lanza el dado y cuenta

César: Uno, dos, tres... [a]hora tu (le indica a Germán).

Mientras en otro equipo se escucha la discusión de los niños que identifican la ubicación de su ficha en el tablero: Este es mío, éste no es mío o subí. (Obs. 13/10/09)

En esta situación los niños se socializan a través de un juego porque el juego es una de principales formas de socialización. A través del juego "el niño descubre modos de actuar y más ampliamente, modos de pensar y de sentir..." (Vásquez y Martínez 1996:183). En

el caso de los niños de primer grado, ellos aprenden a descubir estos modos de pensar y sentir porque viven una experiencia de aprendizaje amena que les motiva a participar activamente, observan las casillas y los números del tablero del juego, cuentan, manipulan el dado y sus fichas.

Sin embargo, los niños también regulan sus propias normas a través del juego. Si bien el docente DP ha indicado con anticipación las reglas: "lanzan el dado y el número de puntos que caiga, eso es la cantidad de casillas que van a avanzar con su ficha". Al interior de cada equipo, los integrantes controlan los turnos de participación. Esto indica que en un espacio de interacción entre niños en la escuela y en este caso en aula, los adultos o el profesor no poseen el conocimiento exclusivo de las normas de socialización. Los niños emplean también otras cuya práctica coexiste con las normas oficiales de la institución, así como de las reglas que establece el juego (Ibid).

En las normas que regulan los propios niños en la socialización y en los juegos, también identificamos particularidades del lenguaje que emplean como la palabra "vientaste" que expresa Germán. Es un hecho que esta palabra no corresponde al español estándar que pretende enseñar la escuela; sin embargo, refleja la particularidad del castellano de la región. Así por ejemplo, en las siguientes interacciones identificaremos otras transferencias lingüísticas de la lengua jñatrjo y/o castellano regional que hablan los niños.

En un momento de la clase del lunes 12 de octubre entre las acusaciones y/o información que dan los niños a su docente, acerca de sus compañeros, uno de ellos informa:

David: Maestro, Armando trae un reglo.

DP: ¿Un qué?

David: Un reglo (enfatiza).

Otro niño: Un reloj (aclara).

DP: Está bien, si no, cuando va a ir a ver a su novia, no va a saber la hora. (Ante este comentario el propietario del reloj se agacha y esconde el objeto. El docente no vuelve a emitir ningún otro comentario al respecto). (Obs. 12/10/09)

En este diálogo primero identificamos la transferencia de la palabra "reglo" que refleja David. "Reglo" es la palabra que se utiliza para decir reloj en mazahua. Si bien, sólo se trata de una palabra y no un conjunto de términos relacionados con la lengua jñatrjo tampoco podemos pasar por alto este rasgo de la lengua y la cultura, porque el uso lingüístico dice Lomas (1999:169) "es un espejo de la identidad cultural en las personas y

de los pueblos...", como representa la palabra "reglo" en el léxico de los hablantes mazahuas de Rioyos Buenavista⁴⁴.

Otro punto que destacamos en el diálogo del "reloj" es la corrección que manifiesta el otro niño, es decir, el aspecto de la diversidad lingüística en el aula. Por un lado, David refleja un rasgo lingüístico de la lengua jñatrjo, mientras que el niño que corrige proyecta el uso de la lengua estándar. Al respecto, Lomas sugiere, observar y reflexionar sobre el habla en las aulas, como "estrategia educativa para favorecer la conciencia de los alumnos y de las alumnas sobre el uso lingüístico, tanto propio como ajeno" (Op. Cit.: 164).

Esta aportación de Lomas nos lleva a revisar el siguiente punto de la escena del "reloj" que se trata de la indiferencia del docente frente al término "reglo" que empleó David, en contraste con la atención que el docente de segundo grado manifestó cuando una de sus alumnas mencionó la palabra "güelita". El docente de segundo grado, con voz autoritaria y represora le indicó: "Que no se dice güelita, se dice abuelita, ya les dije como deben hablar y parece que no entienden" (Obs. 20/01/10).

Nuestro interés al establecer comparación entre las intervenciones de los docentes, frente a las expresiones de los niños que manifiestan rasgos del léxico mazahua es por dos motivos: primero, la "indiferencia" del docente Pablo hacia la palabra "reglo" y hacia el estudiante que la pronunció. Aquí nuestra intención no apunta a uniformar las formas de hablar de los niños, sino de "abrir el abanico de sus capacidades expresivas, acercarles el conocimiento y un uso formal del lenguaje que quizá no tengan la oportunidad de aprender en otro contexto que no sea el escolar" (Op.cit.:240), por lo cual hubiese convenido aclarar que también se dice reloj; ambas palabras son correctas aunque cada una en su contexto.

El otro punto de comparación entre el docente DP y el de segundo grado consiste específicamente en esa reprobación y descalificación que manifiesta el docente de segundo grado: "Que no se dice así...", pues una cosa es contribuir en el aprendizaje de la lengua "formal" en los niños y otra es desvalorar la variedad lingüística que usan y/o aprenden en la comunidad. Es decir, "aunque desde la escuela se debe facilitar el aprendizaje de la variedad estándar de la lengua, ello no debe hacerse en detrimento del uso de otras formas expresivas..." (Ibid) tal como son algunas palabras del léxico mazahua que reflejan los niños en la escuela.

_

⁴⁴ Una forma de llamar a un objeto que no existía originalmente en su cultura sino con la llegada de los colonizadores y una forma de distinguir su lengua de la lengua homogénea.

En contraste con el comportamiento que hemos identificado del docente de segundo grado, otros docentes de la misma escuela intentan promover el uso de la lengua jñatrjo en los estudiantes, según los testimonios que revisaremos en el siguiente apartado, antes de presentar otros aspectos socioeducativos que han contribuido y contribuyen al desplazamiento de la lengua.

4.3.4 "Que los niños hablen su idioma": participación docente para promover el uso de la lengua jñatrjo

En el ámbito de la educación, los docentes representamos un papel fundamental para reconocer y respectar los aspectos lingüísticos y culturales de los estudiantes. En la actualidad, algunos docentes valoramos y promovemos el realzamiento de las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Específicamente algunos docentes de la escuela primaria "Niños Héroes" de La Menanguaru/ motivan a los niños a hablar la lengua mazahua, invitan a los padres a hablar y enseñar a sus hijos la lengua, en ciertos casos ellos mismos quieren aprender junto con los niños y la gente de la comunidad. Así mismo, planean y/o pretenden planear algunas actividades para promover el uso de la lengua, según comentan los docentes JS y AC:

...ver la manera de cómo hacer que el niño hable su idioma, su dialecto, entonces esa es mi inquietud de impulsar y tratar de hacer actividades donde los niños precisamente no pierdan esa lengua. (Prof. JS. 1/10/09)

... por eso yo les digo a los niños que no dejen de hablar su lengua mazahua, es su lengua materna y es muy importante. No agachen la cabeza, no debe darles pena saber dos lenguas, ustedes deben sentirse orgullosos de hablar mazahua.... (Profra. AC. 20/10/09)

La pregunta que se plantea el docente ¿y cómo hacer para hacer que el niño hable su lengua? refleja un gran desafío. Hacer que el niño hable la lengua mazahua en la escuela implica entender por qué no la habla, qué sabe, qué piensa y qué siente por la lengua. En otro momento de la conversación, el docente comenta que los niños no hablan la lengua en la escuela porque les da vergüenza y se cohíben. Al contar con esta explicación, el docente JS tiene la inquietud de impulsar actividades para promover el uso de la lengua en los niños, por ejemplo en escenificaciones o representaciones a nivel escolar. Esta inquietud forma parte de actitudes positivas y alentadoras hacia la lengua, así como hacia los niños que reflejan rasgos de la lengua originaria o conviven con hablantes de la misma. El docente también pretende realizar actividades para que los niños no pierdan su lengua.

Posteriormente en el discurso de la docente AC, también identificamos una actitud favorable hacia la lengua mazahua; reconocer su importancia como lengua materna de los niños, porque quienes la entienden y no la hablan, la han escuchado desde que aprendieron a hablar el castellano. Ante ello, podemos decir que se trata de un bilingüismo simultáneo (Gleich 1989) porque el jñatrjo ha formado un aspecto fundamental desde la socialización primaria de muchos estudiantes.

Después, cuando la docente AC se refiere al sentimiento de orgullo por hablar la lengua originaria del lugar donde nacieron y han crecido los niños, es parte de la autoestima e identidad mazahua. En este sentido y de acuerdo con Crystal (2001), la formación de la identidad es una de las razones por la cuales hemos de preocuparnos por la pérdida de las lenguas y porque además la formación de la identidad es uno de los propósitos de la escuela. Por tanto, realzar y promover el uso de la lengua jñatrjo en la escuela también representa la posibilidad de contribuir en la formación de la identidad mazahua.

Contribuir a la formación de la identidad mazahua a través de la lengua, tampoco es una tarea fácil para la docente por las experiencias de racismo y discriminación que han sufrido los padres de estos estudiantes, como lo abordamos en el apartado "Menanguaru y mazahueros: Discriminación y racismo" (página 132); sin embargo, la docente AC manifiesta su inquietud desde el hecho de preguntar a los estudiantes "quién sabe hablar o entiende la lengua mazahua".

Esta es una forma de percibir si ellos se identifican con su pueblo, su cultura y un elemento fundamental de esta cultura como la lengua, como veremos en la siguiente situación entre la docente AC y sus estudiantes de quinto grado:

Levanten la mano ¿quiénes saben hablar o entienden la lengua mazahua? Algunos se miraron entre ellos y rieron, otros tímidamente levantaban la mano y decían "yo sí le entiendo", "yo si sé hablar un poco", "yo mis papás si hablan", "yo mis abuelitos" y los demás, los demás no saben, "sí" (subiendo lentamente la mano). Pues porque no levantan bien la mano. Ya les he dicho, no deben esconderse, no debe darles pena saber hablar la lengua que es de su pueblo, una lengua que no se conoce en todas partes, que les pertenece a ustedes como algo valioso de su pueblo... (Obs. 22/04/10).

En esta situación, la actitud positiva de la docente hacia la lengua mazahua empieza por reconocer las particularidades lingüísticas de los estudiantes y la comunidad donde labora. Independientemente de la modalidad de escuela en que trabaja o de los artículos que respaldan la atención de las condiciones lingüísticas de los niños (como veremos en el siguiente apartado), ella concretiza su intención de promover el mantenimiento de la

lengua originaria, motivando a sus estudiantes a reconocer que la lengua mazahua es parte valiosa de la comunidad.

En contraste con "castigos que daban a los niños en las escuelas por hablar en su lengua materna" antes de incluir la instrucción en lenguas indígenas como parte del currículo, según lutzi-Mitchell (2001:35) en su estudio sobre la economía política de las lenguas esquimal-eleutianas en Alaska, así como los maestros que en décadas anteriores "prohibían a los alumnos hablar en su lengua durante las clases y los niños aprendían el español a punta de regla"⁴⁵, la actividad de la docente AC refleja un paso importante en el reconocimiento de la lengua jñatrjo y cultura de los estudiantes.

Así, también tenemos que el docente PO compañero de la docente AC de la primaria "Niños Héroes" invitó a sus estudiantes de quinto grado a cantar en mazahua en un festival de la escuela en el 2008. La finalidad de esta actividad según el docente PO: "Era que se estuviera retomando la lengua en la escuela... la idea es que una persona joven domine dos, tres idiomas ¿por qué?, porque si alguien domina dos o tres idiomas le es más fácil conseguir un trabajo" (Conv. Prof. PO. 20/10/09). Entonces el docente trató de concretizar su inquietud en una actividad pública. Un festival que trasciende fuera de los espacios escolares, como es el uso de la lengua mazahua y los elementos de la cultura mazahua que se retomen en la escuela.

El docente también plantea que una persona joven domine dos o tres idiomas para tener mejores oportunidades de trabajo. En el punto de dominar dos o tres idiomas, retomo las aportaciones de Crystal (2001) cuando dice que las lenguas contribuyen a la totalidad del pensamiento humano. El autor argumenta su idea con aspectos que reconocen la relación del alma con la adquisición de una nueva lengua, así como la capacidad intelectual del hombre para aprender diferentes lenguas. Por ejemplo, esta expresión procedente de Eslovaquia: "Con cada lengua que se aprende se adquiere una nueva alma", una forma distinta de ver, entender y sentir el mundo. Así como se entiende el mundo mazahua cuando se habla y se entiende su lengua, lo cual, a su vez, constituye una capacidad intelectual.

En este sentido, el autor también menciona que hay suficientes motivos para pensar que la condición natural del ser humano es ser multilingüe. "El cerebro humano tiene la capacidad natural de aprender varias lenguas y la mayoría de los seres humanos vienen

⁴⁵ Equipo del PEBI Sumu, Mina Rosita (RAAN) (1996:59). América Indígena. Vol LVI.

de lugares donde utilizan sus cerebros de este modo..." (Op.cit.:29), como los niños de barrio La Mesa que entienden mazahua e interactúan con personas que hablan la lengua.

Finalmente, reconocer la inquietud del docente PO para que los estudiantes aprendan dos o tres lenguas por exigencias laborales, es una idea que no rebasa los límites de la realidad; diversas empresas de la región solicitan a sus empleados el dominio de la lengua extranjera (inglés). Podemos pensar que con esa intención se ha integrado la asignatura de inglés en el mapa curricular de educación secundaria y grados posteriores, desde hace varios años, mientras que en los dos últimos años también se ha establecido para quinto y sexto de primaria.

Sin embargo, en la actualidad el conocimiento de una lengua originaria también ha cobrado valor como requisito para ingresar a ciertas escuelas o desarrollar contenidos escolares de modalidad general. En el primer aspecto porque una participante comenta "uno mi sobrino de San Juan cuando dice que iba, quién sabe en qué escuela ya iba y luego que le preguntaron cómo se dice su frente (señalando la frente de su cabeza) en mazahua, pues no supo, pues no pudo contestar, pues no entró y así se quedó" (Sra. S. 23/10/09). Así podemos verificar la importancia de saber dos o más idiomas, no sólo en el ámbito laboral sino también en el académico.

En cuanto al conocimiento de la lengua originaria para desarrollar contenidos curriculares, el docente HC de sexto grado comentaba que en días anteriores asignó a sus estudiantes la tarea de escribir algún texto en lengua mazahua porque el programa de estudios así lo indica (Conv. 27/04/10). En esta situación, podemos distinguir el espacio que el programa curricular ha destinado a la lengua de la comunidad, además del espacio que establece como lengua adicional.

En segundo lugar, el docente destinó tiempo para la revisión del tema. Además, pidió a sus estudiantes que preguntaran a sus padres y abuelos acerca de alguna historia, canción, frases, refranes u otros. En este punto, quisiera destacar la importancia de tomar en cuenta y desarrollar los temas relacionados con la lengua y la cultura de los estudiantes, esto es más destacable que pasar por alto sus características lingüísticas y culturales.

Por último en la actividad que plantea el docente HC, podemos identificar el tema de la escritura de la lengua mazahua en la escuela, lo cual ampliamos en el apartado "Leer y escribir en lengua mazahua" (en la página 161).

Finalmente, en este apartado quisiéramos enfatizar el intento de los docentes de la primaria "Niños Héroes", para promover el uso de la lengua mazahua en los estudiantes. Si bien, la escuela no es el único espacio para promover la revitalización de una lengua en peligro de extinción, creemos que por su prestigio en la comunidad, contribuirá a realzar su estatus social. En el papel de la escuela para contribuir a promover el uso de una lengua minoritaria, Chrisp (1997) en su texto "He Taonga Te Reo" The Use of a Theme Year to Promoto a Minoritary Languaje" 'La lengua es un tesoro: El año para promover el uso de una lengua minoritaria' señala el espacio educativo como uno de los puntos estratégicos (educación, negocios, artes, música, tierra y salud) que adoptaron los maoríes para promover el uso de la lengua maorí.

Los intentos y las acciones que se emprenden en la escuela para contribuir en el uso de la lengua jñatrjo representan un aliciente para la revitalización de la misma, para las personas preocupadas por su desplazamiento, así como para quienes piensan que es un aspecto cultural valioso que no debe desaparecer. Sin embargo, frente a estos intentos, también encontramos personas que desvalorizan particularidades lingüísticas de los niños o apuestan a la educación bilingüe como revisaremos en los siguientes apartados.

4.3.5 Entre la lengua de los estudiantes y el español de la escuela

Como hemos revisado en el apartado anterior, algunos estudiantes manifiestan rasgos de la lengua originaria y del castellano regional. Esta particularidad lingüística a su vez refleja rasgos importantes de su identidad cultural, incluso de sus padres y de la comunidad de la cual son parte. Sin embargo, cuando se desvalorizan estas particularidades también se desvalorizan los rasgos culturales de los estudiantes y por su puesto de la población de la cual son parte.

En este espacio me refiero a la desvalorización de aspectos culturales relacionados con la lengua y cultura Jñatrjo también por el comentario del director y docente de la escuela "Niños Héroes", quien opina respecto al español que hablan sus estudiantes frente al español que establece el plan de estudios "es muy distinto, hay muchos regionalismos. El español es muy bonito en la medida que se habla bien, pero el bagaje cultural de los alumnos es muy corto y no es sano. Los libros manejan términos técnicos que ellos no entienden por eso en sus escritos suelen ser muy redundantes" (Ent. Mtro. HC. 20/05/10).

En primer lugar, resaltamos la distinción de los "regionalismos", según el docente HC tales como: **sia, cartera, bolio, amario y muncho** que en el castellano estándar se nombran

con silla, carretera, bolillo, amarillo y mucho. En este aspecto, muchos docentes no hemos comprendido que estos regionalismos o particularidades lingüísticas de los estudiantes reflejan una parte de su cultura. Pues no se tratan de palabras vacías, sino de términos cargados de un amplio significado cultural y valor de la identidad de los grupos sociales, una forma de, entender el mundo (Siguan y Mackey 1989:34). Así, cada grupo social e incluso persona concibe el mundo a través de un lenguaje específico y no precisamente por la lengua que se enseña en la escuela.

En contraste con la concepción anterior, el bagaje cultural de los estudiantes tampoco puede ser "muy corto (e insano)" como plantea el docente HC. En mi opinión, esta expresión refleja un pensamiento que desvaloriza los conocimientos, la sabiduría y las lenguas de los pueblos originarios de América. Pues si bien no se trata de romantizar los aspectos culturales del pueblo Mazahua como la lengua, frente a otras lenguas y culturas, tampoco se trata de negar su valor.

Posteriormente, respecto al español "bonito cuando se habla bien" según el docente HC, preguntando al mismo participante ¿qué entiende por hablar bien? Su respuesta fue: "No se trata de hablar bien o mal sino de saber interpretar en el contexto" (Ent. Mtro. HC. 20/05/10). Tal interpretación es justamente lo que nos ha faltado comprender a muchos docentes: las razones de los regionalismos en el español que hablan nuestros estudiantes, con qué sentido, origen y valor cultural.

Finalmente, la incomprensión de los términos técnicos de los libros y la redundancia en los escritos de los estudiantes, según el participante HC, podemos decir que muchos docentes tampoco hemos reflexionado la condición principalmente oral y la oralidad de las comunidades rurales. Es decir, a diferencia de las sociedades urbanas cuya comunicación también abarca la lectura de libros, revistas, periódicos, textos de internet, folletos, letreros de calles, restaurantes, terminales de autobuses y demás. En este caso, la comunicación entre los habitantes de La Menaguaru/ básicamente se da a través de la expresión oral o incluso muchos de ellos (hablantes o no hablantes de la lengua originaria) todavía se basan en la interpretación de elementos de la naturaleza, el tiempo, señales, sueños, trabajo práctico en la milpa y otros.

En este sentido, algunos términos de la expresión oral y oralidad de la población de La Menaguaru/ como: "A ra va e ne se'e ye ngomu/ me na majaji" 'ya va a venir el frío, las nubes están largas'; cuando para los abuelos, es tiempo de lluvia se preguntan "pjenga ts'a a xoñijomu/ dya kja va e/e/ dyebe" 'qué pasa en el mundo, que ya no viene la lluvia'

(abuela María de 69 años) o el conocimiento de los niños que capturan "pipioles" (tipo de insectos que salen de la tierra, vuelan y se reúnen en el suelo, a fines de mayo, antes o durante los primeros días de lluvia), de quienes cuidan sus animales o como Gustavo que expresa: "Pescamos cuando la luna está creciendo, eso dice mi papá porque los peces se acercan más a la orilla. Le damos pan o tortilla a los peces". Entonces, son conocimientos y expresiones que no corresponden necesariamente a los tecnicismos de las disciplinas científicas que contienen los libros.

De esta manera, en cuanto a la distinción entre la oralidad y el papel de la lectura y escritura en la escuela, aclaramos que de ninguna manera se trata de confrontar ambos elementos, sino de reconocer el valor y la importancia de cada una en la vida de los estudiantes: la lecto-escritura en las exigencias de la sociedad letrada de donde también somos parte los mazahuas y la importancia de la oralidad en nuestra identidad jñatrjo.

Sin embargo, para atender las particularidades lingüísticas y culturales de los estudiantes, al parecer es imprescindible la presencia de una escuela de tipo bilingüe. A continuación, revisaremos la opinión de un docente que apuesta a la educación bilingüe para la "recuperación" de la lengua jñatrjo en la comunidad.

4.3.6 Educación general vs educación bilingüe

La escuela primaria "Niños Héroes" de La Menaguaru/ corresponde a la modalidad de educación general. En esta modalidad de educación, antes del Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria no se planteaban aspectos de la Educación Intercultural Bilingüe a diferencia de los lineamientos que respaldan la EIB para las niñas y niños Indígenas de México, decretados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

En tal sentido, al conversar de la lengua jñatrjo con el director de la primaria "Niños Héroes" mencionó: "Tal vez lo que más hubiera convenido aquí es una escuela bilingüe por los hablantes que hay. Porque nosotros no sabemos hablar la lengua. Entonces sí hubiera sido mejor una escuela bilingüe" (Conv. DE. HC. 30/09/09). De esta forma, para el docente, una escuela de educación bilingüe respondería a las condiciones lingüísticas de los hablantes de la lengua o la atención de la lengua en los niños.

Ante la presencia de dos lenguas en la comunidad el docente HC, agrega que ellos (él y sus compañeros de la escuela) no saben hablar la lengua (mazahua) por tanto, plantea la

necesidad de una escuela bilingüe. Sin duda, la presencia de docentes que sepan hablar la lengua originaria de la comunidad y castellano, así como, políticas de educación bilingüe contribuirán a la atención de la lengua jñatrjo. Sin embargo, no asumimos que las políticas de educación bilingüe garanticen la revitalización de la lengua, como no ha sucedido en muchas partes del mundo donde la educación bilingüe se centra únicamente en la escuela (Fishman 1985)⁴⁶.

No obstante, el docente HC insiste en la presencia de una educación bilingüe para atender la lengua y señala la responsabilidad de la escuela en la pérdida de la lengua: "La lengua mazahua se ha perdido a partir de que la escuela no la impulsa y si lo que se quiere es rescatar la lengua, más hubiera valido una escuela de modalidad indígena o bilingüe" (Conv. DE. HC 26/10/09) con lineamientos decretados por la DGEI para la EIB de niñas y niños indígenas.

En el testimonio del docente identificamos aspectos como la pérdida de la lengua, lo cual se relaciona con la situación de los 89 estudiantes que entienden la lengua jñatrjo frente a los 143 que integran la población estudiantil de la primaria "Niños Héroes". Sin embargo, decir que la lengua se ha perdido es una afirmación severa por las personas adultas de la comunidad que aún la hablan y mantienen como medio de comunicación cotidiana. Estaría pérdida si ya no hubiera ningún hablante.

El otro punto consiste en el papel de la escuela en la pérdida de lengua, en este aspecto el docente HC plantea que la escuela no la ha impulsado. Entendemos que se refiere a un horario o espacio específico de atención a la lengua, docentes que sepan hablarla, así como lineamientos que estipulen la enseñanza y aprendizaje del jñatrjo en la escuela. En cuanto al espacio para la lengua, el mapa curricular del Plan de Estudios 2009, Educación Básica, Primaria establece 2.5 horas para una lengua adicional, por lo menos de primero a cuarto grado donde no se han destinado materiales para la enseñanza de la lengua extranjera. Respecto a los docentes, se entiende la preocupación de quienes no saben hablar jñatrjo, pero no es un aspecto determinante para promover el uso de la lengua jñatrjo en los niños que la entienden.

En cuanto a las leyes políticas que respaldan los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios en la educación, tenemos: La fracción II, inciso B del artículo 2, de la CPEUM que establece incrementar los niveles de escolaridad y favorecer la EIB; el artículo 38 de la LGE establece adaptaciones pedagógicas requeridas para responder a

⁴⁶ Fishman, J. "The Rise and Fall of the Ethnic Revival" citado en Aikman (2004:430).

las características lingüísticas y culturales en educación básica, así como los aspectos de EIB señalados en el Plan de Estudios 2009, Educación Primaria. Tales estipulaciones representan una oportunidad para valorar, respetar y tomar en cuenta la lengua y cultura jñatrjo en la escuela sea de modalidad bilingüe o general. De lo contrario, seguiremos insistiendo en la creación de leyes y programas educativos que aparentemente sustentan la EIB de los pueblos originarios, aunque la realidad refleje la desvalorización de la lengua como percibimos de la docente IH, del preescolar bilingüe "Ne ts'ibatru" 'El Llanito' (página 146). Si bien, las leyes acerca de EIB y una escuela de modalidad bilingüe representan un gran avance en las políticas educativas para los pueblos originarios, es preciso reflexionar en la necesidad de aterrizarlas en la práctica, en las condiciones lingüísticas y culturales de los niños y las poblaciones.

Contrario a ello seguiremos reproduciendo políticas culturales de homogeneización y castellanización, como ha contribuido la escuela desde su llegada a la comunidad de Rioyos Buenavista hasta la actualidad. Con ello, concluimos la presentación de los aspectos socioeducativos relacionados con la lengua jñatrjo en los niños de La Menanguaru, para dar paso a la revisión de aspectos sociolingüísticos que también han influido en el mantenimiento y desplazamiento de la lengua.

4.4 De los abuelos a los niños: aspectos sociolingüísticos que influyen en el mantenimiento y desplazamiento de la lengua jñatrjo

Para aproximarnos a la situación sociolingüística de la lengua mazahua en los niños, hemos revisado interacciones verbales entre miembros de la familia, entre diferentes personas que forman parte de su contexto; interacciones entre niños, entre personas de la comunidad, entre ellos con agentes externos de la misma.

