

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

PARA LOS PAISES ANDINOS

PROEIB Andes

Daj nadure' sinugun'

**Los usos de la lengua Nanj nïn'in y del español en las
comunidades Triquis de Chichahuaxtla**

Fidel Hernández Mendoza

**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: Mgr. Vicente Limachi Pérez

**Cochabamba, Bolivia
2009**

La presente tesis: *Daj nadure' sinugun'*. Los usos de la lengua Nanj nin'in y del español en las comunidades Triquis de Chichahuaxtla, fue aprobada el.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

DEDICATORIA

*A mis padres
A mis hermanos y a mi hermana
A Betty*

Uta guruwa su

AGRADECIMIENTOS

Esta travesía académica llamada Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, ha sido posible gracias al apoyo emocional, económico y académico de muchas personas, cuyos nombres no menciono porque la lista ocuparía muchas hojas de esta tesis, pero me refiero a todos aquellos amigos y amigas, compañeros y compañeras, hermanos y hermanas que me brindaron una palabra, una sonrisa, una moneda o una mano, porque en su momento, esos hechos fueron el impulso para seguir adelante. A todos ellos mis mejores agradecimientos.

En lo que respecta a los agradecimientos con nombre y apellido, quiero primeramente agradecer a la FORD FOUNDATION INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM, MÉXICO, institución que me brindó el apoyo económico para realizar estos estudios mediante su Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas.

La investigación realizada que culmina en esta tesis, no hubiese sido posible sin una comunidad de investigación, por lo que mis agradecimientos especiales son para las comunidades triquis de Chichahuaxtla y para los maestros y alumnos de la escuela Primaria Bilingüe “Cuauhtémoc”, por permitirme realizar esta investigación con ellos.

Asimismo, agradezco profundamente al Maestro Bulmaro Vásquez Romero y a la Maestra María Soledad Saucedo Matus, docentes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, por su apoyo académico y afectivo, por motivarme a realizar esta travesía.

Por último, agradezco también a los docentes y administrativos del PROEIB Andes y a mis compañeros estudiantes, por compartirme su tiempo y su experiencia. En especial agradezco a Vicente Limachi por su tiempo en la revisión de esta tesis, y a mis compañeros Estela Mamani (Argentina), Nallely Arguelles (Náhuatl de México), Marilú Cusi (Quechua de Perú), María Elena Ruiz (Maya de México), Elizabeth Estrada (Quechua de Bolivia), Juan José Bellido (Quechua de Perú), Gilmar Santisteban (Quechua de Perú) y Carlos Culchac (Pasto de Colombia), con quienes a lo largo de la maestría construí un enorme lazo de amistad y un gran equipo de trabajo.

RESUMEN

En México, las lenguas indígenas siguen siendo lenguas amenazadas por la homogeneidad que representa la lengua española en todos los contextos de la vida nacional. En la educación indígena escolarizada, las lenguas indígenas no tienen todavía el estatus socioeducativo propio de una política educativa intercultural, ello a pesar del reconocimiento de su importancia en la educación para la preservación de la diversidad cultural y lingüística.

Asimismo, si bien muchas lenguas indígenas como el triqui son lenguas vitales, no dejan de estar inmersas en un proceso de desplazamiento lingüístico por el español debido a una serie de cambios sociales que tienen lugar en las comunidades, favoreciendo el uso de la segunda lengua y modificando el comportamiento lingüístico de las comunidades, y que de no tomar acciones para un mayor control lingüístico, que equivale a revitalización y fortalecimiento de la lengua, el triqui dejará de ser lengua de uso en la nuevas generaciones de niños y jóvenes.

Dentro de los conflictos lingüísticos, son las prácticas comunitarias las que juegan el papel fundamental porque de ellas depende la lengua a usar. En este sentido, en las comunidades triquis, la lengua originaria es vital en las prácticas comunitarias propias, pero en las prácticas ajenas, pierde esta vitalidad para dar paso al uso predominante del español. De ahí la importancia del fortalecimiento de las prácticas comunitarias propias para la preservación de la lengua triqui.

Palabras clave: lengua y sociedad, Educación Bilingüe Intercultural, pueblos indígenas de México, planificación lingüística.

'NGO CHREJ NATA' DAJ RANJ SUN' SINUGUN' NGA NANJ STILA

I. Nuguan' yi'ii

'ngo ñanj nikaj nej su wiint 'ngo dugui' ni a'mi rian yi'i daj ranj sun nej dugui' man ne' yuma' niko 'nga a'ngo nej yuma' man rakij nga 'ngo sinuguan' nej si nga 'ngo Nanj stila ru'waj. Guendu na win 'ngo chrej dunaj 'ngo sun nadigi'ñu daj wa man ne' sí a'mi Nanj nĩn'in nga 'ngo sinugun' ni 'ngo Nanj stila ruwa yian ne' ru'waj. Sun na ni gayi'i io' wij mi dá chij ni ganawi io' wij mi dá tĩn ruwaj nigur ruwa su wint 'ngo dugui' naia 'ngo ñaj na.

Nuguan' nata' ñaj na win daj nadure' 'ngo Nanj stila 'ngo sinugun' ni dane' guchi' sísi we danaj ga chrej na ga'an. Sa waj win sísi nitaj sichun' nakaj guendo' sísi 'ngo sa du'we win 'ngo sinugun', we da nitaj si nikaj ni'ñu gaj, nitaj si digun' man rian 'ngo nej silij 'na gachij, o' ni nej silij naj ni achij nej so' ni ni'ñu nej so' 'ngo sinugun' na. Ado' ran' sinugun' na ruwa 'ngo we' digi'ñu, dadint nej sachij digan ni nitaj si ranj sun si sinugun' na nga nej silij digi'ñu, we dan ni re' ni' ruwa sinugun wa. Rian yi'i nej nuguan' na nata' 'ngo ñaj na ru'waj.

II. Chrej ga'wi nugua'an rian suun

Nga ni gachin gayi'i rian suun ni gawin yuwi 'ngo ñaj nadigi'ñu 'ngo chrej da'wi ganiko' sun dan. Chrej naj ni sa taj win sísi naduna daj wan man ne' win 'ngo nej sí a'mi Nanj nĩn'in ruwa yan ne' íaj sísi gachij nej ma. Iaj ni wa gane' a'mi ruwa dukua da' go'ngo ne', achin 'ngo chrej ga'an ruwa yian ne', wa ña'a, wa aga' niio' sa nia'a, waj aga' achrun. A'ngo chrej guruw' naka ruwa yun' win chrej digi'ñu, darante nej sílji ni ache nej sí 'ngo we digi'ñu, ni 'nga nawij nej si rian nej we' man ruwa yun' ni wa'an nej si a'ngo yuma'a digi'ñu nej si. Sani se ma nej si awi ache dadint we da 'iaj nge nej dugui' achiji, man sa wa, win sísi nej so' ni si wa'anj gi'iaj sun nej so' ni nga nanikaj nej so' ruwa yun' ni a'ngo chrej e nikaj nej so'. Nej na win 'ngo sa 'iaj naduna ruwa 'ngo yun; we nej na win sa 'iaj ni nadunaj daj a'mi, daj nikaj niñu' 'nga nej dugui'.

Sísi ga'mi man rian yi'i 'ngo sinugun' ni uta naduna man. Nej silij man diu íaj ni nitaj si a'mi niko si man. Si luguaj a'mi nej si Nanj stila íaj. Na gataj ruwa sísi 'na gire' sinugun' ruwa yun', sísi a'ngo nuguan' gu'naj Nanj stila 'na nadure' man, ni sísi daj gaj ga'an ni yichrá awij wa'nij io'o ni uta doj nej siliji ga'mi sinugun, man ne' achij ga'mi di'in ma.

Unda re' sinugun' ni se 'ngo sa sa'a win dadint re' 'ngo chrej dunaj nej sachij yi'i, dadint nga ni re' 'ngo chrej yun'. Rian yi'i da ni rikij sísi da'wi nadigi'ñu win rian yi'i re' sinugun', usaj Nanj stila 'na gi'iaj gana rian. Dan win 'ngo sa gani ruwaj 'nga gayi'i ga 'ngo sun na, dani nari' 'ngo chrej ruguñu'u nawin nika sinugun gani ruwaj.

III. Chrej ganikaj ni'ñaj rian suun

Rian sun ni gayi'i nga gatu ruwa nej we' digi'ñu man yuma' niko, ne ruku ni gawij ga'an ruwa nej yuman man rá kij nga nakaj wenda daj w aman nej dugui'. Ne ruku ni nachrá rian 'ngo ñaj nej guendu nara'an ga'an, ga'mi 'nga nej sachij ma nej legua gachin, ni'ia daj ranj sun nej si 'ngo sinuguan' nej si. Ganarij 'ngo ña du'wa nej si, na'ni rian 'ngo aga' narii sa 'iaj nej si ma nej si. Ne' ruku ni nagane nadigi'ñuj nej nuguan' ganara'an ga'an ruwa nej yuma'. Nagi'iaj tchej nej nuguan' dan ni ne ruku gana chun nej man rian ñaj. We ñaj dan win sa aiaa su ne'e wa'ni na.

Unda rian sun natá yata' man ni nakaj wenda sin isa 'iaj nej dugui' asi iuj man nej si, naj gataj ruwaj sísi nu yakaj wenda ta'u chrej nata' nej si nadigi'ñu nej nuguan'an a'ngo ñuj u. Saj waj win sísi nga nakaj wenda sini' chrej 'iaj sun nej si ango ñuj ni un nari' nadigi'ñu we'e nej chrej wa ruwa nej yuma' ache nakaj wendo. Naj gataj ruwa sísi gayi'i nika'a ni da ruku doj guchí yata'a. Sani se si nakaj wenda ni'i sa taj nej nuguan' man yata' dadint se guña wa ña guruwi'i nga 'ngo ña ne sinugun'.

Nga ginuj ruwaj nej yuma' man rá kij nga ni 'ngo sa gi'iaj win s'isi ganikaj ni'ia ga 'ngo chrej yian an, naj gataj ruwa' sísi ga'an ginuj rian 'ngo nej sun wa ruwa yuma'a, dugawin 'ngo sa gataj nej dugui nikaj sun ni natá 'ngo sa gi'ia rian nej si. Nga ga'an 'ngo we digi'ñu ni gachin ni'ia rian nej sachij nikaj sun ne nej we' da da ga'we gatuj ginuj nga nej si nachinika 'ngo nuguan'an. Nga gatu ruwa nej we ma nej silij i digi'ñu nej si ni ga'mi nga nej su nu digan ni ga'ni nej so' gatu. Nga ganarij 'ngo ña du'wa nej sí ni gachin ni'ia sinin rian nej si, nga gachin ni'iaj nej si 'ngo suun rian ni ruguñu'u nej si, we danaj gi'iaj ni gawi we'e 'ngo rian sun nataj gunin su rian ñaj na ruwaj.

'ngo nuguan' dunaj sun na rian win sísi yitinj dawi' ganikaj niñu' ga nej dugui man ne iuj wa'an nadigi'ñu' 'ngo chreaj wa 'iaj nej si man nej si. Sísi si gi'io' danaj ni garaña nej si dadint si 'ngo sí xi win' wo ña ma nej si. Ñu ni nga sij ga'i io'o ache nej yuma' na nadigi'ñuj daj w aman nej si, daj digan nej sachij digi'ñu nej silij, ni da wa'ni ni nitaj nej dugui' a'mi

akin' rian dadint nikaj ni'ña ga nej si, nikaj ni'ña nga nej nuguan' nara'an ache. Daj ro' ñaj aña su neet na ni sa nukui' rian nej sachij man nej yuman dan win. Ni sísi a'mi rian yi'i daj wa man nej si ni se si unda gachi ña'a nej si win dadint si unda nari' 'ngo chrej ganiko' da si ga'an ni'ia 'ngo sinugun' win man.

Unda gawi nuguan' nata' ñaj na ni uta gananikaj rian sun gi'ia. Gayi'i asij win 'ngo nuguan' ge, daj ru'wa ña guruwi'i, ne ruku ni nadigi'ñuj man, duguachin ruan aga'a achrun ni narij da' yinij, na'wi a'ngo da'aj nej dugui'i ni nagi'ña gurin nuguan'an man. Da ruku ni'i ni gayi'i gachrun man rian ñaj aiaa su ne'e wa'ni.

IV. Nuguan' yakan nakaj wenda ñaj na

Nuguan' yakaan win singuan' nej sí man a'ngo ñuj sani nikaj dugui'i nga guendu a'mi rian ñaj na. Sa taj nej so' win sísi diu iaj ni nini waj dadint nej sí nikaj sun yakan tuwa 'ngo io'o man ne' ni ayi'i nej so' nakaj wenda nej so' sísi we 'go sa du'we win chrej yun', o' ni nagawi' nej so' 'ngo sa duwe man. Unda na ni diu iaj ni sa taj nej so' win sísi nej silij achij we digi'ñu ni da'we nej so' gawin chrun nej so' 'ngo singuan' yian nej so. Nej si digan nej we' naj ni da'wi nej so' digan nej so' gachrun nej ne'e dan 'ngo Nanj. We dana wa rian dan nej so' ru'wa, man sa 'ia win sísi rian sun, rian man ne' daran win ni nitaj si ruwi' nej guentu na. We dan ni naj duguni' chrej yun' re'ej wa. Nanj duguni' sinugun nare' man.

Sataj 'ango da'aj nej so' win sísi dawi' nian nej chrej nikaj ni'ñaj nej gui gira'an dadint ña anu dugui' nej si 'iaj. San sa ani ruwa a'ngo da'aj ne si win sísi si yitinj dan gawin. Gawe gia nachej ne' sani si nikaj ni'ña ne' nga dugui' ne' ni ga'we giman ne' nga da' sichej ne' nga da' sinuguan' ne. Na win guendu ayi'i aché ruwa yumi guii iaj ni we na win sa niko' nej su yian ia man rian io'o ne'. Nga nuguan' na ni ruwa nej si nari' nej si 'ngo silugua nej si rian nej io'o man nej si. Nanaj waj nuguan' na sani waj ganu. Ruwaj ganawi' doj, rian yi'i dan ni dawi' dugumi' sinugun, dawi' dugumi' 'ngo chrej yun', 'ngo sa ni'in, dadint daran' nej man ni guña du'wej nga sinuguan' nej si ta'an, nej si ga'na' ruku ne ni gi'iaj tu nej si do'o.

A'ngo nuguan' win sísi nej 'ngo sinugun' ni Nanj na ta'u win. Asij dan da wa'ni ni wa ni'naj dadint nej sachij yi' ni ga'mi yitin nej si man. Nitaj dama gachrun nej si ma, man si ga'mi nej si, sani diu iaj ni nej si ruwa ga ni'na' nej nuguan' nan ni sataj nej si win sísi dawi' gachrun' man. Sa taj nej si na ni si yitin win 'ngo sa sa'a lugua ruguñu'u gachij sinugun' ni naj nadure' man wa, naj uni' wo' 'ia. Rian yi'i dan ni dawi' nakaj guendo' 'ngo daj wa chrej

yun' nga win ruwa' duguachi' sinugun. Dawi' nakaj guendo sísi wa 'ngo chrej yian an niko' da a'we mun, ni we nge chrej na da'wi ganiko' nga ruwo gataj niñu' Nanj ami'. 'ngo Nanj ni wa 'ngo chrej nikoj da achi, chrej na ni nini waj nga a'ngo chrej niko' a'ngo Nanj an, unda dan ni nitaj si dawí' guña gi'iaj sun' nga nej man.

Unda chrej yun ni, sa wa win sísi nej silij ni achij nej sí rian 'ngo kij ĩ, sigani 'ngo naa, yi'ni 'ngo ña'a, ni we nej lugua na win win chrun nej Nanj yian an. Sani nga wa'an nej si we digi'ñu ni win chrun nej sí Nanj stila ni ni'ñu nej si Nanj nĩn'ĩn. Na win 'ngo yi' dadint ru'win sísi nanaj ni dugawi Nanj yian. Unda na ni da'wi' dugumi nej chrej yian an. Sísi ñu' si ni ruwa 'ngo Yuma'a ni a'nin' rian nej chrej man ruwa yun' ni ga'we gachrij nej chrej da ga'an, sani sísi man si ne' ni a'ngo sí man anej e nikaj nuguan'an riñu' ni gata ruwaj sísi sí ni ga'we gi'iaj sí nga chrej yun' daj aran' ruwa sí. We na win ta.

V. Chrej nadure' sinugun'

Chrej nadure' sinugun' ni si 'i waj gini'i man, ma sini'iaj ge' daj wa man nej dugui' ruwa yuma'a ni nakaj guendo man. Ña ayi'l win sísi yun' ni su ru'gaj asi diu riki waj wa'ni. Iaj ni da anu anikaj aga' achée ruwa man; nej dugui' ni wa'an ni 'na' nej si yuma' ta'an, we da ni win chrun nej sí Nanj stila. Nan gataj ruwa sísi nej sa ruguñu'u win chrun Nanj stila win nej sa 'na'a, daro' 'ngo we' digi'ñu, 'ngo aga' awi sa ta'naj a, 'ngo aga' achráa. Nitaj si gakin' si gawin chrun' a'ngo nuguan' na, sani man sa 'ia win sísi nanaj ni ni'ñu sinugun', we dan ni awi Nanj na wa.

Sichej Nanj nĩn'ĩn nga Nanj stila win sísi 'ngo nadure' a'ngo. Nanj stila nadure' sinugun'. Ña ayi'i win we'e dadint uta ga'i nej dugui' ni nitaj si digan nej si Nanj na rian da'nin nej si. We dan ni nej silij da ni achij nej sí ni uta 'i a'we nek sí ga'mi nej sí sinuguan' ia nej si. A'ngo ñuj re' sinugun win we' digi'ñu, ñij na ni nej sachij digi'ñu ni nitaj si ranj sun nej sí Nanj nĩn'ĩn nga a'mi nej sí nga nej silij i. Uchi' nej si rian we' ma nej si ni ninaj Nanj stila a'mi nej si nga dugui' nej si, we dan ni riki rian nej silij i sísi Nanj yian ni si si duwe dadint nu'wej nej si achij man ña waj ne si ga'mi nej so man. We dan ni nanaj ni dunaj nej silij dan si a'mi nej si Nanj na, nitaj si ni'ñu nej si man sani man nga ge dunaj sí si a'mi nej si man ni nga nare'e. A'ngo win sísi nej silij na ni achij nej si ni ñuj digan nej si Nanj nĩn'ĩn ni dihan nej si Nanj stila da'ni nej si dadint we dan digan we' digi'ñu nej si.

Diu iaj ni si ma we'e digi'ñu 'iaj wa'an ni'ia 'ngo Nanj, wa a'ngo nej sa ruguñu'u wa'an ni'iaj. Daro' 'nga awi nej dugui' wa'an gi'iaj sun nej si yuma' ga'an ni nitaj singa nej si ga'mi naj yun' ni win chrun nej sí a'mi nej sí man Nanj stila, numan nej si yun' ni gue nge dan a'mi nej sí. A'ngo da'a nej si ni nitaj si ni'ñu ni' nej si sinugun', sani uta nachej nej si Nanj stil nga, dadint nari' nej si daj ga'mi nej si nej rasun nakaj ruwi yumigue diu iaj. We dananj ni nanaj re' sinugun' wa. Ruwa nej yuma' man rá kij'ij nga ni ganawi nwj silij ni nej yana a'mi ma Nanj yun', darant nej si ni a'mi nej si Nanj stila diu iaj. Nej silij nitaj si win chrun Nanj stila dukuá ni win chrun nej si we' digi'ñu o' ni ayi'i nej sí a'mi nej si wij nuguan'an. Sani nej silij win chrun Nanj stila dukuá ni nitaj si win chrun si rian we' digi'ñu Nanj n'in'in. Ni nej silij chrun Nanj n'in'in nga Nanj stila ni nitaj si 'i a'mi so' nga nej silij a'mi man Nanj stila, sani nej silij a'mi Nanj stila ni nitaj dama duguni' so' gawin chrun so' Nanj n'in'in. We da ni nga ayi'i nej silij a'mi wij Nanj nikaj dugui' nej si nga nej so a'mi gurin ni u'ñu nej si a'mi nej si man gurin Nanj an. We dana 'iaj nej si ni re' Nanj n'in'in nanaj wa.

Wa'ni ni Nanj n'in'in ni Nanj n'in'in ni nukuj waj siganij nej dugui' achij dadint nej so' ni nitaj si ache unaj ta'u nej so' rian nej nuguan' naka nikaj Nanj stila 'naj. Nej so' ni man nej so' 'ngo kij'ij, achin nej so' 'ngo dun, wa'an nej so' 'ngo junta, 'na' nej so' 'ngo sun yuma'a. Wani ni rian 'ngo junta ni nitaj si du'we si nuguan' nej dugui' a'mi Nanj stila, nitaj si a'mi nej si, man di waj nge si. Nej dugui' nikaj nuguan' win nej so' a'mi sinugun' nga Nanj stila. We danaj waj siganij nej dugui' achij, sani sigani nej dugui' waj lij ni 'na' gire' Nanj yun.

Iaj ni we' digi'ñu ni win ruwaj naka 'ngo chrej yian ni ga' digan nej silij i. Nej si digan rian nej we' dan ni win ruwa nej si digan nej gaio' ni gachrun' si sinugun', unda dan ni 'iaj nej si nej da'nga ganikaj sinugun' nga achrun' man. lo' gachin, a'mi sa gawin awi ga'kan ña'a riki' io' wij mi da chij, nga sa gawin awi wa'ninj in io' wij mi dá tin. Ñuj naj ni nari' dugui' nej dugui' man ruwa yuma' ni narira nej so' daj win si giio' nga chrej yun. Sa gataj nej so' win sísi dawi' gachrun man. Sani se man ruwa we digi'ñu dadint da' wa nge ruwa yuma'a dawi' duyingo' sinugun' gataj nej so'. We dan nga gayi'l ga'l nej dugui' gi'iaj nej si, sani iaj doj win. Sa ia win sísi un'we nari' daj gachrun sinugun dadint nako' chrej nikaj nanj stila, ni unda danj ni nitaj dama guchi' gachrun' man. Ruwa nadigi'ñu sini sinugun' ni neruku ni gachrun' man. A'ngo win sísi nitaj si da gi'io' gii'aj ta'u gachrun man, nikaj wenda sísi man si tawij ruwo' ruwa yun' gami' man. Sinugun' ni nitaj dama gachrun nej sachij yi' maj sani ganakua gachi, ni sísi masn si duguni' ga'mi' man ni ganukuj ge' gachi ga'an rian nej dugui' na' ruku'. We dan win ta.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| DEDICATORIA..... | i |
| AGRADECIMIENTOS..... | ii |
| RESUMEN..... | iii |
| 'NGO CHREJ NATA' DAJ RANJ SUN' SINUGUN' NGA NANJ STILA | iv |
| ÍNDICE..... | ix |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPITULO I | 5 |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 5 |
| 1. Introducción..... | 5 |
| 2. Planteamiento del problema | 5 |
| 3. Preguntas de investigación | 8 |
| 4. Objetivos | 8 |
| 4.1 General | 8 |
| 4.2 Específico | 8 |
| 5. Justificación..... | 9 |
| CAPITULO II | 11 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 11 |
| 1. Introducción..... | 11 |
| 2. La metodología etnográfica | 11 |
| 4. Técnicas e instrumentos de investigación | 12 |
| 5. Consideraciones éticas | 14 |
| 6. Tratamiento de datos | 15 |
| 6.1 Organización de la información..... | 16 |
| 6.2 Procesamiento de la información..... | 17 |
| CAPITULO III | 19 |
| FUNDAMENTACIÓN TEORICA..... | 19 |
| 1. Los debates de la Educación Intercultural Bilingüe..... | 19 |
| 1.1 Interculturalidad y educación..... | 21 |
| 1.2 La Educación Intercultural Bilingüe..... | 23 |
| 1.3 Fundamentos de la Educación Bilingüe..... | 26 |
| 2. Las lenguas en las sociedades multilingües..... | 31 |
| 3. Planificación y revitalización lingüística..... | 34 |
| 4. La cultura desde la teoría del control cultural..... | 41 |
| 5. Educar en triqui: algunos aspectos en la formación de la mujer y del hombre . | 44 |
| CAPITULO IV | 50 |
| RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 50 |
| 1. Breve introducción a la cultura triqui de Chicahuaxtla..... | 50 |
| 1.1 Conociendo la comunidad..... | 50 |

| | |
|--|------------|
| 1.2 Los tres triquis..... | 51 |
| 1.3 Niveles de relación en los triquis de Chicahuaxtla | 53 |
| 1.2 Las relaciones sociales de la escuela en los triquis de Chicahuaxtla | 56 |
| 1.5 Nej sí a'mi Nanj nĩn'ĩn..... | 59 |
| 1.6 Otras características generales de la comunidad de Chicahuaxtla | 60 |
| 2. Lengua y epistemología triqui..... | 61 |
| 2.1 Los hombres de la lengua completa: una cuestión de intersubjetividad..... | 61 |
| 2.2 Los saludos en las relaciones triquis | 64 |
| 2.3 Las categorías de formación del hombre y de la mujer triqui..... | 68 |
| 2.4 El huipil: lenguaje y conocimiento | 69 |
| 2.5 Los topónimos triquis..... | 72 |
| 3. Los usos de la lengua triqui y del español en la escuela y en la comunidad | 76 |
| 3.1 Los cambios sociales en la comunidad..... | 76 |
| 3.2 Las lenguas y sus usos en la comunidad | 80 |
| 3.3 La escuela como espacio de castellanización | 92 |
| 3.4 Uso de lenguas en niños y jóvenes triquis..... | 100 |
| 3.5 Nuestra lengua nos ayuda a ser pueblo: ideologías en torno a la lengua triqui | 105 |
| 3.5.1 La lengua como elemento de identidad | 105 |
| 3.5.2 El valor simbólico de la lengua en la identidad triqui | 108 |
| 4. La otra lengua está borrando nuestra lengua. Procesos de desplazamiento lingüístico..... | 112 |
| 4.1 Se está deformando nuestra lengua | 114 |
| 4.2 Manifestaciones del bilingüismo en los procesos comunicativos..... | 118 |
| 4.3 El uso de lenguas en el desplazamiento lingüístico | 122 |
| 4.4 El contacto, el conflicto y la ruptura, ¿hacia dónde vamos? | 125 |
| 5. Revitalizando la lengua: hacía una perspectiva comunitaria y comunal..... | 128 |
| 5.1 La lengua triqui, de la oralidad a la escritura | 129 |
| 5.2 La planificación comunitaria de la lengua: hacía una nueva experiencia lingüística | 133 |
| 5.3 Una nueva perspectiva de organización en la planificación de la lengua triqui | 138 |
| 6. Consideraciones finales del capítulo | 144 |
| CAPITULO V..... | 146 |
| CONCLUSIONES..... | 146 |
| CAPITULO VI..... | 152 |
| PROPUESTA | 152 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 166 |
| ANEXOS..... | 170 |

INTRODUCCIÓN

Los triquis de Chicahuaxtla son comunidades que forman parte de la cultura triqui; en su globalidad, constituyen uno de los 16 pueblos indígenas que habitan en el Estado de Oaxaca, México. En los triquis de Chicahuaxtla se habla la lengua Nanj n̄n̄'ín, que es el nombre que los propios hablantes le han otorgado a su lengua, también llamada *lengua triqui* en el contexto nacional. Otra lengua que se habla en estas comunidades es el español, que es la lengua nacional dominante, usada en los triquis como segunda lengua, sin embargo, actualmente, esta lengua comienza a ser la mayormente aprendida y usada por los niños y jóvenes triquis, causando conflictos lingüísticos entre la lengua propia, el Nanj n̄n̄'ín y el español.

Actualmente, el mayor uso del español en niños y jóvenes triquis resulta preocupante debido a que implica el desuso, y por consiguiente, la pérdida de la lengua propia en las nuevas generaciones triquis, reduciendo así la diversidad lingüística existente, pero sobre todo, coartando el derecho de los niños y jóvenes a seguir aprendiendo y conservando una lengua que por siglos ha sabido prevalecer en la cultura. Se habla de coartación porque el hecho de dejar de hablar una lengua por otra no se debe a una simple cuestión de elección de qué lengua enseñar, aprender y hablar, sino que detrás de ello existen factores que promueven el uso del español y el desuso del Nanj n̄n̄'ín. Estos factores son los cambios sociales que ocurren en las comunidades triquis, sobre todo las que se enmarcan dentro de los procesos de modernidad, como es el caso del cambio sociocultural y sociolingüístico que se produce en las comunidades a partir de la introducción de la escuela, o lo que ocurre en las familias y en las comunidades por los constantes procesos de migración del campo a la ciudad.

Son estos aspectos que se discuten en este trabajo de tesis, que es producto de investigaciones realizadas en las comunidades triquis de Chicahuaxtla en distintos periodos de los años 2007 y 2008. La investigación tuvo como eje central los *usos de la lengua triqui y del español en las prácticas comunitarias de las comunidades y de las escuelas*, así como el comportamiento lingüístico en niños y jóvenes triquis en los procesos bilingües de las comunidades triquis de Chicahuaxtla.

Este trabajo, "*Daj nadure' sinugun'. Los usos de la lengua Nanj n̄n̄'ín y del español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla*", es para el contexto en que se realiza, la primera en

su índole. Si bien han existido otros estudios sobre educación bilingüe como las realizadas por Muñoz y otros (1999), o como la de Sandoval (2005), éstas se enfocan a los procesos de enseñanza bilingüe en las aulas y escuelas primarias triquis, analizando principalmente las formas de enseñanza y sus consecuencias en los alumnos.

A diferencia de las mencionadas investigaciones, la presente se aleja de las dinámicas de las lenguas y su enseñanza en las escuelas (sobre todo, de las prácticas áulicas) para analizar los usos de las lenguas desde su desarrollo más natural, es decir, analiza los *hábitus* (Bourdieu, 1980) de la lengua triqui y del español en las distintas prácticas comunitarias de las comunidades triquis de Chicahuaxtla.

Con este trabajo es posible entender las dinámicas bilingües que ocurren en los distintos espacios y prácticas de las comunidades triquis de Chicahuaxtla, no consideradas en los procesos de Educación Intercultural Bilingüe que se llevan a cabo en las escuelas de éstas comunidades. Al mismo tiempo, también nos lleva a entender que la EIB no es ni debe ser sólo una cuestión que se aborde en las escuelas, sino una práctica comunitaria; de lo contrario, las lenguas y las culturas indígenas como el triqui, no serán lenguas ni culturas del futuro. Como se muestra en este trabajo, el hecho de hablar del debilitamiento y pérdida de la lengua triqui en pleno auge de la Educación Intercultural Bilingüe resulta hasta cierto punto paradójico, pero real, y uno de los factores que contribuyen a esto es el hecho de querer hacer EIB en el aula cuando la lengua y la cultura no se habla ni se practica en este espacio, sino en todos los espacios de la vida comunitaria.

Asimismo, en este trabajo se muestra que existen otros factores y prácticas comunitarias que están fuera de las escolares, pero que juegan un papel fundamental en la enseñanza, aprendizaje y uso de lenguas. Por ello, las acciones de EIB no deben reducirse a lo que ocurre con la lengua en el aula o en la escuela, sino también deben necesariamente salirse de este espacio para convertirse en acciones de índole comunitaria.

Por otra parte, el trabajo también toca aspectos centrales de Educación Bilingüe que ocurren en la escuela, sobre todo, lo que se refiere a planificación de la lengua triqui, y da cuenta que si bien esas iniciativas son saludables, no siempre son el camino adecuado a seguir para hacer una EIB que coadyuve a la preservación de la lengua triqui en medio de los procesos de modernización actual. En último caso, hay que recordar que la escuela es uno de los factores que por historia ha contribuido a la pérdida de las lenguas y culturas

indígenas, por tanto, mientras no se encaminen acciones comunitarias de EIB, nuestras lenguas y culturas indígenas no tendrán un futuro asegurado. Por ello, esta investigación ha considerado en parte *la teoría del control cultural* (Bonfil Batalla 1992) para analizar los usos de la lengua en los distintos espacios y prácticas de la comunidad.

Esta tesis se ubica dentro del paradigma interpretativo, es de corte etnográfico, con cierto enfoque antropológico debido a los análisis de la lengua a partir de las prácticas comunitarias y culturales en que se dan sus usos. Se divide en 6 capítulos.

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, donde se habla de los cambios sociales y sus repercusiones en el comportamiento lingüístico de las comunidades triquis de Chichahuaxtla, considerando la necesidad de analizar los usos de la lengua triqui y del español en las distintas prácticas comunitarias de la comunidad para, con base en ello, encontrar nuevas referencias sociolingüísticas para plantear propuestas de EIB. En este capítulo también se presentan las preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación, que en resumen, se relacionan con el análisis de los usos de las lenguas dentro de las prácticas comunitarias en el marco de la EIB.

El capítulo II, por su parte, aborda las características metodológicas de la investigación que van desde la elaboración del proyecto de tesis, la investigación de campo y la sistematización de los datos obtenidos. Para la sistematización de los datos de campo, de manera general, se han seguido los siguientes pasos: a) análisis de las herramientas de investigación (diario de campo, entrevistas en audio, ensayos, documentos y videos); b) transcripciones-traducciones de las entrevistas y videos; c) precategorización; d) categorización; e) interpretación; f) esquema de tesis y; g) redacción de tesis.

En el capítulo III, dedicado a la fundamentación teórica, se analizan temas como la interculturalidad, la Educación Bilingüe, el control cultural, planificación lingüística y las formas propias de educar en triqui. Este capítulo es fundamental para entender el IV capítulo debido a que plantea las bases conceptuales y teóricas que permiten analizar los resultados de la investigación.

En el capítulo IV se presenta los resultados propios de la investigación en 5 apartados. En el primero, se hace una breve introducción a las características socioculturales de los triquis de Chichahuaxtla, poniendo atención en sus modos de relación y a su organización

territorial. Luego, en el segundo apartado llamado *Lengua y epistemología triqui*, se analiza cuestiones epistemológicas que encierra la lengua triqui, dando a entender que la lengua expresa conocimiento y cultura. El tercer apartado trata sobre los usos de la lengua triqui y el español en la comunidad y en la escuela. Luego, el cuatro, como tema que viene asomándose en el anterior apartado, trata los conflictos y el desplazamiento lingüístico que existe entre la lengua triqui y el español. Por último, el apartado cinco recupera los procesos de planificación y revitalización lingüística que se vienen dando en las comunidades triquis de Chichahuaxtla, como parte de procesos de EIB. En este último apartado destaca la idea de la participación comunitaria en los procesos de EIB.

Luego, el capítulo V, como conclusión, presenta los principales hallazgos y reflexiones teóricas en torno a la investigación y los relaciona con el marco de la EIB. Por último, el capítulo VI, como parte final de la tesis, analiza el proceso de planificación y revitalización de la lengua Nanj n̄in̄in en el marco de la EIB en los triquis de Chichahuaxtla. Después de este capítulo, la tesis se cierra con la presentación de la bibliografía y de los anexos correspondientes,

Con este trabajo se espera ofrecer al lector, y sobre todo, a los actores inmediatos, que son las escuelas y las comunidades triquis, un breve acercamiento y cuestionamiento sobre los usos de la lengua triqui y del español en las prácticas de estas comunidades. Y si bien el trabajo aborda cuestiones del pueblo triqui, sirve también para entender las dinámicas sociolingüísticas y socioculturales que suceden en otros contextos multilingües. Asimismo, se espera que este trabajo sea una puerta de entrada para futuras investigaciones encaminadas a entender las dinámicas de la lengua y de la cultura dentro de las relaciones globales de la actualidad.

Por último, como nota importante, cabe decir que todas las traducciones del triqui al español que se presentan en este trabajo fueron realizadas por el autor. Asimismo, considerando que en el contexto mexicano es más usado el término de español para referirse a la lengua castellana, en este trabajo, lengua española será utilizada como sinónimo de lengua castellana.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Introducción

En este primer capítulo se presentan aspectos que fueron considerados antes y durante la investigación de campo en las comunidades triquis de Chichahuaxtla. El primer punto aborda cuestiones relacionados con el planteamiento del problema, luego, a partir del problema, se plantean algunas preguntas para problematizar y a la vez buscar respuestas al problema planteado. Como tercer punto se presentan los objetivos de la investigación, que son un parámetro para valuar los resultados obtenidos; este capítulo termina con una justificación de la tesis. De esta manera, en este capítulo se espera ofrecer al lector las características tomadas en cuenta en la investigación realizada.

2. Planteamiento del problema

En México, país con más de 62 pueblos originarios y más de 10 millones de habitantes indígenas¹, desde los inicios del siglo XX, específicamente después de la Revolución de 1910, se implementaron políticas educativas y se desarrollaron propuestas para los pueblos indígenas, entre ellas: “Las misiones culturales”, “Casa del Estudiante indígena” y la formación de “Promotores Bilingües”. Luego, en la década de los años 70, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), vigente hasta la actualidad, y con ello se adoptó el enfoque de Educación Bilingüe Bicultural para la educación de nuestros pueblos indígenas, que se conservó hasta finales del siglo XX. Estas propuestas educativas estaban orientadas, a partir del reconocimiento de un país pluricultural, a la integración de los pueblos indígenas a una única cultura: la cultura nacional mexicana.

A mediados de la última década del siglo XX, el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) comienza a cobrar fuerza para la educación indígena del País. Contraria a las políticas anteriores, se considera la EIB como un enfoque que contribuye al

¹ Existen varias estimaciones respecto a la demografía de la población indígena en México, algunos datos van desde algo más de 6 millones hasta poco más de 13 millones. Otros como la tomada para este trabajo, que son datos de la CDI, a partir del censo del año 2000, manejan una población de 10, 220, 862 habitantes indígenas, de los cuales según la CDI, el 67.4 % habla su respectiva lengua indígena (consulta en línea: http://www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=660, en octubre del 2008)

fortalecimiento cultural y lingüístico de los pueblos originarios de México, al mismo tiempo que favorece la inter-relación de las culturas en un marco de igualdad y de respeto mutuo. En un principio, la EIB no fue bien asumida por el Estado al igual que por muchas comunidades indígenas, sin embargo, con el paso de los años, ha encontrado mayor aceptación en todos los sectores sociales del país. Tanto así que en la actualidad, la EIB es el enfoque educativo oficial para la educación de los Pueblos Indígenas de México.

En la República Mexicana, el Estado de Oaxaca cuenta con el mayor número de Pueblos Indígenas, dieciséis en total: Zapoteco, Mixteco, Chinanteco, Chatino, Mazateco, Mixe, Huave, Cuicateco, Chontal, Zoque, Triqui, Amuzgo, Chocholteco y Popoloca. En todos estos Pueblos, desde mediados de los años 90, se comienza a proponer y aplicar el enfoque de EIB para su educación escolarizada, el mismo que se desarrolla hasta nuestros días. Dentro del sistema educativo de Oaxaca, la educación indígena tiene su propio espacio que se denomina Dirección de Educación Indígena que se encarga de coordinar las actividades pedagógicas y administrativas de las escuelas bilingües del Estado.

En Oaxaca, uno de los 16 pueblos indígenas es el Triqui, donde desde finales de los años 80 y principios de los 90, se han implementado propuestas de EIB, primeramente, enfatizando más la situación bilingüe que la cultural, dando lugar a la producción de varios libros en la lengua triqui para su enseñanza en las aulas de educación primaria. Entre los años 1993 y 1994 cobra fuerza el proyecto de EIB, con ello, los maestros comienzan a desarrollar una práctica educativa que enfatiza la enseñanza de la lengua Triqui. En 1994 realizaron la primera planificación lingüística de corpus para normativizar, principalmente, el alfabeto de la lengua a nivel regional. Sin embargo, estas políticas, planificaciones y propuestas de EIB no han considerado los cambios sociales y las necesidades que generan esos cambios en las comunidades triquis y, sobre todo, abordan el tema de la planificación lingüística del triqui desde la lógica que imponen los cambios sociales externos a la cultura y no la generada por la lógica natural de su reproducción presente en las prácticas culturales de las propias comunidades. Asimismo, en la escuela, al no considerar la reproducción natural de la lengua triqui cuando es enseñado, simplemente no se logra su enseñanza, lo que se traduce en que la educación bilingüe no es posible.

Actualmente, la adquisición y reproducción de la lengua se centra, en gran parte, en la dinámica del sistema escolar, principalmente en la educación primaria que tiene el

enfoque bilingüe, sin embargo, no es la escuela el factor decisivo para el uso de una lengua o de la otra, del triqui o del español; existen factores más amplios que la escuela debe considerar cuando plantea propiciar el uso de dos o más lenguas, como son los cambios sociales que generan cambios lingüísticos, mismos que al convertirse en *hábitus* de la comunidad, exigen el uso del triqui y del español. En la comunidad de Chicahuaxtla (así como en las otras comunidades triquis circunvecinas), la escuela es parte de los cambios sociales externos que propician y exigen el uso del español, pero las prácticas propias de la comunidad, como el sistema de organización sociopolítica, o más evidente, la asamblea comunitaria, mediados por un control social comunitario (no externo), propician y exigen el uso del triqui, dinámica que conlleva necesariamente a hablar del uso de dos lenguas en las comunidades triquis.

Sin embargo, cuando más cambios sociales externos sufre una comunidad más se debilita su estructura comunal propia, es decir, se debilitan sus instituciones, su epistemología, sus creencias y su lengua, lo que a lo largo de los años puede llevar a la pérdida de la lengua y de la cultura. En el caso de la comunidad de Chicahuaxtla, actualmente, se están generando muchos cambios sociales externos que están incidiendo notablemente en el uso de la lengua en la comunidad y, al ser esta comunidad el centro de la región triqui (en su variante alta), estos cambios sociales repercuten en la vida lingüística de las comunidades circunvecinas.

Con base en los cambios sociales y las situaciones culturales, lingüísticas y educativas que se generan en la comunidad, se realizó una investigación sobre el uso que tiene la lengua triqui y el castellano en la comunidad de Chicahuaxtla, asimismo, se indagó sobre el proceso de control y desarrollo propio de la lengua triqui y los cambios que ésta sufre cuando entra en contacto con el español.

Si bien esta es una investigación sobre el uso de lenguas en relación con los cambios sociales que se generan en la comunidad, se centró en buena parte con las implicaciones que tiene la escuela en el tema porque esta institución es uno de los cambios sociales más visibles y legítimos que inciden en el uso de las lenguas. Por último, con esta investigación se descubren algunas pautas que permiten proponer un replanteamiento de la educación intercultural bilingüe basado en las realidades sociales y lingüísticas, determinadas por los cambios sociales de las comunidades triquis de Chicahuaxtla.

3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los cambios sociales externos presentes en la comunidad? ¿Cómo inciden estos cambios sociales externos en las prácticas o en la vida comunal de la comunidad?
- ¿Cómo vive la comunidad sus prácticas culturales y lingüísticas?
- ¿En qué espacios se reproduce o se favorece el uso del triqui? ¿y del español también?
- ¿Existe algún tipo de control social comunitario en cuanto al uso y pervivencia del triqui en la comunidad?
- ¿Qué necesidades sociales exigen el uso tanto del triqui como del español?
- ¿Qué influencia ejercen las otras instituciones de la comunidad como la iglesia, las escuelas secundarias y de educación media superior, la familia y la comunidad en la formación (de la identidad) lingüística de los niños y los habitantes?
- ¿Cómo conciben los padres de familia y la comunidad la EIB? ¿Qué actitudes manifiestan ante la vitalidad o pérdida de la lengua y la cultura?
- ¿Cómo inciden las políticas educativas en torno a la EIB que se generan a nivel regional, estatal y nacional en las realidades lingüísticas de la escuela y la comunidad?
- ¿Qué papel juega el sistema educativo en la implementación y fomento del triqui y del español en la escuela y en la comunidad?

4. Objetivos

4.1 General

- Analizar los usos de la lengua Nanj n̄n'̄in y del español en las comunidades y en las escuelas triquis de Chichahuaxtla en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe.

4.2 Específico

- Describir los usos de la lengua Nanj n̄n'̄in y del español en las prácticas comunitarias y escolares.

- Analizar el papel que juega la escuela para la adquisición y uso del castellano y del triqui.
- Identificar las prácticas comunitarias que inciden en la vitalidad de la lengua triqui y del castellano en la comunidad.

5. Justificación

Considerando la importancia que tiene la EIB en la actualidad para la pervivencia de las lenguas y culturas indígenas y, considerando también que las comunidades ejercen su propio “control cultural”, resulta relevante hacer un estudio en la región triqui, principalmente en la comunidad de Chicahuaxtla, para dar cuenta de la pertinencia de los procesos educativos en la vitalidad de la cultura y la lengua, así como la importancia de la comunidad para hacer de su lengua y cultura entes vivientes mediante situaciones de control comunitario. Posiblemente, la demasiada importancia que se le ha dado a la escuela como el medio de reivindicación cultural ha contribuido a ignorar la relevancia de la comunidad en este proceso. De aquí parte la necesidad de analizar el peso educativo, cultural y lingüístico que ejerce tanto la escuela como la comunidad en las situaciones lingüísticas y culturales de los niños y jóvenes triquis. Sin embargo, en un análisis sociolingüístico, debido a las situaciones sociales, económicas, culturales y epistemológicas actuales, ya no es pertinente indagar sólo el triqui como lengua indígena sino necesariamente debemos de tomar en cuenta el papel que juega el español para la vida de las comunidades indígenas. En el caso de la comunidad triqui donde se hizo la investigación, los cambios sociales actuales generados por la escuela, la iglesia, los partidos políticos y el trabajo (por mencionar sólo algunos) que están influidos por un control social externo, forman parte del hábitus comunitario, por tanto, si son éstos los que propician el uso del español en la vida de la comunidad, el español es un *hábitus*. Creo que al igual que en la comunidad de Chicahuaxtla, en toda comunidad triqui, ya no es posible ni pertinente hablar de la lengua triqui sin considerar el papel del español, porque éste último también forma parte del hábitus lingüístico y cultural de las comunidades.

Para analizar esta relación entre el triqui y el castellano, se enfocó la presente investigación hacia dos principales ámbitos: la escuela y la comunidad. En la escuela se indagó el uso de las lenguas triqui y español en las prácticas educativas y su pertinencia en la formación del educando. En la comunidad, aparte de reconocer el uso de las lenguas en las prácticas culturales, fue también de mucha importancia acercarnos a los

procesos que permiten el desarrollo y pervivencia del español y del triqui. En relación a la lengua triqui, tanto la comunidad como el hablante, tienen sus propios procesos de planificación lingüística que determinan dónde, cuándo y cómo hacer uso del triqui y con ello crear los medios para su pervivencia.

CAPITULO II

MARCO METODOLÓGICO

1. Introducción

El trabajo de campo es parte de una investigación que permite interactuar, desde diversas situaciones y perspectivas, con los sujetos de estudio para recoger información sobre el problema. Desde su inicio hasta su término es un ir y venir en una mesa y un campo de trabajo. La búsqueda de la información que explique el problema de estudio es el propósito principal del trabajo de campo, lo que implica que, después de la elaboración del proyecto de investigación, se hace una recogida de todo dato relevante para el problema, mismo que en un momento posterior, se procesa o se sistematiza para describir, analizar e interpretar la situación en estudio. Sobre estos aspectos hablaremos en el presente capítulo.

2. La metodología etnográfica

La etnografía se caracteriza por ser una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios de estudio, recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, conocimientos y comportamientos de un determinado objeto de estudio (Goetz y LeCompte 1998). En educación (etnografía educativa) “comprende los estudios antropológicos sobre enculturación y aculturación, los estudios de la sociología sobre socialización y educación institucionalizada y los estudios psicológicos acerca de la cognición y el aprendizaje sociocultural y del desarrollo del niño y el adulto” (Ibídem: 37). En este sentido, la investigación realizada fue de tipo cualitativo y de corte etnográfico, habiendo sido lo *emic* una cuestión fundamental, lo que no implicó que no se considerara lo *ethic*.

Como metodología, la etnografía sigue ciertas fases investigativas que hacen posible lograr resultados óptimos en torno al tema de estudio. Siguiendo a Velasco y Díaz (1997), se consideraron las siguientes fases en el estudio realizado:

Fase 1: Elaboración del Proyecto: en esta fase se establecieron los criterios que se siguieron en la investigación. Para ello, se respondieron preguntas como ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? y ¿Cuándo? Esto dio como resultado un proyecto con las

siguiente partes: planteamiento del problema, problematización mediante el planteamiento de interrogantes, establecimiento de objetivos, justificación del proyecto, marco teórico, metodología de investigación y de tratamiento de datos, el plan de trabajo y los instrumentos de investigación, que fueron las bases a seguir una vez iniciado nuestro trabajo de campo

Fase 2: Trabajo de campo: el trabajo en campo se inició una vez aprobado el proyecto y habiendo entrado al campo, superando las situaciones formales de dar a conocer a la comunidad de investigación los propósitos e implicaciones de la investigación realizada. Considerando el corte etnográfico, el uso de la observación y la entrevista fueron nuestra base de recogida de datos en el campo. Asimismo, si bien fue trabajo de campo, esto no obstaculizó que se realicen actividades de “mesa” como el tratamiento de datos en el cuaderno de campo.

Fase 3: Tratamiento de datos: después de cada trabajo de campo se realizó el tratamiento de datos de la investigación para la búsqueda de categorías de análisis, la interpretación de los datos, la triangulación y otros.

Fase 4: Redacción y presentación de tesis: dado que el propósito final fue realizar una investigación cuyo resultado es la elaboración de la tesis de maestría, una vez tratado y sistematizado los datos de campo, se procedió a la redacción de los resultados.

De esta manera, si bien se ha dividido metodológicamente la investigación en 4 fases, éstas no se conciben como segmentadas. La flexibilidad fue uno de los principales aspectos de nuestro trabajo, porque en la realidad de la investigación, fue el campo de estudio quien determinó la naturaleza de la investigación, lo que quiere decir que fue un ir y venir entre las fases, teniendo siempre en cuenta los tiempos y los propósitos de la investigación.

4. Técnicas e instrumentos de investigación

En esta investigación, la observación fue utilizada para describir los usos de la lengua en los distintos contextos. Por ejemplo, para conocer los usos de la lengua por parte de los niños en la escuela, fue necesario observar durante varios periodos los procesos de interacción participación entre ellos. Asimismo, para obtener un registro detallado de los eventos de interacción observados, se recurrió a la grabación de audio y video, mismos

que al ser transcritos, permitieron obtener mayor detalle de los eventos observados. Luego, como una técnica de reforzamiento, profundización y triangulación de los datos de la observación, se utilizó la entrevista. Por ejemplo, si bien en la observación realizada en los distintos momentos de la jornada escolar era evidente un uso predominante del español entre alumnos y maestros, se realizó una entrevista al director de la escuela para conocer desde su perspectiva la situación de la lengua triqui y del español en la escuela.

