



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**USOS Y SENTIDOS QUE UNIVERSITARIOS INDÍGENAS DE OAXACA  
OTORGAN A SUS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN SUS  
LENGUAS MATERNAS**

Tesis que presenta

**ADRIANA VARGAS MARTÍNEZ**

Que para obtener el grado de

Maestra en Ciencias

en la Especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de tesis:

Dra. Iliana Reyes Robles

Febrero, 2017

*Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt.*

## **Agradecimientos**

Agradezco profundamente a mis padres Aurelia Martínez y Marcos Vargas por su apoyo incondicional y constante; por la motivación brindada para concluir este proyecto. A mis hermanos, Carmen y Marcos y al miembro más joven de la familia, Emilio. Agradezco a mis abuelos Valente Vargas (†) y Gregoria Sánchez, pues a pesar de las enormes distancias (no sólo físicas) siempre han estado presentes.

A compañeros y amigos del DIE por el intercambio de ideas, conversaciones y risas: Paola González, Karina Flores, María Ríos, Alejandro Hernández, Emmanuel González, Esther Tapia, Edgar Sánchez, Evelyn Caballero.

A amigos otros que siempre han estado presentes: Gina, César, Valeria, Mario, Gerardo, Lucía, Dulce, Saraí.

A la Dra. Iliana Reyes por su acompañamiento y dedicación para este trabajo; asimismo, por la convivencia más allá de los espacios académicos. A la Dra. Ruth Paradise, quien desde el principio le dio seguimiento al proyecto y al Dr. Mario López Gopar por leer y comentar este texto.

A Nicté-Ha Dzib Soto y a María Guadalupe Álvarez Hernández, quienes fueron parte importante para la realización de los seminarios de investigación.

A los docentes e investigadores del DIE por compartir reflexiones y debates, en especial al Dr. Eduardo Remedi (†) y la Dra. Rosalba Ramírez por su confianza y apoyo.

Agradezco de manera especial a Alicia, Juan, Nadia, Verónica y Edgar por compartir su tiempo y sus historias.

A quienes me acompañaron en la recta final de este trayecto, por permitirme aprender de los encuentros y desencuentros.

## **Resumen**

En este trabajo de investigación cualitativa se aproxima a los usos y sentidos que universitarios indígenas originarios de Oaxaca otorgan a sus prácticas de lectura y escritura en sus lenguas maternas –que corresponden a algunas de las variantes lingüísticas de dicho estado. Se realizaron entrevistas a profundidad con hablantes de mixe, chinanteco, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente. Con base en la perspectiva sociocultural de la lectura y escritura se realizó el análisis de las entrevistas. Para aproximarse a los sentidos se revisaron, asimismo, las trayectorias personales de los participantes en donde la escolarización ha tenido un papel central. Si bien las prácticas de lectura y escritura de los participantes no han tenido impacto directo en sus comunidades de origen, los resultados representan una contribución para comprender cómo el proceso de emergencia de lectoescritura en lenguas originarias es influido y motivado tanto por factores sociales y culturales como por factores personales.

## **Abstract**

This qualitative study explores the uses and meanings that indigenous university students from Oaxaca give to their literacy practices in their mother tongues, which correspond to some of the linguistic variants from this state. In-depth interviews were conducted with heritage speakers of Mixe, Chinantec, Zapotec, Mixtec, and Mazatec respectively. A sociocultural theoretical perspective of literacy guided the interview data analysis. In order to construct the participants' own understanding of their literacy practices, the interviewees' personal trajectories were also analyzed, in which their formal and higher education has played a central role. Although the interviewees' literacy practices have not had a direct impact in their communities, the results indicate important contributions to the understanding of how the emergent literacy process in indigenous languages is influenced and motivated by both sociocultural and personal factors.

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio y principales referentes teóricos .....</b>	<b>7</b>
¿Por qué seguir estudiando las lenguas indígenas de México? .....	7
Migración indígena e inserción al contexto urbano .....	13
Construcción del objeto de estudio. Mirada histórica y teórica .....	16
Dinámica sociolingüística de Oaxaca .....	18
Lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural .....	20
Oralidad frente a literacidad .....	20
Consideraciones metodológicas .....	27
<b>Capítulo 2. Bilingüismo y trayectoria personal.....</b>	<b>35</b>
Desplazamiento geográfico y contacto lingüístico. Más allá de la migración con fines económicos.....	38
Conociendo las trayectorias de cinco universitarios .....	39
Edgar.....	39
Nadia.....	42
Alicia .....	46
Verónica .....	48
Juan.....	51
Bilingüismo en contexto .....	54
<b>Capítulo 3. Escritura de hablantes de lenguas originarias de Oaxaca y sus implicaciones .....</b>	<b>68</b>
Algunos datos históricos en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura para poblaciones indígenas en México .....	68
Juan: Partir desde la oralidad. ¿Para qué leer y escribir en mixe? .....	70
Contextos institucionales como punto de partida de la escritura en lenguas originarias ..	75
Verónica: los retos de trabajar en el INALI .....	78
Alicia: CONAFE como punto de partida .....	79
Proceso de aprender a leer y escribir en mazateco y chinanteco.....	80
Narrativa y poesía en lenguas originarias .....	85
Nadia: Un recorrido por las palabras del pueblo de la lluvia .....	85
Edgar: heredero de una tradición de escritura en zapoteco .....	88

El proceso de aprender a leer y escribir en mixteco y en zapoteco. Un fin literario común. ....	90
Emergencia de prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias .....	96
<b>Conclusiones</b> .....	<b>109</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>116</b>

## Introducción

Si se comparan las condiciones de salud, educación, ingresos y empleo de las poblaciones indígenas con la población en general, se constata que las primeras se encuentran en un evidente rezago (PNUD, 2010). El nivel de marginación en el que se encuentran la mayoría de las poblaciones indígenas tiene un carácter histórico, pues a pesar de que los indicadores de bienestar y desarrollo para estas poblaciones han mejorado en los últimos años, aún es grande la brecha entre estas poblaciones y las poblaciones no indígenas.

En lo que respecta a educación, el 28% de la población hablante de lengua indígena de 15 años o más no ha concluido su educación primaria, mientras que para el resto de la población en ese grupo de edad sólo es el 6% (INEGI, 2010). Observamos que las poblaciones indígenas son las más afectadas por la falta de oferta educativa y ya que la escuela ha sido la encargada de instruir a los individuos para adquirir las herramientas necesarias para leer y escribir, no es sorprendente que sean estas estas comunidades las que tengan los índices más altos de analfabetismo: 27% para la población hablante de alguna lengua indígena frente a un 5.4% para el resto de la población, de acuerdo con datos del INEGI (2010).

La alfabetización es considerada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como un derecho humano fundamental que constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Asimismo:

Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo (UNESCO, 2016).

De este modo, el no saber leer ni escribir es considerado por dependencias nacionales e internacionales como una desventaja que se refleja en la desigualdad social.

En México se han intentado subsanar estas carencias con diferentes programas que promueven la alfabetización y enseñanza para niños y adultos que viven en hogares indígenas a través de instituciones como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Sin embargo,

hasta años recientes, la mayoría de los programas impulsados por estas dependencias respondían solamente a llevar la lectura y escritura en español.

La idea de que la habilidad para leer y escribir tiene beneficios por sí misma es cuestionable, pues las consecuencias del uso de la lectura y la escritura están permeadas por factores sociales, económicos, políticos y culturales de cada comunidad de habla. Sin embargo, no cabe duda de que se trata de actividades que tienen un papel importante en las sociedades contemporáneas y poco se ha mencionado acerca del impacto de estas prácticas en el ámbito de las lenguas indígenas.

De acuerdo con datos de la UNESCO, en el mundo existen entre 6000 y 7000 lenguas. A pesar de que la distribución de la diversidad lingüística es desigual (más del 70% de todas las lenguas del mundo se encuentran en apenas 20 Estados), la existencia de diversos grupos lingüísticos en el mismo país es más bien la norma que la excepción en todo el planeta (UNESCO, 2003). Una de las características que comparten la mayoría de estas lenguas es su predominancia a través de la oralidad y no la escritura. Es decir, lo más común es que se hable en estas lenguas, no que se escriba.

No obstante la importancia de la oralidad para la mayoría de las lenguas del mundo, se sigue sobrevalorando el uso de la palabra escrita como medio para alcanzar la “justicia social y el crecimiento integral de las personas” (INEE, 2006, p. 183). Asimismo, se ha llegado a etiquetar a las sociedades letradas como superiores con respecto a las que no cuentan con sistemas de escritura estandarizados ni con una larga tradición literaria (Goody & Watt, 1996).

En este terreno entra en juego el prestigio otorgado a las diferentes lenguas. Si bien este prestigio depende de diversos factores sociales, culturales y políticos, es innegable el hecho de que la imposición del idioma español en territorio mexicano ha conllevado a una relación de poder entre las lenguas, donde el idioma europeo ha fungido durante mucho tiempo como lengua dominante.

El desconocimiento de otras formas de representar el lenguaje de manera gráfica que no sea a través del alfabeto latino, ha llevado a concebir a las lenguas originarias como ágrafas y

carentes de historia (Sichra, 2008). Este ha sido un elemento más que se ha abonado al desprestigio de las lenguas indígenas.

A pesar de lo anterior, es destacable el cambio en el discurso político al que hemos asistido en décadas recientes en donde se reivindican los derechos lingüísticos de las comunidades originarias. Entre éstos se enfatiza el derecho de los individuos para aprender a leer y escribir en sus respectivas lenguas maternas.

No obstante los retos aún existentes para el cumplimiento efectivo de estos derechos, durante las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI hemos sido testigos de la emergencia de materiales escritos en lenguas originarias, así como de movimientos de autores indígenas cuyas obras son escritas en estas lenguas (muchos de los cuales se han llevado a cabo sin apoyo institucional).

Lo anterior también ha tenido eco en la concepción que se tiene acerca de la supuesta falta de escritura en estas lenguas. Si bien la manera de escribir está en constante discusión y cambios, estos hechos dan cuenta de que las lenguas originarias no son ágrafas. Dichas discusiones han dado pie, asimismo, a una creciente preocupación por aproximarse a estos procesos desde distintas disciplinas.

De este modo, nos encontramos ante la creación de manuales para la enseñanza de lenguas originarias en el contexto educativo, tales como normas de escritura para la lengua maya (Briceño Chel & Can Tec, 2014), la lengua ocuilteca (Santos Cano, 2015) y la hñahñu (Bernabé Chávez, 2014), por mencionar algunos ejemplos recientes.

Dentro de la disciplina lingüística encontramos estudios relacionados con los cambios morfológicos en la escritura, por ejemplo del náhuatl (Avilés González, 2014), así como investigaciones en torno a la reflexión metalingüística en tsotsil escrito (Flores Martínez, 2014). Encontramos también investigaciones que versan sobre el bilingüismo y adquisición del español como segunda lengua y cómo este bilingüismo es reflejado en narraciones de niños hñahñu (Arias Lozano, 2014).

Estas aproximaciones y discusiones desde diversas disciplinas dan cuenta del creciente interés en torno a la manera de representar por escrito lenguas que hasta hace algunas

décadas eran consideradas como ágrafas, así como de la emergencia de distintas maneras de escribir.

A pesar de estos avances en cuanto a las investigaciones realizadas alrededor de las prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias, poco se sabe acerca de la manera en la que los hablantes de estos idiomas se aproximan a dichas prácticas, que en muchas ocasiones están mediadas por instituciones ajenas a la propia comunidad. Debido a que se trata de procesos emergentes se torna pertinente, entonces, aproximarnos a las maneras en las que algunas personas han comenzado a hacer uso de herramientas para leer y escribir en lenguas originarias.

Precisamente el carácter emergente de estas prácticas nos hace a preguntarnos por las motivaciones que tienen los usuarios de lenguas originarias por representarlas por escrito, qué es lo que escriben, para quién y cómo lo escriben y de este modo comenzar a esbozar un panorama de la manera en la que se está desarrollando este proceso.

Asimismo, la emergencia de estos procesos de escritura en lenguas originarias nos enfrenta a otro reto, a saber, a localización de personas que han comenzado a usar la escritura en estas lenguas en distintos ámbitos de sus vidas.

Como se refirió en líneas anteriores, el acceso a las herramientas para la alfabetización en comunidades indígenas es limitado. Y esto hablando solamente de la alfabetización en lengua española. Es por ello que el leer y escribir en alguna de las lenguas originarias del país se torna aún más complicado si tomamos en cuenta que no existe consenso en cuanto a las maneras posibles de representar por escrito lenguas cuyas estructuras morfológicas, sintácticas y sonoras son muy distintas a las del español; a lo anterior se suma también la escasez de materiales impresos en estas lenguas.

Es por ello que resulta pertinente acercarse a personas quienes, a pesar de ser pocas, han comenzado a hacer uso de otra forma de representación de sus lenguas maternas. Así, en esta investigación se pretende analizar la emergencia de prácticas de lectoescritura en algunas lenguas originarias de Oaxaca, uno de los estados con mayor diversidad cultural y lingüística del país.

La búsqueda de personas que hicieran uso de la lectoescritura en lenguas originarias de México trajo consigo otras características: una trayectoria escolar que culminó con el acceso a alguna institución de educación superior, así como a una trayectoria de migración hacia contextos urbanos (hechos que, asimismo, se encuentran estrechamente relacionados).

Estas características añaden un punto más a la relevancia de la presente investigación, pues como algunas investigadoras señalan (Pérez-Ruíz, 2005; Sichra, 2009; Martínez-Casas; 2014) la invisibilización que los mismos indígenas se imponen, complica que pueda esbozarse un panorama de la situación de población indígena en contextos urbanos.

De este modo, a través de este trabajo se buscó una aproximación a los usos y sentidos que universitarios indígenas hablantes de alguna lengua originaria de Oaxaca le otorgan a sus prácticas de lectoescritura en sus lenguas maternas en contextos urbanos.

Asimismo, es relevante situar la emergencia de prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias en un contexto donde la alfabetización sigue siendo vista como un bien por sí mismo. Esta visión de las habilidades para leer y escribir como sinónimo de beneficios personales y sociales se inscribe, a su vez, en un contexto de escolarización. Por ello resulta pertinente indagar los usos y sentidos que se le dan a estas prácticas, las cuales en su mayoría no fueron implementadas en el contexto escolar, pero sí fueron fuertemente influidas por éste.

Para cumplir con el propósito mencionado se realizaron entrevistas a profundidad con cinco universitarios hablantes de chinanteco, mixe, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente. El análisis de la información obtenida en las entrevistas se realizó a la luz de la teoría sociocultural de las prácticas de lectura y escritura (Street, 2004; Kalman, 2008).

Este texto se desarrolla en tres partes. En el primer capítulo se presenta la articulación de los referentes teóricos y conceptuales que guían la investigación, así como las consideraciones metodológicas que ayudaron a conducir la parte empírica y de análisis de la información.

En el segundo capítulo se aborda el bilingüismo de los participantes a través de sus trayectorias personales. Ello con el fin de conocer la influencia de los diferentes contextos migratorios en los usos de las lenguas que dominan. Se presenta, del mismo modo, una reflexión acerca de las identidades de los participantes.

En el tercer capítulo se presenta parte de los procesos a partir de los cuales los entrevistados comenzaron a leer y escribir en sus respectivas lenguas maternas, así como los contextos en los que se inscribieron dichos procesos. Es decir, se buscó dar cuenta de sus trayectorias de significado en eventos letrados. Asimismo, se presentan algunas reflexiones en torno a las implicaciones de la ejecución de dichas prácticas.

Finalmente, se presentan algunas conclusiones de la investigación y se sugieren algunos aspectos que pueden marcar otras líneas para futuras investigaciones.

## Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio y principales referentes teóricos

### ¿Por qué seguir estudiando las lenguas indígenas de México?

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) estima que en México se hablan 68 lenguas originarias, cuyas variantes lingüísticas ascienden hasta 364. Ahora bien, el cálculo de la población indígena en México no es exacto y varía según las dependencias encargadas de contabilizar a esta población. Por un lado, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), a partir de la Encuesta Intercensal 2015, calcula que 7,382,785 personas de tres años o más hablan alguna lengua indígena. El hablar una lengua originaria es el criterio utilizado por esta institución para afirmar que una persona es indígena. Por otro lado, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) considera:

[...] población indígena a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaró ser hablante de lengua indígena. Además también se incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares (CDI, 2015).

Tomando en cuenta estos criterios, la CDI contabilizó para el año 2010 un total de 11,132,562 personas que conforman a la población indígena en México. Si bien los datos son dispares de acuerdo a los criterios utilizados por las instituciones para calcular el número de personas indígenas, no es posible ignorar que México es un país con una gran diversidad lingüística y cultural.

A su vez, la distribución de la población indígena en el país no es homogénea. Los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo, México, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán concentran el 77% de la población total que vive en hogares indígenas en México (CDI, 2006).

Así como la cuantificación de la población indígena de este país es un asunto controvertido, también lo es el tema de qué es una lengua indígena. Este asunto es, asimismo, de gran relevancia en tanto que el hablar una lengua indígena es el criterio por el cual se define a las personas como indígena en algunos sectores institucionales.

En términos generales, una lengua y un idioma son sinónimos de un mismo referente. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014) define *lengua* como un “sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana”. Sin embargo, una concepción popular de los términos llevó al uso del concepto *dialecto* como una variante lingüística subordinada a una lengua nacional y de funcionalidad restringida. De este modo, era común escuchar afirmaciones tales como que el náhuatl es el dialecto indígena más hablado en México. Este mismo uso popular de términos distinguía al idioma como una lengua prestigiosa u oficial de algún país; una lengua con sistema consolidado de escritura y con tradición literaria (Montes Giraldo, 1986).

En términos sociolingüísticos, Duranti (2000) distingue entre lengua y *una* lengua. Para este autor, *lengua* se refiere a la “facultad humana de comunicar usando algunos tipos de signos concretos (i.e. sonidos, gestos) organizados en formas concretas (i.e. secuencias)” (p.106). Por otro lado, *una* lengua es un “producto singular sociohistórico, identificado por un rótulo como ‘inglés’, ‘tok pisin’, ‘polaco’ [...]” (p. 106).

Sin embargo, al tratar de asociar el uso de una lengua con grupos específicos, los investigadores encontraron que la lengua variaba enormemente de un usuario a otro (a pesar de que pertenecieran al mismo grupo). Por ello, se optó por el uso del término *variedad lingüística*, el cual dejaba de lado las implicaciones habituales asociadas con palabras como *lengua* o *dialecto*. Lo que se entiende por variedad lingüística es un “conjunto de formas comunicativas y normas para su uso, que se restringen a un grupo de comunidad determinados y, algunas veces, incluso a actos concretos” (Duranti, 2000, p. 107).

En el caso de México, la precisión en el uso de los términos se dio de manera formal con el catálogo de las lenguas indígenas nacionales del INALI donde se clasificó la diversidad lingüística del país en familia lingüística, agrupación lingüística y variante lingüística.

La familia lingüística se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común. La segunda categoría es la agrupación lingüística que corresponde al conjunto de variantes lingüísticas comprendidas

bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena. Finalmente, se encuentra la variante lingüística y se refiere a una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación (INALI, 2008).

Así, por ejemplo dentro de la familia lingüística *otomangue* encontramos la agrupación lingüística *chinanteco* (que corresponde, asimismo, al nombre que se le ha dado históricamente a ese pueblo) donde a su vez localizamos las variantes lingüísticas *hehmeh* (forma en la que se autodenominan los habitantes de la región de Usila) y *dsajoomij* (forma en la que se autodenominan los habitantes de San Juan Lalana).

En este escrito me referiré a las lenguas habladas por los participantes con el nombre de la agrupación lingüística y en los casos necesarios me referiré a las variantes específicas de estas agrupaciones.

Se entiende que lengua e idioma tienen la misma connotación y que *indígena* hace referencia a las personas que nacen en una región o a los pueblos originarios de una región específica (Montemayor, 2008). No dejamos de lado, sin embargo, que el término *indígena* empobrece la diversidad social de los pueblos originarios de México, pues como señala Montemayor (2008) este término “no alcanza a identificar a ninguno de los pueblos singulares que existen desde hace 500 años en estas tierras” (p.31). No obstante, por cuestiones de estilo, los términos *lenguas originarias* y *lenguas indígenas* se toman como sinónimos referidos a las lenguas que se hablaban en el territorio mexicano precolombino y cuyas variantes se hablan hoy en día. Así, también se hará referencia a los grupos lingüísticos específicos cuando sea necesario.

Ahora bien, a pesar del importante número de personas identificadas como indígenas, las diversas lenguas originarias habladas por estas personas se encuentran en riesgo de desaparición (Ver Hamel & Muñoz Cruz, 1986 para el caso de la lengua otomí en el Valle del Mezquital, Hidalgo; Barragán Trejo, 2009, para el caso del tlapaneco en Jalisco; Trujillo Tamez & Terbog, 2009, en el caso de una variante de mixe en Oaxaca).

Con el objetivo de apreciar la transmisión intergeneracional de las lenguas originarias de México, la CDI desarrolló el Índice de Reemplazo Etnolingüístico (IRE). Los resultados obtenidos a partir de dicha medición indican que el grado de reemplazo etnolingüístico para

el país se ubica en la categoría de extinción lenta<sup>1</sup>. Es decir, a pesar de que la presencia de hablantes de lenguas indígenas es importante numéricamente hablando, esto no asegura su vitalidad.

Martínez Casas (2014) señala que este tipo de mediciones tienen algunas limitaciones y en muchos casos se contraponen a los resultados arrojados por investigaciones cualitativas. Sin embargo, este índice representa un buen ejercicio para esbozar un panorama general de la transmisión de las lenguas originarias en México.

Fenómenos tales como el reconocimiento y el estatus legal de una lengua, el contacto entre dos o más lenguas y las concepciones que sobre éstas tienen los propios hablantes (y los no hablantes de estas lenguas), las particularidades sociodemográficas y geográficas de las comunidades lingüísticas, y la predominancia o restricción en el uso de una lengua sobre otra moldean los diversos escenarios sociolingüísticos de las comunidades. Es decir, estos escenarios sociolingüísticos están permeados por múltiples factores que van desde lo legal hasta lo intersubjetivo.

En cuanto al estatus legal de las lenguas, durante muchas décadas en México predominó la falta de reconocimiento de las lenguas indígenas. En las dos primeras décadas del siglo XX se generó un movimiento conocido como nacionalismo revolucionario, al cual se adhirieron importantes pensadores mexicanos (Justo Sierra, Francisco Pimentel, Felipe Monlau, Manuel Gamio, José Vasconcelos, entre otros). Aguirre Beltrán (1986) señala que estos pensadores concordaban en “juzgar un obstáculo de la mayor cuantía para la unidad nacional la extrema diversidad de lenguas vernáculas habladas en el país” (p. 163).

Asimismo, se aceptaba la afirmación de que la lengua es el signo característico que distingue a una nación de otra. Para estos pensadores la lengua representaba a la nación y todos convenían en que la existencia de tan numerosas lenguas representaba un serio impedimento a la “completa formación de una conciencia de patria” (Aguirre Beltrán, 1986, p.163). Así, la singularidad lingüística fue vista como un rasgo definitorio de la nacionalidad y el idioma que cumpliría con esta función unificadora sería el español.

---

<sup>1</sup> Para el cálculo de este índice se contabilizó el número de hablantes de lenguas indígenas en hogares en los que existe al menos uno de ellos. Las categorías utilizadas son las siguientes: expansión acelerada, expansión lenta, equilibrio, extinción lenta y extinción acelerada.

Estas ideas continuaron vigentes por varias décadas más permeando en el sistema educativo. De este modo, la escuela fue la encargada de castellanizar a la población indígena en aras de la unificación nacional. Para alcanzar este fin se implementó la castellanización directa como el mejor método para la integración de las poblaciones indígenas al México contemporáneo (Martínez Buenabad, 2015). Años más tarde, comenzaron a implementarse programas de educación bilingüe. Sin embargo, esta formación aún tenía como objetivo la unificación lingüística.

Si bien este discurso político ha cambiado y actualmente las 68 lenguas indígenas de México son reconocidas a nivel constitucional como lenguas nacionales debido a su origen histórico, la idea de desvalorización de estas lenguas continúa presente. Esto tiene que ver con las ideologías que se construyen en torno al uso de las lenguas. Así, el contacto con la lengua española marcó una relación de poder histórica en la que la lengua dominante ha sido la europea y a su vez esta relación de poder ha determinado –indirecta o directamente– la predominancia y restricción en el uso de las lenguas.