En este sentido, al convivir con personas de la comunidad y con las familias descritas, los puntos que hemos identificado respecto a la lengua originaria son: La lengua mazahua vive en los abuelos; adultos que usan la lengua mazahua entre ellos; niños que entienden la lengua jñatrjo, pero usan el castellano. En estos puntos destacaremos la ruptura intergeneracional de la lengua a las nuevas generaciones, así como aspectos relacionados con capacidades, destrezas y actitudes lingüísticas, además de factores sociales que según personas de la comunidad, han contribuido para que siga hablando la lengua, pero sobre todo para que muchos de ellos hayan dejado de hablarla y de transmitirla a las nuevas generaciones.

4.4.1 La lengua jñatrjo vive en los abuelos

Los abuelos de la comunidad de Rioyos Buenavista saben hablar la lengua jñatrjo y se comunican verbalmente a través de ella. También hablan la lengua en presencia de niños, jóvenes y adultos que suelen ser sus nietos e hijos. En muchos casos se dirigen a ellos en mazahua, pero en otros más se esfuerzan por hablarles en castellano; por su parte los hijos (adultos) y algunos nietos entienden la lengua.

Es común identificar adultos mayores que se comunican en mazahua, cuando coinciden en espacios públicos, en interacciones familiares fuera o dentro de la casa. Cuando se trata de contextos fuera de la comunidad, principalmente las abuelitas identifican quién sabe hablar la lengua o la va entender si habla en jñatrjo. Por ejemplo, la Abuela María cuando camina por los portales de la cabecera municipal de San Felipe del Progreso (un contexto semi-urbano) y después se aproxima a una vendedora de hongos, que por su vestimenta de enaguas y mandil también parece mazahua.

Abuela María: Kjimi tía 'buenos días tía'.

Vendedora: Kjimi tía.

AM: Jango nxii yo tía 'cuánto cuesta esto tía' (señala con la mano los montones de hongos).

V: A 10 pesos tía.

AM: Pero dya kja na joo a nrrexeji tía 'pero ya casi no sirven todos, tía'

V: Na jotr'oji tía, dya pesiji dioxu' 'están bien tía, no tiene gusanos'

La AM escoge y pide que le venda un montón de hongos. Paga la compra y después le pregunta a la vendedora:

AM. Jango gi menzu/mu/ge tía '¿de dónde eres tú, tía?'

V: Ri menzumego a Rincô, natsk'e 'yo soy del Rincón ¿y usted?'.

AM: Ri ekjojme a Rioyo.

V: Giuhu dya ko tía, ri kazâ kja nrredye 'llévate estos tía, los vas a colocar en el comal' (mientras le agrega unos hongos a la compra que había hecho).

AM: Ja tía, pokju/na punkju/, maxa dya 'sí tía, muchas gracias, hasta luego'.

V: Maxa tía. (Obs. 4/10/09)

En esta conversación la lengua mazahua florece entre las abuelas y al mismo tiempo, el uso de ésta ha afianzado la comunicación porque las participantes no se conocían pero percibimos que el uso de una misma lengua ha generado comprensión e incluso afectividad entre ellas. Decimos afectividad porque la lengua jñatrjo ha contribuido a trascender la barrera de un comerciante y un comprador "común" de mercado o supermercado. En esta interacción entre la Abuela María y la vendedora, el objetivo de

comprar y vender hongos se amplía al saludo, preguntas, la despedida y el aumento de otros hongos además de la compra.

De esta manera, las abuelas y abuelos que hablan la lengua mazahua son depositarios de una gran parte de la cultura, de las relaciones interpersonales que se pueden establecer sólo a través del uso de la lengua. Así, en la siguiente situación un grupo de personas mayores de entre 50 a 60 años conversan en mazahua frente a una tienda, mientras el esposo de una pareja ayuda al esposo de la otra para colocar una carga de refrescos (gaseosas) en un burro.

Sra.1: Dya kja ri sułru ra xoku 'ya no me da tiempo cuidar (los borregos/ovejas)'.

Sra. 2: Jaa dya su/ru/ 'sí, no da tiempo'

Sra. 1: Ñe ma dya joo ri soo 'y cuando no estás bien de salud'. (A modo de lamentar la situación).

Sr. 1: Na jotr'o a kjatr'o, ngekjua ra maa 'así está bien para que se vaya' (al colocar junto con el señor 2 la carga del burro).

Sra. 1: Xaama dya ra xhutr'ul 'a ver si no se rompe'. (Cuando se refiere al ayate con la cual cargan los paquetes de refrescos).

Las dos abuelas continúan su conversación en lengua mazahua, mientras en la tienda llegan y se van compradores de distintas edades, aunque principalmente niños y niñas. (Obs. 8/05/10)

La lengua tiene lugar en la ayuda que se brindan los participantes y además es la forma mediante la cual comparten temas de interés común. Los abuelos se extienden en su conversación cuando hablan en la misma lengua, se escuchan y son empáticos con lo que le sucede al otro. Independientemente del contexto donde coincidan, público, familia o fuera de la comunidad, ellos se identifican como hablantes de la lengua, platican y comparten en su lengua materna.

Los abuelos son depositarios de la lengua mazahua, pero ellos interactúan verbalmente en presencia de niños y jóvenes (y/o con ellos) de su familia o de otras familias. Entonces, algunos niños y jóvenes de Rioyos y del barrio La Mesa entienden, pero otros no. Una situación donde podemos ubicar esta relación es la siguiente:

Durante una tarde-noche mientras los hijos Jorge, Tina, el Nieto Eduardo, el Abuelo Adrian y la Abuela María (de setenta y sesenta y nueve años de edad, respectivamente) de la familia Ramírez se disponían a cenar, los participantes hablan en mazahua y castellano:

Abuelo Adrian: Fe ra xiji ye '¿qué vamos a comer?' Abuela María: A b'ub'u/kja mexa 'esta en la mesa'

Abuela María: Xiji dya xoji ñestkeji chijue 'coman hijos y ustedes también hijas'

Hijo Jorge: Tu también ma, ya siéntate a cenar.

Abuela María: Na jo na ii, pe hasti suu ra sii, kja na u/gu/ in feme. 'La salsa es sabrosa, pero ya tengo miedo que me dé dolor de estomago'.

Hija Tina: Si quieres come, pero muy poquito, no pica mucho pero si te va a hacer daño si comes mucho.

La AM coloca un poco de picante en su tortilla y en seguida la abuela expresa:

Abuela María: Dayi, chuku/ nrrege. 'Ed... tráeme agua', (le indica a su nieto de diez años, quien estaba saliendo de la cocina)

AM: Dayin tráemelo agua hijo. 'Eduardo, tráeme agua', (le indica nuevamente a su nieto, pero esta vez en castellano). (Obs. 2/10/09)

La lengua jñatrjo se mantiene en los abuelos pero pierde fuerza en las nuevas generaciones. Los hijos entienden la lengua pero contestan en castellano y el nieto ya no entiende la lengua originaria. Una razón por la cual el nieto no entiende la lengua, es porque la madre no la habla y con la abuela interactúa menos que con la madre, mientras que, cuando establece comunicación oral con el abuelo, éste le habla en castellano. En la casa, el abuelo habla mazahua sólo con su esposa.

De esta forma, la lengua mazahua en la familia entra a una etapa de silencio porque los hijos ya no la hablan. Esto según Meliá (2003:21) en el estudio que hace de las lenguas de Paraguay "las lenguas se hacen y se desarrollan cuando son habladas y mueren cuando entran al cuarto oscuro del silencio". Este silencio que le otorgan los hijos porque entienden la lengua pero sólo hablan castellano.

Al mismo tiempo, este silencio lo podemos identificar cuando la abuela María se dirige a su nieto Marco monolingüe en castellano y a su nieta Juana bilingüe pasiva en C y M, se esfuerza por hablar la lengua que entienden el nieto Marco mientras que al dirigirse a su nieta Juana lo hace en su lengua materna:

Abuela María: Dye gui nee muxa chijue '¿quiéres elote hija?' (Cuando se dirige a su nieta)

Nieta Juana: No mami, gracias.

Abuela María: Y tú, Marco, ¿lo vas a comer un lote?

Nieto Marco: No ma, gracias.

Abuela María: Ra xigo ma, me guenú. 'Entonces yo me lo como, está sabroso'. (Obs. 4/10/09)

En esta situación, la abuela se dirige a la nieta en mazahua y a través de la respuesta en castellano que la nieta emite, percibimos que entiende la lengua de la abuela. En este aspecto, como en el caso de la familia Bautista (en la página 83), cuando estaban en la

cocina identificamos que la abuela representa el factor para que los nietos interactúen verbalmente a través de la lengua. Esto quiere decir que la abuela y el ambiente de comunicación representan la posibilidad para que los niños desarrollen la compresión oral de la lengua.

Esta posibilidad en términos de adquisición de la una segunda lengua⁴⁷ según Baker (1997:131) representa del input comprensible para los niños, porque el uso de la lengua orginaria cobra sentido y funcionalidad con la presencia de la abuela y un ambiente concreto de comunicación. Si bien la situación de las abuelas y sus nietos no corresponden a espacios escolares para la enseñanza de segundas lenguas, los espacios concretos donde se necesita y usa una lengua, cobran mayor sentido.

Sin embargo, el otro punto que identifimos en la misma interacción entre la abuela María y sus nietos es el esfuerzo de ella para dirigirse a su nieto Marco, en castellano: "Y tú Marco, ¿lo vas a comer un lote?" con lo cual percibimos que la abuela intenta adaptarse a la lengua que habla el nieto, a ceder espacio al castellano a pesar del silencio de su propia lengua. Ante ello, la explicación de Marco es: "Yo no casi no entiendo cómo habla mi abuelita, como desde chuiquito no estuve con ella, hasta después me vine a vivir acá (a Rioyos), mi otra abuela y mis papás no hablan mazahua" (Conv. NM. 4/10/09).

En esta explicación, el aspecto de la socialización a través de la lengua desde temprana edad es importante, como ha sido con la nieta que entiende la lengua y quien ha convivido con su abuela desde su primer año de edad. De aquí, otra razón para indicar que el bilingüismo pasivo de la nieta que entiende pero no habla la lengua jñatrjo, ha sido simultáneo al aprendizaje del castellano.

En contraste con el potencial que representan las abuelas para los nietos que entienden la lengua jñatrjo, entre los factores que identificamos para que los niños no hablen la lengua está el uso predominantemente del castellano por parte de los padres que tuvieron como L1 esta lengua o incluso de quienes cuya lengua materna es el jñatrjo. De este proceso de ruptura intergeneracional de la lengua nos referimos en el siguiente apartado.

4.4.2 Ruptura intergeneracional

Existe un sinfín de factores que influyen en el desplazamiento y sustitución de las lenguas originarias, pero entre los de mayor importancia y sobre todo "visibles" en los mazahuas

⁴⁷ Aunque en este caso no se trata necesariamente de una segunda lengua porque los niños han estado en contacto con el jñatrjo desde temprana edad, pero no la hablan.

del barrio La Menanguaru/ de Rioyos Buenavista está el silencio intergeneracional. Es decir, el uso de la lengua mazahua se ha restringido a las personas adultas, los padres que tuvieron como L1 el jñatrjo, lo hablan entre ellos o con personas mayores, porque a sus hijos, así como a otros niños y jovenes se dirigen castellano.

La lengua jñatrjo se queda en los adultos

Varios abuelos, padres de familia y personas adultas de La Menanguaru/ que saben hablar mazahua se comunican verbalmente a través de la lengua, pero sólo entre ellos. De esta manera, es común identificar interacciones cotidianas entre adultos o con presencia de niños y jóvenes donde las personas mayores hablan la lengua jñatrjo: En el camino, en el arroyo, en la tienda, en la casa o en la milpa. De esta manera, percibimos que el uso de la lengua originaria se restringe a los adultos.

Sin embargo, algunos de ellos argumentan que a los niños y jóvenes se dirigen en castellano porque ya no dan importancia a la lengua, porque los hablantes piensan que los niños y jóvenes no van a entender en mazahua o porque piensan que las nuevas generaciones necesitan aprender a hablar castellano. Así tenemos que una tarde, mientras la señora Carmen de la familia Hernández (en la página 78) lava ropa en una parte del arroyo "La güechi" 'inundado' con ayuda de sus hijas Celia y Julia Laura, quien juega en la orilla del arroyo. Cerca de ellas transita otra señora quien se dirige a la mamá de las niñas de la siguiente manera:

Señora: bu/ntro dya nguane/. 'Estamos comadre'

Señora Carmen: bu/ntro nguane/. 'Estamos comadre'

Señora: A gui nzhoge/ kja bepti a rro na pedye. 'Ya regresaste de trabajar y ahora estás lavando'.

SC: Nge ya xutri yo ne totrr'ko nu kjua ñii gekjua nrro na pjoskobi. 'Son las niñas que me encontré aquí en la barranca por eso les estoy ayudando'.

Señora: buenas tardes (se dirige a una señorita).

Señorita: Kjimi. 'Buenas tardes' (le contesta y le pregunta ¿por qué a mí no me habla en mazahua?).

Señora: Mi mama nrru mi suegra ay bu/su/ge⁴⁸. 'Como decía mi suegra, tú ya eres moderna' Vas a decir como mi nieto que ya no entiende, que ya no escucha manzahua dice. (Obs. 23/10/09)

Para los hablantes mazahuas de la comunidad de Rioyos Buenavista, originalmente la palabra busu/ se usaba como calificativo de mujer mestiza, en la actualidad este calificativo también lo adquiere una mujer de origen mazahua que viste diferente a las señoras del pueblo o con rasgos citadinos.

Las señoras hablan mazahua entre ellas y de manera espontánea porque al parecer también hay mutua confianza. A su vez, esta confianza es porque viven en el mismo barrio, son comadres y sobre todo, ambas tienen conocimiento de que hablan la misma lengua. En contraste, cuando la señora saluda a la joven, inmediatamente lo hace en castellano porque cree que ella no entiende la jñatrjo. Ella cree esto por su forma de vestir (casual), distinta a las de ellas (las faldas, enaguas, quetzquemel, mandil, alabradas o faldas bordadas...), porque la visto en la escuela, la ha visto caminar por el barrio con cuadernos o aspecto de estudiante y más aún, no la escuchado hablar mazahua.

Finalmente, la comparación con la situación lingüística de su nieto quien no entiende mazahua al decirle a la joven que ella podría reaccionar de la misma manera, "vas a decir como mi nieto que ya no entiende", pues cree que como su nieto, la señorita no entiende la lengua jñatrjo. A partir de la situación de su nieto, ella se ha formado un criterio hacia los niños y jóvenes, al considerarlos modernos, porque una persona "moderna" (según la señora) no entiende y no habla la lengua que hablan las personas mayores de la comunidad.

Esta creencia ha representado un factor para mantener la restricción del uso de la lengua entre adultos como se muestra en la siguiente interacción, nuevamente entre la señora Carmen y otra señora que pasaba por la carretera mientras ella continua lavando.

Señora II: Kjimi zhehgu 'buenas tardes señora, vecina o compañera'

Sra CA: Tía.

Señora II: Kjuar gui pedye/. '¿Ya terminaste de lavar?'

Sra. CA: Aja (responde, aunque al parecer, por la lejanía, no escuchó bien la

pregunta)

Señora II: Maxa dya. 'Hasta luego'

Sra. CA: Maxa tía. 'Hasta luego tía'. (Obs.23/10/09)

En este diálogo, las participantes hablan espontáneamente en su lengua materna y hacen eco de su habilidad para comunicarse oralmente en mazahua. En esta interacción, un aspecto importante fue la coincidencia entre dos mazahua hablantes, porque como expresó Augusto Roa, citado por Meliá (2003:21) "una lengua se hace de dos a más" y aquí diríamos se le da vida entre dos o más personas que entienden, pero sobre todo hablan la misma lengua.

En segundo lugar, en la interacción verbal entre las señoras, además del uso de la lengua mazahua entre adultas, podemos identificar el uso de términos específicos de jñatjro para dirigirse entre personas según las edades. La señora II se dirige a la mamá de las niñas con la palabra "zhéngu" que se puede interpretar como señora y madre joven, mientras que "tía" se utiliza para dirigirse con respeto a señoras mayores o abuelitas. De esta manera, en la lengua jñatrjo se manifiestan formas de interacción que en otra lengua no podrían manifestarse. Se proyectan valores y conocimientos que los hablantes han aprendido de generaciones pasadas. Es decir, particularidades de la historia e identidad del pueblo Mazahua a las que no se tienen acceso si no es por la lengua (Crystal 2001).

Por ello, al limitar el uso de la lengua jñatrjo entre adultos, la historia, costumbres y conocimientos que se puede transmitir a través de la lengua también se restringen en los adultos, es decir parte de la cultura se queda o se pierde con la lengua. Al respecto, en su texto "What do you lose when you lose your Languaje?" Fishman (1996:2) dice: "The most important relationship between language and culture that gets to the heart of what is lost when you lose a language is that most of the culture is in the language and is expressed in the language".

Sin embargo, esto no lo sabemos muchos mazahuas y sencillamente se habla la lengua originaria entre adultos pero se deja de hablar con los niños porque no le damos importancia. Asi lo podemos identificar en una conversación con la siguiente participante:

Rosa: ¿[nombre de la participante] usted usa la lengua mazahua?

Señora R: A según, tal vez si lo sé hablar pero un poco, no mucho.

R: ¿Y Edgar Samuel habla o entiende el mazahua o usted le habla en mazahua a él?

SR: No

R: ¿Y por qué no?

SR: Porque no le hablamos en mazahua, porque yo ya en la casa no lo hablo, nada más a veces con mi suegra o con mi mamá, con mis hermanas, así a veces entre adultos porque ya para los niños, ya no lo hablamos.

R: ¿Y por qué no lo hablan con los niños?

SR: Por falta de (no concluye la frase), ya más bien que uno de mazahua ya no lo toma importancia. (Ent. Sra. R 22/10/09)

En este caso, la transmisión de la lengua mazahua a las nuevas generaciones no tiene importancia, sin embargo, restar importancia al uso de la lengua con los menores es un aspecto que surge con las experiencias discriminatorias que han sufrido los padres,

⁴⁹ Cuando hablamos de lo que se pierde al perder una lengua, es que la mayor parte de la cultura está en la lengua y se expresa a través de ella.

durante su niñez como explica la participante (aspectos que revisaremos en el siguiente subtema). Entonces el uso de la lengua nuevamente nos remite a situaciones donde hay personas adultas que la hablan con sus mismos padres saben hablar, pero en las interacciones verbales entre la madre e hijo(s) la lengua jñatrjo no tiene lugar. De esta manera, como dice Meliá (2003) el primer gran silencio de la lengua es el silencio intergeneracional entre la madre y su hijo o sus hijos.

En este sentido, el uso de la lengua jñatrjo "sólo" entre adultos ha representado un aspecto fundamental en la ruptura intergeneracional. Un silencio que se debe al concepto de gente moderna que los hablantes tienen hacia los niños y jóvenes, a la idea de enseñar la lengua que se usa en la escuela, la lengua que se usa fuera de la comunidad y por la discriminación que sufrieron los padres y otros factores como revisaremos a continuación.

4.4.3 Factores que inciden en el silencio de la lengua jñatrjo

En este apartado hablaremos de factores que han contribuido y contribuyen para que las nuevas generaciones de La Menanguaru y otras personas de la comunidad de Rioyos Buenavista hablen cada vez menos la lengua jñatrjo. Antes de comenzar, destacamos que tales factores no influyen de manera independiente o aislada uno de otro, muchas veces se relacionan dos o más de ellos en una misma situación, se presentan en diferentes momentos de la vida de una persona, incluso al mismo tiempo y en una misma comunidad.

4.4.3.1 Menanguaru/y mazahueros: discriminación y racismo

El uso de la lengua mazahua ha representado causa de discriminación hacia muchos de sus hablantes. Este aspecto lo revisamos a partir de puntos como el sentido de inferioridad que ha provocado el uso del jñatrjo en los padres de las nuevas generaciones, que tuvieron como L1 esta lengua y la relación entre las actitudes de los discriminadores con prejuicios lingüísticos y sentido de superioridad. Tales puntos también se relacionan con comportamientos de personas no indígenas así como con personas de origen mazahua que aprendieron con anterioridad el castellano.

En Rioyos Buenavista, la separación entre personas que saben hablar mazahua y las que no se resalta a partir de una estigmatización geográfica. Esto ocurre porque los habitantes del sector geográfico o barrio Buenavista han denominado a los pobladores del barrio La Mesa, (donde padres mayores de treinta años saben hablar jñatrjo) como los de La

Menanguaru⁵⁰. En castellano esta palabra se puede interpretar como "los del otro lado". Sin embargo, las personas de Buenavista lo han usado como un término peyorativo y discriminatorio para referirse a los hablantes de la lengua mazahua o decir que los del otro lado son mazahueros.

De acuerdo con el testimonio de un regidor municipal, la discriminación es una de las razones por las cuales los padres que saben hablar la lengua originaria de la comunidad prefieren hablar en castellano con sus hijos.

Hay una carga de discriminación histórica hacia los grupos indígenas y que se sigue anidando en el corazón de muchos mazahuas y pienso que al no hablar (mazahua), ellos sufrieron una embestida cultural que les hizo sentir inferiores, que les hizo sentir que eso no valía, o sea hay razones espirituales profundas por lo que ellos nunca se sintieron estimulados a hablar el mazahua... (Entr. Lic. NC. 19/10/09)

En primer lugar, el participante se refiere a la discriminación histórica del cual hemos sido objeto los indígenas; el rechazo y humillaciones de personas no indígenas de la comunidad e incluso la burla de los mismos mazahuas que aprendieron a hablar castellano antes que otros niños, según la señora ME de cuarenta años: "Cuando estábamos chiquitas Gloria y yo, cuando íbamos a la escuela y hablábamos mazahua la (nombre de la señora) nos decía: (...) esas mazahueras ya van a hablar mazahua porque no saben hablar español, son una mazahueras... nosotras nos sentíamos muy mal y ya no queríamos hablar así" (Sra. ME. 24/04/10).

Estas burlas provocaban los sentimientos de inferioridad que plantea el participante NC al desvalorar la propia lengua frente a la de la discriminadora, pensar y/o sentir que la lengua materna no valía y por consecuencia ya no querer hablarla. Así, los efectos "espirituales" que menciona el señor NC convergen con sensaciones de 'inferioridad y vacuidad' (Ninyoles 1972:175); creer y sentirse que vale menos por hablar una lengua distinta a quienes se sienten superiores.

Este aspecto, a su vez, genera el tercer punto que identificamos en el testimonio del participante NC, la ausencia de un estímulo para seguir hablando la lengua. De acuerdo con ello, la señora ME y otros padres de las nuevas generaciones no se sintieron motivados para continuar hablando la lengua jñatrjo y por ende tampoco encontraron razones alentadoras para enseñarla a sus hijos. Si bien es cierto, que la lealtad de los

_

⁵⁰ Uso las mayúsculas para expresar que a pesar de la carga discriminatoria que esto ha implicado para las personas de Buenavista, el término Menanguarú constituye un aspecto fundamental de nuestra identidad mazahua. En la actualidad ya no ha de representar un término para minimizar nuestro valor, sino una categoría de distinción por los rasgos de la lengua jñatrjo que aún conservamos, por las personas adultas que lo hablan fluidamente, por los niños y jóvenes que lo entendemos y producimos algunos mensajes.

hablantes hacia la lengua originaria y al grupo étnico⁵¹ de pertenencia, son motivos fundamentales para la preservación de la lengua y demás aspectos culturales, también es cierto que los prejuicios lingüísticos de muchos castellano hablantes mestizos e indígenas, son factores, importantes en la decisión que toman las personas para hablar o dejar de hablar la lengua. Así, tenemos la experiencia del señor Arturo (familia Hernández) cuya L1 es el jñatrjo, mientras que en la actualidad es bilingüe dominante en castellano.

Rosa: ¿Cuál es su opinión de la lengua mazahua?

Señor Arturo: No pos, en caso de nosotros como padres que somos, de chiquitos lo hablábamos (mazahua) pero es una lengua que se va perdiendo porque igual por mucho racismo, por mucha discriminación, por otras personas que se sienten superiores a las personas indígenas o sea por eso mismo, a veces por la vergüenza, por varios motivos se ha ido perdiendo el idioma de mazahua..." (Sr. Ar. 30/09/09)

Según el participante, el racismo y la discriminación son algunas razones por las cuales se va perdiendo la lengua originaria. Esto porque él hablaba mazahua en su infancia y en la actualidad su lengua dominante es el castellano. Así mismo, argumenta que el racismo y discriminación se manifiesta en personas no indígenas, es decir, se refiere a comportamientos de superioridad de descendientes españoles (mestizos) e incluso indígenas que han reflejado sentido de superioridad por hablar la lengua dominante.

Sin embargo, la discriminación de quienes hablan castellano hacia los hablantes del jñatrjo no lo manifiestan únicamente las personas que no se identifican con algún grupo étnico. Más bien y con frecuencia también se refleja en personas que física y geografimente pertenecen a un grupo cultural como el mazahua, pero no se identifican con él. Entonces podemos asumir que el racismo y la discriminación hacia hablantes mazahuas corresponden a comportamientos que manifiestan muchos hablantes de la lengua hegemónica independientemente de su origen racial. Por ejemplo, en una fiesta de noche buena, en la iglesia católica de Rioyos Buenavista se reunieron habitantes de toda la comunidad. Entre las interacciones verbales una mazahua de 32 años aproximadamente escuchó el mensaje de una mazahua hablante del barrio La Menanguaru/, cuya reacción fue: "Ay me voy de aquí porque no entiendo nada de lo que está señora me está diciendo" (24/12/08), en este sentido, consiste en una situación de racismo y la discriminación como plantea el señor AH.

Retomo la concepción de grupo étnico que plantea González, en el estudio que realiza de los pueblos indígenas del Estado de México. "Refiere a una identidad activa y consciente que propone formas civilizatorias alternas a las que proceden de Occidente" (González 2005:20).

Tras esta discriminación, en el testimonio del señor Arturo también identificamos el sentimiento de vergüenza como otro motivo que conlleva a la pérdida de la lengua. Si bien la vergüenza es un sentimiento que nace de los hablantes discriminados, no podemos negar que es causa de comportamientos discriminatorios de quienes no hablan la lengua mazahua como lo hemos verificado en la reunión religiosa del 24/12/08.

En este sentido, las consecuencias de la discriminación la podemos explicar con el testimonio de una madre de treinta años de barrio La Menanguaru/, quien realizó sus estudios de educación primaria en la escuela "Despertar Campesino" del barrio Buenavista cuya población de adultos se caracteriza por el monolingüismo en castellano dice:

Rosa: ¿Qué piensa de que los niños ya no hablen mazahua, como dice usted, entre adultos sí, pero con los niños ya no?