A continuación, se presentan las características de las dos técnicas –observación y entrevista- utilizadas en esta investigación:

Técnicas de observación:

- Observación no participante: implicó no tomar papel activo en el proceso o situación observada. Cuando se observó en aula, se trató de ser un observador de lo que hacen los alumnos y el maestro. En el caso de la comunidad, en una asamblea comunitaria por ejemplo, nuestro papel como investigador no participante fue describir la situación en juego y no participar en ella.
- Observación participante: implicó tomar un rol determinado de los sujetos en investigación. En el aula haber tomado el rol del maestro, como por ejemplo, cuando se implementó a petición de los maestros, un baile con los alumnos de sexto grado.
- Observación focalizada: ésta se aplicó a situaciones específicas que fueron redundantes o relevantes para nuestra investigación, como las dinámicas lingüísticas que se generan entre niños en distintos espacios de la comunidad.

Técnicas de entrevista:

- Entrevista semiestructurada: fue la que siguió una guía pero con flexibilidad de alternar preguntas o generar otras de acuerdo a la lógica de la conversación.
- Entrevista a profundidad: se usó cuando fue necesario recoger información concreta y profunda sobre un determinado tema. Se utilizó principalmente en la recogida de datos sobre ideologías en torno a la lengua, que son situaciones subjetivas, que si bien se captan con la observación, requieren ser entendidas a partir de puntos y preguntas específicas a los hablantes.

A parte de estas dos técnicas de investigación, para la administración de los datos se utilizó el diario de campo y el cuaderno de campo. El diario de campo es un cuaderno (libreta) con las notas que se recogieron en todos los momentos de las jornadas de la investigación, por lo que fueron registradas en el orden en que sucedieron. Estos registros del diario de campo fueron luego transcritos al cuaderno de campo, que es el documento en donde de manera organizada se hicieron los registros del diario de campo, siguiendo ciertas precategorias preestablecidas. A partir del cuaderno de campo se fueron construyendo precategorias y categorías de campo, como parte de un proceso de sistematización de la información recogida.

En cuanto a instrumentos de investigación, se concluye señalando que a parte de las mencionadas aquí, las guías de entrevista y de observación, el diario de campo y el cuaderno de campo, se recurrió también a las grabaciones en audio, video e imagen. Todos ellos permitieron lograr la recogida de información suficiente y necesaria para la elaboración de la presente tesis.

5. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas son parte fundamental de la investigación porque de ellas depende el ambiente social y afectivo que se establece entre el investigador y los sujetos de la investigación. Un buen proyecto no garantiza la eficiencia de la investigación si a la hora de entrada en campo no se toman en cuenta consideraciones éticas que permitan un buen acercamiento y desenvolvimiento entre los actores de la investigación.

Bajo estas consideraciones, en el trabajo de campo que se realizó en las comunidades triquis de Chichahuaxtla, como investigador se tuvo el cuidado de no afectar las relaciones sociales, culturales y políticas que entre los habitantes e instituciones de la comunidad se tejen. Cabe resaltar que tanto en las escuelas primarias como en las comunidades, ésta no es la primera investigación que el investigador realiza, sino que desde el año 2001 viene realizando distintos trabajos de campo, todos como estudiante, siendo una de ellas, el realizado en el ciclo escolar 2003-2004, el que concluyó en su tesis de licenciatura, por lo que el contexto de investigación no es desconocido.

Por ello, como parte de las consideraciones éticas, uno de los principales aspectos tomados en cuenta fue el diálogo con las respectivas autoridades educativas y

comunitarias en todos los casos que requerían algún tipo de consentimiento de ellos. Desde la entrada hasta la salida de campo, siempre se tuvo el cuidado de informar a las autoridades correspondientes las acciones realizadas para su conocimiento y autorizaciones respectivas. En la escuela primaria por ejemplo, se solicitó la autorización del director para la respectiva observación en este contexto.

Probablemente, los aspectos de la investigación que requirieron mayores consideraciones éticas son las relacionadas con las grabaciones de audio en las entrevistas, las grabaciones de video e imagen. Ante todos ellos, principalmente cuando se trataba de eventos particulares como el de una entrevista y una observación de aula, las grabaciones de audio, video o de imagen fueron con el consentimiento de los participantes. También hay que destacar que la naturaleza de la investigación, que se centró en temas públicos, como el uso de lenguas en la escuela, en la asamblea comunitaria, en la cancha municipal, en las fiestas, etc., bastó con la comunicación a las autoridades comunitarias.

En cuanto a las consideraciones éticas, se puede concluir diciendo que en general, la comunidad de investigación es muy abierta y flexible para este tipo de trabajos, sin que se entienda que siempre ocurre así, creo que, como hemos dicho al inicio de este apartado, todo depende de la naturaleza de la comunicación que se establece entre el investigador y la comunidad de investigación, por lo que este trabajo de tesis de maestría, como una consideración ética final, consiste en un análisis con crítica positiva que busca ofrecer algunas pautas de soluciones a los problemas lingüísticos, pedagógicos y culturales encontradas en las comunidades triquis de Chichahuaxtla.

6. Tratamiento de datos

El tratamiento de los datos es otra de las fases de la investigación. En ésta se trató los datos recogidos en el campo de acuerdo a ciertos parámetros metodológicos. Se puede entender que el tratamiento es una fase culminante de la investigación, sin embargo, no siempre fue así, se trataron los datos desde el primer día de campo con la finalidad de establecer reorientaciones en la investigación. Como la investigación se realizó en dos etapas, se hizo el tratamiento de la información al término de cada etapa, sin que esto haya implicado culminarlo, más bien, permitió encontrar las debilidades y fortalezas de la investigación y así reorientarlo.

El tratamiento de datos implicó un juego epistemológico de las informaciones recogidas, o en otras palabras, consistió en la reconstrucción epistemológica de la investigación. Por ejemplo, de acuerdo con Bertely, en una investigación educativa, en la reconstrucción epistemológica existen tres niveles: “la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar” (Bertely 2000:43). Esto indicó que el tratamiento de los datos no podía ser un simple hecho de clasificación u ordenamiento de la información recogida, por lo que los datos fueron descritos, traducidos, explicados, interpretados y analizados. En este proceso de reconstrucción epistemológica participaron otros aspectos como: precategorias, categorías, patrones emergentes, problematización, triangulación de la información, ensayos, entre otros. Asimismo, si bien en etnografía se pone interés en una construcción epistemológica desde las realidades y concepciones de la comunidad de investigación (desde lo *emic*), resultó también importante considerar los referentes teóricos para el tratamiento, como por ejemplo, la teoría del control cultural y de la planificación lingüística, que fueron aspectos teóricos y metodológicos considerados desde los inicios de la investigación.

En lo subsiguiente se apuntarán algunos parámetros generales que se siguió en la presente investigación para el tratamiento de la información.

6.1 Organización de la información

Se consideró, de acuerdo con Atkison (1994), tres modos de organización y consulta de la información (principalmente la escrita): *a)* en orden cronológico, *b)* tópicos y temas y, *c)* categorías de análisis.

- a) *En orden cronológico*: según Atkison, lo normal en el inicio de la investigación es organizar la información en el orden cronológico en que se suscitan hasta que se tengan los primeros temas o tópicos de investigación. Fue esta consideración la que se tuvo en cuenta para el tratamiento de la información recogida.
- b) *Tópicos y temas*: desde el inicio de la investigación, al tratar los datos se fueron descubriendo temas, tópicos y unidades de análisis que un momento dado nos permitieron organizar nuestras informaciones posteriores. Esto no quiere decir que se perdió de vista el aspecto cronológico, dada la importancia que tiene seguir la

secuencia en que se va generando la información. Incluso dentro de la organización en temas se siguió el orden cronológico.

- c) *Categorías de análisis*: el uso de las categorías de análisis para la organización de los datos fue posible una vez avanzada la investigación, porque requirió de un tratamiento previo para dar cuenta de posibles categorías a las cuales ir agregando la información que se iba recogiendo. Para nuestro caso, fue posible organizar la información en categorías de análisis a partir de la segunda fase (segundo trabajo de campo), una vez habiendo tratado los datos de la primera fase y generando algunas categorías de análisis. Cabe también mencionar que otras categorías de análisis se derivaron de los temas del proyecto, como uso de lenguas y cambios sociales.

Estas tres formas de organización de la información no precisamente fueron una receta a seguir estando en el campo de trabajo, se ha mencionado repetidas veces que las condiciones del contexto de investigación en campo determinaron, en más de una ocasión, los pasos a seguir para cada cuestión. Lo importante es haber tenido una lógica que permitió organizar la información para acceder con facilidad a ella en el tratamiento de los datos a igual que en la redacción misma de la tesis.

6.2 Procesamiento de la información

El procesamiento de la información es cuando en un determinado momento de la investigación, se procesan los datos para su análisis y para su reconstrucción y construcción epistemológica. El siguiente cuadro muestra los pasos que se siguieron para el procesamiento de la información recogida en esta investigación.

Cuadro 2: pasos del procesamiento de los datos de campo

| Precategorización | Interpretación/ Problematización | Categorización epistemológica | Construcción epistemológica de la investigación |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Descripción • Traducción • Patrones emergentes • Triangulación en campo | Productos: <ul style="list-style-type: none"> • Categorías de campo • Categorías del investigador • Ensayos de reconstrucción epistemológica | Triangulación epistemológica: <ul style="list-style-type: none"> • De campo • Del investigador • De la teoría | Producto: <ul style="list-style-type: none"> • Ensayos (categorías analizadas e interpretadas) • Elementos epistemológicos para la conclusión de la investigación: redacción |

Fuente: elaboración mía

Siguiendo esta secuencia metodológica (del cuadro) así como nuestra experiencia en otros trabajos de investigación, fue posible lograr una buena sistematización siguiendo estas fases. Cabe recalcar que uno de los aspectos comunes en las fases es la categorización, entendida como puntos de análisis que sirvieron para ir pasando de una secuencia a otra. El ensayo también se hizo presente en varias de las fases, entendiéndolo como pequeños trabajos de construcción epistemológica que se produjeron desde los inicios de la investigación. Por último, cabe decir que las primeras dos fases fueron atendidas durante el trabajo de campo y las dos últimas, después de la investigación de campo.

CAPITULO III

FUNDAMENTACIÓN TEORICA

1. Los debates de la Educación Intercultural Bilingüe

La interculturalidad en nuestros días es entendida como la relación de culturas distintas en un marco de igualdad y de respeto. En este sentido, la consolidación de un país intercultural, supone en una primera parte, el reconocimiento del respeto de las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, políticas, ideológicas, económicas y epistemológicas existentes; luego, en una segunda parte, la superación de las relaciones asimétricas establecidas desde la colonia europea, bajo el estigma de colonizadores y colonizados. Esta es la aspiración de muchos individuos, grupos, pueblos, culturas y países.

Como lo plantea Silvia Schmelkes (conferencia 2005)², mientras que la multiculturalidad es un concepto descriptivo que nos convoca a la coexistencia de grupos culturalmente distintos en un determinado territorio, la interculturalidad es una aspiración que supone relaciones basadas en el respeto y en la equidad.

De esta manera, la interculturalidad como aspiración implica un cambio de actitud que debe ser asumido por todos los actores, grupos, pueblos, culturas, naciones y sociedades diferenciadas. Los colonizadores, mayoritarios, dominantes y todos los que provocan relaciones asimétricas, para una relación de igualdad y de respeto, deben modificar su actitud de superioridad y reconocer el valor del otro, el colonizado, explotado, discriminado y minoritario; y estos últimos deben dejar de aceptarse como tales y tomar la actitud de iguales a los otros. En este sentido “La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud” (Tubino 2004: 155) que debe construirse y reconstruirse en las relaciones diarias de individuos, grupos, culturas, ideologías, naciones y otros.

Como aspiración, como actitud, la interculturalidad implica un diálogo intercultural entre los confrontados. El diálogo intercultural, por consecuencia, implica un estado en el cual

² Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: currículum y competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

se dialoga para superar las diferencias asimétricas y fomentar un estado de diferencias respetadas de manera mutua. El diálogo intercultural, si bien puede darse en dos niveles (Samaniego 2005), el nivel social vivencial y el nivel institucional, se postula que será mayormente potencial en el nivel social.

La interculturalidad exigiría, según esto, que primero se vivenciara al interior de cada sujeto. Esta vivencia estaría por la aceptación no institucionalizada de la valía de los otros, no sólo del respeto por las diferencias, sino de la aceptación de que uno se construye dialógicamente, comunitariamente, visualizando y valorizando las distintas otredades. [...] De este modo, el diálogo intercultural no se desarrollará por normalizaciones y decretos institucionales, sino vivenciando nuestros particulares seres sociales y culturales en relación con otros. (Samaniego 2005:110-111)

En este sentido, se entiende que el diálogo institucional será posible una vez superado el diálogo a nivel social vivencial. Importa más que las relaciones asimétricas, de discriminación racial, sexual, cultural y lingüística, que ocurren en la vida cotidiana, sean superadas en esa vida cotidiana social. Los decretos institucionales por una sociedad intercultural no siempre resultan pertinentes si en la vida cotidiana de esa sociedad no se es intercultural, si las personas, los grupos, las instituciones, etc., no asumen una actitud y comportamiento intercultural.

Asimismo, hablar de interculturalidad implica hablar de las relaciones entre culturas. Desde una postura positiva generalizada como lo hemos venido manejando, es hablar de diálogos e interrelaciones en un marco de igualdad y de respeto mutuo. Además, implica la toma de una actitud abierta, plural y crítica de cuestionamiento y auto cuestionamiento de todas las formas en que se dan las relaciones entre las culturas y diversidades existentes. Para López, “Hablar de interculturalidad supone pues situarse en una visión política distinta de carácter pluralista que revisa y reinterpreta lo político, lo social, lo étnico, lo cultural y lo lingüístico y que busca articular las diferentes sociedades étnicas” (López 2004:250).

Sin embargo, hablar de interculturalidad tiene sus variantes de acuerdo al contexto social y político en el que se quiera aplicar. Hablar de interculturalidad en el contexto latinoamericano implica aspiraciones muy distintas a las que pueden haber al hablar de interculturalidad en territorios europeos.

[...] en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina, hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a

desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. (Tubino 2004: 155)

En Latinoamérica, de manera generalizada, existen tres formas de discursar la interculturalidad y depende de las aspiraciones de los actores que lo protagonizan. Por un lado, desde el Estado y desde la o las culturas dominantes, hablar de interculturalidad es sanar esa deuda histórica, si es que se pueda sanar, con los pueblos indígenas por haberlos despojado de sus derechos sin necesariamente romper con la relación asimétrica existente. Asimismo, los Estados latinoamericanos hablan de interculturalidad como una forma de reconocimiento de la existencia de una diversidad cultural y la convivencia de éstos en un marco que no rompa con la idea de la unificación nacional. En tanto, para los pueblos indígenas es reivindicar su condición de originarios de estos territorios, es fortalecer sus identidades étnicas, por ello, su lucha por la autonomía o libre autodeterminación. Por último, una tercera forma de discursar la interculturalidad es desde la perspectiva académica, en donde se trata de “Hablar de los encuentros y desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas” (Tubino 2004: 157).

Sean cuales sean los fines de hablar de interculturalidad, lo cierto es que estos fines o aspiraciones interculturales serán posibles una vez que la interculturalidad se convierta en una actitud y una forma de comportamiento de todos.

1.1 Interculturalidad y educación

Uno de los campos primarios en el que se han desarrollado las nociones de interculturalidad es el de la educación. Desde sus primeras apariciones convocaba a una forma de atender las diversidades existentes en un determinado contexto educativo, sobre todo, daba lugar a una atención pedagógica en donde las diferencias culturales y lingüísticas de los educandos fuesen respetadas e incluidas en el proceso educativo. Desde luego, el contexto determinaba los fines últimos de la interculturalidad en educación, por lo que resulta complejo definir las nociones, aspiraciones, actitudes y acciones de la interculturalidad. Por ejemplo:

Mientras que en Europa el discurso sobre la interculturalidad apareció directamente ligado a los programas de educación alternativa para migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente. Anotar las diferencias de los contextos de aparición de estos discursos no es un dato accesorio ni irrelevante, pues una cosa es plantear el

problema de las relaciones interculturales en sociedades post-coloniales como las nuestras y otra cosa es plantearlo como problema al interior de las grandes sociedades coloniales del pasado, actualmente invadidas por fuertes olas migratorias procedentes mayoritariamente de sus empobrecidas ex colonias. (Tubino 2004: 155)

De esta manera, los planteamientos interculturales para la educación en un determinado grupo de un determinado contexto, depende de las características sociales, culturales, políticas, lingüísticas y educativas de éste. En América Latina, a pesar de que todos los pueblos indígenas son pueblos negados por la colonia y la poscolonia, los planteamientos interculturales para ellos, si bien operarían con base en un marco común, tendrían sus características propias. Por ejemplo, los planteamientos de educación intercultural para pueblos como los quechuas y aimaras de Bolivia, que son culturas indígenas mayoritarias en esta nación, no serán los mismos que los planteamientos de pueblos minoritarios como los tacanas o mosetenes de la selva amazónica. Son muchas las características que intervienen en estos planteamientos y van desde la demografía de cada uno de ellos, de su situación geográfica, de su historia de contacto con la cultura europea hasta sus fines políticos como pueblos diferenciados. Siguiendo con el ejemplo de las culturas mencionadas anteriormente, los primeros, quechuas y aimaras, son culturas indígenas demográficamente mayoritarias y dominantes con respecto al resto de los pueblos indígenas, además comparten un territorio que abarca otros países, mientras que los últimos son pueblos demográficamente minoritarios y con otras formas de vida determinadas por su contexto geográfico que es la selva.

Sin embargo, como aspiración educativa en los últimos años, la interculturalidad se ha globalizado para pasar a ser, en mayor o menor grado, parte fundamental de todos los discursos y políticas educativas de los países latinoamericanos. Con ello, en países como los nuestros, se abren nuevas perspectivas y dimensiones educativas para la educación de nuestros pueblos. Un hecho fundamental es que, en todo este proceso, los pueblos indígenas han tomado parte en ella, y aunque las aspiraciones de una sociedad de igualdad y de respeto mutuo se construyen lentamente, la participación de ellos, en definitiva, está marcando un nuevo horizonte educativo y social para todos.

De esta manera, la interculturalidad en educación aparece con ciertas variables. Las nociones de interculturalidad en la educación aparecen, por lo menos en América Latina, primeramente como consecuencia del surgimiento del modelo llamado por Amadio "*modelo pluralista*" (Cfr. Amadio 1987) y que implica en educación el abandono de una educación asimilacionista para dar lugar a una educación pluralista e intercultural. En una

década como los 70's, en donde la educación bilingüe y bicultural eran parte de las ofertas y políticas educativas de nuestros países latinoamericanos, la interculturalidad comienza a tomar forma como una nueva propuesta educativa que supera los modelos anteriores de la educación indígena. Monzonyi y Reginfo (1983) citados por Amadio (2004:23-24) nos llevan a la siguiente apreciación para el caso de Venezuela:

No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político. El ser humano es capaz de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas manifestaciones culturales, pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente –es decir, sin contradicciones antagónicas- en el marco definidor de su propia autenticidad cultural.

Esta visión, si bien acierta en cuanto a su referencia a la educación bicultural, porque como dice, la cultura del estudiante indígena seguirá siendo una sola, esta cultura, una vez que se inserten en ella otras lenguas, otras manifestaciones culturales, se modifica, creando necesariamente otro comportamiento cultural y lingüístico en los niños y jóvenes que reciben esta educación.

De esta manera, como se ha visto, la interculturalidad en educación aparece como una propuesta de superación de la educación asimilacionista implementado desde los años 40 en nuestros países, que con el transcurrir de los años, fue introduciéndose como una propuesta educativa en todos los países latinoamericanos. Hoy, la interculturalidad en educación es una propuesta generalizada para todos los sistemas educativos.

1.2 La Educación Intercultural Bilingüe

En la actualidad, la Educación Intercultural Bilingüe es la propuesta educativa generalizada para la educación indígena³. Esta educación está encaminada a atender a la población indígena en su lengua y en su cultura, sin dejar de lado la relación con otras formas de cultura y lengua existentes. Si recuperamos lo que se ha estado diciendo, la EIB se encamina como una educación que ha roto con las relaciones asimétricas antes existentes en la sociedad homogénea, para dar paso a una educación de igualdad y de respeto mutuo hacia las diferencias culturales y lingüísticas existentes en un determinado contexto. En este sentido, una educación intercultural bilingüe implica en el contexto

³ Por educación indígena entenderemos como toda acción educativa escolarizada destinada para la población indígena de los países latinoamericanos, que tanto pueden ser interculturales bilingües, bilingües interculturales, endógenas, comunitarias y otros.

educativo la superación de contenidos escolares homogéneos y asimétricos por contenidos interculturales de acuerdo a las visiones culturales de los educandos de ese contexto; implica también, una educación lingüísticamente pertinente en donde los estudiantes antes enseñados bajo una sola lengua, se forman en cada una de sus respectivas lenguas originarias, sin dejar de desarrollar competencias comunicativas en otras lenguas necesarias para su desenvolvimiento en la sociedad local, nacional y global. Implica, entre muchas otras cosas, una educación de igualdad de oportunidades entre todas las clases sociales y culturas existentes.

En otras palabras, la EIB es la práctica educativa que forma a los educandos a partir de un currículo intercultural que toma en cuenta las epistemologías indígenas, al mismo tiempo que no los enajena de los contenidos y epistemologías de las otras culturas globales. Asimismo, es una propuesta en práctica que no considera la lengua originaria del educando como obstáculo pedagógico, por el contrario, lo toma como medio y objeto de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, la EIB es una propuesta que propicia el fortalecimiento de las identidades étnicas de sus educandos y el respeto a las otras identidades, y con ello construye diálogos y convivencias interculturales. Por lo menos, como aspiración, esto es la práctica de la EIB.

En cuanto a pueblos indígenas y la EIB, es del saber de todos, por lo menos de los que estamos en este campo, que los pueblos indígenas de toda Latinoamérica han asumido la EIB como propuesta educativa para su educación. A ello le han dado aspiraciones propias que hace que la EIB planteada desde estos pueblos tenga sus propias particularidades, siendo una de éstas su lucha por una EIB que reivindique su condición de pueblos negados y mediante ello se construyan las autonomías indígenas como una forma de garantizar el ejercicio pleno de sus derechos como pueblos indígenas. En la mayoría de los países latinoamericanos, los pueblos indígenas asumen la EIB como consecuencia de su lucha, tal es el caso de Bolivia en donde se considera el marco de la EIB como un logro de los pueblos y no un regalo del gobierno (López y Rojas 2006). En México, en un foro indígena celebrado en noviembre del año 2006, los pueblos indígenas de Oaxaca exigen una EIB que reivindique su situación como pueblos con derechos y al mismo tiempo que les permita avanzar en la construcción de su autonomía.

Las autoridades municipales y comunales, organizaciones comunitarias y regionales, ciudadanas y ciudadanos procedentes de los pueblos Zapoteco, Mixteco, Chinanteco, Chatinos, Mazateco, Mixe, Huave, Cuicateco, Chontal, Zoque, Triqui, Amuzgo,

Chocholteco y Tacuate, así como las organizaciones de la sociedad civil reunidos en el marco del Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca celebrado en la ciudad de Oaxaca, Oaxaca, los días 28 y 29 de noviembre del año 2006, y habiendo reflexionado sobre las demandas y aspiraciones de vida de nuestros pueblos indígenas, así como la delicada situación de agresión y represión que vive nuestro Estado, emitimos las siguientes palabras:

La educación ha sido una nueva forma de colonización y la escuela y los maestros han estado alejados muchas veces de las propias comunidades donde están. La lengua indígena aun no tiene la importancia que merece como vehículo de identidad y de reproducción de nuestras culturas y la educación indígena e intercultural es todavía una realidad incipiente y distorsionada.

No hay un proyecto de educación indígena que responda a las necesidades de las comunidades y se exprese en una política pública de Estado que fortalezca la identidad de nuestras culturas. Es de vital importancia un proyecto de educación indígena intercultural que fortalezca las autonomías de las comunidades. (Foro indígena de Oaxaca 2006).

De esta manera, la EIB es hoy en día una necesidad educativa para los pueblos indígenas, mediante ella aspiramos a una nueva forma de sociedad en donde seamos parte de un nuevo proyecto de país. Al respecto López nos menciona que,

Cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones como indesligables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no sólo tengan cabida sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia "nacional". No hay organización indígena en el continente que no reivindique la interculturalidad como proyecto político y de vida para los pueblos que lo representan. (López 2004: 246-247)

A esto hace bien saber que en la mayoría de nuestros países, en mayor o menor medida, los pueblos indígenas, a través de sus representantes, comienzan a tener una participación directa y fundamental en la construcción de un nuevo Estado de relaciones no asimétricas, donde ellos tengan cabida sin dejar de ser lo que son. Algunos de estos países como Bolivia, una vez logradas grandes conquistas en el poder estatal, comienzan una reivindicación indígena desde el propio Estado. En otros países, si bien las conquistas son otras, el discurso indígena no deja de ser preocupación de todo gobierno y propuesta educativa. En México, desde el surgimiento del Ejército Zapatista de la Liberación Nacional (EZLN), el discurso indígena y por ende, la Educación Intercultural Bilingüe, se han fortalecido y son hoy en día parte principal de la agenda de los pueblos indígenas en su relación con el Estado.

Por último, debido al auge de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y también debido a la importancia de la educación intercultural en países desarrollados como los europeos, la EIB en nuestros países se plantea en nuestros tiempos actuales como una educación para todos, indígenas y no indígenas, migrantes y no migrantes, para el contexto rural y urbano en general.

1.3 Fundamentos de la Educación Bilingüe

La educación bilingüe para la población indígena de América es una propuesta educativa que toma forma como tal a partir de la tercera y cuarta década del siglo pasado. Es de saber de todos que su auge se debió a las políticas integracionistas que pretendían, por medio de la enseñanza y aprendizaje en lengua indígena, asimilar a los pueblos indígenas a la lengua castellana y a su vez a la cultura mayoritaria occidental. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llegó a los países latinoamericanos para este fin.

En este sentido, la educación bilingüe aparece como el proceso mediante el cual se enseña y se aprende dos lenguas para fines distintos, dependiendo de la política en la que esté incrustada. La educación bilingüe en las comunidades indígenas de hoy está encaminada a fortalecer y conservar la lengua indígena del contexto al mismo tiempo que desarrolla competencias comunicativas en una segunda lengua, como puede ser el castellano en países latinos, el inglés en Estados Unidos o el portugués en Brasil. Asimismo, en muchas ciudades latinas se fomenta una educación bilingüe para la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, francés, alemán y otros, o también, en algunos países como es el caso de Bolivia, en las escuelas de contextos urbanos, la educación bilingüe incorpora la enseñanza de lenguas indígenas como el quechua o el aimara, que son las lenguas indígenas mayoritarias del país.

Actualmente, la educación bilingüe se ha convertido en una necesidad latente debido a los acelerados procesos de globalización y modernidad que provocan cambios sociales y de *hábitus* en todos los contextos. Las migraciones de campo a ciudad, de país a país; los cambios provocados por la llamada era de la información y comunicación, como el internet; las políticas de trabajo y de estudio que exigen el dominio de más de dos lenguas, por mencionar algunos, son los que provocan una educación bilingüe en crecimiento, sin saber cuál pueda ser el fin último de este tipo de educación. Por otro lado, en América, debido al auge de los movimientos indígenas y el reclamo por el respeto de las lenguas indígenas, la educación bilingüe se ha generalizado en estos contextos con la finalidad de atender pedagógica y lingüísticamente dos lenguas: la indígena y el castellano.

Aun así, las interrogantes en torno a las nociones teóricas y prácticas de la educación bilingüe son muchas. En lo subsiguiente nos acercaremos a algunas de estas cuestiones.

- Bilingüismo

El bilingüismo connota el dominio y/o uso de dos lenguas. Baker, en su ensayo sobre “El bilingüismo: definiciones y distinciones” (1993), parte de dos preguntas para mostrar las complejidades que encierra el acto de ser bilingüe. En palabras de Baker “¿Es bilingüe una persona si tiene fluidez en una lengua aunque tenga menos que en la suya propia?, ¿es bilingüe quien rara vez, o nunca, usa una de sus lenguas?” (Baker 1993:29). La respuesta está en las características, fines y contexto en que uno quiere aplicar estas preguntas. Sin embargo, cabe hacer algunas definiciones y aclaraciones generales en relación a este tema.

- Capacidades lingüísticas

Baker establece 4 capacidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir divididas en dos dimensiones: destrezas receptivas y productivas; oralidad y literacidad (Baker, 1993). De esta manera, una persona puede no dominar todas estas capacidades y destrezas en una de las lenguas que habla, como el caso de las lenguas indígenas, que por lo general son habladas pero no escritas. Por lo que, cuando intentamos definir quién es bilingüe, indudablemente debemos de considerar estas capacidades lingüísticas.

Si se pregunta a una persona si habla dos lenguas, la cuestión es ambigua. Quizá pueda hablar dos lenguas, pero tienda en la práctica a hablar sólo una. O quizá hable con regularidad dos lenguas pero teniendo menos competencia en una de ellas. Otra persona usará una lengua para la conversación y otra para escribir y leer. La distinción esencial es entonces entre capacidad y uso. (Baker 1993:30)

Es el caso de las lenguas indígenas, éstas son generalmente lenguas habladas, pero no escritas, siendo el castellano la lengua que se utiliza para la escritura. Por ejemplo, en las asambleas comunitarias realizadas en las comunidades triquis, la lengua triqui es por excelencia la lengua que en su forma oral se utiliza en la asamblea, pero el español nunca queda fuera de este evento porque es la lengua en que se escriben y se leen los acuerdos que de la asamblea se emanan, por lo que aquí es importante distinguir los usos de la lengua, porque como hemos visto en el ejemplo de la asamblea, el triqui es la lengua que se usa para hablar y el español la que se usa para escribir.

Ejemplos como éstos son los factores que intervienen en la distinción de quién es bilingüe y quién no. En este apartado, como se ha dicho, la pretensión no es definir las

características para estas distinciones sino dar cuenta de ellas, por lo que siguiendo con Baker, anotaremos las siguientes:

- *Bilingüismo mínimo y bilingüismo máximo*: El mínimo se refiere a un bilingüismo incipiente, es decir, se refiere a hablar, escribir o entender unas cuantas palabras de otra lengua para ser un bilingüe incipiente.
- *Bilingüismo equilibrado*: Se refiere al igual capacidad lingüística en dos lenguas y en varios contextos.

Por parte de Baker, todas estas distinciones son refutables a la hora de establecer quién es o no bilingüe. Pero como la intención de este apartado es establecer las nociones conceptuales en torno a la problemática de la Educación Bilingüe, apuntaremos otras distinciones del bilingüismo según Utta von Gleich (Cfr. 1989).

Formas de bilingüismo:

- *Según modo de adquisición*, se deben diferenciar entre bilingüismo natural y artificial. La primera es adquirida en un proceso natural de comunicación mientras que la segunda, es el resultado de una instrucción escolar formal.
- *Según edad de adquisición*: se diferencia entre bilingüismo simultáneo y sucesivo. El simultáneo se adquiere desde la infancia hasta los tres años, después de esta edad, es un bilingüismo sucesivo.
- *Según grado de competencia*: se encuentra el bilingüismo incipiente o pasivo y es el que se limita a la comprensión auditiva.
- *Bilingüismo aditivo*: Es el que propician las escuelas (desde las de educación básica hasta las de niveles superiores, sean públicas o particulares), cuando se agrega a la ya disponible L1 una segunda lengua, sin detrimento de la primera.
- *Bilingüismo sustractivo*: es propiciado también por las escuelas, donde se agrega una segunda lengua, pero se reprime continuamente la primera.
- *Bilingüismo coordinado*: es la capacidad bilingüe de reaccionar frente a dos lenguas como si ambas fueran las nativas o primeras lenguas.
- *Bilingüismo compuesto*: un bilingüe compuesto no podrá actuar en una de sus lenguas como hablante nativo, puesto que sus unidades de significado representan una mezcla de contenidos interrelacionados pero que no son idénticos.

- *Bilingüismo subordinado*: es cuando se utiliza la lengua materna como nativa, pero no se puede actuar como hablante nativo en la segunda lengua, debido a que utilizará expresiones de la L1 para designar unidades de contenido de su L2.

Así como éstos, probablemente puede haber muchos otros tipos de bilingüismo a tomar en cuenta al establecer quién es o no bilingüe o qué tipo de bilingüe es. Pero creo, y es algo que se ha estado tratando de decir, que en última instancia, quien determina quién es bilingüe y qué tipo de bilingüe es, son las circunstancias y los fines del contexto en que se hace tal distinción. Volviendo a Baker, “Quien es clasificado como bilingüe o no depende del propósito de la clasificación. En diferentes momentos, los gobiernos, por ejemplo, pueden desear incluir o excluir a las minorías lingüísticas.” (1993:34). Por estas razones, no es posible establecer parámetros y definiciones de bilingüismo, porque como sucede en la educación bilingüe, muchas veces se califica de bilingüe a aquel estudiante o persona que sabe hablar su lengua indígena y el español, sin que necesariamente esto implique que sea competente en todas las capacidades lingüísticas de las dos lenguas, sin embargo, con dominar una capacidad de una y de otra lengua, puede ser desenvolverse eficientemente en las exigencias sociales de su medio, como hablar el español en la escuela y el triqui en la familia y en la comunidad.

- Distinción de lenguas

La lengua es una capacidad propia del ser humano, es el sistema primario de signos, herramientas del pensamiento y la acción, el medio más importante de comunicación y puede presentar variaciones que son conocidas como dialecto, que es una forma idiomática del habla a nivel regional (Véase Gleich 1989). El castellano, por ejemplo, es la lengua y sus dialectos serían las variaciones regionales que pueden hablarse en México, Bolivia o Argentina, por mencionar algunas. Otras distinciones del dialecto son las generadas por las clases sociales: un dialecto hablado por y en los barrios más marginados y otro utilizado por la élite. Con las lenguas indígenas esta cuestión se repite, el quechua, el triqui o el maya son una lengua respectivamente, pero cada una tiene sus correspondientes dialectos o variedades. Probablemente, esta distinción entre lengua y dialecto resulte ambigua. Al parecer, una lengua se constituye de dialectos, sólo que algunos de ellos se han posesionado más dentro de una determinada sociedad. Lyons al respecto menciona que “La lengua común, en su origen al menos, es simplemente un dialecto que, por razones históricas y <<accidentales>> desde el punto de vista

lingüístico, ha adquirido importancia política y cultural en una comunidad determinada.” (Lyons 1975:21). O en otros casos, como menciona Bourdieu (2001), la imposición de una lengua o de una variedad de lengua sobre otra no es más que parte de un sistema de Estado para diferenciar clases cultas de las populares. En este sentido, hacer la distinción entre lengua y sus dialectos depende más de una cuestión de fin de esa clasificación, como lo veíamos con el caso de quien es bilingüe o no.

Dicho esto, se hará una distinción de las denominaciones de las lenguas de acuerdo a su función en la sociedad. Gleich (1989) distingue las siguientes:

- *Lengua estándar*: es la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente. Es de uso público amplio y extendido, por tanto, es transmitido en la escuela.
- *Lengua vernácula*: según la UNESCO en 1953, es la lengua materna de un grupo dominado social y políticamente por otro grupo que habla un idioma diferente. En Latinoamérica, se emplea los términos de lengua autóctona y lengua indígena como sinónimos de lengua vernácula.
- *Lengua autóctona, indígena o aborígen*: es en general la lengua de aquellos individuos a los que se considera como habitantes originarios de una zona o como descendientes de éstos.
- *Lengua oficial*: es la lengua que se emplea en asuntos de gobierno.
- *Lengua nacional*: es la lengua de entidad política, social y cultural. Si un país se compone de diferentes entidades culturales con diferentes lenguas, se habla de varias lenguas nacionales.
- *Lengua mundial/internacional*: son aquellas utilizadas en las comunicaciones a nivel internacional.
- *Lengua mayoritaria*: es la de los grupos mayoritarios, dominantes e influyentes, política y económicamente, dentro de una sociedad o Nación.
- *Lengua minoritaria*: es la que sufre de desigualdad de derechos lingüísticos y su uso se remite a un pequeño grupo de hablantes frente a una mayoría.

- *Lengua materna*: se refiere a la primera lengua que aprende el niño por el contacto con la madre; sin embargo, suele usarse como sinónimo de lengua nativa o lengua del hogar.
- *Primera lengua*: es la lengua que se aprende primero. Si se aprenden varias lenguas simultáneamente, hablamos de primeras lenguas.
- *Segunda lengua*: es generalmente la lengua que se aprende después de la primera.

Si bien esta distinción tampoco resulta del todo satisfactorio, permite hacer lagunas consideraciones en las relaciones y funciones entre lenguas en la sociedad.

2. Las lenguas en las sociedades multilingües

Es del saber de todos que el contexto latinoamericano se caracteriza por contar con cientos de lenguas, todas ellas surgidas desde los tiempos precolombinos. Desde entonces, a través de la relación entre sus hablantes, las lenguas han estado en contacto entre ellas generando distintas situaciones sociolingüísticas, culturales y políticas. Por ejemplo, en México, el náhuatl que fue la lengua del Estado Azteca, se convirtió en la lengua de muchos pueblos que estaban bajo este dominio.

En otros casos, sin que la población hablante represente un estatus superior o inferior, por la simple cercanía de la población, las lenguas entraron en contacto teniendo como resultado la imposición de una sobre otra o una mezcla del vocabulario, o incluso, la creación de una nueva lengua sobre la muerte de otra.

- *El multilingüismo social*

Como ya decía, las lenguas siempre han estado en contacto entre ellas. Este hecho provoca que en un determinado contexto exista más de una lengua. A este fenómeno lingüístico de la coexistencia de más de una lengua o variedades de lengua le llamaremos multilingüismo social. En este contexto multilingüe se dan las posibilidades de que una persona tenga posibilidades de elegir hablar una de estas lenguas o sus variedades.

- *Oralidad y escritura en contextos indígenas*

Es común escuchar que las culturas indígenas son culturas orales. Con esto se quiere decir que estas culturas basan su vida y su desarrollo en un lenguaje oral carente de escritura. Aun así, estas culturas han sabido subsistir y desarrollarse en el tiempo. Hoy en día existen cientos de lenguas indígenas que carecen de una escritura normativizada, y los que la tienen, su escritura no ha logrado el papel que tiene la escritura de la lengua dominante. Por ejemplo, en el Estado de Oaxaca, en donde existen 16 lenguas indígenas más el castellano, todas estas lenguas indígenas han experimentado algún tipo de escritura, pero ninguna de ellas ha logrado que la escritura en la propia lengua indígena tenga el peso de la escritura castellana. Las causas pueden ser varias, van desde el poder simbólico, político y cultural que representa la escritura castellana que no permite el desarrollo de la indígena hasta en la falta de un alfabeto normalizado dentro de cada uno de los pueblos hablantes de estas lenguas.

Resulta importante hablar de oralidad y escritura en lenguas indígenas, debido a que los propósitos de la educación bilingüe es convertir a las lenguas indígenas orales en lenguas escritas, provocando así fuertes discusiones sociolingüísticas y políticas dentro de cada grupo hablante de la respectiva lengua oral. Aquí, cabe preguntarnos que tan necesario es la escritura de las lenguas indígenas y los efectos que ésta puede tener sobre el lenguaje oral de la cultura. La respuesta varía de cultura a cultura.

Algunos estudios sobre el campo apuntan que,

Desde una análisis de fuerte carga filosófica, antropológica política, se considera la adquisición de la escritura como algo negativo, y se la define en términos de pérdida, ausencia, sumisión, acto de poder colonial, etc. Se resalta el aspecto de la conquista sociocultural que implican los procesos de adquisición de la escritura en sociedades colonizadas y minorías étnicas confrontadas con Estados nacionales. En estos casos, el uso social de la escritura sirve más para el silenciamiento y ocultamiento, que para el registro y la perpetuación de los contenidos de la memoria transmitidos oralmente de generación a generación. (Lindenberg 1998: 83)

Probablemente por un lado represente esto, pero por el otro, viendo el poder simbólico de la escritura de las lenguas dominantes, y aunado a ello un desarrollo tecnológico muy acelerado en donde la escritura es la tecnología de base, convertir una lengua oral en una lengua escrita puede no ser necesariamente negativo, por el contrario, puede ser un medio de autodesarrollo y de posicionamiento de la población que lo habla. Aún así, para el caso de las culturas indígenas, no debemos de olvidar que la escritura es meramente occidental y que apropiarnos de ella implica apropiarnos de una parte de la cultura letrada

occidental. En el siguiente capítulo analizaremos más a profundidad las implicaciones que tienen la oralidad y la escritura en las culturas indígenas. Por el momento cerraremos este apartado con una distinción entre oralidad primaria y oralidad secundaria.

La oralidad primaria es la de aquellas “personas que desconocen por completo la escritura” (Ong 1994:15) pero que igual piensan, generan conocimiento y se desarrollan. La secundaria es aquella que es de las personas que sí conocen la escritura en cualquiera de sus niveles y funciones y que su oralidad se basa en medios electrónicos como el teléfono, la radio, la televisión y otros (Ong 1994). Para el caso de las comunidades indígenas, esta distinción resulta importante debido a que a los hablantes que llamamos monolingües en su lengua originaria, generalmente no conocen una escritura alfabética, por lo que su comunicación es básicamente oral, pero aún así generan y transmiten conocimiento. Aunque también es necesario reconocer que los pueblos indígenas tienen sus propias formas gráficas de almacenamiento y transmisión de su conocimiento, pero al no ser alfabéticas, se cree que no son escritura. Por ejemplo, las figuras de los textiles representan formas de escritura, de conocimiento y de comunicación. Es el caso del huipil triqui desarrollado en el apartado IV.

Luego, en lo que se refiere a la oralidad secundaria, en las lenguas indígenas es poco el desarrollo de ésta, debido a que en los medios de comunicación masiva como la televisión, es la oralidad castellana la que generalmente se produce y no la indígena. Esto no significa falta de oralidad indígena secundaria, existe porque se hacen videos y música en lenguas indígenas, además se usa el teléfono, pero no es tan predominante como la del español.

En los pueblos indígenas, la oralidad primaria es la que tiene mayor lugar y mayor significado. De hecho, las lenguas indígenas se caracterizan por ser lenguas orales, siendo en este estado en la que han trascendido hasta hoy en día, y no porque sean lenguas escritas. Para el caso de la lengua triqui, algunos aspectos entre oralidad y escritura se desarrollan en el capítulo IV. Por el momento, queda el haber mencionado algunos aspectos generales de la oralidad de las lenguas indígenas. En lo subsiguiente abordaremos la cuestión de la planificación lingüística de las lenguas indígenas, en donde recuperaremos otras cuestiones de oralidad y escritura.

3. Planificación y revitalización lingüística

Para Sichra, “Una política lingüística surge en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso. Este conflicto generalmente tiene que ver con la búsqueda de expansión o establecimiento de espacios de poder a través de la lengua.” (2005:164). Es decir, como el caso de las lenguas indígenas, cuando se ven amenazadas, debilitadas y en estado de extinción por su falta de “funcionalidad” ante el castellano, buscan su reivindicación y poder en un contexto determinado. López citado por Sichra (ibíd.), define política lingüística como la “Determinación de los principios, metas, objetivos y estrategias para el tratamiento y uso de las lenguas habladas en una sociedad determinada”. De esta manera, podemos entender que en una nación o Estado, una política lingüística es cuando los gobiernos, instituciones o entidades con poder determinan qué hacer respecto a las lenguas que en esa sociedad se hablan. Una política lingüística puede ser tanto para bien como mal, como ha sucedido en nuestros países latinos, donde en un principio, no se reconocía la importancia de las lenguas indígenas, como ahora se hace cuando se aboga por su respeto y revitalización.

La planificación lingüística por su parte, siguiendo con Sichra (Ibídem: 165), “en términos generales se habla de planificación lingüística para referirse a las acciones concretas que se piensan desarrollar en el contexto de realidades plurilingües y pluridialectales.” En este sentido, se entiende que la planificación son las acciones concretas que se hacen a favor o en contra de una lengua, que al igual que la política, no siempre es para favorecer una lengua sino que también puede servir para oprimir una lengua a costa de fortalecer el estatus de otra. Para Mamani (2004: 86) “[...] la planificación es una herramienta que pone en práctica la orientación, el delineamiento que pretende una política lingüística en su intervención sobre las lenguas”. Es decir, en palabras nuestras, la planificación es la ejecución de la política. Si la política es fortalecer la lengua triqui, la planificación es el modo de ejecución de esa política para lograr, a corto, mediano o largo plazo, la revitalización de la lengua triqui. A esto cabe mencionar que tanto la política como la planificación lingüística se desarrollan siguiendo intereses ideológicos, “antes que las consideraciones lingüísticas, son los intereses políticos, sociales y económicos los que suelen impulsar los procesos de planificación” (Christian 1992:234). El hecho de plantear un proceso de planificación lingüística que tenga el propósito de revitalizar la lengua indígena tiene que ver con una ideología, que puede ser la de reivindicación indígena, o

simplemente a una ideología intercultural. Hay recordar que las lenguas existen mediante sus hablantes y sus hablantes son seres políticos.

- Acciones en torno a la planificación lingüística

Cabe comenzar esta parte de las acciones de planificación lingüística citando a Meliá, quien dice que;

En las políticas lingüísticas que han tenido éxito hay casi siempre un paso inicial que se refiere a la autoestima, el prestigio y la lealtad hacia la propia lengua. Es un paso que se desarrolla socialmente, aunque lo asume cada hablante en particular. Una buena decisión de política lingüística supone y en parte precede la búsqueda de una identidad cultural. (Meliá 2003: 26)

En esta cita, la ideología que supone la política lingüística es *la búsqueda de la identidad cultural*, tanto a nivel social como en el particular (individual), y se está de acuerdo con Meliá en que la autoestima hacia la lengua es el paso inicial para el logro de dicha búsqueda, que es posible tener cuando la lengua que se habla goza de prestigio. Sin embargo, lograr la autoestima, el prestigio y la lealtad hacia la lengua no es una cuestión de simples decisiones, sino que implica todo un proceso de planificación, tanto de estatus, de corpus como de adquisición.

La planificación de status se relaciona con el poder (económico, social y demográfico) de una lengua. Una planificación de estatus otorga, modifica o priva a una lengua de cierto poder y prestigio dentro de una determinada sociedad.

Con este término se hace referencia a los procesos por los que se modifica el estatus atribuido a una lengua o variedad de lengua, es decir, a cómo se dota o se priva una lengua, o una variedad, del estatus de lengua oficial; a cómo se instaura o se prohíbe el empleo de una determinada variedad como medio de instrucción en la educación; a cómo se añade o se borra a una lengua en el repertorio de las que se admiten en un determinado contexto. En todos estos casos, será un organismo o una institución con poder para hacerlo quien confiere el nuevo estatus y quien, al mismo tiempo, arbitre otro tipo de medidas en que apoyar su decisión. (Christian 1992: 244)

En tanto, para Sichra, la planificación de estatus es competencia de entes gubernamentales, “La planificación del uso y función de la lengua (planificación de estatus) es tarea de las agencias gubernamentales que deciden, por ejemplo, cuál va a ser la lengua oficial de la nación, o qué lengua usar para legislar, en los juzgados, para la educación, etc.; se trata de decisiones políticas.” (Sichra 2005:165). El Estado es el que decide qué lengua o lenguas se utilizarán para determinadas situaciones de una nación, o como dice Christian, qué lengua se priva o se dota de un estatus social. En nuestros

países latinoamericanos, después de que por siglos fue el castellano la única lengua de poder, en los últimos años, a raíz de los movimientos de multiculturalismo y de derechos indígenas, los gobiernos han optado por modificar el estatus del castellano como única lengua oficial y nacional, dotando así a las lenguas indígenas, por lo menos desde una política lingüística, el estatus de lenguas oficiales.

En educación, siguiendo en el camino del reclamo y de reivindicación de lenguas indígenas, las escuelas, desde las básicas hasta las de formación superior, comienzan a enseñar en lenguas indígenas, modificando el estatus del castellano como la única lengua de enseñanza y de aprendizaje en la vida escolar. En este sentido, como se viene manifestando hasta aquí sobre la planificación de estatus, en el contexto de la Educación Bilingüe Intercultural, se puede entender que es competencia de instancias gubernamentales accionar para que una lengua, minorizada, modifique su estatus y sea lengua de funciones oficiales en la educación.

La planificación de corpus, por su parte, trata del desarrollo de la lengua. Ferguson citado por Christian propone tres pasos básicos para la planificación de estatus de una lengua: “normativización de la ortografía, modernización y estandarización” (Ferguson 1992:246). Con el primero se trata de perfeccionar el sistema ortográfico de la lengua; el segundo es para ampliar el vocabulario de esa lengua, de acuerdo a las necesidades del habla en el contexto global y actual; y el último es la estandarización de la lengua, es decir, hacer que la lengua sea de acceso para todos sus hablantes y no hablantes. Como podemos ver, todo esto implica un trabajo de contenido de la lengua. En educación por ejemplo, una planificación de corpus implica una normativización del alfabeto y de la escritura. Sin embargo, en muchas de las veces estas planificaciones de corpus no son bien aceptadas ni reconocidas por las comunidades hablantes de la lengua.

Por lo general, las agencias que se encargan de este trabajo (planificación de corpus) son del ámbito académico, instituciones educativas estatales, a veces organizaciones indígenas. Sucede con frecuencia que estas agencias no gozan de la representación o legitimidad de la comunidad lingüística, lo cual hace difícil su labor en tanto difusión y aceptación de las normas que establece entre los hablantes. (Sichra 2005: 166)

En cierta medida, esta es una verdad que persiste en las distintas comunidades indígenas y que de alguna manera obstaculiza la revitalización de la lengua, porque como ya se ha dicho anteriormente, siempre hay cuestiones ideológicas detrás de las políticas y planificaciones lingüísticas, por tanto, se utiliza la lengua y la cultura como medios de oposición de ideologías, lo que no favorece un buen desarrollo de la lengua, dando lugar

a la creación de círculos viciosos que formulan-reformulan, modifican-remodifican el corpus de la lengua. Esto significa que para la revitalización de la lengua hay que superar estas formas de hacer corpus que no albergan la voz ni la participación de toda la comunidad hablante.