No se deja de lado que la díada *lengua dominante-lengua dominada* implica relaciones más complejas y matices que tanto los individuos en interacción, como las situaciones comunicativas dan a la relación de poder que existe entre lenguas. Es menester tomar en consideración que existen escenarios en los que da más poder hablar una lengua indígena que español. Sin embargo, en contextos como Ciudad de México esta relación de dominación es más explícita debido al amplio número de hablantes de español.

Aunado a lo anterior, se encuentran las concepciones que tienen tanto los hablantes como los no hablantes de estas lenguas con respecto a los idiomas originarios. Diversos estudios concluyen que los padres han dejado de transmitir la lengua indígena para evitar la discriminación y el maltrato hacia sus hijos. Vargas y Vargas (2014) han documentado esta tendencia en su estudio con hijos de migrantes indígenas en Ciudad de México, donde se reportó que la primera generación de migrantes fue víctima de discriminación en contextos laborales y educativos. Así, la segunda generación de migrantes fue socializada solamente en español. Asimismo, Czarny (2008) documenta que algunas personas pertenecientes a las segundas y terceras generaciones de migrantes en Ciudad de México no reconocen que son

hablantes de alguna lengua originaria en el contexto escolar con el fin de evitar la marginación por parte de sus pares no indígenas.

Así pues, son muchos los factores que amenazan la preservación de las lenguas originarias en el mundo. Como menciona la UNESCO (2016), las regiones con mayor diversidad lingüística son las que cuentan con un mayor número de lenguas en peligro de desaparición, entre ellas las pequeñas islas que conforman Oceanía, la zona de África Subsahariana y América Latina.

Asimismo, esta institución señala que una lengua corre el peligro de desaparecer “cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando van restringiendo su uso a ámbitos cada vez más reducidos, cuando recurren cada vez menos a sus registros y estilos idiomáticos, o cuando dejan de transmitirla a la generación siguiente” (UNESCO, 2016). Sin embargo, un solo factor no es determinante para afirmar que una lengua se halla en peligro de desaparición, sino que es necesario tomar en cuenta los siguientes factores en su conjunto:

- La transmisión de un idioma de una generación a otra
- El número absoluto de sus hablantes
- La proporción de sus hablantes con respecto a la población total
- Los cambios en los ámbitos de utilización del idioma
- La capacidad de reacción ante los nuevos ámbitos de actividad y los medios de comunicación
- La disponibilidad de material destinado a la alfabetización en el idioma y la enseñanza de éste
- La actitud ante el idioma y la política lingüística de las autoridades gubernamentales y las instituciones, comprendida la cuestión de su reconocimiento y uso oficiales
- La actitud de los miembros de la comunidad de hablantes hacia su propio idioma
- La cantidad y calidad de documentos en el idioma

Tomando en cuenta estos criterios, la UNESCO estima que a nivel mundial cerca de 3000 lenguas se encuentran en riesgo de desaparición con diferentes grados de peligro. Ante este panorama cabe preguntarse ¿qué implica la pérdida de una lengua? Dicha dependencia señala que:

con la desaparición de las lenguas no escritas y no documentadas, la humanidad no sólo perdería una gran riqueza cultural, sino también conocimientos ancestrales contenidos, en particular, en las lenguas indígenas (UNESCO, 2016).

Es decir, un idioma refleja una visión del mundo única en su género y con sus características culturales particulares. La extinción de una lengua supone una pérdida irreparable de los conocimientos únicos que se han ido encarnando en él a lo largo de los siglos. Entre estos conocimientos figuran algunos de índole histórica, espiritual y ecológica que pueden ser esenciales tanto para sus hablantes como para otras personas. Asimismo, la lengua es un soporte de su identidad y un elemento esencial del patrimonio cultural (Unesco, 2016).

Wyman, McCarty & Nicholas (2014) mencionan que ante el panorama mundial de riesgo de desaparición de lenguas indígenas los jóvenes son posiblemente los más afectados en cuanto al futuro cultural y lingüístico de sus comunidades. Estas investigadoras señalan la emergencia de estudios centrados en las lenguas originarias de América en los cuales se constata que los jóvenes indígenas continuamente negocian los usos de la lengua en la vida cotidiana en contra de la posición privilegiada de las lenguas dominantes. Destacan, asimismo, la posición compleja que ocupan los jóvenes indígenas en comunidades donde se experimenta un rápido cambio cultural y sociolingüístico.

### **Migración indígena e inserción al contexto urbano**

Uno de los factores que ha determinado en gran medida el desplazamiento de las lenguas indígenas a favor del uso del idioma español en México ha sido la tendencia a la migración (tanto interna como externa, principalmente hacia Estados Unidos). Martínez Casas, (2014) menciona tres tipos de ciudades receptoras de población indígena migrante en México: las grandes metrópolis, las zonas turísticas y las ciudades de frontera. Dentro de las grandes metrópolis, una de las más importantes ha sido Ciudad de México, urbe que desde los años 30 del siglo XX comenzó un proceso acelerado de crecimiento e industrialización, lo cual llevó a esta ciudad a ser un punto de referencia para los migrantes internos, tanto indígenas como mestizos, pues este proceso de crecimiento, generaba a su vez una amplia oferta laboral que no existía en otros estados de la república.

De acuerdo con los datos del último censo nacional de población y vivienda llevado a cabo por el INEGI (2010), actualmente del total de la población de la zona metropolitana del Valle de México, habitan 258,736 personas de 3 años o más que hablan alguna lengua indígena, criterio que ha sido el principal indicador para definir a la población originaria. Este dato es relevante, pues refleja la presencia de idiomas indígenas en un contexto en el que la lengua mayoritaria es el español.

Ciudad de México ha representado un lugar de socialización e integración, en el cual se han conjuntado diversos elementos y patrones culturales específicos de los habitantes que buscan bienestar y progreso, ideales de la vida urbana. De este modo, para cualquier migrante, enfrentarse a una nueva sociedad con las características de esta urbe no es sencillo, así también para indígenas que provienen de comunidades rurales, que hablan otra lengua y tienen códigos culturales distintos a los que se desarrollan en la ciudad.

Así como no existe un patrón único de migración hacia los centros urbanos, tampoco existe una sola manera de insertarse y vincularse a la ciudad. Pueden existir diversas motivaciones subjetivas, así como diversas circunstancias y coyunturas objetivas (situación económica, crisis agrícolas, hechos de violencia, etcétera) que contribuyen a que se tome la decisión de salir de su comunidad de origen. Asimismo, existe una diferenciación social, generacional y de género previa a la migración que determina cierto rango de posibilidades, así como un margen de opciones entre los que se manejan las diversas poblaciones indígenas al llegar a la ciudad (Pérez Ruíz, 2005).

A pesar de esta heterogeneidad en los patrones de migración, en décadas anteriores existieron ciertas tendencias en cuanto a la inserción de la población migrante. Entre los años cuarenta y sesenta del siglo pasado, los movimientos poblacionales cubrían las necesidades de la industrialización del país. Al igual que los demás campesinos (aunque generalmente en condiciones menos favorables que los mestizos), los indígenas proporcionaban la mano de obra barata necesaria para el despegue industrial. Posteriormente, durante los años setenta el mercado laboral entra en una crisis que se profundiza en las siguientes dos décadas. La situación del campo empeoraba y los empleos en la ciudad se volvían escasos; por ello, una de las principales actividades que realizaban

estos migrantes para obtener un ingreso económico fue el comercio ambulante (Albertani, 1999).

Otros indígenas en los años noventa se desempeñaban en trabajos de muy baja remuneración como cargadores, ayudantes de albañil, boleros y trabajadoras domésticas. Otros más se dedicaban a la elaboración y venta de artesanías o bien, prestaban servicios de fuerzas de policía o en el ejército (Albertani, 1999).

Por otro lado, son conocidos los casos en los que los migrantes han creado redes de apoyo en los lugares de acogida. En estas colonias y delegaciones los migrantes forman grupos comunitarios en donde pueden hablar su idioma y practicar sus costumbres, además de que persisten las relaciones con sus comunidades de origen. Estos grupos han sido identificados como comunidades extraterritoriales (Oehmichen, 2015) o comunidades morales (Martínez Casas & de la Peña, 2004).

Con la información anterior es posible esbozar un panorama general acerca de la situación lingüística de la población indígena y de las condiciones en las que se llevan a cabo los movimientos migratorios hacia Ciudad de México. Este panorama es relevante, puesto que se trata de factores que han influido en la trayectoria de los participantes de esta investigación, pero también éstos han influido en mis propios intereses en este tema.

Como hija de migrantes indígenas he tenido interés en conocer la situación cultural, lingüística y social de la población originaria migrante en zonas urbanas. Pero más allá de conocer los procesos de inserción, aculturación o preservación de las características culturales, en este trabajo me enfoqué en el que ha sido tomado por muchos como el elemento *sine qua non* para definir a la población indígena, a saber, la lengua originaria.

Este trabajo sigue una línea de investigación que comencé con mi tesis de licenciatura (Vargas & Vargas, 2014) en la que se buscó una aproximación a la configuración de la identidad de universitarios hijos de migrantes indígenas. Entre otros hallazgos, en esta investigación se identificó que los entrevistados (la segunda generación de migrantes) ya no hablaban la lengua materna de sus padres. Éstos para evitar situaciones de discriminación hacia sus hijos, o por cuestiones de practicidad en la ciudad optaron por no transmitir la

lengua a sus descendientes. Situación que por otro lado, es similar a la que se vivió en mi propia familia.

Si bien la restricción en el uso de la lengua en la ciudad no significaba del todo una pérdida de las pautas culturales propias de las comunidades de origen de los padres, este estudio representó un ejemplo más del desplazamiento de las lenguas originarias en el contexto urbano. Asimismo, se presentó como otro campo sobre el cual reflexionar a partir de una investigación en un área que ha sido poco estudiada: la cultura escrita en lenguas indígenas.

Dentro de los temas que se han investigado con relación a la lectoescritura en lenguas indígenas encontramos algunos centrados en el desarrollo de la lectoescritura en español y en lenguas indígenas (Azuara & Reyes, 2011), en las conceptualizaciones de hablantes de la lengua tsotsil acerca de la escritura en su lengua materna (Bolom Pérez, 2009) y en conceptualizaciones que sobre la lengua escrita tienen los niños mayas (Pellicer, 1999).

Si bien estos estudios han presentado resultados relevantes en cuanto a la implementación de la escritura en lenguas indígenas, éstos se han enfocado principalmente en niños, en la forma en la que éstos representan de manera gráfica los sonidos propios de sus lenguas y el proceso de adquisición de herramientas y habilidades necesarias para la lectoescritura tanto en su lengua materna como en castellano. Es por ello que el interés en este proyecto se enfoca hacia las prácticas de lectoescritura en lenguas originarias de Oaxaca generadas por adultos, más específicamente, por universitarios indígenas.

### **Construcción del objeto de estudio. Mirada histórica y teórica**

Una de las razones por las cuales considero pertinente un estudio cualitativo acerca de las prácticas de lectoescritura de Oaxaca, es que esta es una de las entidades de México en donde se concentra una gran diversidad lingüística y cultural. De acuerdo con datos del INEGI (2010), 1 165 186 personas mayores de 5 años hablan alguna lengua indígena en Oaxaca, lo cual representa 34% de la población de la entidad. Asimismo, 14% de las personas que declararon hablar una lengua indígena son monolingües. Estas características hacen de Oaxaca un lugar en el que la problemática sociolingüística adquiere gran relevancia.

Otra razón es que una parte de mis raíces se encuentra anclada en este estado. Mi padre es originario de una comunidad chinanteca en el estado de Oaxaca y aunque yo no nací en esa entidad, desde pequeña he tenido contacto con esta comunidad. Me llamaba la atención que en las familias –no sólo en la mía– se le diera gran importancia a la asistencia a la escuela, principalmente al hecho de adquirir las habilidades para leer y escribir.

Hace algunos años tuve noticia acerca la formación que algunos instructores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) estaban recibiendo para enseñar a leer y escribir en chinanteco. Este hecho me pareció de gran importancia, pues representaba un cambio tangible en las prácticas escolares que han prevalecido desde hace años en la región: la alfabetización únicamente en español.

En un primer momento, mi intención fue aproximarme a las prácticas de lectoescritura solamente en chinanteco. Por las relaciones familiares que tengo en la comunidad de origen de mi padre, parecía que sería factible desarrollar el proyecto de investigación en dicha localidad. Y en efecto, la entrada a la comunidad no representó problema alguno. Sin embargo, el número de personas que leen y escriben en chinanteco aún es muy reducido (las acciones que ha implementado CONAFE aún no tienen impacto en esta comunidad), además de que –por diversas situaciones– estas personas habitan en distintas zonas del estado y de la república.

Así, decidí ampliar el criterio de inclusión en el estudio; ya no sólo a hablantes de chinanteco, sino a hablantes de otras lenguas de Oaxaca. Dado que el objetivo del estudio no fue realizar un análisis lingüístico, el incluir a hablantes de distintas lenguas resultaba viable.

En esta investigación se buscó conocer los usos y sentidos que indígenas universitarios de Oaxaca dan a las prácticas de lectoescritura en sus lenguas maternas. Antes de dar a conocer al lector las consideraciones metodológicas, es preciso estar al tanto de la dinámica sociolingüística de la entidad en cuestión, así como de algunos hechos históricos y sociales para aproximarse a los usos y sentidos que los hablantes de lenguas originarias le otorgan a sus prácticas de lectoescritura.

## **Dinámica sociolingüística de Oaxaca**

De acuerdo con el Catálogo de las Lenguas Indígenas nacionales del INALI, en Oaxaca se concentran cinco familias lingüísticas, quince lenguas y 176 variantes lingüísticas. Estos datos muestran a esta entidad como uno de los estados más diversos lingüísticamente hablando. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI, el zapoteco –con sus distintas variantes– es la lengua indígena con mayor número de hablantes en Oaxaca con casi 400 000. Le sigue el mixteco con 264 764 y en tercer lugar el mazateco con casi 175 000 hablantes.

En términos históricos, Pardo y Acevedo (2001) documentan que en la época prehispánica en la región de lo que hoy es Oaxaca el contacto lingüístico y la predominancia en el uso de ciertas lenguas sobre otras aparecían entonces como una realidad cotidiana de los pueblos indígenas. Más adelante, en la época colonial, fue evidente el desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias de Oaxaca, el cual se dio principalmente a partir de una importante reducción en el número de habitantes originarios –los portadores de las lenguas. Al final de este periodo el 75.8% de la población nativa había desaparecido.

Posteriormente, en el siglo XIX, los procesos que influyeron en el desplazamiento de las lenguas indígenas fueron la mayor movilidad geográfica de la población indígena, y su lucha por la defensa de sus territorios; la expansión de hispanohablantes y el establecimiento de haciendas ganaderas o agrícolas y fincas cafetaleras; la migración temprana a zonas que demandaban trabajo agrícola temporal y el desarrollo de las redes ferroviarias (Pardo & Acevedo, 2001).

Para 1930 la población hablante de lenguas indígenas en Oaxaca se incrementó en números absolutos con respecto a la década anterior y la población bilingüe también registró un incremento. No obstante, en números relativos disminuyó la cifra de hablantes de lenguas originarias. Las causas registradas para este fenómeno señalan a la migración periódica laboral hacia Puebla y Veracruz. Asimismo, la legitimación de sus propiedades agrarias jugó un papel importante en el otorgamiento al español de un uso funcional en las comunidades indígenas de Oaxaca (Pardo & Acevedo, 2001).

En esta entidad la escuela también fungió como un vehículo importante en el intento político por alcanzar la unificación nacional a través del uso de una sola lengua. La escuela rural de corte asimilacionista no funcionó como institución castellanizadora, pero sí tuvo un fuerte impacto en la mentalidad colectiva como agencia de desvalorización de las lenguas nativas y como promotora de la idea de superioridad del español. Esa asimetría valorativa, sumada a la migración y al uso del español en más contextos, llevó a la población indígena al abandono de sus lenguas y la sustitución por la lengua nacional (Pardo & Acevedo, 2001).

Asimismo, el desplazamiento lingüístico se caracterizó por dos tendencias. La primera consistió en la adopción de un bilingüismo de carácter sustitutivo debido a la sobrevaloración del español. La segunda tendencia se manifestó en una fuerte presencia de población hispanohablante de diversos estados de la república que buscaron colonizar las zonas despobladas de los distritos Mixe y Choapan. A finales de los años 90 del siglo pasado y principios del siglo XXI el uso del español se manifestó de forma acelerada debido a la expansión de los medios masivos de comunicación, la apertura de nuevas carreteras, el trabajo de la institución escolar, los programas de desarrollo regional y el incremento de los medios de asistencia social. Asimismo, se incrementó la movilidad de la población indígena de Oaxaca tanto por motivos laborales, como por motivos escolares (Pardo & Acevedo, 2001).

La oficialización de las lenguas indígenas de Oaxaca desde 1990 y el reconocimiento legal de los derechos individuales y colectivos de las comunidades y pueblos indígenas de Oaxaca desde 1996 han configurado un marco político y jurídico para el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, ya no sólo en ámbitos tradicionales, sino en espacios donde el español era predominante (Pardo & Acevedo, 2001). Sin embargo, a pesar del elevado número de población originaria, y del reconocimiento jurídico de las lenguas originarias, la región no ha podido garantizar la permanencia de sus idiomas ni una relación igualitaria con el español (Pardo, 1993).

Así bien, cabe preguntarse ¿qué implican estos hechos para el uso y la dinámica de las lenguas originarias en general y en particular de las prácticas de lectoescritura? Para

dilucidar esta cuestión es preciso mencionar algunas nociones teóricas acerca de la concepción de las prácticas de lectura y escritura.

### **Lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural**

El uso de los términos relacionados con la lectura y la escritura es delicado, pues la traducción y adecuación de éstos no siempre corresponde. El término en inglés *–literacy–* se refiere simultáneamente a los aspectos más restringidos de la lectura y la escritura y a sus aspectos culturales más amplios (Heath, 2010). Por su parte, la traducción en español que se utiliza de manera generalizada es *alfabetización*; no obstante, este concepto resulta insuficiente, pues sus definiciones tempranas la tratan como una actitud cognoscitiva uniforme en cuanto a la adquisición de reglas gramaticales y ortográficas (Farr, 2009).

Con la intención de superar los reduccionismos con el uso del término *alfabetización* en su connotación más simple se ha optado por el uso de otros términos. Como mencionan Kalman y Street (2009), “algunos investigadores de Perú y Argentina utilizan el término *literacidad*, con variaciones como *literacidades* y *biliteracidades*; en México se ha extendido el uso de *cultura escrita*, con el plural *culturas escritas*; mientras que en Brasil se utiliza *letramento*” (p. 10).

En este trabajo de investigación se comparte la idea de la insuficiencia del término *alfabetización* para dar cuenta de los procesos que implica la lectoescritura para personas cuyas lenguas maternas no son dominantes. El proceso de lectura y escritura no es considerado sólo como una habilidad individual para la codificación de grafías, sino que se entiende desde un contexto social más amplio. A lo largo de este texto utilizaré el término *prácticas de lectura y escritura* entendiéndolo que éstas forman parte de la *cultura escrita*. A continuación se abordarán algunas precisiones teóricas en cuanto al uso de estos conceptos.

### **Oralidad frente a literacidad**

La UNESCO ha generado índices para evaluar la vitalidad de las lenguas existentes en el mundo. Dentro de los criterios utilizados por esta institución se encuentra la disponibilidad de materiales escritos. Sin embargo, sólo un número reducido de lenguas son las que cuentan con un sistema de escritura y con documentos escritos. Así, es posible observar que

la oralidad es el medio de comunicación más utilizado en la mayoría de las lenguas del mundo.

A pesar de la importancia de la oralidad en la dinámica lingüística de todos los idiomas, autores como Goody y Watt (1996) han contribuido a la generalización de la idea de que las sociedades que han implementado un sistema de escritura alfabético tienen un mejor desarrollo y son más complejas en la escala social evolutiva. Para estos autores

Las formas de procedimiento lógico son claramente dependientes de la escritura, y específicamente de una forma de escritura lo bastante simple y cursiva como para permitir la práctica generalizada y habitual de registrar enunciados verbales y luego analizarlos (p. 35).

De acuerdo con estos argumentos, quedarían excluidos del terreno del pensamiento lógico idiomas que son de difícil representación a través de grafías del alfabeto latino, por ejemplo las lenguas tonales. Asimismo, se habla de una transmisión distinta de la herencia cultural entre las sociedades *ágrafas* y las sociedades *letradas*: con la escritura se distinguiría entre el pasado y el presente, y se conservarían sin modificación de los hechos. De este modo, las sociedades letradas tendrían una herencia cultural unificada, mientras que en las sociedades que no cuentan con un sistema de escritura alfabético se hablaría de una “amnesia social” (p. 41).

Goody y Watt no sólo hacían una distinción entre sociedades letradas y ágrafas, sino que esta dicotomía también les fue útil para distinguir entre personas con diferentes habilidades sobre la lectoescritura dentro de los mismos grupos sociales:

La capacidad de manejar las herramientas de la lectura y la escritura es sin duda uno de los principales ejes de diferenciación social en las sociedades modernas, y esta diferencia se extiende a las distinciones sutiles entre las especializaciones profesionales, de modo que incluso los miembros de un mismo grupo socioeconómico de especialistas letrados pueden tener poco en común en el aspecto intelectual (p. 67).

Si bien los autores reconocen la importante presencia de la tradición oral (no sólo en lo que denominan como *sociedades ágrafas*, sino también en las *sociedades letradas*), sigue destacando la idea de un continuum en el cual el ideal a alcanzar es la escritura alfabética

en las sociedades. De este modo, se ha tendido a separar de manera dicotómica a las sociedades orales y las sociedades letradas, colocando a las segundas en un nivel superior con respecto a las primeras. Desde esta perspectiva, el binomio oralidad-literacidad había incluso sustituido al binomio primitivo-civilizado planteado desde el pensamiento antropológico en las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado (Gee, 2004).

Encontramos también posicionamientos que marcan las diferencias entre oralidad y literacidad desde las características propias de la lectura/escritura y el habla. Así, Chafe (1982, en Gee, 2004) sugiere que:

Las diferencias entre los procesos de hablar y escribir han conducido a diferencias específicas en los resultados obtenidos. El hecho de que la escritura es más lenta que el habla, mientras que la lectura es más veloz, permite que el lenguaje escrito sea menos fragmentado y más integrado sintácticamente que el habla (p. 31).

Chafe menciona que con la escritura se establece una distancia mayor entre las personas, pues ésta es integrada y a distancia, mientras que el habla es fragmentada y está involucrada en la interacción social. Sin embargo, es importante resaltar que la integración y el distanciamiento son parte del potencial que ofrece la escritura, gracias al proceso por el cual es producida. Así, no toda la escritura es integrada y distanciada, ni todo el habla es fragmentada y promotora de interacciones (Gee, 2004).

Asimismo, en muchas culturas orales el lenguaje formal ritual-tradicional o formas de lenguaje referidas como *altamente retóricas* son análogas a la integración y el distanciamiento de la escritura de ensayos. De este modo, las dicotomías hablar-escribir, oralidad-literacidad se vuelven problemáticas. Más bien se trata de:

distintas prácticas culturales que en determinados contextos demandan ciertos usos del lenguaje, lenguaje estructurado de ciertas formas que se aprovecha de rasgos como la fragmentación y la participación en mayor o menor grado (Gee, 2004, p. 33).

Para establecer tales afirmaciones, Gee también toma en cuenta a autores como Scribner y Cole (1981) y Street (2004) quienes prestan atención a los matices existentes en el uso de la oralidad y la escritura de acuerdo con las sociedades de las que se trate. Consecuentemente,

han hecho énfasis en los aspectos sociales y culturales de los procesos de lectura y escritura.

Desde esta perspectiva la escritura no es un reflejo ni una condición del pensamiento lógico; no se trata de encontrar consecuencias universales, sino de tomar en cuenta los contextos específicos en los que se desarrollan estos procesos de lectoescritura.

Uno de los principales críticos de las teorías etnocentristas acerca de las prácticas de lectoescritura es Street (2004), quien identifica estas teorías con un modelo autónomo de literacidad, en donde se trata a ésta “como independiente del contexto social: una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco” (p.85). Desde este modelo las prácticas de lectoescritura se han asociado con estereotipos etnocéntricos de “otras culturas” y representan una manera de perpetuar la noción de una “gran división” entre las sociedades “modernas” y las “tradicionales”.