SR: Lo que pasa es que han pasado muchas cosas entre nosotros aquí, porque yo tuve compañeros (en la escuela), cuando yo era chica y nosotros lo hablábamos y me decían que era una mazahuera, que éramos no se qué y todo eso. Tal vez por esa razón, eso se va perdiendo ¿por qué? Porque otros te dicen: mira esa india o esa mazahuera o por qué hablas el mazahua. Y por eso mismo ya no lo hablamos. (Ent. Sra. RR. 22/10/09)

Mazahuero e indio son formas severas de referirse a las personas que hablan la lengua jñatrjo, términos despectivos que también han trascendido en el pensamiento y sentimientos de quienes tuvieron como L1 la lengua mazahua como la señora RR. Entonces, la socialización discriminatoria que se generó por el uso de la lengua mazahua, durante la infancia contribuyó para que los adultos de la actualidad únicamente se expresen en castellano con sus hijos. Es decir, muchos padres y madres que enfrentaron esta discriminación "saben que criando a sus hijos en castellano les ahorrarán muchas experiencias desagradables que ellos tuvieron" (Ninyoles 1972:160).

Otros testimonios donde identificamos experiencias de discriminación por el uso de la lengua jñatrjo e incluso por el contexto al que se adscribe la población de La Menanguaru/ son los testimonios que comparten dos habitantes de este sector geográfico. El primer participante es monolingüe en castellano pero entiende algunas palabras en jñatrjo y la segunda participante se trata de la señora Carmen (familia Hernández), bilingüe en mazahua y castellano.

Allá los de Buenavista decían que éramos de la menanguaru y entonces yo siempre le preguntaba a ellos, hasta ahorita qué significa la palabra menanguaru o jastoma y bueno, supuestamente decían que, porque muchos que hablábamos la lengua mazahua éramos de este barrio. (Ent. Sr. AR. 13/10/09)

... porque allá en el Río, como nosotros acá hablamos de manzahua nos dice los menanguaru/ y como nosotros acá pues todo hablan de manzahua y yo ya escuché todo pa[ra] allá en el Río nos dicen los menanguaru/. (Sra. CA. 30/09/09)

Menanguaru o jastoma son términos que han estado cargados de discriminación hacia los habitantes del barrio La Mesa, incluso para quienes sólo hablan castellano. Se ha usado para referirse a "los del otro lado" (de la comunidad), los mazahueros, los que no saben hablar castellano. En estas manifestaciones nuevamente percibimos los prejuicios lingüísticos hacia las personas del barrio La Mesa. El término Menanguaru aunque literalmente no tiene una connotación despectiva, la actitud discriminatoria se refleja en la risa, burla, menosprecio, rechazo y antipatía que manifiestan muchos mazahuas monolingües en castellano, de Buenavista.

De acuerdo con lo anterior, una señorita de diecisiete años, de La Mesa, quien concluyó estudios de secundaría en el 2007 dice: "Cuando la maestra AD nos dijo que habláramos en mazahua, los muchachos del río se reían, se burlaban y decían que nosotros hablábamos mazahua porque éramos analfabetas" (30/04/10). En este testimonio incluso el uso de la lengua originaria se relaciona con el analfabetismo, para los "muchachos del Río o Buenavista", hablar mazahua equivale a no saber leer y escribir en la lengua de prestigio, según este testimonio.

Estos juicios de discriminación, racismo y sentido de superioridad tienen que ver con lo que Lomas llama prejuicios lingüísticos, estos prejuicios que se manifiestan "al resaltar lo propio por encima de la lengua que hablan otras personas" (Lomas 1999:203). En la situación Menanguaru/ (mazahua y castellano) y Buenavista (castellano) no se percibe el realzamiento explicito del castellano, pero sí una fuerte desvaloración de la lengua jñatrjo y de sus hablantes, por tanto, también se trata de una sociedad donde se juzga negativamente uno de los idiomas que en ella se usan (Ninyoles 1972:70). Es decir, se subestima la lengua jñatrjo y a sus hablantes, a partir de lo cual también se establece una relación de diglosia sin bilingüismo (Marín 1985:254). Jóvenes de Buenavista no hablan la lengua ancestral pero llaman analfabetas a quienes lo hablan.

Esta relación si bien no determina y no justifica la sustitución de la lengua sí genera sentimientos de inferioridad frente a las personas de la comunidad y región Mazahua que únicamente hablan castellano.

4.4.3.2 Migración y trabajo

Los movimientos migratorios y la búsqueda de otras formas de vida también son factores que influyen en el desplazamiento de las lenguas originarias y otros aspectos culturales. En Rioyos Buenavista la migración se ha enfatizado en las últimas tres décadas. Hasta hace diez a cinco años, la mayoría de los jóvenes y señoritas de la comunidad migraban a la ciudad de México para emplearse en casas, construcción de obras, tiendas y otros; en la actualidad, muchos aún emigran cuando han concluido estudios de secundaria (primaria intermedia) y preparatoria (bachiller). En tanto, muchos padres de familia, han trabajado en esta u otras ciudades para buscar sustento.

Este fenómeno ha representado un factor importante en la disminución de hablantes de la lengua jñatrjo en La Menanguaru/. Esto porque hace treinta, veinte y quince años, los jóvenes y señoritas salían de la comunidad como bilingües en mazahua y castellano, hacia la capital del país. En la ciudad usaban su lengua materna al reunirse con personas de la misma comunidad pero con el paso del tiempo han dejado de hablar la lengua para volverse bilingües pasivos, como comenta una participante quien migró a la ciudad de México en 1981 y donde vive actualmente: "Nosotras hablábamos cuando apenas nos habíamos venido, yo hablaba con mis amigas, la... después nos separamos ya no tuve con quien hablar, luego ya no me gustó y ahora ya no. Lo entiendo pero no sé cómo se dicen algunas cosas" (Conv. Sra. MC. 28/10/09).

Cuando la gente sale de su comunidad se lleva su lengua, pero no todos regresan con ella. Al mismo tiempo, este resultado depende de otras circunstancias como tener con quien comunicarse verbalmente en la misma lengua, hablar la lengua en un contexto diferente al de origen, frecuencia de visitas a la comunidad y el uso de la misma durante estas visitas. Sin embargo, el hecho mismo de salir del contexto donde se usa la lengua materna para ir a un lugar donde se habla predominantemente el castellano, ya es un motivo de silencio para la primera lengua.

El cambio de contexto de un hablante mazahua a un contexto donde se habla una lengua diferente y sin personas con quien seguir hablándola es un motivo fuerte para dejar de hablar la lengua. Por ejemplo, en el siguiente testimonio: "Esas chavitas cuando estudiaban aquí (en la escuela primaria) hablaban muy bien de mazahua, pero luego ya crecieron y se fueron para México y pues allá también se pierde mucho la lengua" (Sr. AR. 13/10/09). Los niños y los jóvenes que sabían hablar la lengua lo hacían en su contexto, pero fuera de él, se ha privilegiado el castellano.

De esta manera, la lengua jñatrjo del barrio La Menanguaru/ se está "perdiendo" como ocurrió con la lengua originaria de los maoríes de Nueva Zelanda en 1860, a causa de la intensiva migración europea (Chrisp 1997), aunque, a diferencia de los maoríes que adoptaron la lengua de los colonizadores, los mazahuas migrantes han adoptado la lengua de los lugares donde llegan, así como ocurrió con el irlandés por la migración de las comunidades rurales en 1941, a causa de una hambruna (Crystal 2001). Evidentemente las causas de la migración de los mazahuas de Rioyos son distintas, a las causas migratorias de los maoríes e irlandeses, lo cierto es que estos movimientos han debilitado la fuerza de las lenguas de los migrantes o de las personas colonizadas (caso maorí y mazahuas durante la colonia) para adaptarse a la zona de llegada o las "imposiciones lingüisticas" de los colonizadores, según sea el caso.

Por otro lado, en el caso de la población mazahua este fenómeno ha repercutido en el pensamiento de los que se quedan; de las madres, los padres, hermanos menores e incluso ancianos. Estas personas se preocupan por los próximos emigrantes, quienes necesitan aprender la lengua de prestigio para interactuar en contextos diferentes, donde no se habla mazahua. Por ejemplo, cuando planteamos diferentes preguntas a las siguientes personas o en sus comentarios, ellos respondieron lo siguiente:

A un anciano de 85 años:

Rosa: ¿Qué piensa de sus nietos que ya no hablan mazahua?

"Pero qué voy a pensar pues [es]tá bueno que crece porque ora ya sale una parte, sale a San Felipe, cualquier lado, ya no se habla mazahua". (Conv. 19/10/09)

A la señora Carmen, madre de Julia Laura quien sabe hablar mazahua pero se comunica en castellano con sus hijas e hijo:

Rosa: ¿Por qué a los adultos les habla en mazahua y a sus hijas en español?

Sra. CH: Porque está bueno que aprendan, es importante porque luego van a ir a otro lado donde no se habla mazahua y cómo van a hacer. (Conv. 30/09/09)

En estos testimonios, los participantes opinan que las nuevas generaciones necesitan aprender castellano. Al parecer, ellos se preocupan por el futuro de sus hijos y nietos que van a salir de la comunidad, porque fuera de ella se habla la lengua dominante. Por ello, muchos padres y abuelos que saben hablar la lengua jñatrjo se comunican en castellano con sus hijos y nietos, para que aprendan la lengua que se habla en otros contextos.

Es decir, como menciona el Jefe Supremo mazahua respecto a los factores que influyen en el desplazamiento de la lengua mazahua: "La globalización es un factor y sobre todo la emigración también es un factor que influye mucho y la falta de empleo que nos hace salir

de nuestras comunidades para ir a otros lugares, eso nos afecta, porque a partir de ahí empezamos a perder nuestra lengua..." (Ent. Sr. MSV. 4/10/09). Así, la lengua se desplaza por los que salen, por quienes no regresan, por quienes regresan e incluso por quienes no salen pero quieren que los menores aprendan la lengua que se habla fuera de la comunidad.

Durante los primeros años de intensa migración, los jóvenes, señoritas y padres de familia generalmente regresaban con una lengua distinta de la cual hablaban cuando se fueron. Esa lengua le enseñaron a sus hijos y hermanos menores. Pero, con la lengua nueva también se adoptaron nuevas costumbres, se transformó el pensamiento de adultos que hablaban mazahua y de las prácticas culturales de las nuevas generaciones.

Así, el retorno de los mazahuas migrantes de Rioyos ha generado efectos semejantes a la de los colonos que llegaron a tierras de los arakmbut del departamento de Madre de Dios, al sureste de Perú en 1970 donde "el aumento de las presiones ejercidas por las diferentes poblaciones migratorias ha producido una serie de cambios que amenazan la viabilidad a largo plazo de la forma de vida de los arakbut, cambios que pueden destruir o debilitar componentes de su visión del mundo…" (Aikman 2004:414).

Las presiones ideológicas de los que llegan o regresan no sólo contribuyen al desplazamiento de la lengua, sino a la transformación de la visión del mundo. Una visión que, si bien es inevitable para adaptarse a las exigencias laborales y condiciones de la "sociedad moderna", el proceso podría no ser tan severo con las lógicas culturales de las comunidades. Contrario a ello, los medios de comunicación han representado una herramienta decisiva en este severo proceso de sutitución de la lengua mazahua.

4.4.3.3 Medios de información

Los medios de información y transporte han cobrado importancia en las actividades cotidianas de la población mazahua de Rioyos Buenavista. La creación de carreteras, instalación de energía eléctrica y con ello, la llegada de televisores, radios, teléfonos y computadoras. La llegada de libros a las escuelas, la venta de revistas, periódicos entre otros medios impresos en puestos de la municipalidad y todo en castellano.

Con la construcción de la carretera asfaltada hace aproximadamente 50 años que comunica a la comunidad con la cabecera municipal con dos grandes ciudades (Toluca y Distrito Federal) y otras, la población ha tenido facilidad para salir y regresar a la comunidad con mayor frecuencia. En los últimos años, esta vía se ha convertido en el

escenario de una infinidad de medios de transporte, público y privado. Taxis que circulan permanentemente por la carretera y autobuses o microbuses que pasan por la comunidad (del municipio a La Lagunita, un pueblo a treinta minutos de Rioyos) cada media hora.

Evidentemente los transportistas no hablan la lengua originaria de la comunidad aunque algunos han nacido y viven en la región mazahua, pero otros son citadinos. En este aspecto, las interacciones verbales de la población con los conductores son únicamente pagar, recibir cambio e indicar el descenso. Sin embargo, la expectación del usuario, sobre todo usuaria que habla principalmente mazahua es: "jää ra xipji jango ra dagu" 'y ahora cómo le voy a decir dónde me voy a bajar', "jango nzii ra kjotr'u", 'cuánto le voy a pagar', "jango nzii ra nzhoku's'u", 'cuánto me va a regresar (de cambio)' (Sra. MAJ 01/15/10).

Estas tensiones llevan a pensar que la lengua mazahua no tiene funcionalidad en este ámbito de interacción de los hablantes. Algunos usuarios manifiestan la necesidad de saber hablar la lengua mayoritaria: "Dya joo ma dya gi fechi ri jñangistia, dyaski soo jango ri maa, yo ngencho jñangistia dya ra atrk'a/ji" (Sra. MJ. 7/05/10) 'no está bien cuando no sabes hablar castellano, no puedes ir a ningún lado o salir (de la comunidad) porque quienes solo hablan castellano no te entienden'. Para abordar un taxi, un autobús local o de los que van a la ciudad de México y viajar a lugares donde no entienden y no hablan mazahua, el uso del castellano es fundamental. Nuestra lengua no tiene funcionalidad en los medios de transporte porque el conductor no habla ni entiende la lengua, a no ser que viajen dos o más personas de la misma comunidad y hablen jñatrjo durante el viaje.

Sin embargo, la lengua jñatrjo no sólo ha perdido (o no ha tenido) funcionalidad en los medios de transporte y fuera del hogar, pues en Rioyos Buenavista, con la llegada de la energía eléctrica, el 26 de abril de 1985, paulatinamente llegaron medios de información como la televisión, la radio, los teléfonos y en los últimos años las computadoras. De acuerdo con las familias que visitamos durante los trabajos de campo, en cada hogar había por lo menos un televisor, un teléfono de casa o algún integrante de la familia cuenta con un celular. Las escuelas primarias y secundaria cuentan con al menos cinco computadoras, así como dos centros de computo en la comunidad.

Es un hecho que la mayor parte de la información que se emite a través de estos medios es en castellano, algunos programas se transmiten en inglés y esporádicamente se presentan algunos en o sobre lenguas originarias del país y regionales. La estación de

"Radio Miled" de Atlacomulco⁵², "no transmite ningún programa en lengua originaria o sobre la cultura del pueblo [porque] para ello se requiere que alguien lo financie", según la señora MER integrante de la estación de radio (Conv. 24/05/10).

En contraste, los programas de televisión en castellano atraen mayor atención de los niños y jóvenes a través de telenovelas y la presentación de estereotipos de la sociedad moderna y/o urbana. Según un participante de setenta años, rodeado de sus nietos y nietas, los niños prefieren ver la televisión antes que hablar mazahua:

Rosa: ¿Por qué con sus nietos no habla mazahua?

DP: Pero estos niños, estas muchachas qué te van a hacer caso, ya puro, puro la televisión se dedican, llegan de la escuela y se meten a ver la televisión, dos, tres horas o toda la tarde. Sí le hablo, ya no me hacen caso, ¿qué me van a hacer caso si yo les hablo de mazahua?, ya nomás ven cosas de enamorados ahí en la televisión... (Conv. Sr. DP. 18/05/10)

El interés de muchos niños y jóvenes está centrado en programas de televisión que presentan una sociedad generalmente citadina. Una sociedad "modelo" donde la lengua que ha pertenecido a los abuelos mazahuas no tiene lugar. De esta manera, el valor del aparato que muestra estos programas al parecer también se ha colocado por encima de lo que pudiera enseñar el abuelo, como la lengua.

Entonces, la primacía del castellano en los medios de información refleja la baja funcionalidad de la lengua mazahua, en medios públicos y de alta difusión. La población de Rioyos interactúa cotidianamente con estos medios y por tanto, representa una forma de acostumbrarse a la lengua hegemónica. Así, los medios de información en esta comunidad han repercutido y repercuten considerablemente en la sustitución lingüística como ocurrió con la lengua Náhuatl por el español con la introducción de la energía eléctrica, radios y televisores a principios de los años cuarenta según el estudio de Hill y Hill (1977)⁵³. Al respecto Appel y Muysken (1996:58) dicen: "Actualmente, muchos habitantes de esta zona estudiada en México central tienen equipos de estéreo de alta fidelidad, televisión y radio que favorecen el uso del español".

Respecto a los materiales impresos de la región mazahua y los que llegan a Rioyos, la mayoría o casi todos están escritos en castellano. Los libros de texto gratuito que utilizan cotidianamente los niños en la escuela primaria "Niños Héroes" están en el castellano estándar que se enseña a los estudiantes, mientras que dos tomos de la obra "Ventana a

Municipio con presencia de población mazahua. Mapa II: Ubicación geográfica del Pueblo Mazahua
 Hilln, J., y Hill, K., "Language death and relexification in Tlacalan Nahuatl" citando en Appel y Muysken (1996:58)

mi comunidad" y un video de la biblioteca de aula de primer grado tienen información acerca de la cultura mazahua pero únicamente en castellano. En cuanto a los periódicos nacionales, estatales y el regional "Jyasu" 'Amanecer', todos están escritos en castellano y el último sólo tiene el nombre en jñatrjo. Por otro lado, los estudios y libros que escriben algunos investigadores mazahuas y no mazahuas de la región y municipio, generalmente se escriben en español y los que se hacen en mazahua, esporádicamente llegan a la comunidad de Rioyos Buenavista. A cambio de textos y programas en lengua jñatrjo a la comunidad han llegado máquinas de videojuegos para los niños y el centro de cómputo.

El centro de cómputo, los medios de información y transporte han permitido la interconexión entre personas que viven en la comunidad y otros lugares del mundo, esto que Baker (1997:67) llama traslado entre continentes y de movimiento hacia la aldea global. En estos traslados y movimientos de las comunidades a través de los medios de información y transporte, las comunidades lingüísticas no están aisladas y tampoco son estables, tal es el caso de la lengua y población mazahua frente al castellano, la cultura citadina, norteamericana y occidental.

La mayoría de los mazahuas nos hemos enfrentado y nos enfrentamos a los medios de información y somos parte de los traslados intercontinentales. Sin embargo, nuestra observación a estos aspectos son las agresiones que han causado directa e indirectamente en la lengua y cultura de nuestro pueblo. Han representado una agresión directa al presentar y privilegiar la lengua mayoritaria y la cultura citadina como superior frente a la cultura de los pueblos originarios. Es indirecta en el sentido de que el uso y consumo de la información que se presenta, también depende del control que se tenga de ello como parte de la educación escolar y familiar.

Muchas personas, principalmente niños y madres de familia de La Menanguaru/ salen esporádicamente de la comunidad pero no se escapan del contacto con las sociedades urbanas. De acuerdo con Crystal (2001), los sistemas de transporte permiten a los campesinos desplazarse a las ciudades y llevar de vuelta hasta sus comunidades los productos de consumo y los anuncios publicitarios asociados a ellos. Así, los medios de transporte son parte de los traslados de la cultura foránea hacia la comunidad mazahua, pero es poco común el traslado de la lengua y cultura Jñatrjo hacia las sociedades urbanas.

Tales traslados, debido al aumento de medios de información, de comuniación y transporte, a su vez se relacionan con la llamada era de la globalización y modernidad, de

lo cual abordaremos después de revisar el tema de las instituciones sociales, como uno de los factores que han reforzado la sutitución de la lengua jñatrjo.

4.4.3.4 Instituciones sociales

En las instituciones sociales que brindan servicio a la población mazahua dentro y fuera de la comunidad únicamente se habla castellano. En el Barrio La Menanguaru/ principalmente algunas señoras son monolingües en jñatrjo o bilingües pasivas porque entienden el castellano pero presentan dificultades para hablarlo. Sin embargo, debido a sus necesidades de certificación de tierras, salud, recepción de apoyos sociales, asuntos jurídicos u otros, se esfuerzan por interactuar verbalmente con el personal de las instituciones. Por su parte, la reacción de muchos servidores públicos es la indiferencia o cuestionamiento por la condición lingüística de las mazahua hablantes.

Al respecto Halliday (1994) plantea que desde el punto de vista lingüístico una institución social se puede concebir como "una red de comunicación su propia existencia implica que en ella se produzca la comunicación..." (Halliday 1994:299). De preferencia, esta red de comunicación se establece cuando las enfermeras hablan la misma lengua que las usuarias del servicio de salud, no obstante, cuando la servidora pública no habla y no entiende la lengua que saben hablar las usuarias, esta comunicación se vuelve compleja. Así, tenemos el testimonio de la señora Felipa (abuela materna de los niños Hernández,en la página 7878en la página 78) bilingüe dominante en jñatrjo quien comparte su opinión acerca de la lengua, a partir de sus experiencias con servidores del Centro de Salud de la comunidad:

Rosa: ¿Fe in mbeñe dy kja fechiji ra jñatrjoji?

Señora Felipa: Pero beske kja nrro ra, dya gi mbeko jinkjua e ka Rufi (enfermera de la comunidad) dya bechine ma mi xodyee ye ts´itri mi mama poco dya gi fechi ra xokjobi porque dya nrra ri tendiogo, porque dya nrra tendio k´e ni.

Rosa: ¿Dya a/ra/iñatrio?

SF: Ja ni, como dya todo maba Buenavista, como nundya como ko señora jñangiastia nats'keji a ñejua eñe. Kja nu xiko ay pero janrra dya jo ri fechi ra jñaa jiancha dya ri xodyego eñe ro ma cura pero ne k'e ro xidye nu ro jñaa dya, dya fechine de castilla porque de ke ra ñaago, dya jo ri jñatrjo dya jo ro mago México ni kja scuela nada... k'e Eva ma ra mokjome ns'akjadya kja platica dya un, entoces ra xistme dya una cosa, yo ri ñaatrjojme dya ri tendiojme. Eñe ka Eva dya fechi k'e ni. (Conv. Sra. FH. 15/10/09).

R: ¿Qué piensa de los niños que ya no hablan mazahua?

SF: Pero tú sabes que luego (se necesita hablar castellano), no me acuerdo cuando vino Rufina (la enfermera de la comunidad), no es mentira pero cuando estaban enfermos los niños decía, "¿a poco tú no sabes hablar?, porque yo casi no entiendo", porque ella no entendía dice.

R: ¿No entiende mazahua?

SF: Sí, dice: "Como todo por allá, en Buenavista, como las señoras hablan castellano, y ustedes acá", dijo. Luego yo le dije, pero yo no sé hablar. Mira ahora que estoy enferma, yo me iba a ir para que me curen pero necesito que me acompañe alguien que habla castellano porque yo sólo hablo mazahua. Como yo no me fui a México (ciudad) ni a la escuela... Eva (la otra enfermera), cuando vamos (al centro de salud), a las pláticas, entonces o nos dice una cosa, las que hablamos mazahua no entendemos, dice que ella no entiende (mazahua).

En la primera respuesta de la participante identificamos que la necesidad de hablar castellano tiene mayor relevancia que el uso de la lengua mazahua en los niños. Sin embargo, la señora explica esta necesidad a partir de su experiencia concreta en el servicio de salud, donde la enfermera le cuestionó si no sabía hablar castellano. Como podemos entender, este cuestionamiento lejos de causar preocupación por el uso de la lengua originaria en los niños, ha provocado la expectativa de aprender la lengua que entienden y hablan las servidoras de salud.

Por otro lado, percibimos la comparación diglósica que establece la enfermera al indicar que las señoras del otro sector geográfico de la misma comunidad, sí saben hablar castellano y cuestionar por qué las del sector al que pertenece ella, no. Esta comparación ha podido generar en la hablante, sentimiento de inferioridad de la lengua jñatrjo frente a la lengua que usa la enfermera y las usuarias del otro sector, así como la búsqueda de razones que expliquen por qué ella, no aprendió castellano.

En el testimonio de la señora FH, finalmente distinguimos que los usuarios del servicio de salud que no hablan la lengua de los servidores públicos tienen la exigencia de adaptarse a las condiciones lingüísticas de éstos. Así, esto también contribuye para que las usuarias que hablan mazahua no sientan motivación en enseñársela a sus hijos. En tanto, en el personal de salud se identifica apatía hacia la lengua mazahua, hacia las usuarias que la hablan y a quienes están destinados a brindar servicio.

La apatía de una persona del servicio de salud la podemos verificar en el comentario de la enfermera que ha prestado su servicio durante diecisiete años, en la comunidad de Rioyos Buenavista: "Si las señoras quieren hablar mazahua, que hablen, pero también es importante que aprendan español. Yo no entiendo la lengua... y no he intentado aprender porque no me llama la atención" (Ent. EEC. 22/01/10). Entonces, si las señoras quieren hablar la lengua, evidentemente no puede ser con las enfermeras porque ellas no entienden la lengua, con ellas han de intentar hablar la lengua hegemónica.

En cuanto a la voluntad de las señoras para usar la lengua mazahua, cuando platican espontáneamente entre ellas y con risas, en espacios del Centro de salud, la crítica de la enfermera es: "para reír y hablar como saben (mazahua) son buenas, pero que tal para contestar lo que les pregunto, ahí ya no saben" (Conv. Sra. MA. 16/01/10). En este sentido, el discurso de aceptación de la lengua mazahua ha de corresponder a la habilidad que demuestren las hablantes para expresarse en la lengua que saben las enfermeras. La exigencia de aprender a hablar dos lenguas es para las usuarias, no para los servidores.

En la comunidad o fuera de ella, las disposiciones de los derechos lingüísticos se desconocen o pasan por alto. Como en la comunidad, en el municipio se puede rechazar o dejar de atender un asunto de justicia por no hablar la lengua que entienden otros servidores públicos. El siguiente testimonio corresponde a una señora monolingüe en castellano quien no acepta que sus nietas aprendan a hablar mazahua, porque en asuntos jurídicos esta lengua implica desventaja, como en la situación de la cual ella fue testigo.

Yo fui [a] San Felipe (presidencia municipal) yo lo ví, cómo que el papá hablando bien castilla [castellano] y la muchacha mazahua, ahí lo regañaron, lo dijeron... le decían que era traviada y le regañaron al señor. (El que los estaba atendiendo) le dijo: "Oye señor usted enséñele su hija hablar castilla y qué es esto que usted viene con la autoridad y no sabe ni hablar, qué usted la acostumbró de chiquita... No les entiendo que dicen ustedes y no les voy a arreglar". Y no les arregló. No les voy arreglar porque no les entiendo, usted debe de hablar un poco tu hija. Enséñale, quitan eso que hablan, eso no está bien, eso no me gusta. (Conv. Sra. MS. 18/10/09)

Esta experiencia representa una explicación por la cual la abuela no quiere que sus nietas aprendan mazahua. Sin embargo, a través de ella también podemos distinguir la discriminación que enfrentó la muchacha por no saber hablar la lengua de la autoridad. El servidor público encargado de administrar justicia no dio seguimiento a su acusación porque no entendió la lengua de la acusadora, porque desconoce o pasó por alto los artículos 8 y 10 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Por su parte uno de estos artículos dispone que "ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable", y es responsabilidad de los gobiernos municipales adaptar medidas necesarias en los procesos de justicia donde estén inmersos hablantes indígenas.