Siguiendo con la planificación lingüística, por último, tenemos la planificación de adquisición de la lengua. Comúnmente se escucha decir que los derechos lingüísticos de nuestros Estados-naciones reconocen y dan estatus de oficiales a nuestras lenguas indígenas; que muchos organismos han desarrollado todo un corpus complejo y adecuado para determinadas lenguas y que aún así, éstas siguen muriéndose o teniendo menos hablantes cada día. Ante ello, se plantea la planificación de adquisición de la lengua, es decir, buscar el cómo hacer para que cada vez se tenga más hablantes de una lengua, el cómo lograr que aquellos que han dejado de hablar su lengua o lo estén dejando de hacer con sus hijos o las nuevas generaciones, vuelvan a ser hablantes de su lengua originaria.

La planificación de adquisición es sustancial para la revitalización de la lengua. Como se ha dicho, a pesar de la existencia de planificaciones de estatus y de corpus, y habiendo incorporado a la educación escolarizada (en las escuelas) las lenguas indígenas, éstas no se están revitalizando. Aquí también cabe señalar que la escuela no va a lograr la pervivencia y la revitalización de la lengua mientras no modifique sus esquemas de enseñanza y de aprendizaje, de tipo occidental, por esquemas comunales o indígenas. Como dice Meliá “En la escuela hay que evitar manejarse con una lengua y un vocabulario excesivamente, o meramente, escolar. Estos usos escolares son los que más han impedido la revitalización de las lenguas en las comunidades. La escuela no es el lugar más apropiado para revitalizar una lengua.” (2003: 34). Recordemos que a pesar de que nuestras escuelas están inmersas en sistemas de educación indígena, no dejan de ser escuelas que ven el conocimiento y la lengua de manera vertical y acabado, y no desde una perspectiva integral, complementaria y comunal como la viven nuestras comunidades indígenas. Para López “Los pueblos indígenas se aproximan a la vida desde una perspectiva global y holística y tienden a ver la complementariedad de diferentes aspectos de la vida. Las comunidades multilingües y las escuelas bilingües deben de aproximarse a la enseñanza del lenguaje desde esta perspectiva integral” (2006a:136), siendo esta perspectiva la que deben de considerar los procesos de planificación lingüística y de EIB cuando tratan la revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas.

- La planificación lingüística desde la teoría del control cultural y de participación comunitaria.

Como se ha visto, las planificaciones de estatus y de corpus no son suficientes para la revitalización de la lengua, por lo que es necesario apuntar hacia una nueva tendencia de cómo abordar las lenguas para su pervivencia. Hemos dicho que los agentes que se encargan de las políticas y de la planificación son el Estado (como gobierno), las instituciones educativas (aglomerado de docentes, universidades), organizaciones indígenas, movimientos en pro de la lengua y de la diversidad (ONGs) y otros, pero que éstos, a la hora normativizar, estandarizar o difundir una lengua no encuentran respaldo en las comunidades hablantes. Esto implica la necesidad de involucrar, o mejor dicho, de hacer que las propias comunidades lingüísticas participen en la revitalización de sus lenguas de acuerdo a sus sistemas de organización cultural. Recordemos que nuestras culturas se rigen bajo un sistema propio que les sigue dando continuidad y particularidad.

Como alternativas, Mamani (cfr. 2004), basándose en la teoría de Control Cultural de Bonfil Batalla, propone que las políticas y las planificaciones lingüísticas deben realizarse en el seno de cada lengua y cultura.

[...] el ejercicio y aplicación de una política o una planificación sobre la lengua indígena o minoritaria le corresponde a la propia cultura indígena, de acuerdo a sus propias necesidades y aspiraciones. Eso significa autonomía en las decisiones y en la elección de las opciones que mejor le convengan, lo contrario significa que la lengua indígena es subordinada, dominada o asimilada a las políticas estatales o institucionales de la cultura dominante. (Mamani 2004:89)

Esto, como es evidente, entra en contraposición con las tendencias que sostienen que son los entes gubernamentales las que dotan o privan de un determinado estatus o del corpus de una lengua. Si como dice Sichra (supra), que el desarrollo del corpus de una lengua no siempre es bien aceptada por las comunidades hablantes de la lengua porque no responde a sus intereses como colectividad cultural, con la teoría del control cultural son las propias comunidades las que velarán por su estatus, corpus y adquisición de su propia lengua, de acuerdo a sus intereses y necesidades. Por ejemplo, como el caso de la lengua triqui de Oaxaca, que hasta el momento es planificado por un colectivo de docentes y por tanto no encuentra eco en los padres de familia, líderes indígenas y otros miembros de las comunidades porque éstos no se sienten involucrados en el proceso, desde la perspectiva del control cultural, se daría paso a la participación de todos los sectores de la comunidad en la planificación de su lengua.

Si bien tampoco nos aferraremos a que es la “teoría de control cultural” la que nos llevará una nueva manera de abordar la revitalización de las lenguas, es importante subrayar la importancia de que la comunidad sea el actor y autor de la planificación de su lengua. Cabe recoger aquí el aporte de López (supra) cuando señala que hay que abordar las lenguas desde una perspectiva integral y complementaria porque ésta es la dinámica con la que funcionan nuestros pueblos. Cabe recordar también que en la vida de una comunidad indígena la lengua no funciona como un ente aislado de los otros elementos de la cultura, por tanto, la revitalización de la lengua no es posible si no se considera la situación de éstos otros elementos. Por ejemplo: de acuerdo a la organización comunal de los pueblos indígenas de Oaxaca, existen 4 elementos que hacen posible la vida comunal: el poder, el trabajo, las fiestas y el territorio, si la lengua no se revitaliza en estos 4 elementos no se puede hablar de revitalización. Y si una política y planificación lingüística obvia estos elementos y da prioridad sólo a la educación escolarizada y a la vida académica, tampoco es posible la revitalización o fortalecimiento de una lengua. Siguiendo con López,

[...] los idiomas indígenas no deberían tratarse en aislamiento o separados de los territorios en los cuales se los habla y usa. Es esta perspectiva territorial y localizada del lenguaje la que nos permite restaurar y comprender la cercana relación existente entre lengua y cultura; y vincular estrechamente los idiomas con los valores, conocimientos, prácticas culturales y aun sentimientos de sus hablantes. (2006a: 136)

De esto modo, nos acercamos a la tendencia de considerar la lengua desde una visión ecológica, que propone que la lengua sea revitalizada desde distintos ángulos de la cultura, con la participación de los propios hablantes como plantea la teoría del control cultural.

Como se puede apreciar, apostamos por una visión ecológica del lenguaje no para dar cuenta de los procesos de muerte de una lengua, sino y sobre todo, desde una visión comprometida, para develar las potencialidades aun existentes en los individuos y en las comunidades que pueden contribuir a la recuperación y revitalización de los idiomas minorizados de América, en tanto son los propios concernidos los que se plantean proyectos y utopías y hasta propuestas de ley específicas [...]. (López 2006b: 42)

Este pasaje nos da más claridad sobre la importancia de tratar las lenguas desde las propias dinámicas culturales de los pueblos que lo hablan. La revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una lengua necesariamente debe de considerar, sino es empezar, por sus propios hablantes, sin importar si se realiza desde una visión ecológica, de control cultural o algún otro. Lo importante es abordar la lengua desde las propias necesidades cambiantes de la cultura, y más aún, abordarlo desde las necesidades del

mundo actual, es decir, hacer que la lengua sea competente para satisfacer las necesidades de su hablante en el mundo global.

- Otras implicaciones en torno a la lengua y la planificación lingüística

En nuestro mundo actual, donde las políticas neoliberales tienden a la homogenización de la sociedad, la revitalización de nuestras lenguas indígenas es una cuestión prioritaria y permanente dentro de las acciones de nuestros pueblos y de los gobiernos. No podemos seguir diciendo que existen todavía pueblos cuyas lenguas no están amenazadas por las lenguas mayoritarias como el castellano. Por más arraigado que un pueblo pueda estar a su cultura y lengua, en el momento en que entra en contacto con el mundo global, su lengua pierde vitalidad porque su vocabulario no es suficiente para denominar la vida de ese mundo. Por ello, aquí sostendremos que todas las lenguas indígenas, ya sean mayoritarias, minoritarias y minorizadas, deben de estar en un proceso de constante revitalización.

Esta revitalización y planificación lingüística implica la participación de distintos entes para propiciar que una lengua que está en peligro de extinción, o simplemente perdiendo su vitalidad, reivindique su situación en nuestras sociedades. No podemos decir que es el Estado-gobierno el único responsable de la revitalización, pero tampoco debe permitir que las lenguas sigan perdiéndose, por lo menos, debe de hacer el papel que en este juego le corresponde: favorecer las políticas y planificaciones lingüísticas que abogan por la revitalización de la lengua. Así mismo, si bien estamos de acuerdo, y creo que es lo más viable, que las comunidades, desde una perspectiva de control cultural o ecológico, deben ser ellas mismas las que revitalicen su lengua de acuerdo a sus necesidades e intereses, tampoco pueden obviar el Estado como ente que debe de colaborar para esta revitalización.

Si bien hasta el momento ha sido el Estado quien implementa políticas y planificaciones lingüísticas, promoviendo derechos lingüísticos, proponiendo una educación bilingüe, financiando en algunos casos la investigación y el estudio de las lenguas, hace falta, al parecer, que pueda ver la revitalización de la lengua como lo ven las comunidades indígenas y otros entes que se encargan del estudio de las lenguas. Debemos recordar que, por muchos años y siglos, fue el Estado, a través de sus políticas de homogenización, el culpable de la muerte de cientos de lenguas. Ahora cabe

preguntarnos si en realidad le interesa al Estado la revitalización de nuestras lenguas. Por lo menos, en naciones como México donde las políticas de gobierno son abiertamente neoliberales, pareciera que tanto las lenguas indígenas como la cultura misma no ocupan un papel importante dentro de las políticas de gobierno, y si lo hacen es desde una visión integracionista y no de respeto a la diversidad cultural y lingüística.

Creo que la enseñanza y la revitalización de nuestras lenguas será posible en la medida en que como pueblos seamos capaces de planificar nuestras propias lenguas, sin esperar la participación de entes ajenos. Parece ser que el camino es hacer la revitalización desde las propias comunidades, de acuerdo a su sistema de organización, en la complementariedad, en la reciprocidad, en la integralidad y en la comunalidad. Este es el trabajo pendiente que tenemos los que abogamos por la cultura y por la lengua de nuestros pueblos.

4. La cultura desde la teoría del control cultural

La teoría del control cultural de Bonfil Batalla parte de la idea de que un pueblo o un *grupo étnico* como lo llama Bonfil, ejerce decisiones sobre sus elementos culturales como grupo social. Por lo que de esas decisiones que se toman depende la reproducción de la cultura, por ello la importancia del control cultural debido a que es mediante ésta que un pueblo o grupo étnico regula su funcionamiento y reproducción.

Por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. (Bonfil 1988:116)

Esta teoría, como se muestra en la cita anterior, nos permite entender que un pueblo indígena o grupo étnico, funcionan en base a un sistema en donde se toman decisiones sobre sus elementos culturales. Sin embargo, estas decisiones pueden darse en distintos niveles, mecanismos, formas e instancias de acuerdo al tipo de elemento cultural sobre el que se ejerce la decisión.

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Son elementos *propios*, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales

ajenos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido y ni reproducido. (Bonfil 1988:118)

Tomando el caso del pueblo triqui, la lengua Nanj n̄n̄'in es el ejemplo de un elemento cultural propio, porque éste se viene desarrollando y transmitiendo de generación en generación, siendo los triquis los que toman decisiones sobre su desarrollo y transmisión. Pero no sucede lo mismo con el español, que es una lengua ajena que llega al pueblo o grupo étnico sin que los triquis ejerzan decisión sobre ella, sin embargo lo reproducen, lo que implica cierto nivel de apropiación de este elemento cultural ajeno.

Para una mejor comprensión de las dinámicas de los elementos culturales, Bonfil hace las siguientes distinciones:

Los ámbitos de la cultura en función del control cultural⁴

| <i>Elementos culturales</i> | <i>Decisiones</i> | |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| | <i>Propias</i> | <i>Ajenas</i> |
| Propios | Cultura AUTONOMA | Cultura ENAJENADA |
| Ajenos | Cultura APROPIADA | Cultura IMPUESTA |

Con estas cuatro categorías de cultura es posible entender las dinámicas del control cultural, es decir, el sistema sobre el cual se ejercen decisiones sobre los elementos culturales. En el cuadro, la cultura autónoma es la más propia de un grupo étnico, sin embargo, la cultura apropiada pasa también a ser parte de la propia en la medida en que las decisiones que se ejercen sobre ella son propias. La cultura ajena por su parte, que incluye cultura enajenada e impuesta, es en la cual el grupo étnico no tiene poder de decisión sobre ese determinado elemento cultural.

Los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada, forman el campo más general de la *cultura propia*; es decir, aquel en que los elementos culturales, propios o ajenos, están bajo el control del grupo. La cultura impuesta y la cultura enajenada, a su vez, forman el ámbito de la *cultura ajena*, en el que los elementos culturales están bajo control ajeno. (Bonfil 1988:123)

En la teoría del control cultural, como se aprecia en la cita anterior así como en el cuadro de ámbitos, es de vital relevancia la capacidad de decisión que se tiene sobre los elementos culturales, porque de ello depende el control del grupo sobre estos elementos. De esta manera, la teoría del control cultural es un marco teórico fundamental de las

⁴ Cuadro de Bonfil (1988:119).

investigaciones étnicas porque con base en ella podemos comprender las dinámicas de los elementos culturales, es decir, podemos comprender el por qué un elemento cultural se preserva o se enajena, o también el por qué un elemento cultural ajeno se apropia o se mantiene como impuesta. Veamos las características de cada uno de estos ámbitos: la autónoma, la apropiada, la enajenada y la impuesta.

En el ámbito de la cultura autónoma, como se ha dicho, es el pueblo indígena o el grupo étnico quien “toma las decisiones sobre los elementos culturales que son propios porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce el control (Bonfil 1988:119). Un ejemplo al respecto son las prácticas agrícolas, como el maíz en México o la papa en los Andes, en donde los conocimientos que se aplican en el entorno de esta práctica son propios de los pueblos indígenas y se reproducen como patrimonio cultural heredado de generación en generación.

La cultura apropiada por su parte, “se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias (Bonfil 1988:10)”. Para el caso de la cultura triqui, la fiesta del *carnaval* que se celebra en el mes de febrero de todos los años, es un ejemplo de una cultura apropiada, porque el carnaval que es una celebración occidental traída en la colonia, ha sido apropiada, siendo celebrada actualmente bajo las decisiones políticas y culturales de las comunidades.

En cambio, para las comunidades triquis, la escuela (en cuanto a contenidos), si bien es una institución que funciona dentro de la comunidad, por lo que es parte de la vida comunitaria, no es un elemento cultural propio ni apropiado porque la comunidad no toma decisiones sobre los contenidos que se imparte en esta institución, siendo lo que la escuela imparte una cultura impuesta, como lo dice Bonfil, “Este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo” (Bonfil 1988:20).

Por último, la cultura enajenada “se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre las cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego

a partir de decisiones ajenas” (Bonfil, 1988:121). Como ejemplo de este ámbito de cultura tenemos la fuerza de trabajo que proporcionan los indígenas migrantes a distintas empresas de los lugares a donde migran.

Con estos cuatro ámbitos de cultura definidos desde la teoría del control cultural, podemos entender la naturaleza de los elementos culturales de un pueblo indígena o grupo étnico, el por qué ciertas prácticas y ciertos elementos de la cultura funcionan de una determinada manera, como, por ejemplo, el por qué la lengua indígena es un elemento cultural vital y predominante en prácticas propias como la asamblea comunitaria de un pueblo y el por qué pierde esta fortaleza en prácticas no propias como la escuela. Aquí resulta que la asamblea comunitaria es un elemento cultural sobre la cual el pueblo o el grupo étnico es quien toma las decisiones, en cambio, en la escuela, la política lingüística que en ésta se desarrolla proviene de un sistema educativo nacional en donde la comunidad no es parte, y en la que mucho menos tiene capacidad de decisión.

Es así como la teoría del control cultural, como lo dice Bonfil Batalla, funciona como un marco teórico y metodológico en la realización de investigaciones y el desarrollo de propuesta para con los pueblos indígenas. Por ello, en el presente trabajo de tesis, se ha recuperado esta teoría para el estudio del uso de la lengua triqui y del español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla.

5. Educar en triqui: algunos aspectos en la formación de la mujer y del hombre

El hombre y la mujer triqui tienen una forma particular de filosofar la vida, por tanto, una propia forma de vivir. Al igual que sucede en las culturas mesoamericanas, la educación-formación del sujeto triqui se desarrolla en dos ámbitos: familia y comunidad. En el primero, los padres (padre a hijo, madre a hija)⁵ se encargan de enseñar a sus hijos el ser-hacer de la cultura. La comunidad por su parte, como un ente más amplio, fortalece la formación que el triqui adquiere en su familia. En ambos casos predomina la cuestión de la comunalidad como la base principal del hacer y del ser triqui.

⁵ En ésta educación familiar no sólo son los padres los encargados de la formación de sus hijos, tiene suma importancia todas las personas que constituyen el linaje familiar. En importancia, después o a la par de los padres están los abuelos, los tíos y hermanos. Por ejemplo, en muchos de los casos, para un casorio, las personas con quien entenderse primero son los abuelos. Predomina también la reunión familiar como el órgano de control del actuar y ser de la familia (linaje).

- La formación triqui en la familia

El niño triqui, al nacer, es un “*ne’ej na’u*” que significa “*bebé hombre*” o “*ne’ej yanaa*” que en español se traduce a “*bebé mujer*”. Para referirse a su situación de bebé se le domina ***ne’ej***, ***na’auu*** y ***yanaa*** es la definición de género, hombre y mujer respectivamente. El *ne’ej* es educado por su madre, quien lo cuida y lo alimenta de acuerdo a la cosmovisión de la cultura. Le enseña a caminar e iniciarse en el acto del habla. La etapa de *ne’ej* funciona hasta que el hombre o la mujer dejan de amamantar y caminan con autonomía. Para entonces se convierten en *silij i* y *si’in* (*hombre chico* y *mujer chica*, respectivamente). En este momento la educación y formación se divide: el padre educa al hijo y la madre a la hija.

Bajo la orientación del padre, el *hombre chico* comienza, primeramente, a participar como observador y ayudante de las actividades del padre, que suelen ser en el campo. El cultivo del maíz es la actividad fundamental que debe de aprender y conocer un hombre triqui, por tanto, éste se convierte en el contenido y propósito que el padre debe de alcanzar con su hijo. Pero aprender a sembrar maíz no es cosa simple, con ello se aprende a sembrar el frijol, la calabaza y los quelites; sobre todo, se aprende a tratar y comprender la tierra, que es fuente de la vida; se aprende a venerar a *Ña’anj du’wi* (Dios del rayo) quien es el encargado de regular la lluvia. Sin tierra y sin agua no hay vida. El aprendizaje y conocimiento más alto y poderoso es el conocimiento del territorio, la tierra del linaje. El triqui que lleva el bastón del mando en una familia es aquel que conoce con exactitud su territorio, quien es capaz de leer la naturaleza para determinar los puntos de encuentro territorial con la otra familia. Por ende, para un padre, lograr que su hijo tenga conocimiento de la tierra y del territorio que habitan es elemental. Una vez logrado esto, la historia, la cultura y la tierra tendrán continuidad. La hija, por su parte, comienza con las actividades domésticas del hogar. Saber hacer tortilla es el principio de su formación; el hombre cultiva el maíz y la mujer lo convierte en tortilla, y así, complementando sus trabajos, subsisten en y con su entorno. Después debe de aprender a dominar el arte del tejido, el arte del buen hablar y de la buena ética.

Llega el momento que tanto “hombre chico” como “mujer chica”, una vez aprendido lo anteriormente expuesto, pasan a ser “*sí ñaan*” y “*yanaa ñaan*” que traducido al castellano se aproxima a hombre y mujer joven. En este momento, ambos cuentan con los elementos y habilidades físicas y cognitivas suficientes que permitirán su subsistencia

como triquis. Para los padres es la edad de buscar mujer al hijo y, para la hija, es momento de dar su mano a quien de buena palabra lo pida. Una vez que “hombre y mujer joven se casan” se convierten en “sí achij i” y “yanaa achij i” (hombre grande y mujer grande)⁶. Son dueños de su propia tierra, que es la única herencia material que reciben de su familia antes o después de casarse. En su nueva tierra se preparan para repetir el círculo de formación triqui que permitirá trascender a una generación más la presencia de su linaje y de su cultura. El estatus más alto llega avanzado los años, su denominación es “tá yí” y “ná yí” que significan *gran padre* y *gran madre*. Ellos son los sabios, los historiadores, los filósofos, los abogados y los concedores de la familia y la cultura.

Hasta aquí hemos dado cuenta de las etapas de la formación triqui a nivel familiar. Hemos visto que el hombre educa al hombre y la mujer a la mujer, aunque entre ambos, mujer y hombre dialogan sobre esa educación, sólo que, los consejos para la hija los da la madre y, los que competen al hijo, el padre.

- La educación en comunidad

Al igual que la familia es un agente educativo, la comunidad resulta indispensable y es complemento para la formación del sujeto triqui. La comunidad es aquel órgano macro después de la familia, en ella se regulan las conductas, se establecen las normas y se definen los valores culturales que permitan su buen funcionamiento. El hombre triqui, desde temprana edad, se involucra en estos quehaceres comunitarios. Primero lo hace observando y colaborando con sus padres y conocidos, después llega a tener participación activa en éstos eventos y luego, cuando se convierte en hombre joven u hombre jefe, toma participación organizativa de esos eventos.

Las comunidades triquis funcionan en torno a principios colectivos, democráticos y autoritarios. Lo colectivo se refiere a ese fenómeno del NOSOTROS que subyace en la cultura. Nosotros nos reunimos para tomar acuerdos sobre las necesidades de nuestra comunidad; nosotros nos reunimos para regular las conductas, para establecer las normas y valores que nos rigen. Nosotros nos reunimos para hacer trabajo comunal. La democracia está en el NOSOTROS, todos participamos para todos. Nosotros elegimos a nuestras autoridades y todos debemos de pasar por ello, unos antes que otros pero

⁶ También se puede entender como hombre maduro, serio, jefe de familia y comunero activo.

tenemos que cumplir con las normas de nuestra comunidad y cultura. La asamblea comunitaria es el máximo órgano de poder. Lo que establece la asamblea se debe de respetar y cumplir. Quien no cumple con la asamblea es sancionado por la propia asamblea. El hombre triqui desde chico comienza a identificarse con estas prácticas y crece esperando reproducirlos, tal vez mejor que sus antecesores.

- Organización de los conocimientos

Después de mencionar las cuestiones de la formación del hombre triqui en su cultura, tanto a nivel familiar como comunitario, diremos ahora que los conocimientos son siempre comunales, que giran en torno a los siguientes ejes: Trabajo, Poder, Fiestas y Territorio.

El aspecto trabajo engloba los conocimientos sobre las principales actividades de la cultura, de tipo comunal. La familia siembra en conjunto, la comunidad trabaja en conjunto. El poder por su parte, como ya se decía, es la forma de administración y de regulación de la comunidad. Las fiestas se refieren a esas festividades religiosas, sociales y cívicas que se realizan en la comunidad y en la familia. El territorio es el conocimiento que se debe de tener sobre las implicaciones de la tierra, su relación con la cultura y la historia. Por último, la lengua es un canto que en cada uno de sus sonidos guarda los secretos de la cosmovisión. De esta manera, los conocimientos de la cultura triqui se organizan en torno a éstos cinco elementos.

Para Rendón, antropólogo indígena mixe, los primeros cuatro elementos antes mencionados son los que hacen posible el sistema de **comunalidad**, con sus respectivos elementos complementarios y auxiliares (Rendón 2002:18).

- ELEMENTOS FUNDAMENTALES:
 - a) Territorio Comunal
 - b) Trabajo Comunal
 - c) Poder Comunal
 - d) Fiesta Comunal
- ELEMENTOS COMPLEMENTARIOS:
 - a) La milpa
 - b) El intercambio recíproco
 - c) Las artesanías
 - d) Las ceremonias comunitarias
 - e) Los sistemas de cargos civiles
 - f) Las expresiones artísticas
- ELEMENTOS AUXILIARES:
 - La lengua tradicional
 - El derecho indígena
 - La cosmovisión

Para el autor, estos elementos son la base de la vida comunal, por tanto, también de la educación comunal. Para los triquis, que nos sustentamos en la vida comunal, nuestros

conocimientos se organizan en torno a estos elementos comunales: fundamentales, complementarios y auxiliares.

Sin embargo, como ya hemos mencionado, esta organización del conocimiento indígena, si bien está estructurado, no sigue una secuencia lineal para su enseñanza o aprendizaje, más bien es relativo, complementario e integral. El hombre triqui construye y reconstruye estos conocimientos durante toda su vida. En el inicio, siendo niño, aprende haciendo, guiado por su padre o por sus mayores. Por ejemplo: se enseña y se aprende a sembrar la milpa en el campo, construyendo y reconstruyendo toda la cosmovisión que encierra el entorno: la relación con la tierra, con el Dios Rayo como proveedor de la lluvia y del agua, las señales de los pájaros, de los árboles, etc. Una vez grande, el hombre triqui transmite sus conocimientos de la misma manera en que la aprendió: enseñar haciendo y aprender haciendo.

Como ya se decía, la organización del conocimiento no es parcializado sino que es integral y complementario, lo que permite que se generen procesos de socialización de ésta misma índole. El niño triqui desde pequeño comprende los procesos de RECIPROCIDAD, AYUDA MUTUA Y SOLIDARIDAD que subyace en la cultura y se socializa en y con ellos. Por ejemplo: en una siembra del maíz, el “hombre chico” acompaña a su padre (gran hombre) cuando éste practica la ayuda mutua con su compadre, quien también lleva a su hijo. En estos trabajos comunales existen dos formas de socialización a las que son expuestos los niños y las niñas triquis desde chicos: una es entre sus semejantes, mujeres – mujeres, hombres –hombres, familia – familia, comunidad – comunidad. La otra relación es la que se establece con los entes de la naturaleza, como por ejemplo: la tierra y el cielo principalmente. Con ellos se fomenta los valores de respeto que concibe a estos entes como seres vivos (deidades) más superiores que el propio hombre; “si tiras o desperdicias maíz te caerá un rayo, o, para la próxima siembra, tu cosecha no será abundante”.

Es bajo estos preceptos por los que se forma al hombre y a la mujer triqui, en una educación que inicia desde niño y que va más allá de la vida adulta, donde los aprendizajes son significativos y funcionales porque están íntimamente ligados a la vida

en comunalidad; es también una educación basado en la palabra⁷, se enseña hablando y haciendo, y se aprende escuchando y haciendo. Bajo esta dinámica, los pueblos triquis hemos logrado subsistir arraigados a nuestra cultura a través de los años de colonización, de república y de globalización actual.

⁷ Como apunta Rogoff “[...] las diferencias culturales que se observan en las estrategias de comunicación influyen profundamente en cómo padres e hijos colaboran en la socialización de los niños.” (1993:159). Si bien hemos dicho que la formación triqui está basada en la palabra, esa palabra tiene sus propias características.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se propone dar cuenta sobre las realidades sociolingüísticas de las comunidades triquis de Chichahuaxtla. El análisis que aquí se presenta como fruto del trabajo de campo se divide en 5 apartados. El primero nos acerca al contexto social y cultural triqui; el segundo refuerza el primero centrándose en algunas complejidades lingüísticas propias de la lengua triqui; en el tercero se analizan los usos que tiene la lengua triqui y el español en la comunidad y en la escuela. Luego, el cuarto apartado, discute sobre los procesos de desplazamiento lingüístico; por último, el quinto apartado analiza algunas cuestiones de revitalización lingüística que tienen lugar en la comunidad de investigación. Con estos siete apartados se espera lograr un amplio análisis sobre los objetivos generales y específicos propuestos en esta investigación.

1. Breve introducción a la cultura triqui de Chichahuaxtla

1.1 Conociendo la comunidad

Chichahuaxtla es una de las miles comunidades indígenas que existen en México. Su nombre, "Chichahuaxtla", viene de la lengua náhuatl y significa "Lugar fuerte". Como en muchas otras comunidades, este toponímico refleja el dominio y la influencia que los aztecas tuvieron en ella. No podemos estar seguros de las razones que tuvieron para ponerle el nombre de Chichahuaxtla. Considerando algunos rasgos climatológicos de la región, puede haber sido por el fuerte frío que hace en la comunidad o por la geografía que se caracteriza por un relieve montañoso que dificultaba el acceso a la región hasta que se introdujo la carretera en los años 60 del siglo pasado. "Lugar fuerte" puede hacer alusión también a una característica social de los triquis, históricamente se sabe que son muy resistentes a las conquistas, primero a la de los señoríos mixtecos y aztecas en la era precolombina; luego a la de los españoles durante la colonia. Ante estos últimos, los triquis protagonizaron constantes rebeliones reivindicatorias (Bárcenas 2007). Probablemente, estas razones aunadas con las anteriores dieron lugar al nombre de "Chichahuaxtla".

Actualmente, el nombre oficial de esta comunidad es San Andrés Chichahuaxtla, pertenece al Municipio de Putla, Estado de Oaxaca. Su categoría administrativa es de Agencia

Municipal Constitucional, que hasta cierto punto, equivale a un cuarto nivel de gobierno. Primero está la presidencia de la república (el poder federal), luego el Estado (poder estatal), en tercer lugar el Municipio (poder municipal) y como dependientes del municipio están las Agencias Municipales Constitucionales, que desde nuestra consideración, representan el cuarto nivel de gobierno.

Entre los triquis, el nombre de Chicahuaxtla no es funcional, puesto que a esta comunidad se la conoce como “Yuma’ niko”, que en la lengua triqui significa “Pueblo grande” con una noción cuantitativa, otros lo llaman “Yuma’ achij i” que igual significa “Pueblo grande”, con la observación de que en la lengua triqui tiene más una connotación de madurez y de responsabilidad. En lengua triqui, “sí achij i” significa “hombre grande”, no de tamaño, sino de madurez. “Sí achij i” puede ser el hijo mayor, el jefe de familia, la persona que manda, que tiene un cargo importante dentro de la comunidad o simplemente el de mayor edad. En este sentido, la comunidad debe su nombre de “Pueblo grande” a todas estas razones, pues es la principal comunidad triqui, probablemente la cuna de la cultura.

Dentro del pueblo triqui, existen otras dos comunidades consideradas como los centros de la cultura, éstas son San Juan Copala y San Martín Itunyoso. A diferencia de ellas, Chicahuaxtla es la única que guarda en su nombre una relación con la lengua náhuatl y a su vez con la cultura Azteca. Esto nos permite establecer la importancia que esta comunidad ha tenido desde tiempos antes de la colonia. Asimismo, en los rasgos lingüísticos que utilizan las otras dos comunidades, se observa la existencia de una relación de dependencia con Chicahuaxtla, por ejemplo, en los triquis de Copala, para referirse a Chicahuaxtla, aparte de “Yuma’ niko”, utilizan el de “Yuma’ ña’aan” que significa “pueblo importante” (Hollebach 1980).

1.2 Los tres triquis

Cuenta una leyenda (tradición oral) que hace años, el jefe triqui repartió la tierra a sus tres hijos. A su hijo Juan le entregó lo que hoy es la región de Copala (San Juan), cuyo centro es la comunidad del mismo nombre, de la cual hemos hablado anteriormente; a su segundo hijo, Martín, lo mandó a vivir en lo que hoy es la Comunidad de San Martín Itunyoso y; a su hija Francisca (Chica) en lo que hoy es Chicahuaxtla. Y si bien ésta es una leyenda cuya veracidad la podemos juzgar, nos sirve para identificar a estas tres comunidades como los centros de las tres variantes lingüísticas y culturales que

caracterizan al pueblo triqui. El triqui de Chichahuaxtla, a nivel léxico y fonológico, es diferente a la de Copala y al de Itunyoso y viceversa, lo que hasta cierto punto, no permite tener una comunicación fluida (hablada) entre los triquis de estas variantes.

Es así que, al hablar de los triquis de Chichahuaxtla, estamos estableciendo unos rasgos lingüísticos y culturales particulares que los distinguen de los triquis de Copala (San Juan) o de Itunyoso (San Martín). De esta manera, entre los triquis, se construyen unas identidades regionales o internas que son posibles cuando se entra en alteridad con los otros triquis. Sin embargo, en conjunto, se crea una identidad común triqui, debido a que los rasgos internos desaparecen para dar lugar a un rasgo común, como es la lengua, que indica la hermandad entre las variantes y a su vez una alteridad con las otras lenguas y culturas. Es así como se constituye el pueblo triqui.

Fig. 1: Ubicación de las principales comunidades triquis⁸



Fig. 2: Los triquis dentro del territorio Oaxaqueño⁹



⁸ Mapa en Línea: <http://www.sil.org>. Consulta realizada en septiembre del 2008.

⁹ Mapa en Línea: <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/mebb/1b.jpg> Consultada septiembre 2008.

1.3 Niveles de relación en los triquis de Chicahuaxtla

Los triquis de Chicahuaxtla incluye a las poblaciones vecinas de la comunidad de Chicahuaxtla. Esto se debe a que comparten una estrecha relación histórica, social, familiar, económica, territorial y educativa. Chicahuaxtla, en algún tiempo, agrupó a todas ellas, pero con el crecimiento demográfico y para el cuidado territorial, se formaron nuevos asentamientos familiares que al paso del tiempo se convirtieron en comunidades, por ello, es común que, entre las comunidades la población guarde una estrecha relación de parentesco consanguíneo y territorial en distintos niveles.

- Primer nivel: el linaje

Los linajes se distribuyen en distintas comunidades, siendo las principales las siguientes: Chicahuaxtla, Zaragoza, Santa Cruz, La cañada, Miguel Hidalgo y Yosunduchi. En este primer nivel, la base del compartimiento es el linaje, que, a su vez, se enmarca en la noción de territorialidad.

La frontera entre los grupos posibles y los no posibles está marcada por la pertenencia del hombre o de la mujer a un grupo parentalmente distinto. La literatura antropológica se refiere a estos grupos con el nombre de "linaje". Los triquis los llaman "grupos de socios". Esta pequeña sociedad (los linajes o grupos de socios) está conformada por todas las personas de ascendencia patrilínea, es decir, todos los individuos (primos y hermanos) que pueden constatar su descendencia de un mismo ancestro. (Lewin y Sandoval 2007:18)

Un linaje triqui abarca distintas comunidades de acuerdo al territorio que le pertenece. Por ejemplo, los padres pueden vivir en la comunidad de Yosunduchi, pero los hijos, una vez que crecen y forman su propia familia, suelen separarse de los padres y se asientan en el territorio libre que existe dentro del linaje, lo que da lugar a que un hijo puede vivir en la Cañada y otro en Chicahuaxtla, por un lado. Por el otro, como no está permitido el matrimonio dentro de un mismo linaje, los casorios se realizan entre hombres y mujeres de distintos linajes, extendiendo así la relación entre linajes debido a las relaciones sociales y políticas que implica el matrimonio.

De esta manera, aunque se viva en distintas comunidades y se pertenezca a distintos linajes, las relaciones que se entablan en este nivel conllevan a la creación de un mismo hábitus en los linajes y a su vez con las comunidades que están dentro de este primer nivel. Aquí habría que hacer notar que Chicahuaxtla es la comunidad en donde convergen casi todos los linajes de este primer nivel, por tanto, las personas que viven

en esta comunidad siempre guardan una relación estrecha con las de las otras comunidades vecinas, generando, lo que ya hemos dicho, mismos hábitos.

En lo lingüístico, es en el linaje donde comienzan las variaciones lingüísticas mínimas, siendo las siguientes algunos ejemplos de ello: *yiri*, *yirí*, *chirij* y *chirí*, todas significan pollito, sin embargo, tienen estas 4 variaciones lingüísticas. Por lo general, estas variaciones distinguen a cada linaje porque todos los que integran ese linaje suelen adoptar una de ellas. Sin embargo, en la vida cotidiana de los linajes, estas variaciones no suelen ser distintivas ni obstáculos en la comunicación. Cualquiera que sea la variante usada, es entendida por los otros. Esto lleva muchas veces a considerar que entre estas comunidades que agrupan estos linajes, no existan variaciones significativas, como sucede en el tercer nivel que veremos más adelante, en donde las diferencias son más marcadas. Por esta razón, al hablar de triquis de Chicahuaxtla podemos incluir a todas estas comunidades del primer nivel porque recrean un mismo hábitus lingüístico y cultural.

- El segundo nivel: el clan

Las comunidades que lo conforman son: Chicahuaxtla, Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi, La cañada, Miguel Hidalgo, Dos caminos, Plan de Guajolote, Mesoncito, La Laguna y San Isidro Morelos.

Este segundo nivel también se caracteriza por una relación basada en la territorialidad. Aquí, las dos comunidades que se agregan a las primeras conforman un núcleo agrario: el de "Chicahuaxtla". El núcleo agrario es una forma de organización territorial propiciada por el Estado, por ello, es representado por un Comisariado de Bienes Comunales que se encarga de velar por los intereses de ese núcleo agrario (conflictos territoriales dentro del núcleo o con otros núcleos colindantes). Sin embargo, este núcleo de alguna forma está enmarcado dentro de un clan antiguo. "Esta estructura clánica ha dejado de existir en su forma organizacional, aunque sus fronteras territoriales coinciden parcialmente con los actuales núcleos agrarios" (Lewin y Sandoval 2007:19). Como consecuencia de la pertenencia a un mismo clan, en este segundo nivel de estrechamiento, el núcleo no sólo se caracteriza por el compartimiento territorial, sino también por poseer los mismos rasgos lingüísticos y culturales, por lo que al igual que el primer nivel, el entendimiento es mutuo y no hay lugar para la creación de conflictos lingüísticos internos.

Un acto en que claramente se puede comprobar el estrechamiento en este nivel son las asambleas del Comisariado de Bienes Comunales que tienen lugar, por lo menos una vez al año, en la comunidad sede que es Chichahuaxtla, donde se reúnen todos los comuneros de las comunidades que conforman el núcleo agrario para debatir y tomar acuerdos sobre su compartimiento comunal que es el territorio.

- El tercer nivel: la región

Los clanes, aunque ya desaparecidos como tal, hoy pueden tener representación en los que son los núcleos agrarios. Los núcleos representan el tercer nivel de relación entre los triquis de Chichahuaxtla y son: el núcleo de Chichahuaxtla, de Xochixtlán y de Santo Domingo. Estos núcleos mantienen una relación estrecha pero, a la vez, bien definida, permitiéndose así mantener sus diferencias y su sentido de pertenencia a cada una de ellas. Uno de los rasgos principales que marca la diferencia es la territorialidad, pues cada clan pertenece a un núcleo agrario distinto. Aunado a esta diferenciación también está la lengua y otros rasgos culturales como el huipil. La lengua que se habla en estos tres núcleos agrarios, el triqui, si bien se considera como una sola variante, tiene una variación interna mínima que marca la diferencia entre cada núcleo, por lo que la pertenencia a cada uno de estos clanes se establece desde esa distinción del habla. Por ejemplo, en los habitantes del núcleo de Santo Domingo, para referirse a un niño o una niña dicen *lij*, en cambio, los de Chichahuaxtla, para niño dicen *silij* y para niña *sin'in*. Además de esto, como la lengua es tonal, es en los cambios de esa tonalidad en donde se marca la diferencia y la pertenencia. Por ejemplo, una mujer de Santo Domingo, para saludar a un sobrino dice *málu* mientras que los de Chichahuaxtla *malú*. Otro caso es el saludo del hombre a su tío, los de Santo Domingo dicen *ma da'nán* y los de Chichahuaxtla *ma da'nen*. Aunque las variaciones pueden parecer mínimas, entre los núcleos marca la diferencia.

Aquí cabe destacar que cotidianamente se relacionan los habitantes de estos distintos núcleos agrarios, por lo que siempre mantienen una relación estrecha, pero ello no evita que existan diferencias marcadas como las mencionadas anteriormente. La conciencia, el sentido de pertenencia diferenciada surge generalmente en las relaciones que tienen relación inmediata con el territorio de los clanes, como es el recorrido anual para la "limpieza" de las fronteras territoriales de cada núcleo agrario.

Dentro del territorio "tradicional", el idioma no sólo desempeña un papel crucial de diferenciación interétnica, sino que también cumple una función central como referente

y vehículo identitario del colectivo social (clánico). Así, por ejemplo, durante los recorridos anuales para limpiar las brechas que separan los distintos núcleos agrarios (tanto entre triquis como entre triquis y mixtecos o mestizos), los grupos que recorren las fronteras reproducen, año tras año, su sentido de pertenencia al núcleo agrario, su voluntad de diferenciación y articulación con los demás grupos contiguos territorialmente. Estos recorridos, más allá de cumplir con una tarea física de “limpieza” de los terrenos, constituyen prácticas que en sí mismas son actos de identidad. El discurso que circula en cada uno de los puntos clave del recorrido está lleno de referencias a lugares y eventos que sólo son comprensibles para quienes forman parte del colectivo social. (Lewin y Sandoval 2007: 24)

De esta manera, la lengua forma parte de la identidad triqui, porque es mediante ella que se dan a conocer y se conocen las características culturales subyacentes entre los núcleos agrarios (clanes). La lengua es el vehículo para la construcción de actos de identidad.

En este sentido, la práctica del idioma no es sólo una fuente de información etnográfica, un dato externo, sino el momento mismo de constitución de la identidad. De ahí que la lengua triqui —y el conocimiento que sobre el territorio se despliega— esté vinculada de modo indisociable al ser social triqui. Estos eventos conforman el tejido simbólico del *hábitus triqui*. El conocimiento local y la pertenencia se actualizan a través de discursos contextualizados que dan forma a la identidad triqui y al *hábitus* culturalmente específico. (Idem: 25)

Esto es una cuestión muy presente en las relaciones que se establecen entre los clanes o núcleos agrarios, que como se ha dicho, marcan diferencias notorias entre cada una de ellas, diferencias que se traducen en hábitos, por lo que muchas veces, en estas relaciones, el nosotros y los actos de identidad son generalmente más inconscientes que conscientes, debido a que esas relaciones son un hábitus.

Hasta aquí hemos hablado básicamente de los niveles de relación entre los triquis de Chichahuaxtla. En lo siguiente identificaremos aspectos sociales existentes en estas comunidades y que inciden el comportamiento de todos, propiciando que sobre las relaciones de estrechamiento y de diferencia propios, se crean otros.

1.2 Las relaciones sociales de la escuela en los triquis de Chichahuaxtla

La comunidad de Chichahuaxtla es actualmente el centro donde convergen las relaciones con las otras comunidades. Anteriormente se mostró los niveles de relación y estrechamiento entre familia, linaje, clan y clanes. Pero existen otras situaciones como las de la escuela que establecen otro tipo de relaciones que tienden más a reproducir un mismo hábitus lingüístico y cultural en todos.

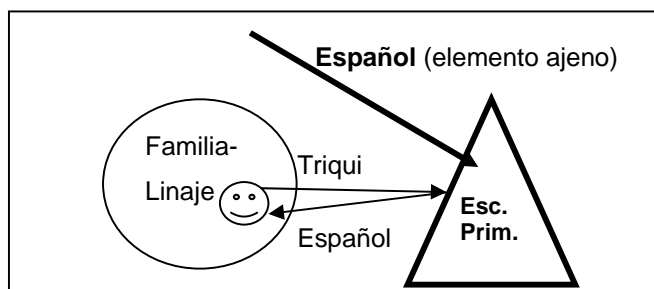
Todas las comunidades triquis mencionadas cuentan con escuelas de educación preescolar y primaria. En cambio, la educación secundaria es más limitada, siendo tres las comunidades que cuentan con este servicio: Chicahuaxtla, La Laguna y Xochixtlán. Los niños y jóvenes de las comunidades que no cuentan con este servicio educativo acuden a estas comunidades para realizar sus estudios, siendo la Escuela Secundaria de Chicahuaxtla la que recibe a la mayoría de estos estudiantes por su estrategia geográfica, está rodeada de más comunidades. La educación media superior es aún más limitada en las comunidades. Chicahuaxtla es la única que actualmente cuenta con este servicio. La escuela se llama Instituto Estatal de Bachilleratos de Oaxaca (IEBO) y es al que asisten la mayoría de los jóvenes de los tres núcleos agrarios.

De esta manera, la escuela es una institución que crea distintos niveles de relación entre los estudiantes, contribuyendo así a la creación de un hábitus homogéneo. Veamos los niveles de relación creados por la escuela y que tienden a la homogeneidad porque rompen con los niveles de relación propios de los triquis.

a) *Primer nivel:*

En el primer nivel de relación participan la escuela y los linajes. Como se ha dicho, todas las comunidades triquis de Chicahuaxtla cuentan con escuelas primarias, por tanto, la relación se da entre las familias de los linajes de la comunidad. Es decir, en la escuela se congregan niños y jóvenes de distintos linajes, en donde son formados de un mismo modo, desarrollando en ellos hasta un cierto punto, un mismo hábitus lingüístico y cultural, que es trasladado a sus hogares. Un niño triqui que no habla el español en casa, con la escuela, regresa a su hogar siendo bilingüe. La siguiente figura explica esta relación con base en la lengua

Fig. 6: Relación familia-linaje y escuela



b) Segundo nivel:

El segundo nivel se relaciona con la educación secundaria y es el caso de la escuela secundaria¹⁰ de Chicahuaxtla, que atiende a niños y jóvenes de las comunidades de Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi, La Cañada y Santo Domingo, siendo ésta última de un núcleo agrario distinto a la de Chicahuaxtla. Los niños de estas comunidades, sobre todo de la última, salen de sus comunidades con rasgos culturales y lingüísticos propios, pero regresan portando otros iguales a las de sus demás compañeros. En cuanto a la lengua, contrario a lo que ocurre en las relaciones entre linajes y clanes, quienes en sus relaciones mantienen sus propios rasgos culturales y lingüísticos, en este segundo nivel de relación propiciado por la escuela, los nuevos elementos culturales y lingüísticos son homogéneos, es decir, a partir de la escuela, los alumnos aprenden un mismo español, unos mismos elementos culturales, por lo que en la relaciones que se establece entre niños y jóvenes de distintos linajes y clanes mediante la lengua castellana no existen rasgos lingüísticos que los distingua de los demás y que mucho menos marca su sentido de pertenencia al linaje o al clan.

c) Tercer nivel:

Se relaciona con la Educación Media Superior, Chicahuaxtla es el pueblo que cuenta con una institución educativa de este nivel y es a la que asisten los jóvenes de las comunidades mencionadas en el segundo nivel y a las que se agregan los de las otras comunidades como La Laguna, San Isidro Morelos, San Isidro del Estado Y Xochixtlán. De esta manera, en esta escuela que funciona en la comunidad de Chicahuaxtla, convergen estudiantes de todos los núcleos agrarios mencionados anteriormente: el de Chicahuaxtla, Santo Domingo y San José Xochixtlán, repitiendo la misma dinámica de las relaciones de los niveles anteriores.

Lo que podemos concluir de todo esto es que la escuela se instala en la comunidad y comienza a superponer otras relaciones sobre las que tradicionalmente existen entre los linajes, comunidades y núcleos agrarios. Asimismo, como se ha visto, la comunidad de

¹⁰ En México, la educación básica consta de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Cada uno de estos niveles tiene sus espacios propios. Por ejemplo, la primaria funciona en un espacio y con un programa distinto a la de la secundaria. La política educativa de cada institución es distinta aunque funcionen en la misma comunidad.

Chichahuaxtla es el centro de estas relaciones que la escuela propicia. Antes que las escuelas primarias se extendieran al resto de las comunidades, Chichahuaxtla era la única que contaba con este servicio, fue lo mismo con la secundaria, al igual que ahora con el bachillerato. Por tanto, de esta comunidad parten los cambios hacia las otras.

Por último, habría que destacar que a diferencia de las relaciones que se establecen de manera tradicional entre los linajes y los clanes, las que propicia la escuela son diferentes a las que existen en las relaciones entre linajes y clanes, porque tienden a establecer una misma lengua, mismos contenidos, mismas prácticas, etc.

1.5 Nej sí a'mi Nanj nīn'īn

El nombre de *Triquis* no guarda ninguna relación relevante con las características de esta cultura. Se cree que esta palabra, *Triquis*, es una deformación de la palabra *driki'* que significa *amo*, probablemente ante la insistencia en el uso de esta palabra durante la colonia española, los colonizadores optaron por denominar a este pueblo como *Triquis*. Hoy, entre los propios habitantes se ha cuestionado este nombre planteando la posibilidad de crear una autodefinición propia sin que hasta el momento se tenga un acuerdo concreto sobre ello. Algunos, principalmente estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), han comenzado a usar el término de *trikis* en vez de *triquis* con la argumentación de que la *q* no se usa dentro del alfabeto triqui, en su lugar se utiliza la *k*.

Para el presente trabajo se está usando el término *triquis* considerando que en la realidad, *trikis* o *triquis*, al igual que pasa con los nombres oficiales de las comunidades (como Chichahuaxtla), solamente son funcionales para la identificación con los no triquis. Dentro de la propia cultura, en las relaciones entre linajes y clanes, estos términos no tienen ninguna relevancia debido a que existen otras formas de identificación propia y diversificada, basada en los nombres toponímicos de los lugares y comunidades. Los triquis de Chichahuaxtla, para identificarse con los de La Laguna, utilizan los términos de *Nej sí ma Yuma' niko* (Los hombres del pueblo grande) y *Nej sí ma du'wa dawee* (Los hombres de la orilla de la laguna) respectivamente.

Sin embargo, en lo que respecta a la lengua, en los triquis de Chichahuaxtla se ha propuesto el nombre *Nanj nīn'īn* para referirse exclusivamente a su lengua y es

actualmente aceptado y ampliamente usado entre ellos, no así entre los triquis de la variante de Itunyoso y de Copala. *Nanj n̄in̄in* significa *la lengua completa*. Por ello, en este trabajo, de aquí en adelante, utilizaremos los términos de *lengua triqui* y *Nanj n̄in̄in* como sinónimos para referirnos solamente a la lengua de los triquis, en cuanto a su nombre como pueblo indígena, como se ha dicho, conservaremos el término de *triquis*.