Así, este autor argumenta que la división de las sociedades en letradas y no letradas no es válida y en contraposición al modelo autónomo de literacidad, propone el llamado *modelo ideológico de literacidad*, en el que sostiene que la cultura escrita no puede ser separada de otras prácticas sociales y considerar la lectoescritura como una serie de habilidades neutras que pueden ser aisladas de su contexto. Para Street el término *ideológico* “indica de manera bastante explícita que las prácticas letradas son aspectos no sólo de la *cultura*, sino también de las estructuras de poder” (p.88).

En esta investigación se intenta dar cuenta de cómo los aspectos culturales, así como las relaciones de poder que enmarcan a las sociedades en las cuales se desenvuelven los participantes, influyen de manera directa e indirecta la ejecución de las prácticas de lectura y escritura.

Ahora bien, es importante resaltar que las aseveraciones en cuanto a los beneficios por sí mismos de las habilidades para leer y escribir, frecuentemente se refieren a un tipo de escritura, a saber, un texto ensayista, el cual, sin embargo, no es natural ni universal, sino una manera cultural, entre otras de otorgar sentido. Asimismo, esta manera de otorgar sentido está asociada con determinados grupos sociales: grupos de clase media y clase

media alta de cultura hegemónica, asociada también con prácticas universitarias (Gee, 2004).

Debido a lo anterior, es importante situar el proceso de aprendizaje de lectura y escritura en un contexto de participación en actividades sociales y considerar que no todos los grupos sociales otorgan sentido a sus prácticas de lectura y escritura de acuerdo a lo establecido en los contextos escolares. Asimismo, es relevante prestar atención a la construcción de conocimiento mediado por diferentes perspectivas, entendimientos y habilidades dados por los participantes en las interacciones sociales, pues existe una construcción ideológica alrededor de los procesos de lectura y escritura.

Basándose en Bourdieu, Mace, Asad, Strathem, Grillo, entre otros, Street (2004) entiende la *ideología* como un punto de tensión entre, por un parte, autoridad y poder, y por la otra, resistencia y creatividad. Así, “esta tensión opera mediante una variedad de prácticas culturales, incluida la lengua en particular y, por ende, la literacidad” (p. 89).

Es preciso destacar que con este modelo ideológico no se niegan las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura, sino que éstos son mirados en relación con aspectos culturales más amplios y dentro de estructuras de poder. Asimismo, destaca la necesidad de no distinguir a los individuos en función de sus prácticas orales y escritas, sino reconocer que lo que existe son diferentes mezclas de oralidad y literacidad. Por ende, tampoco se puede hablar de una sola literacidad, sino de *literacidades*.

Así pues, el proceso de lectoescritura es una práctica social situada; se inserta en contextos sociales, culturales, económicos e históricos más amplios. Para aproximarse a este proceso es necesario tomar en cuenta lo que las personas hacen con la lectura y la escritura, además de lo que opinan al respecto. Asimismo, es preciso destacar las creencias sobre la cultura escrita, pues éstas influyen sobre el uso de la lectura y la escritura, sobre la manera en la que se les enseña a otros y sobre las expectativas acerca de los resultados (Kalman, 2008).

Si bien los estudios que conciben a la lectoescritura como una práctica social situada se han extendido y han documentado las múltiples formas en las que las personas en diversos contextos construyen sus prácticas de lectoescritura, aún permean las ideas acerca de la

existencia de ciertos beneficios simbólicos ligados a la condición de ser una persona alfabetizada.

Es común identificar la cultura escrita como una actividad que resulta en un mejor desarrollo económico, en ejercicios democráticos, en competencias cognitivas y una movilidad social ascendente (Graff & Duffy, 2008). Asimismo, en México está presente la idea de que la lectura traerá beneficios por sí misma, por lo cual es necesaria no sólo la promoción, sino también la apropiación y el desarrollo del “gusto por la lectura como una actividad de grandes beneficios individuales y sociales” (del Ángel y Rodríguez, 2007; p. 12). Es decir, se conciben a las prácticas de lectura y escritura como habilidades neutras y como portadoras de bienes por sí mismas.

Ahora bien, al hablar de una perspectiva sociocultural, es preciso aclarar algunas cuestiones acerca del concepto *cultura*. La concepción que se ha tenido de este término responde a diferentes posturas teóricas y epistemológicas que han variado de acuerdo con el tiempo histórico y el espacio geográfico en el que se han construido. De este modo, la polisemia generada alrededor del concepto de cultura ha conllevado también a diferentes formas de aproximarse a ésta, tanto teórica como empíricamente.

Uno de los conceptos más ampliamente utilizados en la literatura antropológica es de Geertz (1987) quien sostiene que la cultura se compone de estructuras de significación socialmente establecidas a partir de las cuales la gente realiza acciones. De este modo, existen símbolos que se pueden observar, escuchar y percibir; aunque no necesariamente exista materialidad en éstos, son elementos que permiten la comunicación entre miembros de un grupo.

Si bien esta noción es válida en el sentido de los significados compartidos por individuos, esta concepción trata a la cultura como un sistema relativamente aislado de otros y por lo tanto, privadas de dinamismo entre grupos. Así, me parece más pertinente una noción en donde se entienda a la cultura como una serie de relaciones activas. De este modo se asume que la cultura no es algo estático u homogéneo.

Si bien me distancio de las concepciones en las cuales la cultura es vista como una unidad relativamente “impermeable”, reconozco el uso generalizado que se le ha dado al término al

referirse a comunidades históricas que forman parte de un mismo grupo lingüístico (por ejemplo la cultura zapoteca, mixteca, etcétera). Al hacer uso de estas denominaciones, no me refiero a estos grupos como células aisladas unas de otras. Con el uso del concepto *cultura* no sólo me refiero a las acepciones ampliamente utilizadas en las que se destaca la realización de actividades socialmente compartidas y la forma en la que éstas se desarrollan, mantienen, interpretan y negocian; sino que también me refiero al contexto más amplio de las sociedades, es decir, su contexto histórico, económico y político (Paradise, 2002).

Aclarado lo anterior, valga decir que el enfoque sociocultural resulta relevante puesto que las habilidades y los conceptos que acompañan a la adquisición de la escritura por los grupos humanos no se asientan en características y cualidades inherentes a la misma, sino que son aspectos de determinadas ideologías construidas socialmente (Scribner & Cole, 1988). Así, varían los modos de significar y vivenciar la experiencia de la escritura, resultando en diferentes procesos de adquisición de la misma y que están relacionados con las diferentes convenciones sociales e ideológicas generadas en contextos históricos y políticos específicos.

Entre los autores que retoman algunos de estos conceptos socioculturales en estudios con población indígena se encuentra por ejemplo Flores Farfán (2013) quien ha estudiado las ideologías de hablantes de náhuatl desde la sociolingüística. Sichra (2008) ha abordado las prácticas de lectoescritura de hablantes de quechua y aymara en Bolivia desde la perspectiva sociocultural. En México destacan los estudios de corte sociohistórico realizados por Rockwell (2004; 2006) acerca de las prácticas de lectura en escuelas de Tlaxcala a principios del siglo XX en donde había presencia de población nahuahablante y de la apropiación de la escritura en comunidades indígenas en Tlaxcala y en Chiapas.

Sin embargo, aún es necesario profundizar en el estudio de las prácticas contemporáneas de lectoescritura en lenguas originarias de nuestro país. Es importante conocer estas prácticas, puesto que lo que estén haciendo hoy los hablantes con sus lenguas maternas influirá en su futuro ante un panorama de riesgo de desaparición de las lenguas indígenas. A continuación se mostrarán las consideraciones metodológicas utilizadas para aproximarme a dichas prácticas.

## **Consideraciones metodológicas**

En este trabajo de investigación se buscó conocer los sentidos que les dan algunos indígenas universitarios a las prácticas de lectoescritura en sus lenguas maternas a partir de los usos y las reflexiones que tengan de éstas. Para acceder a estos usos y reflexiones realicé entrevistas a profundidad con hablantes de chinanteco, mixe, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente.

El análisis de las entrevistas fue realizado con base en la perspectiva sociocultural, pues a partir de éste se toman en cuenta el contexto y las interacciones entre los distintos actores sociales (Reyes & Esteban-Guitart, 2013). Así, se considera que la forma en la que se utiliza el lenguaje es reflejo de las convenciones que se han establecido culturalmente y de las ideologías que rigen determinado contexto social del que los individuos forman parte. Es decir, se trata de prácticas socialmente construidas y mediadas.

Es preciso destacar que las culturas prehispánicas mexicanas contaban con sistemas de escritura no fonéticos; sin embargo, la conquista por parte de los españoles también trajo consigo la destrucción material de libros, la imposición del alfabeto latino para escribir en lenguas originarias, la eliminación de los intelectuales indígenas y el desconocimiento de éstos como autores reales. Asimismo, la escritura en lenguas indígenas se puso más bien al servicio de la religión de los conquistadores y de la catequización (Montemayor, 2001).

Esto deja ver que las culturas originarias no han sido *ágrafas* como se les ha calificado de manera histórica. No obstante, han sido muchos los factores que han influido en el desplazamiento en el uso de estas lenguas (uso que incluye, por supuesto, las prácticas de lectoescritura).

Algunos investigadores (Pardo & Acevedo, 2001; Montemayor, 2001) han documentado la emergencia de movimientos en últimas décadas del siglo XX en Oaxaca en los cuales se apuesta por la creación de materiales de lectura y escritura. Entre estos materiales se encuentran alfabetos regionales de todas las lenguas indígenas del estado; materiales didácticos para la lectoescritura y la enseñanza de las lenguas indígenas; gramáticas y diccionarios bilingües y la edición regular de revistas regionales y periódicos locales. Asimismo, se ha documentado la producción de una vasta literatura indígena (narrativa y

poesía) y la creación de grupos formales de escritores como la Academia de la Lengua Mixteca y la Asociación de Escritores Zapotecos.

Sin embargo, poco se ha hablado acerca de los procesos en los que se han gestado estos materiales, los límites y las posibilidades en cuanto a la escritura de lenguas que por muchos años fueron consideradas como ágrafas. Al respecto Sichra (2001) señala que la llamada tradición oral en las lenguas indígenas es una construcción compleja que no requiere de la escritura para fijarse ni transmitirse.

Tomando en cuenta la expansión que tiene –y ha tenido– la cultura escrita en la vida cotidiana de las personas y la escasa documentación en torno al proceso de lectoescritura en lenguas originarias es que se vuelve pertinente reflexionar en torno a estas prácticas en el México actual. Por otro lado, dado que en las escuelas –a pesar de ser calificadas de bilingües– es escasa la instrucción en lenguas originarias y aún más escasa la enseñanza de lectoescritura en éstas, es pertinente preguntarse por las motivaciones que tienen las personas hablantes de estas lenguas para escribirlas y las reflexiones que tienen al respecto.

No se deja de lado que cada pueblo originario ha tenido una experiencia distinta con la cultura escrita. En este texto no se pretende hablar de estas experiencias en los distintos grupos a los que pertenecen los participantes. Sino más bien de conocer el proceso que han tenido para escribirlas en el contexto urbano.

Así, la pregunta principal que guía este trabajo de investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son los usos y sentidos que indígenas universitarios de Oaxaca dan a las prácticas de lectoescritura en sus lenguas?

Un análisis de los sentidos de la escritura y del proceso de su adquisición en determinados grupos sociales dependerá, entre otras cosas, de un acercamiento a los procesos sociales e instituciones en los cuales estuvo basada la adquisición de la escritura:

El proceso por el cual la lectura y la escritura son aprehendidos es el que confiere sentido a la escritura y a la lectura tal y como la perciben sus usuarios, quienes las practican siempre en forma particular (Street, 2004, p. 88).

Así, este contexto particular es el que podrá arrojar luz sobre el sentido de ciertas prácticas y concepciones de la escritura para determinados actores sociales. Igualmente, las prácticas de lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral, donde el habla puede incluir textos escritos. Esto es observable también en algunas comunidades indígenas, donde si bien hay espacios y momentos en los que predomina la comunicación oral, también los hay en los que es más relevante la comunicación escrita (Lindenberg, 1998).

Ahora bien, al hablar de *práctica*, se contemplan los usos sociales de la lectura y la escritura, es decir, las habilidades, tecnología y conocimientos necesarios para leer y escribir, así como las ideas que las personas tienen acerca de las prácticas (Barton, 1994; Scribner y Cole, 1981). Si bien en el presente trabajo de investigación la metodología utilizada no permite tener acceso directo a las interacciones realizadas en torno a los eventos letrados, se tomará en cuenta lo que los participantes reportan acerca de dichas interacciones.

De este modo, se entiende como prácticas de lectura y escritura el proceso de elaboración de textos en sus lenguas maternas y las interacciones que se generan alrededor de éstos. Así, se toma en cuenta también el qué escriben, cómo lo hacen y con qué fines, de acuerdo a lo que los participantes reportan.

Como mencioné en líneas anteriores, el foco de estudio se fue modificando de acuerdo con circunstancias que fueron emergiendo, pero siempre tomando en cuenta ciertas características de los participantes. Así, se buscó el contacto con personas que leyeran y escribieran en sus lenguas maternas (alguna de las lenguas originarias de Oaxaca). Los participantes, además de leer y escribir en una lengua originaria de Oaxaca, cuentan con estudios universitarios.

En un principio el leer y escribir en estas lenguas fue el único criterio de inclusión. Sin embargo, esto coincidió con el hecho de estudiar en alguna institución de educación superior. Esta característica a su vez, conllevó a otro rasgo de los participantes: un proceso de migración a contextos urbanos y su posterior radicación en Ciudad de México.

El contacto que se estableció con los primeros participantes fue a través de la comunicación con algunas personas que yo conocía previamente y con el uso de redes sociales.

Posteriormente, se llevó a cabo una selección por redes a partir de las referencias de otros participantes. Esta estrategia “resulta útil en situaciones en que los individuos investigados están dispersos entre las poblaciones, sin formar grupos comunes delimitados naturalmente” (Goetz & LeCompte, 1984, p. 100), tal como es la situación para personas que escriben y leen en lenguas originarias. De este modo, fue posible contactar a cinco personas hablantes de chinanteco, mixe, zapoteco, mixteco y mazateco respectivamente.

En investigaciones cualitativas la entrevista a profundidad juega un papel relevante, pues ésta funge como medio para acceder a los “datos reveladores de los significados de los participantes” (Goetz & LeCompte, 1988 p. 39). Con la entrevista es posible mostrar cómo las personas conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones. Es a través de las preguntas y respuestas que se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998; en Hernández Sampieri, 2010).

Se siguió un modelo de entrevista semiestructurada: se seleccionaron temas relevantes para ser abordados en la entrevista; sin embargo, no todas las preguntas fueron predeterminadas, sino que la conducción de éstas se dio de acuerdo a la dinámica en la que los participantes narraban ciertos eventos.

Dentro de la guía general de contenido se estableció la exploración del proceso de aprendizaje de lectoescritura tanto en español como en las lenguas originarias, así como los contextos en los que se realizan estas prácticas. Si bien el énfasis radicó en estos puntos, también fue importante conocer parte de su historia previa para poder aproximarse a la subjetividad a través de la cual los individuos narran su historia. Así, las entrevistas comenzaron en general con la petición de que narraran su origen y su proceso de migración.

Aunque la información obtenida en las entrevistas no es susceptible de ser generalizada, se presenta una parte de la realidad subjetiva y objetiva de los individuos y éstos, al estar inmersos en un contexto social más amplio, también brindan elementos acerca de las esferas sociales en las cuales se han desenvuelto.

Con algunos participantes se realizó más de una entrevista, de este modo, el total de entrevistas fue de ocho, cuya duración en promedio fue de una hora con treinta minutos. Todas las entrevistas fueron audiograbadas con el consentimiento de los participantes y se

les hizo saber que la información sería utilizada únicamente con fines académicos. Se procedió a transcribir todos los audios completos. A continuación se presentan las características generales de los participantes.

<b>Nombre<sup>2</sup></b>	<b>Edad</b>	<b>Lengua materna</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Área laboral</b>
Alicia	30 años	Chinanteco	Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad pedagógica Nacional (UPN). En proceso de titulación	Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)
Juan	27 años	Mixe	7° semestre de la licenciatura en Derecho en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán	Por el momento no trabaja
Edgar	30 años	Zapoteco	Licenciatura en Música en la entonces Escuela Nacional de Música de la UNAM. En proceso de titulación	Trabaja como músico en diversos lugares
Nadia	23 años	Mixteco	Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En proceso de titulación	Colabora en una revista electrónica literaria española
Verónica	36 años	Mazateco	Carrera técnica en Trabajo Social en el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) N. 5. Licenciatura en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

Tabla 1. Participantes

Como es posible apreciar en la tabla anterior, parte de la diversidad lingüística que caracteriza al estado de Oaxaca se ve reflejada en los participantes de esta investigación. A continuación se muestra un mapa del estado en donde se señala la ubicación de las distintas regiones culturales y lingüísticas con la finalidad de que el lector tenga una referencia de la procedencia geográfica de los participantes.

<sup>2</sup> Los participantes autorizaron que se dejara su nombre real.

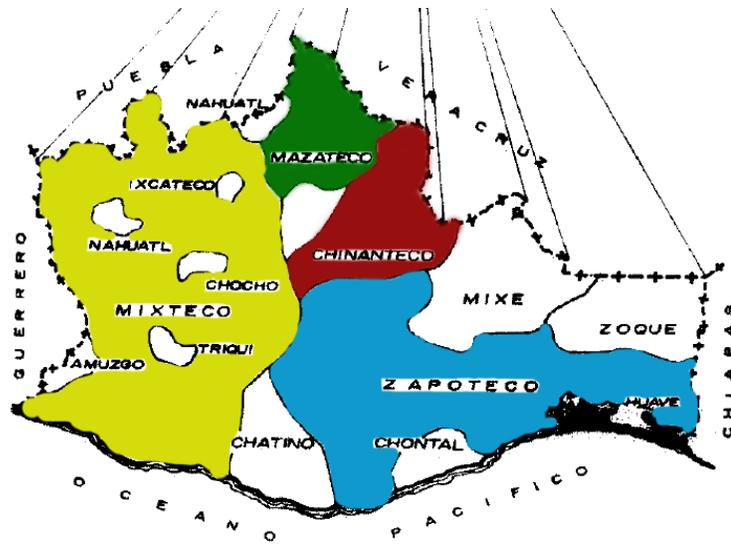


Figura 1. Distribución de las lenguas originarias de Oaxaca. Tomado de Pardo (1993) con modificaciones propias para resaltar las zonas geográficas de procedencia de los participantes.

Asimismo, podemos observar que todos han cursado estudios universitarios; tres de ellos se encontraban en proceso de titulación en sus respectivas áreas de estudios que abarcan principalmente humanidades, y artes en el caso de Edgar quien estudió Música. Asimismo, sus respectivas áreas laborales se relacionan en diferente medida con aspectos de las culturas indígenas. Esto es visible especialmente en el caso de Alicia y Verónica, quienes trabajan en CONAFE e INALI respectivamente. Por su parte Nadia publica poemas y relatos tanto en español como en mixteco en una revista literaria extranjera que se publica en línea.

El análisis de la información obtenida en las entrevistas se realizó a partir de la generación de categorías. Para ello se utilizó como base el trabajo realizado por Hernández Razo (2015) en donde se llevó a cabo un análisis en diferentes niveles para crear las categorías a partir de las cuales conducir la presentación de los temas.

En el presente trabajo se ubicaron y seleccionaron segmentos de las entrevistas en donde los participantes hacían hincapié en las prácticas de lectura y escritura en sus lenguas maternas. A continuación se muestra un ejemplo de cómo se fue categorizando la información obtenida.

<b>Transcripción</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Categorías intermedias</b>	<b>Categorías teóricas</b>
Para serte sincero, a la escritura no le veo futuro como tal en un sentido estricto a la escritura.	Poca importancia a la escritura	Oralidad como medio para preservar la lengua	Distintas formas culturales de utilizar el lenguaje
Yo le veo más sentido en que la gente se profundice en el aspecto oral, hablarlo	Valoración positiva de la oralidad		Distinción entre el uso de la oralidad y la escritura
Yo sí hago hincapié de que la escritura no es revitalizar la lengua ¿no?	Distanciamiento de las actividades para preservar las lenguas originarias	Función de la escritura	Distintas formas culturales de utilizar el lenguaje

Tabla 2. Ejemplo de la generación de categorías

Asimismo, se buscó enmarcar lo que los participantes reportaban de sus prácticas en los contextos en los cuales se desarrollaban. Como se ha venido mencionando, este contexto corresponde a una trayectoria de migración.

Así, en el siguiente capítulo se dará cuenta de dichas trayectorias, del desarrollo del bilingüismo y de su posterior influencia en lo que los participantes hacen con las palabras escritas en sus lenguas maternas. Asimismo, se abordará de manera breve el tema de la identidad de los entrevistados.

Con respecto al primer tema, la condición de ser bilingüe –hablantes una lengua originaria de Oaxaca y tener como segunda lengua el español– es una característica que comparten todos los participantes en este estudio.

Para abordar el bilingüismo se toma en cuenta la perspectiva holística en la cual se concibe que la persona bilingüe integra conocimientos de los dos idiomas y éstos interactúan unos con otros para incrementar la funcionalidad de ambos (Grosjean, 1982). Asimismo, se entiende el bilingüismo como un continuo en el cual las habilidades para pensar, hablar, leer y escribir en las dos lenguas cambia constantemente en relación con el contexto social, educativo y lingüístico de los individuos (Reyes, 2008).

Ahora bien, la lengua materna de los participantes constituye un referente importante en su vida cotidiana a pesar de que los jóvenes no radican en sus comunidades de origen. Así, las referencias que hacían a su lengua como manera de identificarse me llevó a considerar la categoría de *identidad*. Para abordarlo se toma en cuenta tanto el papel de la agencia de los individuos en la construcción de identidades (Holland, Lachicotte, Skinner, & Cain, 1998), como el papel de la lengua como uno de los referentes principales en dicha construcción identitaria (Bucholz & Hall, 2004).

Desde la perspectiva sociocultural se menciona, por un lado, la premisa de que la identidad se vive en y a través de la actividad, por lo que debe ser conceptualizada como un producto de la práctica social. Por otro lado, no se le resta importancia a la visión de las identidades como formaciones psicohistóricas, que se desarrollan a lo largo de la vida de las personas (Holland et al, 1998). De este modo, la identidad es dinámica y cambiante de acuerdo a los contextos en los que se encuentren los individuos. Esta categoría se relaciona también con los usos que le dan a las prácticas de lectoescritura y con sus trayectorias personales.

A manera de recapitulación, con este trabajo de investigación se busca conocer los usos y sentidos que indígenas universitarios de Oaxaca dan a las prácticas de lectoescritura en sus idiomas maternos. La información obtenida a través de las entrevistas es revisada a la luz de la teoría de sociocultural de la escritura.

A continuación se dará paso a la presentación de parte de las trayectorias personales de los participantes y de cómo el bilingüismo está inscrito en éstas; situaciones que han influido, a su vez en las prácticas de lectoescritura de los participantes.

## **Capítulo 2. Bilingüismo y trayectoria personal**

La confluencia de diversas lenguas en un mismo territorio es una situación poco extraordinaria hoy en día en gran parte del mundo. El comunicarse en más de una lengua es más bien la norma que la excepción (Sichra, 2005). Así, la diversidad lingüística de México hace de este país un terreno idóneo para el desarrollo del bilingüismo y multilingüismo.

Como se mencionó en el capítulo anterior, una característica que comparten todos los participantes en este estudio es el dominio de dos lenguas. Por un lado, su lengua materna – que corresponde a una de las variantes lingüísticas existentes en Oaxaca– y por el otro, el español, lengua que durante mucho tiempo ha sido considerada dominante debido al gran número de hablantes de ésta en el territorio nacional.

### **Perspectivas teóricas acerca del bilingüismo**

Para dar cuenta de la trayectoria bilingüe de los participantes es preciso mencionar brevemente algunas de las perspectivas disciplinarias que se han aproximado al estudio del bilingüismo. Dentro de la disciplina lingüística se distingue entre bilingüismo individual y bilingüismo social. El primero hace referencia al conocimiento y dominio que una persona tiene de dos lenguas, al uso de éstas y a los factores que están en juego en el proceso de adquisición de las lenguas. Por su parte, el bilingüismo social se produce cuando en un mismo espacio geográfico están en contacto dos lenguas y éstas son usadas por los mismos individuos (Guerrero Galván & San Giacomo, 2014).