Por otro lado, la exigencia de esa autoridad hacia el padre por enseñar a su hija a hablar castellano y quitar o sustraer la lengua que habla también ha representado reprobación y desvaloración de la lengua como aspecto fundamental de la cultura mazahua. Si bien

aprender una segunda lengua es una necesidad para la interacción verbal en espacios públicos, reprobar la función de una lengua originaria equivale a reprobar el valor de las personas que la hablan y el contenido cultural de la misma lengua.

Esta desvaloración del jñatrjo se percibe desde experiencias concretas en usuarios de servicios públicos hasta la indiferencia de representantes de la población. Porque es un hecho que en el palacio municipal de San Felipe de Progreso no hay un espacio para la atención de hablantes de la lengua mazahua, ante lo cual, un funcionario comentó lo siguiente:

Yo el otro día en una reunión de cabildo (presidente municipal, síndico y regidores) les dije "ri neego ye ts'imale yo ñaatrjoji, nujio male, nujio pale nu va enje kja ne tr'angu/mu/ tiene que ra b'u/b'u/ ba 'yo quiero que las abuelitas y los abuelitos que vienen a la presidencia debe haber aquí' alguien con quien identificarse con los mazahuas" se lo dije todo en mazahua y todo me lo contestó en español (se refiere al presidente municipal) cuando menos si lo entendió, pero yo creo que nunca había escuchado una voz que se expresará en mazahua en el cabildo (reunión). (Ent. Lic. NC. 19/10/09)

En este testimonio podemos reconocer el discurso a favor de los hablantes y de la lengua, para la creación de un espacio de atención para los abuelos mazahuas. Este espacio al que, según la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, han tenido derecho desde el 2003 y no sólo para los abuelos y abuelas, sino para la población indígena en general. Esta población de la cual muchos funcionarios también son parte, como es el presidente, quien entiende la lengua jñatrjo pero no ha promovido la atención de los hablantes de la lengua en el palacio municipal a su cargo.

Entonces el apoyo institucional hacia la lengua mazahua, en el palacio municipal e instituciones públicas a las que hemos hecho referencia en este apartado, consistiría en cómo está representada y atendida la lengua del grupo minoritario. Retomando el tercer grupo de factores que influyen en el mantenimiento lingüístico que plantea Giles et al. (1977)⁵⁴, el mantenimiento también prevalece cuando la lengua minoritaria se emplea en las instituciones del gobierno, la iglesia, organizaciones culturales y servicios que se llevan a la comunidad.

Sin embargo, cuando la lengua mazahua no se reconoce y no se emplea en la instituciones destinadas a brindar servicio social como el Centro de Salud de la comunidad, las escuelas donde los niños y jóvenes interactúan cotidianamente; en espacios de concentración como la iglesia e instituciones propuestas para representar "los

⁵⁴ Giles et al. "Language, ethnicity and intergroup relations" citado en Appel y Muysken (1996:58)

intereses de la población" como el palacio municipal, esto contribuye decisivamente a restarle fuerzas.

Finalmente, presentamos el poderoso factor relacionado con el tiempo y los cambios que enfrentamos y generamos las sociedades a través de éste, la famosa globalización y modernización.

4.4.3.5 Modernización y globalización

Los mercados laborales, el capitalismo, exigencias de competitividad académica y las nuevas tecnologías han participado de manera considerable en la dinámica social de la población de Rioyos Buenavista. Los niños y jóvenes aprenden el uso de una computadora durante la educación primaria (principalmente en la del barrio Buenavista), continúan en el secundaría, preparatoria y nivel superior ubicados en el mismo barrio. En el caso de los niños y jóvenes que cuentan con una computadora en su casa, refuerzan lo que aprenden en la escuela y/o acuden al Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA) de la comunidad.

El CCA consiste en un centro de computo equipado con seis computadoras conectadas a internet y cuyo nombre "se debe al espacio céntrico que ocupa en la comunidad y para que las personas venga a aprender a usar la computadora" (Sra. GE)⁵⁵. Entre sus objetivos, según esta misma participante, están: Brindar a las comunidades de escasos recursos y zonas marginadas la oportunidad de tener acceso a la tecnología mediante cursos de capacitación; proveer educación de calidad a los habitantes de la comunidad de escasos recursos y geográficos aislados, entre otros (Ent. Sra. GE 24/05/10).

Los principales usuarios del centro son niños y jóvenes que acuden a realizar tareas escolares que les asignan sus docentes. Los estudiantes visitan el CCA por las tardes, de manera individual o en equipo, sin el acompañamiento de algún docente. Según el siguiente joven, acuden a investigar: "Como de San Felipe (nuestro municipio) y de las haciendas de aquí cerca, porque la señora MM no supo de la hacienda de aquí (del pueblo)" (Conv. JE. 20/08/10).

Después de no obtener información con la señora que vive en la construcción que fue una hacienda, acudieron directamente a internet de CCA, no recurrieron a los ancianos de la comunidad, quienes también tienen conocimiento del tema. Porque de los abuelos no se aprende como de la computadora, según se puede percibir en el comentario del joven

⁵⁵ Encargada del Centro.

Eduardo "no he aprendido mazahua porque me enojo cuando mi abuelita me habla, pienso que me regaña... mmm, creo que he tenido más paciencia en aprender a usar la computadora que aprender mazahua" (Ibidem).

Muchos docentes y jóvenes no pensamos en las personas mayores como fuentes de conocimiento e inmediatamente recurrimos a las fuentes que nos brinda la tecnología. La mayoría de los docentes y estudiantes hemos creído que la información de los libros y las computadoras tiene mayor validez, porque lo han escrito investigadores y se presentan en medios de prestigio o como en el caso del nieto Eduardo, no hay disposición para aprender de una abuelita.

No hemos considerado que la lengua originaria y los ancianos sean depositarios de la historia. Entonces los niños y jóvenes de Rioyos tienen la posibilidad de conocer historia local y nacional, de la cual han sido parte los abuelos. La idea es reconocer que ellos también saben de historia, pero saben la historia a través de la lengua originaria. No obstante, si la lengua se está perdiendo en las nuevas generaciones, los lazos con nuestro pasado también se desvanecen, como dice Crystal (2001:56), no hay lengua, no hay comunicación y conocimiento que nos una a las personas mayores porque los sustituimos por la tecnología.

A cambio, reforzamos el prestigio de la computadora e internet. Esto que ha representando una forma de atraer nuestra atención a lo nuevo, a continuar en el consumismo de lo externo, a moldear el pensamiento de la diversidad cultural al modo del capitalismo como comparte el siguiente participante: "Ahorita ese yo interno está siendo modelado por estas fuerzas del liberalismo, por las fuerzas del capitalismo y los mercados globales que quieren unificar más, estimular lo pequeño, lo local todo eso" (Lic. NC 19/10/09). Esas fuerzas que reconocen en teoría y políticamente la diversidad cultural de los pueblos, pero al mismo tiempo intentan la unificación cultural y lingüística, esto que Crystal (2001) llama asimilación y etnofagia para Díaz Polanco (2006).

La etnofagia y unificación "poco a poco" contribuyen a consumir expresiones culturales y la lengua de los pueblos originarios. En Rioyos Buenavista y La Menanguaru/ esto se percibe porque la mayoría de los niños y jóvenes manifiesta mayor interés en aprender a usar una computadora, explorar por internet, mirar programas de televisión y jugar en los video juegos de las tiendas ubicadas cerca de primaria (Obs. 10/05/10), que atender los mandados que indican los padres o escuchar los conocimientos de los abuelos.

A pesar de ello, una vez más insistimos, no se trata de resistirnos al uso de las nuevas tecnologías o encerrarnos en nuestra esfera local, sino intentar el reconocimiento "equitativo" de las fuentes de conocimientos locales y los llamados conocimientos universales. Que los niños y jóvenes nos formemos en el reconocimiento y valoración de la lengua y cultura de nuestros ancestros, así como el desarrollo de un juicio crítico acerca de los conocimientos de la "modernidad". Ese juicio crítico que nos permita discernir entre los valores que contenían las costumbres de nuestros abuelos y los beneficios de la modernidad.

Costumbres y valores como el saludo, respecto y obediencia a los padres y abuelos, el trabajo en familia, entre otros que podemos reorientar y mantener a pesar de las exigencias de la modernidad, en lugar de generar rupturas de las enseñanzas que dejaron los abuelos a nuestros padres y de quienes ya no aprendemos, como ellos lo aprendieron de sus padres; rupturas como la que podemos percibir en el siguiente testimonio:

Dya chejui como ante a kjama ante ma ra ma yo pale o yo male "bonji mojo a bepji" tiene que rgui be/pji todo el día anke ma pa'a anke ma ze'e, anke ma e dyebe pero tiene rgui pefi par gui ñona/, rgui ts'esa/ finio, rgui taja/finio, rgui ña/ma/ choo lo que sea, dya kjo xi ña/ma/ dya choo, ya ñechi tractor, ko pese na joo, ko dya pese na joo a gye/si... ahora ya se lleno de hierba; que vayan a traer hierbicida ya no queremos trabajar, ya los que van creciendo "hay dya kja ra mago kja pa'aja, nan pa'a ay nan ze'e, quieren que se lo van guardar sus manitas así, giancha in dyeego a me kj'adu/ por finio por ts'ilama, por cuchi k'u/ ri ne ra xiji tiene que ki potrp'u/, tiene que ri paxpu/ o lama, bueno así pero yo xutr'i yo kja tee dya kja nee ra gya/a/ji jomu/ como nsakjagome. Le digo "aprendese". Ahora mi muchacho cuando llega (de la escuela), bueno para ir al trece (campo de fútbol) a burregear ahí sí, pero mándale un mandado en la casa: ay cuánta excusa ponen, no quieren hacer... Cuando les hablo de mazahua ya se salen pa fuera ya no te van a escuchar. (Conv. Sra. C. 22/10/09)

Ya no es como antes, antes cuando estaban los abuelitos y las abuelitas teníamos que trabajar aunque hiciera calor o frío, teníamos que arrancar hierba, resembrar, ahora ya nadie resiembra, si salió el maíz, bien, sino así se deja, ya meten el tractor... las muchachas que apenas crecen ya no quieren trabajar, son flojas... cuando se llena de hierba fumigan herbicida. Las muchachas dicen "ay yo no voy a trabajar porque hace calor, hace frío", ya no quieren trabajar prefieren guardar sus manos. Como yo tengo las manos partidas por cortar hierba, por el estiércol que barro. Le digo a mis hijos que aprenda, pero no. Cuando llega de la escuela...

El transcurso del tiempo es testigo de los cambios que han enfrentado los pueblos originarios. En la actualidad, esos cambios se pueden percibir en algunos comportamientos de las nuevas generaciones ante las costumbres y tradiciones de los abuelos. Antes los padres hablaban a sus hijos en lengua mazahua y obedecían los trabajos que les indicaban como dice la participante. Ahora, cuando algunos padres hablan en jñatrjo a sus hijos, éstos no obedecen. Los niños manifiestan otros intereses que escuchar a los padres hablar en mazahua y realizar los mandados. Por tanto, la

apatía de muchos niños y jóvenes por la lengua jñatrjo que hablan algunos padres ha implicado la desobediencia de los mandados y a su vez un obstáculo para que ellos aprendan mejor la lengua.

Por otro lado, en el testimonio de la participante relacionamos el tema de la lengua con la práctica agrícola de la comunidad. Los trabajos de la milpa también han cambiado respecto a cuando los abuelos indicaban en mazahua y los hijos obedecían. En la actualidad, gran parte del trabajo en la milpa se realiza bajo las posibilidades de la sociedad "moderna". "Dya kja nee ra ñecheji k'e yonrra", "dya kja nee ra u/mu/ji chjoo", "dya kja nee ra tagu/ji pjinio jo ñecheji k'e tr'e/zi ximiji ñeche"... 'Ya no quieren usar la yunta, ya no quieren resembrar, ya no arrancan la hierba, meten el tractor y fumigan'.

Esto indica que las condiciones de la sociedad moderna y la globalización no sólo han contribuido al desplazamiento de la lengua mazahua, sino de los conocimientos agrícolas que con ella se transmitían. Las formas de cuidar la tierra y la diversidad de alimentos "naturales" que generaba la milpa; la variabilidad de maíz, trigo, quelites, papas, hongos terrestres y de maíz, así como los animalitos silvestres que en ella se refugiaban. Muchos de estos avances científicos y tecnológicos, considerados como civilización o sociedad moderna, han contribuido a la situación suicida tanto de la diversidad natural como lingüística y cultural de la comunidad Mazahua.

A pesar de ello, no se trata de romantizar la relación entre la lengua y los cuidados que requiere la tierra respecto a las condiciones de la modernidad, sino de contribuir a evitar la uniformidad lingüística. Nos preocupamos por la lengua mazahua porque es parte de la diversidad y según Crystal (2001:46) los seres humanos necesitamos la diversidad para nuestra supervivencia. Conservar la diversidad lingüística es importante porque cuando se uniforma el lenguaje, también se uniforma el pensamiento. Con ello, según el comentario de Roxana⁵⁶ disminuyen las posibilidades de generar variedad de alimentos y aumenta la dependencia de productos sin semillas. Por ejemplo: los quechuas que crían variedades de papa no tendrían la misma concepción cultural de este alimento, porque su producción se orientaría únicamente a través del castellano; producirían exclusivamente con fines económicos, no por el valor alimenticio y cultural de la papa.

Al respecto, Rengifo (2000:20) dice "la crianza de la diversidad debe ser entendida desde una perspectiva de conversación cariñosa y no una relación de conflictos entre hombre y

_

Villegas, Roxana. Estudiante de la maestría en EIB, 2008-2010, PROEIB-Andes. Sexta versión. UMSS. Cochabamba, Bolivia. 28/08/2009.

naturaleza...". Por tanto, criar no es lo mismo que producir porque, para la cosmovisión andina, todo lo que existe en la naturaleza como plantas, montañas, piedras, la papa, la chacra (milpa) y demás, tienen vida y el mismo valor que el **runa** 'el ser humano'. Los mazahuas no hablamos de crianza, pero el significado y valor de los elementos y/o fenómenos de la naturaleza así como espirituales se entienden a través de la propia lengua como: "na sa'a ne zana" 'la luna está siendo mordida', que en el lenguaje científico es 'eclipse de luna'; "ne ts'itrr'o ngege nu kjaki ra nzhoduji" 'el maíz es lo que nos hace caminar'; pedir permiso al **magüe** 'el tío o el dueño de alimentos de la milpa' para consumir los alimentos que se cosechan de la milpa.

Sin embargo, entre estas concepciones y las condiciones de la modernidad se generan "conflictos insuperables" al considerar aspectos de esta modernidad o de la llamada civilización, por encima del valor de la lengua jñatrjo, de las lenguas originarias en general, así como de la sabiduría que encierran. O bien, porque "hemos abierto las puertas de (nuestra comunidad) de afuera hacia adentro, en lugar de abrirlas de adentro hacia afuera" esta decir, muchos mazahuas hemos centrado nuestra atención a los efectos de la modernidad, de la competitividad global (que incluye el aumento los medios de información, transporte, necesidad de migración, trabajo, estudios niveles de educación superior, uso de tecnologías, idiomas extranjeros y demás) para mostrar indiferencia y enajenación hacia las prácticas culturales de nuestra comunidad.

Así, con este apartado pretendemos concatenar la serie de factores que hemos presentado en las páginas anteriores; resaltar que ninguno de estos factores por si solo ha determinado el desplazamiento de la lengua jñatrjo en las nuevas generaciones del barrio La Menaguaru/ y Rioyos Buenavista, sino que dos o más de éstos han influido o influyen al mismo tiempo o en diferentes etapas para que las personas dejen de hablar jñatrjo. Por ejemplo: padres de familia cuya L1 es el mazahua sufrieron discriminación en la escuela, después al migrar a las ciudades en busca de trabajo reforzaron su conocimiento del castellano, "gracias" al aumento de las vías de comunicación y los

Llamo conflictos insuperables por ejemplo el reprobar, descalificar o desalentar el uso de la lengua mazahua por parte de los servidores públicos (docentes, doctores, enfermeras, encargados de documentos agrarios, empleados del palacio municipal...); desplazar "completamente" su uso en ámbitos públicos donde interactúan los hablantes, el que la lengua no tenga espacios de promoción en medios de información como la televisión, radio y materiales impresos, al hecho de que los padres socialicen con sus hijos únicamente en castellano, a la idea de que el castellano es más importante que la lengua por la escuela, el trabajo y los empleados públicos, que la lengua que usaban nuestros abuelos.

Copa, Gonzálo. Estudiante de la maestría en EIB, sexta versión, 2008-2010, PROEIB-Andes. UMSS. Cochabamba, Bolivia.

medios de transporte, que hacen más fácil los traslados de los pueblos a las ciudades y viceversa, llevaron la lengua a su comunidad y la enseñaron a sus hijos.

De esta manera, concluímos la revisión de los factores que a nivel social, han incido para que la población jñatrjo de La Menaguaru/ haya dejado y/o deje de hablar la lengua originaria de la comunidad. No obstante, en el siguiente apartado planteamos una revisión a nivel otros factores que influyen tanto en el mantenimiento, como en sustitución de la misma lengua, pero a nivel de las concepciones de la población; pensamientos y sentimientos de hablantes y no hablantes, hacia la lengua.

4.4.4 Actitudes lingüísticas

La forma de ser, pensar y sentir respecto a la lengua originaria son aspectos fundamentales en su transmisión, uso y mantenimiento, no sólo en las nuevas generaciones sino en los mismos adultos. El valor cultural de una lengua se adquiere no sólo por su utilidad comunicativa, sino también por hablar con orgullo de la lengua y en la lengua. Es decir, las lenguas no sólo son instrumentos sociales que transmiten mensajes, "sino que están relacionadas con las identidades de los grupos sociales y étnicos" (Appel y Muysken 1996:29).

De acuerdo con las perspectiva conductista y mentalista (Op. Cit. : 30), tales comportamientos, sentimientos y pensamientos no los podemos identificar si no es a través de la observación e interrogación directa hacia los sujetos, respecto a la lengua jñatrjo y sus hablantes. Así, tenemos que las opiniones y comportamientos respecto a la lengua son diversas, pues hallamos desde sentimientos de vergüenza y rechazo, hasta testimonios de orgullo y valoración de la misma. A continuación revisaremos algunas opiniones que desfavorecen el uso de la lengua, así como algunas que alientan su revitalización.

4.4.4.1 Me da pena⁵⁹

La vergüenza, la pena, inseguridad y el sentido de inferioridad son algunos escollos mentales que han limitado el uso de la lengua mazahua, no sólo en los niños que la entienden sino en los mismos adultos para quienes lo aprendieron como L1 y la saben hablar. Muchos mazahuas no quieren ser identificados como tales y dejar de hablar la

⁵⁹ En México, Centroamérica y el Caribe la palabra pena es sinónimo de vergüenza. REAL ACADEMIA ESPAÑOL. http://www.wordreference.com/es/en/frames.asp?es=pena

lengua jñatrjo es una forma de negar que pertenecen a este grupo étnico o manifestar indiferencia hacia los aspectos que se relacionan con las raíces culturales.

Al respecto un funcionario público del municipio de San Felipe del Progreso comenta de los mazahuas "todos los mazahuas si lo son, lo esconden, no lo quieren exhibir porque se sienten avergonzados por la maldición "dya na joo a kjanu" 'no está bien así' (Ent. Lic. NC. 19/10/09) y cita el ejemplo del presidente municipal cuyo origen mazahua no muestra porque aunque sabe hablar la lengua jñatrjo no se le escucha hablarla. Por ello, el participante lo llama indígena desprivatizado "el mismo (nombre del presidente municipal) es mazahua, pero es mazahua desprivatizado como dicen algunos antropólogos" (Ibid) o deindianizado según Bonfil (2001) y Bartolomé (2004).

En primer lugar, el participante NC se refiere a la vergüenza como un obstáculo para mostrar la identidad mazahua a través del uso de la lengua originaria. En este aspecto el pensamiento predominante es que entre menos se hable la lengua jñatrjo y se sea mazahua, es mejor para muchos mazahuas. Mientras nadie pregunte por ello, no hay por qué decirlo y manifestarlo hablando jñatrjo. Quienes hablan o entienden la lengua, sencillamente lo usan para comunicarse verbalmente, pero reflexionar acerca de su uso y desuso no es motivo de interés.

En cuanto al ejemplo de mazahua desprivatizado que menciona el señor NC, entiendo la relación entre el término desprivatizado con la identidad mazahua que proyectamos no sólo en los rasgos físicos sino por el sentimiento y la práctica de aspectos culturales, como la lengua que pertenece al pueblo jñatrjo. La identidad y pertenencia indígena se legitimizan a través de prácticas culturales. Por tanto, "en esta identidad es fundamental anunciarse a través del manejo y conocimiento de la lengua" (Jamioy 1995:17), porque, contrario a ello, cuando dejamos de hablar la lengua originaria de nuestro pueblo, también nos desarraigamos de él.

Este desarraigo también se relaciona con el sentimiento de vergüenza o pena para mostrarnos como mazahuas a través del uso de la lengua y por temor a ser tildado o tildada de mazahuero o mazahuera. Así, tenemos la siguiente conversación la cual surgió en la primaria "Niños Héroes", después de identificar a la participante HH cuya L1 es el jñatrjo pero saludó a los niños de primer grado, en castellano (Obs. 13/10/09).

Rosa: ¿Por qué no les habla a los niños en mazahua?

Señora H: No porque me da vergüenza, los niños ya no hablan (mazahua).

Rosa: Tal vez porque usted no les habla.

SH: No, pero si hablas mazahua unos que te dicen mazahuera. (Conv. Sra. HH 13/10/09)

En esta situación la vergüenza es consecuencia de que los niños ya no hablan mazahua pero también porque al hablar la lengua la participante es tildada de mazahuera. Entonces para evitar la vergüenza, la señora HH habla castellano que es la lengua que saben los niños. Sin embargo, al usar su L2 con los niños monolingües en castellano, 'la identificación e imitación', según Ninyoles (1972:151), son dos motivaciones básicas en el aprendizaje de una segunda lengua, aunque en el caso de la señora HH se trata del uso de su L2.

En cuanto a la identificación e imitación, Ninyoles advierte que lo primero es un fenómeno inconsciente, interno y subjetivo mientras que el segundo es consciente, objetivo y forzosamente externo. Si bien la identificación es un aspecto interno, pensamos que se manifiesta en comportamientos y expresiones verbales, así podemos relacionar este fenómeno con el argumento de la participante HH, "si hablas mazahua unos te dicen mazahuera". Aquí, por un lado encontramos que quienes le dicen mazahuera la identifican con un término peyorativo por hablar la lengua; en segundo lugar, podemos entender que ella no desea ser identificada como mazahuera y lo manifiesta al hacer uso del castellano. Al hablar castellano finalmente establece una relación de identidad y pertenencia con quienes hablan castellano.

Respecto a la imitación, ésta la distinguimos cuando la participante HH habla castellano porque es la lengua que hablan los niños; así, identificamos que la imitación también abarca adaptación en incluso conformismo como agrega Ninyoles (1972). La señora HH se adapta y conforma por usar la lengua que saben hablar los niños, a costa del silencio de su L1.

En los niños no hay lugar para la lengua originaria y por tanto, quien sabe hablarla se "resigna" a usar castellano. En este sentido, pareciera que los menores son quienes condicionan la lengua que "deben" usar los mayores como dice la señora C: "Pues sí, como que ya no quieren aprender los trabajos, como que, le digo yo a mis hijos, lo que dice los papás como que a ellos ya les vale, como que ellos ya hablan como ellos quieren, como que ya no le respetan las mamás..." (Conv. Sra. C. 22/10/09).

Según la participante, los hijos hablan como ellos quieren y la lengua que habla la mayoría de los niños y jóvenes de La Menanguaru/ es castellano y por eso muchos mayores que saben mazahua se adaptan y conforman a la lengua de los menores, como

identificamos en el caso de la señora HH. En tanto, los menores que entienden la lengua mazahua insisten en la pena o vergüenza que sienten, como expresa la niña Julia Laura (familia Hernández) de primer grado, de la escuela "Niños Héroes" (en la página 78).

La niña manifiesta que siente vergüenza de hablar mazahua en un espacio donde se socializa cotidianamente pero también explica por qué tiene ese sentimiento en la escuela. Esto nos remite al contexto escolar como un espacio importante de socialización para los niños y donde el uso de la lengua dominante también es fundamental en las interacciones verbales entre compañeros o con los adultos, porque la niña JL al decir "aquí nadie habla así" involucra a la población escolar en general.

Julia Laura no habla jñatrjo en la escuela por vergüenza; por vergüenza a expresarse en una lengua distinta a la que hablan todos o casi todos los demás. De esta manera, la niña asume comportamientos semejantes a los de la señora HH (identificación e imitación), cuando se adapta al castellano que se habla en la escuela.

Si bien los demás niños no hablan jñatrjo, la mayoría la entiende y su hermana produce algunas palabras y frases como ella. Sin embargo, sentirse parte del grupo de hablantes mazahuas provoca vergüenza e incluso temor a ser señalada por quienes hablana castellano. Entonces, el sentimiento de pena, de inferioridad e inseguridad para mostrarnos como mazahuas a través de la lengua, no es un sentimiento que surge de la nada o por mera falta de lealtad hacia el grupo y la lengua. Si bien, la mayoría de los mazahuas hemos engendrado estos sentimientos, muchos lo relacionamos con las condiciones sociales, políticas y educativas; condiciones que no sólo nos han generado sentimientos de inferioridad y vergüenza, sino incluso rechazo de algunos mazahuas hacia por la lengua.

4.4.4.2 No me gusta

El rechazo y la indiferencia hacia la lengua jñatrjo son otras manifestaciones de personas que no hablan la lengua. Hay quienes expresan su sentimiento con la frase "no me gusta" o algunas padres que recuperan palabras y comportamientos de sus hijos, quienes dicen que no quieren aprender y no hablan la lengua. Estas manifestaciones nuevamente se relacionan con el sentido de pertenencia e identificación a uno u otro grupo. Hablar la lengua jñatrjo refleja la relación con el grupo "minoritario", mientras que el castellano marca la relación o integración al grupo mayoritario.