1.6 Otras características generales de la comunidad de Chicahuaxtla

Chicahuaxtla cuenta con servicios básicos como agua entubada domiciliaria, luz eléctrica, teléfono, internet domiciliario y público, centro de salud pública, farmacias particulares, terminal de autobuses (a Oaxaca centro y al Distrito Federal), servicio de correo postal, tiendas de abasto comunitaria y otros, lo que lo convierte en un centro regional de atención a la población. Asimismo, aunado a lo anterior, es también un centro de las relaciones comerciales. Por ejemplo, los estudiantes que cada vez recurren al uso de las tecnologías, acuden a esta comunidad para realizar sus tareas escolares. Otro caso es el de los días lunes, día de plaza o de tianguis, que es cuando se reúnen todas las personas triquis, mujeres principalmente, de las comunidades vecinas para realizar la compra-venta de distintos productos, como las de la canasta familiar, que vienen a ofrecer comerciantes de las ciudades de Tlaxiaco y Putla.

Por otra parte, en las comunidades triquis siempre hay fiestas. En Chicahuaxtla, las principales que se celebran son: el Carnaval, la Semana Santa, Todos Santos y la fiesta de San Andrés, este último es fiesta patronal del pueblo. Pero, entre los triquis, debido a la cercanía en que se encuentran las comunidades, las fiestas existen durante todo el año, porque cuando una comunidad realiza sus fiestas, las otras participan en ella.

La economía de la comunidad de Chicahuaxtla se sustenta en actividades agropecuarias, en el empleo público y en la migración. Dentro de las actividades agrícolas se encuentra el cultivo del maíz, frijol y calabaza, que son generalmente para el autoconsumo. Las actividades pecuarias, por su parte, se relacionan con la crianza de animales menores como el chivo, el borrego y la gallina criolla y tienen la finalidad de apoyar la economía familiar, por lo que son comercializados en un proceso de compra-venta en los tianguis de los días lunes. Otra fuente importante de la economía es el empleo público, entre los que podemos destacar la docencia. El comercio también representa actualmente la base de

una economía en crecimiento, en vista del aumento de la población y de las relaciones entre las comunidades.

Son estas algunas de las características generales de las comunidades triquis de Chichahuaxtla, que hacen que estas comunidades sean una más de las tantas comunidades indígenas de México, con características similares, debido a que todos son parte de un proceso de *modernización* que busca brindarles de servicios como luz, medios de comunicación, centros de salud y educación por mencionar algunas, pero por otro lado, mantienen rasgos propios que diferencia una comunidad de otra, como son las formas de organización sociopolítica propia, la noción de territorialidad, formas de relaciones y parentescos, las variaciones lingüísticas y otros.

2. Lengua y epistemología triqui

La lengua Nanj n̄n̄'ín expresa el conocimiento triqui, en ella se guardan y se transmiten los saberes desarrollados durante siglos de existencia. Estos saberes están en las expresiones de relación (saludos); en las formas lingüísticas de nombrar cada lugar; en la educación que imparten los padres; en el tejido y vestimenta; y en todas las formas de relación y expresión lingüística. La lengua Nanj n̄n̄'ín, en este sentido, es inherente a la cultura triqui.

Desde esta perspectiva, en la que se concibe a la lengua y a la cultura como formas inherentes, en esta primera parte de análisis de los resultados de investigación, lo que se pretende es introducir al lector a las complejidades lingüísticas y epistemológicas de la cultura triqui a través de un breve análisis de la lengua. Se tratará cuestiones como formas de saludo, el parentesco, el significado del huipil y los topónimos para analizar la relación entre la lengua y la cultura, que a nuestro parecer nos abren otras perspectivas de análisis sobre las lenguas indígenas a considerar en la implementación de acciones de Educación Intercultural Bilingüe.

2.1 Los hombres de la lengua completa: una cuestión de intersubjetividad

“Nej sí a'mi Nanj n̄n̄'ín” quiere decir en español “Los hombres que hablan la lengua completa” ¿Acaso las demás lenguas no son completas? Probablemente esta forma de entender su lengua los triquis puede parecer para muchos discriminativo porque todas las lenguas son iguales en valor en los discursos de la interculturalidad, no hay lengua más

completa que otra. Sin embargo, en este caso, estamos ante un acto de intersubjetividad¹¹ en relación a la lengua. Para el hombre y la mujer triqui no existe otra lengua más completa que la suya, puesto que sólo en su lengua pueden expresar sus emociones, sus deseos y su cosmovisión. Para el triqui monolingüe en su lengua, al igual que el bilingüe triqui-español, todas las demás lenguas resultan ser incompletas cuando tiene que nombrar a su mundo. No hay palabras en otras lenguas que expresen plenamente sus conocimientos y emociones, de ahí que en su cultura, la única lengua completa es la suya.

Esto es una intersubjetividad social porque dentro del sujeto triqui, dentro de sus conocimientos lingüísticos, sólo su lengua aparece como la completa, como el único medio lingüístico en el que puede expresar su cultura. Veamos la siguiente conversación entre Misael y su padre, ambos bilingües, en una caminata al campo donde encuentran una serpiente:

Juan: Nuj win si gu'naj yukuá ri'ñuj Nanj stila taa'.
Padre: 'wa, nuni'in' nuj win si gu'naj yo' ya' waj nej, a nuni'in' si man yo' a'ngo ñuj nej ra'aj.
Juan: ¿Cómo se llama la víbora podrida en español padre?
Padre: No sabemos cómo se llama, ni sabemos si existe en otros lugares.
(Traducción mía)

En esta conversación, la víbora se llama “yukuá ri'ñuj” en la cultura triqui, pero ni padre ni hijo saben cómo nombrarla en castellano así como tampoco saben si existe en otros lugares. Esto, desde algún punto de vista, puede parecer una falta de conocimiento sobre otras culturas o serpientes del mundo, pero dentro del mundo triqui, el conocimiento y el lenguaje es completo, tienen cómo nombrar e interpretar lo que les rodea, su mundo.

Esta intersubjetividad de ver a la propia lengua como la única completa es una característica de toda cultura, sobre todo, de aquellas que menos contacto tienen con culturas distintas a la suya. En la conversación puesta anteriormente, la intersubjetividad estaba pasando por un filtro comparativo, es decir, Misael, a lo mejor llevado por los

¹¹ Para entender la intersubjetividad habría que entender primero la subjetividad como la conciencia que se tiene de sí mismo. En las relaciones dentro de un pueblo como el triqui, la subjetividad es la conciencia que cada habitante tiene sobre todas las cosas que le rodean, mientras tanto, la intersubjetividad vendría siendo, primero, la conciencia compartida entre los habitantes triquis, en otras palabras, es el conocimiento compartido que realizan, por lo que la intersubjetividad ve al conocimiento o al lenguaje como algo comunal y no como privado; segundo, en las relaciones intergrupales, la intersubjetividad vendría siendo los rasgos compartidos entre los grupos.

conocimientos adquiridos en la escuela, intenta hacer un trabajo comparativo o etno-biológico, pero dentro de la vida cotidiana de un campesino triqui, esta comparación no tendría el mínimo lugar puesto que todo lo que necesita saber de la mencionada víbora lo sabe. Veamos otro caso que nos puede llevar a ver la lengua completa como lengua incompleta desde un punto de vista puramente académico.

En el mes de octubre del 2007, durante la primera parte de la investigación, se realizó un taller de neologismos para la lengua triqui en Chicahuaxtla. En este taller, con personas triquis hablantes de su lengua, se buscó la manera de nombrar cosas y aspectos propios de la cultura occidental. Anotaremos sólo algunas como evidencia:

Cuadro 3: Creación de neologismos

| Nombre en castellano | Nombre en triqui |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| Cinta maski | Nanj nichraj a |
| Libro de ciencias naturales | Nanj nata' rayi'i sa ma riñan hio'o |
| Cartel | Nanj duyinga' nugua'an |
| Refrigerador | Aga' ri 'ue'e |
| Computadora | Aga' sika' raa |

De acuerdo a lo observado, para un triqui no formado por la escuela, estas palabras en castellano no tienen significado. Pero para los formados en la escuela, la lengua carece, desde el punto de vista de la otra cultura que está en nosotros, de léxico para nombrar cosas del mundo global, por ello se genera la necesidad de buscarle nombre a esas cosas y aspectos, hasta cierto grado, no propios de nuestra cultura. Todo ello se debe a la intersubjetividad que existe en ellos, de que su lengua es completa y por tanto debe haber una forma para nombrar al mundo que nos rodea.

Como hemos visto, los dos casos expuestos son diferentes, en la primera se tiene una forma de nombrar y de conceptualizar la “víbora podrida”, en el segundo no se tiene y por tanto se busca una forma de nombrarlos sin que necesariamente su conceptualización corresponda a la cultura.

Por último, para dar otro ejemplo de la intersubjetividad social que existe al llamar lengua completa al triqui, quiero remitirme a una de las expresiones frecuentes que se usa cuando se expone la cultura en otra lengua, como el caso del español a gente que no es triqui. Se dice que no se tiene las palabras, que no se sabe cómo explicar en otra lengua lo que se sabe, se siente o se hace como triquis. Y es que la lengua Nanj nñn'in es la

única que puede expresar eso que uno siente desde la cultura. Más adelante, conforme se vaya analizando otras cuestiones entre lengua y cultura triqui, veremos otras cuestiones de intersubjetividad, como es en el caso de los saludos o formas de relación de la cual hablaremos seguidamente.

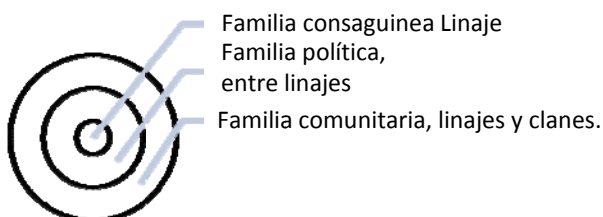
2.2 Los saludos en las relaciones triquis

La lengua expresa la cultura de un pueblo, esto hace que cada lengua tenga particularidades propias que las distingue de las otras. Estudiar las formas lingüísticas existentes en la lengua Nanj nin'in nos permite acercarnos a las formas de entender el mundo triqui. Con esto, no se quiere decir que la lengua exprese toda la cultura, pero sí es una puerta grande para adentrarnos en ella, sobre todo, a un mundo muy complejo y fascinante que no alcanzamos a ver a simple vista debido a la homogeneidad cultural y lingüística a que nos somete el castellano y la cultura occidental. Los saludos o formas lingüísticas de establecer comunicación entre personas es una de estas complejidades que existen en las culturas y en donde el triqui no es ajeno, porque determinan la naturaleza de la comunicación y el nivel de respeto entre los hablantes. Por ello, en este apartado, haremos un análisis sobre los modos lingüísticos de relación que a partir de la lengua se establecen en la cultura triqui de Chicahuaxtla.

a) El factor de parentesco consanguíneo y social

Los saludos triquis no tienen una distinción estricta para el parentesco por cuestiones consanguíneas, políticas, territoriales o sociales. Por el simple hecho de ser triquis, en las expresiones de la lengua, se conciben como una sola y única familia con distintos tipos de parentesco: padre, abuela, tío, hijo, etc. A esta concepción la denominaremos familia macro o comunitaria. A un nivel intermedio encontramos la familia política. Por familia política entenderemos como las que se producen por compadrazgo. Y en el nivel más reducido encontraremos al linaje.

Fig. 7: Relaciones familiares



Si bien esta distinción nos permite tener una clasificación jerárquica de la constitución familiar triqui, en el contexto del lenguaje no existe esta distinción. Hermanos o hermanas no son necesariamente dos personas que comparten una misma madre o padre sino que son también aquellos que comparten un mismo abuelo y una misma comunidad. El parentesco equivalente a “primo” en castellano es “hermano” en triqui, por tanto, la noción de primo en la lengua y cultura triqui no existe. Sucede lo mismo con la noción occidental de nieto, en su lugar funciona una definición equivalente a hijo. Aquí se nos presenta otra complejidad respecto a la categoría familiar existente en la lengua y cultura triqui, es decir, quién es tío, quién es hijo, quién es hermano, padre, etc. Para entender bien todo esto, establezcamos primeramente las categorías de parentesco existentes en la cultura.

Cuadro 4: Categorías de parentesco

| Categorías de parentesco | Características | Equivalencia al español |
|--------------------------|---|-------------------------|
| Tá | Es el hombre que ha dado vida a un hombre o mujer. | Padre |
| Ná | Es la mujer que ha dado vida a un hombre o mujer. | Madre |
| Du'wi' | Es la hermana del padre o la madre o una persona cuya edad equivalga a ellos. | Tía |
| Da'ne' | Es el hermano del padre o de la madre o una persona cuya edad equivalga a ellos. | Tío |
| Yugue' | Es la hermana del hermano | Hermana y prima |
| Dini' | Es el hermano del hermano | Hermano y primo |
| Tá yi | Es el padre del padre o de la madre o una persona cuya edad es equivalente al del primero. | Gran padre y abuelo |
| Ná yi | Es la madre del padre o de la madre o una persona cuya edad es equivalente al del primero y tenga una relación cercana con el emisor. | Gran madre y abuela |
| Dada' | Es el padre del esposo o la esposa. Se aplica también para él o los hermanos mayores del esposo. | Suegro |
| Nana' | Es la madre del esposo o la esposa. | Suegra |
| Yako' | Es la esposa del hermano o los hermanos mayores. | Cuñada |
| Sida' | Es el esposo de la hermana o hermanas mayores | Cuñado |
| Da'ni' | Es el esposo de la hija o la esposa del hijo; es también la esposa del hermano o hermanos menores; o el esposo de las hermanas menores. | Cuñado, cuñado, yerno. |
| Duguachi' | Es la hija del hermano o hermana o una persona equivalente a su edad. | Sobrina |
| Tugun | Es el hijo del hermano o hermana o una persona cuya edad sea equivalente a este. | Sobrino |
| mare' | Es el compadre | Compadre |
| vare' | Es la comadre | Comadre |

Fuente: elaboración mía.

Estas categorías nos permiten entender los tipos de parentesco que existen en la cultura triqui y que en la forma de nombrar se expresa el tipo de relación que establecemos con la otra persona. Ahora, de acuerdo a estas categorías veamos las formas de saludo para un varón o una mujer.

b) El factor género en las formas de relación

En los triquis de Chicahuaxtla, existen 17 formas de saludo para el caso de los varones, y 14 formas para la mujer.

Cuadro 5. Formas de saludo del hombre triqui

MUNDO HOMBRE

| | En triqui | Equivalente en castellano |
|----|------------------|---|
| 1 | Ma tá' | Buenos días padre |
| 2 | Ma ná' | Buenos días madre |
| 3 | Ma du'hui' | Buenos días tía |
| 4 | Ma da'nen | Buenos días tío |
| 5 | Ma yugue'e | Buenos días hermana (se aplica también para la prima) |
| 6 | Ma dinin | Buenos días hermano (se aplica también para el primo) |
| 7 | Ma ta yí' | Buenos días abuelito |
| 8 | Ma na yí' | Buenos días abuelita |
| 9 | Ma dadá' | Buenos días suegro (se aplica también para un abuelo lejano) |
| 10 | Ma naná' | Buenos días suegra (se aplica también para una abuela lejana) |
| 11 | Ma yako' | Buenos días cuñada |
| 12 | Ma sidá' | Buenos días cuñado |
| 13 | Ma da'ni' | Buenos días hijo (se aplica también para el yerno y la nuera) |
| 14 | Ma duguachi' | Buenos días sobrina |
| 15 | Ma tugun | Buenos días sobrino |
| 16 | Ma mare' | Buenos días comadre |
| 17 | Ma vare' | Buenos días compadre |

Cuadro 6: Formas de saludos de la mujer triqui

MUNDO MUJER

| | En triqui | Equivalente en castellano |
|----|------------------|--|
| 1 | Ma ta' | Buenos días padre |
| 2 | Ma na' | Buenos días madre |
| 3 | Ma duhui' | Buenos días tía |
| 4 | Ma dane' | Buenos días tío |
| 5 | Ma yugue' | Buenos días hermano |
| 6 | Ma lé' | Buenos días hermana, prima, nuera o sobrina |
| 7 | Ma ta yí' | Buenos días abuelo |
| 8 | Ma na yí' | Buenos días abuela |
| 9 | Ma datá' | Buenos días suegro (se aplica también para un abuelo lejano) |
| 10 | Ma naná' | Buenos días suegra (se aplica también una abuela lejana) |
| 11 | Ma yako' | Buenos días cuñada |
| 12 | Ma lú' | Buenos días sobrino, hijo o yerno |
| 13 | Ma suma' | Buenos días compadre |
| 14 | Ma sumare' | Buenos días comadre |

Como se puede apreciar, a diferencia del castellano y de la cultura occidental donde se pregona un “buenos días, buenas tardes y buenas noches” acompañado de un sustantivo de padre, tía o abuela para relaciones consanguíneas e íntimas, en la cultura triqui los saludos no dependen de la hora del día, sino de la relación familiar con la persona o personas con quienes se establece la comunicación. Buenos días, tardes o noches más que establecer un tipo de relación entre dos o más personas, es un deseo para un determinado momento del día. En el contexto de la lengua y cultura triqui, el saludo define el tipo de relación que se establece entre los interlocutores.

De esta manera, aprender la lengua triqui necesariamente nos lleva a aprender la cultura misma. Sin embargo, en las nuevas generaciones de niños y jóvenes triquis el valor del saludo se está perdiendo, esto se manifiesta cuando los niños y jóvenes no saludan a sus mayores en los distintos encuentros que cotidianamente realizan en la comunidad. De acuerdo a nuestras observaciones, la mayoría de los niños y jóvenes que han perdido este valor del saludo y por consiguiente su significado, son precisamente los que no

hablan la lengua triqui, es decir, los monolingües en español. Por ello, optan por evitar el saludo en las relaciones cotidianas¹² con los mayores. Una persona triqui debe de conocer todas estas formas de saludo y saber dónde y con quien aplicar cada una de ellas, de lo contrario, corre el riesgo de provocar una mala relación con la otra u otras personas.

Estos saludos o formas de relación no son considerados en los procesos formativos de la escuela, en su lugar, se fomentan los buenos días, buenas tardes y buenas noches, por ello, los niños y jóvenes pierden su valor y su significado.

2.3 Las categorías de formación del hombre y de la mujer triqui

La lengua, al igual que nos permite establecer un determinado tipo de relaciones de parentesco, también nos abre las puertas a otras formas de conocimiento y de construcción cultural triqui, como son las etapas de desarrollo del hombre y de la mujer triqui. Mediante un análisis de las formas lingüísticas de nombramiento de la mujer y del hombre triqui, se han identificado cuatro categorías conceptuales del desarrollo.

Veamos cuales son estas categorías conceptuales¹³.

Cuadro 6: Mundo síi (hombre)

| Categorías | Etimología | Equivalencia en la cultura occidental |
|-------------------------------|--|--|
| Ne'ej | Bebé | Etapas de socialización primaria |
| Sílij i | Si= hombre; lij i= pequeño, chico. Hombre chico | Niñez |
| Sí ñaa | Sí = hombre; ñaa= joven. Hombre joven | Adolescencia |
| Sí achij i • Tá • Tá yi | Sí = hombre; achij i= Maduro/grande. Hombre maduro o grande | Edad adulta, ciudadano, mayor de edad. Padre y abuelo. |

¹² Una relación cotidiana es cuando dos o más personas se encuentran (se cruzan) en el mismo camino. Entre los triquis, estos encuentros deben ser con reverencia en el habla y en el comportamiento físico.

¹³ Se está usando el término de "categorías conceptuales" porque no son precisamente etapas de desarrollo sino que una forma de conceptualizar al hombre y a la mujer triqui y cada una de estas categorías refleja precisamente el tipo de hombre y mujer que se es

Cuadro 7: Mundo yanáa (mujer)

| Categorías | Etimología | Equivalencia en la cultura occidental |
|--|---|--|
| Ne'ej | Bebé | Etapa de socialización primaria |
| Yana li | Yana= Mujer; li= pequeña. Mujer chica o pequeña | Niñez |
| Yana ñaa | Yanaa= Mujer; ñaa= joven. Mujer joven y madura | Adolescencia |
| Yana achij i <ul style="list-style-type: none"> • Ná • Na yí | Yanaa= Mujer; achij i= Madura /grande. Mujer madura o grande | Edad adulta, ciudadana, mayor de edad. Madre y abuela. |

Como se puede observar en los cuadros, existen dos formas de distinción en la formación triqui: síi (hombre) y yanaa (mujer), los cuales marcan una diferencia en cuanto al tipo de formación que se recibe, dependiendo del mundo al que se pertenece. En esto se sustenta la educación familiar y comunitaria basada en el género, es decir, en la que los padres son los encargados de la formación de sus hijos y las madres de las hijas. Sin embargo, lo que nos interesa mostrar en esta parte son las dos intersubjetividades lingüísticas existentes y que a través de ellas podemos entender la cosmovisión en torno a la formación del hombre y la mujer triqui. El hombre triqui es un “síi” desde temprana edad, al igual que la mujer triqui es una “yanaa”. Estas dos categorías no simplemente se refieren a dos maneras de nombrar o de definir el sexo, su intersubjetividad radica en que conceptualizan el tipo de personas, hombre o mujer, y las formas de ser y hacer éstos en su cultura. En otras palabras, el hombre triqui es hombre desde chico al igual que la mujer es mujer desde chica, porque desde entonces comienzan a ser educados y formados en actividades propias del hombre y de la mujer respectivamente. Así lo indican los modos lingüísticos de referirse a ellos.

En seguida, para ahondar más sobre esta relación entre lengua y cultura, veremos las complejidades lingüísticas entre la lengua triqui y el huipil.

2.4 El huipil: lenguaje y conocimiento

El huipil puede ser para muchos una prenda típica de las mujeres triquis, para otros será una artesanía, alguien más lo elogiará como una obra de arte. Sin embargo, el huipil triqui

es algo más que esto, es lenguaje y conocimiento. Adriana, una joven triqui tejedora del huipil nos dice que:

Todo lo que contiene un huipil tiene su significado, todas las figuras, es decir, las llamadas mariposas, tienen distintos nombres, formas y colores debido a que cada una de ellas es diferente. Por ejemplo: figura inclinada, pinos, pájaros, soldados, mariposas, tortilla de elote, jarro, entre muchos más. (Fuentes 2008 en línea)¹⁴

Y es que el huipil es precisamente esto, una prenda llena de significados y de historia. De aquí nuestro interés en acercarnos al lenguaje que encierra esta prenda para entender las relaciones entre la lengua, la cultura y la historia. Como lo dice Gnerre en entrevista con Ferraro, “con sólo reflexionar sobre el léxico podemos alcanzar una perspectiva sobre la complejidad de las relaciones entre lengua, cultura e historia” (Ferraro 2004: 95). Veamos entonces cuáles son estas complejidades lingüísticas y epistemológicas que encierra el huipil.

a) El plano objetivo

El huipil triqui es llamado “ri’ni” y se compone de “yawii” (mariposas) y “lúu” (gusanos). Un huipil tiene cientos de mariposas y gusanos. Cada una de las mariposas recibe un segundo nombre que a la vez es un adjetivo calificativo, de ahí que tanto en la lengua oral como en el lenguaje de los signos (figuras del huipil) no hay dos mariposas iguales.

Los nombres de las mariposas son una importante fuente epistemológica. Al nombrar a una de ellas se nombra a toda una serie de elementos. Veamos algunos casos.

- Yawi atin’i: “mariposa estrella”
- Yawi yato: “Mariposa conejo”
- Yawi yuguti: “Mariposa canasta”
- Yawi síi: “Mariposa hombre”
- Yawi iaj a: “Mariposa flor”

Como se puede apreciar, cada uno de los nombres de las mariposas corresponden a un mundo distinto: astrología, fauna silvestre, utensilios domésticos, ser humano y flora respectivamente. De esta manera, a través del lenguaje en las figuras del huipil, nos podemos introducir a la epistemología triqui que subyacentemente se comparte entre ellos. Desde otra perspectiva, el lenguaje del huipil es en sí un resumen del conocimiento

¹⁴ www.triquis.org. Consulta: junio 2008.

comunal (compartido) triqui porque en el se plasman las formas de entender e interpretar el mundo.

b) El plano subjetivo

¿Qué es una mariposa? o ¿Qué es un yawi? Todos sabemos lo que es una mariposa: un insecto volador que se alimenta de la miel de las flores y las hay de distintos colores y tamaños. ¿Por qué una mujer triqui viste un huipil lleno de mariposas? Por dos intersubjetividades: el primero, el huipil como ya se ha dicho, es un resumen lingüístico y epistemológico comunal de los triquis, pero también encierra un lenguaje filosófico de la vida del hombre y de la mujer triqui. Las mariposas del huipil simbolizan las transformaciones que sufre este animal y lo equipara a la filosofía de la vida triqui, porque se cree que el hombre triqui pasa por distintas transformaciones desde que nace hasta que muere, aunque se cree que mientras se haya reproducido continuará viviendo, de aquí parte la formación y la importancia del linaje en los triquis. El huipil, al estar lleno de mariposas, intersubjetivamente significa que la vida triqui responde a una serie de transformaciones. El segundo: una segunda intersubjetividad es equiparar la mariposa a la función y vida propia de la mujer triqui. Ella es la depositaria del conocimiento y la encargada de la reproducción, por ello, una de las primeras actividades o aprendizajes principales que debe de conocer una mujer triqui es el tejido del huipil. Las mujeres triquis, desde niñas comienzan con este aprendizaje y conforme crecen, lo perfeccionan.

De esta manera, la lengua Nanj n̄n̄in no encierra sólo un conocimiento objetivo, sino también uno de tipo subjetivo interpretativo.

c) Las mariposas ¿una forma de escritura triqui?

Un huipil lleno de mariposas no solamente representa, mediante el lenguaje, un conocimiento objetivo y otro subjetivo como se ha mencionado anteriormente, sino también es un tipo de escritura triqui porque expresa un conocimiento, un concepto o una definición. Una mujer triqui lee las mariposas. Desde una perspectiva occidental probablemente esto no resulte ser más que signos tomados de la naturaleza, pero desde la perspectiva triqui es una forma de escritura. Las mariposas del huipil se leen y conceptualizan un tipo de conocimiento. Si la escritura desde una perspectiva occidental es una tecnología, las mariposas del huipil son también una tecnología aun más compleja,

cuyo acceso es exclusivo de la mujer. Esta es otra de las complejidades lingüísticas que la lengua Nanj n̄in̄in presenta y que pocas veces es considerada en los procesos actuales de planificación lingüística y enseñanza de la lengua impulsada por la EIB.

El huipil, su lenguaje, significados y conocimientos, son evidencias de una cultura que tiene sus propios códigos lingüísticos y culturales de expresión. Aprender a tejer el huipil es aprender las complejidades lingüísticas y epistemológicas de la cultura triqui. La mujer triqui desde pequeña se forma en este lenguaje y conocimiento. Al respecto, Adriana nos cuenta que su abuelita comenzó a tejer desde muy temprana edad, a eso de los 8 años, y lo hacía cuando cuidaba animales como chivos y vacas en el monte. A los 10 años, la ahora abuela ya era una buena tejedora del huipil. Esto le dio reconocimiento en la comunidad por lo que muchas personas comenzaron a encargarle huipiles a cambio de maíz y frijol, porque en ese entonces no se pagaba con dinero. Ahora, ella, la abuela, tiene 67 años y sigue tejiendo huipiles, esto sorprende porque a esa edad muchas señoras ya no tejen por su salud. (Adriana 2008, comunicación personal)

Actualmente, estas formas lingüísticas del conocimiento no son consideradas en los procesos educativos escolarizados. La escuela, o el esquema de educación propiciada por ella, no permite mirar estas complejidades lingüísticas y epistemológicas de la lengua triqui porque impone mediante el español una estructura discursiva y lingüística distinta a ella, y si se trabaja en la escuela, es con base a esas estructuras de la lengua dominante. Por ello, cuando se enseña el triqui, los docentes se preocupan más por la comprensión gramatical de la lengua (sujeto, objeto, verbo) que por su comprensión epistemológica. ¿Acaso no es posible pensar en otras formas de revitalización lingüística? Indudablemente, la respuesta es sí. Las lenguas no existen porque sean lenguas escritas, sino porque son lenguas habladas (Meliá 2003). Por ello, es posible pensar en una revitalización lingüística desde la competencia oral, aunada con las prácticas culturales que la propician como el tejido del huipil.

2.5 Los topónimos triquis

Los topónimos representan otra de las complejidades lingüísticas y epistemológicas de la lengua y la cultura triqui, al mismo tiempo que son también “huellas de la etnohistoria” (Hollehbach, 1980), por lo que resulta importante señalar la función que tienen en la cultura triqui. En este trabajo hablaremos sólo de los topónimos que son nombres de las

comunidades. Para ello, de acuerdo a los resultados de la investigación, clasificaremos los topónimos en dos grupos.

a. Topónimos dentro de la comunidad:

Existen distintas formas de nombramiento de los lugares de una comunidad, que son los que estamos llamando topónimos dentro de la comunidad. Para este trabajo presentaremos los topónimos que representan nombres de lugares dentro de la comunidad de Chichahuaxtla, que fue el centro de nuestra investigación. En esta comunidad se han encontrado los siguientes topónimos:

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| • Sitaj wee | Loma del maguey |
| • Du'wa rioo | Boca del canal |
| • Riñan dawee | Orilla de la laguna |
| • Dakuj u | Loma inclinada |
| • Dakan yiga'anj | Loma de las catorce palabras |
| • Rakij ia'a | Cerro del raíz |
| • Du'wa iu'uj ñu'uun | Boca del pozo del viento |
| • lo'o gatsij i | Tierra blanca |
| • Riki nuwi | Debajo de la iglesia |
| • Yichrá runee | Encima del frijol |
| • Dakan guchru'u | Loma papa |
| • Du'wa chrej e | Boca del camino |
| • Ne guía | Agua del corre camino (ave) |
| • Yi'i yugune | Loma del aguacatal |

De estos topónimos, existen tres tipos de representaciones:

- *Topónimos que describen cosas o elementos que existen o existieron en el lugar.* Por ejemplo: "Riñan dawee" quiere decir "en la orilla de la laguna", sin embargo, esta laguna ya no existe actualmente, por lo que el topónimo describe o señala algo que existió. Otro caso: "io'o gatsij i" significa "tierra blanca" y describe la característica del lugar, algo que es comprobable actualmente debido a que la tierra efectivamente es blanca en esta parte de la comunidad.
- *Topónimos que describen la forma del lugar.* "Dakan guchru'u" que significa "loma papa" es un ejemplo de este tipo de topónimos. El nombre que recibe esta loma no se debe a que en ella se siembren papas, sino a que la loma tiene forma de papa. Con el tiempo la loma se convirtió en panteón, por lo que los habitantes utilizan este nombre de "dakan guchru'u" para referirse al lugar en donde descansan (entierran) los muertos.

- *Topónimos que describen algún acontecimiento ocurrido en el lugar.* Cuenta la historia oral triqui que en la loma en donde actualmente se encuentra el centro de educación media superior de la comunidad de Yuma' niko, un día de hace cientos de años, se reunieron los líderes del pueblo triqui para tomar acuerdos sobre la vida del pueblo, de ahí que la loma pasó a llamarse "dakan yiga'an" que significa "loma catorce" porque en esa loma se tomaron catorce acuerdos. Este es un ejemplo de los topónimos que expresan algún acontecimiento en el lugar. Actualmente, para referirse a la escuela que funciona en este lugar se utiliza este topónimo. "Dane' digi'ñu' naj tugun. We dakan yiga'anj digi'ñuj naj da'ne' (¿dónde estudias sobrino? Estudio en la loma catorce tío)" En esta expresión, de manera implícita se sabe que es en la escuela que se encuentra en esta loma.

Todos estos topónimos son activamente usados para nombrar cada uno de estos lugares. Probablemente, en sus inicios, estos topónimos surgieron para nombrar las características, formas o acontecimientos del lugar, pero con el paso del tiempo han servido para referirse a todo lo que se asienta en dichos lugares: personas, familias, instituciones, animales y cosas de distinto índole. Algunos ejemplos de esto son: "Juan rakij ia'a", que quiere decir *Juan de cerro raíz*, se refiere a la persona que se llama Juan y que vive en el cerro de la raíz, habrán otras personas cuyo nombre sea Juan, pero no vivirán en este mismo lugar, por lo que al nombrarlos se ocuparía otro topónimo como *Juan dakan dugutaj a*, que quiere decir *Juan de loma de la hierba enredada*. Otro caso es el de *Nej so' man yi'i yugunee*, que se refiere a todas las personas que viven en el lugar denominado toponímicamente *piel del aguacatal* y que se han de diferenciar de las personas que viven en *riki nuwi* (debajo de la iglesia). En este sentido, los topónimos otorgan identidad a las personas porque define en donde viven y por tanto quienes son.

b. Topónimos para nombrar a comunidades y rancherías vecinas

Básicamente los topónimos que se presenta en esta ocasión son los que usan los habitantes de la comunidad de Chichahuaxtla para nombrar a los pueblos circunvecinos triquis. En otras comunidades estos topónimos, que de alguna manera hoy son nombres de una comunidad, pueden ser diferentes.

Antes de presentar estos topónimos es necesario señalar que "Yuma' niko" en si es un topónimo que usan tanto los habitantes de esta comunidad como los de las otras

comunidades triquis. Significa “Pueblo Grande” y ello se debe a que es el pueblo más grande, viejo e importante de la región. En los triquis de Copala, para referirse a “Yuma’ niko” también utilizan el topónimo de “yuma’ ña’aan” que significa “pueblo importante” (Hollenbanch 1980).

Estos topónimos son:

- *Yuma li*: significa *pueblo chico o pequeño* y es el nombre que recibe la comunidad de Santo Domingo del Estado. Esta comunidad, en cuanto a población, es más pequeña que la comunidad de Chichahuaxtla, de ahí su nombre de *Yuma’ li*.
- *Du’wa dawee*: significa “orilla de la laguna” y es el nombre que recibe la comunidad de La Laguna Guadalupe. Al centro de la comunidad existe una laguna, por ello el nombre.
- *Yine*: significa “arroyo” o “lugar de los arroyos” y es el nombre que recibe la comunidad de San Isidro Morelos. Esta comunidad está rodeada de pequeños arroyos que son causa de su nombre.
- *Ruku kij’i*: significa “atrás del cerro” y es el nombre que recibe la comunidad de San Isidro del Estado. Como su nombre lo dice, para los habitantes de Chichahuaxtla, esta comunidad está detrás de un cerro.
- *Ne io’o*: Significa “agua turbia” y es el nombre de la comunidad de Mesoncito. La tierra de esta comunidad suele ser de tipo amarilla, por lo que el agua que corre en ella en tiempos de lluvia suele estar turbia.

Estos topónimos, al igual que los del primer grupo, aparte de que describen el lugar, se utilizan para nombrar o referirse a personas, instituciones y cosas que se asienta en el lugar. Por ejemplo, cuando se dice *Dukuá sun ne io’o* se está hablando de la Agencia Municipal de *Ne io’o* (agua turbia), y las personas que viven en esta comunidad reciben la denominación de *nej dugui’ man ne io’o* que quiere decir *nuestros parientes de agua turbia* en la lengua Nanj nĩn`ĩn. Pero cuando se habla en español no se utiliza esta significación sino que se dice *las personas de Mesoncito*.

Para cerrar este tema, cabe mencionar que los nombres en español de la mayoría de las comunidades presentadas no tienen relación con sus topónimos, esto rompe con la conceptualización que existe entre las comunidades debido a que ellas asocian sus nombres con alguna característica sobresaliente de la comunidad.

3. Los usos de la lengua triqui y del español en la escuela y en la comunidad

La ecología del lenguaje es un enfoque que propone el estudio de las lenguas desde el contexto de éstas. Concibe a las lenguas como entes vivos que siguen un ciclo de vida – nacen, crecen y mueren- (López 2006), por lo que resulta necesario estudiarlas en el contexto de su desarrollo. En este sentido, la situación lingüística de una comunidad, de un pueblo o nación depende de sus relaciones históricas, económicas, jurídicas, políticas, educativas y sociales.

Por ello, en este apartado del capítulo, se propone analizar los usos de la lengua triqui y del español en los triquis de Chicahuaxtla desde una perspectiva integral, para dar cuenta de la situación lingüística actual, no como algo negativo sino como realidad necesaria, consecuencia de los cambios sociales, y que requiere en educación, nuevos planteamientos de EIB, y en comunidad, nuevas formas de control lingüístico con base en la organización socioterritorial triqui (linajes y clanes). Creo también que es necesario alejarnos de los puntos de vista que dramatizan la pérdida de las lenguas indígenas como si fuera una catástrofe propiciada por los propios pueblos hablantes y, en su lugar, acercarnos a las necesidades comunicacionales e ideológicas por las que pasa cada pueblo indígena.

Por ello, en este apartado veremos las nuevas situaciones lingüísticas de las comunidades triquis de Chicahuaxtla como consecuencia de los cambios sociales en la mismas, por lo que no se deja de hablar el triqui por el sólo gusto de hacerlo, sino que en muchos de los casos, como una forma de supervivencia.

3.1 Los cambios sociales en la comunidad

Es del saber de todos que desde los últimos años del siglo pasado, los cambios globales, con sus ventajas y desventajas para unos y otros, se han acelerado drásticamente, de ahí que hoy en día los medios de comunicación han llegado a lugares antes no esperados, causando importantes cambios sociales, culturales y lingüísticos a dichos contextos.

En las comunidades triquis, son estos cambios sociales los que han modificado no sólo el comportamiento lingüístico, sino también el comportamiento cultural de todos. Se sabe que las comunidades triquis hasta antes de los años 80 basaban su comunicación primordialmente en su propia lengua, el Nanj nĩn'ĩn, sin embargo, a partir de los años 90

del siglo pasado, el comportamiento lingüístico de la comunidad fue modificándose, dando paso a una comunicación basada en dos lenguas, el Nanj n̄n̄in y el español, o en otras palabras, a una comunicación bilingüe. Hoy en día, esta comunicación bilingüe se ha incrementado considerablemente entre la población joven e infantil y tiende a pasar a un estado comunicacional monolingüe en español. Pero ¿Cuáles son estos cambios sociales que modifican el comportamiento lingüístico de las comunidades triquis?

Hasta antes de la década de los 60's, las comunidades triquis de San Andrés Chicahuaxtla estaban conectadas con las ciudades próximas que son Tlaxiaco y Putla por el llamado "Camino Real", a ambos lugares se llegaba a pie o mediante animales como el caballo y la mula. Este mismo camino era usado por los comerciantes de ciudades del Estado para intercambiar y comercializar sus productos. Como hemos de imaginar, salir o entrar a las comunidades triquis no era una facilidad, por lo que sus habitantes permanecían más arraigados a su lengua y cultura teniendo menos contacto con otros pueblos, sobre todo con las ciudades. Sin embargo, a partir de los 70's, una vez que se construye la carretera federal que atraviesa al territorio triqui conectándose con las mismas ciudades antes mencionadas, los cambios en las comunidades se aceleraron. Destacaremos sólo las más importantes a nuestra consideración y para efectos de nuestro trabajo.

Con una carretera de por medio, los triquis comenzaron a tener mayor movilidad social hacia las ciudades que tienen otra lengua y cultura; accedieron a servicios básicos como la luz eléctrica y con ello a medios de comunicación a voz y video como la radio y la televisión; a una educación escolarizada obligatoria; y a un fortalecimiento de distintas religiones como la católica, la evangélica y los testigos de Jehová. Más tarde, en los 80's, comienza una migración acelerada a las grandes ciudades como el Distrito Federal y el Estado de México por cuestiones económicas (ofertas de trabajo), al mismo tiempo que se fortalece la educación escolarizada así como una mayor presencia de los medios de comunicación. En los 90's, la migración siguió creciendo sólo que diversificándose a distintas partes del país y extendiéndose a los Estados Unidos de América. Por otra parte, en el mismo tema de la movilidad social, comenzó una creciente migración estudiantil a distintas partes del Estado y del país, al mismo tiempo que en las comunidades triquis crecían los contactos culturales y lingüísticos por la facilidad de acceso para propios y

extraños. Cabe destacar aquí también el hecho de una apertura regional de mercado en la comunidad de Chicahuaxtla donde todos los días lunes se realiza el “día de plaza¹⁵”.

Hoy en día, la comunidad de Chicahuaxtla, al igual que las comunidades que la rodean (Santo Domingo, Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi, Mesoncito y otros), han llegado al auge de los cambios sociales. Chicahuaxtla actualmente es una comunidad que cuenta con servicios educativos de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) como del nivel medio superior (bachillerato) a donde asisten estudiantes de la comunidad y de otras aldeñas. A pesar de este acceso educativo en la propia comunidad, muchos estudiantes optan por migrar a las ciudades del Estado u otras del país para realizar sus estudios. Los que no lo hacen necesariamente lo llegan a hacer culminado el bachillerato, con el fin de cursar sus estudios superiores. Los que no siguen el camino del estudio, de igual forma, migran a las ciudades en busca de fuentes de trabajo.

Otros cambios importantes son los ocasionados por los medios de comunicación como la televisión tanto en su canal abierto como cerrado (de paga). La mayoría de las familias cuenta con este servicio en sus hogares con un incremento notable de los canales cerrados. La radio no es la excepción. Por su parte, el internet desde el año 2005 ha comenzado a funcionar en la comunidad y hoy en día se ha incrementado y convertido en una de las principales atracciones de la población joven y estudiantil.

Por otro lado, la migración se ha convertido en uno de los principales fenómenos sociales de las comunidades triquis en la población joven y adulta. Como se ha dicho, los jóvenes que no migran por cuestiones de estudios, lo hacen por cuestiones de trabajo a las ciudades del Estado de México y principalmente del Distrito Federal, así como a los Estados Unidos de Norteamérica. Este fenómeno es de dos tipos: la migración temporal que implica que por un determinado periodo el migrante se ausenta de su lugar de origen para volver después y, probablemente volver a migrar; la migración definitiva, por su parte, implica que el migrante se ausenta de manera definitiva de su comunidad y acude a ella en plan de visita para retornar luego a su nuevo lugar de residencia.

¹⁵ La plaza o el tianguis son días de intercambio comercial establecido en la cual comerciantes de ciudades como Tlaxiaco, Putla, Juxtahuaca y de las comunidades triquis y mixtecas realizan una feria comercial de compra y venta de productos de toda índole (alimento, vestido, ganado, abarrotes etc.)

Otros cambios sociales son los propiciados por políticas del Estado, como son los partidos políticos (muy presente en la comunidad) y programas sociales (OPORTUNIDADES, PROCAMPO). De igual manera, existen otras instituciones como el Centro de Salud y el Registro Civil que atienden a la población triqui. En la cuestión lingüística por ejemplo, todos estos programas sociales e instituciones, como son parte de los elementos culturales ajenos, favorecen el uso del español en las comunidades triquis, siendo así un cambio que afecta el comportamiento lingüístico de estas comunidades.

Todo estos cambios y aunado a ello el crecimiento demográfico propician la creación de nuevos *hábitus* y fuentes de trabajo en la comunidad. Ahora podemos encontrar desde pequeños hasta medianos comercios de miscelánea y abarrotes al igual que comedores, centros de internet y otros.

Con lo dicho hasta aquí sobre los cambios sociales, no se está diciendo que sean buenos o malos, porque como de seguro se puede apreciar e interpretar, tienen su ventaja y su desventaja. La apertura de la carretera por ejemplo, significó para las comunidades la puerta de entrada de muchos servicios básicos como luz, centro de salud, escuela y teléfono. Su contraparte es que afectó a la lengua y la cultura triqui, porque muchos habitantes dejaron de hablar su propia lengua por el español, o practicar sus propias costumbres curativas tradicionales por las ofrecidas por los centros de salud pública.

Para concluir este tema de los cambios sociales, imaginemos cómo era la situación lingüística de una comunidad triqui sin escuela, ni televisión, ni migración. Evidentemente que su contacto con el español no era una constante. Ahora con la escuela en la comunidad, los niños y las niñas, desde los tres años, entran en contacto con el español y hasta con el inglés. Y con la televisión, la radio y el internet en el hogar sucede lo mismo. La migración por su parte no es la excepción, sino por el contrario, fortalece este contacto con el español y el inglés. Basta con viajar entre hora y hora y media a las ciudades cercanas de Putla, Tlaxiaco y Juxtlahuaca para entrar en una sociedad eminentemente castellanizante. Como vemos, con estos cambios sociales la población triqui está en constante contacto con la lengua castellana.

Con esto no se está diciendo que el triqui sea ahora una lengua en desuso sino que simplemente tiene sus propios espacios de uso y desarrollo. De la misma manera, debe quedar claro que tampoco se está diciendo que estos cambios sociales son un mal para la

situación lingüística y cultural de las comunidades triquis, juzgarlo como malo o bueno creo que debe ser en última instancia una competencia de los propios hablantes.

3.2 Las lenguas y sus usos en la comunidad

La lengua Nanj n̄n̄in̄ tiene mucha vitalidad en los espacios y prácticas propias y apropiadas, sobre todo, en las personas mayores, sin embargo, su uso es débil en los espacios y prácticas ajenas (no propias) al igual que en la población joven e infantil. Antes, es necesario establecer una distinción entre lo que, desde nuestra observación en la comunidad, es práctica propia y ajena. Si bien es cierto que es difícil hacer una distinción exhaustiva por las relaciones sociales que se establecen en todo espacio y práctica de la comunidad, es necesario establecer algunas pautas que nos permitan identificarlos con la razón de poder analizar los usos de la lengua en cada una de ellas. Creemos que usar una u otra lengua es producto del tipo de práctica que hacemos y el espacio social en que estamos.

Las prácticas y los espacios propios son aquellos que por tradición cultural se realizan en la comunidad. Estos son: la asamblea comunitaria, el tequio, las prácticas agrícolas como la siembra del maíz y el tejido del huipil, por mencionar algunas. Por espacios consideraremos a la familia, la comunidad y el campo. Por su parte, las ajenas (no propias) son las generadas por los cambios sociales y globales como la escuela, la iglesia, el centro de salud, la televisión, partidos políticos y otros¹⁶.

Por tanto, son estas prácticas propias (que conservan mucho de los aspectos históricos, culturales, sociales, políticos, epistemológicos, económicos y lingüísticos generados a través de los años y transmitidos de manera generacional) las que permiten, estimulan y controlan el fortalecimiento del Nanj n̄n̄in̄. Algunos ejemplos de estas prácticas son: la asamblea comunitaria, el cultivo del maíz, las mayordomías, el tequio, prácticas curativas y otros.

¹⁶ Esta distinción entre prácticas propias y prácticas ajenas coincide con la dicotomía entre “tradición - modernización” (Giménez 1995). Esto implica que las prácticas propias corresponden a las que por tradición se realizan y las ajenas como las causadas por los cambios sociales en la idea de la modernidad (partidos políticos en contraparte de la asamblea comunitaria, religiones cristianas en contraparte de los rituales, el español en lugar de la lengua Nanj n̄n̄in̄, por mencionar algunas).

En estas prácticas, las propias y apropiadas, se usa el triqui como lengua oral desde una estructura más natural (de desarrollo y preservación). Se puede decir que en estos espacios es donde se cultiva la lengua y en donde se evidencian sus distintas variantes como el femenino y el masculino. En estos espacios, el lenguaje escrito tiene poca importancia, “el poder está en la palabra” y en la memoria de los presentes.

Por el contrario, en las prácticas comunitarias no propias (ajenas), el uso del triqui sigue siendo oral, sin embargo, no tiene el mismo estatus social, cultural, comunicativo y económico que tiene en las prácticas comunitarias propias de la comunidad. En estos espacios y prácticas, el triqui oral es la lengua de segundo uso, con función explicativa y de puente para entender un contenido lingüístico del español. Estos casos, espacios y prácticas comunitarias no propias son las asociadas, en primer lugar, con la escuela, la iglesia, el centro de salud y los programas sociales.

A continuación, en forma de sistematización, se detallará los usos de las lenguas en las principales prácticas y espacios comunitarios propios y ajenos de la comunidad.

- *Asamblea comunitaria*

En el caso de las asambleas comunitarias, si bien se levantan actas de acuerdos en español escrito, la lengua oral es la que tiene importancia.

Veamos la siguiente nota de campo.

Hoy, 14 de octubre, se celebró una asamblea comunitaria en la comunidad de Chicahuaxtla, desde la mañana los habitantes se reunieron en la explanada de la agencia municipal para llevar a cabo dicho evento. La finalidad de la reunión fue la de nombrar a las nuevas personas a ocupar los cargos correspondientes para la gestión 2008, por tanto. Desde temprano, a eso de las 6 de la mañana, el agente municipal y el síndico municipal anunciaban y convocaban a los habitantes de la comunidad para participar en el evento usando la lengua triqui. Decían:

Man dinin, man da'ne, man tugun', man yugue, duguachi. Si ga'ma ruwa su sani 'ngo gui iaj win anuj nari' dugui' ne' rian 'ngo dukua si sun' na unda gawin 'ngo si junta nej sachij nugua'an ru'waj nga gisij ani gi'iaj su 'ngo sutuj xi ni numa wi'i su doj rian dukua si sun' nan ni nataj nej dugui' nikaj sun 'ngo guentu guni ne' gisi nanikaj su na'an rian 'ngo si suun ruwaj da'ne dini, yugue.

Una vez congregada la gente en la explanada de la agencia municipal, comenzó la reunión:

El agente Municipal: *Man da'ne, dini, tugun, yugue, duguachi, guruwa daran' su numat rian 'ngo dukua sisun' nan ru'waj gisini nachij un'un sachij yuranu andaj dugui'*

nga gutaj si yugui gisij ni sísi nga niki win ru'waj ni ga'we gayi'i nga 'ngo si junto' ru'waj dinin.

El secretario: nga achin rian cientu da koj nej dugui' nga guta' si yugui dini.

El agente municipal: ru'waj sísi nga niko nej dugui' numa ru'waj ni si su gataj ni gaꜰwe nga gayi'i nga 'ngo nuguan' anuj ga'mi iaj ru'waj dini, da'ne, tugun, yugue.

Asambleístas: Gayi'i dini, gayi'i dadint we da ni se si naj gi'iaj gana gui ñu' maj dini.

El agente municipal: o' ni si dan win ru'waj ni gachinj ni'io rian yiranu ni gaia si 'ngo nej nuguan' narijnu'u iaj guni' ruwaj dini, da'ne, yugue.