Por otro lado, de acuerdo con Reyes (2008), dentro de los estudios relacionados con bilingüismo se destacan dos perspectivas. En primer lugar la perspectiva fragmentaria en la cual las personas bilingües son vistas como dos monolingües en un individuo. Desde este punto de vista se considera que los bilingües desarrollan competencias lingüísticas paralelas en las dos lenguas de manera simultánea. En segundo lugar, desde una perspectiva holística (Grosjean, 1982) se considera que los individuos bilingües son capaces de desenvolverse eficazmente en ambas lenguas al conjuntar los conocimientos que tienen de éstas.

En estas perspectivas se tiene, sin embargo, el ideal de un bilingüismo balanceado en el cual se espera que los individuos tengan una competencia equivalente en el aspecto oral, cognitivo, de lectura y escritura. No obstante, se ha demostrado que este bilingüismo

balanceado es una meta difícil de alcanzar (Grosjean, 1998). Además, la adquisición de una segunda lengua o (más), así como los usos que se le den a éstas responden a un proceso dinámico. De este modo, conviene mirar al bilingüismo desde una perspectiva más amplia en la que se tomen en cuenta otros factores además de los individuales, como lo menciona Sichra (2005):

El bilingüismo es mejor estudiado, captado y entendido si se lo ubica entre el individuo y la sociedad, como un comportamiento lingüístico que responde, principalmente, a las funciones de las lenguas en juego, no de la competencia lingüística de los hablantes (p. 17).

En el mismo tenor de ideas, Reyes (2008) menciona que el bilingüismo debe ser entendido como un continuo en el cual las habilidades para pensar, hablar, leer y escribir en las dos lenguas se ven influidas por elementos contextuales de índole educativa, social y lingüística. Para los fines de esta investigación es relevante, asimismo, distinguir la relación entre bilingüismo y las prácticas de lectura y escritura en ambas lenguas.

Es por ello que resulta pertinente prestar atención al modelo de biliteracidad propuesto por Hornberger & Skilton-Sylvester (2000). En primer lugar, la autora entiende *biliteracidad* como “toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en torno a un texto escrito” (2009, p. 28).

Este modelo se compone de una serie de continuidades que atraviesan por diferentes *contextos*, *medios*, *contenidos* y *desarrollo* de la biliteracidad. Las continuidades comprensión-expresión, lengua oral-escrita y lengua primera-segunda corresponden al *desarrollo* de la biliteracidad. Este desarrollo se da por *medio* de dos lenguas cuyas continuidades corresponden a lo diferente-similar, escritura divergente-convergente y procesos de adquisición simultáneo-sucesivo.

Los *contextos* comprenden niveles de lo micro hasta lo macro, a su vez, presentan combinaciones de oralidad-literacidad y multilingüismo-monolingüismo. Finalmente, los *contenidos* abarcan experiencias y perspectivas que van desde lo minoritario a lo mayoritario, estilos y géneros de lo vernacular a lo literario, y textos desde lo contextualizado a lo descontextualizado (Hornberger, 2009).

Con este modelo se busca superar las dicotomías creadas en torno a los diversos aspectos de la adquisición y desarrollo de prácticas de lectoescritura en dos lenguas o más. Este modelo señala que “cuanto más los contextos de aprendizaje y el uso de la lengua oral y escrita permitan que los usuarios puedan recurrir a todas las continuidades de la biliteracidad, tanto más son posibles el desarrollo y expresión amplios de la misma” (Hornberger, 2009, p. 29).

Este planteamiento permite vislumbrar las relaciones entre bilingüismo y las prácticas de lectoescritura, así como la importancia de los contextos, los medios y el contenido a través del cual la biliteracidad se desarrolla. Siguiendo estas ideas, Reyes (2012) señala que una definición amplia e integradora de biliteracidad abarca los usos de la lengua, para pensar, hablar, leer y escribir en múltiples sistemas lingüísticos mientras se toman en cuenta los múltiples factores culturales y las experiencias de los individuos bilingües.

Es a la luz de una perspectiva sociocultural que conviene mirar el bilingüismo y biliteracidad de los participantes en esta investigación; es decir, como un conocimiento integrado de ambos idiomas que depende del contexto en el que se desenvuelven los individuos. Ahora bien, tomando en cuenta que el bilingüismo emerge cuando dos comunidades lingüísticas distintas están en constante contacto y que los individuos participan en actividades cotidianas que requieren el uso de dos idiomas, es que podemos entender la emergencia del bilingüismo de los participantes.

Para todos ellos, la necesidad de aprender una segunda lengua emergió de las demandas escolares. Como es sabido, desde principios del siglo XX, la escuela ha representado un espacio en el que se ha buscado materializar la unificación de la nación a partir de la unificación lingüística. De este modo, no es sorprendente que en los años en los que cursaron educación básica los participantes (en la década de los noventa del siglo pasado), la enseñanza del español siguiera siendo vista como una de las labores fundamentales de las escuelas rurales.

Contrario a lo que podría pensarse, las interacciones bilingües estaban presentes tanto en sus hogares como en el contexto escolar. Es decir, las interacciones en la escuela no ocurrían solamente en español ni en sus hogares solamente en su lengua materna.

El bilingüismo de los participantes emergió en el contexto de sus respectivas comunidades de origen; sin embargo, este bilingüismo adquirió otras dimensiones cuando tuvieron la necesidad de salir de éstas.

En el presente capítulo se retomará parte de las trayectorias de los participantes para dar cuenta de esta emergencia de bilingüismo. De este modo, se presentará la información concerniente a sus experiencias sobre contactos lingüísticos y su entorno sociolingüístico. Es importante aclarar que no se busca dar cuenta de las competencias lingüísticas de los participantes, sino de vislumbrar los contextos en los cuales se han desarrollado en los idiomas que dominan y cómo estos contextos han influido en la forma en la utilizan las lenguas.

### **Desplazamiento geográfico y contacto lingüístico. Más allá de la migración con fines económicos.**

El contacto con dos culturas a partir de diversas experiencias socioculturales afecta los niveles de bilingüismo (Reyes, 2008). En este caso, el contacto con otra cultura se dio a partir del proceso de migración. Si bien en un principio la necesidad de hablar español dentro de la comunidad de origen se presentaba principalmente en el contexto escolar (aunque en algunas ocasiones también en sus hogares), la posterior trayectoria migratoria de los participantes los llevó a la adquisición y desarrollo de herramientas para desenvolverse utilizando principalmente el idioma español.

Como se mencionó en el capítulo precedente, los motivos que tienen las personas pertenecientes a comunidades originarias para salir de éstas y buscar residencia en otros lugares no son homogéneos. Sin embargo, sí se presentan ciertas tendencias que han caracterizado a determinados grupos indígenas establecidos en centros urbanos durante las últimas décadas del siglo pasado.

A partir de la revisión que realizó Martínez-Casas (2014) de estudios acerca de migrantes indígenas en contextos urbanos, la autora señala algunas de estas tendencias. Dentro de los contextos ciudadanos se ha asociado a algunos grupos originarios con actividades comerciales tanto formales como informales. Entre estos grupos se encuentran los otomíes, mixtecos,

purépechas y triquis. A otros grupos –como los nahuas– se les ha asociado con el servicio doméstico y con actividades como obreros.

Estos ejemplos refuerzan –hasta cierto punto– “la división estamental de la sociedad mexicana, en la que los indígenas ocupan el estamento inferior, porque se ocupan en el sector primario de la economía, tienen poca o nula escolarización, pocos ingresos y se expresan ‘incorrectamente’ en la lengua de prestigio, el español” (Martínez Casas, 2014. p. 1413).

Es importante resaltar –sin embargo– que los participantes de esta investigación difieren considerablemente de los ejemplos citados (en donde solamente se habla de manera breve de los zapotecos escolarizados). Si bien para ellos la necesidad de conseguir un empleo remunerado representó un papel importante en el momento de decidir dejar sus comunidades de origen, el motivo principal por el cual todos los participantes salieron de éstas, fue para continuar su escolarización.

A continuación se ampliará la información concerniente a las trayectorias de los participantes y se destacará la relación de éstas con el desarrollo de su bilingüismo.

### **Conociendo las trayectorias de cinco universitarios**

#### **Edgar**

De entre los participantes, Edgar fue quien tuvo que salir de su comunidad de origen a la edad más temprana. Él es originario de Yalálag, comunidad perteneciente a la sierra norte del estado de Oaxaca. En dicha comunidad Edgar vivió solamente seis años con sus abuelos y tíos. Su madre residía en Oaxaca de Juárez, capital del estado, a donde se llevó a Edgar cuando éste cumplió seis años, pues ella no quería que su hijo estudiara en “un pueblo”; quería él continuara su escolarización en un contexto urbano. Edgar tuvo sus primeras experiencias bilingües antes de salir de Yalálag: con sus abuelos las interacciones se desarrollaban en zapoteco, pero un tío se encargó de enseñarle a Edgar el alfabeto en español, así como algunas palabras y la escritura de éstas.

El mudarse a la capital de Oaxaca representó para Edgar un cambio abrupto. En dicha ciudad cursó un año de preescolar, del cual en palabras de Edgar “lo único que recuerdo son gritos y regaños y golpes de los maestros, [...] no entendía y no es que no entendiera

por cuestiones de retraso mental o cosas así ¿no? sino que no entendía los conceptos en español” (ER170315-1). Por otro lado, la convivencia con familiares que vivían en Oaxaca de Juárez también se tornó en un aspecto negativo:

[...] están mis primos, se reían de mí porque usaba huaraches, porque no hablaba bien español, por las cuestiones de costumbre a la hora de comer como en el pueblo, pues sí, cuestiones que cambian totalmente; fue traumante (ER170315-1).

El aprendizaje que Edgar obtuvo a partir de las interacciones con su tío también tuvo repercusión para que se desarrollara un proceso de bilingüismo en la escuela. Sin embargo, éste también fue limitado de cierto modo por las normatividades vigentes en el contexto escolar en la ciudad:

Los maestros se enojaban conmigo porque yo ya sabía letras que los niñitos no sabían o formaba palabras que los niñitos no sabían; me decían que no tenía por qué adelantarme y que tenía que ser como ellos decían (ER170315-1).

Dentro de las relaciones familiares que influyeron en el desarrollo del bilingüismo de Edgar se encuentra la relación con su madre. Es importante destacar que las actitudes que se tengan ante una lengua también juegan un papel importante en la manera en la que ésta es usada. Así, la madre de Edgar tenía una actitud negativa hacia el zapoteco, por lo cual evitaba usar dicho idioma con su hijo. Prefería usar el español y en ocasiones el inglés (pues vivió algunos años en Estados Unidos) para comunicarse con su hijo. “Mi mamá siempre creyó en el progreso, en la *ciudadinización* del indígena ¿no? En Yalálag se da mucho eso: entre más ciudadano te vuelvas, eres mejor” (ER170315-1).

No obstante, para Edgar era difícil entender lo que su madre quería expresar cuando utilizaba dichos idiomas por lo que le pedía que le dijera las cosas en zapoteco y de este modo él podía entenderla mejor. Por otro lado, los abuelos de Edgar sólo le hablaban zapoteco y regañaban a su nieto si éste usaba el español para intentar comunicarse con ellos. Las interacciones bilingües y multilingües siempre estuvieron presentes dentro del contexto familiar.

Ahora bien, desde que Edgar era pequeño comenzó a manifestar su gusto por las cuestiones musicales de su comunidad de origen. Cuando era niño, siempre acompañaba a la banda de

música a los eventos donde sus servicios eran requeridos. Del mismo modo, su abuela le propuso integrarse a la banda infantil de su comunidad; sin embargo, este plan se vio interrumpido cuando su madre lo llevó a la ciudad de Oaxaca. Años más tarde, durante la adolescencia, Edgar tuvo nuevamente un acercamiento a la música, pero en esta ocasión a partir de bandas de *rock* y *heavy metal*. En ese tiempo tuvo la oportunidad de aprender a tocar el saxofón, instrumento que representó un cruce entre sus intereses musicales (la banda oaxaqueña y el *rock*).

En la capital del estado cursó la educación básica hasta la secundaria. Más tarde ingresó a la Escuela de Bellas Artes donde estudió música durante cuatro años a pesar de no haber concluido sus estudios de bachillerato (que en ese momento cursaba en la modalidad abierta). Asimismo, Edgar solía tocar con una banda que interpretaba piezas de *rock*, *ska* y *punk*. Esta fue una buena etapa para él, a pesar de la falta de apoyo de sus familiares para que él se dedicara a lo que le gustaba. Su tía y su madre, así como sus abuelos, no estaban de acuerdo con que Edgar se dedicara a la música, pues consideraban que no era una actividad productiva; además, el tipo de música que le gustaba a Edgar era mal vista por sus familiares.

Más tarde, a través de sus maestros de la Escuela de Bellas Artes, Edgar tuvo noticias acerca de la entonces Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y tuvo intenciones de ingresar a dicha institución. Así, con ayuda de un amigo viajó al entonces Distrito Federal para realizar los trámites de inscripción a la ENM y fue admitido. No obstante, el separarse de su familia representó un momento difícil, sobre todo para su abuela, quien estaba enferma en ese momento.

Nuevamente, la familia de Edgar no lo apoyó económicamente, por lo que tenía que trabajar y estudiar al mismo tiempo; esta fue una etapa complicada para el entrevistado debido a las limitaciones económicas. Aunque Edgar fue beneficiario del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI) de la UNAM, nunca dejó de trabajar, pues incluso tenía que enviarle dinero a su familia en Oaxaca.

En cuanto a prácticas de lectura y escritura, Edgar relata que de manera paralela a su formación como músico, tenía el deseo de aprender a escribir en zapoteco. De este modo,

antes de salir de la ciudad de Oaxaca, su tía lo contactó con un escritor de Yalálag, quien ha sido reconocido por su trayectoria literaria en zapoteco. A partir de la comunicación que tuvieron, Edgar aprendió las nociones básicas para comenzar a escribir en zapoteco, lo cual marcó el inicio de su camino hacia la construcción de un sistema propio de escritura en zapoteco y de la producción de textos literarios en este idioma.

Asimismo, desde una edad temprana Edgar ha desarrollado el gusto por la lectura, no solamente de textos en zapoteco, sino de otros libros más especializados, “que de chiripa caían en mis manos” (ER170315-1). Así, este participante ha construido actitudes positivas hacia la lectura y la escritura, situación que también lo ha llevado a asumir una postura crítica ante la manera de escribir de otros autores y ante la forma en la que se tendría que escribir ciertos textos. Por ejemplo, Edgar señala que no se puede pretender escribir un libro si uno no conoce antes lo que es un libro o ciertos géneros literarios.

Más que la escritura en sí misma, Edgar manifiesta un gran interés por las formas en las que se enseña a escribir en una lengua. Es por ello que entre sus planes se encuentra el de enseñar a más personas a escribir en zapoteco, perfeccionar su sistema de escritura y afianzar un estilo literario propio. Ligado a lo anterior, Edgar también ha participado –en su rol de escritor– en eventos de difusión de lenguas originarias del país.

A pesar de que Edgar lleva ya varios años viviendo en Ciudad de México, su lengua materna no ha caído en desuso, tanto en el terreno oral, como el escrito e incluso el cognitivo:

Es bien chistoso porque a pesar de que hablo español, sueño en zapoteco, pienso en zapoteco muchas cosas. Entonces hay veces cosas que yo pienso en zapoteco y las digo en español y no se entienden y yo “ay, perdón, perdón” (ER170315-1).

Es posible apreciar que su bilingüismo está presente en todos los ámbitos de su vida cotidiana, al igual que para los siguientes participantes.

### **Nadia**

Nadia es otra de las participantes que ha tenido una trayectoria de migración desde una edad temprana. Ella es originaria de una comunidad de la zona de la mixteca alta del estado

de Oaxaca. Sin embargo, Nadia menciona que donde ha pasado más tiempo y donde ha aprendido más cosas es en la mixteca baja, pues su madre es originaria de dicha zona.

Después del nacimiento de Nadia, su madre se trasladó a San Quintín, Baja California en donde se encontraba su esposo, quien trabajaba como jornalero en los campos de producción de fresa y a cuya labor también se sumó la madre de Nadia. En este lugar del norte de la república permanecieron Nadia y su familia durante aproximadamente ocho años. En este transcurso, Nadia cursó la educación primaria en diferentes escuelas, tales como escuelas multigrado y escuelas para hijos de migrantes; prácticamente cada ciclo escolar cambiaba de escuela.

Los campos de producción agrícola en el norte del país han fungido como una fuente de empleo para muchas comunidades indígenas. Así, estos campos representan también un lugar de confluencia cultural que se ve reflejada, asimismo, en la escuela. La población de las escuelas para hijos de migrantes a las que asistió Nadia estaba compuesta por estudiantes de diversos grupos originarios del país (zapotecos, triquis, mazahuas, etcétera) y aunque predominaba la lengua mixteca entre ellos, eran diversas las variantes lingüísticas que cada alumno hablaba. Ante tal situación, los docentes siempre optaban por dar las clases en español.

Este escenario continuó hasta que Nadia terminó el tercer año de primaria. Posteriormente, su familia se trasladó de nuevo a Oaxaca –a la zona de la sierra sur– donde se produce flor de Jamaica, lo cual representaba otra oportunidad laboral para los padres de Nadia. En esa zona de Oaxaca una de las lenguas habladas es el chatino; de este modo, Nadia aprendió a comunicarse en dicha lengua. Si bien hoy en día Nadia menciona que no podría mantener una conversación en chatino, sí recuerda algunas palabras correspondientes a los campos semánticos de números y animales.

Después de su estancia en esta zona, Nadia y su familia se trasladaron a la capital del estado en donde la participante concluyó sus estudios de primaria, cursó la secundaria y el nivel medio superior.

Importantes en el desarrollo del multilingüismo de Nadia son los antecedentes de su familia. El bisabuelo de Nadia era mixteco, pero ni la abuela de Nadia, ni su padre hablan

esta lengua; no les enseñaron para evitar la discriminación. Situación contraria a la de su madre, quien sí habla mixteco. A pesar de haber estudiado los primeros años de primaria en una escuela bilingüe, la madre de Nadia no aprendió español en dicho contexto; sino hasta que se casó y fue su esposo quien le enseñó español. Asimismo, aprendió a leer y escribir fuera de la escuela.

A pesar de que su padre no habla mixteco, fue su madre quien le transmitió dicha lengua: “mi mamá, y siento... yo le agradezco muchas cosas, y una de éstas es este regalo que me dio como de la lengua y todo, pero algo muy extraño en mi casa es que, por ejemplo sólo es entre mi mamá y yo” (NL190315-1). Sus hermanos no hablan mixteco; no pudieron aprenderlo entre otras cosas, debido al contexto de discriminación, al apego que tuvieron con sus padres y al hecho de que ellos no nacieron en Oaxaca, sino en Ensenada.

La relación de Nadia con su madre fue un punto crucial para la transmisión de la lengua. En este caso los roles de género juegan un papel importante, puesto que Nadia, como niña, tenía que pasar más tiempo con su madre, mientras que su hermano convivía más con su padre. En el caso de la hermana menor de Nadia, ésta ya no pudo pasar más tiempo con su madre, debido a que ésta tenía que trabajar y no podía dedicarle tanto tiempo.

Nadia fue partícipe en interacciones bilingües tanto en su hogar, como en la escuela. En casa debido al hecho de que su padre solamente hablaba español; en la escuela porque los maestros preferían hablar español ante la diversidad lingüística presente en las aulas. Y aunque en la comunidad chatina algunos maestros sí hablaban la lengua en la escuela, prácticamente toda su escolarización fue en español.

Para Nadia el ser bilingüe implica una manera diferente de experimentar el mundo, en sus palabras:

[...] se creía que las personas que hablamos una lengua originaria... es como si redujeras tu mundo y es todo lo contrario; o sea, es como si tuvieras dos corazones, dos cabezas, que pudieras pensar como en dos miradas ¿no? es muy bonito (NL190315-1).

Al igual que Edgar, desde una edad temprana Nadia tuvo contacto con la cultura escrita, lo que le permitió desarrollar un “gusto por las letras” como ella lo menciona. Nadia relata que su bisabuelo siempre tenía consigo un libro de historia que valoraba mucho y del cual

le leía fragmentos a Nadia cuando iban a visitarlo. Más adelante, mientras cursaba la educación media superior, sus materias preferidas eran aquellas que se relacionaban con la literatura.

Es también durante esta etapa académica cuando supo de la existencia de la UNAM y con el apoyo de sus padres logró ingresar a esta institución de educación superior en la licenciatura de Pedagogía, pues también le interesaba mucho el tema de la formación y educación, además de que sus propias experiencias escolares influyeron en esa decisión.

Comenzó a escribir en mixteco una vez que se encontró lejos de casa y de sus seres queridos como manera de expresión de sus sentimientos. Es por eso que en un principio ella escribía solamente para sí misma. La manera en la que Nadia escribe en mixteco responde a un proceso autodidacta en el que ella escribe “como le entiende”. Es decir no sigue reglas o algún alfabeto ya establecido. Relevante fue también en este periodo una estancia académica que realizó en España, situación a partir de la cual comenzó a escribir en mixteco de manera regular y a publicar en una revista en línea.

Asimismo, Nadia señala que ella no escribe con la intención de preservar cierto bagaje cultural de su comunidad de origen; escribe porque está convencida de que con la escritura se puede ayudar de diversas maneras a otras personas que se encuentran en situaciones similares a la suya (lejos de casa, de sus familiares y amigos) para expresar emociones, que probablemente sería difícil expresar de otra manera.

Del mismo modo, señala que el escribir puede ayudar a formar o reforzar un sentido de identidad en las personas. Nadia no busca que la escritura en mixteco sea vista como un medio privilegiado de comunicación, sino que sea una manera de expresión para otras personas, una manera de decir las cosas que tal vez de otro modo no sería posible. Lo más importante para ella es fomentar el uso de las lenguas originarias primero de manera oral.

Actualmente, Nadia se encuentra en el proceso de titulación a través de la escritura de tesis con el tema de la población afrodescendiente. Finalmente, entre sus planes a futuro está el estudiar creación literaria. La trayectoria académica de Nadia se ve influida por sus intereses en cuanto a la formación y la educación; similar es la situación de la siguiente participante.

### **Alicia**

Alicia es originaria de una comunidad chinanteca del estado de Oaxaca. Un contexto importante para el desarrollo del bilingüismo de esta participante fue la escuela. Ella estudió los seis años de primaria en su comunidad de origen. Debido a que el docente que le dio clases de primero a quinto año también pertenecía a la comunidad de Alicia, el idioma de enseñanza fue el chinanteco, pero las prácticas de lectura y escritura se llevaban a cabo en español; no se le dedicaba tiempo a la instrucción para aprender a leer y escribir en chinanteco. Asimismo, a pesar de que Alicia sabía hablar español, se mostraba renuente a comunicarse de manera oral en dicho idioma cuando otro maestro así se lo pedía.

Por otro lado, los padres de Alicia son bilingües (chinanteco-español), pero con una predominancia de interacciones en chinanteco dentro del hogar. A pesar de esta predominancia, la madre de Alicia en ocasiones le leía cuentos en español o le cantaba canciones en este idioma.

Alicia salió de su comunidad de origen para continuar su escolarización secundaria. La primera posibilidad que se le presentaba para continuar sus estudios era dirigirse a la cabecera municipal y ahí continuar sus formación escolar, opción que Alicia rechazó. Prefirió irse con una de sus tías que residía en la capital del país para seguir estudiando. Sin embargo, la llegada a Ciudad de México representó un cambio abrupto para Alicia con respecto a los lugares y las costumbres de su comunidad. Después de dos semanas la participante le pidió a su tía que la llevara de vuelta a Oaxaca, pero la situación económica lo impidió.

Alicia se fue a vivir con otra familia, cuyos integrantes le ayudaron a buscar una escuela secundaria en la que pudiera estudiar. Así, fue admitida en una secundaria en esta ciudad; sin embargo, el director de antemano se deslindó de lo que otros estudiantes pudieran hacerle debido a que “no hablaba bien español” (AG100315-1).

A pesar de su dificultad para comunicarse en español, una ventaja para Alicia fue que ella sabía leer y escribir en esta lengua. De este modo, sus calificaciones en esta etapa escolar fueron buenas; sin embargo, la relación con sus compañeros no lo fue. Alicia sufrió maltrato y discriminación por parte de estos últimos debido a su origen indígena. La relación fue distinta con sus profesores, quienes la apoyaron en cuestiones académicas.

Al concluir esta etapa escolar, Alicia se enteró –por medio de publicidad en radio y televisión– de la existencia del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). De este modo, se integró al *Programa Interinstitucional de Educación Intercultural en el Distrito Federal* (desarrollado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en colaboración con el COANFE), cuyo objetivo era brindar apoyo a niños de origen indígena para concluir su educación básica.