Por otro lado, hemos de entender que el rechazo y/o indiferencia de niños y jóvenes del barrio La Menanguaru/ y comunidad de Rioyos en general, hacia la lengua jñatrjo se deben a los ámbitos donde interactúan, ámbitos donde la lengua de uso es el castellano. Así lo manifiesta una madre de familia bilingüe (J y C) cuando recupera las palabras de su hija de dieciséis años, emigrante de la comunidad a la ciudad de México: "No me gusta así, mi mamá y mi papá esos hablan de mazahua pero yo no, porque ahorita todos, donde quiera ya hablan castilla" (Conv. Sra. H. 12/10/09).

En este comentario, la idea de disgusto hacia la lengua proviene de la influencia de los ámbitos externos que recaen en la familia. La hija no está dispuesta a adoptar la lengua que hablan sus padres porque no la necesita para comunicarse en otros lugares, o bien porque lingüísticamente no quiere verse diferente a la mayoría que habla castellano. En este sentido, a más de ser un gusto o necesidad por aprender la lengua, es un aspecto de la comunidad que no cobra relevancia en la joven, como migrante. Pues como comparte Don Gabino Curihuentro del Gran Consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé en Chile. (1996:109) "La juventud de Chiloé y la juventud de los pueblos indígenas tienen otras preocupaciones. Si no están estudiando, la preocupación de un trabajo es lo primero..." la idea es que hablar la lengua mazahua no les va a significar ninguna entrada económica o no les va a servir para interactuar verbalmente en otros ámbitos como la escuela o en la ciudad.

En este aspecto, la señorita B de doce años quien cursa el sexto grado en la escuela primaria "Niños Héroes, responde a la siguiente pregunta: ¿Por qué no hablas mazahua como tus papás? SB: "Porque no me gusta, me da pena, lo hablé una vez en la escuela por una escenificación, pero no lo he vuelto a hablar" (Conv. 17/10/09). Esta expresión verbal refleja la predisposición de la señorita para no hablar la lengua jñatrjo. Ella no argumenta por qué no le gusta hablar mazahua, pero la consecuencia de este disgusto y pena es que no habla la lengua en interacciones cotidianas o en algunos ámbitos como el hogar, según confirma ella en otro momento de nuestra conversación.

De esta manera, la señorita como muchos niños y jóvenes han reflejado su indiferencia hacia la lengua al negarle un lugar en la escuela, en casa y/o su familia. En muchos casos, las nuevas generaciones que conviven con hablantes de la lengua originaria (abuelos y padres mayores de cuarenta años aproximadamente) tienen la posibilidad de aprender a hablarla, sin embargo, una de las razones por la cual tampoco la aprenden es porque secillamente "no quieren", según la siguiente madre de familia:

Les digo (a mis hijos), no saben porque no quieren aprender, porque si [se] dan cuenta cómo nosotros hablamos pues ahí lo vas a intentar como se habla, por ejemplo cuando se dice: buenos días pues nusge [tu] en mazahua go ri xikje: kjimi, ja by jyasú, [tú le vas a decir: buenos días '¿cómo amaneciste?'. Le digo, cuando vas a saludar en español le vas a decir buenos días, qué tal cómo amaneciste, pero de mazahua (es) kjimi ja by jyasu' o ja by chahzha' '...cómo está la tarde'. Pero dice, que ellos no saben decir. (Conv. Sra. C, 22/10/09)

El deseo y la motivación son aspectos esenciales para el aprendizaje de una lengua. Al parecer los hijos de la señora no manifiestan estos aspectos por aprender la lengua jñatrjo. En contraste con ello, Baker (1997:137) distingue dos grupos de las razones para aprender una segunda lengua: el deseo de identificarse con otro grupo de lengua o unirse a él (motivación integradora) y aprender una lengua para propósitos útiles (motivación instrumental). Podemos entender que los hijos de la señora no tienen deseos de identificarse e integrarse con hablantes del jñatrjo.

Sin embargo, tampoco encuentran una motivación instrumental para hablar la lengua, es decir, aprender la lengua con propósitos útiles como desempeñarse en un trabajo o porque en la escuela "todos" los niños y jóvenes son castellano hablantes, no lo hablan los dueños de las tiendas, los taxistas y no es una exigencia laboral.

A pesar de no identificar las razones anteriores (instrumental e integradora), la señora argumenta la presencia del insumo para que sus hijos aprendan la lengua. Se trata de input lingüístico que ella representa para que ellos aprendan a hablar jñatrjo (Op. Cit. Pág.130). Cuando la señora habla mazahua, sus hijos escuchan (entienden algunos expresiones orales, según comentó en otro momento de la conversación), pero ellos se resisten a producir mensajes en la lengua.

Entonces, la vergüenza, el rechazo y apatía por la lengua originaria de la comunidad son sentimientos que reflejan algunos niños que tienen la posibilidad de aprender y usar el jñatrjo, como los hijos de la señora C. En muchos casos, el uso del castellano en los mazahuas equivale a sentimientos de vergüenza o rechazo hacia la lengua; sin embargo, estas actitudes no se generalizan porque también podemos hallar opiniones que favorecen el uso de la lengua. A continuación revisaremos algunos testimonios que alientan el uso y revitalización de la lengua jñatrjo.

4.4.4.3 Mi neego ro ñaatrjoji: Hacia el valor de la lengua jñatrjo

Todas las lenguas son importantes, no sólo porque sirven como medio de comunicación para las personas sino, porque también transmiten una parte esencial de la sabiduría de los pueblos que las hablan. Como muchas lenguas originarias de México, la lengua jñatrjo

constituye un legado cultural de nuestros ancestros y un rasgo de identidad respecto a las personas que hablan otras o una sola lengua. Así mismo, el uso de la lengua jñatrjo representa una forma de entender el mundo desde la cosmovisión mazahua.

De esta manera, nuestra concepción o forma de entender el mundo e incluso entendernos entre las personas es distinta al usar una u otra lengua, como comparte la abuela María, una bilingüe dominante de la lengua jñatrjo de 69 años de edad, cuyos hijos entienden la lengua originaria jpero únicamente hablan castellano:

Rosa: Pje gi mbeñe ne jñaa Jñatrjo, pje gi mbeñe ra ñaatrjoji.

AM: Mi neego ro ñaatrjoji, xi ro ñaatrjo in chi'igo, ngekua xi ro tentiojme na joo.

R: Gi mbeñe ma ra jñangistiaji dya gi tendiogeji

AM: Ro jñangistiaji ñe yo ñaatrjoji ma bu⁄nji nukjua, majio b'u⁄b'u/ yo nrre ko dya gi a/ra⁄go na joo. (Conv. AM. 07/10/09)

Rosa: ¿Qué piensa de la lengua mazahua, qué piensa de que se hable mazahua?

AJ: Quisiera que habláramos todavía, que mis hijos hablaran, para entendernos mejor.

R: ¿Usted piensa que si hablan castellano no se entienden o usted no les entiende?

AJ: Hablarían castellano y mazahua cuando están aquí, porque si no, hay cosas que yo no entiendo.

Según la abuela María, hablar la misma lengua con sus hijos implicaría mejor entendimiento. Esta reflexión también surge debido a la interacción cotidiana entre la abuela y sus hijos a través de dos lenguas distintas, ella con jñatrjo y ellos en castellano. Se trata de las lenguas que a diario usan para socializarse, principalmente en el hogar y otros espacios donde interactúa la familia y por tanto, la preocupación de un mejor entendimiento, con un sentido más profundo entre madre e hijos, donde no sólo se comunican palabras o mensajes sino sentimientos, costumbres, tradiciones y sabiduría.

Además, la abuela María no limita la posibilidad de sus hijos para hablar castellano, pero en casa quisiera que fuera mazahua. Esta idea como la de otros participantes manifiesta la posibilidad de hablar dos lenguas, mantener nuestra lengua pero también aprender castellano. No obstante, algunos de quienes han aprendido castellano como L1 y entienden la lengua originaria, también manifiestan el valor de la lengua, como expresa una señorita de 19 años, respecto a la pregunta ¿cuál es tu opinión de la lengua jñatrjo?

Como persona de esta comunidad resalto que es una forma de comunicación el cual tiene el mismo valor que una lengua extranjera. Privilegiados aquellos que hablan y entienden la lengua mazahua ya que es un patrimonio cultural al que debemos ponerle mayor atención para su rescate... Sería importante implementar en las instituciones educativas de esta comunidad algunas actividades de la lengua y que se vea el interés social por la lengua. (Conv. Stra. JY. 25/05/10)

En esta opinión la participante aporta una serie de argumentos a favor de la lengua, en primer lugar su concepción de la lengua como medio de comunicación y, por tanto, su función social en interacciones verbales entre las personas. Posteriormente, la participante alude a su valor con respecto al valor de lenguas extranjeras, lo cual de acuerdo con Lomas (1999:205) "todas las lenguas son iguales ya que todas son útiles como instrumentos de comunicación (...) y contribuyen a la construcción de la identidad psicológica y sociocultural de las personas y de los pueblos. En esta tarea no hay una lengua mejor que otra".

En este sentido, hablar y entender la lengua también representan un privilegio como dice la participante JY, porque además de servir como instrumento de comunicación, contribuye a la construcción de la identidad psicológica y sociocultural. La identidad es un asuntos que a "todos" nos interesa dice Crystal porque la identidad es "lo que permite que una comunidad se reconozca a sí misma. Es la suma de las características de lo que la convierten en lo que es y no en otra cosa en un nosotros y no en un ellos" (Crystal 2001:54). Y el uso de la lengua jñatrjo es un aspecto cultural que nos identifica con nosotros, con nuestro pueblo.

No obstante, para fortalecer esta identidad mazahua y el uso de la lengua como parte de ella, la señorita Juana plantea la necesidad de implementar actividades en las escuelas. Entendemos que se trata de actividades culturales que promuevan el uso y revitalización de la lengua mazahua. Pues insistimos que si bien la escuela no es la única posibilidad y responsable para la revitalización de la lengua, juega un papel importante en esta tarea por el prestigio que tiene para la comunidad de Rioyos Buenavista. Al respecto, un padre de familia opina acerca de la lengua y la escuela: "...si estamos metiendo lengua extranjera en la escuela, lo que es el inglés, que no metamos lo que es del origen de aquí. Sería interesante porque igual hay quienes no entienden bien el español y captan mejor el conocimiento o el estudio en mazahua (Conv. Sr. AH. 30/09/09).

En este comentario, el señor AH se refiere al uso de la lengua mazahua en términos pedagógicos, es decir, aprender los contenidos o algunos contenidos escolares a través de la lengua originaria de la comunidad porque es la que mejor entienden los niños. Al respecto Cummins⁶⁰ "se encuentra a favor de la instrucción del niño en la lengua materna

_

⁶⁰ Cummins, J. y M. Swain "Bilingualism in Education. Applied Linguistics and Languaje Study" citado en Aikman (2004:426).

cuando este viene de hogares socioeconómicamente en desventaja y cuando su lengua tiende a ser denigrada por ellos mismos y por otros".

En este punto, recalcamos el bilingüismo simultáneo-pasivo de la mayoría de los niños de la primaria "Niños Héroes", lo cual es motivo relevante para la enseñanza de contenidos escolares a través de la lengua originaria o en su defecto apuntar a una educación bilingüe parcial, utilizando la lengua jñatrjo para la enseñanza de contenidos asociados al entorno cultural del alumno y el castellano para la enseñanza de contenidos de carácter humanístico, científico y técnico (Lomas, 1999:213).

El segundo punto que plantea Cummins respecto a la instrucción de los niños en lengua materna consiste en la situación socioeconómicamente en desventaja de los hogares a los cuales pertenecen. Debido a este aspecto, la lengua tiende a ser denigrada, muchos padres se avergüenzan de ella o sienten inseguridad para transmitirla a los hijos. En este sentido, la atención pedagógica de la lengua y niños jñatrjo no consiste únicamente en enseñar los contenidos a través de la lengua, sino promover la autoestima del ser mazahua, la valorización, respeto y uso de la lengua en la familia, desde la escuela y otros programas sociales.

Por otro lado, el señor AH argumenta a favor de la lengua en la escuela respecto al espacio que se le ha asignado al inglés. En su comentario, percibimos el valor que asigna a su lengua materna frente a la lengua extranjera; no porque el inglés valga menos o más que la lengua jñatrjo, sino porque cada una tiene su propio valor e importancia en la vida de los mazahuas.

Posteriormente, el testimonio de un funcionario público del municipio de San Felipe del Progreso acerca de la lengua mazahua:

Rosa: ¿Cuál es su opinión respecto al uso de la lengua mazahua?

LNC: Que es absolutamente positiva, mi opinión es que tiene que ser reforzada, tiene que ser enseñada, tiene que ser estimulada, tiene que ser rescatada; rescatada porque hay gente que entiende, niños que entienden pero con un poquito de esfuerzo podrían también hablarlo. Yo creo que la pérdida de nuestras lenguas indígenas es la pérdida de nuestra identidad como mexicanos también. Así es de que, creo también en el valor de estimular proyectos y programas que la recuperen. (Ent. Lic. NC. 19/10/09)

Desde el discurso de este funcionario público, el uso de la lengua jñatrjo es positivo, aunque para ello es preciso trabajar en su revitalización, estimular a los niños que la entienden para que también la hablen. En este caso, la tarea no es tan sencilla como plantea el participante porque se requiere de arduo proceso para que los niños reflexionen

y comprendan el valor de la lengua que han dejado de hablar. Para ello, no sólo se requieren de buenas voluntades y discursos políticos, sino la planeación y ejecución de acciones concretas que contribuyan a esta toma de conciencia, revaloración y uso de la lengua.

En este punto, el participante LC no específica el espacio donde se puede ejecutar estos proyectos; sin embargo, para concluir esta tesis enfatizaremos nuevamente en el rol tan importante que ha jugado la escuela en el desplazamiento de la lengua, en el prestigio del que ahora gozan los espacios educativos en la comunidad de Rioyos Buenavista y por tanto, la influencia que podría causar al participar junto con la comunidad en programas para la revitalización de la lengua jñatrjo. Al respecto Meliá dice: "Cuando haya una voluntad de revitalización habrá que conquistar de nuevo los grandes y nobles espacios de la cultura, de la religión y tal vez del poder político, si ésta todavía goza de algún prestigio" (Meliá 2003:23).

En La Menaguaru y Rioyos Buenavista, no solamente el poder político goza de prestigio social, sino también la escuela; por ello, habrá que entrar a estos espacios para hacer recordar los derechos lingüísticos y culturales del Pueblo Jñatrjo.

4.4.5 Leer y escribir en lengua mazahua

En la actualidad, entender, hablar, leer y escribir en lengua mazahua representan herramientas necesarias para diferentes situaciones y ámbitos. Las razones que expresan algunos participantes son: porque es una lengua única, es bonita, es requisito para ingresar a algunas escuelas, para realizar tareas escolares y ayuda a adquirir empleo. En este sentido, algunos profesores, médicos, sacerdotes y otros agentes externos a la comunidad recomiendan a los padres de familia hablarlo y enseñarles a sus hijos; a las nuevas generaciones les invitan a aprender la lengua originaria de su comunidad.

Niños, jóvenes, padres de familia, docentes y autoridades opinan y manifiestan comportamientos respecto a la lectura y escritura en la lengua jñatrjo. Así, tenemos una situación donde el Jerónimo, de la familia Bautista (en la página 83) revisa con acompañamiento de su abuela Marta, un libro en lengua jñatrjo: un domingo a medio día, los niños (Rita Isabel, Lino y Jerónimo) la señora Toribia y la abuela Marta, reunidos en el patio de su casa, durante varios minutos Jerónimo lee en voz alta un texto, pregunta a su abuela y realiza diferentes actividades entre las cuales, en una página había que unir con una línea los números del uno al quince, por ejemplo:

Jñatrjo	Número	Castellano
D'aja	15	Tres
Jñii	8	Quince
Jñiincho	10	Ocho
Dyecha	3	Uno
Dyecha tsicha	1	Diez

Para esta actividad, Jerónimo y su abuela generan la siguiente conversación:

Jerónimo: Ochoooo tampoco no viene (al tiempo que busca el número y las palabras en mazahua y castellano en el libro), aah sí (expresa cuando lo encuentra). Ocho. Mira ya nomás falta dyecha 'diez'.

(Aunque después no vuelve a referirse al dyecha).

J: Este va con el quince (cuando identifica el número quince con letra).

L: Ponle aguí quince (interviene su hermano Lino).

J: Pero no está. Ah sí. Quiiince, achiguirí (manifiesta alegría).

J: Aquí éste va con el doce. Mira, dice dyecha yeje. Este va con el doce. ¿Este con el doceee? (Le pregunta a su abuelita)

SM: Dya ri panrrgo kua letra. 'Yo no sé de las letras'.

J: Aquí dice dyecha yeje Marta (le dice nuevamente a su abuelita).

(O en otro ejercicio donde el niño pregunta)

J: ¿Aquí qué dice?. Niños ¿cómo se dice?

SM: Tri'i. 'Muchacho'

J: El tri'i.

SM: Ye tsi'itri'i. 'Los niños'

SM: Los tri'i son los grandes y los ts'itri'is son los niños.

J: Yo soy ts'itri'i.

RI: Ts'itri'i, ts'itri'i (repite la niña cuando escucha hablar a su hermano) (Obs. 25/04/10).

De esta situación identificamos aspectos como la motivación del niño por revisar y leer en la lengua en lengua jñatrjo. El haberse dirigido a la caja de libros y extraer justamente el texto en lengua originaria por voluntad propia, sin que alguien le haya dicho, contrario a lo que normalmente sucede en la instrucción escolar con el castellano. Si bien no se trata de asombrarnos, alabar el hecho y menos generalizarlo a los niños mazahuas, es importante reflexionar la motivación de los niños por aprender lo que les gusta, lo novedoso y relacionado con su entorno, en este caso el uso de la lengua originaria es parte de la cotidianidad de Jerónimo.

Por otro lado, encontramos el acompañamiento que brinda la abuela en los ejercicios que realiza el niño en el libro. Él lee el texto pero la abuela está a su lado para indicar qué

quieren decir en español o cómo se dicen algunas palabras en jñatrjo como donde Jerónimo dice: "¿Aquí qué dice? Niños ¿cómo se dice?" Y su abuela le contesta: "tri'i" 'Niño'. En la teoría de desarrollo de Brunner⁶¹ esto se conoce como andamiaje, donde sin embargo, no sólo la influencia del ambiente y apoyo de personas adultas es importante en la adquisición del lenguaje, sino también la capacidad innata del niño para aprender.

Otro aspecto que nos llama la atención es la aclaración que hace la abuela Marta: "Los tri'i son los grandes y los ts'itri'is son los niños", de lo cual Jerónimo asume "Yo soy ts'itri'i". En este punto identificamos la influencia de los aspectos culturales en la adquisición de la lengua, es decir, la forma de denominar una u otra etapa de la vida según la concepción jñatrjo. Pero además el apoyo de la abuela y comprensión del niño ha dependido del tema, el contexto al que se están refiriendo y la situación concreta donde Jerónimo se nombra como ejemplo, es decir, un trabajo en conjunto de un(a) hablante nativa y quien aprende una segunda lengua, para establecer una comunicación eficiente y con sentido (Baker 1997).

Sin embargo, en la primera parte del texto que revisa Jerónimo, la actividad de números del uno al quince refleja un contenido descontextualizado de la cultura jñatrjo. Si bien, el conteo y la numeración ha formado parte de diferentes culturas, los números por si solos no tienen significado. La importancia de la escritura en jñatrjo es que pueda representar parte de la cultura, que los textos en lenguas originarias aspiren a un valor literario (Meliá 1996:28), donde se lean no sólo textos del castellano traducidos en jñatrjo, sino escritos desde la concepción mazahua como: cuentos, mitos, leyendas, conocimientos tradicionales, poesía, música, tradiciones y entre otros.

Después, otro punto sobre saliente en la situación de Jerónimo y su abuela es la repetición que hace Rita Isabel de la palabra "Ts'tri'i", al escuchar a su hermano. Aquí es importante resaltar la espontaneidad de la niña para repetir la palabra, lo cual puede indicar que entre mayor es la influencia de los hablantes, mayor es la posibilidad de aprender a hablar la lengua, además de la motivación de sentirse parte de quienes la están hablando.

Finalmente, en la lectura que realiza Jerónimo, cuando le indica a su abuela: "Mira, dice dyecha yeje. Este va con el doce. ¿Este con el doceee?" cuya respuesta en su abuela es: "Dya ri panrrgo kua letra", 'yo no sé de las letras'. Este aspecto sugiere la relación que propone Baker (1997 respecto a las capacidades y destrezas lingüísticas, es decir,

⁶¹ Bruner, J. S "Child's talk: Learning to use lenguaje" citado en Garton (1994:18)

algunos hablan una lengua, pero no la leen o no la escriben (abuela Marta), mientras que algunos escuchan entendiendo y leen una lengua (bilingüismo pasivo) pero no hablan o escriben esa lengua (Jerónimo).

En la actualidad, el bilingüismo pasivo de los niños que entienden la lengua todavía representa una posibilidad para que aprendan a hablarla. Sin embargo, el reto de aprender a escribir la lengua se hace cada vez mayor debido a algunas situaciones escolares que plantean su escritura como menciona la señora Alicia: "Mira mi sobrina que le dejaron tarea de mazahua y no sabía cómo le iba a ser, quién sabe horita si lo llevo la tarea o no. Les digo, pues sí, para que yo te diga es fácil, pero luego para las letras, pues no sabemos de qué letra se comienza" (Conv. Sra. AG. 05/05/10).

En esta experiencia identificamos la necesidad que implica la escritura de la lengua originaria en el ámbito escolar. Lo paradójico es que la escuela, como principal institución encargada de enseñar a leer y escribir, no enseña la lecto-escritura de la lengua originaria, pero el programa escolar indica que los niños realicen una actividad relacionada con ella. En primer lugar, el programa indica temas relacionados con la lengua originaria según el director de la primaria "Niños Hèroes" y una serie de decretos estipulan derechos lingüísticos en el ámbito escolar pero, por otro lado, los docentes no sabemos hablar la lengua (Educación general vs educación bilingüe en la página 122) o no contamos con formación en EIB.

Tales elementos representan la oportunidad para reflexionar y comprender el carácter oral de la población de la cual son parte los niños mazahuas, aspecto que identificamos cuando la señora Alicia (familia Hernández) dice: "...para las letras, pues no sabemos de qué letra se comienza". Ella sabe hablar la lengua pero no sabe cómo se escribe, así como otros hablantes jñatrjo que usan principalmente la expresión oral.

No obstante, debido a la cultura mayormente alfabética de las instituciones escolares, el carácter oral de la lengua jñatrjo se enfrenta a la necesidad de trascender a la escritura como veremos en la siguiente conversación:

SCH: Como decía este Gaspar, cuándo fue, como en la escuela hacen preguntas de eso (se refiere a la lengua mazahua) y hasta se fue con un maestro de acá en Dotejiare le fue a preguntar.

Rosa: ¿Y dónde estudia el hijo de ese señor?

SCH: Creo que en preparatoria, o no sé, creo que está estudiando en Toluca, parece. Y luego venía a preguntar, como mi hermano también habla, sabemos que hablamos (mazahua), pero casi no lo confió por decir. No dice, a lo mejor no hablan ustedes, mejor me voy con el maestro, él me lo va a anotar esto. Y ya se fue. (Sr. CH. 05/05/10)

En este testimonio, el "investigador" (señor Gaspar) de la lengua pretende contribuir en una tarea escolar de su hijo, acerca del jñatrjo. Entonces recurre a personas que hablan la lengua pero al percatarse de que no la escriben, desconfía de la palabra oral y recurre a quien además de hablarla la escribe. Por un lado, la escritura es una herramienta "contundente" para registrar la actividad, por su permanencia y porque es visible para mostrarlo a otras personas. En este sentido, el poder que históricamente se ha conferido a la escritura es de "forma de transmisión de la verdad" (Landaburu 1998:44).

A pesar de ello, la palabra oral y las estrategias de compromiso fueron y aún son tan válidas en algunas sociedades⁶² como se considera la escritura. No obstante, al reconocer los cambios sociales a través del tiempo, asumimos la exigencia de apuntar a la escritura de la lengua jñatrjo para insertarnos en ámbitos como la escuela y espacios públicos como plantea el delegado municipal del barrio La Menanguaru/:

SD: Para mí es muy importante que yo lo sepa escribir, porque, de qué sirve que según hablo mazahua, pero cuando me digan a ver escríbelo, no lo voy a saber escribir, pues no, la verdad simplemente no lo voy a escribir porque no lo entiendo. (Ent. SD. 07/05/10)

Rosa: Pero para usted ¿por qué sería importante escribir la lengua?

SD: Pues, por ejemplo cuando voy a San Felipe, con los demás políticos, ellos que lo hablan pero también lo leen y lo saben escribir, pero yo que nomás lo hablo. Ahí es donde también me gustaría saber escribirlo. Para que diga algo, pero así leyendo de mazahua. (Ent. SD. 14/05/10)

En el testimonio, el participante reconoce la función de la lectura y escritura de la lengua jñatrjo en el ámbito político. Por un lado en su expresión "de qué sirve que según lo hablo..." pareciera que subestima esta capacidad frente a la posibilidad de escribirla y leerla como lo hacen los otros políticos. A partir de esto, leer y escribir la lengua adquiere sentido, valor y prestigio, no sólo porque cumple funciones al interior de la comunidad sino en un espacio social de la escritura contemporánea (Pellicer 1993:50) y en diferentes ámbitos públicos donde interactuamos mazahuas.

En cuanto a la motivación instrumental del delegado por aprender a leer y escribir en jñatrjo, para leer algo cuando participa "con los demás políticos" habría que reconocerla como una demanda sentida del participante, la posibilidad de consolidación de un espacio

165

⁶² Como el valor de compromiso sagrado que representa el intercambio de coca y tabaco en el noroeste amazónico, al organizar festejos y trabajos (Landaburú 1998:44).

social, de la constitución de un espacio político, a través de la implementación de la escritura en lengua originaria (Landaburu 1998:66) no sólo para los políticos no indígenas, sino también para los mismos dirigentes y líderes indígenas, para los niños y jóvenes que además de querer aprender a hablarla deseen aprender a leerla y escribirla.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

De acuerdo con el problema, preguntas, objetivos y justificación; la base teórica y conceptual del capítulo III, así como los hallazgos de esta investigación, las conclusiones que planteamos de la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en los niños del barrio La Menanguaru, de la comunidad Mazahua de Rioyos Buenavista, son las siguientes:

La lengua jñatrjo con los niños dentro y fuera del hogar

Las situaciones donde se usa la lengua jñatrjo con los niños se deben principalmente a la presencia de algunos padres que hablan la lengua entre ellos o con sus padres; abuelos y abuelas que hablan jñatrjo en sus interacciones cotidianas con sus nietos, así como a la inquietud de algunos docentes que intentan promover el uso de la lengua desde la escuela.