El secretario: gaiaj doj orden del día ni guni su dini, da'ne. Uno, pase de lista; dos, lectura del acta anterior; tres, nombramiento de la mesa de los debates; cuatro, nombramiento de las nuevas autoridades municipales para la gestión 2008; cinco, asuntos generales. We nej nuguan' na win sa nari na'an ne' 'ngo gui iaj ru'waj dini, da'ne.

Iniciada la reunión, si bien se leyó el orden del día en español, la reunión se desarrolló en su totalidad en triqui oral. Todos los participantes usaron en el triqui oral para sus participaciones en el evento. Este uso primario y exclusivo del triqui en la asamblea es posible porque todos los participantes son personas de la comunidad y de la cultura, y los que por algunas razones dejaron de hablar el triqui, están presentes pero no participan (hablan) en la asamblea (notas de campo, octubre 2007).

De esta manera, la lengua que se usa predominantemente es el triqui. Aunque en la gestión 2007, después del triqui, el agente municipal usaba el español, él es maestro. En la gestión 2008, no se observó ningún uso del español, él no es maestro.

En este evento participaron a por igual mujeres y hombres, y familias completas, muchas de las cuales traían a sus hijos que estudian en la escuela primaria y otras instituciones. Aunque los niños no tienen participación activa en el evento, acompañan a sus padres durante toda la reunión.

Las familias que participan no permanecen en el mismo lugar. Un patrón cultural es que la participación es de acuerdo al género; los primeros que llegan a la reunión son los padres de familia y los jóvenes; poco después viene la madre con sus respectivas hijas. Al llegar al lugar de la reunión, los hombres se reúnen con los otros hombres y forman pequeños o grandes grupos, sucede lo mismo con las mujeres.

- *Agencia municipal*

La agencia municipal constitucional, después de la asamblea comunitaria, es la institución máxima de poder. Si bien en la asamblea se usa exclusivamente el triqui para asuntos de gobierno interno, en esta institución se admiten personas monolingües en español o con mínima competencia del triqui para cargos últimos, mientras que los cargos principales siempre son ocupados por personas hablantes del triqui y del español. Aquí, la

lengua principal de uso es el triqui, el español aparece en las ocasiones en que una de las personas no habla el triqui.

En el siguiente diálogo, las dos personas hablan el triqui. Santiago es un habitante de la comunidad que va a la Agencia a buscar al síndico municipal, dialoga con Basilio quien es una de las personas con cargo que en ese momento está presente:

Santiago: Man dinin.
Basilio: Man dinin.
Santiago: Wani nga dinin'.
Basilio: Wani nanj dinin'.
Santiago: Nitaj sichij nugua'an ne mij dinin.
Basilio: Nitaj si maj dini', iaj win na doj gawi si ga'an si nan dini', sani 'na' niki si nana doj sisi nitaj si ra'ñaj ga'an waj dinin.
Santiago: Dane ga'an si naj dinin.
Basilio: Nichun' ga'an si naj dinin', nichun' ga'an si naj an.
Santiago: Ganikin ni'i na si ruwaj si 'na' si ne' dinin.
Basilio: Ga'we dinin. (Agencia Municipal, 29-05-08)

Traducción al español

Santiago: Hermano.
Basilio: Hermano.
Santiago: ¿Todo bien hermano?
Basilio: Todo bien hermano.
Santiago: ¿Está el síndico municipal hermano?
Basilio: No está hermano, tiene poco que se fue hermano, pero viene un momento si esperas hermano.
Santiago: ¿Dónde se fue hermano?
Basilio: Cerca hermano, cerca.
Santiago: Lo esperaré hermano.
Basilio: Está bien, hermano.

En el diálogo que sigue la interacción es entre Basilio y Antonio, el primero es bilingüe y el segundo monolingüe en español, los dos ocupan un cargo en la agencia.

Antonio: ¿Qué hay Basilio, qué haces?
Basilio: Aquí nada más, checando quién pasa y quién no.
Antonio: ¿Es tu semana de guardia?
Basilio: Sí, me toca otra vez, con esto ya van tres veces que me toca, y todo porque Luis no ha venido, pero después de esta semana ya no voy a venir, voy a ir trabajar, ya no he ido a ver a mi milpa.
Antonio: Órale, pues yo vine a ver cuándo me toca, creo que la otra semana. (Agencia Municipal, 5-06-08)

En los dos casos participa Basilio, quien como se puede ver, es bilingüe triqui-español. En el primero usa la lengua triqui con Santiago, quien también es bilingüe, pero en el segundo caso, en donde la interacción es con Antonio, monolingüe en español, Basilio utiliza el español. Son estos casos de uso de lenguas los que ocurren en la Agencia Municipal, enfatizando que es el primero el que tiene frecuencia predominante sobre el

segundo, permitiendo así un mayor control y uso de la lengua triqui entre las personas que participan en esta institución.

Un segundo caso de uso de lengua es el de tipo externo, que es el que se realiza con personas de fuera, no triquis, como el que llevan a cabo las autoridades municipales cuando salen al municipio o al gobierno del Estado a realizar distintas gestiones, en ello utilizan solamente el español, dando a entender en todo esto que el español es la lengua de gestión externa y el triqui de la interna. Aquí se debe de tomar en cuenta que dentro de las principales autoridades que se nombran, existen personas con competencias suficientes en las dos lenguas, en otras palabras, personas bilingües, por lo que son ellos las que realizan las gestiones en casos que requieren el uso del español.

- *Siembra y cultivo del maíz*

En los procesos del cultivo del maíz, se usa predominantemente la lengua triqui. El uso del castellano aparece en agricultores jóvenes que no dominan su propia lengua, entre la población adulta es totalmente predominante el Nanj n̄n̄'in. Es importante notar que la mayoría de las personas que realizan esta actividad son personas mayores. Entre los jóvenes estas actividades ya no se realizan mucho, lo que significa que la lengua triqui se debilita debido a que estos jóvenes, una vez que sean los grandes, usarán menos el triqui y más el español.

- *Tequio:*

En esta actividad comunal, donde participan todos los habitantes, la lengua que usan en la mayor parte de las situaciones comunitarias es el triqui. Por tanto, toda persona que participa en estos eventos aprende a hablar el triqui. Incluso, se puede decir que todos aquellos que respetan y viven de acuerdo a las prácticas comunitarias hablan el triqui, o en los casos extremos, llegan a entenderlo.

En el tequio participan hombres, desde los niños hasta los abuelos. El tequio es una actividad de trabajo comunal que se realiza para un bien común de la comunidad y es convocada por la autoridad municipal. En este evento se usa predominantemente el triqui. Como son las autoridades municipales las que coordinan, ellos usan exclusivamente esta lengua. El español por su parte, es usado en las interacciones entre

personas triquis (principalmente jóvenes y profesionistas) que no hablan la lengua propia, pero se presenta en menor frecuencia.

Las autoridades, para convocar a la población al tequio, desde días antes anuncian la realización de la actividad mediante el aparato de sonido de la comunidad usando siempre la lengua triqui, diciendo por ejemplo, lo siguiente:

Man da'ne, man dini, man tugun, siga'ma ruwa su sani, duguachin ñuj rian 'ngo si ago' na sísi gudungu 'na' na ni wa 'ngo tequiu yuma' rian ne' ru'waj, nga gisini ni nakin ñuj doj nej su da' gunuma su 'ngo gawata'an nigan rian dukuá sisun ne' na ni nikaj dugui' ne ga'an ne' nagi' 'iaj ne' doj 'ngo chrej 'na' ruwa yun' na ru'waj daj da'ne, dini, tugun, yuwe.

Tíos, hermanos, sobrinos, hermanas, disculpen ustedes pero mediante nuestro aparato de sonido les estamos comunicando que el domingo que viene estamos programando un tequio comunitario, por lo que le pedimos a todos ustedes que nos están escuchando a que nos reunamos aquí en nuestra Agencia Municipal en el día mencionado, para irnos juntos a limpiar nuestros caminos; hermanos, tíos, sobrinos, hermanas. (Traducción)

Luego, ya durante la actividad, las autoridades van diciendo indicaciones en triqui como las siguientes:

Agente Municipal: Da'ne, dini, tugun, nej su ne rian we' dan ni gi'iaj su 'ngo suntuuj ni gana'a ne' danaj gi'iaj sun ne' dinin, da'ne.

Público: Ga'we dini, we ñuj waj dan dinin.

Agente Municipal: lo su gisi nga ni gami' nga sachij rido ni giran si 'ngo net si go'o nana doj dini, da'ne, tugun.

(Traducción)

Agente Municipal: Tíos, hermanos, sobrinos, ustedes que están sentados en la casa, hagan el favor de venir aquí para que avancemos con el trabajo, hermanos, tíos, sobrinos.

Público: Está bien hermano, ahí vamos hermano.

Agente Municipal: Hagan el favor y hablamos con el tesorero para que nos compre unos refrescos al término de nuestro tequio, hermanos, tíos, sobrinos.

Así como se muestra en estos pasajes es como se desarrollan las interacciones entre las autoridades municipales y los habitantes de la comunidad, donde la lengua triqui es predominante, favoreciendo así su desarrollo y preservación.

- *Mayordomías*

El triqui es la lengua de uso predominante. La usan para buscar colaboradores, para algunos ritos formales dentro del grupo. Funciona como lengua oficial. El español es usado por aquellos que no hablan el triqui, ya sean triquis monolingües en español o personas no triquis que asisten a estos eventos. En las mayordomías, que son de corte religioso católico, la lengua triqui funciona como lengua oficial en todas las actividades

que realiza el grupo, sin embargo, el español también aparece como lengua oficial en los rezos o sermones que se realizan.

- *Carnaval*

El triqui es predominante en las relaciones que se realizan tanto por los organizadores como por las autoridades municipales. El español es usado en las relaciones de juego (informales) que establecen los participantes, muchos de ellos no hablantes del triqui. También se presenta en las comunicaciones entre personas no triquis que asisten al evento. El carnaval es una cultura apropiada en los triquis, porque no tiene inferencias exteriores y es un evento que fomenta la expresión del arte triqui tanto en danza, música, vestimenta como en lengua.

En todos estos espacios, que son considerados como propios o apropiados, es la lengua Nanj nĩnĩn en su forma oral la que predomina, el castellano aparece más como lengua que se usa con personas no triquis. Asimismo, como se observó, en estas actividades es muy notoria la mayor presencia de personas adultas que jóvenes.

Ahora veamos cómo es el uso de la lengua en otros espacios de la comunidad también considerados propios pero cuya población participante es diferente.

- *Cancha municipal*

La cancha municipal es el espacio céntrico de la comunidad en donde niños, jóvenes y adultos se concentran en las tardes para realizar actividades deportivas como básquet bol y futbol o para simplemente reencontrarse después de una jornada de estudio o de trabajo. En este espacio se usan las dos lenguas. Entre los que participan se ha observado dos grupos: uno bilingüe -triqui y español- y otro monolingüe en español. Los primeros suelen alternar el uso de las dos lenguas con predominio del triqui mientras, que los segundos se quedan en el monolingüismo, aunque esto parece no representar ningún problema en ellos porque los bilingües usan el español con ellos, además, los monolingües generalmente constituyen un grupo que no interactúa mucho con los bilingües, creando así grupos marginados de unos y otros.

El siguiente diálogo es entre un grupo de jóvenes que se reencuentra en la cancha municipal y conversa en la lengua triqui:

- Juan: Nujwin si 'iaj at ne'. (*Qué están haciendo*)
- Pablo: Ne tsi'i giran José xi go'o' taj si sani man si ana'wij ñu guyumat ni gawin si giraant taj si a. (*José dice que nos va a invitar unos refrescos, y estábamos esperando a que llegaras para que cooperes con él*)
- José: Ma'an Pablo man giran taj si saj a, sani man unta guyumat ni nanikaj ruwa si ru' íaj si naj an. Sani taj si gawin ni ga'an gachin rian Gabriel ni guto' si yugui si a. (*Pablo es quien dice que va a comprar, pero como llegaste parece que se arrepintió, pero no pasa nada, vamos a comprar con Gabriel y apuntamos su nombre*)
- Pablo: Naj sa' si Juan giran dadint iaj ganakaj si du'we si a. Se daj mij Juan, nujwin si gi'iaj sa' sa'an xi dan nacha sa' ya' nga ne'. (*Mejor que compre Juan porque apenas cobró, ¿no es así Juan? Para qué quieres guardar tanto dinero, mejor gástalo*)
- José: lo ganaat gun ni sinu'wej Juan ni guto' si yugui Pablo a. Se yanga maj Juan, io ganaat ra, ñuj naru'we a. (*Caminen, vamos a los refrescos, si no quiere Juan lo apuntamos a nombre de Pablo. No es cierto Juan, venga que yo invito*) (Cancha Municipal, 25-05-08)

Este otro diálogo corresponde al grupo de monolingües en español:

- Carlos: ¿Qué paso Buey? ¿Dónde está tú carnal, el Moles?
- Manuel: No manches, será tu carnal ese buey porque mío no. Hace rato que paso ese buey, dice que regresa más tarde, te andaba buscando, dice que le debes una feria y quiere que le pagues porque según anda jodido.
- Carlos: Ese buey siempre anda jodido, además sólo le debo 10 pinches pesos, que no es nada a comparación de lo que le invito a ese buey.
- Manuel: ¿Que, cascareamos¹⁷?
- Carlos: Va, llama a tus cuates pues, ahí está el Patricio, ese es bueno para patear, llámalo a ver si le quiere entrar al desmadre, luego ese buey no juega si no está el Víctor, no le gusta perder.
- Manuel: Patricio (llamando a Patricio), ven, vamos a chutar¹⁸, tráete al conejo y al pollo¹⁹. (Cancha Municipal, 26-05-08)

Estos dos diálogos nos acercan a lo dicho sobre el uso de lengua en la cancha, y si bien no se puede mostrar ni apreciar todas las características en que se realizan las conversaciones, sí se logra mostrar el tipo de diálogos y contenidos lingüísticos que cada uno de los grupos realiza.

Otra diferencia entre monolingües en español y bilingües triqui-español radica en su origen familiar, los primeros suelen ser hijos e hijas de profesionistas o migrantes, por tanto, al parecer, la familia no sigue las tradiciones comunitarias y culturales como la

¹⁷ Cascarear significa jugar un partido de futbol o básquet bol entre amigos. En este caso se referían a un juego de fut bol.

¹⁸ Pegar al balón.

¹⁹ Conejo y pollo son apodos o seudónimos.

siembra del maíz, el cuidado de los animales, el tejido de huipiles y las otras actividades como acarrear leña del monte. En lugar de ello, sus responsabilidades familiares o domésticas se reducen a la realización de sus tareas académicas y otros como el deporte. En cambio, los bilingües, suelen tener un hábitus familiar basado más en actividades agropecuarias.

- *Día de plaza o tianguis*

Es el evento de relaciones comerciales que ocurre los días lunes en la comunidad de Chichahuaxtla, donde comerciantes de las ciudades de Putla y Tlaxiaco principalmente, así como de otras comunidades mixtecas y triquis, concurren para vender y comprar productos de distinta índole (alimentos, animales, flores, ropa, herramientas de trabajo, juguetes y aparatos electrodomésticos). El uso de lenguas en este espacio se da de distintas maneras, entre los triquis se repite las situaciones antes mencionadas como usar entre ellos exclusivamente el triqui cuando son personas adultas, principalmente mujeres; entre jóvenes suele usarse las dos lenguas o sólo el castellano si la interacción es entre bilingües-monolingües o monolingües-monolingües. Aquí lo que destaca es el uso exclusivo del español con los comerciantes mestizos (no triquis), con ellos, todas las personas, señoras, señores, jóvenes y niños realizan las relaciones comerciales usando el español. Sin embargo, con los comerciantes triquis, las relaciones comerciales se basan más en el triqui.

En estos dos espacios, que son de concentración pública, las dos lenguas tienen notable presencia. En el primero, que es parte de la vida cotidiana de la comunidad, la población que participa es la juvenil y la infantil, la adulta en menor proporción. Habría también que anotar que estos jóvenes y adultos suelen ser personas con un amplio recorrido académico. La mayoría de las personas (adultas principalmente) que se dedican al campo no suelen participar en este evento. Es importante destacar esto debido a que nos permite visualizar otro tipo de actividad o evento que se realiza en la comunidad y con ello una situación lingüística distinta a las mencionadas anteriormente.

En el día de plaza, cuya participación triqui se sustenta en las mujeres, la actividad es comercial con afluencia de comerciantes mestizos y mixtecos, de ahí la necesidad de hablar el triqui entre triquis, el español con los mestizos o los de la ciudad. Ahora veamos otros casos.

- *Centro de salud*

Esta institución es la encargada de atender la salud de la población. Funciona con un médico de encargado y dos enfermeras. A ellos se agregan las señoras del “comité del centro de salud” que la comunidad nombra para que apoyen a los médicos en distintas actividades. En esta institución el triqui es usado entre las señoras que conforman el comité del centro, también lo usan en las comunicaciones que establecen con las personas triquis que acuden al centro. El español es usado entre los médicos, con sus pacientes y señoras del comité. Las señoras (bilingües) que conforman el comité funcionan como traductoras o interpretes entre las personas monolingües en triqui y los médicos monolingües en español que trabajan en el centro. Veamos el siguiente caso de la señora Juana y las personas del centro de salud:

| | |
|----------------------|---|
| Señora Juana: | Man le', man le'. (<i>Hermana, hermana</i>) |
| Señora del comité 1: | Man le'. (<i>Hermana</i>) |
| Señora del comité 2: | Man le'. (<i>Hermana</i>) |
| Señora Juana: | Nitaj yi' doctor ne ruwa su min lej. 'ngo consulta 'na sani nuni'in si neen darun' le. (<i>¿Estará el doctor hermanas? Vengo a una consulta pero no se si se encuentra</i>) |
| Señora del comité 1: | Neen ru'mij le', gachin re' ni ga'mi ñuj ga'na'an le'. (<i>Sí está el doctor hermana, pasa y en un momento le hablamos para que venga</i>) |
| Señora Juana: | Ga'we le', guruwa re' nij le'. (<i>Está bien hermana, gracias hermana</i>) Va a llamar al doctor a su consultorio. |
| Señora del comité 1: | Doctor, tiene una consulta. <i>Después de breves instantes sale el doctor.</i> |
| El Doctor: | Buenas tardes señora Juana, cómo esta, pásele. En qué le podemos servir. |
| Señora Juana: | Doctor, buenas tardes, vengo a una consulta. |
| El doctor: | Pásele y platicamos. <i>Entran al consultorio.</i> |

Como vemos en este diálogo, la señora Juana es bilingüe, utiliza el triqui en la interacción que establece con las señoras del comité y el español con el doctor que es monolingüe en esta lengua. De esta manera, el uso del triqui y del español depende de la competencia lingüística de los hablantes. La señora Juana utiliza el triqui con las señoras del comité porque ellas hablan esta lengua, pero con el doctor no porque él es monolingüe en español.

En este diálogo que se realiza en el centro de salud, a diferencia de lo que ocurre en el caso del tequio, se usa el español porque es parte de un elemento cultural ajeno a la comunidad y porque los médicos que lo atienden no son de la comunidad. Esto nos

conlleva a decir que en las situaciones comunicativas y en las prácticas comunitarias donde hay incidencia de elementos ajenos a las propias de la comunidad, se usa el español, en cambio, en las que no, el triqui es la lengua, sino única, sí la predominate, como sucede en el caso del tequio, de la asamblea comunitaria y otras prácticas propias.

- *Eventos deportivos en las fiestas patronales*

Este evento se realiza en las comunidades para celebrar una fiesta tradicionalmente establecida, para ello, determinados grupos se encargan de su organización. Los deportistas participantes de estos eventos son distintos y van desde los propios triquis, pasando por mixtecos y terminando con los de las ciudades (monolingües en español). La lengua de total predominancia es el castellano, la usan para todas las situaciones públicas y oficiales de estos eventos. El triqui se escucha sólo entre los asistentes que no tienen una participación oficial, es decir, los espectadores triquis, aunque es notorio el predominio del español debido a que en estas fiestas regresan los triquis residentes de las ciudades (que no hablan el triqui). La mayoría de los que organizan y participan en estos eventos son jóvenes. Un ejemplo de la interacción en estos eventos es el siguiente que ocurre en la comunidad de Llano de Zaragoza Chicahuaxtla, en su fiesta patronal del 5 de mayo.

El evento que se está observando es el juego de básquetbol que tiene lugar en la cancha municipal de la comunidad. La lengua de uso exclusivo por parte de los organizadores con el público es el español. El animador del evento narra los partidos:

Narrador: *El seis lo pasa al 10, el 10 toma la pelota, tira y nada; la pelota es del equipo contrario, lo tiene chucho, chucho a Andrés, Andrés avanza, se lleva a uno, se lleva a otro, está cerca del área, se da media vuelta y al aro y nada; ninguno de los dos equipos logra encestar, quien sabe que tendrán estos muchachos pero parece que ya no pueden más; seguro que están sacando las cervezas de anoche. Y aquí vamos de nuevo, los azules tiene la pelota, avanza con mucha tranquilidad, Juan al siete, el siete se prepara y una de tres, ¡¡¡canasta!!! tres puntos a favor de los azules.* Por otra parte, para invitar a las personas de la comunidad a observar los partidos, los organizadores utilizan también el español.

Organizador: *Invitamos a todas las personas de esta comunidad y de las otras comunidades que hoy nos visitan, a que se acerquen a esta cancha municipal y apoyen a su equipo favorito, ya que estos jóvenes deportistas están sin ganas de jugar porque no hay quién les eche porras.*

Es así como ocurren los eventos deportivos en las distintas fiestas que se realizan en las comunidades triquis de Chicahuaxtla, donde el uso del español es predominante por parte de los organizadores de estos eventos.

estos espacios se alejan de los propios de la comunidad, por lo que son una práctica comunitaria ajena. La escuela, por ejemplo, por más que se le quiera dar un concepto o práctica comunitaria, no es posible hacerlo debido a que responde a un sistema educativo donde la comunidad es ajena.

Cabe cerrar el tema de los usos orales de las lenguas en la comunidad mencionando que si bien el triqui es predominante en muchas prácticas comunitarias, siempre tiene algún nivel de interferencia con el español, y por más monolingües en español que sean los jóvenes o los niños, de vez en cuando utilizan el triqui como para nombrar algún lugar.

3.3 La escuela como espacio de castellanización

La escuela es el espacio comunitario no propio que más presencia tiene en la comunidad y en la formación de los hombres y mujeres triquis. La noción de escuela comienza desde la llamada Educación Inicial, pasando por el Preescolar, Primaria, Secundaria y la Educación Media Superior. En el caso de la escuela primaria, el español es la lengua de mayor uso en las actividades curriculares, mientras que el *Nanj nĩn'ĩn* es lengua de uso oral. Como dice la profesora Amalia²⁰, en el aula, el *Nanj nĩn'ĩn* lo utiliza como lengua puente, es decir, como medio para explicar los contenidos escolares a los alumnos. Y es el mismo caso para la mayoría de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas, se utiliza el triqui para explicar lo que no entienden en español. A nivel de la escuela, la lengua triqui se utiliza después de un discurso en español para destacar brevemente lo que se cree necesario del discurso, o cuando se cree que no se ha entendido el contenido.

A continuación, se sistematiza los usos orales de las lenguas en los procesos de interacción-participación en la escuela primaria de la comunidad de Chichahuaxtla tomando en cuenta los eventos y momentos más relevantes y marcados de una jornada escolar.

Usos orales de la lengua triqui y del español en la escuela primaria:

²⁰ En una breve conversación que mantuvimos antes de entrar a observar su respectiva aula en el mes de octubre.

a) *Hora de entrada*

Se entiende como el periodo que transcurre desde la llegada de los alumnos a la escuela hasta en el momento que hacen la formación para entrar al aula. En ella participan alumnos-alumnos, maestros-maestros y alumnos-maestros. En cuanto al uso de lenguas, los alumnos usan las dos, triqui y español. Si la interacción se realiza entre alumnos bilingües cuya lengua materna es el triqui, predomina esta misma lengua. Si la comunicación se da entre alumnos bilingües y monolingües en español, predomina el español.

Joel en triqui a Carlos (los dos son bilingües triqui-español):

Joel: Carlos, gi'ia' si tarea ngaj.

Carlos: gi'ñaj nian waj ne.

Joel a Kanec en español (Joel es bilingüe y Kanec monolingüe en español);

Joel: ¿hiciste tu tarea?

Kanec: ¡sí lo hice pero no sé si está bien!

- Uso de lengua entre maestros (todos son bilingües en triqui-español pero usan más el segundo):

Maestro 1: buenos días maestro.

Maestro 2: buenos días, cómo está, nos vemos al rato, con permiso.

- Uso de lengua entre maestros y alumnos:

Maestro: Buenos días niños, buenos día Joel.

Alumno: Buenos días maestro Marcelino.

De esta manera, en este espacio en el que podemos decir que existe cierta informalidad en la comunicación, los niños usan las dos lenguas, con predominio del triqui. Los maestros por su parte, también usan las dos lenguas, pero predomina el español. Luego, en la relación maestro-alumnos se usan las dos lenguas, con cierto predominio del castellano. Es importante notar que los maestros se dirigen al alumno de acuerdo a la lengua que más habla. Los alumnos, por su parte, dan preferencia al español cuando se comunican con sus docentes. De la misma manera, existe un cierto hábitus lingüístico, hay maestros y alumnos que establecen su comunicación en una lengua predeterminada y no suelen alternar alguna otra lengua, aún siendo bilingües.

b) *Homenaje escolar*

Es el evento que sucede todos los días lunes y su propósito es hacer culto a los valores patrios. En ella participan maestros y alumnos. El director, el maestro y los alumnos a quienes les corresponde la semana de guardia son los que coordinan el evento, mientras que el resto participa de acuerdo a lo planeado por los primeros. En este evento el castellano es totalmente predominante. El triqui aparece sólo cuando se explica algo ya dicho en español. Un ejemplo de este tipo de interacción es la siguiente:

Anuncio del maestro de la semana de guardia antes del homenaje escolar:

Todos los alumnos que aun se encuentran en camino, o todavía en sus casas, deben de apurarse ya que en breves momentos iniciaremos con nuestro homenaje a la bandera programado para este día. (Escuela primaria de Chicahuaxtla, 9-06- 2008)

Inicio del homenaje escolar leído por un alumno:

Hoy lunes, 9 de junio del 2008, con motivo de rendir honores a nuestro lábaro patrio, los alumnos del tercer grado grupo "A" en coordinación con su maestro de grupo, han organizado el siguiente acto cívico. (Escuela primaria de Chicahuaxtla, 09-06-2008)

Es así como la lengua española predomina sobre el triqui en los homenajes escolares. Ahora, si tomamos en cuenta que los homenajes se realizan todos los días lunes, cada vez que esto sucede los niños están expuestos al uso del español, por lo que poco a poco interiorizan que el español es la lengua de este evento. Esto al paso del tiempo se vuelve una situación catellanizante en los niños y jóvenes debido a la exigencia de hablar bien el español para ser parte de los que dirigen estos eventos.

c) *Formación escolar*

Antes de ingresar a las aulas, los alumnos diariamente son formados en la plaza cívica con el fin de realizar ejercicios de calistenia y para recibir recomendaciones e informaciones del día. En este evento participan alumnos y maestros, siendo el maestro de guardia y el director de la escuela los que realizan la organización y coordinación del evento. Al igual que en el homenaje escolar, la lengua predominante es el castellano, mientras que el triqui aparece como lengua de explicación última sin frecuencia cotidiana.

Uso de lengua en ejercicios de calistenia:

Maestro: paso redoblado, caminen (los alumnos, entre risas y pláticas siguen las indicaciones).

Maestro: caminen niños, paso redoblado. Alto, ¡ya!; tomar distancia, ¡ya!; ¡media vuelta, ¡ya!; en descanso, ¡ya!... (Escuela Primaria de Chicahuaxtla, 22-10-2007)

Como vemos, es el español la única lengua que usa el maestro en este evento. Probablemente resulta difícil hacer uso del triqui debido a que no existe una forma de hacer este tipo de indicaciones. Esto se debe a que los ejercicios de calistenia no son parte de la cultura triqui sino de una cultura ajena. Esto nos muestra que usar la lengua triqui depende de la naturaleza del contexto del habla. Cuando el contexto en que se usa la lengua es parte de la cultura triqui, se facilita el uso de la lengua propia, pero cuando no lo es, como este caso de la formación escolar, el uso del español es más viable.

d) *El recreo*

Es el receso de actividades académicas que ocurre entre las 11:30 y 12:00 de la mañana. Aquí participan alumnos-alumnos, maestros-maestros, maestros-alumnos y alumnos-comerciantes. En este evento el uso de lenguas vuelve a ser como en la hora de entrada, sólo que aquí se agregan los comerciantes que generan una comunicación bilingüe, tanto con niños como con maestros. Esto se debe a que las comerciantes son bilingües y monolingües en español.

Uso de lenguas entre alumnos y comerciantes bilingües:

Alumno 1: du'wi, riki re' 'ngo chicharrón a' (tía, me vende un chicharrón).
Comerciante 1: gachá ia'a lu' (¿le pongo salsa sobrino?).
Alumno 1: niko xi a' (mucho por favor)
Comerciante 1: ni'in lu (aquí tienes sobrino)

Alumno 2: ¿a cómo vende estos dulces?
Comerciante 1 a un peso, y este a dos pesos, cuál te doy.
Alumnos 2: Me da tres de a peso

Como nos damos cuenta, la comerciante usa sus dos lenguas, el triqui con el alumno 1 y el español con el alumno 2. Ella y el alumno 1 son bilingües, pero escogen hablar el triqui debido a que es la lengua predominante en ellos, en cambio, con el alumno 2 se usa el español porque él no es bilingüe y no habla el triqui. Aquí la señora tiene ventaja porque habla las dos lenguas, por lo que no tiene conflictos cuando usa una o la otra. En cambio, el alumno 2 que es monolingüe en español estaría en desventaja a lado del alumno 1 y de la comerciante porque no habla el triqui, ellos entienden lo que dice el alumno 2 pero éste no los entendería.

e) *La salida*

Es el evento final de clases y significa que tanto alumnos como maestros comienzan a retirarse de las aulas y de la escuela. El uso oral de las lenguas sucede igual que en la hora de entrada y en el recreo, sin embargo, cuando los alumnos y maestros comienzan a dispersarse fuera del perímetro de la escuela, se observa un incremento en el uso del triqui así como una mayor naturalidad de habla.

f) *Eventos cívico-culturales:*

Son actividades que se realizan en la escuela o en la comunidad para celebrar fiestas establecidas por el sistema educativo (día de las madres, el aniversario de la escuela, día de la bandera, etc.). En estos eventos participan maestros, alumnos, autoridades municipales y la comunidad en general, siendo los maestros los que principalmente organizan y coordinan el evento. En cuanto al uso de lenguas, es el español la lengua de uso exclusivo (lengua oficial) y totalmente predominante por parte de los maestros hacia todos los participantes.

El siguiente extracto del cuaderno de campo corresponde al evento sociocultural realizado el 10 de mayo del 2008, día de festejo a las madres.

Celebración del día de las madres, 10 de mayo 2008

Los preparativos comenzaron a eso de las 8:00 hrs de la mañana. En el equipo de sonido instalado en la cancha municipal, que fue el lugar en donde se llevó a cabo el evento, se realizaron los primeros anuncios sobre el evento usando la lengua castellana, hecho que se repitió hasta el comienzo del evento a eso de las 10:30 horas de la mañana.

Maestro: *Muy buenos días a todas la madres de esta comunidad. Los alumnos y maestros de las instituciones educativas que funcionan en esta comunidad, en coordinación con la autoridad municipal y los comités de padres de familia, con motivo de celebrar el día de las madres, estamos organizando un sencillo pero significativo programa sociocultural, para lo cual le pedimos a todas las madres que nos están escuchando a través de este aparato de sonido, para que nos acompañen en este evento que iniciará a las 10:00 horas de la mañana en la cancha municipal de esta población...*

El programa lo condujeron los maestros de la secundaria quienes lo comenzaron y lo terminaron hablando solamente en español. En ningún momento se hizo uso del triqui a través del equipo del sonido. Las madres llegaron y la mesa de presidio fue ocupada por las abuelitas de más edad. Durante el desarrollo del programa se interpretaron bailes, cantos y declamaciones, todos en lengua castellana. Sin embargo, era notorio que las abuelitas que estaban en la mesa de presidio a igual que muchas otras que estaban en el evento, eran monolingües en triqui, por lo que no entendían el español usado por los maestros que conducían el programa. Esto lo sabían los maestros porque en momentos, cuando se realizaban rifas para otorgar premios, solicitaban el apoyo de otros maestros y alumnos para

que colaboraran con la identificación de los números de boletos premiados, decían: *“Le pedimos a los maestros de las distintas instituciones o a los alumnos que se encuentran alrededor de la cancha, para que nos apoyen con las madres de familia en la identificación de los números premiados...”*

Asimismo, entre las mismas madres, las que sabían leer y entender el castellano, o con la ayuda de maestros y alumnos hablantes del triqui, se hacían las traducciones correspondientes del discurso en español para que entendieran el discurso castellanizante. Otros ejemplos del uso del español en desarrollo del programa son los siguientes:

Maestros: como tercer número de nuestro programa tenemos Sinaloa, baile interpretado por los alumnos del Instituto... recibamos a estos alumnos con un fuerte aplauso. Les pedimos a los niños que se encuentran en el contorno de la cancha para que despejen el área ya que estos jóvenes que vienen a interpretarnos este bonito baile requieren de mucho espacio. (Diario de campo, 10-05-2008)

Como se observa, el español es la lengua de mayor uso en este evento al igual que en otros de este tipo. Cuando los alumnos participan en este evento también usan exclusivamente el español. El triqui llega a ser usado de manera esporádica por parte de algunas autoridades en sus intervenciones al igual que por parte de los maestros en situaciones que requieren necesariamente una traducción de lo dicho en español.

Como se puede apreciar en las situaciones antes descritas, en ciertos eventos y con ciertos actores, el triqui aparece como lengua más predominante, mientras que en otros es el español. Aún así, de manera generalizada, el español muestra mayor uso que el triqui, sobre todo en aquellos momentos formales de la escuela como el homenaje escolar, las formaciones y en los eventos cívicos-sociales. En cambio, el triqui muestra mayor uso en las relaciones de tipo informal, donde no se vigila un uso estricto de la lengua como la hora de entrada, el recreo, la salida y en las actividades extraescolares. Estas diferencias de uso entre la lengua triqui y el español se deben al tipo de poder que se ejerce en la comunicación, de la capacidad de decisión que se tiene sobre la naturaleza del evento. Por ejemplo, en el evento de los honores a la bandera nacional, de la formación escolar y de programas socioculturales, el uso predominante del español se debe a que esos eventos no responden a las prácticas propias de la comunidad, sino que son ajenas, dependen de un sistema educativo nacional.

De esta manera, si bien el monolingüismo en español reciente de las comunidades triquis es consecuencia de las situaciones familiares, a ello se suma la escuela como un factor que fortalece esta situación. A opinión de Ezequiel, la escuela en vez de favorecer el bilingüismo en los niños, lo que hace es contribuir a su castellanización. Nos pone de

ejemplo que entre alumnos monolingües y maestros, ellos no se saludan en su lengua originaria sino que usan el castellano.

FHM: Cuando se trata de hablar de la pérdida de nuestra lengua y el aumento del monolingüismo en español, escucho frecuentemente culpar de ello a la escuela. Tú qué opinas al respecto.

Ezequiel: Podríamos decir que tiene varias caras. Como el caso de los jóvenes que ahora se casan, tienen hijos y hablan puro español con ellos. Otro es que los hombres que ahora regresan²¹ al pueblo se casan con gente de otro pueblo, puede ser una mujer que habla alguna lengua originaria pero pasa que cuando llegan acá no hay manera de que hable el niño y su mamá en nuestra lengua y empiezan a hablar sólo el español. Y si vamos a la escuela, son puros hijos de jóvenes los que hablan el español. Y así es como son varias causas y otro poco colabora la escuela. Cuando llegan a la escuela no dicen "ma da'ne" (tío) sino que buenos días maestro. Y los maestros tampoco quieren hablar nuestra lengua, así ya se acostumbraron, así lo tienen asimilado. (Ezequiel Ramírez, estudiante normalista, Junio 2008)

En este sentido, si bien la escuela ha fortalecido el bilingüismo en los niños y jóvenes, se debe a que es un espacio de castellanización y no precisamente un espacio de bilingüización. Los estudiantes se vuelven bilingües porque la familia y la comunidad los forma en Nanj nín'in y la escuela en español. Pero con los monolingües de cuna no sucede lo mismo porque la escuela no enseña la lengua originaria sino que refuerza el español.

En la opinión de Ezequiel, en el contexto de la escuela, los alumnos monolingües refuerzan esta condición lingüística. José Manuel, practicante normalista en el segundo grado, ante la misma pregunta, nos dice lo siguiente:

Creo que la escuela tiene mucha culpa en esto. Lo que pasa es que los señores (profesores) que enseñan hablan español con los niños. Los niños deben hablar, deben aprender, aunque puro español viene en los libros, deben los maestros buscar cómo enseñar nuestra lengua. Hablo siempre en nuestra lengua y varios ya aprendieron a hablar, pero sí, la escuela tiene mucha culpa de esto. (José Manuel Hernández, estudiante normalista, Junio 2008)

Para José Manuel, al igual que para Ezequiel, la escuela tiene que ver mucho en esto porque los maestros hablan sólo español con los alumnos. Aunque reconoce que los materiales como los libros vienen escritos en castellano, tampoco se busca una salida a ello. De esta manera, la escuela es un espacio de castellanización.

²¹ Se refiere a jóvenes (hombres generalmente) que migran a las ciudades y vuelven casados con personas (mujeres) de otras culturas y lenguas.

De acuerdo a lo observado en la escuela de primaria de Chichahuaxtla en forma permanente y en otras de las comunidades circunvecinas de manera espontánea, considero las siguientes situaciones y prácticas como las que más contribuyen a la castellanización: el homenaje escolar, la formación al inicio de la jornada escolar, los eventos socioculturales y los procesos de interacción participación entre maestros-maestros y alumnos-maestros. En el 4.2.1 hemos dado cuenta de los primeros tres factores de esta castellanización, por lo que sólo ahondaremos más sobre los procesos de interacción que contribuyen a la castellanización de los alumnos.

a. En la interacción entre docentes y alumnos

Las interacciones entre docentes las entenderemos como las conversaciones que se establecen dentro del contexto escolar, es decir, fuera del aula, y van desde los saludos de encuentro, de inicio de jornada hasta las despedidas de la jornada escolar. En esta relación la lengua de uso predominante es el español. Por ejemplo, en las mañanas, al encontrarse alumno y maestro en la escuela se saludan de la siguiente manera:

Maestro: buenos días niños, buenos días César, buenos días niñas.
Alumnos: buenos días maestro
Maestro: cómo amanecieron, ¿bien?
Alumnos: sí maestro.
Maestro: bueno, nos vemos al rato, se apuran porque ya va a ser hora del timbre.
Alumnos: sí maestro, ya vamos.

Estos casos suelen suceder con todos los alumnos, sin importar su condición lingüística. La figura de maestro y de escuela convierte la interacción entre maestro y alumno como un espacio de uso del español. Los alumnos que no hablan fácilmente el español no responden o no interactúan mucho con los maestros, situación contraria con los niños bilingües funcionales y monolingües en español quienes con mucha facilidad conversan con sus maestros.

b. El proceso de enseñanza y aprendizaje

En este proceso es donde más se usa el castellano, los maestros entran al aula saludando en español. Por ejemplo, después de la formación escolar, los alumnos formados en fila se dirigen a sus respectivas aulas, el maestro les sigue, una vez que todos los alumnos están en el aula entra el maestro y establecen el siguiente diálogo:

Maestro: buenos días niños y niñas.

Alumnos: buenos días maestro (y los alumnos se paran a saludar al maestro)
 Maestro: Niños, sentados.
 Alumnos: Gracias maestro (y los alumnos se sientan)
 Maestro: Cómo están, ¿hicieron su tarea?
 Alumnos: Si (contestan algunos), estaba muy difícil (contestan otros)
 Maestro: A ver, traigan todos su tarea, vamos a calificar.

Otro factor que favorece el uso del español en el aula son los libros porque están escritos en esta lengua. Por ejemplo, en una clase del sexto grado desarrollada en octubre del 2007, la situación es de la siguiente manera: el maestro indica a los alumnos que saquen su libro de historia mientras que él prende el equipo de enciclomedia²² que tiene incorporado en el aula. Una vez que los alumnos tienen listo su libro, el maestro les indica el tema y la página a estudiar, luego él procede a hacer la lectura del respectivo tema;

Maestro: Niños, todos me van siguiendo con la lectura (y comienza a leer). Juárez cuenta cómo llegó a la escuela. El 21 de marzo de 1806, nací en el pueblo de San Pablo Guelatao, en el Estado de Oaxaca. Tuve la desgracia de no haber conocido a mis padres, indios de raza primitiva del país, porque apenas tenía yo tres años cuando murieron, habiendo quedado con mis hermanas al cuidado de nuestros abuelos paternos, indios también de la nación zapoteca²³... (el maestro sigue leyendo y va explicando en español conforme avanza) Los padres de familia que podían costear la educación de sus hijos los llevaban a la ciudad de Oaxaca (el maestro se detiene a explicar a los alumnos) O sea, los que tenían dinero para que su hijo estudiara, los llevaban hasta la ciudad de Oaxaca para que estudiaran, ¿pero los que no tenían dinero? Pues ya no estudiaban.

Y así continúa el maestro la lectura hasta agotar el tema correspondiente, luego termina su explicación con la proyección de dos videos del programa enciclomedia que están totalmente en castellano. Por último, el maestro deja un cuestionario para que los alumnos contesten. De esta manera, como se puede apreciar, los libros y materiales escolares contribuyen a la castellanización debido a que todos vienen escritos en esta lengua.

3.4 Uso de lenguas en niños y jóvenes triquis

Hemos hablado en los apartados anteriores de los usos orales del Nanj n̄in̄in̄ y del Nanj stila en los distintos espacios y prácticas de las comunidades triquis. Ahora hablaremos específicamente sobre el papel de la escuela y de la familia en el uso de estas lenguas en niños y jóvenes. Como ya hemos dicho, la población infantil y joven tiende a desarrollar

²² Enciclomedia es un programa electrónico que almacena digitalmente los libros de texto de la educación primaria, está diseñado para ser usado en el aula como herramienta de trabajo del maestro. Por ello, se conoce como enciclomedia al equipo de cómputo con su respectivo proyector que está incorporado en las salones de clase de los quintos y sextos grados.

²³ La cursiva se debe a que es la lectura del libro por el maestro.

nuevas prácticas e identidades lingüísticas que difieren de las realizadas por la población adulta, sus padres. Todas estas diferencias lingüísticas vienen acompañadas de diferencias culturales. El niño y joven triqui de ahora no tiene los mismos hábitos culturales que sus padres, quien en la mayoría de los casos, se formó como hombre triqui en medio de los quehaceres del campo, mientras que sus hijos se forman en medio de años de asistencia a la escuela. Todo ello contribuye a la construcción de una nueva realidad lingüística en la comunidad.

En esta nueva realidad lingüística, el monolingüismo en la lengua Nanj n̄n̄in es una situación lingüística hoy inexistente entre los niños y jóvenes, a ello, habría que reconocer el papel que han jugado los cambios sociales para lograr que el aprendizaje de una segunda lengua. Los principales cambios sociales y prácticas culturales ajenas que han contribuido a esta nueva situación lingüística (ausencia de monolingües en triqui) son la escuela, los medios de comunicación (TV, radio, internet), la migración y la apertura de la comunidad a una movilidad regional y nacional cada vez más creciente. La TV propicia que en los hogares, desde temprana edad los niños y niñas estén relacionados con el español, se aprenden nombres de personajes y conversaciones entre éstos sin la necesidad de una enseñanza formal, es aquí donde surgen los triquis bilingües simultáneos que irán desarrollando sus competencias lingüísticas a la edad de 3 o 4 años, cuando ingresan a la escuela para cursar su educación preescolar.

Veamos la siguiente opinión del Profesor Fortino Dolores, originario de la comunidad de Yuma' niko y director del Centro de Educación Preescolar que funciona en la misma comunidad.

Lo que trabajamos es que en preescolar, en el área de lenguaje, los maestros utilizan mayormente nuestra lengua cuando los niños no entienden. Hablan sobre como se llaman la cosas pero con escritura no trabajamos en este lugar (se refiere a la institución como preescolar), por lo que es sólo nuestra lengua la que usan los maestros con los niños (nuestra es concebido como lengua oral y no escrito). Lo que vemos también es que muchos niños hablan español y lo que hacen los maestros es trabajar las dos lenguas con sus grupos, hablan el español y hablan nuestra lengua. (30 de octubre del 2007)

Como vemos en este pasaje, desde la educación preescolar se inicia una educación bilingüe forzada por la presencia de dos lenguas en el aula.

Este favorecimiento del bilingüismo temprano en la comunidad se debe también a las migraciones que realizan las familias a distintas ciudades del país en donde por la

situación lingüística propia del contexto a donde emigran, los hijos aprenden el castellano, y si vuelven pronto a la comunidad, desarrollan sus dos lenguas. Con lo dicho hasta aquí, identificaremos un primer grupo de la población a que le llamaremos bilingües (triquis bilingües) quienes como hemos dicho, son jóvenes que por distintas razones como la escuela, la familia u otros, propician que sean bilingües tempranos. Cabe volver a resaltar que todos los niños y jóvenes triquis en edad escolar son bilingües o monolingües en español y que no existe el monolingüismo en la lengua Nanj n̄n̄'ín. Aunque en el momento del uso de la lengua, cada una tiene su función. De esta manera, si bien el niño y el joven es bilingüe, en su hogar tiende a hablar sólo el triqui y en la escuela o en la relación con sus compañeros el español y el triqui. En la mayoría de los casos, sigue siendo el triqui la lengua de mayor predominio en los hogares porque los padres o los abuelos o no hablan el español o simplemente tienen un hábitus lingüístico basado en el triqui.

Un segundo grupo de la población los reconocemos como monolingües en castellano. A ellos los diferenciaremos de los primeros debido a que son la contraparte de los monolingües en triqui que un día existieron, además de que si bien pueden tener algún dominio mínimo de algunas de las capacidades lingüísticas, se reconocen como no hablantes del triqui.

Por su parte, el monolingüismo en castellano es consecuencia de varios factores entre los que se destacan la formación lingüística en la familia, las migraciones y el poder simbólico que representa esta lengua en la sociedad. Entre los factores que propician esta situación lingüística en las familias encontramos las siguientes:

- Familias que migran

La mayoría de las parejas jóvenes que migran a ciudades del Estado de México y del Distrito Federal enseñan o el medio les obliga a enseñar a sus hijos a hablar sólo el castellano, de esta manera, cuando vuelven a la comunidad, sus hijos son monolingües en castellano. El profesor Fortino nos dice lo siguiente al respecto.

Si miramos dentro de la comunidad, la verdad es que la otra lengua está borrando nuestra lengua, todos los hombres, aunque parece que no fueron mucho a la escuela, hablan puro español en sus casas, nada más a México han ido y regresan y toda la familia habla el español. Varias familias de esta comunidad hacen esto. (Prof. Fortino Dolores, 30-10-2007)

Como se puede percibir, la migración es uno de los factores que propicia el monolingüismo en castellano, que a percepción del profesor Fortino en la cita anterior, equivale a un proceso de desplazamiento lingüístico en la comunidad, de lo cual hablaremos más adelante.

- Padres o madres no triquis

Otro factor fundamental que propicia el monolingüismo son las familias que se componen de un padre o madre triqui y un padre o madre no triqui, es decir, los o las que se casan con personas de fuera, ya sean otros indígenas de otras culturas y otras lenguas o mestizos castellano hablantes. En estas familias el español se vuelve la lengua principal de comunicación entre los cónyuges y los hijos crecen hablando solamente esta lengua.

Raúl, en referencia de la pérdida del valor que implica los saludos en los triquis de Chichahuaxtla, nos menciona lo siguiente:

El saludo es considerado como uno de los tantos valores culturales que caracteriza a los pueblos indígenas. En este caso, los triquis, lo utilizan como una manera de respetarse entre ellos mismos, pero actualmente, con la migración, con el impacto de los medios de comunicación, entre otros factores, este valor cultural se va perdiendo. Otro factor importante que está contribuyendo a la pérdida de este importante valor es el español, porque las mujeres o los hombres triquis se casan con personas de otros lugares y a sus hijos les enseñan solamente el español, cuando lo más correcto sería que enseñen a sus hijos las ambas lenguas, para un mejor desenvolvimiento tanto en el contexto triqui, como en el contexto nacional.

Esto que nos manifiesta Raúl implica que cuando se migra o cuando una persona triqui contrae matrimonio con otra que no es de esta cultura, se pierde la lengua triqui porque no se realiza su enseñanza en el hogar. Pero además, a parte de la pérdida de la lengua, también existe pérdida de la cultura, como es el caso de los saludos que nos menciona Raúl. Esto significa que cuando se deja de hablar la lengua, los elementos culturales propios también se debilitan.

- Familias de padres profesionistas

Muchas familias que se componen de padres profesionistas, llámese profesores, médicos, ingenieros por mencionar algunos, enseñan a sus hijos a hablar solamente el castellano. Por tanto, los hijos crecen con ese hábitus lingüístico y cultural que se diferencia del resto de la población. Generalmente, ellos, los monolingües, suelen pertenecer al grupo de familias económicamente estables y a la vez, políticamente fuertes dentro de la población.

Sin embargo, como se ha podido apreciar en la comunidad de Chichahuaxtla, también existe el grupo bilingüe económicamente estable y políticamente influyente, por tanto, estos últimos suelen apoyarse en la idea de la preservación de la lengua y de la cultura como una forma de trascender su poder en la comunidad (son los encargados de la planificación lingüística como lo veremos más adelante). En este sentido, los grupos se vuelven opuestos.

- Familias jóvenes

Las nuevas familias jóvenes, cuyo nivel académico es de secundaria, bachillerato o superior, siendo ellos bilingües, educan a sus hijos sólo en castellano por cuestiones como el estatus social que representa esta lengua en la sociedad nacional y también debido a un hábitus lingüístico en que ellos comienza a desarrollarse, como es el comercio o actividades fuera del contexto territorial triqui.