Fue a partir de las demandas de estas instituciones que tuvo de la necesidad de comenzar a leer y escribir en su lengua materna, pues tenía que elaborar materiales escritos en chinanteco como parte del apoyo para los niños. Una de las particularidades de este programa fue que para cubrir estas demandas la institución brindó capacitación multidisciplinar con el apoyo de lingüistas y pedagogos. Así, se revisaron algunos de los aspectos necesarios para poner por escrito la lengua materna de Alicia y otras lenguas.

Posteriormente, ingresó al nivel medio superior, no sin miedo ante nuevas manifestaciones de discriminación. Es por ello que prefería no mencionar que su lengua materna era el chinanteco. Así, “en un principio sí lo negaba porque yo decía –no quiero vivir lo mismo y que me hagan lo mismo” (AG100315-1). Sin embargo, algunos maestros se dieron cuenta de que el español no era su lengua materna y la instaron a que escribiera algunos textos en chinanteco, petición a la que Alicia –en un principio– no accedió. No obstante, a partir de su trabajo en CONAFE Alicia comenzó a valorar su lengua materna y su cultura; por lo cual ya no negaba su origen. De este modo, accedió a escribir un poema que uno de sus profesores demandaba como parte de su evaluación.

Posteriormente, comenzó a participar en diversas instituciones que atendían a población indígena. Esta revaloración de su cultura también influyó en su decisión de estudiar la licenciatura de Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la cual un requisito de ingreso es el hablar alguna lengua originaria de México. Mientras estudiaba la licenciatura, Alicia ingresó al diplomado *Metodología de la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas* impartido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en conjunto con la UPN. Este fue un punto importante para definir su trayectoria profesional. Alicia ha impartido cursos piloto de enseñanza de chinanteco como

segunda lengua en otras instituciones de educación superior como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH).

Asimismo, el proyecto de investigación, con el cual Alicia planea escribir su tesis para obtener el título, gira en torno a la enseñanza de la lengua chinanteca como segunda lengua. Entre sus planes a futuro se encuentra el trabajar con gente de su comunidad de origen para proporcionar las herramientas necesarias y comenzar a escribir en chinanteco, producir algunos textos acerca de los conocimientos de los habitantes de dicha comunidad y –de ser posible– publicar esos textos.

### **Verónica**

Verónica es originaria de la zona mazateca alta del estado de Oaxaca y su lengua materna es el mazateco; sin embargo, desde pequeña ha estado en contacto con el español. Como ella misma lo menciona:

Desde pequeña, a pesar de haber migrado a los 11 años aquí a la ciudad, he escuchado constantemente la lengua mazateca, mis papás me pueden hablar en español, en mazateco o ambas a la vez, hacen una oración una parte en español, la terminan en mazateco, empiezan en mazateco, la terminan en español, vamos y venimos en mazateco ¿no? (VM140915-1).

Las interacciones dentro del hogar de Verónica se caracterizan por su dinamismo en cuanto al cambio de códigos y uso de ambas lenguas. El uso de una lengua u otra depende del contexto, aunque éste tampoco es determinante, como lo menciona en el siguiente fragmento:

Depende también en dónde estemos, a veces el contexto gana, si estamos aquí en la ciudad pues terminamos usando más el español, pero si queremos excluir a alguien de la conversación y estamos en el contexto idóneo, por ejemplo en las compras decimos: “¡ay! ¿por qué está tan caro? No, estaba más barato del otro lado”. O queremos chismear a gusto “acuérdate que zutanito o perenganito...” y empezamos en mazateco (VM140915-1).

En su contexto escolar, la lengua de instrucción durante la educación básica fue el español, pero las interacciones entre compañeros eran en mazateco; es decir, dentro de la escuela también se llevaron a cabo interacciones que requerían un cambio de código entre español y mazateco. En su comunidad de origen Verónica cursó hasta el tercer año de primaria, pues

era el último grado que se ofrecía en ese lugar. Para concluir este nivel educativo tuvo que asistir a una escuela en una población vecina. Al concluir la primaria ella decidió (con el apoyo de sus padres) salir de su comunidad para continuar su educación secundaria.

Sus padres la acompañaron a Ciudad de México y la dejaron al auspicio de una familia, cuya jefa de hogar se encargó de buscar alguna escuela para Verónica. De este modo, por las mañanas Verónica realizaba trabajo doméstico para la familia y por las tardes asistía a la escuela secundaria. Al igual que Alicia, Verónica sufrió discriminación y violencia física en el contexto escolar por parte de sus compañeros de clases.

Al salir de su comunidad, Verónica había desarrollado habilidades comunicativas en su segunda lengua; sin embargo, hasta que se encontró en Ciudad de México pudo comprender y emplear términos regionales y de uso coloquial del español.

La estancia de Verónica con dicha familia terminó después de una serie de malentendidos. Es por ello que su madre viajó a la capital del país, esta vez para ya no regresar a su comunidad y quedarse con su hija. Tiempo después también llegó su padre y aproximadamente un año más tarde trajeron a la hermana menor de la participante.

Al concluir la secundaria, Verónica cursó el primer semestre en el Bachillerato Pedagógico Número 1. Sin embargo, decidió no continuar estudiando, pues no tenía motivación para asistir a sus clases, por lo cual reprobó más de la mitad de sus materias y su promedio era bajo. Sus padres la instaron entonces a trabajar y su progenitor le negó desde entonces el apoyo económico; de este modo, abandonó por un tiempo el ámbito escolar para ingresar al laboral, por lo cual tuvo varios empleos informales. Verónica menciona que en ese entonces el vínculo con su comunidad de origen estaba “roto”.

Más tarde, su madre la persuadió para que continuara su escolarización, pues deseaba que su hija tuviera una vida diferente a la suya; que no tuviera que “depender de un hombre” (VM210915-2). Así, Verónica logró ingresar al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) Número 5 en la carrera de Trabajo Social. Esta etapa favoreció que Verónica conociera otras formas de vida en la ciudad: “lo que yo vi en ese momento, y me hizo como tener más conciencia... más bien a crearme una conciencia y una conciencia social también” (VM210915-2).

Al concluir su formación en el CETIS consiguió trabajo en Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y de manera paralela a su trabajo en esta institución buscó ingresar a diferentes instituciones de educación superior; sin embargo, no obtuvo resultados favorables. Por recomendación de un maestro que tuvo en el CETIS ingresó a la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) a la licenciatura de Antropología Social. Fue en su etapa como estudiante en esta institución que comenzó a revalorar a la cultura mazateca y a reflexionar acerca de varias cuestiones relacionadas con ésta.

De manera paralela a su proceso de ingreso a dicha institución de educación superior, Verónica obtuvo un empleo en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), primero como secretaria y posteriormente como ayudante general, realizando diversas tareas (traducciones, elaboración de materiales, fungir como intérprete). A pesar de que Verónica ve en el INALI un elemento más que le ayudó a revalorar su cultura, no deja de tener una posición crítica ante ciertas demandas del instituto. Por ejemplo el hecho de enviarla a realizar labores de intérprete sin una capacitación previa.

Asimismo, a partir de su estancia en el INALI Verónica tuvo las primeras necesidades de comenzar a escribir en mazateco. Al no contar con algún tipo de capacitación para escribir en esta lengua, Verónica comenzó un proceso autodidacta (con apoyo de otros hablantes de mazateco) para escribir y posteriormente, para mejorar su escritura.

Años atrás había tenido un primer acercamiento con la escritura en mazateco, pues su padre (quien, entre otras cosas, es cantautor) redactaba notas en mazateco y las guardaba en libros para no olvidar la letra de las canciones que componía. Sin embargo, en aquel entonces Verónica no le concedió mayor importancia a este hecho. Solamente después de su formación como antropóloga y de su trabajo en el INALI comenzó a reflexionar acerca de sus experiencias con la escritura en su lengua materna.

En años recientes, Verónica ha participado en el diplomado *Metodología de la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas* (mismo en el que ha participado Alicia) y ha impartido cursos piloto de mazateco como segunda lengua en instituciones de educación superior como la Unidad de Posgrado de la UNAM.

En cuanto al hecho de ser bilingüe (o multilingüe), para Verónica, dominar más de una lengua significa tener acceso a otros mundos y que a su vez enriquecen lo que ya se conoce con anterioridad tal como lo expresa:

Ser monolingüe pues es bonito, pero poder abrirte a otros mundos es mucho más exquisito [...] los que sí tuvimos oportunidad de estar conviviendo en dos mundos a la par, pues tenemos esto. Y digo, si se pueden tres mundos, pues vámonos, sumamos más mundos para poder como enriquecer lo que valoramos (VM140915-1).

Asimismo, el hablar más de una lengua representa ciertas ventajas dependiendo del contexto en el que se encuentren, y a su vez estas ventajas podrían llegar a favorecer a las siguientes generaciones, como ella lo menciona:

[...] cuando yo quiera excluir, quiero regañar a mi hija, llamarle la atención o decirle a algo muy hermoso y que no quiero que nadie más escuche, sólo ella, el mazateco me sirve; puedo decirle ‘no le hagas caso a la maestra que te exige de más’, se lo puedo decir y ella ya se tranquiliza, es la ventaja de ser bilingüe; tú te puedes comunicar en la lengua que quieras (VM280915-3).

Verónica tiene una hija de cuatro años a quien le está transmitiendo la lengua mazateca; no obstante, en ocasiones piensa que esto también trae consigo dificultades por el contexto urbano en el cual su hija nació y se desenvuelve cotidianamente. Ella menciona que esas dificultades residen en el hecho de que “no estamos preparados todavía para un país diverso” (VM280915-3), pues aunque las maestras valoran como algo positivo el que se le transmita el mazateco a la niña, siguen instando a Verónica a que le hable en español y hagan las tareas en español para que la niña “hable correctamente”. Ante esta situación Verónica que señala que tiene “de repente este miedo de padre de decir ‘no quiero que se aisle mi hijo, no quiero que sufra discriminación, no quiero que se sienta fuera del grupo’” (VM280915-3). Esta situación ha representado una dificultad en la transmisión de su lengua materna de manera oral, cuestión a la que Verónica que le concede gran importancia al igual que el siguiente participante.

### **Juan**

Juan es originario de la región mixe del estado de Oaxaca; su lengua materna es el mixe. Al igual que los demás participantes, para Juan la escuela fungió como el espacio para

aprender la lengua española, y por lo tanto como un espacio para la generación de interacciones bilingües. Sus padres son monolingües en mixe, de este modo, en el hogar todas las interacciones eran en este idioma, mientras que en la escuela se aprendía español como una de las asignaturas. No obstante, las interacciones entre los estudiantes eran en mixe. Asimismo, el docente a cargo de los grupos compartía la lengua materna con los estudiantes, por lo que en muchas ocasiones el idioma de instrucción fue el mixe.

Hablar español para Juan es una necesidad. Aunque sus hermanos también hablan español, con ellos habla mixe la mayoría del tiempo: “El español lo hablo por necesidad y mixe lo hablo porque es mi lengua” (JA050315-1).

Durante los primeros años de primaria, Juan aprendió a leer y escribir en español. Posteriormente –y como parte del programa oficial– en cuarto y quinto año recibió instrucción para escribir en mixe. Como material de apoyo para la enseñanza de esta lengua se contaba con libros en mixe distribuidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP); así, el maestro les enseñaba las reglas ortográficas de la lengua basándose en los conocimientos previos que los niños tuvieran acerca de la escritura en español para poder distinguir algunos tonos propios del mixe.

Juan estudió la primaria y la secundaria en su comunidad de origen y salió de ésta hacia Ciudad de México cuando tenía 15 años de edad con el objetivo de continuar su escolarización de nivel medio superior; llegó a residir con su hermano mayor, quien ya se había establecido en esta ciudad con anterioridad. Juan intentó ingresar a alguna de las instituciones de educación media superior pertenecientes a la UNAM; sin embargo, no obtuvo un lugar en alguna de estas escuelas, por lo que optó por un Colegio de Bachilleres.

Aunque le costó alrededor de tres años adaptarse a la vida citadina, Juan menciona que su tránsito por el Colegio de Bachilleres fue una etapa agradable; sin embargo, en ese momento se avergonzaba de su origen indígena, por lo cual no mencionaba que su lengua materna es el mixe; como Juan lo menciona: “antes cuando recién llegué, me avergonzaba de que yo hablaba mixe. Si me decían –‘¿de dónde eres?’ yo no les decía de dónde, pero desconocía mi origen” (JA050315-1).

Al concluir esta etapa escolar, Juan tuvo que buscar trabajo; laboró durante aproximadamente cuatro años como empleado en diferentes fábricas y empresas. El participante menciona que tuvo que pasar este lapso de tiempo sin estudiar porque: “generalmente, como cualquier indígena, es por motivos económicos” (JA020915-2).

Posteriormente fue persuadido por algunos familiares para que retomara sus estudios e intentara ingresar a alguna institución de educación superior. En un principio, él quería estudiar Ingeniería en Sistemas Computacionales, pero consideraba que sus habilidades en matemáticas y su dominio de la lengua inglesa no eran suficientes para cubrir las demandas de esta disciplina.

Por ello buscó alguna opción en ciencias sociales que pareciera más fácil y aunque desconocía de qué trataba Derecho, se inclinó por esa opción. Presentó examen de admisión para ingresar a la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, pues consideraba que sería más fácil obtener un lugar en este plantel que en Ciudad Universitaria, donde la demanda de ingreso es considerablemente mayor. Asimismo, es beneficiario del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas de la UNAM.

A raíz de su trayecto por la Facultad y del trato con ciertos profesores comenzó a reflexionar acerca de su origen y del grupo al que él pertenecía. Menciona que notó que sus profesores tenían sus propios grupos de pertenencia y que –a diferencia de las divisiones raciales que él había identificado– ellos se distinguían por “clases sociales”; los profesores en su carrera no eran racistas, sino clasistas. De este modo, Juan comenzó a reflexionar acerca de su propio grupo de pertenencia, no sin prestarle poca atención a los factores económicos que –desde su perspectiva– también distinguen al grupo al que él pertenece:

[...]Me di cuenta que así como ellos [los profesores] tienen sus grupos, pues entonces ¿yo de dónde soy? o a cuál... me dije “no, pues yo tengo mi grupo, pero están allá”. Entonces me empecé a dar cuenta de que también tengo los míos el único problema es que no nos damos a conocer, simplemente por ser demasiado pobres y humildes. Nuestra limitante... ahí fue cuando me di cuenta de que nuestra limitante es la economía, no la inteligencia ni la cultura, simplemente la economía, hasta ahora (JA020915-2).

De este modo, Juan ha sido partidario de la idea de que la desigualdad económica ha sido uno de los factores fundamentales que han llevado a la marginación de las poblaciones indígenas y no los elementos culturales como las tradiciones o las lenguas. Una consecuencia de estas reflexiones fue el hecho de que Juan dejó de negar su origen, al contrario, ahora lo menciona con orgullo.

En un futuro le gustaría estudiar Economía y conjuntar esa disciplina con los intereses que tiene en Derecho. Por otro lado, le interesa que se promueva el uso de lenguas originarias de México en la UNAM, pues considera que el discurso político de las instituciones tendría que ser congruente con sus acciones. Así, para Juan, además del dominio de una lengua extranjera como requisito para la titulación, también el dominio de una lengua originaria debería de serlo.

A pesar de que Juan aprendió a leer y escribir en mixe, no es una actividad que realice de manera cotidiana, pues considera que los contextos en los que se desenvuelve no han generado la necesidad de poner en uso las herramientas para leer y escribir en su lengua materna. Para él es más importante el uso de la lengua de manera oral.

\*\*\*

La trayectoria de cada uno de los participantes da cuenta de un proceso particular en cuanto a la adquisición de su segunda lengua y los contextos en los cuales se desempeñaron como migrantes, estudiantes y trabajadores (en la mayoría de los casos). Sin embargo, también hay puntos en los que se encuentran algunas similitudes y que pueden dar pie a algunas reflexiones en cuanto al desarrollo del bilingüismo español-lenguas originarias en contextos de migración. A continuación se presentarán algunas de esas reflexiones.

### **Bilingüismo en contexto**

Si bien el bilingüismo se ve reflejado en muchas ocasiones en el dominio y el uso que tengan los individuos de dos lenguas o más, es importante tomar en consideración que dichos usos y dominios lingüísticos se ven permeados por una serie de factores que van más allá de los aspectos particulares de los hablantes.

En este apartado se revisarán algunas de las cuestiones que considero han mediado en el desarrollo del bilingüismo de los participantes y que coinciden, a su vez, con algunos de las continuidades que enuncia Hornberger (2009) en torno a su modelo de bilingüismo y biliteracidad.

Es preciso tomar en cuenta que la forma en la que se desarrolla el bilingüismo –y sus prácticas relacionadas con la cultura escrita– también está permeada por las relaciones de poder existentes en el contexto en el que los individuos se desenvuelven. Si bien entre migrantes el idioma puede ser visto como un símbolo e instrumento de la identidad de un grupo, esta relación puede variar cuando se toman en cuenta las relaciones de poder (Reyes, 2008). En este caso, la relación de poder se ve reflejada en el hecho de que las lenguas originarias y el español no tienen el mismo prestigio.

Si bien el estatus y el prestigio de una lengua depende de la perspectiva y configuración de las comunidades de habla que se tengan de referencia y de las situaciones comunicativas, en el caso de Ciudad de México, capital del país, el español ha sido la lengua mayoritaria, la cual durante muchos años ha logrado desplazar a las lenguas llamadas minoritarias (Guerrero Galván & San Giacomo, 2014).

Así, Ciudad de México representa un contexto de contacto entre diferentes lenguas con características muy distintas. Por un lado, el español, una lengua con larga tradición de escritura y de prestigio, frente a lenguas originarias, las cuales cuentan con una tradición principalmente oral y cuyo valor cultural sólo ha sido reconocido de manera reciente.

El desplazamiento de la comunidad de origen de los participantes hacia contextos urbanos representó la necesidad de desenvolverse en su segunda lengua. Si bien dentro de sus comunidades las interacciones bilingües siempre estuvieron presentes, el nuevo contexto requería un uso distinto de la lengua. De este modo, fue en el contexto laboral y escolar dentro de la ciudad en donde se dieron las primeras dificultades al usar el idioma dominante. Así, se presentó el caso de quienes tenían una buena comprensión y uso del español; sin embargo, no conocían el uso de cierto lenguaje coloquial propio de la ciudad.

Para los participantes de esta investigación, el no conocer ciertos usos y modismos de la lengua española en Ciudad de México, no implicó la corrección con ayuda de maestros o

pares, sino que significó una etapa de burla y rechazo, sobre todo en el contexto escolar. Por un lado, la no valoración de su lengua materna en este contexto y por el otro, el hecho de que hablar español “correctamente” representara el acceso a mejores oportunidades sociales y económicas, llevó a algunos participantes a negar los elementos culturales de su origen.

La relación entre las lenguas en el contexto de Ciudad de México (sumado a las actitudes de los hispanohablantes con respecto a los individuos con ascendencia indígena) fue determinante para que en un momento algunos de los participantes optaran por ocultar su bilingüismo. Asimismo, el contexto privilegiaba el uso de español sobre sus lenguas maternas, al grado de que a pesar de que estuvieran con personas con quienes podían hablar en su lengua materna, preferían no hacerlo.

Estas experiencias conducen a pensar en cómo es visto y apreciado el bilingüismo. Como menciona Sichra (2016), si se trata bilingüismo español-lengua originaria, éste es visto como un lastre, algo que impide que los individuos se expresen de manera “adecuada” en español. No es así cuando se habla de un bilingüismo en el que se incluya otra lengua dominante, por ejemplo el inglés.

Ahora bien, la escuela como espacio en el que se instruía la lengua española con fines de unificación lingüística también influyó en el modo en el que los participantes hacían uso de sus dos lenguas. Como se observó, por ejemplo en el caso de Edgar, la escuela ponía límites al desarrollo del bilingüismo y de otros conocimientos previos.

Aunque no se tienen elementos suficientes para conocer las interacciones que los participantes tuvieron en sus respectivas escuelas, se han documentado casos en los que se demuestra que el “fracaso” escolar de estudiantes cuya lengua materna es distinta a la lengua de enseñanza, no se debe a problemas cognitivos ni solamente a las diferencias lingüísticas, sino a cuestiones relacionadas con formas culturales de aprender y de manifestar la forma en la que aprenden (Philips, 1972; Heath, 2010). Algo similar es lo que los participantes reportan.

Ante la descalificación que hacían algunos de sus maestros en la primaria y algunos de sus compañeros (para quienes cursaron la secundaria en Ciudad de México), los participantes

mencionan que lo que les trajo mayores dificultades fue el desconocimiento de ciertos conceptos en español; sin embargo, ello no fue impedimento para que tuvieran un buen rendimiento académico como lo menciona Alicia:

[...] yo no sabía, no tenía conciencia de muchas cosas, pero sabía que quería estudiar y sabía que quería hacer cosas ¿no? Que a eso había salido yo del pueblo. Y sacaba buenas calificaciones [en la secundaria], estaba en el cuadro de honor con 9.8. ¡Ay, pero yo no sabía qué significaba eso! y los chamacos me agarraban y me decían “mira india, estás ahí” y yo “sí, ¿y eso qué?” (AG100315-1).

Asimismo, ciertas cuestiones culturales, por ejemplo la manera en la que hay que responder ante las órdenes de otras personas, influyeron en el uso que hacían los participantes de los idiomas. Acerca de estas situaciones Verónica narra un episodio en donde la señora para la que trabajaba le pidió que le llevara la tabla para planchar, coloquialmente conocida como *burro*.

[...] entonces la señora desde la sala me decía “¿qué pasó con el burro?” Y yo... en la cultura mazateca no está permitido decir “no sé” o algo así, tienes que aprender a resolverlo desde pequeño las cosas y dije “bueno ¿y ahora qué?” Recordé que sus hijos tenían un burro de peluche [...] y ya lo traía conmigo en la mano, llego a la sala y sonó una carcajada [...] No tenía problemas de entender cuestiones de español, pero sí estas cosas (VM280915-3).

En otro tenor de ideas, para Edgar, Alicia y Verónica parte de la educación básica representó una etapa en la que su lengua materna y otros elementos culturales no eran valorados por otros en el nuevo contexto y esto condujo, en algunos casos, a la negación de sus lenguas. Sin embargo, conforme avanzaban en su trayectoria escolar, esta situación también fue cambiando.

Aunque algunos de los participantes tuvieron que poner en pausa su formación académica, todos consiguieron ingresar a alguna institución de educación superior. Como es sabido, el acceso a la educación superior en México es limitado para la mayoría de la población en edad normativa para cursar dicho nivel educativo y en el caso de las poblaciones indígenas, éstas han sido las menos favorecidas por el sistema de educación superior.

Aunque es difícil indicar con precisión el número de estudiantes indígenas universitarios, se estima que a nivel nacional solamente entre 1 y 3% de la población indígena tiene acceso a este nivel educativo (Schmelkes, 2011). El rezago educativo para las poblaciones indígenas está presente desde los niveles más básicos y está ligado múltiples factores geográficos, económicos y culturales. Consecuentemente, los indígenas que quieren ingresar a la educación superior se encuentran en desventaja con respecto a la población no indígena.

Así, la trayectoria universitaria de los entrevistados los coloca en un sitio privilegiado, en primer lugar con respecto a la población en general y en segundo lugar con respecto a la población en las comunidades indígenas. Es quizá esta posición privilegiada, así como los aspectos específicos de sus trayectorias, lo que hizo de esta etapa un momento crucial para la revaloración de su lengua y cultura.

El tránsito de los participantes por diferentes instituciones de educación superior representó, para algunos un punto de quiebre con respecto al valor que le daban a su lengua y a su cultura de origen. En el caso de Verónica, ella menciona que

[...]en esos momentos de mi vida [antes de ingresar a la ENAH] la cuestión de mi comunidad estaba rota, desvinculada [...] Y yendo a la ENAH es cuando llego a dar otra vez con esa parte que había dejado de mí, la parte de la identidad. En el propio salón nos empezábamos a juntar los que veníamos de fuera [...] entonces decíamos –“¿y de dónde eres exactamente de Guerrero?” –“no, pues de tal lado” y ya con las referencias decíamos –“¿hablas una lengua, verdad?” – “sí” –“¿cuál?” –“ayuuk, náhuatl, no que mixteco, mazateco” –“ah, órale, qué padre” (VM210915-2).