En el ámbito familiar, las abuelas bilingües dominantes en jñatrjo son las principales agentes que representan el potencial o input lingüísto para que los niños comprendan la lengua porque se dirigen a sus nietos y nietas, básicamente a través de su lengua materna; algunos padres lo hablan entre ellos o con otros adultos en presencia de los niños, pero no necesariamente con los menores. Frente a esta realidad nos parece importante cuestionar ¿qué pasa con la lengua jñatrjo en las familias nucleares donde no existe la "influencia" continua de una abuela bilingüe dominante en la lengua ancestral y qué pasará con la misma lengua cuando falten las abuelas que todavía la hablan con sus nietos?

La lengua jñatrjo no tiene lugar en los niños que no conviven continuamente con abuelas bilingües dominantes en jñatrjo; el uso del castellano impera en las interacciones cotidianas de los niños. La voz de la lengua jñatrjo se desvanece en las únicas hablantes de la lengua, las abuelas se vuelven cada vez más mayores y con ellas la desesperanza de la perpetuidad de la lengua.

Por su parte, los abuelos y padres de familia que aprendieron jñatrjo como L1 usan la lengua como "una herramienta" que sólo les sirve a ellos, pero en esta restricción del jñatrjo les niegan a sus hijos la posibilidad de adquirir el valor afectivo, cultural e identitario de la lengua. Sin embargo, si ellos supieran lo qué implica perder una lengua y la potencialidad humana de hablar dos o más lenguas, como dice Crystal (2003) en sus "preocupaciones por la muerte de las lenguas", ¿acaso los padres mazahuas restringirían

el uso de su lengua materna entre adultos y negarían este legado cultural a sus hijos, cómo hacer para que lo comprendan así y quiénes tienen la tarea de hacerlo? Los padres de las nuevas generaciones "siempre" han creído que su lengua no tiene valor y funcionalidad frente las exigencias de la sociedad castellano hablante. Sin embargo, tampoco han considerado la posibilidad de mantener y transmitir la lengua originaria en espacios familiares, de la comunidad y el uso de la misma entre mazahua hablantes aunque interactúen en contextos citadinos, a pesar de aprender y usar el castellano con los castellano hablantes.

Para los padres, la lengua jñatrjo es una tradición que viene desde los abuelos, pero más allá de ello no hay una reflexión profunda de lo que implica perder esta lengua; si lo han pensado, ha sido una idea fugaz porque tienen mayores preocupaciones como trabajar, alimentar a sus hijos, brindarles estudios o sencillamente se conforman con hablar una sola lengua, la lengua funcional en "todas partes". Frente a las preocupaciones económicas, académicas y demás, así como el "conformismo" de los padres que ya no transmiten la lengua ancestral a sus hijos, habrá que pensar en ¿cómo la lengua habría de contribuir a satisfacer tales necesidades y superar este conformismo?

Definitivamente, habría que profundizar junto con los padres el valor instrumental de la lengua en espacios públicos, laborales y académicos, pero para conquistar estos espacio antes que nada la lengua habrá que reconocer el valor del jñatrjo como fuerza integradora para la comunidad, como rasgo de identidad y patrimonio cultural. No obstante, la comprensión del valor integrador e instrumental de la lengua también requiere de un largo y continuo proceso de reflexiones y acciones donde poco a poco se vayan reflejando estos valores.

En cuanto a la pregunta ¿quiénes tienen la tarea de contribuir en este proceso? En el ámbito escolar se "intenta" contribuir con la tarea de motivar el uso de la lengua jñatrjo en los niños. No obstante, tales actividades son esporádicas y únicamente parten de la inquietud y/o buena voluntad de algunos docentes para promover "el rescate" o revitalización del jñatrjo desde la escuela. De vez en cuando, algunos docentes de la primaria "Niños Héroes" planean e intentan realizar actividades para que los niños retomen el uso de la lengua jñatrjo. Sin embargo, tales actividades no generan mayor impacto en el uso de la lengua, porque se realizan con poca o nula frecuencia y sobre todo, porque se realizan sin una clara convicción de lo que representa la revitalización de la lengua en el desarrollo de los niños y de la comunidad; además no hay involucramiento

de los padres y autoridades en esta tarea. En esta tarea, tampoco se trata de delegar la responsabilidad de este proceso a la escuela, sino de considerarla un punto decisivo para el mismo, asumir las responsabilidades que nos corresponde a la misma comunidad, principalmente estudiantes y docentes involucrados en temas de EIB.

Factores que influyen en la situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en los niños

El desplazamiento de la lengua jñatrjo en los niños de la Menanguaru/se debe a una serie de factores que van desde lo histórico, político, educativo, económico y social; factores que por sí solos o aislados no determinan el desplazamiento, sino que han recaído en la "decisión" que adoptaron y adoptan los padres de familia, para dejar de hablar la lengua con sus hijos.

Los padres usan su L1 entre ellos o con otros adultos, pero con sus hijos ya no; porque ya no le dan importancia a su transmisión, porque ya no están acostumbrados a hablarla, porque no se habla en diferentes ámbitos, principalmente de prestigio como la escuela, así como por experiencias de discriminación y racismo; entonces, guiados por sus recuerdos, necesidades y preocupaciones para enfrentar y resolver problemas, fuera de su hogar, dejan de usar su L1 en sus interacciones cotidianas y así, sus hijos no aprenden a hablar más que el castellano. En este aspecto, los padres se han dejado dominar por factores externos a sus propias convicciones sobre el uso de la lengua ancestral, si bien es menester aprender una lengua hegemónica, los padres también han asumido el silencio de su lengua al dejar de hablarla y transmitirla, por adoptar el uso de una sola lengua con sus hijos.

Frente a la decisión de los padres para dejar de hablar "definitivamente", su lengua con sus hijos, ellos manifiestan la influencia de los siguientes factores:

Desde los primeros años de su presencia en la comunidad, la escuela ingresó para imponer el castellano como lengua nacional. Durante la época de políticas asimilacionistas e integracionistas de México y aún en la actualidad, los niños son quienes debían y deben adaptarse a la lengua de uso de los agentes educativos y no éstos a la lengua de los estudiantes. En la actualidad la concreción de las leyes y preceptos acerca de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios, dentro y fuera del ámbito educativo es nula.

El establecimiento de escuelas de modalidad general en Rioyos representa un "argumento" de los docentes para no atender la presencia de la lengua en la comunidad y particularidades lingüísticas de los estudiantes, contrario a ello, algunos docentes identifican las transferencias del jñatrjo al castellano que hablan los niños, como aspectos reprobables e insanos, respecto al español estándar que plantean los programas escolares. Frente a este pensamiento habría que peguntarnos ¿cuán distinta sería la educación y principalmente la atención a la lengua y cultura de la comunidad si las escuelas fueran de modalidad "indígena"?

Posiblemente la diferencia sería indistinguible, en tanto, docentes de origen "indígena", en educación bilingüe no superen lo que Bartolomé (2004) llama "crítica redefinición existencial", lo cual implica comprender por qué durante su infancia les obligaron a esconder su lengua y demás rasgos étnicos, mientas que en la actualidad los destinan a "revalorizarlos" en la escuela. Además, la EIB no tendrá mayor relevancia en las escuelas de educación general e indígena en tanto, los docentes "no indígenas" sobre pongan el valor de la cultura foránea y el castellano sobre el valor de la cultura y lengua de la comunidad donde laboran.

Sin duda el aspecto educativo ha representado y representa un factor decisivo en el desplazamiento de la lengua jñatrjo de la comunidad, no obstante, la importancia de comprender este hecho también reside en la necesidad de reflexionar en nuevos cuestionamientos desde la perspectiva de la EIB ¿cómo contrarrestar los efectos que ha provocado la presencia de la escuela en el desplazamiento de la lengua, cuánto es esto posible desde la misma escuela; qué papel juega la EIB en las escuelas de educación general, en las de educación bilingüe, con docentes bilingües que reproducen los efectos de la castellanización y con docentes sin formación en EIB?

La escuela no el único y principal espacio para la revitalización de la lengua originaria, sin embargo, es preciso dedicar especial énfasis a su presencia en la comunidad por su "prestigio" y como punto estratégico para promover el uso y valor de la lengua. Los pueblos que trabajan para la recuperación y/o mantenimiento de su lengua y otros aspectos culturales, como los maorís de Nueva Zelanda, pueblos indígenas de Alaska, los purépechas de Michoacán en México⁶³ y la comunidad Huilliche de Chiloé en Chile⁶⁴ no

(2006). 64 Gran consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, Chile (1996), en América Indígena, vol LVI.

170

⁶³ Video sobre proyecto de San Isidro y Uringuitiro (IS-UR): "Aprendiendo en Purépecha", Michoacán, México (2006).

limitan sus esfuerzos a los espacios educativos, pero tampoco es un espacio ajeno a sus proyectos.

En este sentido, los resultados favorables de los pueblos que "luchan" por su reivindicación cultural, no se centra en un solo ámbito o grupo de personas, sino en el involucramiento de toda la comunidad afectada y/o beneficiada, asociaciones civiles, docentes y autoridades de la comunidad, políticas y educativas. Los proyectos de estas comunidades no buscan únicamente ejecutar las acciones planeadas por el gobierno o agentes externos a ellos, sino contrarrestar sus problemas desde la base o raíz de los mismos.

En cuanto a los docentes con formación en EIB, esto contribuirá no sólo a la reivindicación cultural de las comunidades donde laboran sino a la superación de su propia crisis existencial respecto a su identidad étnica y las experiencias desagradables que hayan vivido en el pasado por su origen racial; en el caso de docentes "no indígenas" la formación en EIB contribuirá a erradicar sus prejuicios lingüísticos y raciales así como a comprender el valor e importancia de la diversidad cultural.

En este estudio, la discriminación y racismo, representa otro factor decisivo que motivó a los padres de La Menanguaru/a dejar de hablar su lengua materna con sus hijos y en sus actividades cotidianas. Aunado a ello, los discriminadores reforzaron la diglosia sin bilingüismo porque lejos de valorar a las personas que hablaban dos lenguas, sus prejuicios lingüísticos se determinaban por la presencia de la lengua "indígena". No obstante, en la actualidad los prejuicios de los discriminadores empiezan a revertirse por las aspiraciones académicas de la población monolingüe, pues el conocimiento de la lengua ancestral representa un requisito para ingresar a la universidad intercultural de la región u otros espacios académicos, lo cual a su vez implica una ironía porque ahora son los hijos de los discriminadores quienes necesitan aprender la lengua.

Respecto a los efectos de los prejuicios lingüísticos en los hablantes, estos dejaron huellas emocionales en los padres que hablaban jñatrjo en su niñez; se interiorizaron la idea de que su lengua no tenía ningún valor, era de pobres e indios; ahora ellos quieren ahorrarles esas experiencias desagradables a sus hijos enseñándoles únicamente la lengua hegemónica. Tales razones, si bien no representan una justificación para que los padres hayan dejado de transmitir "definitivamente" la lengua a sus hijos ¿cómo revertimos esas huellas que generó la discriminación, en el pensamiento de quienes la aprendieron como L1; cómo van a comprender ahora los padres que finalmente, la lengua

jñatrjo sí "vale", que es importante enseñarla y transmitirla; qué sentido puede tener ahora enseñar la lengua a sus hijos?

Los padres tienen la noción de que su lengua materna es "importante", sin embargo, hace falta profundizar por qué es importante y valiosa. Tal como el proceso que ha llevado al desplazamiento de la lengua y otros aspectos culturales, para revertir estos efectos se requiere de un amplio proceso de reflexión y revalorización de lo que han tratado de esconder y negar por mucho tiempo; para la forma de acompañarlos en este proceso hay algunas experiencias de revitalización de lenguas y reivindicación cultural como los Yanaconas de Colombia con la lengua quechua (Ancona 2006), los maorís de Nueva Zelanda (Chrisp 1997), pueblos indígenas de Alaska (Iutzi-Mitchell 1999), los purépechas de Michoacán en México⁶⁵, la comunidad Huilliches de Chiloé en Chile⁶⁶ y el grupo cultural Zanhe Xbab Sa⁶⁷; algunas exitosas y otras no tanto, pero no hay recetas para ello, lo importante es empezar en la comunidad y ser constantes. El sentido de volver a hablar la lengua "posiblemente" lo encuentren en el mismo proceso, cuando la estén retomando, la escuchen entre ellos y cuando se sientan seguros de hablar castellano en los casos necesarios.

Por su parte, las instituciones sociales en la comunidad de Rioyos Buenavista representan otra causa fundamental en el desplazamiento de la lengua jñatrjo; las instituciones sociales "destinadas" a establecer una red de comunicación entre servidores públicos y usuarios se convierten en un ambiente de distinciones lingüísticas donde los encargados de brindar servicio a la comunidad cuestionan, humillan e incluso descalifican el uso de la lengua jñatrjo. De esta manera, una vez más identificamos el abismo entre las leyes y preceptos políticos sobre derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios, con una realidad poco alentadora para lengua y sus hablantes.

Frente al "control" lingüístico por parte de los servidores públicos respecto de la lengua que "deben" hablar los usuarios en las instituciones sociales, habrá que preguntarnos ¿quién o quiénes tienen la responsabilidad de hacer valer los preceptos políticos que respaldan los derechos lingüísticos de las comunidades, quiénes tienen la responsabilidad de adaptarse a las condiciones de la comunidad en lugar de "imponer" sus esquemas lingüísticos y culturales, qué relevancia tendrá el uso de la lengua jñatrjo en las

⁶⁵ Video sobre proyecto de San Isidro y Uringuitiro (IS-UR): "Aprendiendo en Purépecha", Michoacán, México (2006).

LVI.

<sup>(2006).

66</sup> Gran consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, Chile (1996), en América Indígena, vol LVI.

67 El Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa, Municipio Solaga, Oaxaca, México (1996), en América Indígena. Vol.

instituciones sociales, qué reglas o normas hay al interior de la propia comunidad para controlar y/o proteger el uso de la lengua originaria y otros aspectos culturales, en qué medida están vigentes estas normas y en quiénes?

La responsabilidad de cumplir las leyes sobre derechos culturales y lingüísticos la tenemos "todos" los miembros de una sociedad. En el caso del contexto mazahua, autoridades políticas, educativas y la misma población. Esto implica que la población necesita conocer sus derechos y obligaciones para cumplir y "exigir" que los demás los cumplan; los servidores públicos son quienes han de adaptarse o brindar atención a los usuarios, de acuerdo a las condiciones lingüísticas de la población porque así lo indica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México (2003).

El uso de la lengua jñatrjo en las instituciones sociales de la comunidad y el municipio sería relevante, porque de acuerdo con Baker (1997) la vitalidad de una lengua minoritaria es afectada por el uso de la misma en una amplia variedad de instituciones de la región. Su uso en diferentes espacios públicos contribuirá para que la lengua e identidad jñatrjo deje de ser el "defecto" que se esconde, se niega y dejamos morir poco a poco.

En cuanto a las reglas o normas al interior de la propia comunidad para controlar y/o proteger el uso de la lengua originaria y otros aspectos culturales, es un hecho que los abuelos y abuelas han "perdido" fuerza frente a las condiciones hegemónicas de la sociedad moderna; se han adaptado a estas condiciones y dejan que los hijos y los nietos controlen la dinámica de la comunidad con nuevas ideas y prácticas de mujer **bu/su/** 'moderna'y hombre **bo/ta** 'moderno'; discursivamente lo lamentan pero también lo aceptan como una realidad "inevitable" e incluso conformista. El conformismo de adoptar una sola lengua y una cultura, porque la ha "impuesto" la sociedad "hegemónica", como si nosotros no tuviéramos criterio propio.

Un criterio que nos ayude a reflexionar y a actuar respecto a los beneficios y perjuicios de la sociedad moderna, por ejemplo ¿cómo respondemos los mazahuas y cuál es nuestra visión frente a la cultura de la cual nos proveen los medios de comunicación, cómo hacemos para recibir y aprovechar la información de los medios sin enajenarnos de las prácticas culturales y la lengua de nuestros ancestros? Sin duda los medios, vías de transporte y comunicación también han influido en el desplazamiento de la lengua jñatrjo; han contribuido a asimilar el pensamiento de la población mazahua con modelos de sociedad citadina, occidental y norteamericana.

Sin embargo, los usuarios de los medios nos hemos dejado "deslumbrar" por la comodidad y gustos que éstos nos ofrecen, no hemos tenido control en el uso de los mismos; padres de familia e instituciones educativas fallamos en educar para su aprovechamiento y dejamos a los niños a la suerte de la nueva tecnología. En este sentido, tanto la lengua jñatrjo como la "autoridad" de los padres y abuelos se sustituyen por la presencia de la televisión, los teléfonos celulares, servicios cibernéticos, video juegos, la facilidad del traslado a las ciudades y demás.

No obstante, la sustitución lingüística y adopción de prácticas culturales, principalmente de contextos foráneos a través de los medios de comunicación y otros factores, muchas veces la misma población acepta como parte de los cambios y transformaciones de la sociedad actual. Pareciera que el desplazamiento de la lengua jñatrjo en las nuevas generaciones corresponde a un proceso social y natural que no se puede evitar. Muchos padres de familia y agentes externos a la comunidad pronuncian su preocupación por el desplazamiento de la lengua, pero al mismo tiempo "aceptan" que la sociedad se ha transformado y con ello la adopción de una "única" lengua, diferente a la de los abuelos.

Por un lado, una sociedad poderosa nos envuelve, nos incita a competir para ser parte de sus transformaciones. Se trata de un proceso aparentemente "suave" (medios de comunicación, servicios públicos, educación), distinto a las imposiciones y saqueos de la colonización, pero igual de agresivo, puesto que también implica la modelación de pensamientos, asimilación cultural, homogeneización de la diversidad lingüística e incluso extermino de la diversidad natural.

Sin embargo, muchas veces los mazahuas: políticos, estudiantes, docentes y población en general adoptamos los cambios de la sociedad moderna sin mayor sentido crítico, mirando "siempre" y únicamente hacia afuera del hogar, de la comunidad, incluso del país, hacia los espacios donde interactuarán las nuevas generaciones en el futuro; pensar únicamente en la sociedad castellano hablante y de otras lenguas de prestigio. Sin embargo, en ese afán por responder a las condiciones de contextos externos, la modernidad y globalización, "no somos mazahuas ni somos mestizos", en el camino se quebranta la identidad jñatrjo, se genera la desindianización o concretamente la desmazahuización y con ello el desplazamiento cada vez mayor de la lengua.

Percepciones respecto al uso de la lengua jñatrjo en los niños

En la familia, el principal discurso de los padres es que sería bueno que sus hijos aprendieran y hablaran las dos lenguas (castellano y jñatrjo), sin embargo, en la realidad

ellos son los primeros que dejan de hablarla con los menores. Contrario a ello esperan que alguien llegue a enseñarles a leer y escribir en jñatrjo, que alguien llegue a incitar su orgullo para decirles que su lengua tiene valor, es importante y funcional.

En este sentido, el cuestionamiento de muchos mazahuas al escuchar "su lengua" en el ámbito político es: ¿Por qué yo no lo voy a hablar, si él que es "bota" o ella que es "busu" lo habla? El uso de la lengua por los políticos, genera una provocación momentánea de orgullo o arrebatamiento de la lengua que les pertenece a los mazahuas, pero a futuro no tiene mayor trascendencia para el uso de la misma en los hogares. En tanto, el discurso político respecto a la lengua jñatrjo en los niños es positivo, aunque las acciones gubernamentales y municipales para intervenir en la revitalización y mantenimiento de la misma, no trasciendan más allá de usar la lengua como símbolo folklórico en las campañas electorales.

Por su parte, los docentes se proclaman por el valor cultural e identitario de la lengua en los niños y padres de familia, pero la concreción de hechos para contribuir a revitalizar la lengua y fortalecer la identidad jñatrjo de los niños es diversa, así como sus argumentos para no dedicar mayor énfasis en los aspectos culturales de la comunidad. No obstante, ¿qué pasaría si los docentes salieran de las aulas y junto con los niños aprendieran hablar la lengua, además de conocer otros aspectos del contexto de los niños, qué hay de los preceptos de EIB en el nuevo Plan de estudios 2009 para primarias, una escuela de educación bilingüe, qué rol juegan otros profesionales de la comunidad como docentes de educación bilingüe (en jñatrjo y castellano) y educación general, cómo contribuyen (si fuera el caso) a la revitalización de la lengua, estarían dispuestos a trabajar en las escuelas de la comunidad?

Los docentes de la primaria "Niños Héroes" no salen de las aulas porque están ocupados en desarrollar los contenidos de los programas desde los libros y atender los diplomados sobre la reforma educativa de 2009; los preceptos sobre EIB en el Plan de Estudios 2009 no tienen coherencia con los contenidos de los programas porque éstos se perfilan hacia el desarrollo de una sociedad homogénea. Por su parte, los profesionales, docentes bilingües y de educación general nativos de Rioyos Buenavista trabajan fuera de la comunidad, de la lengua originaria "no se acuerdan" y tampoco se ha reflejado su

_

⁶⁸ "Busu" y "bota" son las connotaciones de mujer y hombre mestiza o moderna, respectivamente, que los mazahuas asignan que no pertenecen al grupo étnico.

disposición para trabajar por la lengua, en la primaria de La Menanguaru/ o escuelas de la comunidad.

En cuanto a las autoridades educativas, éstas reflejan pensamientos que sobre estiman la cultura extranjera y citadina, así como los conocimientos científicos respecto a la cultura y conocimientos de la comunidad de donde son parte los niños; para estas autoridades el lenguaje de los niños es "insano" y la lengua jñatrjo "ya se perdió". No obstante, para tener estas opiniones ¿acaso han intentado conocer y entender el modo de vida de los niños fuera de la escuela, las razones de ser de sus expresiones verbales y escritas, qué relevancia tendría la formación en EIB para estas autoridades y los docentes?

El trabajo de los directores escolares de La Menanguru/ empieza y termina a un horario determinado y se limita al espacio geográfico que ocupan las escuelas. Los rasgos lingüísticos y culturales de los niños se juzgan desde la escuela y bajo los esquemas de los docentes y directores, pero no desde el contexto de los propios estudiantes. En este sentido, la reflexión de la práctica docente desde la perspectiva de la EIB contribuiría a superar la dicotomía entre estudiantes y autoridades educativas y algunos docentes que todavía creen llevar la cultura a las comunidades.

Finalmente, las percepciones positivas, de orgullo y realzamiento de la lengua se identifican en personas de la comunidad que aprendieron como L1 el castellano o en las abuelas hablantes del jñatrjo que no salen frecuentemente de la comunidad. Por tanto, estos sentimientos hacia la lengua se determinan por el "anhelo" y/o necesidad de aprenderla y no haber enfrentado mayores necesidades de usar castellano en espacios hegemónicos. Mientras que las opiniones de apatía e indiferencia por el uso de la lengua en los niños, se perciben en personas que aprendieron jñatrjo como L1 y enfrentaron o enfrentan experiencias desagradables relacionadas con ella. De acuerdo con ello, en estas se identifica tendencia hacia el monolingüismo en la lengua hegemónica. Una tendencia que se mantendrá en tanto, los padres nos superen los amargos sabores de discriminación y se convenzan del valor de su lengua materna, así como de la importancia de heredársela a sus hijos.

Situación sociolingüística de la lengua jñatrjo en niños del barrio La Menanuaru/

Los niños de la Menanguaru/ entienden la lengua pero hablan castellano en sus interacciones cotidianas. Debido a la presencia de las abuelas y otros hablantes (mayores) de la lengua en las familias, los niños son bilingües simultáneos pero pasivos, porque desde que aprendieron a hablar, entienden jñatrjo pero el uso esta lengua es

esporádica. Entonces, si en los hogares no queda más hablante activa del jñatrjo que la abuela, esto indica que los padres también asumieron la política de castellanizar a sus hijos, de aplicar una educación bilingüe de sumersión y sustracción en sus hogares.

Si bien los padres argumentan sus razones para haber asumido estas políticas lingüísticas en sus hogares, el efecto en las nuevas generaciones es la vergüenza, el miedo e inseguridad por reconocerse e identificarse con la lengua y hablantes a quienes se les ha considerado pobres, analfabetas y mazahueros. En este sentido, contrarrestar tales efectos, implicará una ardua y difícil tarea para llegar a las mentes, las emociones y acciones de quienes recibieron y aplicaron la política de castellanizar a sus hijos.

Por su parte, los niños no se sienten motivados a hablar jñatrjo porque no tiene funcionalidad en los hogares, en sus espacios de interés y/o diversión, así como en diferentes ámbitos públicos donde interactúan, como la escuela. En este espacio, el uso cotidiano del castellano no da mayor apertura a la lengua de la comunidad y los padres que la aprendieron como L1 se adaptan y resignan a usar la lengua que ellos mismos enseñaron a sus hijos.

En la escuela primaria "Niños Héroes" más de la mitad de los estudiantes son bilingües pasivos. Sin embargo, pese a los intentos de algunos docentes para motivar el uso de la lengua jñatrjo en los estudiantes, los niños insisten en la vergüenza y timidez, algunos se atreven a expresar palabras y frases pero la motivación de los docentes "debe" ser constante. No obstante, si los esfuerzos de los docentes para promover el uso de lengua jñatrjo en la escuela tuviera precedentes, fuera constante y en "todos" los docentes de la institución, ¿acaso los niños insistirían en la vergüenza y timidez por hablarla?

Los niños aprenden lo que tienen a su alcance en sus interacciones cotidianas, por tanto, si la lengua jñatrjo fuera el medio de comunicación en la escuela o se propiciara el uso de la misma en algunos momentos de la clase y todos los días, seguramente la aprenderían y poco a poco superarían sus miedos e inseguridades para hablarla. Sin embargo, el uso de la lengua por parte del o la docente, así como la motivación constante de éste para que los niños la hablen es determinante.

En cuanto a las capacidades lingüísticas y destrezas productivas (expresión oral y escritura) y receptivas (comprensión oral y lectura), los estudiantes manifiestan mayor dominio en las receptivas, pero de acuerdo al grado escolar que cursan reflejan avances en las productivas.