Como vemos en estas cuatro situaciones familiares, aunque cada una es distinta, todas propician o favorecen en los niños el aprendizaje de una sola lengua. Ellos, los padres que son bilingües y en la mayoría de los casos fueron monolingües en triqui de chicos, ahora hacen de sus hijos monolingües en castellano.

Resumamos lo dicho hasta aquí. Primero que la actual situación lingüística de niños y jóvenes triquis se caracteriza por la existencia de bilingües y de monolingües en castellano; segundo, que el bilingüismo se ha acrecentado debido a varios factores como la migración y los medios de comunicación, pero en ello, la escuela ha cumplido su papel de propiciar el bilingüismo y; tercero, el monolingüismo es generado principalmente por distintas situaciones familiares.

En todo esto, la comunidad es el ente que propicia un equilibrio lingüístico entre el uso del castellano y el Nanj n̄n̄n̄, porque en ella los niños y jóvenes desarrollan sus capacidades lingüísticas de hablar y escuchar el Nanj n̄n̄n̄. Si la escuela es castellanizante y hace de sus estudiantes bilingües, no significa que la escuela enseñe las dos lenguas sino sólo una, el castellano. El Nanj n̄n̄n̄ es propiciado por la familia y la comunidad. De esta manera, el bilingüismo se debe a la participación de las dos instituciones que desarrollan capacidades lingüísticas distintas en cada una de las lenguas: hablar y escuchar en Nanj n̄n̄n̄; hablar, escuchar, leer y escribir en castellano. Si bien en castellano se domina dos

capacidades más, en el uso cotidiano existe un equilibrio entre estas dos lenguas porque las capacidades del castellano sólo son usadas con mayor frecuencia en el ámbito escolar, mientras que las dos capacidades del triqui trascienden en todos los ámbitos, incluyendo la escuela sin que necesariamente sean una lengua oficial.

En este equilibrio, la comunidad y la familia juegan el papel de entes que controlan el uso de las lenguas en sus distintos espacios. Como ya se ha visto en los apartados anteriores, cada lengua tiene sus ámbitos de uso por la cuestión del control cultural. En las prácticas propias como la asamblea comunitaria, es el pueblo o el grupo étnico quien ejerce la capacidad de decisión sobre ese aspecto de la cultura, pero para el caso de la escuela, que es una práctica ajena a la comunidad, es el sistema educativo quien decide la o las lenguas a usar. Aquí es donde resulta fundamental considerar la teoría del control cultural, porque de la capacidad de decisión que ejerce el pueblo sobre sus elementos culturales depende la preservación de las mismas. Mientras mayor sea el control cultural, mayor será la autonomía del pueblo. Como hemos visto hasta aquí, la lengua triqui se preserva y se fortalece en aquellas prácticas propias, pero se debilita o se pierde en las ajenas. Por tanto, queda buscar la apropiación de los elementos culturales ajenos para tener capacidad de decisión sobre ellos.

3.5 Nuestra lengua nos ayuda a ser pueblo: ideologías en torno a la lengua triqui

3.5.1 La lengua como elemento de identidad

Toda cultura tiene una forma de expresión que la distingue de otras. La triqui, como cultura indígena tiene el Nanj nĩn'ĩn, que sigue siendo vital en su contexto propio: familia, formas de relación, asamblea comunitaria, mayordomías²⁴, en el trabajo agrícola y otros. La lengua, como ya hemos dicho, es parte de la cultura misma y por ende constituye uno de los elementos culturales más preciados por los habitantes. Veamos la siguiente expresión que manifiesta el sentir de un triqui sobre su lengua.

Ga'ne doj 'ngo si tiempo ne' ni gi'iaj nga ne' si giri ra ne' doj dan sa sigaj yi'i 'ngo sinuguan' ne din' dan win 'ngo nuguan' aj-an ruguj ñu'un win ne' 'ngo yuma'an ru'waj

²⁴ La mayordomía es una conformación de personas que voluntariamente se organizan para celebrar fecha religiosas católicas como el de San Andrés Apóstol. Las personas que conforman la mayordomía se conocen como mayordomos.

ni sinitaj 'ngo nej nuguan' danj, ru' a'mi nga 'ngo nej sí man ngaj si man doioj si man nigan si a'mi ne' si ruwaj (Domingo Ramírez, 27-12-2007)

Nos va a quitar un poco de nuestro tiempo y haremos como que pensamos sobre qué va a ser de nuestra lengua, que es lo que nos ayuda a ser pueblo. Si no fuera por nuestra lengua, en este momento, hablaríamos como los hombres de Putla, Juxtlahuaca, Tlaxiaco.

En esta apreciación podemos identificar tres rasgos ideológicos que enfatizan la importancia de la lengua en la cultura y en la identidad triqui. La primera: "haremos como que pensamos sobre qué va a ser de nuestra lengua" es una expresión clara sobre la necesidad de dar una solución a los conflictos lingüísticos (entre lengua escrita y lengua ágrafa) existentes en la comunidad por el contacto de la lengua Nanj nín'in con el español. Considerando que en el contexto en que se presenta la expresión antes mencionada es la de un evento de planificación lingüística, podemos intuir que se aprecia en esta expresión cierto desplazamiento de la lengua propia, por ello la necesidad de pensar qué hacer con ella. El segundo: "que es lo que nos ayuda a ser pueblo" nos lleva a preguntarnos qué es ser pueblo. En una manera sencilla, ser pueblo es ser cultura, es compartir ciertos elementos y rasgos como una lengua, una forma de organizarse, una forma de caminar, de sentir, de hablar, comer, etc. Entonces, cuando se aprecia que la lengua es pueblo, se está diciendo que la lengua es un elemento de identidad social. El tercer rasgo nos refuerza esta ideología: "si no fuera por nuestra lengua en este momento hablaríamos como los hombres de Putla, Juxtlahuaca, Tlaxiaco," es decir, como gente mestiza de ciudad que tienen por lengua el español y por cultura una urbana. De esta manera, al decir que si no fuera por nuestra lengua hablaríamos como los otros, se está estableciendo que la lengua marca la diferencia con los otros, de lo contrario los triquis serían igual que los de las ciudades mencionadas. Todo esto es una cuestión de alteridad, donde el grupo, al establecer contacto con el otro, adopta una identidad social de tipo positivo, esto conlleva a que los habitantes (maestros, autoridades y personas de la comunidad) asuman acciones colectivas para que de manera grupal fortalezcan esta identidad.

Aquí, llama la atención que esta identidad positiva aparezca en los tiempos en que la lengua y la cultura comienzan a debilitarse, esto significa que la conciencia por la identidad es posible cuando se percibe que los elementos que hacen esa identidad comienzan a perder forma, de otra manera, cuando todo está o estaba en forma, era difícil hacer conciencia sobre la importancia de la lengua y otros elementos culturales que marcan la identidad. Como es evidente en este trabajo, esta conciencia sobre la identidad

aparece también en los momentos de más contacto lingüístico y cultural con otros grupos no triquis, sobre todo con los que hablan en español. Al no negar la lengua, no se niega la identidad, o, por hacer un juego de palabras, al no negar la identidad no se niega la lengua.

Sin embargo, no siempre es ésta la manera generalizada de apreciación. Los jóvenes y niños, a pesar de que no expresan sus sentires sobre la lengua triqui, en su práctica lingüística se observa un crecido deseo de aprender y usar el castellano en mayores espacios comunitarios. Aún así, no dejan de lado que la lengua Nanj nñ'ñ es un elemento de su identidad, pero que también desean aprender el castellano para poder desenvolverse mejor en la escuela y en la ciudad. Veamos la siguiente entrevista grupal a niños de sexto grado de educación primaria.

- Fidel: ¿Creen ustedes que sirve nuestra lengua?
Niños: Sí (en coro)
Fidel: ¿Qué pasaría si de grandes ustedes no supieran hablar nuestra lengua?
Miguel: Entonces no vamos a hablar y se va a perder.
Fidel: ¿A ustedes les gustaría aprender a escribir y leer bien nuestra lengua?
Niños: Sí
Fidel: ¿Y lo están aprendiendo? ¿Es difícil?
Nazaret: Está difícil
Miguel: Despacio, despacio vamos aprender. ¿Por qué Efraín aprendió rápido pues? (en forma de interrogación a sus compañeros).
Fidel: Y sobre el español ¿qué piensan?
Fernando: Las dos tenemos que aprender. (13-06-2008)

Como se aprecia, entre los niños, Miguel es quien nos muestra una conceptualización más ideológica de la lengua. Para Miguel, ellos, los niños, si de grande no hablan su lengua ésta se va a perder. Luego, en cuanto a aprender a escribir y leer, Miguel es positivo al decir que “despacio, despacio vamos a aprender” y pone de ejemplo la experiencia concreta de Efraín, su compañero de aula, quien no habla el triqui (sólo lo entiende) pero se destaca entre ellos, compañeros de grupo, escribiendo bien el triqui.

Actualmente, y ante un evidente crecimiento del español en las comunidades triquis, muchos líderes, maestros y no maestros, buscan encaminar procesos de planificación lingüística que permitan revitalizar la lengua triqui como una manera de mantener su cultura. En ello, conciben que la escrituralización pueda ser uno de los medios para revitalizar su lengua. Veamos el siguiente discurso del profesor Juan Vásquez en la apertura del primer encuentro sobre la lengua triqui, realizado el 27 de diciembre del 2007.

A'mi nej yichij na doj, gachrun nej si, ga'i ñaj nga gachrun nej si. Ruku ga'na' doj danaj ni o' ni wa a'ngo nej dugui' gachrun, da'nga dajro' dini' Fausto Sandoval, da'nga daj ro' dini' Pablo Hernández Cruz, sani a'mi naka doj na, da'nga dajro' ajan, tukun Felipe, ani ruwa nej sí sísi 'ngo sa ña'aan win ni achrun nej si, wej sisej win sani gachun nej si, Marcos Sandoval ni gachrun si nej, we nu gachrun sí 'ngo ñanj gaio' nanj gu'naj libro sini gachrun sí 'ngo ñanj duyinka' 'ngo nugua'an, ñanj aia diu, ñanj un 'ngo ta'an ni achrun nej si siyugui. O' ni nujwin si gata ruwaj, ni'in nej si du'we 'ngo sinugun', sani man 'ngo sa achin win narawi' ne' gima chre' ne' ni we da ni gachrun ne',

Hablo de los señores más grandes, ellos escribieron, ya varios libros escribieron. Más después también escribieron otros, como es el caso de Fausto Sandoval, de Pablo Hernández Cruz, pero eso es más reciente, mi sobrino Felipe también. Ellos pensaron que es algo importante y escribieron, bien o mal pero escribieron. Marcos Sandoval también escribió, no escribió un libro pero hizo calendarios, donde hay una mazorca con su nombre. Entonces qué es lo que quiere decir esto, **sabemos que tiene valor nuestra lengua pero lo único que nos hace falta es reunirnos y juntos escribirlo.** (Juan Vásquez, 27-12-2008)

En este pasaje se hace un recuento de los intentos de escrituralización de la lengua Nanj nĩn'ĩn, pero destaca el hecho de considerar que estos intentos son una forma de expresión que muestra que la lengua tiene valor y que lo único que hace falta es reunirse y sentar las bases normativas (alfabeto) para la escritura. En el mismo tono, Lorenzo, profesor de otra comunidad, a causa del mismo evento, nos dice lo siguiente:

Está bien lo que hicieron ustedes porque invitaron a las autoridades municipales, fueron a las comunidades a invitar a las autoridades, y ellos llegaron, ahora van a saber, por qué este evento en que estamos, es algo muy importante porque estamos hablando sobre nuestra lengua. (Lorenzo Hernández, 27-12-2008)

Como podemos ver, el Profesor Lorenzo atribuye una notable importancia a la lengua al llamarlo "nuestra". Y es así cómo se manifiesta la importancia de la lengua en la cultura y, a su vez, su representación como un elemento de identidad. Dentro del marco de la teoría del control cultural, tanto lo expresado por el profesor Juan como lo del profesor Lorenzo, son acciones que reflejan la capacidad de decisión que la propia cultura ejerce sobre uno de sus elementos culturales, la lengua triqui. En este sentido, la lengua triqui como elemento cultural propio es parte de la identidad individual y social de los triquis.

Ahora veamos en el siguiente sub apartado otra de las complejidades de la lengua, su valor simbólico, como elemento de identidad en donde ahondaremos un poco más sobre el tema.

3.5.2 El valor simbólico de la lengua en la identidad triqui

Como ya hemos visto, la lengua es parte de la cultura y de la identidad triqui porque mediante ella se expresan, se guardan y se transmiten los conocimientos del pueblo.

Entonces, sí es un elemento necesario de la identidad, ¿los que han dejado de hablar su lengua han perdido su identidad como triquis? Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI), existe una población de 32,559²⁵ triquis, de los cuales 23, 871 hablan su lengua, lo que indica que el resto, 8,688 han dejado de hablar su lengua. Si nos apostamos en la visión de que la lengua es parte inherente de la identidad, probablemente podemos decir que estos más de 8,688 triquis ya no tienen identidad triqui, sin embargo, esto resulta ser paradójico porque de entrada los estamos llamando triquis. Estos datos indican que a pesar de que un cuarto de la población triqui no habla su lengua, se identifica como triquis por lo que son considerados dentro de este pueblo. Entonces, ¿a qué se debe que una importante parte de la población triqui se siga considerando triqui sin que hable su lengua? ¿Será que la lengua no es un elemento inherente de la identidad?

La lengua es un elemento inherente de la identidad, sólo que no siempre es desde el campo pragmático, sino desde uno subjetivo. Para los que han dejado de hablar la lengua Nanj n̄in̄in̄ por diversas razones, le han quitado su valor práctico, de uso cotidiano, sin embargo, como un valor simbólico lo llevan presente, y de ahí su razón de identificarse como triquis aunque no hablen su lengua ni vivan dentro del territorio. Por ello resulta común escuchar, sobre todo en las ciudades y centro urbanos como los del Estado de México y colonias del Distrito Federal, a jóvenes que se identifican como triquis sin que hablen la lengua Nanj n̄in̄in̄. Cuando se les pregunta si hablan la lengua de su pueblo, la respuesta generalizada es que no, que sus padres la hablan, y que ellos ya no la aprendieron. Otros que la entienden pero que no la hablan, sin embargo, se consideran triquis. De esta manera, la lengua se convierte en valor simbólico para la identidad, es un referente simbólico para atribuirnos a una cultura.

Otra manera de cómo aparece la lengua como elemento simbólico en la identidad es cuando se estudia las lenguas y las culturas desaparecidas y siempre se atribuye una lengua a una cultura aunque éstas ya no existan.

De esta manera, para los triquis, sobre todo para aquellos que no hablan la lengua propia, la llevan como un valor simbólico para atribuirse la identidad de triquis. Saben que a pesar

²⁵ Censo INEGI 2005 tomado del Atlas sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de América Latina en Línea: <http://wiki.proiebandes.org/index.php/Triqui>, julio del 2008.

de que ellos no hablan su lengua, lo hacen sus abuelos o una determinada parte de su pueblo. Es decir, tienen una referencia a la cual atribuir esa identidad. A partir de esto podemos establecer dos valores simbólicos de la lengua triqui: el individual y el social-colectivo. Un triqui que ha dejado de hablar su lengua puede seguir asumiendo como triqui porque su lengua a nivel colectivo no ha muerto. Y es este valor simbólico colectivo el que impulsa los procesos de planificación lingüística triqui como una forma de no dejar lo que somos a nivel colectivo. Veamos el siguiente pasaje:

nadigi'ñu ne' doj 'ngo sa daj win si gachrun' man ni we dan ni ga'we giyinkaj riñan a'ngo nej yuma'an ni rugujñu'u, we dan giri' nga ne' ga'mi ne' awin 'ngo si ruwa achin na'an ñu' usaj a'mi doj nej ri ráaj nadigi'ñu' nej andaj letra win achun' 'ngo sinuguan'ant ne' taj nej si gataj ne' sísi we wa ia a'mi ñuj. (Domingo Ramírez, 27-12-2008.)

Re-estudiemos cómo escribirla y poder difundirla a los otros pueblos. Con eso vamos a tener que decir cuando alguien nos pregunta por qué hablamos, por qué escribimos, por qué tenemos una lengua. Diremos, ciertamente, que sí hablamos sobre nuestra lengua.

Como muestra el pasaje, planificar la lengua es una manera de difundirla a otros pueblos. Pero estos otros pueblos no tienen que aprenderla sino que es una forma de decirles que somos otro pueblo con una cierta lengua, nuestra lengua, una lengua con valor colectivo. Es así como podemos establecer la existencia de un valor individual que funciona dentro de la cultura misma y otro que es el valor colectivo que funciona con los otros pueblos. Dentro del pueblo se puede criticar el desvalor individual que representa que un individuo deje de hablar su lengua, pero a nivel pueblo en relación con otros pueblos, se asume un valor colectivo de la lengua.

3.5.2.1 Nuevas identidades lingüísticas

Desde una perspectiva biológica, las lenguas evolucionan. Para el caso de las comunidades triquis, de acuerdo a los pasajes mostrados anteriormente, su situación lingüística actual es diferente a la de hace más de 50 años. Como hemos visto, tanto el triqui como el castellano se han convertido en lenguas necesarias dentro de las comunidades y sus relaciones. Los nuevos hombres y mujeres triquis aprenden las dos lenguas desde sus primeros años de vida, de ahí que en esta población el monolingüismo en Nanj nñ'in ya no existe y en su lugar predomina el bilingüismo Nanj nñ'in-español, configurando así una nueva identidad lingüística (social e individual) basada en lo bilingüe.

Dentro de los estudios de adquisición de la lengua, se llama primera lengua a la lengua que se aprende primero, si se aprende dos lenguas de manera simultánea se tiene dos primeras lenguas (Baker 1993). Desde esta consideración, para las comunidades triquis, existen dos primeras lenguas. De ahí que su nueva identidad lingüística se basa en dos lenguas. Al respecto veamos la siguiente discusión realizada en un taller de planificación lingüística en el mes de octubre del 2007.

- Juan V.: Nusaj sinugun', nusaj Nanj n̄n̄'in.
- Marcelina S.: Ru'waj si sinugun' dan, Nanj a'mi ne' na, sinugun' na ni ga'wi si yugui gu'na Nanj n̄n̄'in, sinuguan' ne' Nanj n̄n̄'in, sinuj chej gawin chrun ne' a'ngo nuguan'an ni we sinigun' gawin' nej.
- Juan V.: Ga'we si wa'ni na ni wa wij sinugun' nga un'. 'ngo win nuguan' maká na unda Nanj stila ni a'ngo win nuguan' yianj ia unda Nanj n̄n̄'in.
- Juan V.: ¿Por qué nuestra lengua? Y ¿Por qué la lengua completa?
- Marcelina S.: Parece que nuestra lengua, la lengua que hablamos, debemos de darle el nombre de lengua completa, nuestra lengua la lengua completa, y si aprendemos otra lengua también va a ser nuestra lengua.
- Juan V.: Actualmente podemos decir que tenemos dos lenguas, una es la lengua de México (en referencia al país), el español, y la otra es nuestra lengua originaria, la lengua completa. (10-10-2007)

Como nos muestra este pasaje, dentro de la conciencia lingüística de los hablantes se ha configurado una nueva identidad lingüística que se basa en lo bilingüe. Hablar el Nanj n̄n̄'in y el español en la comunidad es la nueva meta lingüística de los hombres y mujeres triquis debido a la necesidad de afrontar las nuevas realidades sociales y culturales de la comunidad y de la sociedad global.

Como hemos visto, las dos lenguas tienen sus propios espacios de uso. El triqui es necesario en situaciones comunitarias como la asamblea, el tequio, la siembra entre otros. El castellano, por su parte, es la lengua de la escuela, de los libros, de los medios de comunicación como la TV y el internet. De ahí que hasta cierto punto, no nos debemos alarmar ante el acelerado crecimiento del castellano en la comunidad y mucho menos creer en la posibilidad de evitar su uso en espacios que no están al alcance de la comunidad como la TV, la escuela, el internet y otros. Creo que se trata de fortalecer las instituciones y espacios propios de la comunidad y con ello el uso de la lengua triqui. Como hemos visto, la lengua está estrechamente relacionada con la cultura, por lo que fortalecer la cultura implica fortalecer la lengua.

4. La otra lengua está borrando nuestra lengua. Procesos de desplazamiento lingüístico

Los cambios sociales producen nuevos hábitos lingüísticos en las comunidades triquis que son favorables para una situación comunicativa como desfavorables para otra. Propiciar el bilingüismo en los niños y jóvenes triquis es favorable, sin embargo, también desfavorece la vitalidad del triqui, porque está propiciando de manera acelerada su desuso, lo que nos conlleva a visualizar un proceso de desplazamiento lingüístico.

Para los triquis, y de acuerdo con las concepciones que expresa su lengua, existen dos maneras de visualizar el desplazamiento lingüístico. El primero: “nuestra lengua se está deformando (*‘na’ nare’ sinugun’*)”, se refiere a que ya no se habla igual que antes, es decir, con tantas mezclas del castellano como ahora; “no sabemos darle nombre a las cosas (*nuni’in’ gawi’ siyugui nej rasuun’*)” que vienen acompañadas de los cambios sociales, por ejemplo: TV, computadora, CD, por mencionar algunos. Por ello, se percibe que una lengua comienza a deformarse. El segundo: “la otra lengua viene a borrar nuestra lengua (*a’ngo nuguan’an ‘na’ nadure’ sinugun’*)”, quiere decir que el castellano está ocupando los espacios tradicionales del triqui como la familia. EL siguiente pasaje de entrevista al Prof. Fortino nos muestra estos dos caminos de desplazamiento del triqui.

Fidel: Cómo mira usted nuestra lengua, no sólo aquí en la escuela sino en toda la comunidad, ¿será que se está perdiendo y que probablemente pronto lo dejaremos de hablar o es al contrario?

Profr. Fortino: we niio’ da’ wa ruwa ‘ngo yuma’an ni we unda ia ni ajan ‘na’ nadure’ ni’ a’ngo nuguan’an sinugun’ waj tugun, daran’ nej sí se da ni sí ga’an da ‘ngo escuela ru’ia wa nej dugui’ nitaj si ga’an da ‘ngo xi escuela ru’ia ruwo’ sani we nanj stila a’mi nej si dukua nej si, ma maká ga’an nej si doj ni numan nej si ni we nanj stila a’mi nej dugui’ si o’ ni si ni’io’ ga’i familia man ruwa yuma’a ni we danj ‘iaj nej si. Ru’ia ruwaj sísi wa ia ni **waj nare’ sinugun’**, **nuni’in ga’wi siyugui go’ngo nej rasuun** ni we dan ni we nge man dan ‘iaj, nitaj si nawij ruwa nej dugui’ daj win si dugu’haj nej si rasuun, we man nge dan ‘iaj ni ru’ia si ‘iaj gana nuguan’ ta’anj ru’ia.

Si miramos dentro de la comunidad, la verdad es que **la otra lengua viene a borrar nuestra lengua**, todas las personas, aunque parece que no fueron mucho a la escuela, hablan puro español en sus casas, nada más a México²⁶ han ido y regresan y toda la familia habla el español. Varias familias de esta comunidad hacen esto. Me parece que **se está deformando nuestro lengua, no sabemos darle nombre a cada una de las cosas** y eso es lo que provoca (la pérdida de la

²⁶ Los que “van a México” hacer referencia a las personas que migran al Estado de México y al Distrito Federal por cuestiones de trabajo. Esta es la migración laboral y familiar de la que hemos hablado en los apartados anteriores.

lengua), no nos preocupamos por darle nombre a las cosas, con eso parece que **la lengua de la ciudad le está ganando a nuestra lengua.** (Prof. Fortino Dolores, 31-10-2007)

Como se puede apreciar en la transcripción de la entrevista, aparte de las dos situaciones que nos permiten establecer el comienzo de un proceso de desplazamiento lingüístico, para el Prof. Fortino, cuando dice que “la lengua de la ciudad le está ganando a nuestra lengua”, nos está mostrando también una especie de competencia entre dos lenguas, donde uno le está tomando la delantera a la otra.

Con esto no estamos diciendo que el Nanj nĩn”ĩn ya no sea lengua vital en las comunidades triquis, favorece a esta situación el hecho de que en la población adulta, el triqui sea predominante, sin embargo, como ya hemos estado diciendo, en la población joven e infantil, el monolingüismo en Nanj nĩn”ĩn ha sido superado por el bilingüismo Nanj nĩn”ĩn – castellano y a su vez se vislumbra el comienzo de un monolingüismo en castellano. En palabras de Ezequiel, cuando se le pregunta cuál lengua considera más vital en la comunidad, expresa lo siguiente:

Hasta ahora va nuestra lengua, hasta ahora va nuestra lengua. Ahorita si vamos a un tequio, los que hablan el español son callados, no hablan, no hablan porque no tienen con quien hablar, y ahí va nuestra lengua todavía, y es que van puros señores grandes, pero esperemos que pase otros dos, tres, cuatro años, ya no va a ver, porque el hombre chico va creciendo, no se hace más chico. (Ezequiel Ramírez, 11-06-2008)

Percibimos en las palabras de Ezequiel un desplazamiento lingüístico de tipo generacional, es decir, cuando el papel de padres, abuelos y personas adultas sea reemplazado por los hoy jóvenes, y esto puede pasar en unos dos, tres o cuatro años, la vitalidad del triqui será desplazada por la vitalidad del español. Esto se debe a que los padres no enseñan a los hijos el triqui por cuestiones que hemos señalado en el apartado anterior.

Con esto hemos dicho hasta aquí, que el proceso de desplazamiento del triqui por castellano, primero, se entienden como una deformación de la lengua propia y camino en donde el castellano borra el Nanj nĩn”ĩn debido a que va usurpando espacios tradicionales de la primera lengua. Luego, lo segundo, el desplazamiento se manifiesta por la ausencia de un monolingüismo en Nanj nĩn”ĩn, la presencia de un bilingüismo Nanj nĩn”ĩn – castellano y en el aumento de un monolingüismo en castellano. Y por último, hemos mencionado que el desplazamiento es de tipo generacional, porque los hijos son los que están dejando de hablar la lengua triqui.

4.1 Se está deformando nuestra lengua

El proceso de desplazamiento lingüístico en las comunidades triquis prácticamente comienza con la deformación de la lengua Nanj n̄n̄'ín, ¿A qué se debe esta deformación? Entendamos primero que la deformación ('na nare' sinugun') se entiende como un cambio negativo que ocurre con la lengua. Las siguientes metáforas nos muestran lo dicho.

- Nuj win si giran' ya' sí man **ganare'** si n̄ nga ga lij si n̄ u'ta **ran** ga si sani iaj n̄ **gawi'** si ru'wa si nga diniin'.
- *Qué le habrá pasado al hombre (aquel) para deformarse si de joven estaba fuerte pero ahora parece que se va a morir.*
- Nuni'in nuj y'i nuj sí sani 'na' nare' ni' si naj an.
- *No sabemos qué enfermedad tiene pero se está deformando.*

Como podemos ver en estas dos expresiones, no aplicados a la lengua sino a personas, con la palabra deformación se entiende que cambian de un estado positivo, ideal, fuerte en que estaban, a uno débil y con ello entran al camino de la muerte. Si aplicamos este principio a la lengua cuando se dice que se está deformando ('na nare' sinugun') entenderemos que la lengua está pasando de un estado fuerte, ideal, próspero a uno débil, y probablemente muera. Entonces, aquí la pregunta es ¿Qué factores deforman la lengua triqui? ¿En qué circunstancias se da esta deformación? Creo que nuevamente volvemos al tema de los cambios sociales.

Con los cambios sociales en la comunidad se han introducido nuevas formas de habla. Y si consideramos que estos cambios vienen de otras perspectivas culturales y lingüísticas, necesariamente modifican o deforman la lengua originaria de la comunidad. Esto produce la mezcla de lenguas por los préstamos que el triqui hace al español:

- Se si na' **escuela** nga mi tuj (*¿no vas ir a la **escuela** hijo?*)
- Si ga'an riñan **internet** nij na (*Voy al **internet** mamá*)
- Wij giran 'ngo **Coca Cola** go'oj da (*Ve a comprarme una **Coca Cola***)
- Nuwej yichij maestro yij man riki si permiso ga'an baño ma. (*No quiere el maestro darme permiso para ir al baño*)

Como vemos en estas cuatro oraciones, existen palabras en español que mantienen su fonética original, caso contrario para otros cambios sociales como las siguientes.

- Nitaj **carru** gachin n̄ nanika naj an (*No pasaba el **carro** y me regresé*)
- Nitaj **lapij cero** nikaj ra' (*¿No tienes **lapicero**?*)

- Wij yikaj 'ngo **kilu mangu** yo' daj (Ve a comprar un **kilo de mango**)

En estas tres oraciones, la palabra castellana que entra sufre una variación fonética mínima, aunque este tipo de variaciones fonéticas no son muy comunes, generalmente se mantiene intacta la fonética castellana como en el primer caso mostrado. Y, si bien los dos casos mostrados alteran la lengua Nanj nĩn'ĩn, no lo hacen de la misma manera. En el primero, como se puede apreciar, el hablante no hace ningún esfuerzo de adaptar la palabra que viene a su lengua, por lo que lo toma como tal, mientras que en el segundo, es evidente un intento o proceso de adaptación que le da a la palabra entrante las características de la lengua que lo recibe. Esto nos lleva a plantear que la última, la adaptación, puede ser una alternativa de cómo tomar las palabras de otra lengua como el español. Esta adaptación de la lengua fuente a la meta también equivale a una forma de resistencia lingüística, porque la lengua que recibe se resiste a tomar la entrante tal como viene.

Sin embargo, aparte de estos dos casos, existe otro tipo de palabras que debemos de considerar.

- Nitaj **gane'** ña'a 'ia ra' (¿No tienes **cable** de luz?)
- Riñan we'e **aga'** ga'ni (Voy a poner puerta de **metal**)
- Riki 'ngo **ñaj nakaj** giri'ij daj (Dame una **bolsa de plástico**)

En estas tres oraciones pondremos atención en las siguientes palabras: gane'e-cable, aga'a-metal y nakaj a-plástico. Indudablemente que estas tres cosas que nombra la lengua, no eran aspectos propios de los triquis, sin embargo, encontraron una forma propia de nombrarlos y así mantener la originalidad de la lengua, sin las deformaciones anteriormente mostradas. Esto significa que ha habido manera de crear formas propias de nombrar las cosas que llegan a las comunidades triquis.

Si bien hasta aquí hemos hablado primero de la lengua fuente que no sufre ninguna modificación fonética, luego de la que se adapta a la fonética de la lengua Nanj nĩn'ĩn y por último, de palabras propias que expresan elementos no propios y con ello hemos presentado para el caso del primero, una forma de deformación; para el segundo, una de adaptación y para el tercero, una de creación, ahora bien sería invertir el orden de esta presentación para entender la cuestión de desplazamiento lingüístico que subyace en ellos.

- *La creación:* este proceso fue posible de forma natural con los primeros cambios sociales que exigían nuevas formas de expresión lingüística propia. Ayudó a ello que la población triqui era predominantemente monolingüe en Nanj n̄in̄in̄, por lo que un objeto nuevo que representaba una palabra nueva, encontró una propia forma de nombramiento. Además, eran poco los cambios o los elementos entrantes y no tan complejos como las actuales. De ahí que muchos de los primeros cambios encontraron nombres en la lengua triqui.

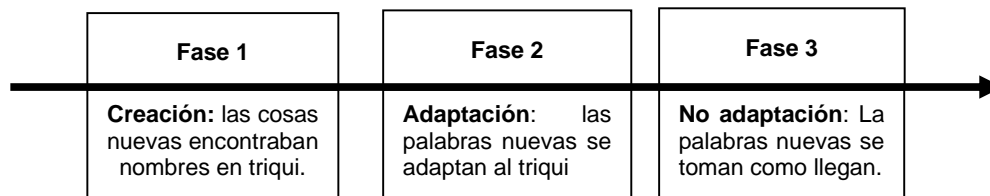
- *La adaptación:* este proceso comienza prácticamente con la aceleración de los cambios sociales (véase 3.1) en donde los elementos y palabras entrantes comenzaron a ser abundantes, por lo que fueron solamente adaptadas a la lengua triqui, además favoreció a ello el comienzo de un proceso formal de enseñanza del español mediante la escuela. Esto lo podemos entender mediante las siguientes palabras del español adaptadas al triqui: *gasukua* (azúcar), *gasiti* (aceite), *lapij* (lápiz), *carru* (carro), *maestru* (maestro), etc.

- *Ni creación ni adaptación:* este proceso es de los recientes e implica que la palabra ajena que entra a la lengua es utilizada como viene (computadora, teléfono, televisión, internet, estufa, refrigerador, etc.), dando origen a una mezcla de códigos lingüísticos. Muchas palabras que fueron adaptadas ya no se utilizan en las nuevas generaciones bilingües. Por ejemplo, los jóvenes de ahora ya no dicen *gasukua* sino que azúcar, o *aru* al arroz.

Tomando como punto de referencia a la generación joven actual, los que participaron en el proceso de creación fueron los abuelos o lo son todavía, porque ante su alto grado de monolingüismo en triqui, buscan formas propias de nombrar las cosas. Luego, los que hicieron posible la adaptación son los padres que ya estaban en un contacto más amplio con el español, por lo que tenían mayores facilidades de entendimiento y de comprensión de la misma. Y por último, los que ni crean palabras en triqui así como tampoco adaptan las palabras del español al triqui, son los hijos que prácticamente son bilingües equilibrados, por lo que no tienen dificultades ni necesidades de creación ni adaptación, entienden bien la estructura de las dos lenguas.

El siguiente esquema refleja este proceso, que de alguna manera, implica desplazamiento lingüístico.

- **Fig. 8.** El contacto lingüístico entre el triqui y el español.



Sin embargo, si bien este análisis nos acerca al entendimiento del desplazamiento lingüístico, dentro de este proceso habría que ver la “deformación” que sufre la lengua. Hemos hablado de contacto lingüístico, por tanto es necesario referirnos al conflicto, la ruptura y probablemente la reestructuración de la lengua (Cfr. Hamel 1995). Para ello es necesario establecer los niveles de articulación de la comunicación.

Cuando la lengua triqui entra en contacto con el español, se produce un conflicto entre estas dos lenguas, el español que viene como lengua dominante, comienza a desplazar al triqui (fase 1) pero encuentra resistencia, por ello las primeras palabras nuevas que se introducen a la lengua triqui encuentran nombre triqui. En la segunda fase, a mayor contacto, se comienza a hablar más el español y se opta por adaptar palabras castellanas al triqui, con esto se sienta las bases del desplazamiento porque en la siguiente generación de hablante, su estructura lingüística y discursiva se desarrollará en medio de la adaptación, por lo que en la fase 3 fácilmente se deja de usar las palabras adaptadas por la generación anterior para pasar a usarlas como son en español.

Con lo dicho hasta aquí, se ha intentado mostrar otra perspectiva de desplazamiento, que como hemos visto, cuando la lengua triqui era fuerte se creaban nuevas palabras, luego, cuando comenzó a debilitarse se adaptaba la lengua entrante como una forma de resistencia lingüística, sin embargo, ahora, en el mundo bilingüe, se opta por mezclar las dos lenguas, llegando así a deformar la lengua. Con la deformación aparece el debilitamiento y a su vez un probable riesgo de muerte de la lengua.

Otra perspectiva de análisis que nos lleva a identificar los factores que causan el desplazamiento lingüístico son las formas en que los niños y jóvenes usan el español y el triqui como lo veremos a continuación bajo el nombre de bilingüismo en los procesos comunicativos.

4.2 Manifestaciones del bilingüismo en los procesos comunicativos

Para la Educación Intercultural Bilingüe, alcanzar un estado lingüístico bilingüe en niños y jóvenes indígenas es la meta, con ello se cree que se garantizará el aprendizaje de una lengua estándar y la continuidad de la propia lengua indígena. En la educación triqui, si bien la EIB es un enfoque que se viene implementando desde hace años, y si bien existe un alto grado de bilingüismo en los niños y jóvenes, parece ser que esto es sólo una forma de transitar de un monolingüismo en triqui a un monolingüismo en español.

Con esto no se está diciendo que hay que quedarse en estado monolingüe inicial (en la lengua originaria) y no pasar al bilingüe, se trata de analizar los factores que facilitan trascender del bilingüismo triqui-español al monolingüismo en español. Sobre todo, se trata de identificar y afrontar la relación de uso de las dos lenguas en el estado bilingüe.

Por ello, aquí nos proponemos analizar las manifestaciones del bilingüismo en niños y jóvenes triquis bajo tres casos: a) Uso de lenguas en niños y jóvenes bilingües que hablan predominantemente el Nanj n̄in̄'in; b) Uso de lenguas entre niños bilingües y monolingües en castellano y; c) uso de lenguas entre niños y jóvenes monolingües en castellano.

Fig. No. 9 El proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua Nanj n̄in̄'in en niños y jóvenes triquis.



En esta figura, en un primer momento, se observa la inexistencia de monolingüismo en triqui, luego la presencia del bilingüismo y termina con el aumento del monolingüismo en castellano. El desplazamiento existe porque hay aumento del monolingüismo en español, lo que significa que los bilingües se reducen, entendiéndose así que el proceso bilingüe sirve de transición del triqui al español.

- Uso de lenguas en niños y jóvenes bilingües que hablan predominantemente el Nanj n̄in̄'in

Este grupo de niños y jóvenes son los que mayormente propician la vitalidad del Nanj nĩn'ĩn porque usan el castellano sólo para comunicarse con aquellos que no hablan esta lengua, fuera, entre ellos (compañeros), con sus padres, familiares y personas de la comunidad, usan predominantemente la lengua originaria. Ellos se caracterizan por tener como primera lengua el triqui, y si bien muchos son bilingües tempranos, predomina el uso de la primera lengua en sus hogares y en su círculo social comunitario, a excepción de la escuela. En la escuela los niños y jóvenes utilizan el español para relacionarse con compañeros monolingües y con los maestros y entre ellos, ya sean en el salón de clases o fuera de él, mantienen fuertemente el uso del triqui. Muchas veces, con compañeros que saben que hablan el triqui pero que no lo hacen por cuestiones personales o sociales, se rehusan a usar el español. Veamos la siguiente descripción:

Testimonio: Interacción entre niños bilingües y monolingües en un juego de canicas

Este es un juego de canicas que se lleva a cabo entre 5 niños en un día lunes (2) del mes de junio, los niños se encuentran jugando frente a la iglesia del pueblo en su hora de recreo escolar. En este juego existe el uso de dos lenguas, el Nanj nĩn'ĩn y el español. De los 5 niños, Daniel, Alex y Pantaleón son bilingües que usan mayormente el triqui entre ellos y 2, Elián y Noel son monolingües en castellano. En esta interacción, entre los tres primeros se usa el Nanj nĩn'ĩn, y de estos tres con los otros dos, el castellano. Sin embargo, entre los tres bilingües, también aparece una interacción en castellano.

Noel (a Elián): te conviene buey, te conviene saca las canicas.
 Elián (a Noel): no quiero.
 Noel (a Elián): pendejo, *io' nga ne*.
 Alex (a Elián): si lo matas, recoges todo lo que está ahí buey.
 Elián: jah su! (no pudo matar).
 Alex: ahora si buey.
 Daniel: ya buey, de una vez buey. Me vas a dar una eh *yu'wa*.
 Alex: me debes una eh.
 Daniel (a Noel): *we riki' 'ngoj gunej rian naj un' yu'wa, gunet 'ngoj rian naj un'*.
 Alex (a todos): así sí está divertido sacando canicas buey. De a dos a otra vez buey.
 Elián (a todos) jah! De a dos se pierde rápido canicas.
 Daniel: de quién es ésta ¿de tuyo?
 Noel: ¿hasta dos vamos a poner otra vez?
 Alex: si nuguí gune' rian... (lo interrumpe Daniel)
 Daniel (a Noel): si nuguí ra' yu'wa, se si ganukua iaj waj ne.
 Alex (a Daniel): si nuguí nej ra'a, a un nari si dadint gune 'ngo rian si nej ra'a.
 Daniel (a Alex): él de todos modos iba a poner otro.
 Pantaleón (a Alex): *daj hora win polloo'* (no recibe respuesta).
 Noel: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. ¿Somos cuatro no?
 Alex: primero, segundo.
 Noel: último. Desde aquí parece que quiero sacar uno buey.
 Alex: ¡corres!
 Daniel: a su... te toca *yu'wa*. Te toca Elián. *Nga wa listoj narij 'ngo le'ej dan wa*.
 Elián: no, no.
 Daniel: no, no, dice todavía.

Alex: nika wenda nari yaj kanika ndaj si dugawi sa de man saj a. ¡Ahh! Buena suerte, limpio, limpio, limpio.

Daniel (a Alex): ¿me vas a matar? Te vas a arrepentir buey.

Alex: a quién le toca. Te toca.

Noel: ¡corres!

Alex: espérate, te voy a matar.

Noel: ¡corres! Paso hasta allá.

Daniel: no buey, está este buey y no te va a estorbar, vas a ver, vas a ver, te lo dije. Que te dije buey. Te toca Elián. Te vas a arrepentir cabrón.

Alex: te coy a matar. Limpio buey.

Noel: me toca.

Daniel: ¿siempre piensa en matar el maldito pollo no?

Noel: Mátalo, a mi no me mates buey,

Alex: ¡corres! *We dan ga d'in sa.*

Daniel: *nu'we narij nga 'ma, nari yu'wa 'ngoij naj an.*

Noel: Raya.

Elián: sigo yo, sigo yo.

Daniel: sigue ese buey, ¿sigues tú pollo?

Alex: Si

Daniel: sales pues. No buey, tú eres tercero buey.

Elián: él es último, él es último.

Daniel: te toca buey.

Así como en esta situación, los niños y jóvenes bilingües suelen alternar el uso de sus lenguas, sin embargo, cuando están exclusivamente entre bilingües, disminuye el uso del español entre ellos para dar paso al triqui, porque a falta de monolingües en español, todos los bilingües entienden el triqui.

- Uso de lenguas entre niños bilingües y monolingües en castellano

El uso de las lenguas entre este grupo de hablantes es probablemente lo más preocupante, porque el estado bilingüe de los primeros desaparece para pasar totalmente a uno monolingüe en castellano. Sucede aquí que los bilingües tienen la capacidad de usar cualquiera de las dos lenguas, por tanto, pasan de una lengua a otra. Sin embargo, cuando se encuentran entre monolingües en castellano, se adaptan a la lengua de ellos, por lo que el ambiente lingüístico que en ese momento establecen, es totalmente castellanizante. Una mayor presencia de monolingües en castellano propicia mayor uso del castellano, incluso basta con un monolingüe entre un grupo de bilingües para favorecer el uso del castellano. Veamos un testimonio de este caso:

Testimonio 2: Uso de lengua entre un niño bilingüe y dos monolingües en castellano.

Nos encontramos en el Internet Yawili, la observación está centrada en la interacción que se realiza entre dos niños y una niña. Dos monolingües en español y uno bilingüe. Ana y Brian son monolingües en español y Alex es bilingüe en triqui y español. Están ocupando dos computadoras y mantienen una interacción verbal

constante. La lengua predominante en esta conversación es el español. Los dos niños monolingües interactúan con toda naturalidad en su lengua. Alex se agrega a esta conversación y también usa solamente el español para interactuar con sus compañeros. En otro momento, en el juego de las canicas, se observa a Alex usar las dos lenguas mientras que en ésta no. Sucede que en el juego de las canicas hay niños bilingües igual que él, pero en esta ocasión no, es mayoría los monolingües en español. Todo el tiempo en que ocuparon los niños, que fue de una hora, solamente utilizaron el español, tanto entre ellos como entre los que en el lugar se encuentran. Hubo un momento en que Alex se acercó a mí y me habló en español, sabiendo de antemano ambos hablamos triqui. (notas de campo).

En este testimonio, aparece nuevamente Alex, quien también participó en el 1. En el primero Alex era un niño que pasaba fácilmente de una lengua a otra mientras que en ésta ha dejado de lado el Nanj n̄n'̄in para usar exclusivamente el castellano. Este testimonio es similar a muchas otras que ocurren en la relación de niños y jóvenes bilingües con monolingües. En todas, la lengua (español) del monolingüe domina en el ambiente comunicativo que se establece. En el caso de Alex, en el juego de las canicas, él tenía con quien interactuar en triqui y español, es decir, tenía compañeros bilingües en el juego, pero para el caso de la interacción en el internet, Alex no tiene con quien hablar el triqui debido a que los otros dos eran monolingües en español.

- Uso de lenguas entre niños y jóvenes monolingües en castellano

En este grupo la situación lingüística es bastante clara, usan solamente el castellano, sin embargo, hay que destacar que ellos no hacen esfuerzos para pasar a un estado bilingüe, es decir, mientras que los bilingües se esfuerzan por hablar el castellano, estos últimos no realizan un esfuerzo similar para hablar el triqui. Como se puede apreciar en el caso del juego de las canicas, los bilingües pasan de una lengua a otra, pero entre Noel y Elián, monolingües, en ningún momento recurren al triqui, o que por lo menos hagan el intento de pronunciar algunas palabras en esta lengua. Aquí parece ser que existe una exigencia para aprender el español, por lo que todos se esfuerzan en aprenderlo, pero en el caso del triqui, esta exigencia social, entre los niños y jóvenes parece no tener presencia, por lo que no se esfuerzan en aprender la lengua propia.

De esta manera, como podemos apreciar en los tres casos presentados, existen tres tipos de contacto lingüístico en los niños y jóvenes: en el primer caso se trata de bilingües-bilingües, en el segundo, de bilingües-monolingües y en el tercero, monolingües-monolingües. Para una educación bilingüe preocupada por la continuidad de la lengua originaria y el aprendizaje de una segunda lengua para una comunicación intercultural, el

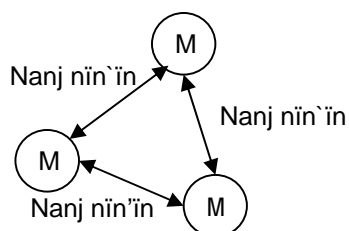
primer caso parece el ideal, porque los niños y jóvenes dominan las capacidades lingüísticas de dos lenguas y por tanto, se trasladan con facilidad de una a otra.

Como podemos ver en esta tarea de la escuela o de la EIB, su formación lingüística se ha invertido. Años atrás, antes de los años 90 del siglo pasado, la escuela tenía como objetivo convertir a los niños monolingües en triqui a bilingües. Ahora, esta situación está superada, pero el objetivo, si bien parece ser el mismo, el camino se ha invertido, ahora se trata de enseñar triqui a niños monolingües en castellano. Lo rescatable de toda esta situación es que actualmente, los niños y jóvenes bilingües dominan todavía sobre los monolingües, mas sin embargo, si no se busca soluciones o caminos para hacer de los monolingües hablantes bilingües, en una generación más, 10-15 años, la situación lingüística de la escuela y comunidades triquis, estará totalmente invertida. Es decir, la escuela será como ese espacio de los años atrás en donde ningún o contados niños indígenas entendían el castellano, sólo que ahora, ninguno o unos cuantos niños triquis entenderían el Nanj n̄in`in, el resto sólo castellano.

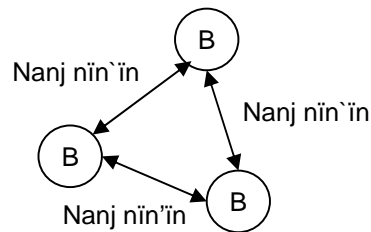
4.3 El uso de lenguas en el desplazamiento lingüístico

Anteriormente se han señalado los usos de lenguas en niños y jóvenes bilingües-bilingües, bilingües-monolingües y monolingües-monolingües. Sin embargo, en las relaciones que se realiza en toda la comunidad, tanto entre niños, jóvenes como adultos, se generan situaciones de alternancia de lenguas. En todas ellas, los hablantes si bien se identifican como monolingües, poseen una competencia lingüística mínima en las dos lenguas, lo que permite un uso alternado de las mismas.

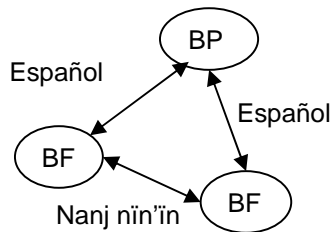
- **Situación 1:** Una primera situación comunicativa es la que se da entre personas “monolingües” en triqui, esto sucede en los adultos, sobre todo en los abuelos. Aquí todos hablan en triqui, sin embargo, en las situaciones siguientes pueden aparecer participando en una conversación donde se use el español, aunque ellos nunca hablen esta lengua.



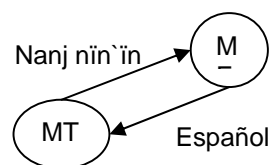
- **Situación 2:** Todos son bilingües y usan solamente el triqui. Este tipo de comunicación se establece cuando el Nanj nĩn`ĩn está afianzado en los hablantes o por lo menos en dos de ellos.



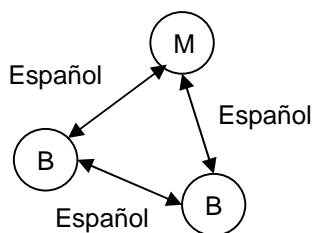
- **Situación 3:** La comunicación está dada entre dos bilingües funcionales y un bilingüe incipiente. Los bilingües funcionales mantienen el uso del Nanj nĩn`ĩn y con el bilingüe incipiente recurren al español. Aquí el bilingüe incipiente se justifica con un “entiendo pero no lo hablo”, lo que le permite mantenerse en la conversación.



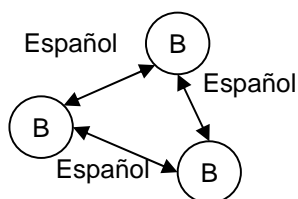
- **Situación 4:** En una cuarta situación, uno o dos hablantes usa una lengua diferente al otro. Esto sucede generalmente entre adultos y jóvenes o niños. El adulto (la abuela por ejemplo), se asume como monolingüe en triqui, y el joven o niño (un nieto por ejemplo), se considera monolingüe en español. Sin embargo, los dos, poco o mucho, entiende la lengua que no hablan, por ello es posible este tipo de comunicaciones, muy frecuente entre adultos y jóvenes, sobre todo, entre aquellos jóvenes que crecen en las ciudades y regresan al pueblo a visitar a sus familiares, aquí todos son bilingües incipientes y pasivos, con mínimo dominio de una de las dos lenguas.