Similar es el caso de Juan quien comenzó a preguntarse acerca de su grupo de pertenencia cuando ingresó a la FES Acatlán:

Pues sí decía que era de Oaxaca, pero no decía que hablaba una lengua indígena, decía que había llegado hace mucho tiempo y que aquí vivía... bueno, aunque no me creían [risas] [...] Pero a través de la escuela, más que nada cuando entré a la universidad me di cuenta que tiene un valor muy alto [el hablar una lengua originaria], a tal grado de que a veces suena muy negativo, racista, de que como indígenas, ya te había dicho, te reitero, nos corresponden mejores derechos (JA020915-2).

Asimismo, la elección de la carrera universitaria representó para Alicia la continuación de los esfuerzos que comenzó en CONAFE para llevar a más lugares parte de su cultura y su lengua materna. Así, eligió la licenciatura en Educación Indígena en la UPN. Al respecto señala:

Todo también fue a raíz de CONAFE porque me gustó tanto estar en CONAFE, hacer planeaciones, estar con los niños, ya tenía de cierta manera como experiencia frente a grupos, hacer mis actividades, así, como todo, entonces dije “pues yo creo que se vendría bien una licenciatura” (AG100315-1).

Finalmente, en el caso de Nadia, la elección de su carrera, así como su estancia en Ciudad de México y en el extranjero, fueron elementos importantes para reforzar las estas ideas de revaloración cultural:

Yo estaba claro de algo, que no podía negar todo lo que yo era, todo lo que yo había aprendido, o sea, a mis bisabuelos, a mi pueblo, entonces... y siempre he sido muy orgullosa de mi tierra. Entonces dije “no, pues ahora que te pregunten qué eres, pues tienes que decir quién eres, de dónde eres” y justo en la ciudad, bueno, ya aquí en la universidad fue cuando me entró más como este sentido de identidad y de pertenencia, sobre todo porque en la lejanía eso pasa, que se extraña la tierra, la lengua, la comida, o sea, todo, pues es cuando buscas, siento yo como estas islas donde refugiarte para no perderte tanto en esta ciudad (NL190315-1).

Destacable también es el hecho de que Nadia, Edgar y Juan fueron becarios del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas de la UNAM, pues a partir de este programa también se reconocieron y revaloraron ciertos aspectos culturales de sus respectivas comunidades de origen. Este programa también sirvió como puente para la convivencia con otros universitarios con características similares y como un elemento más que se sumó a su formación universitaria. Sin embargo, ellos también cuestionan ciertas maneras de proceder de este programa, por ejemplo, el hecho de que en realidad no se promueva el uso de lenguas originarias en espacios universitarios, así como el carácter –en algunos sentidos– paternalista del programa.

En resumen, la educación y la movilidad profesional han fungido –para todos los participantes– como un lugar transformador para reconocer el valor de la lengua y la cultura

propia. Hornberger (2014) documentó experiencias similares con estudiantes indígenas universitarios en Bolivia; para su análisis retoma de Blommaert (2010) el concepto de *sociolingüística crítica de la globalización* el cual se enfoca en el lenguaje en movimiento (*language-in-motion*) y apela por el reconocimiento, valoración y estudio de los recursos lingüísticos culturales e interculturales, que a su vez son múltiples y móviles.

Desde la perspectiva de Blommaert (2010, en Hornberger, 2014) la globalización ha hecho repensar la sociolingüística, como una sociolingüística de recursos móviles, enmarcada en términos de redes trans-contextuales, flujos y movimientos. En este sentido, los espacios que reciben a migrantes son espacios con una superdiversidad local y translocal en donde la gente posee y despliega repertorios multilingües (Hornberger, 2014).

Lo anterior es equiparable con las acciones que han realizado los entrevistados, para quienes la movilidad geográfica trajo consigo –entre otras cosas– la adquisición de nuevos recursos lingüísticos que les permitieron acercarse al reconocimiento, (re)valoración e interés por el estudio de los elementos culturales propios de sus comunidades de origen, pero pensados en un nuevo contexto.

Es posible constatar que el idioma ya no está ligado únicamente a una comunidad específica, sino que se despliega en diferentes ámbitos, aun cuando en éstos la lengua mayoritariamente usada sea otra. Asimismo, estas instituciones (universidades, INALI, CONAFE) han abierto posibilidades de ampliar sus recursos lingüísticos y llevar el uso de su lengua materna más allá de los espacios institucionales, aunque reconocen en estos un motor importante para llevar a cabo acciones de promoción de sus lenguas maternas y culturas de origen.

Ahora bien, como ya se ha venido esbozando desde los párrafos anteriores, a pesar del poder que tienen o que representan las instituciones de educación formal, así como otras instituciones (en este caso las que están enfocadas a atender a poblaciones indígenas) no todo está determinado por éstas, pues los individuos también ponen en juego sus recursos y estrategias; es decir su poder de agencia y negociación.

Así, aunque las relaciones de poder influyen el desarrollo del bilingüismo, hay espacios y momentos en donde dichas relaciones pueden ser negociadas dando como resultado

diferentes usos de las lenguas (Hornberger, 2009). Tal es el caso del uso de las lenguas indígenas mediado por las instituciones. Si bien estas instituciones representan a la cultura y lenguas hegemónicas, su mediación también ha propiciado la revaloración y el uso de las lenguas maternas de los participantes como en el caso de Alicia, donde CONAFE fue el *detonante* para que ella comenzara a reflexionar acerca de su origen y de su lengua y a su vez los revalorara.

Asimismo, la negociación aparece en el momento en el que ellos cuestionan el modo de proceder de estas instituciones y van modificando, aunque de manera lenta, ciertas prácticas dentro de estas instituciones y las usan a su favor (como en el caso de Verónica, quien cuestiona ciertos requerimientos del INALI, y ahora es partícipe de cursos y capacitaciones).

En otro nivel de análisis (pero sin desvincular de los aspectos sociales) encontramos algunas cuestiones individuales del desarrollo del bilingüismo. Hablando en términos de un bilingüismo simultáneo y secuencial, podría decirse que el bilingüismo de los participantes no se desarrolló completamente de ninguno de estos dos modos. En el bilingüismo secuencial se espera que primero se tenga un dominio amplio en una lengua (incluyendo habilidades orales y escritas) y posteriormente se adquieran las habilidades y herramientas necesarias para poder desenvolverse en una segunda lengua (Reyes, 2012).

En los casos analizados, sin embargo, la adquisición de herramientas para leer y escribir en lenguas originarias, o bien no estaba presente en el plan de estudios, o bien era imposible llevar a cabo esta instrucción debido a las diferencias lingüísticas entre los docentes y los alumnos. A esta situación se suma el hecho de que se consideraba que las lenguas originarias no podían ser escritas, por lo cual no se encontraba ni pertinente ni viable dicha instrucción. De este modo, se dejaban de lado algunas de las habilidades que, en general, son tomadas en cuenta al hablar de un “buen” dominio de una lengua, a saber, la capacidad de leer y escribir en ésta.

Al contrario de lo que sucede en algunos casos con migrantes (por ejemplo de México a Estados Unidos), los participantes no aprendieron a leer y escribir primero en la lengua materna, o de manera simultánea con la segunda lengua. Si no que, debido a las

características del sistema escolar, aprendieron primero a leer y escribir en español, pero en una situación en la que aún no habían desarrollado una habilidad en oralidad similar a la que tenían en su lengua materna.

Paradójicamente, las habilidades para leer y escribir en español se desarrollaron principalmente en la comunidad de origen, donde la lengua dominante correspondía a alguna lengua originaria de Oaxaca. Mientras que las habilidades para leer y escribir en estas lenguas se desarrollaron de manera tardía en un contexto ciudadano (excepto en el caso de Juan) en donde la lengua dominante es el español. Asimismo, es importante resaltar que en la continuidad que va de la oralidad a la escritura los participantes se encuentran en diferentes puntos en cada una de las lenguas que dominan.

Como ya se mencionó en líneas anteriores, estas habilidades repercutieron en la forma en la que usan los dos idiomas los participantes. Así, en su proceso de adquisición de las herramientas para leer y escribir en sus lenguas maternas, los participantes hacían uso de sus conocimientos previos de la lectoescritura en español, lo cual en algunos casos puede ser benéfico y en otros lo contrario, pues el copiar –por ejemplo– la sintaxis y la gramática del español al momento de escribir en lenguas originarias puede llevar a la ininteligibilidad en la lectura. En el siguiente capítulo se discutirá con mayor detalle dicha situación.

Otro aspecto relevante es el entorno familiar de los participantes. Como se pudo apreciar en la narración de sus trayectorias, dentro de sus familias había una gran diversidad lingüística, lo cual posibilitó el desarrollo de interacciones bilingües o multilingües. Por ejemplo, en la familia de Nadia, donde su padre no habla mixteco, mientras que su madre sí tenía dominio de esa lengua; los padres de Juan, monolingües en mixe, pero sus hermanos bilingües; la madre de Edgar, quien prefería comunicarse en español e incluso en inglés a pesar de que su lengua materna es el zapoteco; y los padres de Alicia y Verónica respectivamente, quienes son bilingües con un activo cambio de código. Sin embargo, la influencia de los parientes va más allá de la familia nuclear. Para Nadia y Edgar la convivencia con sus abuelos y bisabuelos fue crucial para despertar el interés temprano por cuestiones culturales de sus comunidades de origen (narraciones, historias, etcétera), así como por la cultura escrita.

Este es un hecho de gran relevancia, pues los participantes tuvieron un contacto temprano con la cultura escrita. Por ejemplo, las interacciones entre Nadia y su bisabuelo en torno a su libro de historia en donde esta convivencia impulsó su posterior gusto por las letras. Alicia relata que su madre en ocasiones le leía cuentos y le cantaba canciones en español. Por su parte, Verónica narra cómo ella guardaba en libros notas que su padre redactaba en mazateco. Edgar menciona que desde pequeño le ha gustado leer libros que “de chiripa” caían en sus manos.

Algunas investigaciones han documentado la escasa o nula presencia de libros en los hogares indígenas (García Ortega, 2003) lo cual contrasta con las experiencias de los participantes, quienes dan cuenta de su participación en eventos de literacidad y biliteracidad desde edades tempranas.

Heath (2010) apela a la interpretación de los eventos de literacidad en relación con los patrones socioculturales más amplios para poder dar cuenta de su significado en la comunidad específica de la que se trate. Si bien la conducción de este trabajo de investigación no permite aproximarse a estos eventos de literacidad, no es menor el hecho de que los participantes tuvieran contacto con libros desde edades tempranas, pues los propios participantes señalan estas interacciones como eventos importantes en sus trayectorias. Quizá estos eventos tuvieron impacto en la forma en la que se adaptaron a las situaciones escolares y a su posterior trayectoria académica exitosa.

Para finalizar este apartado, no quisiera dejar de lado un concepto que los participantes mencionaron constantemente, a saber, la identidad. En las entrevistas realizadas, los universitarios toman parte de una reflexión en la que constantemente hacen mención de las formas que tienen de identificarse y que están relacionadas con diversos elementos como las lenguas que dominan, su profesión, su comunidad de origen, entre otros.

Hablar de identidad puede significar moverse a través de terrenos conceptualmente inestables, pues la manera de aproximarse teórica y empíricamente a este concepto ha llevado a una suerte de polisemia; sin embargo, conviene no perder de vista algunas de las nociones mencionadas por Holland et al (1998) para aproximarse a éste término.

Estos autores mencionan que los individuos producen entendimientos acerca de sí y para sí mismos a partir de los recursos culturales que tienen a su disposición. Estas producciones figuran en la comunicación consigo mismos acerca de sus acciones pasadas y presentes. Así, se producen objetivaciones del entendimiento de sí mismo que pueden guiar su comportamiento subsecuente, es decir, de acuerdo con el significado y las interpretaciones que se elaboren de determinadas interacciones.

Holland et al (1998) retoman algunas concepciones de Mead (1986) para hablar de las identidades; mencionan de este modo que la persona aprende a tomar puntos de vista de otros, así como a objetivarse a sí mismo por las cualidades de su desempeño y compromiso en diferentes posiciones sociales. Es decir, que las formas en las que nos relacionamos con otros también son parte importante de la definición que tengamos sobre nosotros mismos. El siguiente es un ejemplo de cómo Alicia valora su lengua a partir de contacto con una institución en la cual era importante que se hablara una lengua indígena. Esta experiencia es relevante en la conformación de su identidad:

Y entonces para mí fue como que ¡guau, qué padre! ¿no? o sea, después de que en otros lugares la gente se burla, te critica; entonces dije “hay una institución [CONAFE] que valora si hablas una lengua”. Dije “qué bien, de aquí soy” (AG100315-1).

Por su parte, Nadia menciona una situación similar en donde los otros y la diferencia juegan un papel crucial al momento de pensarse como persona:

Cuando tú estás en tu comunidad pues no tienes que decir que eres mixteco porque ahí todo mundo es mixteco ¿no? de hecho, cuando confirmas o reafirmas tu identidad o incluso la llegas a negar, es cuando estás frente a otro ¿no? cuando ves que hay una diferencia. [...] entonces me fui [a España] y ahí fue donde sentí más, o sea, ahora ya no era solamente el defender “soy ñu saavi, soy Oaxaqueña” ahora es “soy ñu saavi, soy Oaxaqueña, soy mexicana y soy latinoamericana” (NL190315-1).

A partir de lo anterior es posible vislumbrar que la concepción de la identidad tiene relación tanto con el aspecto personal de individuo, como con el aspecto social en el cual está inmerso. De este modo, se menciona por un lado la premisa de que la identidad se vive en y a través de la actividad, por lo que debe ser conceptualizada como un producto de la práctica social. Y por el otro lado, no se le resta importancia a la visión de las identidades

como formaciones psichistóricas, que se desarrollan a lo largo de la vida de las personas. De lo anterior se puede concluir que no existe una identidad fija, coherente y unificada como lo menciona Verónica:

[...] y esa es la parte en la que digo “soy tan híbrida; somos tan híbridos” porque de repente digo “sí, soy de la comunidad de allá, pero tampoco puedo renunciar a ese ser antropológico que lo formó la Escuela Nacional de Antropología”. No puedo dejar de pensar, incluso conmigo, bajo esta lupa, a mi propia cultura ¿no? [...] a mí no me ofende que me digan mis amigos “eres una hibridez andando”. Les digo “sí, soy híbrida”; entre una parte, lo que implica ser una mujer mazateca y lo que implica ser una mujer que ya creció en otro contexto, pero que ya también lleva consigo esto otro. ¿Hasta dónde sería yo una mujer que disfruta hacer tortillas a mano? Me gusta comerlas... hacerlas una vez, dos veces está padre, pero hacerlas diario... ¿no inventes! me gusta eso, me gusta lo otro, pero dedicarme a eso... Y eso no me hace menos (VM280915-3).

Una cuestión relevante desde esta perspectiva teórica es la agencia atribuida a los individuos. Es este sentido, las identidades al ser ganadas con recursos sociales y vulnerables al cambio, pueden ser guiadas y posibilitan la agencia. Aunque el sujeto (y su identidad) está influenciado por discursos sociales, desarrolla a su vez estrategias para resistir, cambiar, improvisar y crear; en todo ello el significado y la interpretación juegan un papel relevante. De este modo, no sólo somos producto de la cultura ni tampoco respondemos solamente a las situaciones inmediatas, también tenemos apropiaciones críticas y reconstruimos conceptos; guiamos nuestra conducta por el sentido de nuestras identidades.

Lo anterior es relevante cuando se habla de comunidades indígenas. En las entrevistas los participantes hablan de esta capacidad de agencia, que los aleja del discurso histórico que por décadas ha prevalecido acerca de la opresión de estas comunidades. Asimismo, esta capacidad de reflexión individual se relaciona también con un nuevo discurso indígena que construye una nueva identidad colectiva. Por ejemplo, Juan menciona lo siguiente acerca de la discriminación de la que son objeto los indígenas:

[...] pero desconocía mi origen. Entonces después me fui dando cuenta [...] de] que yo soy nativo de aquí, pertenezco aquí, entonces, por lo tanto los que nacen aquí somos de aquí y

tenemos origen, deberíamos de tener más derechos que los que son mestizos o los que llegan [...] fui dándole impulso a lo que es hoy y pues ahora, no es tanto de que lo presuma, pero lo doy a conocer. Entonces a veces voy o camino con mi sobrina hablando mixe y algunas personas se nos quedan viendo (JA050315-1).

A partir de las interacciones se tiene la capacidad para cambiar o preservar la identidad. Así, en el ejemplo anterior y en otros casos, se da la situación en la que primero se niega la pertenencia a una comunidad originaria y expresan sentimientos de vergüenza; sin embargo, a partir de determinados eventos y reflexiones acerca de ello, *deciden* virar hacia una revalorización de estos elementos, donde la lengua materna juega un papel central (Bucholz & Hall, 2004).

Todo ello se enmarca en interacciones en las que ponían en marcha interpretaciones y movilizaciones de significados. Con los ejemplos anteriores constatamos que las diversas maneras que tienen los participantes para identificarse responden a diferentes contextos espaciales y temporales. Es en este sentido que podría decirse que se trata de identidades *emergentes*, pues así como en un momento determinado se identifican por ejemplo como estudiantes, en otro pueden hacerlo como zapotecos, mixes, mixtecos, chinantecos y mazatecos respectivamente.

\*\*\*

El uso de las lenguas se ve influido por múltiples factores sociales e individuales que tienen que ver con actitudes e identidad. Asimismo, el bilingüismo funge como elemento para fortalecer la identidad y para negociar nuevos patrones y espacios de comunicación (Bucholz & Hall, 2004).

Si bien los participantes aprendieron español por necesidad (quizá también por imposición), ellos se han apropiado de esta segunda lengua, la han usado como herramienta y la reconocen como parte de su capital cultural y factor que potencia otros campos de aprendizaje y desenvolvimiento en otras áreas de trabajo y de vida cotidiana.

La lengua española representa algunas ventajas para los entrevistados; sin embargo, no por ello esta segunda lengua ha desplazado a la primera. Ambas son parte de su repertorio lingüístico el cual es desplegado en tiempos y momentos distintos dependiendo de las

necesidades específicas. Es decir, ambas son ahora lenguas propias, pero con diferentes funciones.

Es importante resaltar que nos encontramos en una época de reconocimiento de los derechos lingüísticos. Por ello los participantes se han determinado a usar sus lenguas maternas en contextos donde probablemente antes no lo hubiesen hecho. Como menciona Sichra, “la invisibilización que se habían impuesto los indígenas migrantes como estrategia de asimilación y resistencia está cediendo y vuelve públicas lenguas hasta ahora restringidas al ámbito más íntimo” (2005, p.2).

Las trayectorias de los participantes nos permiten ver parte del despliegue de sus recursos lingüísticos en diferentes ámbitos y una forma importante de manifestar estos recursos en distintos escenarios es a través de la escritura en sus lenguas maternas. Acerca de este tema de profundizará en el siguiente capítulo.

### **Capítulo 3. Escritura de hablantes de lenguas originarias de Oaxaca y sus implicaciones**

Como se ha venido señalando, las prácticas de lectoescritura deben ser entendidas a la luz de los contextos en los cuales se llevan a cabo, pues no se trata de meras habilidades cognitivas para aprender las convenciones gramaticales y ortográficas.

En el caso de las prácticas de lectoescritura en lenguas indígenas es necesario retomar algunos aspectos históricos que han permeado en la concepción que se tiene de éstas. Montemayor (2001) señala que las culturas prehispánicas contaban con sistemas de escritura. Si bien éstos no correspondían con el sistema alfabético, sí constituían una manera de representación gráfica compleja. No obstante, la llegada de los conquistadores españoles cambió la dinámica de comunicación entre los habitantes del México de aquel entonces. Este cambio afectó, evidentemente, a las formas escritas de comunicación, las cuales fueron adaptadas al alfabeto latino principalmente con fines de evangelización.

Como menciona Sichra (2008), es comúnmente aceptada la idea de que las lenguas indígenas tienen algún tipo de sistema gráfico o notacional, no alfabético. De ahí la tendencia a nombrar a las sociedades indígenas como no letradas.

Antes de dar paso a la descripción de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los idiomas maternos de los participantes, es necesario mostrar a grandes rasgos el panorama histórico en el cual se han enmarcado las políticas educativas y de lenguaje para las poblaciones indígenas en México.

#### **Algunos datos históricos en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura para poblaciones indígenas en México**

Durante las primeras décadas del siglo XX en México la política educativa estaba en sintonía con las ideas de unificación nacional posrevolucionaria. Por ello se buscaba que todos los mexicanos hablaran una lengua oficial: el español (Aguirre Beltrán, 1986). Ello condujo a la implementación, en primer lugar, de métodos de castellanización directa en las comunidades indígenas prohibiendo el uso de las lenguas vernáculas.

Sin embargo, este método trajo consigo problemas como la ininteligibilidad entre maestros y estudiantes. Estas dificultades en cuanto a la enseñanza del castellano sin tomar en cuenta las diferencias étnicas –en conjunto con el interés renovado hacia las culturas indígenas como elemento fundamental de la identidad del mexicano– condujeron a las críticas de este método y a la búsqueda de una solución. Así, se comenzó a hablar de manera formal acerca de la alfabetización en lenguas indígenas, pero con el objetivo de facilitar el aprendizaje eficiente del castellano esperando que las lenguas originarias cayeran eventualmente en desuso (Aguirre Beltrán, 1986).

En 1939 surge el Proyecto Tarasco con el cual se implementaría un método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en los idiomas originarios de México (Dietz, 1999). No obstante, algunos años después se presentó un periodo opositor a la educación bilingüe en donde se prohibió a los alumnos hablar sus lenguas maternas dentro de las escuelas (Heath, 1977). Posteriormente, en el año 1963, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propone una política de educación bilingüe para las poblaciones indígenas retomando algunas técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco, aunque sin mucho éxito (Vargas M. E., 1994).

Es en 1978 cuando se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) como parte de la SEP. Esta recién creada dependencia buscaba brindar la atención especial que se asumía requerían los niños indígenas en las escuelas y en 1983 se propuso un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe, que por diversas circunstancias no pudo llevarse a cabo (Martínez Buenabad, 2015).

Durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se ha asistido a una serie de cambios en los discursos nacionales e internacionales en los cuales se apela al reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas. Así, en el año 2000 se instituye la Educación Intercultural Bilingüe y más tarde se crea en México la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (Martínez Buenabad, 2015).

En el año 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, donde se señala que los pobladores originarios tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. Asimismo, se modificó la Ley General

de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4° “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (SEP-CGEIB, 2004).

Estos son algunos de los hechos históricos y sociales que han influido –directa o indirectamente– en la forma en la que los participantes en esta investigación se han acercado a las prácticas de lectoescritura en sus lenguas maternas. Pero veamos más específicamente cómo se han desarrollado los procesos a través de los cuales los participantes adquirieron las herramientas para leer y escribir en idiomas originarios de Oaxaca.

En primer lugar se presentará el caso de Juan, quien a pesar de contar con las herramientas para escribir en mixe, no lo realiza de manera cotidiana porque no lo considera necesario. Posteriormente, se analizarán y revisarán los casos de Verónica y Alicia para quienes las demandas de instituciones gubernamentales han sido el eje de conducción de sus prácticas de lectoescritura en mazateco y chinanteco respectivamente. Finalmente, se expondrán los casos de Edgar y de Nadia, quienes se han iniciado en la creación literaria en zapoteco y mixteco, respectivamente.

Se expondrán detalles de los procesos en los que los participantes comenzaron a leer y escribir en sus lenguas maternas con el objetivo de conocer las situaciones personales y los contextos sociales en los cuales han llevado a cabo sus prácticas. Asimismo, se mostrarán citas de las entrevistas a manera de ejemplos.

Posteriormente, como parte de la discusión, se problematizarán algunas cuestiones teóricas relacionadas a las prácticas de escritura en los idiomas maternos de los participantes desde la perspectiva sociocultural.

### **Juan: Partir desde la oralidad. ¿Para qué leer y escribir en mixe?**

Juan es el único de los participantes que aprendió a leer y escribir en su lengua materna en el contexto escolar antes de migrar a Ciudad de México. La escuela primaria donde Juan estudió es catalogada por la SEP como bilingüe; es en esta institución donde Juan aprendió

español como segunda lengua y sus primeros acercamientos a la cultura escrita fueron en este idioma: en su primer año de primaria aprendió a leer y escribir en español.

Posteriormente, en cuarto y quinto año de primaria, Juan recibió instrucción para leer y escribir en mixe. El propósito era que los estudiantes se apoyaran en sus conocimientos previos de lectoescritura en español. De este modo, al conocer las características sintácticas y sonoras del alfabeto latino para escribir en español, sólo era necesario agregar ciertos signos ortográficos (tildes, apóstrofes y diéresis) para distinguir los sonidos y tonos propios del mixe. Asimismo, se contaba con libros de texto en mixe proporcionados por la SEP como materiales de apoyo para leer y escribir en esta lengua.