Grados de primaria	Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Escritura
Primero y segundo				
Tercero y cuarto	\odot			
Quinto y sexto	\odot	\odot		

La comprensión oral y escrita se determina principalmente por el contenido de los mensajes y el vocabulario que se les presenta, es decir, por el carácter funcional, comunicativo y contextual de estos; la producción oral y escrita se identifica principalmente en los grados superiores; mientras en la producción escrita, transfieren sus conocimientos de la escritura en castellano a la escritura en lengua originaria. De acuerdo con los rasgos del jñatrjo en los estudiantes de la primaria "Niños Héroes" la lengua no está perdida en La Menanguaru/, no obstante, mientras no se refuercen las capacidades y destrezas lingüísticas en la escuela, en la casa y comunidad, el desplazamiento de la lengua en las nuevas generaciones seguirá su curso irremediablemente.

Aunando al desplazamiento de la lengua, los niños que ya no entienden la lengua también han dejado de practicar actividades culturales que los padres de las nuevas generaciones aprendieron de sus padres: sabiduría, religión, valores, medicina tradicional y otros aspectos del pueblo Mazahua se han "abandonado" con la lengua que han dejado de hablar. La ventana de los horizontes de su pasado y su futuro se limita al conocimiento de una sola lengua y una sola cultura.

En cuanto al valor instrumental del jñatrjo éste apunta principalmente al aprendizaje de la lectura y escritura, pues aunque se trate de una lengua ancestral, las condiciones de la globalización, competitividad y sociedad moderna exigen a los pocos hablantes y no hablantes mazahuas, a valorar la posibilidad de avanzar o adquirir estas herramientas para "equipararse" con agentes políticos que escriben y leen la lengua, en ámbitos públicos. Si bien, esta inquietud corresponde principalmente a los adultos, también suele representar una necesidad para los niños, en el ámbito académico.

Respecto a la motivación integradora para aprender jñatrjo, los niños no manifiestan interés en aprender la lengua porque sus padres, compañeros de la escuela y amigos del barrio, no la hablan. Esta desmotivación parece una especie de epidemia que predica con idea de: "Si ellos no la hablan, yo ¿por qué la voy a hablar", cuál será la necesidad, interés y motivación de hablar la lengua para las nuevas generaciones?, ¿cuál será la situación de la lengua cuando no haya abuelas que la hablen?

Los padres de familia volverán hablar la lengua en sus interacciones cotidianas, no sólo entre ellos sino con sus hijos y en espacios fuera de la comunidad, cuando se sientan motivados a hacerlo, se reencuentren con el valor de su lengua y su "ser" mazahua, cuando superen la idea de que su lengua es de pobres y mazahueros, así como cuando tengan la convicción de que por hablar castellano no implica dejar el jñatrjo. Los niños y jóvenes "activarán" el uso de la lengua cuando los padres hablen jñatrjo con ellos, cuando la escuela donde asisten diariamente propicie espacios de interacción y aprendizaje a través de la lengua. Si los servidores públicos como docentes, médicos y enfermeras no hablan la lengua, es fundamental que la entienden lo mejor que se pueda y dejen que los usuarios se comuniquen a través de ella.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA

¿Por qué avergonzarnos de lo que es nuestro?

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación la lengua jñatrjo ha vivido escondida por mucho tiempo en los padres que la aprendieron como lengua materna, con el paso del tiempo y por diversos factores ellos aprendieron a usar preferentemente el castellano y en la actualidad esta es la lengua que enseñan a sus hijos; por miedo, vergüenza y falta de motivación para su práctica y transmisión hacia las nuevas generaciones como compartió don Pedro cuando le preguntamos por el uso de su lengua materna: "No, como que no, porque me da vergüenza y miedo. Estos dos son los que no te dejan tener valor, (pero) todo se puede con fe y animo" (Sr. PH. 18/05/10).

La inseguridad y vergüenza son los principales sentimientos que limitan el uso de la lengua jñatrjo en los adultos de la La Menanguarul, que la aprendieron como L1. De esta manera, la lengua se ha dejado de hablar hasta en los ámbitos más íntimos de la comunidad como la casa y con la familia, porque los padres ya no la transmiten a sus hijos, según la respuesta a la siguiente pregunta ¿por qué los niños ya no hablan la lengua jñatrjo?: "Se va perdiendo porque la culpa lo tiene uno como padre, pues ya no inculcamos a los niños las costumbres" (Sr. AH. 12/10/09). En este comentario, el padre de familia asume la responsabilidad de que sus hijos no hablen lengua mazahua porque ellos mismos como padres ya no la inculcan a sus hijos.

El hogar, la familia y las interacciones de la población adulta con los niños y jóvenes de la comunidad que podrían ser "el mejor" refugio de la lengua, han priorizado el dominio del castellano. En este sentido, mientras los padres de familia no usan la lengua con las nuevas generaciones y el uso de ésta no se promueve en espacios públicos y/o de prestigio como la escuela, los niños tampoco encuentran mayor estímulo para hablarla.

El sentimiento de inferioridad y falta de motivación de los padres para usar su lengua materna y la "imposición" de la lengua hegemónica en la escuela y otras instituciones sociales, son la causa principal de la "ausencia" de la lengua jñatrjo en las nuevas generaciones. En este sentido, el reto principal para emprender acciones de revitalización de la lengua jñatrjo es ¿cómo contribuimos a superar los miedos, inseguridades y falta de motivación de los padres para volver a hablar su lengua materna, a impulsar la autoestima

y orgullo del "ser" mazahua de los niños y a la sensibilización de los servidores públicos para contribuir al uso de la lengua en la población?

Sin duda, son cuestionamientos que plantean grandes desafíos, sostener una propuesta de revitalización de la lengua jñatrjo desde la realidad sociolinguistica de la comunidad, sin embargo, también existe la posibilidad de retomar experiencias de otros pueblos que han emprendido acciones para la revitalización de su lengua, experiencias como: los maorís de Nueva Zelanda, pueblos indígenas de Alaska, los purépechas de Michoacán en México⁶⁹, la comunidad Hullliches de Chiloé en Chile⁷⁰ y el grupo cultural Zanhe Xbab Sa⁷¹. No obstante, ante la ausencia de una base social sólida que demande la revitalización de la lengua jñatrjo en La Menanguaru, a diferencia de los pueblos mencionados, en nuestra propuesta habrá que empezar desde la sensibilización de la población respecto al valor de la lengua.

Para esta propuesta retomamos principalmente la experiencia de la comunidad Huilliche de Chiloé en Chile y la del grupo cultural Zanhe Xbab Sa de Oaxaca, México, porque la situación de su lengua ancestral tiene mayor semejanza con el jñatrjo de La Menanguaru/, en cuando a la lengua de los maoríes y pueblos indígenas de Alaska, hemos presentado alguna información al respecto, en el marco teórico de esta tesis. Por lo que se refiere a la situación del pueblo Purépecha de Michoacán, este consiste en un proyecto que nace básicamente de una preocupación para la enseñanza y aprendizaje, de docentes nativos de las comunidades; y donde el idioma materno de los niños es el purépecha.

¿Por qué apreciar la lengua? Motivaciones para su revitalización

Como revisamos en el capítulo de resultados de esta tesis, una serie de factores históricos, sociales y políticos envolvieron el pensamiento de los padres que dejaron de transmitir la lengua ancestral a sus hijos. Sin duda, esto tiene que ver con la falta de motivación para hablar con orgullo en la lengua y de la lengua jñatrjo. Pese a todo ese proceso histórico y el poder de las culturas hegemónicas que han luchado y luchan para asimilar el pensamiento de las poblaciones étnicas, la motivación, el aprecio y el orgullo por la cultura y la lengua de nuestros ancestros son "sentimientos" fundamentales, para preservar prácticas culturales y la lengua de la comunidad de donde somos parte.

⁶⁹ Video sobre proyecto de San Isidro y Uringuitiro (IS-UR): "Aprendiendo en Purépecha", Michoacán, México (2006)

<sup>(2006).

70</sup> Gran consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, Chile (1996), en América Indígena, vol LVI.

71 El Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa, Municipio Solaga, Oaxaca, México (1996), en América Indígena. Vol.

En este sentido entendemos por motivación, orgullo y aprecio lo siguiente:

La motivación procede de la palabra motivo, para lo cual adoptamos la siguiente definición "disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo"⁷², tener razones y explicaciones para hacer o dejar de hacer algo. En lo que respecta a esta propuesta, nos interesa generar ánimo, buscar razones y explicaciones en la población de La Menanguaru/para volver y/o empezar a hablar la lengua jñatrjo.

En este sentido, la motivación es la "causa del comportamiento de un organismo, o razón por la que un organismo lleva a cabo una actividad determinada". En las personas, la motivación engloba impulsos conscientes e inconscientes y las teorías de la motivación, en psicología, distinguen dos niveles de motivación: el primario, que se refiere a la satisfacción de las necesidades como respirar, comer o beber y el secundario referido a las necesidades sociales, como el logro y el afecto⁷³.

Por tanto, generar el afecto y aprecio por la lengua representa una motivación para que los niños y padres de familia la hablen; los niños y padres de familia "necesitan" sentir afecto por la lengua, por los hablantes, pero también por la cultura que contiene la lengua. Tales razones a su vez se encaminan a la motivación integradora para el aprendizaje de una segunda lengua, sentirse parte e identificarse con el grupo que habla la lengua (Baker 1997). Si bien el jñatrjo no corresponde a la L2 de los padres de familia, para sus hijos así se puede considerar, debido al dominio que poseen del castellano.

No obstante, para los tiempos de globalización en que vivimos, es importante recuperar la motivación instrumental (Ibíd), para aprender y hablar la lengua jñatrjo. ¿Qué beneficios, sobre todo en espacios públicos, dentro y fuera de la comunidad les puede generar el uso de la lengua? Pues como mencionaba el delegado municipal de La Menanguaru también es necesario aprender a leer y escribir la lengua para equipararse con los políticos no mazahuas que leen y escriben en jñatrjo (Sr. SD. 07/05/10 y 14/05/10 página 165) y la señora Alicia que comenta la necesidad de saber escribir la lengua, por las tareas de la escuela (Conv. Sra. AG. 05/05/10 página 164).

Vergüenza VS autoestima y orgullo por la lengua

Los prejuicios lingüísticos de mazahuas y no mazahuas monolingües en castellano hacia los mazahuas bilingües en castellano y jñatrjo, así como los sentimientos de inferioridad

_

⁷² Diccionario esencial de la real academia (2006:1002).

⁷³ Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

por parte de los hablantes de la lengua jñatrjo de La Menanguaru/ son causas por las cuales las nuevas generaciones no hablan la lengua. En contraste, uno de nuestros desafíos a través de esta propuesta es contribuir a superar sentimientos de inferioridad, vergüenza e inseguridad por el uso de la lengua originaria, tanto en los padres que han dejado de hablarla, como en los niños que la entienden. Para ello, sabemos que es fundamental contribuir al fortalecimiento de la autoestima y orgullo de saber hablar jñatrjo, además del castellano en los niños, jóvenes y padres de familia.

En este sentido, entendemos por autoestima a la "valoración generalmente positiva de sí mismo"⁷⁴. Una valoración que implica reconocer rasgos que nos constituyen interna y externamente: sentimientos, pensamientos, capacidades, habilidades, pertenencias, aspectos culturales, entre otros. Sin embargo, la autoestima también "es la suma de la confianza (sentimiento de capacidad personal) y el respeto (sentimiento de valía personal) por uno mismo" (Nathaniel Branden)⁷⁵. Frente a estas concepciones, podemos entender como autoestima de un jñatrjo su propia valoración de "ser" y pertenecer al grupo étnico, la valoración de sus particularidades físicas y cognitivas, el respeto hacia estas particularidades y la manifestación de sus prácticas culturales como el uso de la lengua originaria.

No obstante, ante los sentimientos internos que involucra la autoestima, no pretendemos discutir ¿cuándo una persona tiene autoestima o no? Finalmente, en esta propuesta nos interesa contribuir a fortalecer la autoestima de la población mazahua, generar confianza, seguridad y motivación para hablar la lengua jñatrjo.

De esta manera, con base en las nociones de los términos de motivación y autoestima que hemos revisado, a continuación retomamos algunas experiencias de comunidades que han trabajado para revitalizar su lengua ancestral. Cabe destacar que en las experiencias que recuperamos, se emplea la palabra "orqullo", lo cual nosotros asumimos como sinónimo de autoestima, contrario a su definición común de "arrogancia, vanidad, exceso de estimación propia"76.

Diccionario esencial de la lengua española (2006:158)
 http://es.wikipedia.org/wiki/Autoestima (18/02/11)
 Diccionario esencial de la lengua española (2006:1066)

Grupo cultural Zanhe Xbab Sa y Huilliches de Chiloé: experiencias de recuperación de la lengua ancestral

En la experiencia que comparte un integrante del grupo cultural Zanhe Xbab Sa, zapoteco de la Sierra Juárez de México, para recuperar "la dignidad"⁷⁷ dice que la música es: "Una forma de hacerlos sentirse orgullosos de lo que son. Es un pequeño germen para empezar a cuestionarse" ¿y por qué desprecio lo mío, si es mi vida, si es lo mío? El momento en que empezamos a pensar por nosotros mismos ¿por qué desprecio lo mío? Yo creo que poco a poco vamos a pensar por nosotros mismos"⁷⁸. En nuestro trabajo con la población jñatrjo de La Menanguaru/ también habremos de cuestionarnos ¿por qué hemos insistido en negar y enterrar la lengua, a diferencia de otros pueblos que también han padecido atropellos y humillaciones por ser indígenas y hablar una lengua distinta al castellano?

En cuanto al trabajo del grupo cultural Zanhe Xbab Sa, se trata de una base social de personas que ocupan diferentes cargos públicos, así como la coordinación que tienen con "Tradiciones para el Mañana"⁷⁹. En nuestro caso, aún no contamos con esta organización, sin embargo, uno de nuestros propósitos es justamente buscar la participación y apoyo de la mayor cantidad de personas e instituciones que sea posible. Por el momento, nuestra propuesta parte de la "inquietud, compromiso y convicción" de compartir los hallazgos de esta tesis y realizar actividades que no transgredan los intereses de la comunidad.

No obstante, para iniciar un proyecto de revitalización de una lengua en desplazamiento, siempre es importante "empezar con algo y con alguien o con algunos" para lo cual también retomo la aportación del grupo cultural Zanhe Xbab Sa "nosotros creemos que una manera es haciendo cositas para que les toquen un poco esta fibra, para que se vayan parando, recuperando la dignidad. Este es el sustento, y ¿cómo? Pues sin

⁷⁷ El Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa, Municipio Solaga, Oaxaca, México (1996:221), en América Indígena. Vol. LVI.

⁷⁸ Op. Cit. : 226.

Tradiciones para el Mañana es una **red internacional no-gubernamental independiente** sin ánimo de lucro y sin afiliación política ni religiosa. Es principalmente conducida por sus voluntarios y está constituida por sus socios y donantes individuales. Desde 1986, acompaña las iniciativas de afirmación cultural de decenas de pueblos y de otras minorías, o sea de centenares de comunidades indígenas de Centro y Sur-América. (http://www.tradi.info/homees.html. 18/02/11).

complicaciones, a lo que se pueda, sin metas... entonces la lucha para recuperar la dignidad es cosa de tiempo"80.

A nuestro parecer "las cositas" consisten en socializar la tesis, sensibilizar y "provocar" reflexión en los padres, jóvenes, niños y servidores públicos que ingresan a la comunidad, así como la búsqueda de apoyos por parte de organizaciones civiles. Cómo menciona el integrante del grupo cultural Zanhe Xbab Sa, es cuestión de tiempo pero también de constancia y perseverancia, una vez que se empieza el trabajo. No obstante, en la experiencia del grupo mencionado también se añade: "El mejor remedio que se puede encontrar es trabajar desde abajo, resolver los problemas desde la misma comunidad"81. La participación comunitaria es fundamental, identificar nosotros mismos lo que nos aqueja o interesa, pero también cumplir con lo que nos corresponde como miembro de la comunidad "haciendo nuestros cargos, cumpliendo con lo que nos toca. Solamente de esa manera te creen. Y bueno en mi pueblo, a veces me creen, a veces no me creen, a veces me aceptan, a veces no me aceptan, pero no me desespero"82.

En nuestro caso, como miembro de la comunidad de Rioyos Buenavista, la principal "etiqueta" de la población de La Menanguaru/ durante los trabajos de campo para esta tesis era: "Tú eres maestra de mazahua, tu les va a enseñar a nuestros niños", o el compromiso personal de hablar "mejor" y cotidianamente la lengua, cuando interactúo con ellos, porque es un estímulo para que las personas adultas que saben hablarla, hablen en jñatrjo con migo, y para que los niños y jóvenes se atrevan a hablar lo que saben de la lengua.

Respecto al estímulo que implica para los niños y jóvenes observados, de La Menanguaru/ recuperamos palabras de don Gabino Carihuentro, quien promovió al inicio el proyecto de Reinserción de La lengua en los Escolares de las Comunidades Huilliches de Chiloé⁸³ y comparte: "El interés de los niños (...) comenzó más que nada por novedad. (...) Además de ser un trabajo de rescate de la lengua, aproveché las clases para motivar e incentivar a los niños, que tienen que valorarse como ser, que el ser Huilliche tiene para ellos gran significado, por esta razón no tienen que ponerse mal, ni avergonzados, sino al

⁸⁰ El Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa, Municipio Solaga, Oaxaca, México (1996:230), en América Indígena. Vol.

⁸¹ El Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa, Municipio Solaga, Oaxaca, México (1996:224), en América Indígena. Vol. LVI.
82 Op. Cit. : 225

⁸³ Gran consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, Chile (1996), en América Indígena, vol LVI.

contrario⁸⁴. También agrega que en las clases con sus estudiantes, propone ejemplos de niños mapuches de otras comunidades, quienes no se avergüenzan de hablar mapudungun en el campo o en la ciudad.

De acuerdo con la experiencia de Don Gabino Carihuentro y debido a la "etiqueta" que me han otorgado participantes de La Menanguaru, asumiré el cargo de contribuir con asesorías a niños y jóvenes que tengan la convicción de aprender jñatrjo, pero recalcando siempre a los padres que "ellos son los mejores y principales maestros de la lengua para sus hijos".

Justificación

La importancia de mantener y transmitir las lenguas originarias a las nuevas generaciones no corresponde únicamente a la función comunicativa que cumplen, sino al contenido cultural que poseen, así como al valor identitario que proyectan. A esto, algunos padres llaman tradición que viene desde nuestros abuelos por lo cual no "deberíamos" perderla; manifiestan que es bueno y necesario que sus hijos aprendan a hablar las dos lenguas (castellano y jñatrjo), porque en las escuelas les preguntan por el mazahua, además, es importante que la entiendan de las personas que la hablan.

Por otro lado, la justificación de esta propuesta se basa en la necesidad de contribuir al fortalecimiento de la autoestima de los padres de familia que dejaron de hablar su lengua materna con sus hijos y lograr que vuelvan a hablarla para que la transmitan; atender las expresiones sentidas de los padres que buscan motivación para volver a hablar la lengua; apoyar a docentes que buscan promover el uso de la lengua en los estudiantes y quienes piensan que en la casa y con los padres que saben hablarla, es la mejor forma para que los niños la retomen.

No obstante, mientras no haya una profunda convicción por parte de los padres de ¿por qué habrían de retomar el uso de su lengua materna? Ellos sencillamente no lo harán aunque en discurso digan que es importante. En este sentido, esta propuesta se encamina hacia una tarea de sensibilización y reflexión principalmente con los padres de familia del barrio La Menanguaru/ de Rioyos Buenavista, San Felipe del Progreso, México, respecto al valor de la lengua que han escondido, dejado de hablar y transmitir a sus hijos; Sin embargo, la propuesta está abierta a involucrar y motivar la participación de

_

⁸⁴ Op. Cit.: 209

otras personas como autoridades políticas, educativas, docentes, médicos, enfermeras, jóvenes estudiantes y profesionales de la comunidad.

En este sentido, la propuesta se justifica porque hasta antes del trabajo de campo para esta tesis, la población de La Menanguru/ no había cuestionado y discutido por qué sería importante mantener la lengua jñatrjo, o incluso percibían el desplazamiento de la lengua como "un proceso normal" debido a las transformaciones sociales. Durante el trabajo de campo hubo algunas reflexiones al respecto, pero después de ello no se ha dado seguimiento, profundización y expansión de las reflexiones.

La motivación de algunos padres de familia, jóvenes y niños para iniciar una conversación en jñatrjo o emitir algunas frases y palabras al escucharme hablar la lengua o por la insistente motivación de una docente, merecen seguimiento a la situación, por ejemplo ¿cómo traducir opiniones favorables de la lengua hacia acciones concretas" Opiniones tales como: "Esta muy bien, eso de inculcarles a los niños sobre el idioma mazahua para que no se pierda, aunque no, no creo que se pierda acá en este barrio la mayoría de los niños lo entiende" (Ent. Sr. AH. 30/09/09). Entender la lengua nos suficiente para mantenerla con vida, sin embargo, inculcarles a los niños sobre el valor del idioma si es un buen inicio para que no pierda, como dice el señor AH.

Así, también recuperamos la opinión de una joven nativa de la comunidad y estudiante de antropología quien considera a la "lengua un patrimonio cultural al que debemos dedicar mayor atención para su rescate" (Conv. Stra. JY. 25/05/10); añade en qué ámbitos se puede intervenir como la escuela, pero también apela al interés social por la lengua (página 158). En este sentido, uno de los principales retos de esta propuesta es justamente "provocar" ese interés social por la lengua, para sumar esfuerzos en la ejecución de acciones posteriores.

Finalmente, el señor Arturo, padre de la familia Hernández (en la página 83), apela al espacio escolar como punto de atención pedagógica para la lengua y los niños que la entienden. Si bien, nuestra propuesta no apunta a la ejecución de actividades escolares, es menester dialogar y compartir con los docentes el punto de vista del señor Arturo y enfatizar la situación de comunidades con presencia de dos lenguas, como aporta el grupo cultural Zanhe Xbab Sa⁸⁵: "La mayoría no logramos comprender cabalmente el español. Entonces por un lado revalorizamos el uso de la lengua como instrumento de aprendizaje... por otro lado creemos que pedagógicamente es lo más congruente".

-

⁸⁵ Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa, Municipio Solaga, Oaxaca, México (1996: 225), en América Indígena

De acuerdo con la opinión del señor Arturo y la aportación del grupo cultural Zanhe Xbab Sa, los seis docentes de la primaria "Niños Héroes" también son un foco importante para participar en las actividades de reflexión, sensibilización y discusión respecto a la revitalización de la lengua jñatrjo.

Debido al problema de la ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua jñatrjo, de los padres que la aprendieron como L1, a sus hijos quienes la entienden pero no la hablan; la "escasa" intervención de los docentes en la atención de la lengua originaria de la comunidad, así como la ausencia de instituciones sociales que trabajen a favor de la revitalización de la lengua, la finalidad y objetivos de esta propuesta son:

Finalidad

Contribuir para que los niños, jóvenes y padres de familia del barrio La Menanguaru/ de Rioyos Buenavista hablen la lengua jñatrjo en interacciones familiares, actividades productivas y socioculturales de la comunidad.

Objetivo general

Propiciar espacios de reflexión y motivación en la población de La Menaguaru/ acerca de la importancia de transmitir la lengua jñatrjo a las nuevas generaciones.

Objetivos específicos

Organizar talleres de reflexión acerca de la lengua situación de la lengua en la población del barrio.

Lograr la participación y apoyo de instituciones sociales para emprender acciones de revitalización de la lengua.

Organizar la presentación de experiencias de revitalización de lenguas indígenas y/o mantenimiento de dos lenguas en una comunidad.

A continuación presentamos el cronograma de actividades para la ejecución de las actividades:

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES			
Actividades	Propósito	Fechas	Responsable
Socialización de los resultados de	Dar a conocer la	Del 15	Rosa Dionisio
la investigación a padres de	situación de la lengua	al 30	Romualdo y

familia, docentes, jóvenes de la Menaguaru/y autoridades.	jñatrjo desde los resultados de la investigación de la cual han sido parte, así como generar, cuestionamientos y reflexión de la presentación.	de junio 2011	apoyo de jóvenes estudiantes que se adhieran a la causa
Los participantes: Observarán el video del proyecto San Isidro y Uringuitiro (IS-UR), donde dos comunidades purépechas de Michoacán, México trabajan por una educación bilingüe para los niños. Cuestionarán y reflexionaran respecto al proyecto presentado. Enfatizarán principalmente la participación de los padres y docentes nativos de la comunidad.	Reflexionar sobre el valor que otros pueblos le dan a su lengua originaria y el trabajo que realizan para mantenerla y aprender el castellano.	Del 1 al 15 de julio de 2011	
La responsable, jóvenes y un padre de familia: Buscarán la participación de instituciones y asociaciones civiles como PRO Mazahua ⁸⁶ y PROFODECI ⁸⁷ en actividades de revitalización de la lengua jñatrjo.	Lograr el apoyo moral y económico de instituciones sociales, para ampliar las acciones de revitalización de la lengua.	Del 16 de julio al 15 de agosto de 2011	

_

⁸⁶ Pro Mazahua es una Asociación Civil constituida en 1997. Surge para contribuir en el desarrollo de soluciones contra la pobreza extrema y la exclusión social de las comunidades indígenas mazahuas del Estado de México. (http://www.prozonamazahua.org.mx/ 18/02/11).

Estado de México. (http://www.prozonamazahua.org.mx/ 18/02/11).

87 Programa de Fomento y Desarrollo de las Culturas Indígenas. Este programa tiene como finalidad contribuir e impulsar los procesos culturales que incidan en la creatividad, fortalecimiento y rescate del patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas, basados en el reconocimiento y respeto de la diversidad

Llevaremos a cabo la presentación de una actividad cultural (danza y baile jñatrjo) por parte de grupo "Xesi Jyasu" 'Mariposa del amanecer', procedente de la comunidad de Dios Padre, municipio de San Felipe del progreso.	Propiciar la sensibilización de los padres de familia, niños y jóvenes respecto a una comunidad mazahua que trabaja para "realzar" su cultura a través del baile y la danza.	Del 16 al 30 de agosto.
Organizaremos y llevaremos a cabo la presentación sobre la experiencia de un pueblo donde se trabaja para revitalizar o mantener una lengua originaria.	Fortalecer motivaciones de los padres de familia, niños, jóvenes y docentes para trabajar en la revitalización de la lengua jñatrjo.	Del 1 al 15 de sept. De 2011.
Recogeremos las impresiones de los participantes acerca de las actividades realizadas.	Identificar y evaluar la "motivación" de los padres de familia, docentes y otros participantes de la comunidad para continuar con actividades de revitalización de la lengua.	Del 16 al 30 de sept. De 2011.

Procedimiento

cultural. La equidad y la corresponsabilidad, así como en las necesidades enmarcadas en la situación y contexto social actual. (http://www.xicotepecpue.gob.mx/tramites_servicios/programas/profodeci.pdf. 19/02/11).