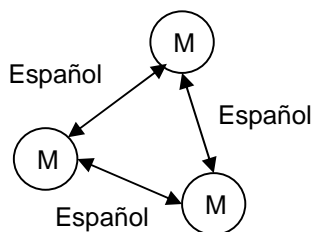
- **Situación 5:** Contraria a la situación 2, donde los bilingües usan el triqui frente al bilingüe pasivo, en ésta, los dos bilingües optan por utilizar la lengua del monolingüe, el castellano. La lengua triqui de dos bilingües es desplazado por el español de un hablante.



- **Situación 6:** Si bien todos son bilingües, entre ellos se ha generalizado el hábito castellanizante, esto es frecuente entre maestros y profesionistas.



- **Situación 7:** Aquí se reúnen los monolingües en español (muchas veces hijos de bilingües) que bien participaron en algunos de las situaciones 3 y 4 donde mantuvieron una comunicación bilingüe con los bilingües, pero como ahora están juntos, usan solamente el castellano. Ellos en general son niños y jóvenes.



En estas 7 situaciones, aunque supone la existencia de personas monolingües, en realidad son bilingües con algunas competencias mínimas desarrolladas en las dos lenguas, razón que permite que mantengan una conversación con alternancia de lenguas. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar en estas situaciones es el poder que representa el español en los hablantes, con el simple hecho de ser bilingües, se favorece el uso del español. La situación 2 aparece como la más ideal porque los hablantes bilingües dan preferencia al uso del triqui, sin embargo, esta situación bilingüe sienta las bases del monolingüismo en español y esto lo podemos contrastar en las situaciones posteriores, donde el español domina entre los hablantes. Como claramente se puede apreciar, los hablantes bilingües terminan usando sólo español (6) al igual que los monolingües (7) que en las situaciones anteriores entendieron o participaron en conversaciones en triqui (en el 3 y 4).

4.4 El contacto, el conflicto y la ruptura, ¿hacia dónde vamos?

Ahora, con base en los datos de las situaciones comunicativas presentadas, en el siguiente esquema se interpreta la vitalidad de las lenguas.

Fig. 10. Presencia de la lengua triqui y del español en la actualidad



En los abuelos, el triqui es totalmente vital, mantienen tanto los modelos culturales, las estructuras discursivas como las estructuras lingüísticas. En los padres se mantiene vital el triqui pero su contacto con el español crece (por la migración, los cambios sociales y la educación escolarizada); ellos están dentro de la situación 2, mantienen su modelo cultural pero comienzan a romper (ruptura) sus estructuras discursivas y lingüísticas. Los hijos por su parte, rompen su modelo cultural: ya no realizan las mismas actividades de sus padres y mucho menos la de sus abuelos, piensan más en estudiar o en migrar, están en mayor contacto con el mundo moderno y la cultura dominante; la estructura discursiva y lingüística que comenzó a romperse en sus padres por el contacto con el español, ha sido superada por los hijos debido a que ellos crecieron dentro de ese conflicto y ruptura (se ha convertido en un nuevo hábitus lingüístico), por lo que lo entienden bien y ya no lo perciben como ruptura, por tanto, ya no son concientes de la estructura discursiva y lingüística del triqui y asumen que la que tienen es la correcta y que hablan bien las dos lenguas.

En esta transición lingüística que existe entre padres e hijos, donde la ruptura es superada por un nuevo hábitus lingüístico, se rompe también el modelo y la estructura de la cultura, sobre todo, volviendo al tema de la epistemología que hablamos en el segundo apartado de este capítulo, en esta transición se pierde la epistemología triqui, los hijos ya no son concientes del significado de los topónimos, de los signos del huipil, de la importancia de la relación subyacente en los saludos y de todo aquello que guarda la lengua. Esto se debe a que el modelo, las estructuras discursivas y lingüísticas del español han sido asimiladas por ellos, por tanto, conciben que no es necesario el saludo a

los mayores porque si bien pueden seguir hablando el triqui, su modelo cultural es otro. La lengua misma se deforma como lo hemos dicho anteriormente.

Entonces, con esto, ¿hacia dónde se dirigen las lenguas? Con base a las observaciones realizadas en las comunidades de Chichahuaxtla, permite sostener que el español es naturalmente aprendido, si no es en la casa se da en la escuela, si no se presenta en ninguno de estos dos casos, suele darse con la migración. El contacto total entre la lengua y la cultura triqui con el español y la cultura dominante provocan ya un aprendizaje natural del español. Esto asegura que el español seguirá reproduciéndose en las generaciones venideras.

El triqui por su parte, se mantiene vital en cuanto a su uso en la comunidad, pero no conserva su estructura discursiva ni lingüística así como tampoco se desarrolla en un modelo cultural y epistemológico propio (tampoco se puede decir que ha adoptado totalmente el del español), por tanto, es frágil a perderse en las siguientes generaciones. Los abuelos hablan bien el triqui porque ellos no hablan el español; los padres hablan bien el triqui así como también el español (muchos no lo escriben, pero debido a que la mayoría ha migrado, lo hablan bien); los hijos, la mayoría sigue hablando el triqui pero ya no conserva la estructura discursiva y lingüística de la lengua, los hijos lo hablan bien a igual que el español, por tanto son los que están más expuestos a usar el español como se ha visto en las situaciones 5, 6 y 7. Los hijos de los hijos, es decir los hijos de los jóvenes actuales, muy poco enseñan a sus hijos el triqui, por tanto, al parecer, el triqui está detenido en los hijos actuales. Si esta lógica se mantiene o se sigue dando como se ha mostrado en la figura anterior, la situación de la lengua triqui será como se muestra en la siguiente figura.

- Fig. 11. Proyección de la presencia de las lenguas a futuro. En esta figura, quienes eran los hijos en la fig. 10, son ahora los abuelos.



Como vemos, el español será la lengua predominante y única entre padres e hijos, es decir, en los hijos y nietos de los que hoy son jóvenes, y el triqui la lengua de los abuelos (los que hoy son jóvenes), que a lo mejor, ni ellos lo usen mucho. Por lo menos tenemos lengua triqui unos 50 o 60 años más.

Pero no necesariamente esto tiene que darse así. Creo que lo mostrado hasta aquí, tanto por el uso de las lenguas como sus manifestaciones bilingües, podemos sostener que la lengua triqui está en el auge de su desplazamiento, alguien nos podrá decir que los padres y muchos jóvenes lo siguen hablando y estaríamos de acuerdo en ello, pero de acuerdo a lo que hemos señalado en los párrafos anteriores, su habla está sentando las bases para permitir más rápidamente el desplazamiento del triqui por el español.

Considero, de acuerdo a los resultados de investigación, que la lengua deja de ser usada cuando se deja de realizar las prácticas en donde se usa. Así, el triqui comenzó a debilitarse cuando los niños y los jóvenes (muchos de ellos ahora padres y abuelos) cambiaron sus actividades por el estudio, o como cuando los padres y jóvenes decidieron migrar a las ciudades. De ahí la importancia de fortalecer las prácticas propias. Esto nos lleva a lo segundo. Si la escuela debilitó la lengua porque sacó al niño de su hábitat natural, habría que pensar en transformar esa escuela (las escuelas de ahora por más que se llamen bilingües e interculturales siguen siendo los principales espacios de conflicto lingüístico, donde el español siempre se impone sobre la lengua indígena).

En realidad el trabajo es más complejo de lo que parece, la revitalización implica transformar todas las prácticas lingüísticas que llevan al desplazamiento, como hemos señalado en este trabajo, no es en realidad la escuela quien mata la lengua, detrás de todo ello hay todo un sistema educativo, lo que implica que el sistema en sí debe de modificarse para abrirse a la interculturalidad, esto por un lado.

Por el otro, hemos dicho también que la comunidad contribuye al debilitamiento, sobre todo las familias que enseñan a sus hijos el español en lugar del triqui, por tanto, la revitalización implica la transformación de las prácticas lingüísticas de estas familias, pero las familias no enseñan el español por propio gusto, sino que lo hacen por una presión implícita de la sociedad (homogénea y moderna), por tanto, la sociedad debe de abrirse también a ser una sociedad intercultural.

5. Revitalizando la lengua: hacía una perspectiva comunitaria y comunal

¿Quién asegura que los procesos de revitalización lingüística del triqui lo llevan a la vitalidad? Solamente el tiempo nos dirá la respuesta en la medida que demuestre que los niños y jóvenes triquis hablan cada vez más su lengua. Afortunadamente el tiempo ya ha pasado y estamos en condiciones de decir que la revitalización de la lengua desde la escuela no ha sido posible, contrariamente, la lengua se debilita más rápido en estos tiempos de la EIB que en los tiempos de la castellanización excluyente e integracionista debido a que son más los cambios sociales que inciden en la vida de las comunidades triquis.

Mantener la vitalidad del triqui no es un asunto que surge hace dos o tres años, sus inicios lo podemos ver claramente desde los años 90's con la implementación formal de su enseñanza en las aulas. Desde entonces, los maestros lo vienen "impulsando" tanto en su forma oral como en su forma escrita. La cuestión oral ha sido entendida como hablar más el triqui con los alumnos en el aula y en la escuela; lo escrito es similar, enseñar a leer y a escribir al niño y a la niña en su propia lengua. ¿Es viable la revitalización lingüística de este modo?

La revitalización de la lengua triqui se ha concebido prácticamente como la enseñanza de su escritura, o, en hacer del triqui oral un triqui escrito. Esta perspectiva sigue muy vigente hoy en día. Por ello, para hablar de revitalización del triqui en este apartado, es necesario que nos detengamos primero a analizar los procesos que ha seguido la escritura triqui, considerando que es mediante ella donde se enfoca la revitalización del triqui. Haremos un poco de historia sobre la escritura triqui y a la vez sobre su aplicación desde el enfoque de la EIB en las escuelas triquis de Chichahuaxtla.

5.1 La lengua triqui, de la oralidad a la escritura

Los primeros trabajos de escritura triqui²⁷ fueron realizados por los primeros maestros triquis, a partir de los años setenta y tenían relación inmediata con la llamada Educación Bilingüe Bicultural de entonces, en estas primeras experiencias se elaboraron cartillas y materiales para la enseñanza del triqui en la escuela. Sin embargo, estos primeros trabajos fueron más de carácter individual o de pequeños grupos, esto quiere decir que no fue desarrollado por el colectivo de docentes triquis y mucho menos con la participación de la comunidad. Pero aquí hay que recalcar que la escritura triqui inicia como un impulso de la Educación Bilingüe Bicultural y por tanto se desarrolla desde la escuela y por maestros.

Antes de que comience a hablar quiero contar sobre nuestra lengua. Como ya lo han dicho algunos parientes que ya han hablado, no somos los que estamos aquí los que vamos a empezar a hablar sobre cómo escribir. Muchos de nuestros parientes de los años pasados ya lo hicieron, ya pusieron los pies de los signos a seguir solo que no se les permitió reunirse así como estamos hoy. Quiero hablar desde tiempos de muy atrás y el primer señor que comenzó a escribir nuestra lengua es el maestro Manuel Guzmán Pérez. Este hombre grande escribió, escribió sobre varios papeles, sacó algo que se llama cartilla, escribió en varios papeles y habló con varios de nuestros parientes, en donde trabajaba también enseñó a escribir. Hablo de los años 1970 hasta llegar a los años de 1980. También escribió el señor maestro Benito Reyes Garrido, escribió en varios papeles, a lo mejor no llegó a escribir un libro pero escribió en diferentes tipos de papeles, pero escribió. El maestro Eleuterio Hernández de San José también escribió, hablo de los señores más grandes (de tiempo), escribieron, varios papeles escribieron. (Prof. Juan Vásquez, 27-12-2007).

Estos primeros trabajos se entienden hoy en día como trabajos individuales o de grupos de maestros, sin la participación de toda la comunidad docente triqui y mucho menos de todos los habitantes de la comunidad. De acuerdo a nuestro análisis, llamaremos lo desarrollado por estos maestros como la primera etapa de desarrollo de la escritura de la lengua triqui.

Después de estas primeras experiencias de escribir el triqui, a partir de la década de los 90, se experimenta una segunda etapa y nuevas propuestas de escritura con nuevos actores. La escuela indígena, que a partir de estos años comienza a considerar el

²⁷ Estamos hablando netamente sobre la lengua triqui de Chicahuaxtla. Antes de estas primeras experiencias de escritura, se sabe que otras personas no triquis como es el caso del Instituto Lingüístico de Verano escribieron el triqui sin que esto tuviera transcendencia debido al poco tiempo que permanecieron en la comunidad y el rechazo del mismo a ellos. En el caso del triqui de Copala (variante baja), la experiencia es distinta por lo que no estamos generalizando este análisis a toda la región triqui sino lo sucedido sólo en los triquis de Chicahuaxtla.

enfoque de Educación Bilingüe Intercultural, busca impulsar nuevamente acciones para hacer del triqui oral una lengua escrita. Por ello, la DGEI se planteó el propósito de editar libros de texto para la educación primaria indígena, lo que conllevó a los maestros de la zona escolar de Chicahuaxtla a pensar en la construcción de un alfabeto colectivo y a realizar su primera estandarización en 1993.

En 1992, en la zona escolar de Chicahuaxtla, se inició un proceso en el que participaron directivos y maestros para preparar la primera propuesta del alfabeto para la lengua triqui con la intención también de elaborar textos escolares y desarrollar un programa de enseñanza del español como segunda lengua. En abril de 1993, en una plenaria con todos los maestros de la zona escolar, se decidió el alfabeto y en mayo de ese mismo año se presentó a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) la solicitud para elaborar el libro en triqui y para implementar un programa de enseñanza del español. (Sandoval 2005: 2)

Los libros de texto en triqui llegaron en el año 1994 y con ello en las aulas se comenzó a enseñar a leer y a escribir esta lengua. Sin embargo, como dice el profesor Fausto Sandoval, uno de los principales actores de este proceso durante esos años, la respuesta por parte de los padres de familia y autoridades comunitarias no fue a favor de este proceso.

Cuando los textos en lengua triqui estuvieron en las aulas, su aceptación no fue como esperábamos. Al principio lo que se generó fue un intenso debate acerca de la continuidad de la lengua y la cultura triqui. En el debate participaron maestros, autoridades y padres de familia. La argumentación principal mencionaba que la enseñanza de la lectura y la escritura en triqui implicaba un retroceso, ya que obstruiría el aprendizaje del español. La argumentación secundaria se refería a las diferencias políticas con el autor de los textos. (Sandoval 2005:3)

Los maestros comenzaron a desarrollar la enseñanza y el aprendizaje escrito de la lengua Nanj nín'in en las aulas en contra de estas perspectivas comunitarias. Hasta aquí, con la consolidación de un alfabeto, los maestros se centraron en la enseñanza de la lengua en las aulas y dejaron de lado el estudio y análisis de la pertinencia del alfabeto y de la escritura para la lengua triqui.

Poco después, otras personas comenzaron también a escribir el triqui desde otros ámbitos como universidades e instituciones no allegadas a la escuela. Aquí destaca el señor Felipe Santiago de la comunidad de La Cañada Chicahuaxtla, actualmente autor de varios libros de cuentos y leyendas triquis, quien comenzó a escribir en el año de 1998, siguiendo un alfabeto distinto al estandarizado por los maestros en 1993.

Cuando comencé a escribir fue en el año 1998, todos los días me empeñé a escribir, y parece que llegué por aquí, y esto es lo que escribo, y pienso para mí dentro que es

complicado, algunos de mis escritos ya anda en circulación, ya se han repartido entre nosotros, y nos da pensar que es algo complicado porque si ya anda por ahí puede provocar conflictos en los niños. Por eso es que nos reunimos hace poco para platicar sobre esto. (Felipe Santiago, 27-12-2007)

De la misma manera, con la creación de la Escuela Normal Bilingüe de Oaxaca en el año 2001, estudiantes triquis que asistían a este centro de formación en EIB, desarrollaron nuevas propuestas de alfabeto. Todo ello propició un conflicto entre los actores que protagonizaban este proceso de escritura: maestros, escritores de la comunidad y estudiantes. Esto los llevó a realizar una segunda estandarización del alfabeto para el año 2007, teniendo como base nuevos actores y la participación de la comunidad. La “definición del alfabeto” como lo llaman ellos, se salió de la escuela para permitir el involucramiento de la comunidad y sus autoridades, como lo veremos más adelante.

Hasta aquí, en resumen, quiero destacar los siguientes puntos que considero que fueron fundamentales en el proceso, los mismos que nos permitirán analizar esta experiencia en lo subsecuente.

- *Los actores:* como hemos visto, desde el principio, 1970 en adelante, fueron los maestros los principales protagonistas de este proceso de planificación de la lengua triqui. Es hasta 1998 cuando aparece el primer escritor campesino, sin embargo, su interés por la escritura triqui se debe a las iniciativas de las iglesias evangélicas por traducir la biblia, lo que no significa que no se haya interesado por otras cuestiones de la cultura, como la recopilación de leyendas y cuentos triquis, que él, el escritor campesino ha publicado en dos libros. Más tarde, a partir del año 2000, se involucran los estudiantes normalistas, cuyo interés es de tipo pedagógico. Ante esto, es evidente que las iniciativas de escritura triqui surgen en contextos de una necesidad, ya sea de tipo religioso, pedagógico o político.
- *Las instituciones:* la escuela fue la única institución participante. Si bien se ha dicho que en algún momento se dio la participación de un escritor campesino, su trabajo fue más de carácter individualizado y también respaldado por entes institucionales como la iglesia. Los estudiantes normalistas son también parte de una escuela y de un sistema educativo. Esto muestra que las iniciativas para hacer del triqui una lengua escrita parten de instituciones ajenas a la comunidad, y no de las propias, lo que implica que la comunidad o el hablante nato de la lengua, no ejerce capacidad de decisión sobre las formas de esta escritura. A ello se debe que la escritura no tenga impacto en las comunidades, pues los que lo llegan a leer o a escribir son los que lo proponen, como

los maestros y los estudiantes normalistas en este caso. Los niños si bien en la escuela primaria leen y escriben el triqui, cuando avanzan en los niveles educativos superiores, secundaria, bachillerato y universidad, dejan esta práctica debido a que en estas instituciones esta lengua no es parte de currículo.

- *La meta:* fueron dos: la primera fue la estandarización de un alfabeto; la segunda la enseñanza y aprendizaje de la escritura triqui en el aula con niños de educación primaria, sin una metodología propia, es decir, sin haber desarrollado una metodología pertinente para la lengua triqui. Este hecho, como se aprecia nuevamente, hace que la escritura quede en la escuela y no se extienda a otros ámbitos de la comunidad, por lo que se puede sostener que el interés de escribir existe solamente en la escuela y no en otros ámbitos comunitarios.
- *La metodología de la planificación:* se siguió la lógica del castellano como lengua escrita, siendo esto un gran error metodológico, porque en vez de buscar la estructura propia de la lengua triqui, se sigue la estructura del español. Un ejemplo de ello es el alfabeto triqui, donde los vocales y los consonantes se leen tal como son en castellano, siendo que en la lengua triqui, si bien son sonidos parecidos, no son los mismos. Asimismo, a la escritura triqui se le ha querido dar los mismos usos que al español, lo que conlleva a traducir el español al triqui, como es el caso del himno nacional.
- *Los alcances:* este proceso no trascendió más allá de las aulas y de las experiencias de los maestros. Se editaron libros que fueron trabajados en el aula pero que no repercutieron más allá del ámbito escolar. Es decir, el trabajo de escribir y leer en triqui fue netamente de carácter académico.
- *Los conflictos:* se han identificado dos: el alfabeto fue el principal conflicto por dos razones: personas que no eran maestros desarrollaron otro alfabeto por un lado, por el otro, entre los propios maestros, existieron apatías debido a que sus variantes dialectales no se tomaban en cuenta en el proceso, como es el caso de la variante de la comunidad de Santo Domingo. El segundo conflicto es que no se tenían metodologías de enseñanza, sino que apenas se estaba experimentando.

Con estos apuntes cerramos lo desarrollado en la segunda etapa de este proceso para pasar a dar cuenta de la tercera, pero considerando su importancia así como su reciente inicio, lo abordaremos en un apartado propio.

5.2 La planificación comunitaria de la lengua: hacía una nueva experiencia lingüística

La planificación de la lengua es un proceso pensado para dar solución a los problemas sociolingüísticos de una determinada comunidad. Para el caso de las comunidades triquis de Chicahuaxtla, una vez habiendo experimentado dos etapas en las cuales se ha tratado de hacer del triqui oral una lengua escrita, a partir del año 2007 se comienza a desarrollar una nueva etapa (tercera) en donde se dan cambios sustanciales tanto a nivel metodológico como en el de actores y temas. Con ello se superan las prácticas anteriores donde el proceso era abordado desde la escuela, por la escuela y para la escuela.

Como parte de esta nueva experiencia, en el mes de octubre del año 2007, se realizó un taller sobre neologismos en la lengua triqui, con la participación de maestros, instituciones comunitarias, estudiantes normalistas y comunidad en general de Chicahuaxtla. Luego, el 27 de diciembre, se realizó un encuentro regional para la definición del alfabeto triqui en la comunidad Chicahuaxtla, y el 28 de marzo de 2008, otro en la comunidad de Santo Domingo del Estado. En ambos eventos participaron nuevamente los maestros, las autoridades municipales, las instituciones comunitarias y los habitantes de las distintas comunidades triquis de Chicahuaxtla. Esto se considera una planificación comunitaria debido a que involucra a toda la comunidad en la toma de decisiones sobre un elemento de su cultura, que en este caso es la lengua. Es sobre esta experiencia que hablaremos seguidamente, para dar cuenta de las acciones de planificación de la lengua triqui y de su pertenencia en la revitalización de la lengua.

- La lógica de gestión comunitaria

Primeramente hay que destacar que este evento siguió hasta cierto punto una lógica comunitaria en su forma de organización. El “NE’ (nosotros)” y “(NEJ DUGUI’ YUMA’A) nuestros parientes del pueblo” fueron las bases para su organización.

“Nej dugui’ yuma’a” implica la existencia de un pueblo colectivo. De acuerdo a la organización comunitaria, la comunalidad es su modo de vida, donde el nosotros juega el papel fundamental en la vida de la comunidad. Acciones que se toman sin considerar el “nosotros” comunal no reciben el apoyo ni la legitimación del pueblo. Esto fue lo sucedido con los anteriores procesos de planificación que la escuela y los maestros impulsaban sin

considerar el nosotros comunitario. En el siguiente discurso del Prof. Lorenzo, en referencia al evento de planificación de diciembre del 2007, se manifiesta la importancia del enfoque comunitario, porque nos dice que si no se hubiera invitado a las autoridades y a las comunidades, se estaría haciendo como antes:

Está bien lo que hicieron ustedes porque invitaron a las autoridades municipales, fueron a los a las comunidades a invitar a las autoridades, y ellos, si llegaron, van a saber porque este evento en que estamos es algo muy importante porque estamos hablando sobre nuestra lengua. Está bien que venga otros parientes de otras comunidades porque son ellos los que van a llevar lo que aquí discutimos a sus comunidades, también para que entiendan y nos den su palabra, de lo contrario, seguiríamos hablando como en los años atrás y así no está bien. (Prof. Lorenzo Hernández, 27-12-2007)

Pasaron los años y ahora los propios maestros se han dado cuenta que la comunidad es fundamental e indispensable para estos procesos lingüísticos en donde es la lengua de la comunidad la que se trata. Por ello es que ahora, las nuevas acciones de planificación lingüística se encaminan necesariamente a involucrar a la comunidad. Veamos el siguiente discurso del profesor Juan Vásquez, al inicio del evento de definición del alfabeto realizado en octubre de 2007.

Así viene de más atrás, los señores de entonces no se les dio por sentarse, platicar y pensar cuántos signos debemos de utilizar para escribir nuestra lengua. Cada quien escribió por su cuenta. Así fue y cuando estuvieran juntas las zonas de ahora, Chicahuaxtla y San Isidro, los maestros se reunieron varias veces en San José y en San Martín, esto fue en el año de 1993 y sacaron de su cabeza los signos que debemos de usar para escribir nuestra lengua, pero fue solo entre el grupo de maestros, no salió para ir que lo escucharan otros parientes que trabajan en otro trabajo, en el campo o los que andan por allá en México u otros hombres que estudian en las escuela altas. No salió para irse, fue sólo dentro de los maestros. Sí lo pensamos, estábamos ahí y dijimos que se saliera y se fuera pero no se pudo. Algunos otros maestros nos quedamos en el camino cuidando sólo lo que hicimos, por eso surgieron otros que utilizaron otras grafías, otros alfabeto. Ellos decían que había que utilizar estos: a, b, ch, chr, d, e, ë, g, h, i, ï, j, k, l, m, nd, ng, sn, nn, n, ñ, o, p, r, s, sh, st, t, ts, u, ü, y, 32 grafías había que utilizar dijeron. Hasta libros escribieron. Aquí surgen las dificultades, una cosa hablamos los maestros, estos utilizábamos (en referencia al primer alfabeto), otros escribían así (en referencia al segundo alfabeto). ¿Qué significa cuando las cosas están así?, pues que tenemos que reunirnos y llegar a un solo acuerdo. Por eso nos reunimos primero con algunos para platicar sobre esto y llegamos a que hay grafías que se deben de modificar en el alfabeto de 1993 así como en los otros alfabetos que se utilizan para que lleguemos a un único alfabeto, con un alfabeto con que estemos todos de acuerdo. Eso fue lo que platicamos. (Prof. Juan Vásquez, 27-12-2007)

De esta manera se llega en el 2007 a una planificación con participación comunitaria. Evidentemente que, a partir de esta nueva experiencia, se abren nuevas perspectivas y experiencias de planificación de la lengua. Creo que ahora, habiendo sido partícipes la comunidad, sus autoridades municipales y sus instituciones involucrados, ya sea de

manera pasiva o activa, han asumido responsabilidades colectivas para el desarrollo de este proceso. Esto quiere decir que la escuela no es la única responsable de la escrituralización y revitalización de la lengua triqui, y la comunidad, al haber tomado responsabilidades y compromisos en el proceso, es parte de este proceso de revitalización de la lengua triqui.

- La participación comunitaria

Los actores:

A este proceso de participación comunitaria para la planificación de la lengua triqui, lo denominamos comunitario porque recupera los rasgos culturales a los que hicimos mención anteriormente. Ahora, considerando que la comunidad participa, esa comunidad tiene distintos actores y funciones, esto nos lleva a identificar qué actores y el papel que juegan cada uno de ellos en este proceso de participación. Estos son:

- Los maestros: son los que inician y lideran este proceso. Corresponden también a una clase intelectual que existe en la comunidad.
- Estudiantes normalistas: son maestros en formación en el campo de la EIB, inician y lideran el proceso sólo que, como estudiantes de una institución que no está dentro de la comunidad, no tienen poder de actuación independiente en ella, por tanto se apoyan en los maestros y la escuela de las comunidades quienes ocupan un espacio de poder dentro de la comunidad.
- Escritores triquis independientes: son personas que escriben por sí solos y si bien su trabajo se conoce, no es reconocido debido a que no se sostiene por alguna institución de poder como la escuela.
- Autoridades municipales: son la máxima autoridad dentro de las comunidades y representan al pueblo en general, su institución es la Agencia Municipal. Sin embargo, su autoridad ha estado alejada de la escuela, muchas veces son la oposición de las políticas educativas de los maestros y las escuelas.
- Catequistas de la comunidad: son personas triquis que trabajan con la iglesia y los asuntos relacionados a ella. Participan en el evento como institución.
- Habitantes de la comunidad: son personas de la comunidad en general. Su papel dentro de la comunidad es velar por el buen funcionamiento de la misma.

Todos ellos reunidos conforman una comunidad, sus acciones son comunitarias porque inciden en todos los ámbitos de sus comunidades. Esto quiere decir que cada uno de ellos, por el carácter comunitario de la planificación, asume compromisos como los siguientes:

- Los maestros: se comprometen a seguir impulsando el proceso de planificación de la lengua así como el desarrollo de la EIB en la escuela.
- Estudiantes normalistas: se comprometen a respetar los acuerdos lingüísticos tomados en el proceso, eso quiere decir que no deben crear conflictos por proponer nuevas formas de escritura.
- Escritores triquis independientes: se comprometen a respetar los acuerdos normativos que se establecen.
- Autoridades municipales: se comprometen a permitir la implementación de la EIB en las escuelas y a desarrollar acciones comunitarias que permitan el fortalecimiento de la lengua.
- Catequistas de la comunidad: se comprometen a evangelizar en triqui, algo que vienen haciendo.
- Habitantes de la comunidad: se comprometen a fortalecer la lengua en los distintos espacios de la comunidad y a respetar y permitir el desarrollo de la EIB en la escuela así como de otras acciones lingüísticas que se propongan.

De esta manera, todos asumen compromisos, sin embargo, dentro de este proceso de participación, es la escuela y los maestros los que ganan una batalla que vienen librando tiempos atrás por las siguientes razones:

- De manera tácita logran que en este proceso de planificación con participación comunitaria se acepte por toda la comunidad, la implementación de una educación bilingüe en la escuela.
- Por el poder probablemente simbólico que representa la escuela, la comunidad les otorga crédito a sus planteamientos, dejando de lado propuestas lingüísticas de personas que no forman parte del gremio de los maestros.

Con esto la escuela es reconocida como el ente que se preocupa por la lengua y la comunidad reconoce la importancia de la escuela en este campo. También es preciso mencionar que entre los actores, salen beneficiados los estudiantes y escritores triquis,

debido a que ahora tienen el respaldo de la comunidad para sus acciones en torno a la lengua. Los estudiantes, en última instancia, también representan una escuela.

- ¿Y quién planifica?

La revitalización lingüística, de acuerdo a lo que se ha presentado anteriormente, implica un proceso de planificación lingüística. Para el caso de la lengua triqui, la escritura es el centro del proceso y los maestros son los principales actores. Sin embargo, como hemos visto, por lo menos en el tema de los actores, la revitalización no es posible mientras no tenga una perspectiva comunitaria. Los maestros, que han sido los precursores de la escritura triqui, y por consecuencia los planificadores de este proceso, han logrado la planificación de la escritura de la lengua, por lo menos en lo que corresponde a su estatus y a su corpus.

En lo que respeta a su estatus, los docentes, apoyados por el enfoque de la educación intercultural bilingüe, colocaron teóricamente la lengua triqui a la par del español en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, por lo menos esto desde el nivel del discurso pedagógico que realizan. En cuanto a corpus, se ha logrado la estandarización y normalización del alfabeto, quedándose, después del evento de planificación de diciembre del 2007, de la siguiente manera: *a, b, ch, chr, d, e, ë, g, h, i, ï, j, k, l, m, n, ñ, o, p, r, s, t, u, x, y.*

Asimismo, considerando lo hecho desde los años 90's del siglo pasado, se han editado libros de texto en lengua triqui para su enseñanza en las aulas de primero a cuarto grado, luego, en el proceso reciente de planificación, se ha trabajado en la creación de neologismos. Estos dos avances resultan sustanciales dentro del proceso de planificación lingüística, sin embargo, no son suficientes, esto lo podemos corroborar con la existencia del desplazamiento lingüístico. Al inicio de este apartado se preguntaba por qué la lengua se debilita en el mero auge de la EIB, esto se debe a que la planificación ha estado centrada en el corpus de la lengua, mas no en su adquisición.

La adquisición implica acciones que propician que la lengua se revitalice, sin embargo, esto no ha sido posible todavía en las comunidades triquis. Se tiene el alfabeto, se tienen los libros, varios triquis escriben su lengua pero no se tienen metodologías de enseñanza y de adquisición de la lengua. Esto se debe a que hasta el momento, se ha enfatizado en la

planificación de corpus de la lengua y poco o nada se ha hecho en lo referente a la planificación de adquisición (Cooper 1997).

5.3 Una nueva perspectiva de organización en la planificación de la lengua triqui

Es notorio que los procesos de planificación de la lengua cambian con el tiempo. La escritura de la lengua triqui se inicia como un trabajo individualizado, luego, en los 90's, pasa a ser trabajo colectivo de escuela y a partir del 2007 tiende a ser comunitaria. Todo esto indica que la planificación está sujeta a muchas otras cuestiones de la vida social de las comunidades triquis, como es el factor político, económico, profesional, académico e ideológico. Probablemente, en los inicios de la escritura triqui, en los 70's y 80's no fue posible su trabajo comunitario, debido a que eran otras las situaciones sociales de entonces, de seguro que la lengua misma era muy vital, por lo que no era necesario pensar en su planificación, mucho menos en su revitalización.

Actualmente, es otra la situación social de las comunidades triquis, el desplazamiento lingüístico es evidente y ante ello crece la preocupación de los mismos hablantes por mantener viva su lengua. Ante esta crisis lingüística y cultural, los mismos hablantes van buscando nuevas estrategias lingüísticas y culturales para revitalizar su lengua, es por ello que la última planificación o definición del alfabeto de la lengua triqui ha tomado el enfoque "comunitario", que consiste en decidir con la participación de toda la comunidad las acciones a tomar sobre la lengua, sentando así las bases de un nuevo proceso de planificación y revitalización de la lengua. Sin embargo, preocupa aquí que muchas cosas de fondo no cambien, como es el interés de centrar este proceso en la escritura y en la escuela, pero así también es de aplaudir ciertos cambios como lo es la misma perspectiva comunitaria. Por ello, aquí creo que es necesario recuperar las valiosas aportaciones de los hablantes sobre las perspectivas que tienen sobre su lengua y que estas mismas sirvan para orientar un nuevo proceso de revitalización de la lengua triqui. En este sentido veamos estas perspectivas y aportes de los hablantes.

- Los actores

Si bien hemos dicho que el nuevo enfoque es de tipo comunitario, dentro de este proceso son los maestros los que mantienen el liderazgo. Los mismos hablantes reconocen y delegan este liderazgo a ellos. Analicemos las siguientes apreciaciones de los hablantes:

Solo vine, pasaba que el agente tenía una reunión y como yo siempre estoy al pendiente de los cargos, vine sólo para escuchar. Creo que nosotros no podríamos hacer el trabajo, pero lo que pienso es que como en cada comunidad hay por lo menos dos o tres maestros, ellos son los que sí pueden hacer el trabajo, nosotros los campesinos no creo que podamos. (Epifanio Bautista, 27-12-2007)

La expresión anterior es de un campesino, con un cargo comunitario en su comunidad, razón por la cual está presente en el evento. Él expresa y delega a los maestros como los capaces de realizar este proceso, pero propone una estrategia, que es recurrir a los maestros originarios de cada comunidad para dicho trabajo, sin que necesariamente estén trabajando en su comunidad de origen. Creo que primeramente el señor no ve a ellos necesariamente como maestros, sino como personas preparadas académicamente, bien pueden no ser maestros pero con tener ciertos niveles académicos, estarían en la capacidad de realizar el trabajo de planificación.

Sin embargo, existe una idea generalizada de que son los maestros los que deben de liderar este proceso debido a que, desde mi punto de vista, primero, representan la escuela y la escuela representa capacidad y organización. Por más que haya profesionales interesados en el tema, difícilmente podrían organizarse debido a que no tienen una estructura organizativa como la de los maestros. Segundo: los maestros, aunque un poco devaluados, son en las comunidades los líderes de confianza en la gestión de los asuntos comunitarios. Tercero: Son los interesados porque es en la escuela donde se va a leer y a escribir la lengua. Existe un cuarto que lo quiero mencionar en forma separada.

La planificación lingüística no es un proceso propio de las comunidades indígenas, es una acción propia de sociedades europeas para realizar procesos de modernización, por tanto, abordar una cuestión que no es propia de la comunidad indígena implica ciertos conocimientos, mismos que deben ser adquiridos fuera de la formación triqui, por tanto, a pesar de que se ponga énfasis en el carácter colectivo, comunitario, comunal de la planificación, siempre va a requerir de “especialistas” en el tema. Para el campesino, el maestro es uno de estos especialistas. Con esto no quiero decir que no haya procesos de planificación propia, sino que en las comunidades triquis se realizan adaptaciones de modelos europeos de planificación, con fines de modernización y no sabemos cuáles serán sus resultados.

Como lo han dicho algunos está bien, es en la escuela donde se pierde la lengua y es donde podemos hacer crecer nuestra lengua. Entonces, lo que es importante es que ustedes que son maestros deben de auto-comprometerse con nuestra lengua. Vean

ustedes cómo podemos colaborar nosotros para que se reúnan todos e ir hacia adelante. Hacen bien en convocar a las autoridades. Hace bien en convocar a las otras personas que escriben, no encuentro qué decir sobre cómo apoyar a la comisión, pero puede ser que sean ustedes los que estén al frente y después iremos los otros para ver en qué podemos apoyarlos. Tenemos que buscar cómo llevar este trabajo adelante porque la verdad es que nuestra lengua está comenzando a morir. (Marcos Sandoval, 27-12-2007)

Marcos también delega el papel de actor principal de la planificación a la escuela y a los maestros, como se ha visto, él sostiene que es en la escuela donde se pierde la lengua, sin embargo, como hemos mencionado en varias partes de este trabajo, la lengua no necesariamente se pierde en la escuela, sino que es la familia el lugar que directamente contribuye a la pérdida de la lengua. Los niños no se vuelven monolingües en español al entrar o terminar la escuela, muchas veces dejan de hablar el triqui entre sus compañeros, pero no lo olvidan y mucho menos lo dejan de hablar con sus mayores. Sin embargo, en la familia sí es el lugar en donde se deja de hablar el triqui, los padres no enseñan a sus hijos a hablar esta lengua, por tanto, los niños llegan siendo monolingües en español a la escuela, ante esto, el papel de la escuela es revitalizar la lengua, hacer de los monolingües en castellano bilingües en triqui y español.

La escuela no podrá revitalizar por sí sola la lengua, es necesario la participación comunitaria, es decir, que toda la comunidad tome un papel en este proceso. En la familia, los padres deben de retomar el papel de reproductores de la lengua y la cultura, los niños y jóvenes que hoy son bilingües, no aprendieron el triqui en la escuela, lo hicieron en el seno de su familia y en las interacciones en la comunidad, entonces no es factible proponer que la escuela sea el único agente y espacio revitalizador de la lengua. A mi consideración, hay tres actores igual de importantes que deben participar a la par en la revitalización de la lengua triqui: la familia (linaje), la escuela y la comunidad. No es posible pensar en la escuela como un espacio de revitalización, mientras que muchas familias sigan sin enseñar a sus hijos la lengua triqui; asimismo, no hay mejor espacio donde aprender la lengua desde su forma más natural que la familia, hablando con los padres y con los abuelos. Pero tampoco sería congruente plantear una revitalización en la familia si la escuela sigue siendo netamente castellanizante, por ello, el rol y el compromiso debe ser mutuo.

Ante todo esto, si bien podemos estar de acuerdo que en la planificación de la escritura son los maestros los actores principales, en cuestiones de una revitalización amplia, deben de participar todos los hablantes, cada quien con compromisos y papeles distintos.

La escuela, por ejemplo, puede asumir el papel de fortalecer la lengua mediante la lectura y la escritura de la misma. En cambio, de la familia no podemos esperar o desear que enseñe a sus hijos a leer y escribir, esto es papel tradicional de la escuela, pero sí podemos plantear que enseñe a sus hijos a hablar la lengua triqui, que es el rol lingüístico que por tradición realiza. Una vez más, como podemos ver, la revitalización debe ser compartida y comunitaria.

- La autonomía organizacional

Hemos dicho que los tiempos cambian y los procesos también. Ahora, la comunidad es más autónoma en sus gestiones. Los procesos de planificación lingüística que actualmente se realizan tienden a ser cada vez más autónomas, son los propios hablantes y concernidos los que lo promueven y lo ejecutan. Esto se debe a varias razones como lo veremos enseguida.

Ahora vamos a poner fecha para nuestro siguiente encuentro, pero antes quiero decirles que para este evento no pensamos en ningún otro propósito cuando los convocamos. Si vamos a pensar en otro día no habrá ningún otro grupo (implícitamente se refiere a otras ideologías políticas) o algún otra ideología entre nosotros. Miren que en esta reunión no hay gringos ni radio, solamente somos nosotros. Cuando pasa así, a veces se piensa que se busca quedar bien con alguien, con algún grupo, por eso es mejor que empecemos nosotros mismos. Ya si en el camino necesitamos de gente de fuera, juntos nos pondremos de acuerdo para que venga. Pero para el comienzo, así como estamos creo que debe ser. (Prof. Feliciano Hernández, 27-12-2007)

La actitud del “nosotros” es sustancial en este nuevo proceso de planificación comunitaria de la lengua, se repite con frecuencia y tiene la connotación de que el propio pueblo debe tomar decisiones en cuanto a su lengua y cultura. En relación a la cita anterior, habría dos cuestiones en principio a analizar:

- a. En qué situación social, académica, profesional e ideológica se asume esta actitud del nosotros.*
- b. A qué razones históricas se debe esta actitud del “nosotros”.*

Respecto al primero, hay dos puntos importantes que considerar: la primera es el nivel profesional y académico que un determinado equipo de personas tiene, maestros principalmente, lo que permite afrontar por sí solos estas cuestiones de planificación lingüística y de cultura indígena en general. La segunda, aunada a la primera, es un evidente proceso de autoconciencia respecto a que **somos nosotros** los que debemos

de afrontar y determinar nuestro futuro como pueblo. Hay un cierto rechazo a lo ajeno, sobre todo, a intervenciones de personas no triquis. Aquí habrá que profundizar aun el contexto de los que impulsan este proceso de planificación basado en el nosotros. Participan en el proceso estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, profesores egresados de la misma, personas profesionales de la comunidad que no son maestros y los maestros que son los más evidentes.

Respecto al segundo, cuando Sichra (2005) hace referencia a los procesos de planificación lingüística, observa que cuando las instituciones o entes que asumen este papel no cuentan con el reconocimiento del pueblo indígena, simplemente no funciona el proceso. En el caso que estamos analizando, existe un amplio consenso sobre la necesidad de hacerlo a nivel colectivo y "entre nosotros mismos". Esto se puede deber a que los procesos anteriormente realizados no se hicieron de esta manera, siendo unas cuantas personas que hablaron y decidieron. Probablemente, a raíz de estas experiencias se está aplicando ahora un mayor control comunitario en todos los procesos que tengan que ver con la vida de la cultura.

Esta actitud del rechazo hacia la "gente de fuera" se debe también a que ésta ha sido visto como personas que no participan con la comunidad. Sin embargo, esta actitud se debe también a que, a nivel de las políticas nacionales e internacionales, que han modificado el estatus de los pueblos indígenas y los no indígenas, existe un mayor auto-reconocimiento cultural, por tanto, una mayor autovaloración de sí mismos como personas y como cultura. Además de esta actitud, la formación académica de los triquis les da mayor seguridad, de ahí que el pueblo ya no se siente débil y mucho menos necesitado de la *gente de fuera*: *"Ya si en el camino necesitamos de gente de fuera, juntos nos pondremos de acuerdo para que vengan"*. Asimismo, esta expresión da a entender que los que están realizando o coordinando el evento tienen la capacidad para hacerlo, desde lo organizativo hasta lo lingüístico. Con esta actitud del nosotros, el pueblo está ejerciendo su capacidad de decisión sobre su lengua, que es un elemento propio desde la teoría del control cultural, siendo ésta una manera de mantener viva la lengua y la cultura triqui.

- La institucionalización

En este nuevo proceso de planificación, existe la propuesta de crear una institución de tipo académico-lingüístico que se ocupe de las cuestiones lingüísticas de la lengua triqui: "la academia de la lengua triqui".

Hay dos palabras sobre las que hablar hoy. Uno es terminar con el alfabeto de nuestra lengua, para que sea uno mismo para todos, para que escribamos, nosotros podemos usar unas letras, otro pueblo otro, pero de un mismo alfabeto. Otro, que creo que **éste es el momento para hablar sobre la creación de una academia de la lengua triqui**, por decir, que se encargue de ver sobre nuestra lengua. (Prof. Encarnación, 27-12-2007)

De esta manera, como se puede apreciar, los hablantes tienen una preocupación sobre el destino de su lengua, por ello valoran su importancia en la cultura. Aquí habría que analizar sobre la pertinencia y factibilidad de estas iniciativas y propuestas en cuanto a la planificación de la escritura de la lengua, pero sobre todo, a la pertinencia y la factibilidad de la revitalización lingüística en un sentido amplio.

Desde mi punto de vista, es necesario pensar en un ente institucional que tenga por encargo la planificación, no sólo de la escritura, sino de todos los aspectos que conciernen a la lengua triqui, como los tratados a lo largo de este trabajo, pero probablemente la idea de “academia” puede no ser la más factible, porque como hemos dicho, aparte de que implica una organización occidental, es sobre todo un ente que se interesa sólo por la escritura de la lengua y no por otros aspectos sociales y culturales que son imprescindibles para la revitalización de la lengua triqui; aunque exista una academia triqui, la continuidad de la lengua no estará garantizada sino se parte de una revitalización de los aspectos culturales del pueblo indígena. Recordemos que, de acuerdo a los análisis de Bourdieu (2001), las academias de lengua son entes que por un lado, contribuyen a la división de clases, y por el otro, sirven para mantener los privilegios de la clase burguesa y aristocrática. Sobre todo, contribuyen a crear variantes cultas y variantes populares (jergas lingüísticas). En este sentido, no es pertinente pensar en la adopción o adaptación del modelo de academia para crear un ente que vele por la lengua triqui.

Creo que es aún más pertinente y factible pensar en comunidad (sentido comunitario), como se viene haciendo. De manera más concreta, es más viable pensar en una casa comunitaria de la lengua. En la lengua triqui, las instituciones que existen se llaman “casas”. Las casas del Dios Rayo (dios tradicional) son cuevas, la casa del pueblo es la Agencia Municipal; la escuela es también una casa, la casa del estudio. El concepto de “casa” en la cultura triqui implica una organización más propia, donde predomina el trabajo comunitario y comunal, donde los cargos no remunerados son ocupados de manera ascendente y rotativa, sobre todo, se caracteriza por ser comunitario en la toma de decisiones. Por ello, es viable aplicar este tipo de organización para consolidar un ente que atienda la lengua triqui, algo que es necesario dentro de la cultura.

Esta experiencia de planificación comunitaria sienta las bases para visualizar una propuesta de revitalización comunitaria de la lengua. En este trabajo se ha sido insistente en el tema de las particularidades propias de la lengua. Considerarlas en la revitalización implica considerar también las particularidades culturales y organizativas de comunidad. En este sentido, resulta muy viable plantear una propuesta de revitalización comunitaria. Como hemos visto, los actores y los hablantes apuntan a la revitalización de su lengua, sin embargo, no encuentran el camino adecuado a ello.

Actualmente, en medio de procesos de planificación lingüística, la lengua triqui continúa debilitándose, algunas de las causas se han mencionado en este trabajo, esto implica que estos procesos no han favorecido la revitalización de la lengua triqui. Por tanto, necesariamente habría que mirar una revitalización de la lengua con enfoque comunitario.

6. Consideraciones finales del capítulo

La lengua triqui es una de las lenguas indígenas de México que tiene pocos hablantes en comparación, primero, de la totalidad de la población mexicana, y segundo, de las poblaciones indígenas mayoritarias como el Náhuatl o el Maya. Sin embargo, probablemente es la lengua y la cultura triqui una de las más vitales en la actualidad debido al arraigo que tiene en los hombres y mujeres triquis. En las ciudades de Oaxaca, del Estado de México, del Distrito Federal y otras del norte del país, es común encontrar a mujeres y niños triquis que se distinguen de los demás por sus huipiles rojos y por hablar su lengua en estos contextos urbanos, manteniendo así la vigencia de los elementos de su cultura. Todo esto hablando de los triquis en términos generales.

En cuestiones más particulares, los pueblos triquis son diversos. Cada linaje, comunidad, linaje o región, tiene sus propias características, siendo así que los triquis de Copala, Itunyoso y Chicahuaxtla, mantienen muy pocos lazos organizacionales. Por ello, en este trabajo, se ha dado cuenta de lo que sucede con el uso de la lengua con los triquis de Chicahuaxtla, que de seguro es diferente a las dinámicas lingüísticas que se suscitan en los triquis de Copala o de Itunyoso, lo que no quita que también existan aspectos comunes como los del proceso de desplazamiento lingüístico, debido a que los cambios sociales que ocurren en todo el pueblo triqui son similares. Por ejemplo, la escuela está presente en todas las comunidades triquis, por lo que los cambios que produce, sino de manera igual, ocurren en todas estas comunidades.

Para el caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla, como lo hemos visto en este capítulo, si bien su lengua es vital, está siendo desplazada por el español, por lo que requiere de una revitalización en donde todos los hablantes participen. La muerte de una lengua no es culpa de uno o de dos, creo que todos aportamos algo en ello, por lo que también todos debemos de aportar algo más para su revitalización. Como hemos dicho en este capítulo, la lengua muere cuando deja de ser hablada, por tanto hay que hablarla.

Probablemente, dentro del hábitus cultural y lingüístico en que ocurre la vida cotidiana triqui, no es notorio este desplazamiento, y si se nota, no siempre se ve como mal, aprender o hablar el español es bien visto en las comunidades. En cuanto a la revitalización, como se ha visto, sus acciones no necesariamente fortalecen la lengua triqui; tener alfabeto no es suficiente si ese alfabeto no es funcional, o si no hay metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua, o si simplemente se deja de hablar la propia lengua en la familia; tener libros tampoco es suficiente si no se los lee, o si no se entiende lo que ahí está escrito; tampoco basta con tener escritores si ellos sólo escriben para sí mismo, o si ellos, los escritores, tampoco enseñan a sus hijos a hablar la lengua triqui. La preservación de la lengua y de la cultura será posible en la medida en que sea practicada.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

La investigación realizada en las comunidades triquis de Chicahuaxtla tuvo el propósito de indagar los usos de la lengua Nanj n̄n̄in y del español en las diferentes prácticas comunitarias y relaciones sociales que los habitantes, en su vida cotidiana, crean y recrean, haciendo posible la existencia de una cultura indígena que se esfuerza por mantenerse viva en medio de la homogenización cultural y lingüística que los cambios sociales traen a estas comunidades. De esta manera, como conclusión, en este capítulo cerraremos la presentación de la investigación haciendo un recuento de los principales hallazgos de la investigación.

1. La lengua Nanj n̄n̄in y el español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla

- El debilitamiento de la lengua triqui frente al español

Como planteamiento del problema, esta investigación se inició considerando que la presencia del español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla se estaba incrementado considerablemente en los últimos años, sobre todo en los niños y jóvenes, quienes se manifestaban como la población vulnerable de hablar más español que la lengua triqui, esto debido a que son ellos quienes están más expuestos a los cambios sociales que ocurren en la comunidad.