Juan señala que no se le dedicaba mucho tiempo a la enseñanza de la lectura y escritura en mixe; piensa que no se le daba importancia a estas actividades en la escuela. Sin embargo, consideraba que era fácil leer y escribir en su lengua materna. Al compararlo con el español, él encontraba que la gramática del mixe era “más corta” y por lo tanto era más fácil leer y escribir en esta lengua que en español.

No obstante la facilidad que representaba la escritura en mixe, Juan no la practicó fuera de los confines de la escuela. Para él era extraño el tener que aprender a leer y escribir en mixe, pues estas habilidades no representaban una necesidad; lo que él consideraba necesario para los pobladores de su comunidad de origen y para él mismo era el hablar, leer y escribir en español:

[...]en un principio, pues lo sentí un poco raro [la escritura en mixe] porque no había necesidad de aprender a hablar mixe [...] más que nada el pueblo necesitaba que alguien hablara castellano, que entendieran las cosas en castellano, porque llegan gentes de fuera más que nada con fines políticos entonces la comunidad no necesitaba tanto que alguien escribiera mixe, sino que hablara y escribiera castellano para poder ayudar al pueblo (JA050315-1).

Después de cuarto y quinto grado de primaria (periodo en el que el programa marcaba la enseñanza de lectoescritura en mixe), ya no se retomaron estas prácticas en el contexto escolar. Juan señala que, desde su perspectiva, los profesores sólo estaban cumpliendo con

lo estipulado en el programa oficial, pero que en realidad ni ellos como profesores, ni los alumnos se interesaban realmente en las prácticas de lectoescritura en mixe.

Al concluir la educación primaria, Juan no consideró la escritura en mixe como una práctica cotidiana. Menciona que escribe y lee poco en mixe y cuando llega a encontrarse algún texto en esta lengua, puede leerlo “muy lento” comparado con el español. Cuando escribe algún texto también lo hace de manera lenta y posteriormente él mismo va “descifrando” su escritura. Juan le atribuye estas dificultades a la falta de práctica de la escritura y lectura en mixe.

Sin embargo, cuando es necesario, sí escribe en su lengua materna. Juan es beneficiario del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas de la UNAM, programa que año con año organiza una reunión con los becarios y en una ocasión Juan fue designado para pronunciar un discurso en mixe para este encuentro.

Para Juan este evento representó una necesidad para poner en práctica las habilidades que había adquirido años atrás. Así, escribió y leyó en mixe y en español un discurso que versaba sobre la igualdad de los pueblos y las culturas del país y de los derechos de los indígenas, aunque piensa que debió haber profundizado más en la promoción del uso de las lenguas indígenas.

Juan no considera que tenga grandes necesidades de escribir en mixe; lo más importante para él es conservar la oralidad de las lenguas originarias. Para él, si las personas continúan hablando lenguas indígenas, el proceso de lectoescritura se irá implementando de manera paulatina desde los propios hablantes, aunque con un conocimiento previo del alfabeto latino. Al respecto Juan comenta:

A la escritura no le veo futuro como tal en un sentido estricto, escribir tal cual, no le veo mucho sentido. Yo le veo más sentido en que la gente se profundice en el aspecto oral, hablarlo. Y cuando una persona empieza hablar, significa que... al momento de hablar lo escribes. Entonces, por así decirlo, si alguien me pregunta “¿escribes?” “no, pero si lo hablo, lo puedo escribir”. “Bueno, es que ya se te perdió la técnica”. Bueno, despacio, pero lo puedes escribir y empiezas a recordar cosas y otra vez regresas. Una vez que hables la lengua materna, lo puedes escribir, es como mi hipótesis [...]. Si uno escribe y sabe hablar

castellano, por lógica, y también en el caso del mixe, por lógica... son los mismos abecedarios, no cambia nada, sólo se le agregan las diéresis, entonces puedes escribir mixe. Por eso más que nada, la escritura tendrá futuro si en el aspecto oral se perfecciona (JA050315-1).

Juan considera que si se le diera mayor peso a la escritura que la oralidad, su lengua quedaría en desuso; compara esta situación con el latín que se usa hoy en día:

Es por decir el latín, hay muchos textos en latín, ¿quién le va a entender a esa cosa? Pero qué tal sería que mucha gente hablara el latín y no escribieran, bueno, a alguien le va a nacer la curiosidad “lo hablo, te dejo un recado, lo escribo” o algo así, qué sé yo. Por eso en esa parte, no le doy mucha importancia a la escritura, le doy importancia al hablar (JA050315-1).

Es importante tomar en cuenta que Juan tuvo un acercamiento temprano a las prácticas de lectoescritura en su lengua materna, en una edad en la que posiblemente no reflexionó acerca de ello y lo realizaba como una tarea más que debía realizar en la escuela. Aprender a leer y escribir en un espacio escolarizado implica diferentes cuestiones. El acceso y la disponibilidad (Kalman, 2008) se dan en un contexto específico –una escuela en una comunidad rural en el estado de Oaxaca– lo cual crea ciertas situaciones a partir de las cuales Juan pudo acercarse a las prácticas de lectura y escritura en mixe.

Ahora bien, para Juan la cuestión de la oralidad de las lenguas originarias juega un papel fundamental en la dinámica de preservación de una lengua. Asimismo, él considera que para que haya un cambio positivo respecto a las culturas indígenas, es necesario que las personas pertenecientes a comunidades originarias tengan una buena posición socioeconómica. De este modo, las personas no indígenas se interesarían por otros aspectos culturales de las poblaciones originarias y habría otros espacios en los cuales podrían desenvolverse.

Para Juan las relaciones de poder juegan un papel central en el reconocimiento de los aspectos culturales de los pueblos indígenas. Y en estas relaciones de poder la posición socioeconómica juega un papel fundamental. Consecuentemente, las prácticas de lectura y escritura tendrían que enmarcarse primero en cambios en este orden social. Así, si hay un

reconocimiento de las culturas indígenas, se promoverá la oralidad en las lenguas y posteriormente podría hablarse de prácticas de lectoescritura en éstas.

Aunque, como menciona Juan, en su escuela realmente no se le concedía importancia a la alfabetización en mixe, es necesario reconocer que la implementación de la instrucción alfabetizadora en lenguas originarias enmarcadas en contextos institucionales –la escuela– está permeada por los cambios en los discursos políticos nacionales e internacionales y que tienen que ver con el reconocimiento de los derechos para las poblaciones originarias.

Sin embargo, al parecer este cambio está presente solamente en el discurso, pues como menciona Juan, ni los maestros ni los alumnos le otorgaban importancia a la enseñanza de la lectoescritura en mixe. Así, aún no es posible dar cuenta del cambio; éste no se ha materializado en la escritura como forma de comunicación legitimada por los hablantes de las comunidades.

En el contexto escolar sólo se enseñan ciertas maneras de codificar y decodificar la lengua mixe. No se llega a un análisis de la lengua como sí se hace en español. En este sentido, es posible apreciar las diferencias en los usos que se le da a estas prácticas de escritura en lenguas originarias. El fin por el que se instruye la lectura y escritura en estas lenguas es difuso. Pues, como Juan lo señala, la gente en la comunidad no tiene necesidad de escribir en éstas. Consecuentemente, no es sorprendente que él no se haya interesado por continuar practicando estas actividades.

Como menciona Juan, la escritura emergería de necesidades cotidianas, las cuales él no ha identificado en su comunidad ni en la ciudad. Asimismo, tampoco considera necesario escribir en mixe desde una perspectiva académica.

A pesar de las dificultades para que el discurso político se haga tangible en acciones que, efectivamente, beneficien a las comunidades originarias, no podemos dejar de lado la emergencia de este cambio en los discursos políticos que se han venido gestando tanto a nivel internacional como nacional en cuanto a las comunidades originarias. Es en este contexto de cambios institucionales donde se ubican aspectos relevantes que dieron paso a la implementación de la lectura y escritura en mazateco y chinanteco por Verónica y Alicia respectivamente.

A continuación se expondrán algunos hechos históricos que han dado paso a cambios en los discursos políticos, los cuales, a su vez, han derivado en la creación y modificación de instituciones dedicadas a beneficiar a las comunidades indígenas.

### **Contextos institucionales como punto de partida de la escritura en lenguas originarias**

Un antecedente para el cambio en el discurso político en México en cuanto a las poblaciones originarias fue el indigenismo. Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas se crearon instituciones que perseguían la integración de las comunidades originarias a la nación. Se buscaba también que los cambios no fueran abruptos, sino que estuvieran basados en estudios antropológicos para identificar qué elementos podían ser cambiados y cuáles podían subsistir; es decir, dejar solamente los elementos de cuales pudieran sentirse orgullosos los indígenas (Dietz, 1999). De este modo, se seguían las ideas de Manuel Gamio quien exaltaba, por un lado, el pasado indígena (sobre todo lo relacionado con el arte) y consideraba, por otro lado, como lastre algunas características de los indígenas de su época (Brading, 1989; Heath, 1977).

Posteriormente, en 1948 –durante el gobierno de Miguel Alemán– se promulgó la ley para la creación del Instituto Nacional Indigenista. El énfasis de este instituto iba más allá de programas educativos que llevaran a la integración de la población indígena: también se implementaron programas destinados a modificar costumbres relacionadas con la dieta, la salud, las técnicas agrícolas y la participación económica (Dietz, 1999).

A principios de la década de los sesenta –durante el periodo presidencial de López Portillo– se continuó con el proceso de *mestización* a través del indigenismo; se continuaba con el discurso de identificación, transformación e integración de las comunidades indígenas (Heath, 1977). Fue hasta finales de la década de los sesenta y principios de los setenta que se hicieron explícitas las críticas hacia el indigenismo y a sus formas verticales y paternalistas en las que se aproximaba a los indígenas. Se apelaba a la no superioridad de ninguna lengua sobre otra y a una verdadera integración del otro a partir del respeto a las diferencias.

Durante las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI se han hecho más visibles las movilizaciones de pueblos indígenas de México y de América Latina, cuyo objetivo ha

sido alcanzar el reconocimiento de sus derechos fundamentales, entre ellos el reconocimiento oficial de sus lenguas. En respuesta a estas movilizaciones los discursos de los organismos internacionales que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas reconocieron la necesidad de encaminar esfuerzos para garantizar los derechos de las comunidades indígenas. Se prestó especial atención a los derechos lingüísticos y se orientó a los países miembros con recomendaciones para replantear sus políticas en cuanto a los derechos lingüísticos.

Estos eventos influyeron en la toma de decisiones del gobierno mexicano. De este modo, en 1992 se lleva a cabo una reforma constitucional al artículo 4° en el que se reconoce que México “tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Posteriormente, en la reforma del 2001, esta parte fue derogada y se agregó al artículo 2° donde se establece que “la ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado” (SEP-CGEIB, 2004)

Otro hecho que tuvo repercusión en el reconocimiento oficial de los pueblos indígenas y de sus lenguas fue el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994. Este levantamiento denunciaba, entre otras cuestiones, la falta de reconocimiento de los pueblos indígenas; asimismo, tuvo diversas repercusiones a nivel nacional (aunque también internacional): dio paso a la formación del Congreso Nacional Indígena y la Asamblea Nacional Indígena por la Autonomía. Posteriormente, se firmaron los acuerdos de San Andrés, cuyos planteamientos dieron lugar a la reforma del artículo 2° constitucional en 2001.

Posteriormente, en 2003 se decretó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, cuyo objetivo es “regular el conocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas” (Artículo 1. Diario Oficial de la Nación, 2003). El decreto de esta ley es el antecedente directo de la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyos objetivos son los siguientes:

- Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional.
- Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación.
- Asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia (INALI, 2015).

En ese mismo año entró en vigor el decreto por el que se expidió la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y se derogó la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista; “se inició el proceso de construcción de una nueva institución, a partir de la personalidad jurídica, el patrimonio y el personal del INI” (CDI, 2012).

Este cambio del INI a la CDI respondió, asimismo, a una modificación en la manera de concebir y dirigirse a los pueblos originarios: “A lo largo de los 64 años de trabajo de estas dos instituciones, se han dado importantes cambios en la manera de vivir y de entender nuestra diversidad cultural” (CDI, 2012). Igualmente, se toma en cuenta la reivindicación de los movimientos a favor del reconocimiento de los derechos de las poblaciones indígenas:

En 2012, México tiene ya una sociedad que acepta y entiende mejor la diferencia cultural y lingüística; un marco jurídico que, si bien es perfectible, reconoce y otorga derechos y competencias a los pueblos y a las comunidades indígenas como sujetos colectivos y reconoce el valor de las lenguas, culturas y formas de organización social indígenas (CDI, 2012).

Estos cambios en los discursos políticos y la creación o modificación de instituciones dedicadas a beneficiar a poblaciones indígenas han sido parte del contexto social más amplio en el cual se inscriben las prácticas de lectura y escritura de Verónica y Alicia en sus lenguas maternas. A continuación se expondrá parte de sus procesos de aprendizaje de la lectura y escritura en mazateco y chinanteco.

### **Verónica: los retos de trabajar en el INALI**

Verónica es originaria de una comunidad de habla mazateca. Ella aprendió español como segunda lengua en el contexto escolar en su comunidad de origen y es en este contexto en donde también aprendió a leer y escribir en su segunda lengua. Sin embargo, los primeros acercamientos a las prácticas de lectura y escritura en mazateco los tuvo en el seno familiar. El padre de Verónica compone e interpreta canciones en mazateco para la celebración de día de muertos. Así, en ocasiones su padre llegaba a escribir algunas notas para no olvidar la letra de las canciones que iba componiendo. Verónica señala:

Empecé a encontrar en los libros de mi papá notitas escritas en mazateco, nunca le hice ninguna observación. A veces intentaba leerlo porque era eso, intentar ver qué está diciendo con eso ¿no? Lo volví a botar, llegué a coleccionar en una cajita de cartón de zapatos sus notas que iba encontrando. A veces cuando había tiempo se lo compartía, le digo: – “oye, ¿te acuerdas de esto? se me hizo muy bonito este pensamiento que escribiste”. –“¿dónde lo encontraste? ¿tú lo tienes?” –“sí papá, en tal libro lo tenías” (VM140915-1).

En ese entonces Verónica no profundizó en las notas que escribía su padre ni se cuestionó el hecho de escribir o no en esta lengua. El proceso formal para leer y escribir en mazateco se dio cuando comenzó a laborar en el INALI. En esta institución comenzaron a pedirle la traducción y escritura de textos de español a mazateco. Estas demandas eran hechas sin importar que las personas encargadas de hacerlo tuvieran las herramientas necesarias para escribir en lenguas originarias del país. Por ello, estos requerimientos desconcertaron en un primer momento a Verónica, quien no había considerado la posibilidad de escribir en mazateco:

De repente, de la noche a la mañana, nos mandan correos en donde me decían: –“¿puedes traducir esta frase?” y yo así de –“espérame, ¿traducirte esta frase?” –“sí, que si puedes traducir” –“¿y dónde lo vas a grabar?” –“no, por escrito” y digo: –“yo no escribo” –“¿pero sí lo puedes escribir?” –“yo supongo que sí”. Y empezamos a hacer como los primeros trabajos pero a partir de solicitudes ¿no? de los jefes... solicitudes que venían de instancias externas al instituto o que necesitaba el instituto para ciertos eventos, desde una bienvenida, unas gracias, o frases así (VM140915-1).

Posteriormente, Verónica cuestiona la forma en la que se demandan los escritos y las traducciones; se percató de que, para ella, no es posible escribir textos en mazateco que

están pensados en español. Así que ella y sus compañeros de trabajo les pidieron a sus jefes que les brindaran más información para poder contextualizar las traducciones y sus escritos. Las demandas laborales en el INALI, aunadas a la forma de pensar que tuvo a partir de su transcurso en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), hicieron a que ella comenzara a reflexionar y a participar de manera activa en las discusiones acerca de cómo escribir en mazateco:

[...] pero por mi formación de antropóloga, hasta después me doy cuenta que no podíamos trabajar traducciones sin saber para qué lo requerían. Porque no solamente es la cuestión de la escritura ahí, sino más bien, quién te dice cómo traducir ¿traduces literal? ¿no lo traduces literal? ¿cómo le haces? ¿cómo te armas de una herramienta para saber qué es lo que tienes que ver o qué están queriendo de ti? (VM140915-1).

Actualmente Verónica imparte un curso piloto de enseñanza de mazateco como segunda lengua. Este curso es fomentado por el INALI y está dirigido al público en general; se imparte en las instalaciones de la Unidad de Posgrado de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, Verónica es parte de un equipo que imparte un diplomando para hablantes de otras lenguas indígenas que quieran enseñar su idioma como segunda lengua y desde 2013 ha participado en reuniones formales en donde se busca la sistematización de la escritura en lengua mazateca.

#### **Alicia: CONAFE como punto de partida**

La lengua materna de Alicia es el chinanteco. Ella, al igual que Verónica aprendió español como segunda lengua en el contexto escolar, en donde –como ya se mencionó brevemente– el chinanteco también fungió como lengua de enseñanza. La participante salió de su comunidad de origen para estudiar la secundaria en Ciudad de México y al concluir este nivel educativo ingresó a un programa promovido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para apoyar a niños indígenas de comunidades marginadas en Ciudad de México para que concluyeran sus estudios. Entre las tareas que tenía que realizar como parte del programa se encontraba la elaboración de textos de apoyo en su lengua materna. Fue a partir de ese momento que tuvo los primeros acercamientos a la escritura en chinanteco:

[...] teníamos que hacer nuestras planeaciones, teníamos que elegir temas, pero también teníamos que escribirlo en la lengua, porque es lo que íbamos a enseñar a los niños. Entonces la primera parte pues fue como que el acercamiento a la lengua que el aparato fonador, desde dónde se produce el sonido, cómo se produce, los tonos... todas esas cuestiones fue como que el primer acercamiento con CONAFE (AG100315-1).

Alicia relata que la institución brindaba a los integrantes del programa capacitación para trabajar con los niños. Esta capacitación incluía el apoyo de otras disciplinas como pedagogía y lingüística, esta última con el fin de orientar en la elaboración de materiales escritos en lenguas originarias.

Después de este primer acercamiento a CONAFE, Alicia se interesó más por aprender acerca de su lengua materna y comenzó a tomar diplomados en otras instituciones. Dichos diplomados también tenían el objetivo de capacitar para la alfabetización en lenguas originarias. Así, estas experiencias influyeron en su decisión de estudiar la licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente Alicia continúa laborando en CONAFE en la elaboración de diversos materiales para el apoyo de los programas de alfabetización e imparte cursos de chinanteco como segunda lengua en diversas instituciones de educación superior.

### **Proceso de aprender a leer y escribir en mazateco y chinanteco**

Las prácticas de escritura de Alicia y de Verónica están enmarcadas por los contextos institucionales, aunque por caminos distintos. Por un lado, el CONAFE le brindó las herramientas necesarias a Alicia para comenzar a escribir en chinanteco. Por otro lado, a pesar de que Verónica trabajara en el INALI, no recibió una capacitación para escribir y traducir en mazateco; sin embargo, le demandaban la realización de estas actividades. Verónica menciona que sus jefes en el INALI fueron quienes crearon esta necesidad de escribir en mazateco. Si bien esta necesidad representó, en un primer momento, sólo una demanda laboral, ésta fue el punto de partida para que ella iniciara un proceso autodidacta hacia una forma viable de escritura en mazateco.

Verónica comenzó a cuestionar sus primeros escritos y traducciones, por lo cual recurrió a la lectura de otros textos en mazateco, cuyos autores son reconocidos en los medios educativos y literarios. Si bien en un primer momento este fue un ejercicio en solitario,

posteriormente recurrió a otros hablantes de la lengua (principalmente sus familiares) y se preguntaban “¿tú qué entendiste?” y después de eso “nos cae el veinte” (VM140915-1). Es decir, realizaban una lectura y análisis del texto en conjunto para poder discutir y discernir algunos aspectos que resultaban difíciles de comprender.

Asimismo, consultaba a compañeros con otras formaciones disciplinarias, por ejemplo a lingüistas o maestros que han tenido experiencia utilizando materiales en estas lenguas. Es decir, ha sido un proceso de intercambio de experiencias en reuniones tanto formales como informales.

Esto evidencia a la escritura como proceso de construcción social en el que –de alguna manera– siempre se negocian significados con los otros. De hecho, aun estando sin compañía, escribir nunca es un ejercicio que pueda hacerse en solitario.

Por su parte, Alicia tuvo apoyo interdisciplinar brindado por la institución desde el principio de su colaboración con ésta. Así, obtuvo ciertos conocimientos básicos de lingüística para comprender las características de la variante de chinanteco que ella habla.

Posteriormente, Alicia ingresó a un diplomado impartido en conjunto por el INALI y la UPN enfocado en la metodología para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas. Este diplomado fomenta la reflexión y análisis de la lengua desde una perspectiva lingüística: análisis de la producción de sonidos bilabiales, oclusivos, fricativos, etcétera, así como cuestiones gramaticales y léxicas. La parte final de este diplomado correspondía a la elaboración de materiales escritos para el apoyo en la enseñanza de segundas lenguas. A continuación se muestra un ejemplo de los materiales que ha elaborado Alicia como parte del diplomado y de su ejercicio de enseñanza de chinanteco.

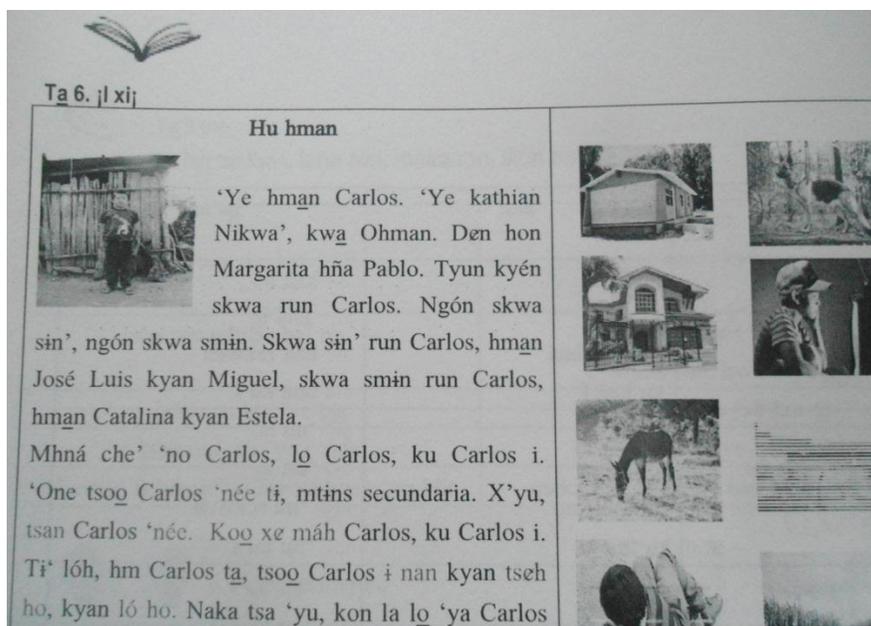


Figura 2. Ejemplo de un ejercicio de lectura en chinanteco elaborado por Alicia

Si bien Alicia ha contado con el apoyo de lingüistas para aprender a escribir en chinanteco, también se ha enfrentado a complicaciones que ha tenido que resolver de manera independiente y a partir de su práctica como docente de segunda lengua. Al respecto menciona lo siguiente:

Porque sí, sí es complejo porque el chinanteco tiene vocales un poquito complejas como la que les cuesta a los chicos [los estudiantes] tanto trabajo decir como la de *mti* o... porque ya ves que les digo *mti* o *m'ti* [con otro tono] porque es la *i* central, o la *oa*. Como que son vocales que no muy... O sea, no tienen dentro de sus articulaciones, entonces es extraño y aparte, pues sí, es un poquito complejo escribirlo, pero ya conforme tú vas escribiendo, vas analizando, vas haciendo más trabajo, pues sí, sí se puede, sí se puede y sí es importante tener una escritura (AG100315-1).

Al igual que Verónica, Alicia también recurre a sus familiares para consultar con ellos las características de ciertas palabras, ello con la intención de encontrar una manera viable para representarlas por escrito. A partir de estos intercambios se generan nuevas preguntas y desafíos. Así, se trata de un proceso dinámico en donde mientras más se profundiza, más retos se encuentran, pero no por ello se trata de discusiones infructuosas. Como Verónica lo menciona “nos encontramos ante un terreno fértil” (VM140915-1).