Para convocar a la primera reunión de padres de familia retomaré mi experiencia de profesora cuando llamaba a reunión a los padres de mis niños; hacerles llegar un aviso escrito y oral a través de los estudiantes de la primaria "Niños Héroes". Esto quiero decir que nuestro grupo principal serán los padres cuyos hijos asisten a esta escuela. No obstante, esto implicará previo aviso y solicitar apoyo del director de la institución, de la asociación de padres de la familia de esta escuela, del delegado del barrio, así como la invitación a los docentes de la misma escuela, para participar en la presentación de los resultados de la tesis. A través del director de la primaria y/o asociación de padres de familia también podremos contar con la lista y cantidad de padres.

En esta primera reunión les informaremos de las actividades posteriores, el periodo planeado para su ejecución, pero dos o tres días antes de la actividad, nuevamente les enviaremos un recordatorio oral y escrito como en la primera reunión.

En cuanto a las actividades en grupo, éstas iniciaran básicamente a través de una presentación oral y con apoyo de recursos visuales como diapositivas y el televisor. Después de cada presentación generaremos cuestionamientos, comentarios y reflexión, tanto del presentador o presentadora como de los asistentes.

Para la presentación del video habrá que organizar equipos y horarios de trabajo de acuerdo a la cantidad de padres de familia, el horario de clases de los docentes tanto de la primaria "Niños Héroes", como de los docentes nativos y residentes de la comunidad que trabajan fuera de aquí.

La búsqueda y contacto con asociaciones civiles dependerá básicamente de la responsable de la propuesta, algún o algunos padres y jóvenes que se vaya adhiriendo a la organización. Esto lo haremos aprovechando vistas de representantes de Pro Mazahua a la comunidad, que en los últimos meses lo han hecho continuamente. Para contactarnos (la responsable de la propuesta, algún padre de familia dispuesto a financiar su transporte y algún o alguna joven estudiante de la comunidad) con personas de PROFODECI habrá que recurrir a la presidencia municipal e informarnos sobre los apoyos que ofrece y los requisitos para ello; después comunicaremos la información a los padres y motivaremos su participación para reunir los requisitos.

La presentación del grupo cultural "Xesi Jyasu" 'Mariposa del amanecer' la llevaremos a cabo en uno de los días del periodo planeado (del 16 al 30 de agosto) y de acuerdo a la agenda del grupo. Para convocar a los padres y la población en general recurriremos al vocero del barrio, quien a través del aparato de sonido informará acerca de la

presentación cultural. En este comunicado también será necesario solicitar el "joo nunbeñe" 'refrigerio para compartir" con el grupo visitante y entre nosotros. Para esta actividad, también invitaremos y motivaremos la participación de "los guitarreros" (grupo de músicos) de la comunidad.

Para la presentación de una experiencia de revitalización y/o mantenimiento de la lengua originaria, ésta se hará dentro del periodo planeado y según las posibilidades de los presentadores.

Respecto a las impresiones de las actividades realizadas, éstas las recogeremos vía expresión oral, en una última reunión de esta primera etapa de trabajo y a través de grabaciones. Para ello habremos de plantear ejes de reflexión como ¿qué les pareció, para qué ha servido, qué piensan de las lenguas originarias, de lengua jñatrjo, de la cultura, qué están dispuestos a hacer para "recuperar lo que hemos perdido"?

Para estas actividades siempre procuraremos el diálogo, las discusiones y participaciones con respecto; nadie impondrá a nadie, todos nos escucharemos y lejos de buscar culpables, siempre buscaremos la motivación y fortalecimiento de la autoestima e identidad jñatrjo.

Recursos y presupuesto

Humanos		Instalaciones y equipo de	Financieros
		trabajo	
-	Responsable de la	- Escuela primaria	\$ 1500 para el traslado de
	propuesta	- Aulas	por lo menos dos
-	Padres de familia	- Televisor	presentadores de la
-	Docentes	- Data display	experiencia de revitalización
-	Autoridades	- Computadora	de una lengua originaria.
-	Jóvenes	- Video	
-	Niños	- Aparato de sonido	Esta cantidad o
-	Vocero	- Avisos escritos	financiamiento esperamos
-	Grupo de guitarreros	- Medio de transporte para el	obtenerla de una de las dos
	de la comunidad	grupo cultural	instituciones (Pro Mazahua y
		Para la disponibilidad de la	PROFODECI) con quien
		escuela primaria "Niños	pretendemos contactarnos el
		Héroes", instalaciones y	mes previo a esta actividad, o
		recursos como televisor, data	través de alguna otra

	display y computadora habrá	institución que hallemos en el
	que apelar a la autorización y	transcurso de las primeras
	apoyo del comité de padres de	actividades.
	familia y el director.	
	El video y avisos escritos a	
	cargo de la responsable de la	
	propuesta.	
	El aparato de sonido no se	
	cobra.	
	Para el transporte solicitaremos	
	el apoyo de dos vecinos que	
	cuentan con automóvil.	
1	l .	1

Evaluación

El mayor logro que se busca en esta propuesta es la "motivación" de los padres de familia para que vuelvan a hablar su lengua materna. No obstante, en tanto la motivación consiste en un aspecto interno del ser humano, sólo podremos percibir esta motivación a través de comportamientos favorables de los padres hacia las actividades que se realicen, así como hacia la lengua.

En este sentido los aspectos que observaremos y registraremos para valorar el logro de la propuesta serán:

- La disposición de los padres para participar en cada actividad y cuántos participan de acuerdo con la lista de padres de la primaria "Niños Héroes".
- Participación de los docentes en las actividades que se realicen.
- Disposición y apoyo de las autoridades.
- Participación de otros servidores públicos como enfermeras y médicos
- Jóvenes y padres que se vayan adhiriendo a un equipo de organizadores.
- La coordinación que se establezca con una o las dos instituciones propuestas para financiar la presentación de la experiencia, así como para continuar actividades posteriores.
- Impresiones de las actividades a través de preguntas como ¿qué les parecieron las actividades, vale la pena o no trabajar para la "recuperación" de la lengua, cómo y qué están dispuestos a hacer?

Cabe destacar que el logro y/o desaciertos de cada actividad serán un motivo de evaluación, esto indica que la evaluación se llevará a cabo desde la presentación de los hallazgos de la tesis, durante el desarrollo de las actividades y concluirá con el registro de las impresiones de los padres, autoridades y demás participantes.

Factibilidad

De acuerdo con las actividades y relaciones establecidas con padres de familia, docentes de la primaria y jóvenes de la comunidad, durante los trabajos de campo, así como en otros espacios, es posible ejecutar las actividades de esta propuesta por las siguientes condiciones.

La apertura de padres de familia y docentes de la primaria "Niños Héroes" para ingresar a la institución y el equipamiento de la misma. En este sentido, creemos que también es posible llevar a cabo las actividades en las instalaciones de esta primaria, con el equipo de computo, el data display y uno de los televisores que hay en la escuela.

En cuanto a la disposición de la población retomamos las expresiones de algunos padres y madres quienes mencionaron, apoyarán las actividades que se emprendan para que los niños aprendan la lengua:

"Nosotros estamos de acuerdo en lo que quieras hacer, tu nomás nos dices que necesitas y yo estoy dispuesta a apoyar (Sra. CH 12/05/10).

El "ofrecimiento" del señor Cirilo, padre de Ramiro quien mencionó "si quisieras dar clases de mazahua ahí está mi casa, no está terminada pero ya falta poco, así que tu nomás me dices qué días quieres venir y nosotros con gusto la prestamos" (Conv. 11/05/10).

Mientras que el director de la primaria "Niños Héroes" comentó: "Investigaciones hay muchas, pero si tu trabajo se queda en eso es como si no hubieses hecho nada, entonces lo importante es hacer algo después de esto porque sí, si se necesitan hacer muchas cosas para recuperar valores, costumbres y la lengua que se han perdido" (Conv. 20/05/10).

Así, también esperamos contar con el apoyo y participación de una joven estudiante en antropología social, quien ha iniciado un estudio sobre la lengua jñatrjo en personas adultas del barrio Buenavista de la misma comunidad (Srta. Yeudith).

Por su parte, una estudiante de preparatoria (bachiller) comentó lo siguiente, cuando le preguntamos que estaría dispuesta a hacer por la lengua: "Acudir a la presidencia a gestionar que manden maestros capacitados en la lengua para que nos vengan a ayudar a escribir la lengua... también estaría dispuesta a dar talleres sobre la cultura incluyendo la lengua, compartir lo aprendido a los niños" (Srta. Ana).

De acuerdo con un integrante del grupo "Xesi Jyasu", al preguntarle sobre la posibilidad de compartirnos el baile y danza mazahua que ejecutan en sus presentaciones: "No hay ningún problema, cualquier cosa estamos para ayudar, tu nomás nos confirmas la fecha para organizarnos": (Lic. Alberto Cayetano).

En cuanto a "los guitarreros" de la comunidad, un integrante del grupo dice: "Estoy dispuesto a compartir la música en cualquier evento para que los niños lo aprendan como mis hijos, que no se apenen de esto, ni de la lengua…" (Sr. Osvaldo).

Finalmente, la disposición de una compatriota y compañera de maestría para visitar la comunidad y compartir la política lingüística de su familia y comunidad donde se mantiene la lengua originaria pese al aprendizaje del castellano "yo si iría a tu pueblo, me llevaría a mi hijito para que los padres vean que si es posible que los niños hablen la lengua de la comunidad y aprender español (Genoveva SE).

Frente a esta disposición de recursos es preciso echar mano de ello, "luchar" en la medida de lo posible para unificar esfuerzos pero sobre todo para traducir nuestras inquietudes en acciones concretas, en pro de la revitalización y el fortalecimiento de la cultura jñatrjo.

Bibliografía

Aikman, Sheila

2004 "Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana" en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (Eds.) **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 411-436.

Alcaraz Varó, Ennrique y María Antonia Martínez Linares

1997 Diccionario de lingüística moderna. Barcelona: Editorial Ariel. S.A.

Amadio, Massimo

"Caracterización de la educación bilingüe intercultural". En Massimo Amadio, Stefano Varese y César Picón (Comp.). Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: un balance crítico. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. 19-25.

Ancona Jiménez, Omaira

2006 La recuperación de la lengua ancestral de los yanaconas. La Paz: UMSS, PROEIB Andes: Plural.

Appel, René y Pieter Muysken

1996 Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Baker, Collin

1997 Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Ediciones Cátedra.

Barragán, Rossana

2001 "La investigación cualitativa". En Rossana Barragán (Coor.) Formulación de proyectos de investigación. La Paz: PIEB. 93-114.

Bartolomé, Miguel Alberto

2004 Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México. México D.F.: Siglo veintiuno editores.

Benítez, Reina Rufino

Vocabulario práctico bilingüe mazahua-español. Colección Vocabularios en Lenguas Indígenas 1. México D.F.: Instituto Nacional Indigenista.

Bertely, María

2000 Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México D.F.: Paidós.

Bonfil Batalla, Guillermo

2001 **México profundo. Una civilización negada.** Lecturas mexicanas, cuarta serie.. México D.F: CONACULTA.

Camacho, José

(Consulta: 11 de febrero de 2011), en línea http://www.rci.rutgers.edu/~jcamacho/488/intro.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión

2008a Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México D.F., última reforma 24-08-09.

2008b Ley General de Educación. México. D.F., última reforma 22-06-09.

Celote Preciado, Antolín

2006 La lengua mazahua. Historia y situación actual. Secretaría de Educación Pública. CGEIB. Universidad Intercultural, Estado de México.

2007 Jizhi, xoru jñatrjo. Manual didáctico para el aprendizaje colectivo de la lengua mazahua. México D.F. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Chrisp, Steven

1997 "He Taonga Te Reo: The Use of a Theme Year to Promote a Minority Language". **Journal of Multilingual and Multicultural Development.** Vol. 18, Nr. 2. 100-106.

Crystal, David

2001 La muerte de las lenguas. Madrid: Cambridge University Press.

Díaz-Polanco, Héctor

2006 Etnofagia y multiculturalismo en http://www.ecumenico.org/leer.php/1093 (22/10/2006).

Diccionario esencial de la lengua española

2006 Real academia de la lengua. Madrid, España: Espasa Calpe S.A.

Equipo del PEBI Sumu, Mina Rosita (RAAN)

1996 "Para enseñar a nuestros niños. Los primeros libros en nuestra lengua sumu, Nicaragua". **América Indígena.** Vol LVI. Número especial julio 1996. 57-71.

Fishman, Joshua

1995 **Sociología del lenguaje**. Cuarta edición. Madrid: Cátedra lingüística.

1996 "What do you lose when you lose your Language?" En Gina Cantoni (Ed). **Stabilizing Indigenous Languages.** Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University, 80-91.

Garton, Alison F.

1994 Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona/Buenos Aires: Paidos.

Geertz, Clifford

1996 La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Gleich, Utta Von

1989 **Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina**. Eschborn, Alemania: Deutsche Gessellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

González Ortiz, Felipe

2005 Estudio sociodemográfico de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México. México, D.F: El colegio mexiquense.

Gran Consejo de Comunidades Huilliches de la Isla de Chiloé, Chile

"Recuperar la lengua madre. Niños huilliches de Chiloé hablarán la lengua de sus abuelos que sus padres perdieron, Chile". América Indígena. Vol LVI. Número especial Junio 1996. 203-215.

Grupo Cultural Zanhe Xbab Sa.

1996 "Diversos pensares zapotecos para recobrar la dignidad, México". Municipio Solaga, Oaxaca, México: **América Indígena.** Vol LVI. Número especial julio 1996. 217-231.

H. Ayuntamiento San Felipe del Progreso

2009 Bando Municipal del Bicentenario. San Felipe del Progreso, México.

Hale, Ken

1995 "Resistirse a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales". **Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura.** No 6. 73-86.

Halliday, M.A.K.

1994 El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Santa fe de Bogotá: F. C. E.

Hamel, Rainer Enrique (Director del proyecto)

2006 DVD **Proyecto Intercultural Bilingüe**. San Isidro y Uringuitiro (IS-UR), Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.

Hammersly, Martyn y Paul Atkinson

1994 Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.

Harris, Marvin

1998 Antropología cultural. Salamanca: Antropología Alianza Editorial.

http://www.prozonamazahua.org.mx/

(Consulta: 18 de febrero de 2011). Pro Mazahua

http://www.tradi.info/homees.html

(Consulta: 18 de febrero de 2011) Traditions pour Demain.

http://www.xicotepecpue.gob.mx/tramites_servicios/programas/profodeci.pdf.

(Consulta: 19 de febrero de 2011). Programa de Fomento y Desarrollo de las Culturas Indígenas.

http://leyco.org/mex/fed/257.html

2003 Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México. (Consulta: 23 de agosto de 2010).

lutzi-Mitchell, Roy

1999 "Economía Política de las lenguas esquimal-aleutianas en Alaska. Perspectivas para el mantenimiento de cultura y la reversión del proceso de desplazamiento lingüístico en las escuelas". **Pueblos indígenas y educación** Nr. 49-50. 33-41.

Jamioy Muchavisoy, José Narciso

"La lengua nativa es parte de la Identidad Indígena", en Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias 3, VII Congreso de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellin, junio de 1994. Simposio La recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidades étnicas. 9-18.

Landaburu, Jon

"Oralidad y escritura en las sociedades indígenas" en L.E.López y I.Jung (Eds.) Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación. Madrid: Ediciones Morata. 39-79.

Lomas, Carlos.

1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras**. Vol.II. Teoría y práctica de la educación lingüística. Buenos Aires: Paidós.

López, Luis Enrique y Wolfgang Küper

2002 "La Educación Intercultural Bilingüe y sus aportes a la pedagogía latinoamericana". En su La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Cochabamba / Lima: GTZ. 51-61.

Marín, Francisco Marcos

1985 Lengua española en su contexto. Curso de Orientación Universitaria. Madrid; Noguer didáctica.

Martinez, Miguel M.

2000 La investigación cualitativa etnográfica en educación. Bogotá: s/e. Manual teórico práctico.

Meliá, Bartomeu

2003 "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada" en Gustavo Solis (Ed.) Cuestiones de Lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. Lima: La Molina / PROEIB Andes / GTZ / UNMSM. 21-36.

Microsoft ® Encarta ® 2009.

© 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos. La motivación.

Mosonyi, Emilio Esteban

1982 "La responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos". **América Indígena**. Vol. VXII. No. 2. Abril-junio.

Moya Ruth

2008 "La interculturalidad para todos" en **VII Congreso Latinoamericano en Educación Intercultural Bilingüe**. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Unicef. 165-189.

Nathaniel Branden

2011 Autoestima, en línea http://es.wikipedia.org/wiki/Autoestima (Consulta: 18 de febrero de 2011).

Nettle, Daniel y Suzanne Romaine

2001 "The last Survivors". Cultural Survival. Vol.25, Issue 2. 44-46.

Ninyoles, Rafael Luis

1972 **Idioma y poder**. Colección de Ciencias Sociales. Serie de sociología. Madrid: Tecnos.

Pellicer, Dora

1993 "Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica" en C. Montemayor (Coord.), **Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas.** México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 15-53.

PROEIB Andes

2008 "Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe. Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Programa 2008. Sexta Versión". Cochabamba, Bolivia.

Rengifo Vásquez, Grimaldo

2000 **Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra.** "Nuestros ganados son nuestro padre-madre que nos crían". Primera edición. Lima, Perú.

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la investigación cualitativa**. Segunda edición. Colección: Biblioteca de educación. Málaga: Ediciones Aljibe.

Romaine. Suzanne

1994 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Sánchez Gómez, Pablo

2008 In jñaa yo jñatrjo 'Gramática mazahua'. Toluca: PROFODECI. CDI

Saynes Vázquez, Flora E.

2005 "Pérdida de las lenguas indígenas y esfuerzos para su mantenimiento por medio de la escritura". **Revista Identidades** Nr. 15 Año 4 julio-septiembre. 62-66.

Secretaria de Educación Pública SEP

2008 Programa de Estudio y guías de actividades. Educación Básica Primaria. Primer grado. México D.F. Etapa de prueba.

2009 Plan de Estudios. Educación Básica. Primaria. México D.F. Etapa de Prueba.

2000 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México D.F: Dirección General de Educación Indígena.

Sichra, Inge

2003 La vitalidad del quechua. La Paz: PROEIB Andes/Plural.

Sichra, Inge (Coord.)

2009 **DVD** complemento del Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Quito: UNICEF/AECID/FUNPROEIB Andes.

Siguán, Miguel y William F Mackey

1986 Educación y Bilingüismo. Madrid: Aula XXI. Santillana/Unesco.

Suxo, Moisés Yapuchura

2007 La lucha por la sobrevivencia: el aimara en Lima. La Paz: UMSS, PROEIB Andes, Plural.

Taylor, S. J. y R. Bodgan

1987 Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Téllez Iregui, Gustavo

2002 **Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción socioeducativa.** Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

UAEM

1986 **Memoria del primer encuentro sobre la cultura de la región Mazahua**. 25 al 29 de noviembre de 1985, Toluca. Sede Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Urbina Pérez, Ma. Elizabeth

2001 Raíces mazahuas. Compilación. Febrero, San Felipe del Progreso, Estado de México. Escuela Normal de San Felipe del Progreso. Departamento de Difusión Cultural.

Vásquez Bronfman, Ana e Isabel Martínez

1996 La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trota.

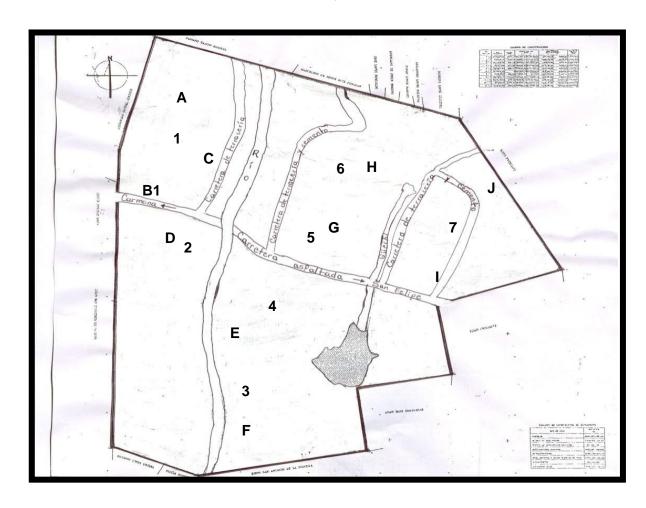
Yhmoff Cabrera, Jesús

1979 **El Municipio de San Felipe del Progreso a través del tiempo.** México D.F.: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.

Anexos

Anexo I

División comunitaria de Rioyos Buenavista



Identificación de los abuelos

- K. Kja dya/a/ 'Montaña'
- L. Kja Ts'ikiñi 'La espinita/tuna pequeña'
- M. A nrrare 'El Río'
- N. Kja Monrreje 'Los pozos'
- O. A ma Tajoma 'Tierra grande'
- P. A ma Roma
- Q. Kja Ixi 'La Manzana'
- R. A ma Xheze 'En la Loma'
- S. A Ñaxhama 'El arenal'
- T. A Pedyi 'El Tejocote'

Organización comunitaria

- 8. Buenavista (Kja dyala, 'Montaña o piedra'; Kja Ts'ikiñi 'donde está la tuna pequeña'; A nrrare 'en el río')
- 9. El Paraiso (Kja Monrreje 'varios pozos de agua')
- El Carmen (A ma Tajoma 'milpa grande', a ma Roma)
- 11. El Jazmin (corresponde a una parte de la Tajoma.
- 12. La Manzana (Kja Ixi)
- 13. Barrio Loma Bonita (A ma Xheze/ 'en la loma').
- 14. La Mesa (A Ñaxhama 'El arenal'; A ma Pedyi 'por el tejocote')

Anexo II



Julia Laura y tíos



Abuela Marta y nietos



Niños de la familia Hilario



Estudiantes de la primaria "Niños Héroes"

Anexo III

Guía de observación sobre el uso de las lenguas en la escuela

Datos referenciales

No. Observación
Nombre de la escuela
Nombre del docente
Fecha de observación Tiempo
Espacio donde se desarrolla la clase (dentro o fuera del aula)
¿En qué lengua se comunican los niños (entre compañeros, con su mamá u otros) antes
de ingresar a la escuela y después del horario de clases?
¿Qué lengua utilizan durante la formación o en actos cívicos?
¿En el aula, los niños en qué lengua se dirigen al docente?
¿El docente en qué lengua les habla?
¿Quiénes son los niños que más hablan y en qué lengua?
¿Qué lengua utilizan para aprender a leer y escribir?
¿Quiénes hablan menos y en qué lengua lo hacen cuando hablan?
¿En los juegos, en qué lengua se comunican?

Anexo IV

Guía de observación a niños en sus interacciones con su familia y otros espacios, fuera de la escuela Nombre..... Edad Integrantes de su familia que viven en la misma casa Quiénes y cuántos hablan mazahua Quiénes y cuántos son bilingües (mazahua y castellano) Quiénes y cuántos son monolingües en castellano Fecha de observación Tema: Lengua de uso con el niño de primer grado en su casa, comunidad u otros espacios y situaciones verbales ¿Qué lengua usa la madre, el padre y abuelos cuando se dirigen al niño o niña? ¿Qué lengua usan entre padres y éstos con otros adultos, cuando el niño o niña está en el grupo? ¿En qué lugares y actividades se usa la lengua mazahua, donde está presente el niño o niña?

Anexo V

Guía de entrevista a docentes

Nombre
Especialidad
Edad (opcional)
Años de experiencia laboral
Comunidad de procedencia
Domicilio
Lenguas que habla
Fecha de entrevista
Tema: Lengua o lenguas que hablan los niños en la escuela
¿Cómo le va con los niños?
¿Qué les está enseñando en estos días?
¿Cuáles son algunos aprendizajes que adquieren de la comunidad?
¿Qué opina de la lengua Mazahua y los hablantes de esta lengua en la comunidad?
¿Qué opina de que los niños aprendan y utilicen la lengua mazahua?

Anexo VI

Guía de entrevista a padres de los niños de primer grado

- ¿Por qué sería importante hablar la lengua Mazahua?

Nombre
Ocupación
Edad (opcional)
Nombre de la comunidad
Lenguas que habla
Fecha de entrevista
Tema: Fe gi mama ra jñaji ne jñatrjo ye ts'itrri /Percepciones sobre la lengua mazahua ei los niños
- ¿Con sus hijos en qué lengua habla?
- ¿Ellos qué lengua hablan?
- ¿Qué piensa de qué sus hijos entienden la lengua Mazahua pero hablan castellano?

Anexo VII

Guía de entrevista a otros habitantes de la comunidad

Nombre
Ocupación
Edad (opcional)
Nombre de la comunidad
Lenguas que habla
Fecha de entrevista
Tema: Fe mamaji ra ñaji ne jñatrjo ye ts'itrri /Percepciones sobre el uso de la lengua
mazahua en los niños
¿Cómo le va?
¿En qué lengua habla con las personas adultas y mayores?
A los niños ¿en qué lengua les habla?
¿Qué piensa de qué los niños hablen la lengua mazahua en la escuela y en otros
lugares?
¿Cuál es su opinión respecto al uso de lengua mazahua y qué piensa acerca del

Anexo VIII

Guía de entrevista o conversaciones con los niños

Nombre
Edad
Nombre de la comunidad
Lenguas que habla
Fecha de entrevista
Tema: Lengua de uso en su casa y en la escuela
¿Por dónde vives?
¿Con quién te vas a tu casa?
¿Con quién vives?
¿Qué haces cuando llegas de la escuela?
¿Qué te dice tu mamá cuando llegas de la escuela?

Anexo IX

Guía de preguntas para el segundo trabajo de campo

- 1. A la señora F abuela del niña JL ¿Pjenga ro na joo ro jñatrjo ñe ra jñanjistia, ne Ts'iJuana?
- 2. Señor E ¿qué lengua o idioma usa cuando le habla a sus hijas?
- 3. Señora R ¿por qué con algunos adultos habla la lengua mazahua y con sus hijos (entre ellos el niño ES) no?
- 4. Señora C mamá de la niña JL ¿por qué cuando se dirige a sus hijas y hermana menor, primero habla en mazahua y después castellano?
- 5. Señora C ¿Qué siente cuando les habla mazahua a sus hijos, a otros niños y jóvenes?
- 6. Señora C ¿Qué le lleva a hablar en mazahua cuando está con los adultos y/o castellano cuando habla con los niños y jóvenes?
- 7. Señora A (mamá del niño LG) usted ¿por qué cree que el maestro de sus hijos les decía que aprendieran a hablar la lengua mazahua cómo usted?
- 8. Señora A ¿qué hacía el maestro, para que sus alumnos aprendieran a hablar la lengua mazahua?
- 9. ¿Por qué muchos dejan de hablar mazahua para hablar únicamente castellano?