Esta situación, como se planteó al inicio de la investigación, evidenciaba la existencia de un debilitamiento de la lengua triqui frente al español, que como consecuencia, apuntaba a un desplazamiento de tipo generacional del español por el triqui. Ahora, después de esta investigación, como se ha podido apreciar en los resultados presentados, la lengua triqui, efectivamente, se encuentra en un proceso de debilitamiento por el español debido a que a los niños y jóvenes triquis, si bien muchos son bilingües triqui-español, tienden a hablar más el español que el triqui en las interacciones entre ellos, dejando el triqui para la comunicación con sus mayores.

Este proceso de debilitamiento se manifiesta en la ausencia del monolingüismo en triqui en niños y jóvenes, lo que quiere decir que todos ellos son bilingües. Este bilingüismo parece ser la situación ideal entre la población joven triqui, porque desaparece el monolingüismo y se comienza a decir que todos entienden español, sin embargo, la

situación no es ideal cuando en lugar de la falta de monolingüismo en triqui, se acelera el monolingüismo en español. Esto nos dice que el proceso de bilingüización en los niños y jóvenes triquis es para pasar del triqui al español y no necesariamente para mantenerse como bilingües funcionales, es decir, es un bilingüismo de tipo sustractivo, porque se aprende el español para alejarse de la propia lengua: el triqui.

- La lengua triqui y el español en los cambios sociales

El debilitamiento de la lengua triqui frente al español, como hemos dado cuenta en los resultados de la investigación, se debe a los diversos cambios sociales que tienen lugar en las comunidades triquis de Chicahuaxtla. Los cambios sociales son la introducción, la adopción y la creación de nuevas formas culturales y sociales en las comunidades triquis. Un ejemplo es la escuela, porque crea en los niños y jóvenes triquis una cultura distinta a sus prácticas tradicionales como el aprendizaje del español, el uso de uniformes escolares y el uso de la tecnología, por mencionar algunos cambios.

En las comunidades triquis de Chicahuaxtla, los principales cambios sociales que favorecen el uso del español son: la escuela o la idea de la educación, la migración familiar y los medios de comunicación. La escuela es un espacio castellanizante debido que se usa más el español que el triqui en este contexto, asimismo, se sabe que para cursar la educación primaria, secundaria u otro, se requiere de saber bien el español, por lo que los niños, los jóvenes, se esfuerzan por hablar bien esta lengua. La migración familiar, por su parte, que es un fenómeno frecuente en las comunidades triquis de Chicahuaxtla, afecta directamente a los hijos, debido a que ellos, estando en contexto como la ciudad, tienen menos posibilidades de aprender el triqui, por lo que generalmente crecen hablando sólo el español.

Los medios de comunicación favorecen de muchas formas el uso del español, lo hacen mediante la música, el video y la noticia que pasan en la televisión, en el internet y en la radio. Ahora, siendo que estos tres cambios son las más presentes en las comunidades triquis de Chicahuaxtla, los niños y jóvenes, quienes son los que crecen en medio de estos cambios, aprenden y favorecen el uso del español entre ellos. Sin embargo, debido a la importancia que tienen estos cambios en las comunidades, este aprendizaje es necesario para el desenvolvimiento con la sociedad nacional. El problema comienza cuando se favorece el uso del español porque es así como se desplaza al triqui.

- La vitalidad de la lengua triqui en las prácticas comunitarias propias

Cuando en esta investigación se propuso indagar los usos de la lengua en las prácticas propias, fue porque era evidente que en las comunidades triquis, la lengua Nanj n̄n̄'in era una lengua vital y predominante en estas prácticas. Corroborando esta hipótesis inicial con los datos de esta investigación, resulta que la vitalidad de la lengua triqui, efectivamente, radica en la existencia de prácticas propias que no solo promueven su uso, sino la fortalecen.

La asamblea comunitaria, los tequios, las mayordomías, las prácticas relacionadas con la agricultura tradicional como la siembra del maíz y las que son de tipo ritual-religioso como el casamiento tradicional triqui, son prácticas comunitarias propias que exigen y fortalecen el uso y vitalidad de la lengua triqui. El ejemplo más evidente ha sido la asamblea comunitaria, en donde todos hablan en triqui, y quienes no dominan esta lengua, no tienen una participación activa en este evento, es decir, permanecen sin hablar. Por mencionar otro ejemplo, en las mayordomías, debido a la ritualidad que encierra, se exige el uso del triqui, siendo las personas mayores quienes cuentan con los roles más importantes dentro de este evento debido a su conocimiento sobre ello y por su dominio de la lengua triqui. Por ello, son estas prácticas las que permiten a la lengua triqui mantenerse viva al lado del español, aunque también hay que hacer notar que en estas prácticas comunitarias, la población participante es la adulta.

- El control cultural en los usos de la lengua

La vitalidad que tiene a lengua triqui en las prácticas propias se debe a que son los propios hablantes quienes ejercen el control sobre ellas. Para la celebración de la asamblea comunitaria, de los tequios, de las mayordomías, de los rituales y otros, es el mismo pueblo triqui quien decide cómo participar, es decir, es quien tiene la capacidad de decisión (autonomía) sobre esas prácticas que realiza.

Por ello, aquí resulta fundamental el control cultural debido a que mientras mayor capacidad de decisión tenga el pueblo sobre las prácticas comunitarias, mientras más prácticas comunitarias propias existan, es posible decidir usar la lengua propia, el triqui. Pero cuando desaparecen estas prácticas, el triqui pierde cierta vitalidad. Esto sucede con los niños en la escuela, quienes al estar en una práctica comunitaria no propia, se les

exige un mayor uso del español que el triqui. Esto nos lleva a entender que la lengua triqui es vital en las prácticas propias, y débil en las no propias, caso contrario con el español, que es una lengua vital en las prácticas no propias o ajenas y débil en las propias.

2. La lengua triqui y el español y sus relaciones con la escuela

- La oralidad olvidada por la escritura

En las comunidades triquis, la lengua Nanj nĩn'ĩn en su estado oral, se mantiene vital en los espacios y prácticas comunitarias más tradicionales, pero sobre todo, se mantiene vital en las prácticas y espacios de los padres y abuelos, no así en el de los niños y jóvenes, porque los espacios y prácticas a que están expuestos estos últimos son castellanizantes, siendo la escuela uno de estos espacios que castellanizan. Todo niño y joven triqui que hoy pasa por la escuela se vuelve bilingüe o afianza su monolingüismo en español debido a la castellanización existente.

En la escuela es poca o nula la importancia que se le da al desarrollo oral de la lengua triqui. Todas las acciones para su revitalización o fortalecimiento se relacionan con la escritura triqui. Las escuelas, en este intento de escribir la lengua, se olvidan de la oralidad, un olvido con alto costo, porque mientras se dice que se hace EIB o que se enseña la lengua triqui en la escuela, esta lengua se va perdiendo entre los niños y jóvenes. No existe congruencia al enseñar a leer y a escribir el triqui cuando en las prácticas de la escuela no se favorece su uso oral. Los maestros y los alumnos usan más el español en las diferentes relaciones que establecen en el área escolar, como sucede con los saludos que son en español en vez de ser en triqui.

Actualmente, los procesos de revitalización y fortalecimiento de la lengua triqui se encaminan hacia su escritura y se olvidan de la importancia de la oralidad para la pervivencia de la lengua. La lengua vive en la medida en que es hablada y muere cuando no hay quien la hable y no porque no tenga escritura. No es que no se deba escribir la lengua triqui, sino que el problema se hace evidente cuando su estado oral es olvidado, siendo éste el más importante para su pervivencia. Aunado a ello, el camino de la escritura triqui no es el más adecuado debido a que sigue el esquema de las lenguas occidentales. Esto lo podemos apreciar en la normalización de alfabetos, en la creación de neologismos; luego, para su análisis y enseñanza en las escuelas, se toma como base la gramática española, de ahí que queremos encontrar sus verbos, sus sustantivos,

adverbios y un sin fin de cuestiones gramaticales, cuando la lengua triqui tiene sus propias características. De esta manera, en las comunidades triquis de Chichahuaxtla, para la revitalización de la lengua triqui, se pone demasiada atención en la escritura, creyendo que lográndola, la lengua triqui pervivirá en las generaciones futuras. Como se ha mostrado al inicio del capítulo IV, la lengua triqui encierra muchas complejidades lingüísticas y epistemológicas, por lo que no se trata de enseñarla solamente en sus funciones gramaticales, sino habría que ver su cuestión epistemológica.

- La lengua triqui y la escuela

La escuela, como se ha dicho, es la que se ha tomado, gracias al enfoque de Educación Bilingüe (EB), la tarea de intentar fortalecer la lengua triqui. A principios de esta década, el triqui era una lengua vital, sin embargo, ya se observaban indicios del desuso del triqui que a su vez muestra el inicio de un desplazamiento del triqui por el español.

Hoy este ambiente lingüístico no ha cambiado a favor del triqui. En las aulas de educación primaria se observa un mayor número de alumnos monolingües en triqui, y con ello un mayor desuso. Y aquí cabe recordar que, al existir un mayor número de niños monolingües en castellano, aumenta el desuso del triqui, esto se debe a que los niños bilingües triqui-español (todos los que están en edad escolar) usan el castellano para comunicarse con los niños no hablantes del triqui, algo que no sucede con estos últimos: los niños monolingües en castellano no intentan hablar el triqui porque su idioma, visto desde el contexto nacional, es de mayor status que el triqui. Sin embargo, desde otra perspectiva, esto puede no ser notorio para muchos. La razón es que la escuela primaria en los últimos 20 años ha sido precursora de la EIB. Se han diseñado e impreso libros, se han realizado talleres y cursos de enseñanza, se ha estandarizado alfabeto y se ha “formado a maestros bilingües”. Todo esto indica que la EIB no es una realidad en las escuelas, algo que si bien no está lejos de serlo, tampoco lo está cerca.

- La Educación Intercultural Bilingüe y la planificación lingüística.

La educación bilingüe es actualmente tarea exclusiva de la escuela cuando debería ser de toda la comunidad, porque si bien es la escuela quien muchas veces produce la pérdida de la lengua originaria, en otras, dependiendo del hábitus del lugar, son las mismas comunidades y familias la que mayormente provoca esta pérdida.

Hasta el momento, si bien en las comunidades triquis se encaminan diferentes acciones de planificación lingüística, éstas están orientadas más a una planificación de corpus. La comunidad de maestros e intelectuales, llevados por el poder que representa la escritura, consideran que escribir la lengua triqui es el único medio de prevenir su pérdida. Por ello se estandarizan alfabetos, se crean neologismos, se imprimen libros y materiales escritos en triqui, sin embargo; la EIB sigue teniendo las mismas dificultades de siempre: no se enseña la lengua triqui en las aulas, los maestros no dejan de hablar un castellano total en la escuela a pesar de su estado de bilingües y los padres de familia siguen sin creer en la EI. No la rechazan, pero tampoco creen en ella. Asimismo, es evidente que las comunidades que más acceden a los cambios sociales como medios de comunicación, medios de formación académica y medios de movilidad geográfica, por mencionar algunas, son las más expuestas a modificar su comportamiento lingüístico. En cambio, las comunidades triquis no expuestas a estos cambios mantienen su comportamiento lingüístico y cultural sin muchas alteraciones y, por tanto, la vitalidad del triqui.

Asimismo, entre los que tratan la lengua y la cultura triqui, su visión al respeto es solamente recuperar lo pasado mediante la lengua. La lengua y la cultura no amanecerán mañana sino se crean y recrean de acuerdo a las condiciones globales de hoy. Creo que la única forma de hacer trascender la lengua en el tiempo es adaptarla, hasta cierto punto, a las características globales del mundo, o considerando la teoría del control cultural, apropiarnos de los elementos culturales ajenos para ejercer nuestra capacidad de decisión sobre ellos. Solamente así reduciríamos el número de triquis monolingües en español y el desuso del triqui en los bilingües. Por último, no queda más que decir que si bien la lengua es un asunto de comunidad o colectivo, también hay que reconocer que es un asunto familiar e individual. La vitalidad de la lengua es en fin un asunto de actitud, identidad y conciencia lingüística.

CAPITULO VI

PROPUESTA

1. Nombre de la propuesta

*Hacia el Fortalecimiento de la Educación Bilingüe e Intercultural con Participación Comunitaria**

2. Situación actual de la propuesta

La lengua y la cultura triqui han entrado en un proceso de debilitamiento de tipo intergeneracional, porque a diferencia de los padres y los abuelos, los niños y jóvenes en edad escolar tienden a hablar cada vez menos el triqui, esto se refleja en la ausencia de niños y jóvenes monolingües en triqui, presencia de un bilingüismo dominante y en el notable crecimiento de monolingües en español.

Las causas de esta situación son diversas, entre las que destacan las prácticas escolares y las situaciones familiares. En el primero, no se ha logrado impulsar una Educación Intercultural Bilingüe capaz de fortalecer la cultura y la lengua de los y las estudiantes triquis. La escuela sigue siendo un eminente espacio de castellanización que rompe con el modelo cultural, la estructura discursiva y la estructura lingüística de la lengua y la cultura triqui, sentando de esta manera, las bases del monolingüismo en español en los niños y jóvenes en edad escolar, formando así alumnos que son bilingües pero que utilizan la lengua triqui para la interacción con los padres y mayores y el español con compañeros.

La familia también participa en la formación de monolingües en español. Las causas de esta situación, de manera generalizada, son las siguientes: a) *la migración*: cuando las familias migran a las ciudades por “mejores condiciones de vida”, los hijos generalmente se vuelven monolingües en español, con la nota de que entienden la lengua pero que no la hablan; b) *los matrimonios con personas no triquis*: ya sea hombre o mujer, cuando se casan con una persona no triqui, utilizan el español como lengua de comunicación en la

* La presente es una propuesta que se espera se convierta en un proyecto de intervención para el fortalecimiento de la EIB en las escuelas y comunidades triquis. El proyecto se desea obtener con la participación de todos los actores inmediatos, una vez que se desarrolle la actividad 1 de esta propuesta.

familia, primero entre el matrimonio y luego con los hijos; c) *la profesionalización*: si bien no se puede generalizar esta situación, si se sostiene que muchas nuevas familias donde los padres son profesionales –docentes, médicos, otros- suelen enseñar sólo el español a sus hijos por razones como el prestigio de esta lengua en su formación académica y; d) en las *nuevas familias jóvenes*: aunque no fueron parte de la migración ni de la oportunidad de realizar estudios superiores, por la situación castellanizante de sus estudios (generalmente hasta el bachillerato), y aunado a ello el “prestigio social” del español, ellos también enseñan sólo español a sus hijos, contribuyendo así al acrecentamiento del monolingüismo en castellano.

Esto no quiere decir que la lengua triqui ya no sea enseñada, afortunadamente existen familias migrantes, profesionales y jóvenes que siguen dando prioridad a la enseñanza de la lengua triqui desde la familia, sin embargo, no deja de preocupar la situación familiar monolingüe, debido a que cada vez, entre los niños y jóvenes, se acelera el uso del castellano, conllevando a una situación de un eminente desplazamiento lingüístico.

Esta situación es reconocida por los propios hablantes –jóvenes, padres de familia, docentes y autoridades municipales- quienes manifiestan su preocupación por el futuro de una lengua que es parte de su identidad y ante ello proponen acciones concretas para revitalizarla.

Como parte de este proceso de revitalización lingüística, a partir de mes de septiembre del año 2007 (inicio del ciclo escolar 2007-2008), los docentes de la Zona Escolar No. 016, que abarca las comunidades de Chicahuaxtla, Santo Domingo, Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi y Mesoncito, con sede en el primero, iniciaron un nuevo proceso de planificación lingüística con la novedad de abordarlo desde un enfoque *comunitario*, que significa hacer participar a toda la comunidad hablante de la lengua. Esta experiencia resulta novedosa en el sentido de que el tema del desarrollo de la lengua ha sido hasta hace poco, una exclusividad de la escuela, en donde los maestros eran los únicos que planificaban. Ahora, con el enfoque comunitario, se ha buscado y se ha logrado la participación de todos los hablantes, jóvenes, estudiantes universitarios, maestros, autoridades municipales y otras instituciones que funcionan en las comunidades.

Los puntos culminantes de este proceso han sido dos encuentros comunitarios y regionales para definir normas de escritura de la lengua triqui, destacando en estos

encuentros temas como el alfabeto, los tonos y neologismos para la enseñanza y aprendizaje en el aula. El primer evento tuvo lugar el 27 de diciembre del 2007 en la comunidad de Chichahuaxtla, y el segundo, el 28 de marzo del 2008 en la comunidad de Santo Domingo del Estado. Asimismo, como parte de estas iniciativas se ha doblado un documental a la lengua triqui (La verdad incómoda) y se ha creado uno más desde la propia lengua y cultura (Nej ñuj sí a'mi Nanj nīn'in). Otra acción más que se ha logrado y que trasciende el ámbito escolar como punto de atención tradicional es la difusión de la lengua en los distintos espacios de la comunidad de Chichahuaxtla mediante la realización de murales en donde se expresa la lengua y la cultura.

Asimismo, en todo este proceso, los hablantes han expresado iniciativas más profundas para revitalizar su lengua y a la vez fortalecer la cultura misma, entre los que se destaca la recopilación de la literatura triqui (cuentos, leyendas, mitos, etc.); el estudio y desarrollo de la lengua triqui; la investigación de saberes comunitarios y propuestas para su enseñanza en la escuela y; la creación de una "Academia de la lengua Triqui". Todo esto muestra, primero, que existe la preocupación de los propios actores sobre la situación de su lengua y cultura y, segundo, paralelo al primero, su interés en desarrollar acciones que coadyuven la revitalización lingüística y al fortalecimiento de la cultura misma.

Todas estas iniciativas son de mucho valor debido a que surgen desde la propia realidad de la lengua y la cultura de los propios hablantes. Ante esto, reconociendo el valor del proceso y la pertinencia de las iniciativas, en la presente propuesta se busca establecer mecanismos que conlleven a consolidar todas estas iniciativas. Como esto es una propuesta que surge de un trabajo de investigación, se hace necesario hacer un análisis sobre las situaciones antes descritas y conforme a ello proponer nuevas perspectivas de revitalización lingüística y fortalecimiento cultural triqui.

3. Análisis de la situación actual de la propuesta

a. Las virtudes de la situación actual

Como se ha dicho, los mismos hablantes han planteado propuestas y realizado acciones concretas a favor de su lengua y cultura, por lo que, en una primera parte de este análisis, para sostener la propuesta y así mismo darle factibilidad, identificaremos las virtudes ya echadas a andar en práctica.

- *La planificación lingüística:*

Dentro un proceso de planificación lingüística, existen tres niveles de desarrollo, el estatus, de corpus y de adquisición. Basándonos en estos, podemos decir que los tres han sido tocados en los procesos de planificación que se ha realizado. En cuanto al estatus, la lengua triqui es considerada dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula; luego, en lo referente al corpus, es el nivel en que más se ha centrado la planificación, ello ha permitido la estandarización del alfabeto, de los tonos y la creación de neologismos; y en cuanto a la adquisición, si bien no se observa un trabajo planificado para ello, se sabe del doblaje a la lengua triqui de un documental y la edición de uno más a partir de la lengua y la cultura propia, luego, se han editado carteles tanto por la escuela como por la *Casa de la Cultura de la Comunidad* con la finalidad de difundir la lengua triqui. También se han realizado en los distintos espacios de la comunidad de Chichahuaxtla murales que expresan la lengua y la cultura local.

- *El enfoque comunitario:*

Los procesos relacionados a la planificación de la lengua triqui, hasta hace poco, siempre habían estado en la escuela. Ahora, llama la atención la iniciativa de llevar este proceso fuera del contexto escolar, sobre todo, la perspectiva comunitaria con que se aborda, lo que implica que no son sólo los maestros los que pretenden la revitalización de la lengua y el fortalecimiento de la cultura.

- *Participación institucional*

- *Comisión de Educación Bilingüe Intercultural:* En la zona escolar No. 016, con sede en San Andrés Chichahuaxtla, existe una comisión integrada por un docente que tiene como fin promover el desarrollo de la EBI en toda las escuelas de la zona, parte de las actividades de planificación mencionadas anteriormente se deben a esta comisión.
- *La zona escolar No. 016:* los directivos de esta zona, el supervisor y los asesores técnicos, reconocen y promueven la EIB en los centros escolares que están a su cargo. Es en ellos como institución donde han partido y recaído los procesos de planificación hasta el momento llevados a cabo.

- *Yi'ni' ma rá kij nga*: es una organización de jóvenes, principalmente normalistas, que promueven la revitalización de la lengua y el fortalecimiento de la cultura, causa de sus acciones son los documentales en triqui, los murales en la comunidad y el proceso de planificación lingüística llevado a cabo. Casi todas las actividades que ellos promueven son en coordinación con la zona escolar y la comisión de EIB.
- *Las autoridades municipales*: Los cargos comunitarios son de un año, por lo que las políticas comunitarias de cada autoridad es distinta, sobre todo, en su nivel de participación, sin embargo, durante la gestión 2007 y 2008, se ha encontrado la participación activa de los autoridades municipales.

b. Problemas identificados en la situación actual desde la investigación

El trabajo de investigación realizado en las comunidades triquis en el marco de la EIB, con énfasis sobre el uso de lenguas, concluye con los siguientes problemas que se presentan en orden de jerarquía:

- *Problemas centrales*:

- La lengua triqui ha entrado en un eminente proceso de desplazamiento de tipo intergeneracional por parte del español. Aunado a este desplazamiento lingüístico, la cultura misma también se debilita y esto se manifiesta en el desuso de la vestimenta (mujer), en la pérdida de valores culturales como saludos, creencias y rituales.
-
- Considerando que la EIB es una práctica educativa que promueve el fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes a partir de fomentar la enseñanza y aprendizaje del triqui como lengua originaria y del español como lengua estándar, así como la diversificación curricular como medio para desarrollar un currículo intercultural, la práctica educativa de las escuelas triquis sigue sin ser bilingüe e intercultural. Esto es observable ante la evidente castellanización por parte de la escuela así como el uso rígido de los libros de texto nacionales, contribuyendo así al debilitamiento y desplazamiento de la lengua triqui.

- Causas de los problemas centrales:

- Desde la concepción de EIB: en las prácticas educativas, la EIB es considerada como una situación de aula, donde el énfasis está en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua triqui y en la incorporación de saberes comunitarios a algunos contenidos.
- Desde la metodología: no se existen metodologías viables para la enseñanza y aprendizaje de la lengua triqui.
- Desde la planificación lingüística: este proceso se ha centrado en el desarrollo del corpus de la lengua triqui y no ha prestado atención a la planificación de adquisición de la lengua. Por ello, aunque se realicen encuentros comunitarios para tratar la lengua a nivel de corpus, mientras no se atiende el nivel de adquisición, el desplazamiento lingüístico seguirá su proceso.
- Desde la concepción de desarrollo lingüístico: los procesos de planificación que se llevan a cabo se basan en modelos de lenguas occidentales, por lo que a la lengua triqui se enfatiza su desarrollo desde esta perspectiva de la lengua dominante, esto es evidente cuando se pone énfasis en el desarrollo del alfabeto y de la escritura misma.
- Desde las instituciones participantes: las instituciones participantes son las que impulsan lo descrito en la situación actual de esta propuesta, sin embargo, como se ha visto en estos problemas presentados, estas iniciativas no logran revitalizar la lengua triqui ni el fortalecimiento de la cultura, es decir, no logran prácticas de EIB. Esto se debe a una falta de asesoramiento técnico, pedagógico, lingüístico y metodológico para llevar a cabo procesos que coadyuven al desarrollo de la EIB en la escuela y en la comunidad.

4. Planteamiento del problema

La lengua triqui está sufriendo un desplazamiento de tipo intergeneracional porque los niños y los jóvenes están dejando de hablarla y en su lugar optan por el español. De igual manera, la cultura triqui en general se ve cada vez menos fortalecida por falta de

reproducción de sus prácticas. Todo esto se debe a distintas causas como la aceleración de cambios sociales, medios de comunicación principalmente, que aumenta el contacto lingüístico entre el triqui y el español a la vez que promueven la homogenización cultural bajo la idea de la modernidad como forma de vida. Aunado a esto, la educación escolarizada no ha logrado el desarrollo de la EIB por cuestiones como falta de asesoramiento permanente especializado, que permita ir construyendo esta práctica educativa.

Ante estas situaciones, la presente propuesta plantea las bases organizacionales y metodológicas que contribuyan a superar las actuales prácticas lingüísticas y culturales de la escuela y la comunidad, todo ello en el marco de un enfoque comunitario, considerando que la lengua y la cultura no son de la escuela sino primero de la comunidad, por lo que se necesita de la participación y contribución de todos para impulsar una Educación Intercultural Bilingüe que contribuya al fortalecimiento de la identidad triqui.

5. Análisis de objetivos

- Finalidad

Contribuir a un desarrollo comunitario con identidad, impulsando e implementado una Educación Bilingüe e Intercultural de calidad que permita el fortalecimiento de la lengua Nanj nín'in y de la cultura triqui en los niños y jóvenes, tanto en la escuela como en la comunidad.

- Objetivo general

En las escuelas primarias, así como en las comunidades triquis, se desarrollan prácticas educativas y comunitarias interculturales y bilingües que fortalecen a los hablantes en el uso de su lengua y su cultura, sobre todo, en los niños y jóvenes triquis.

- Objetivos específicos

La siguiente propuesta plantea cuatro componentes, cada uno con su respectivo objetivo específico:

I. Estudio y desarrollo de la lengua triqui

Existe un centro comunitario para el desarrollo de la lengua triqui, que realiza el estudio epistemológico y el análisis lingüístico de la lengua Nanj n̄n̄in a la vez que desarrolla, en coordinación con los maestros mediante asesorías lingüísticas, pedagógicas y metodológicas, propuestas de enseñanza y aprendizaje de la lengua triqui en la escuela.

II. Investigación y sistematización de saberes comunitarios

La Comisión de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona Escolar No. 016 investiga, sistematiza y desarrolla propuestas curriculares interculturales en coordinación con los docentes de las escuelas primarias.

III. Desarrollo de la EIB en las escuelas primarias indígenas.

Los docentes de las escuelas primarias, con el asesoramiento del centro comunitario de la lengua triqui y de la Comisión de EIB de la Zona escolar, desarrollan una Educación Intercultural Bilingüe de calidad que fortalece la identidad de los niños y jóvenes triquis.

IV. Desarrollo de prácticas de EIB en la comunidad

En la comunidad se desarrollan acciones comunitarias que fortalecen la lengua y la cultura triqui y la identidad étnica de todos los habitantes.

6. Planteamiento de alternativas

Considerando que la propuesta plantea cuatro componentes a abordar, a continuación se señalan las alternativas para lograr los objetivos planteados. Estas alternativas son el resultado del análisis de la situación actual y de los problemas que arroja la investigación.

I. Estudio y desarrollo de la lengua triqui

El problema y la meta principal que visualizan los actores, presentado en la situación actual de la propuesta, es el fortalecimiento de la lengua triqui en niños y jóvenes mediante su escritura, esto se expresa en el interés de los procesos de planificación lingüística en normalizar la escritura. Por ello, los actores han planteado la propuesta de

crear una *Academia de la Lengua Triqui*, sin embargo, esta perspectiva, si bien es un buen comienzo, desde la investigación y desde la propia experiencia de los docentes y hablantes, no es la más viable por no considerar que la lengua no muere cuando se deja de escribir sino cuando se la deja de hablar.

Ante ello, esta propuesta plantea:

- Recogiendo la propuesta de una *Academia de la Lengua Triqui* y considerando la perspectiva comunitaria que debe primar en toda acción que tenga que ver con la lengua y la cultura, se plantea crear un Centro Comunitario para el Desarrollo de la Lengua triqui. La noción de Academia rompe con la estructura organizativa institucional propia de las comunidades triquis, en cambio, un Centro Comunitario recoge la perspectiva comunal por la cual se organizan las instituciones triquis. Concretamente, en lengua triqui, este Centro Comunitario se llamaría *Dukuá Sinugun'*, que literalmente significa *La Casa de Nuestra Lengua*. El término casa es en la cultura triqui la que se utiliza como concepto para nombrar las instituciones existentes: dukuá suun (casa de gobierno), dukuá duun (la mayordomía), dukuá ña'anj an (casa de Dios), por mencionar algunos.

- Una vez teniendo el Centro Comunitario, éste realizaría el estudio y desarrollo de la lengua en los siguientes tres niveles:
 - Estudio epistemológico y lingüístico de la lengua triqui.
 - Desarrollo de propuestas y acciones de revitalización y fortalecimiento de la lengua.
 - Y desarrollo de la escritura triqui (aunado con propuestas de enseñanza y aprendizaje)

Estos tres niveles, si bien se desarrollaran de manera paralela, se debe dar importancia a los primeros dos antes de normalizar la escritura.

II. Investigación y sistematización de saberes comunitarios

Para el desarrollo de un currículo intercultural, en donde los saberes comunitarios no sólo sean incorporados al currículo nacional sino que tengan participación

propia, se plantea fortalecer la Comisión de EIB de la Zona Escolar mediante asesoría especializada permanente para que trabaje en los siguientes tres niveles:

- Investigación y sistematización de saberes comunitarios.
- Desarrollo de propuestas curriculares.
- Asesoramiento a docentes en la ejecución de las propuestas.

III. Desarrollo de la EIB en las escuelas primarias indígenas.

En la escuela, con el trabajo coordinado entre el Centro Comunitario de la Lengua Triqui y la Comisión de EIB, los docentes realizarán una educación bilingüe e intercultural planificada con base a lo siguiente:

- Revitalización lingüística: se fortalece la lengua mediante la oralidad, se ejecutan propuestas de revitalización y se desarrollan metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- Desarrollo de un currículo intercultural: se investiga, se sistematiza y se desarrollan propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en los saberes comunitarios.

IV. Desarrollo de prácticas de EIB en la comunidad

En la comunidad, con el trabajo impulsado de la Asociación Cultural *Yi'ni' ma rá kij nga*, del Centro Comunitario de la Lengua y de los docentes, se platicará con las habitantes de la comunidad para el fortalecimiento del uso oral de la lengua triqui en los distintos espacios comunitarios, sobre todo, en las prácticas que se realizan a nivel de comunidad como la asamblea, el tequio y otros. Al mismo tiempo, se crearán espacios y acciones comunitarias que fortalezcan la lengua y la cultura misma, todo ello para fortalecer la identidad étnica de los habitantes. Para ello se plantean las siguientes alternativas:

- Crear talleres de literatura triqui en coordinación con las bibliotecas comunitarias que funcionan en las comunidades.

- Fortalecer el Taller de Danza Regional que funciona en la comunidad de Chichahuaxtla con el fin de que contribuya a la recreación de la música y de la danza triqui.
- Realizar distintas actividades de alcance comunitario regional, como encuentros de poesía, bailes y recopilación de narrativas, que permitan la participación de todos los habitantes.

7. Factibilidad de la propuesta

Esta propuesta es factible porque parte de procesos ya encaminados por los docentes, instituciones educativas, instituciones comunitarias y comunidad en general, por tanto, lo que se busca a través de esta propuesta es orientar a un trabajo planificado, coordinado y colaborativo entre todo los actores para el logro de las perspectivas comunes analizadas en la situación actual que se han convertido en los nuevos objetivos de esta propuesta.

En cuanto a la factibilidad de los componentes de la propuesta, ésta es viable porque en la mayoría de los casos se trata de asesorar y orientar iniciativas que ya están en camino. En cuanto a asesoría especializada, si bien se cuenta con la del investigador, se hace necesario recurrir, con propuesta en mano, a instituciones educativas del Estado que por obligación deben apoyar propuestas de EIB. De manera inmediata, se cuenta con el apoyo del Centro de Estudio y Desarrollo de Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), quien ha lanzado una convocatoria para un diplomado en lingüística descriptiva dirigido al personal de las zonas escolares que se propuesto por la misma zona. En cuanto a la creación de un Centro Comunitario de la Lengua Triqui, el mismo CEDELIO tiene dentro sus acciones la creación de Academia de lengua en cada uno de las regiones etnolingüísticas del Estado de Oaxaca, por tanto, es probable contar con el apoyo de esta institución para dicha creación.

De la misma manera, la Asociación Cultural *Yí'ni' ma rá kīj nga* se encuentra actualmente en la firma de un convenio oficial de colaboración con la Fundación Harp Helu, que es una ONG que brindará apoyo financiero para la realización de actividades culturales, sobre todo, en relación con videos indígenas.

Sin embargo, en los procesos de planificación lingüística realizados en el 2007 y en el 2008 como dimos cuenta en la situación actual de esta propuesta, no se ha necesitado de

recursos financieros adicionales ni de asesoría especializada para llevar adelante las iniciativas planteadas, todo ello debido al enfoque comunitario que tiene el proceso, que implica una colaboración comunal entre todos los participantes (hablantes-involucrados).

Por ello, es viable llevar esta propuesta adelante, susténtalo nuevamente en la cooperación comunal bajos los principios de *suun yuma'a* y *sun nuguan'an* que quieren decir *Trabajo Comunitario* y *Trabajo Colectivo* respectivamente.

8. Lógica de intervención

Considerando que la presente es una propuesta, se plantea las siguientes actividades a realizar:

| N.P | Actividades | Descripción |
|-----|---|---|
| 1 | Presentación y análisis de la propuesta a los actores inmediatos y a organismos para apoyos pedagógicos, metodológicos y financieros. | Esta primera actividad es para dar a conocer la propuesta a los actores principales y en conjunto con ellos, llegar a un consenso comunitario sobre la factibilidad de la propuesta. Luego, habiendo consensado la propuesta, se buscará el apoyo metodológico, lingüístico, pedagógico con instituciones y organismos externos, sin esperar a tener el apoyo de éstos para iniciar con las siguientes actividades. |
| 2 | Conformación y fortalecimiento institucional | Se trata de crear y fortalecer las instituciones mencionadas en el planteamiento de alternativas para lograr cada uno de los objetivos específicos, lo que implica asesoramiento sobre las competencias que cada institución debe de desarrollar. |
| 3 | Análisis, estudio, investigación y sistematización de propuestas | Una vez consolidadas las instituciones, de manera paralela y coordinada, se hará el estudio, el análisis, la investigación, sistematización y la proposición de posibles estrategias de para lograr cada uno de los objetivos específicos. |
| 4 | Puesta en práctica de propuestas I | Se trata de ejecutar las propuestas de la actividad tres en las escuelas y en las comunidades para validar su pertinencia. |
| 5 | Puesta en práctica de propuestas II | Se trata de seguir ejecutando propuestas de la actividad 3 así como dar continuidad a las del 4 con sus respectivos seguimientos para asegurar su pertinencia. |
| 6 | Definición de propuestas | Se trata de ejecutar las propuestas de las actividades 4 y 5 para validar su eficacia, pertinencia y calidad para el logro de objetivos específicos así como del general. |

Con estas seis actividades planteadas, se espera alcanzar los objetivos planteados. Aquí cabe resaltar que si bien las actividades se plantean de manera enumerada y separada, se trabajarán en la práctica, a excepción de la 1, desde una perspectiva transversal y permanente.

Para tener una mejor visión de lo planteado hasta el momento, a continuación se hace el cruce entre las actividades y componentes.

Cuadro de relación entre componentes y actividades

| | | Rasgos del componente | Actividades |
|--------------------|----------|---|--------------------|
| COMPONENTES | 1 | Crear La Casa de Nuestra Lengua: Centro Comunitario para el Desarrollo de la Lengua triqui. | Actividad 2 |
| | | Estudio epistemológico y lingüístico de la lengua triqui | Actividad 3 |
| | | Desarrollo de propuestas y acciones de revitalización y fortalecimiento de la lengua. | Actividad 4, 5 y 6 |
| | | Y desarrollo de la escritura triqui (aunado con propuestas de enseñanza y aprendizaje) | Actividad 4, 5 y 6 |
| | 2 | Investigación, sistematización de saberes comunitarios | Actividad 3 |
| | | Desarrollo de propuestas curriculares | Actividad 4, 5 y 6 |
| | | Asesoramiento a docentes en la ejecución de las propuestas | Actividad 4, 5 y 6 |
| | 3 | Revitalización lingüística: se fortalece la lengua mediante la oralidad, se ejecutan propuestas de revitalización y se desarrollan metodologías de enseñanza y aprendizaje. | Actividad 4, 5 y 6 |
| | | Desarrollo de un currículo intercultural: se investiga, se sistematiza y se desarrollan propuestas de enseñanza y aprendizaje basadas en los saberes comunitarios. | Actividad 4, 5 y 6 |
| | 4 | Crear talleres de literatura triqui, coordinado por las bibliotecas comunitarias que funcionan en las comunidades y la Casa de la Cultura, con asesoramiento. | Actividad 4, 5 y 6 |
| | | Fortalecer el Taller de Danza Regional que funciona en la comunidad de Chicahuaxtla con el fin de que contribuya a la recreación de la música y danza triqui. | Actividad 4, 5 y 6 |
| | | Realizar distintas actividades de alcance comunitario regional, como encuentros de poesía, bailes y | |

| | | |
|--|---|--------------------|
| | recopilación de narrativas, que permitan la participación de todos los habitantes | Actividad 4, 5 y 6 |
|--|---|--------------------|

Es así como se propone relacionar los componentes con las actividades, la actividad 1 que no aparece en este cuadro se debe a que no es transversal como los demás. En cambio, el 2, que tampoco es muy visible es debido a que es una actividad inicial no transversal. El 3 que aparece en 2 componentes, es igual de transversal que el 4, 5 y 6, incluso, estas últimas tres dependen del 3.

9. Cronograma de actividades

La presente propuesta es de largo plazo con una duración de 3 años y 6 meses. El desarrollo de las actividades 4, 5 y 6 es con base en los ciclos escolares.

| N.P | Actividades | TIEMPOS |
|------------|--|----------------------------|
| 1 | Presentación y análisis de la propuesta a los actores inmediatos | Enero 2008 |
| | Presentación de la propuesta al CEDELIO y otros organismos para apoyos pedagógicos, metodológicos y financieros. | Enero-febrero 2008 |
| 2 | Conformación y fortalecimiento institucional | Febrero y Marzo del 2009 |
| 3 | Análisis, estudio, investigación y sistematización de propuestas | Abril-2009 a junio-2012 |
| 4 | Puesta en práctica de propuestas I | Septiembre 2009-junio 2010 |
| 5 | Puesta en práctica de propuestas II | Septiembre 2010-junio 2011 |
| 6 | Definición de propuestas | Septiembre 2011-junio 2012 |
| 7 | Análisis de los alcances, pertinencia, replanteamiento y continuidad del proyecto. | Agosto 2012 |

BIBLIOGRAFÍA

Amadio, Massimo

- 1987 "Caracterización de la educación bilingüe intercultural" en Massimo Amadio, Stefano Verese y César Picón (Comps.). **Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: un balance crítico**. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC. 19-25.

Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita.

- 2000 **El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierra en los andes**. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, ILCA.

Baker, Colin

- 1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo**. Madrid: Cátedra.

Bertely, Maria

- 2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar** México: Paidós.

Bonfil, Batalla Guillermo

- 1992 **Identidad y pluralismo cultural en América Latina**. Buenos Aires: Fondo editorial CEHASS.

Bourdieu, Pierre

- 2001 **¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal.
- 1997 **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Cooper, Robert L.

- 1997 **La planificación lingüística y el cambio social**. España: CAMBRIDGE.

Christian, Donna

- 1992 "La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística" en F. J. Newmeyer (comp.) **Panorama de la lingüística moderna**. Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural. Madrid: Visor. 233-253.

Goetz, Judith y Margaret LeCompte.

- 1998 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

Hamel, Rainer Enrique

- 1994 "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico" **Alteridades** (México). 79-88

- Harmmersley, Martin y Paul Atkison
1995 **Etnografía. Métodos de investigación.** España: Paidós.
- Hernández, Mendoza Raúl
2004 **Los saludos entre los trikis de Chicahuaxtla.** En línea: www.triquis.org, consulta realizada en julio del 2008.
- Hollenbach, Elena
1980 **Topónimos triques: huellas de la prehistoria** (ILV). En línea <http://www.sil.org/~hollenbachb/PDFs/trcTopnm.pdf>. Consulta realizada en julio del 2008.
- Escalante, Gonzalo Pablo
2004 "El México antiguo". En **Nueva historia mínima de México.** México: SEP y Colegio de México (Ed.).
- Giménez, Gilberto
1996 "Modernización, Cultura e Identidad Social" En **Espiral, Estudios sobre estado y sociedad.** Vol I, No. 2. México, 35-56.
- Gleich, Utta von
1989 **Educación Primaria Bilingüe intercultural en América Latina.** Eschborn: GTZ.
- Ferraro, Emilia
2004 "Y el verbo se hizo cultura": lingüística y antropología. Dialogo con Maurizio Gnerre." **ÍCONOS No. 18,** Flacso. Ecuador (Quito) 90-98.
- Foro indígena de Oaxaca
2006. **Pronunciamientos del foro indígena de los pueblos de Oaxaca.** En línea: www.asambleadelospueblosdeoaxaca.org
- Fuentes, Beatriz Adriana
2008 **El huipil triqui de Chicahuaxtla.** En línea: www.triquis.org, consulta realizada en julio del 2008.
- Lewin, Pedro y Fausto Sandoval
2007 **Triquis. Pueblos indígenas del México contemporáneo.** México: CDI.
- López, Luis Enrique
2004 "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana" en Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Eds.). **Rostros y fronteras de la identidad.** Temuco: Universidad de Chile. 235-273.

- 2006a "Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina". **Universitas. Revista de la universidad Politécnica Salesiana de Ecuador**. Año V. Num. 7. 103-144.
- 2006b "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje" en L. E. López (ed.) **Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes / Plural editores. 17-46.
- López, Luís Enrique y Rojas Carlos
2006 **La EIB en América Latina bajo examen**. La Paz: Plural, GTZ.
- Mamani, Juan Carlos
2004 "El hablante tiene la última palabra". **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay** Vol. 2. (Cochabamba). 71-82.
- Meliá, Bartolomeu
2003 "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada" en Gustavo Solís Fonseca (ed.) **Cuestiones de lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas**. Lima: La Molina/PROEIB Andes/GTZ/UNMSM. 21-36.
- Mena Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz
2000 **Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca**. México: SIBEJ.
- Ramírez Castañeda, Elisa
2006 **La educación indígena en México**. México: Universidad Autónoma de México.
- Rendón, Monzón Juan José.
2002 "Pasos hacia una educación indígena comunalista" en: **Reflexión Pedagógica**. IIA-UNAM. 18-24.
- Rengifo, Grimaldo.
2000 **Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra**. Lima: Gráfica Bellido SRL.
- Rogoff, Bárbara.
1993 **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Paidós.
- Samaniego, Mario
2004 "Sobre la dialogía intercultural en sociedades asimétricas: desafíos y propuestas" en Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Eds.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad de Chile. 99-113.

Sandoval, Cruz Fausto

- 2005 "Desde las entrañas del monstruo. Crónica que intenta ser breve de experiencias en la aplicación y no aplicación de la educación bilingüe." **AELI**. Revista electrónica semestral. Año 1, Núm. 1. (México), 1-11.

Schmelkes, Silvia

- "La interculturalidad en la educación básica". Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

Sichra, Inge

- 2003 La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba. La Paz: Plural Editores-PROEIB Andes.
- 2005 "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de la planificación lingüística". **Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay** Vol. 3. 161-181.

SEP- DGEI.

- 1986 **Bases generales de la educación indígena**. México: SEP.

SEP-DGEI.

- 1994 **La educación bilingüe en la escuela primaria indígena**. México: SEP.

Taylor, S. J. y R. Bodgan

- 1997 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Tubino, Fidel

- 2004 "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Ed.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad de Chile. 151-165.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

- 1998 **La lógica de la investigación etnográfica**. Madrid: Trota.

Romaine, Zusanne

- 1995 **El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística**. Madrid: Ariel.

ANEXOS

Anexo I

Guía de entrevista semiestructurada para personas triquis que viven fuera de la comunidad.

Nombre completo:

Edad (opcional):

Fecha y lugar:

Ocupación (nivel de estudio actual):

1. ¿Me podrías platicar como es tu lugar de residencia actual?
2. ¿Me podrías platicar por qué vives en ese lugar, fuera de tu pueblo? ¿Qué tiempo llevas de vivir en ese lugar?
3. ¿Qué lengua o lenguas se hablan en el lugar donde resides?
4. ¿En qué lugares más haz vivido, conocido o estás por conocer?
5. Terminando tus estudios, ¿en qué espacios piensas desenvolverte? Por ejemplo: piensas quedarte en la ciudad, regresar a tu pueblo y por qué.
6. ¿Qué lenguas hablas? ¿Cuál de ellas aprendiste primero?
7. ¿Actualmente estas aprendiendo otras lenguas más? ¿Cuáles?
Si estas aprendiendo otras lenguas más, ¿para qué te van a servir o porque los estas aprendiendo?
8. Si hablas más de una lengua, ¿en qué momentos, espacios o situaciones utilizas cada una de ellas?
9. ¿Para ti qué significados tiene hablar el triqui?
¿Piensas que el triqui se puede dejar de hablar algún día? ¿por qué?

GUÍA DE ENTREVISTA

Semiestructurada a directivos de las escuelas

Nombre:

Cargo:

Antigüedad en el servicio:

Lugar y fecha:

Entrevistador:

- ¿Cree usted que la escuela, hasta el momento, está contribuyendo a fortalecer la lengua y la cultura triqui? ¿Por qué?
- ¿Qué acciones se están implementando en este momento en torno a la EIB?
- En su relación con los padres de familia, ¿Cree usted que ellos se interesan por el desarrollo de una educación bilingüe intercultural
- Desde su punto de vista particular, ¿cree usted que la EIB está logrando su objetivo de fortalecer la lengua y la identidad de los alumnos? ¿Por qué y cómo?
- ¿Cuáles son los principales problemas u obstáculos en la implementación y desarrollo de la EIB en nuestras escuelas?

Anexo II

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES Semiestructurada

Nombre:

Cargo:

Antigüedad en el servicio:

Entrevistador:

Lugar y fecha:

- En su aula de clase, ¿Qué lenguas hablan más los niños? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que es importante que los alumnos aprendan a hablar, leer y escribir la lengua triqui?
- ¿Cómo aborda usted la práctica bilingüe en su aula?
- ¿Cuáles son los principales problemas que existen en la enseñanza de la lengua triqui en el aula?
- En cuanto a los saberes comunitarios, ¿actualmente se incorporan en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cree que la escuela es el medio adecuado para fortalecer y preservar la lengua y la cultura triqui? ¿Por qué?
- De acuerdo a su experiencia docente, ¿Qué hace falta o qué acciones de deben de implementar para fortalecer la educación bilingüe?

Tópicos de observación y de entrevista sobre el uso de lenguas en la escuela

Contexto escuela:

- La lengua o las lenguas que usan los alumnos en la escuela antes del inicio de la jornada escolar, en el recreo y en la hora de salida.
- Lengua o lenguas que usan los profesores entre ellos en los distintos momentos y ámbitos de la jornada escolar.
- La lengua o las lenguas que usan los alumnos con los maestros en el contexto escolar: en la hora de entrada, en el recreo y en la salida.
- Lengua o lenguas que usan los alumnos con los comités de padre de familia y otras personas de la comunidad en la escuela.
- Lengua o lenguas que usa los maestros con los comités de padre de familia y con otras personas de la comunidad en la escuela.

Contexto aula:

- La lengua o lenguas que usa el maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Lengua o lenguas en que responde el alumno al maestro y viceversa.

Anexo III

Tópicos de observación sobre el uso de lenguas en la comunidad

- Lengua o lenguas que se usan en los espacios públicos de la comunidad, entre ellos: el mercado, las canchas deportivas, comercios, calles y otros.
- Lengua o lenguas que se usan en las instituciones comunitarias de la comunidad: Agencia municipal, iglesia, asambleas comunitarias, centros de atención médica, escuelas secundarias y otros.
- Lengua o lenguas que se usan en las fiestas de la comunidad: Todos Santos, fiestas patronales y religiosas, sociales y otros.
- Lengua o lenguas que usan los jóvenes en sus interacciones en la comunidad.
- Lengua que usan los niños en sus conversaciones en la comunidad.
- Lengua o lenguas que usan las personas mayores, 30 años en adelante, en sus interacciones en la comunidad.

Tópicos de observación sobre el uso de lenguas en la familia

- Lengua o lenguas que se usan en la familia nuclear.
- Lengua o lenguas que se enseñan a los hijos.

Tópicos de observación sobre las prácticas culturales que se recuperan en la escuela

- Uso de la vestimenta tradicional en la escuela.
- Relaciones de reciprocidad entre los alumnos.
- Relaciones de reciprocidad entre los maestros.
- Realización de trabajos comunales entre alumnos, maestros y padres de familia.
- Prácticas de agricultura en la escuela.
- Participación de los comités de padre de familia en la escuela.
- Participación de los alumnos, durante la jornada escolar, en las actividades comunitarias que se realizan.

Tópicos de observación sobre las prácticas culturales que se recuperan en el aula

- Uso de la vestimenta tradicional en el aula
- Participación de los alumnos como grupos en las actividades culturales de la comunidad.

Tópicos de observación sobre las prácticas culturales que se desarrollan en la comunidad

- Actividades comunales que se realizan
- Eventos mágico religiosos que realiza la comunidad
- Eventos de carácter organizativo y de poder que se realizan en la comunidad: asambleas comunitarias principalmente.
- Actividades agrícolas y pecuarias tradicionales

Anexo IV

Tópicos de observaciones sobre las prácticas de EIB que se desarrollan en las escuelas.

- Identificación de experiencias y proyectos de EIB.
- Relaciones interculturales en los procesos de interacción en la escuela entre alumnos, maestros, padres de familia y otros.
- Actitud de los maestros ante la EIB.

Tópicos de observación sobre las prácticas de EIB que se presentan en la comunidad

- Relaciones interculturales que se presentan en la comunidad en los días de tianguis y eventos concurridos con participación de personas propias y ajenas a la comunidad.
- Prácticas culturales no propias de la comunidad que forman parte de ella.

Anexo V



En la imagen se observa a niñas triquis de tercer grado de educación primaria bailando con sus piñas. Al fondo mujeres y niños apreciando el baile. La foto fue tomada en julio del 2008.

Yuma' niko



Esta foto muestra a la comunidad de San Andrés Chichahuaxtla, que es el principal centro de relaciones en los triquis. La foto fue tomada en octubre del 2007.