Y debido, precisamente, a esta fertilidad lingüística es posible ir sembrando nuevas posibilidades. Por ejemplo, Verónica menciona que si bien se busca una sistematización de la escritura, ésta no tiene que ser necesariamente rígida y sin posibilidades de cambio. Al contrario, ella espera que haya flexibilidad; es decir, que aunque no se respeten las reglas gramaticales que se vayan generando, ella espera que no sean vistos como textos erróneos mientras las ideas plasmadas en éstos sean inteligibles. Asimismo, tampoco deja de lado el contacto con otras lenguas, los préstamos lingüísticos, la generación de neologismos y por supuesto, la importancia y el mantenimiento de la oralidad.

Sostiene, asimismo, que para que las personas escriban es necesario que se generen las necesidades para hacerlo. Aunque a veces se tenga claridad respecto a esas necesidades de escribir, ella sigue cuestionándose el para qué escribir y para quién escribir, pues las demandas que vienen de las instituciones, en muchas ocasiones no toman en cuenta las características culturales de las comunidades indígenas, por ejemplo las maneras en las que manejan su economía las comunidades indígenas:

El otro [trabajo que nos pidieron en INALI] era algo de CONDUSEF [Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros] que tiene que ver con términos más económicos, esto de hipotecar, por ejemplo, pero nosotros no hipotecamos, pues. ¿A quién va dirigido? ¿Cómo decimos hipotecar? Si para empezar nosotros no tenemos un banco, hay creaciones de cooperativas, pero son otras cosas (VM140915-1).

Finalmente, en este terreno también se siembran responsabilidades y expectativas. Entre las primeras Verónica señala la preocupación por que las siguientes generaciones –en especial su hija– puedan desempeñarse de manera oral y escrita en dos o más lenguas y que esto sea visto como algo natural. Al respecto menciona:

Estamos en un terreno muy fértil, muy fértil, donde depende de nosotros qué tanto cuidamos ese terreno para que dé frutos y que sean frutos que puedan recoger lo hijos (VM140915-1).

Consecuentemente, ella espera que en un futuro haya nuevos espacios en donde se pueda escribir tanto en español como en lenguas originarias. Piensa que no solamente los

hablantes de lenguas indígenas son los que tienen que desarrollar esta habilidad, sino que las personas, cuya lengua materna es el español también puedan hacerlo.

En la misma sintonía, Alicia espera que las prácticas de lectura y escritura en chinanteco puedan ser accesibles para las personas de su comunidad de origen. Le gustaría trabajar con niños y adultos para enseñarles a escribir en chinanteco, recuperar sus conocimientos para que ellos mismos los planteen por escrito y de ser posible publicar sus textos para que “ellos vean que se puede hacer y que a lo mejor ya viéndolo escrito en un libro, ellos dirían ‘pues sí ¿no? también está aquí [la escritura]’” (AG100315-1).

Sin embargo, Alicia considera que para alcanzar este objetivo aún es necesario que las personas en su comunidad cambien algunas actitudes con respecto al chinanteco, pues si siguen valorando más el español, será difícil que le otorguen un lugar importante a las prácticas de lectura y escritura en chinanteco.

Las reflexiones vertidas por Alicia y Verónica muestran –en sus palabras– el dinamismo de su lengua y las posibilidades que otros conocimientos lingüísticos al respecto sigan siendo desarrollados.

De igual manera, estos casos señalan la importancia que han tenido las instituciones en el fomento de la escritura en idiomas originarios del país. Estas instituciones han jugado un papel importante en la toma de conciencia acerca del valor de las lenguas originarias, puesto que ayudan a problematizar ciertas ideas que en un principio se daban por sentadas. Uno de los cuestionamientos más importantes que han hecho es el de la oralidad como único medio de comunicación en los idiomas originarios de México.

Si bien estas instituciones han sido relevantes en la formación de estas mujeres, tampoco minimizan las fallas que los programas tienen al dirigirse a las poblaciones indígenas. Así, por ejemplo, los discursos oficiales de estas instituciones y las críticas que Verónica hace acerca de la forma de operar del INALI han hecho que ella se coloque en una posición diferente al verse como una mujer perteneciente a una comunidad mazateca.

Las instituciones han sido importantes en la apertura de caminos hacia las prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias; sin embargo, es preciso tomar en cuenta la forma

en la que los hablantes de estos idiomas se apropian de los programas y van generando prácticas y construyendo sus propios espacios para la expresión por escrito de sus lenguas maternas.

Precisamente estos nuevos espacios son los que se han generado en torno a la escritura de obras literarias en lenguas originarias. A continuación se expondrán algunos datos concernientes al desarrollo de movimientos literarios en idiomas originarios de México para dar paso a la exposición de los casos de Nadia y de Edgar, quienes se han desempeñado en el ámbito de la creación literaria en mixteco y zapoteco respectivamente.

### **Narrativa y poesía en lenguas originarias**

A pesar de que durante décadas se ha tendido a calificar a las lenguas indígenas como ágrafas y a pesar de las políticas que buscaban la homogenización lingüística del país, en los años ochenta del siglo XX se dio un surgimiento de escritores en varias lenguas indígenas (Montemayor, 2001).

Montemayor (2001) indica que a partir de los años 90 del siglo pasado varias dependencias gubernamentales, regionales o nacionales apoyaron este surgimiento de escritores mediante programas de educación y cultura. Sin embargo, subraya que esta emergencia específica no fue el resultado inmediato de políticas de gobierno, sino de los propios autores o de proyectos independientes.

Lo anterior se ve reflejado en el caso de Nadia y Edgar, quienes han desarrollado una labor literaria en mixteco y zapoteco respectivamente, en un primer momento al margen de programas e instituciones gubernamentales.

#### **Nadia: Un recorrido por las palabras del pueblo de la lluvia**

La trayectoria de Nadia está marcada, desde niña, por las idas y vueltas de Oaxaca hacia la zona norte del país debido al trabajo de sus padres como jornaleros. Estos constantes cambios de domicilio también influyeron en su trayectoria escolar: asistió a escuelas multigrado bilingües y para hijos de jornaleros. La primaria la cursó en cinco escuelas diferentes. Posteriormente sus padres y ella regresaron a Oaxaca y en la capital de esta entidad Nadia concluyó la primaria, cursó la escuela secundaria y el bachillerato. A pesar

de su asistencia a escuelas bilingües, la instrucción que recibió para aprender a leer y escribir se dio solamente en español.

Un referente importante que tuvo Nadia para acercarse al mundo de las letras fueron sus abuelos y bisabuelos como comenta en el siguiente fragmento de la entrevista:

[...] entonces mi bisabuelo, mi comunidad es un lugar cafetalero, entonces siempre cuando regresaba del café y todo, se sentaba siempre en el patio y las veces cuando íbamos a verlo de Ensenada para allá, yo siempre lo recuerdo con un libro de historia, siempre. [El libro] estaba súper viejo, pero lo cuidaba mucho y se lo sabía de memoria y él siempre... mi bisabuela le enseñó a él a leer, mi bisabuela no era mixteca [...] Entonces mi bisabuela le enseñó a leer a mi bisabuelo [en español] y de que mi bisabuelo aprendió, como que se enamoró ¿no? y tenía ese libro. Entonces yo me acuerdo que a mí siempre me leía partes del libro, siempre, siempre y a él le gustaba mucho la manuscrita ¿no? entonces como que él me fue metiendo eso de las palabras y de cómo se pueden hacer cosas con palabras (NL190315-1).

Otro factor que influyó para que Nadia comenzara a escribir en mixteco fue el hecho de encontrarse lejos de su comunidad de origen y de su familia. Cuando ingresó a la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) comenzó a escribir para ella misma; la escritura fungía como un “refugio”.

El momento en el que comienza a escribir de manera formal e incluso sistemática es cuando tuvo la oportunidad de realizar una estancia académica en el extranjero. Al no tener a alguien cercano con quien platicar comenzó a escribir para expresar emociones “que a veces no puedes decir como con palabras dichas, sino que necesitas escribirlo porque a lo mejor así lo transmites o lo sabes decir mejor y entonces empecé a escribir” (NL190315-1).

Durante esta estancia en el extranjero conoció a los colaboradores de una revista literaria que se publica en línea<sup>3</sup>. Ellos al conocer que Nadia escribía tanto en mixteco como en español (en ese momento solamente en una libreta que llevaba siempre consigo) la invitaron a que colaborara con ellos en la revista. En un principio publicaba poemas de manera ocasional. Posteriormente se le delegó la responsabilidad de escribir una columna

---

<sup>3</sup> En el siguiente enlace se puede consultar dicha publicación <http://www.mexbcn.com/tag/nadia-lopez-garcia/>

de manera periódica. Asimismo, se ampliaron los espacios para dar a conocer su trabajo literario, principalmente en otros sitios web, ya no sólo de manera escrita, sino también en forma de videos. Uno de los planes futuros de Nadia es estudiar de manera formal temas relacionados con la creación literaria. A continuación se muestra un poema escrito por Nadia y publicado en la revista electrónica *Sinfin*<sup>4</sup>.

Tu'un ña xika

Nadia López García

In kii tono vichi nta'a kua'a nivi nxitu'nchuana yucha ntoó iniyu

Xicata nkaó ñuyu cha kue chaku ntatuna nivi ntakuniyu kachi me mayanu ña saanso

Yikako xi xa'ako sani xi anako mikiso kacho ña nkakako ta xitako ta ka'an ta kuino

Mancha ta kisho kacha ña na kuchaso'oko ñu'uko nchii nikiyo ma ntañuko xi ya'ako

Kacha ña ri na kaka viri ku'untañuko xi ya'ako xi anako ma ntani'í ichi nvi'í vee ku sho sho na'aa tu'uu savi me matzanu kacha ño tu'un anako saanso xiki ntia tatu na kosoko xi xa'ako saan kaka kosoko nuú tono savi tono tu'un ña ntantikanui sa'ana kuentañu'uín tu'unco xiki xikanchivi

Lengua que camina

En días como hoy, cuando el mar de gente inunda mis ríos, cuando siento que mi corazón está tan lejos de mi tierra y no escucho las voces de mi gente, recuerdo a mi bisabuela.

Ella decía que siempre caminamos, que caminamos con los pies, pero también con el alma. Nunca se deja caminar, una camina cuando canta, cuando habla, cuando ama, incluso, cuando duerme. Decía que si escuchamos a la tierra de donde somos, nuestros pies no perderían el rumbo, decía que había que tener cuidado al caminar pues podría pasar que nuestros pies se perdieran, que nuestro corazón no encontrara el camino a casa y que nuestra lengua, nuestra lengua de la lluvia, poco a poco se secara...

Mi bisabuela decía que la lengua, nuestra voz del corazón, siempre camina y se secaría si dejábamos de regarla con nuestros pies, con nuestro paso, con nuestro caminar.

Así es como una debe caminar, decía ella, caminar regando la tierra como lluvia que bendice, como lengua que florece y no se pierde, por eso la lengua camina y camina mucho.

---

<sup>4</sup> <http://www.revistasinfin.com/poesia/tuun-na-xika-lengua-que-camina/>

En este texto es posible apreciar uno de los temas constantes en la obra de Nadia, a saber, el hecho de estar lejos de casa y evocación de sus raíces que esto conlleva. Asimismo, hace hincapié en la importancia de que no se deje de lado la lengua materna a pesar de estar lejos del hogar.

Es relevante mirar, asimismo, la forma en la que está escrito el poema, pues la métrica, las estrofas y las rimas no coinciden con la forma convencional (o académica, si se prefiere) de analizar un poema. Ello da cuenta de las distintas maneras en las que se vive el leer y escribir; da cuenta de cómo Nadia concibe ese *caminar* suyo en relación con su lengua materna.

### **Edgar: heredero de una tradición de escritura en zapoteco**

Edgar comparte con Nadia su inclinación hacia la creación literaria. Él aprendió a leer y escribir primero en español en el contexto escolar en la capital del estado de Oaxaca. Sin embargo, sus primeros acercamientos con la cultura escrita los tuvo antes de salir de su comunidad de origen a través de un tío que sabía español; él comenzó a enseñarle el alfabeto y a formar palabras con las letras que iba conociendo. Edgar cursó un año de preescolar en la Ciudad de Oaxaca en donde también cursó el resto de su escolarización hasta el bachillerato; la formación escolar de Edgar se dio en un contexto principalmente monolingüe en español.

Una figura importante para Edgar, y que también influyó en su acercamiento a las letras, fue su abuela. En el siguiente fragmento narra parte de la relación con su abuela y el vínculo con su lengua materna, el zapoteco:

Mi abuela eso me decía, que lo único que podía dejarme era eso, la lengua, que nunca la perdiera. En zapoteco me decía: –“lo único que yo te puedo dejar, y mi abuelo, es nuestra lengua y nuestra historia; nunca la pierdas”. Dice: –“los demás no me quieren escuchar, pero tú nos escuchas”. Y entonces por eso me decía una vez... surgió desde mi abuela, me dijo: –“oye, hijo ¿no lo puedes escribir?” Me dice: –“es que no sé cómo se escribe”. Y fue que entonces entró en mí la cuestión de sí, ¿no? Es importante escribir el zapoteco, entonces yo me interesé en buscar, y en buscar, y en buscar (ER170315-1).

Y en su búsqueda encontró a autores reconocidos que escribían en la variante de zapoteco de su comunidad. El más importante para Edgar en ese momento fue Mario Molina Cruz<sup>5</sup>, quien en ese entonces conducía un programa local de radio. Edgar pudo contactar al escritor por teléfono y a través de ese medio el escritor le indicó a Edgar cómo representar gráficamente los sonidos de la lengua zapoteca. Es decir, le mostró un sistema de codificación de la lengua. Posteriormente él comenzó un proceso de búsqueda y de “desciframiento” de textos en zapoteco, así como la elaboración de su propio sistema de escritura.

Edgar salió de la ciudad de Oaxaca para estudiar en Ciudad de México en la entonces Escuela Nacional de Música de la UNAM. En la capital del país Edgar asistió a algunos talleres de escritura impartidos por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y a partir de estos talleres y de sus propias búsquedas ha redactado y elaborado un libro que incluye cuentos, poemas, pensamientos e incluso trabalenguas (Figura 3).

Edgar considera que es necesario escribir en el contexto de su propia realidad, es por ello que los temas de sus textos versan en torno a cuestiones cotidianas de su comunidad de origen e incluyen “cuestiones... muy infantiles a veces, profundas en otras” (ER170315-1). Sin embargo, otra parte de la realidad en la que se contextualizan sus escritos es el escenario de peligro de extinción de su lengua, en sus propias palabras: “ahorita mi realidad es que la gente no hablante [de zapoteco] ni del pueblo quiere aprender, entonces hay que generar esa cuestión”. Piensa que la escritura se puede ser un medio para visibilizar la lengua para hablantes de otros idiomas y al mismo tiempo ser un factor de valorización de la lengua zapoteca para los hablantes de ésta.

---

<sup>5</sup> Mario Molina Cruz fue promotor cultural bilingüe, miembro fundador de la Asociación Nacional de Escritores en Lenguas Indígenas y miembro del Centro de Investigación y Difusión Zapoteca de la Sierra. Asimismo, fue becario del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes en 1994 y en 2007 obtuvo el premio Netzahualcóyotl. Escribió poesía, cuentos y ensayos. Falleció el 21 de marzo de 2012.

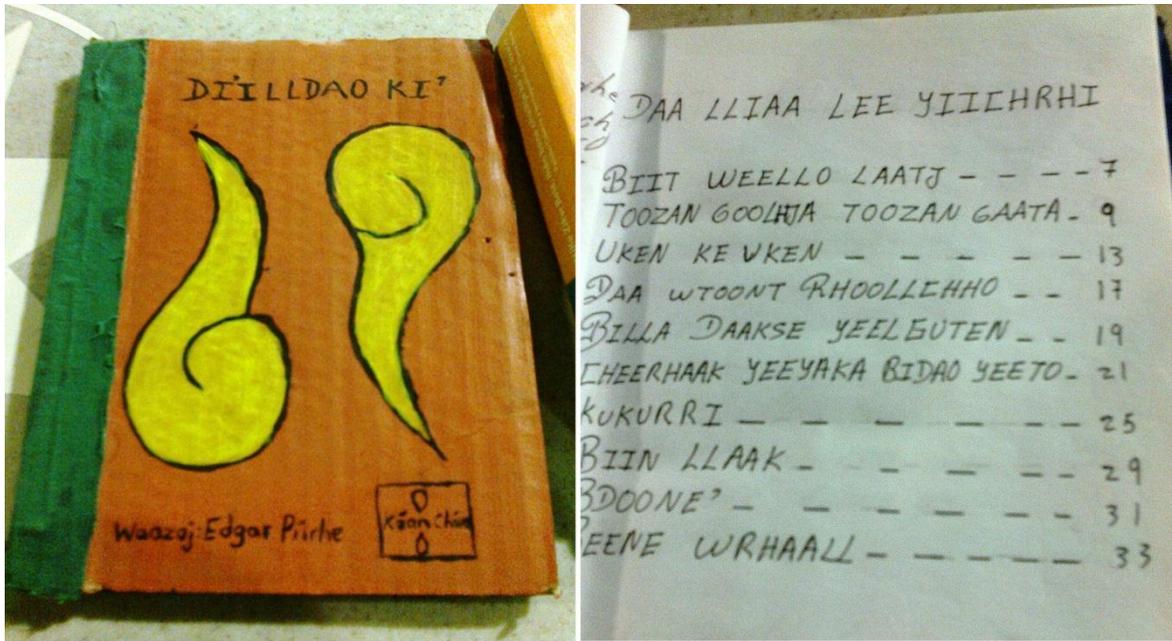


Figura 3. Libro elaborado por Edgar como parte del taller de escritura impartido en la CDI.

Del mismo modo, Edgar ha estado trabajando en la redacción de “un cuento que se volvió novela” (ER170315-1), pues comenzó siendo un texto corto basado en su propia biografía, en la vida de sus abuelos y en parte de la imaginación; sin embargo, debido a la extensión que adquirió el texto, decidió que sería una novela.

Si bien en un primer momento Edgar ha escrito para sí mismo, en el futuro le gustaría publicar sus obras y afianzar su propio estilo de escritura. Además de sus actividades como músico, Edgar continúa escribiendo cuando tiene tiempo. Ha participado en concursos de literatura en lenguas originarias de México, así como en eventos, cuyo objetivo es la difusión de estas lenguas en distintos estados de la república.

### **El proceso de aprender a leer y escribir en mixteco y en zapoteco. Un fin literario común.**

Tanto Edgar como Nadia tuvieron un aprendizaje autodidacta de la lectoescritura en sus respectivas lenguas maternas. Por un lado Nadia comenzó a escribir en mixteco como ella lo entendía y escuchaba, pues lo importante para ella en ese momento era poder expresar lo que sentía estando lejos de casa. Al respecto Nadia comenta:

A mi bisabuela le he leído algunos poemas, así tal cual yo los escribo, porque yo los escribo tal cual los pronuncio. O sea, no sé si existe la *k* o si no existe, que me han dicho que no

existe la *c*, pero yo la pongo, entonces ella me entiende ¿no? y me habla y me dice. O sea, yo lo he dicho, todo lo que yo escribo es lo que me han dicho ellos (NL190315-1).

Ahora bien, Nadia no maneja un sistema de escritura propio, es decir no estableció *sus* propias reglas al momento de escribir, aunque sí ha hecho modificaciones en la utilización de ciertas letras a raíz de comentarios que ha recibido a lo largo del tiempo que ha escrito y publicado.

Por otro lado, el aprendizaje de lectoescritura de Edgar, si bien también es autodidacta, éste estuvo marcado en su inicio por el seguimiento de una figura reconocida en el ámbito literario de las lenguas originarias. Como se señaló, Edgar pudo contactar a Mario Molina Cruz y por teléfono (en una única ocasión) éste le dio las indicaciones que debía seguir para escribir en zapoteco:

Y yo le digo [a Mario Molina Cruz]: “¿y ya con eso?”. –“Sí, ya con eso; construye tus palabras. No hay más”. –“Está bien, está bien, está perfecto. No necesito más”. –“Sí, si tú lo hablas, lo vas a aprender” (ER170315-1).

Edgar continuó su búsqueda de textos en zapoteco en distintas bibliotecas de la región y en sitios de internet. De esta manera obtuvo textos no sólo de libros, sino de dependencias como la CDI y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y con los códigos que aprendió de Mario Molina fue “descifrando” lentamente lo que leía.

A partir de la lectura sistemática que realizaba de la obra de Molina Cruz, Edgar se percató de que el sistema de escritura que el literato utilizaba estaba dirigido sólo a los hablantes de zapoteco de su variante, pues utilizaba las mismas grafías para palabras que tenían un sonido diferente al ser pronunciadas. Así, si una persona es hablante de zapoteco podría distinguir estas diferencias a partir del contexto y de la entonación que se le diera a la lectura.

Edgar considera que este sistema de escritura es ininteligible para personas que no hablan zapoteco. De este modo, comenzó a implementar su propio sistema de escritura en el cual se pudieran distinguir las palabras a partir de la utilización de signos ortográficos como apóstrofes y tildes. Asimismo, Edgar ha utilizado su técnica de escritura para enseñarle a

leer a otras personas no hablantes de zapoteco, encontrando este sistema efectivo debido a que los no hablantes de esta lengua distinguen las diferencias entre palabras similares.

Tanto para Edgar como para Nadia es importante el escribir para la gente de su comunidad; para las personas que comparten su lengua materna. Sin embargo, Edgar también le da gran importancia al hecho de que personas no hablantes de zapoteco puedan comprender los textos escritos en esta lengua. De esta cuestión deriva su preocupación por establecer un alfabeto en el cual sea clara la diferenciación entre grafías para ser inteligible tanto para zapotecos como para hablantes de otras lenguas.

En el caso de Nadia, ella parece estar más inclinada a que su forma de escritura sea inteligible principalmente para las personas que hablan la misma variante de mixteco que ella; es por eso que ella escribe “tal cual lo escucha” (NL190315-1).

Las formas de escribir que han adoptado Edgar y Nadia respectivamente, conllevan a la discusión acerca de la estandarización de alfabetos en sus respectivas lenguas. Nadia considera que es importante que se geste una tarea para llevar a las lenguas indígenas a un terreno de representación escrita. Sin embargo, le parece aún más importante que se promueva el uso de las lenguas en las propias comunidades indígenas, pues como menciona, “el futuro de las lenguas está en boca de los hablantes” (NL190315-1).

Los escritos de Nadia no han estado exentos de críticas por parte de otros hablantes de mixteco quienes señalan que su forma de escribir no es la “adecuada”, pues para ellos esa escritura es ininteligible. Ella considera que el escribir a partir de un alfabeto ya establecido (con criterios lingüísticos) puede ser positivo. Sin embargo, para ella también es legítimo escribir “como uno lo habla y lo escucha” (NL190315-1).

Asimismo, señala que las discusiones fundamentadas en la lingüística tienen “buenas intenciones”, pero en ocasiones oscurecen el panorama y cierran las posibilidades para poder aproximarse a una forma de escribir de la cual los hablantes de lenguas originarias puedan, efectivamente, hacer uso.

Para Edgar la situación no ha sido tan diferente; su forma de escribir también ha sido cuestionada. Él tuvo la oportunidad de mostrar su sistema de escritura al encargado de

impartir el taller de escritura en la CDI y recibió comentarios positivos al respecto. Sin embargo, dado que la CDI maneja su propio sistema de escritura, le informaron que al participar en dicho taller, él tendría que utilizar el alfabeto de la institución.

Ahora bien, otro tema que Edgar y Nadia destacan es el de las traducciones. Ambos coinciden en la importancia de hacer accesible su obra a hablantes de otras lenguas; sin embargo, también muestran preocupación por algunos aspectos que las traducciones conllevan. Por un lado, en los medios a través de los cuales se ha implementado y difundido su obra hay un predominio en el uso del español, pues los usuarios de dichos medios son en su mayoría hispanohablantes. Así, incluso Nadia ha encontrado casos en donde la instan a escribir solamente en español porque de cualquier forma no le entienden a lo que escribe en mixteco.

Por otro lado, ambos señalan también la problemática de la concordancia al momento de traducir, especialmente en lo referido a los poemas. Nadia menciona al respecto:

[los hablantes de lenguas indígenas] piensan y sienten en la lengua, o sea, el traducirlo significa como reescribir, como volver a escribir lo que trataste de decir que no es tan posible porque, por ejemplo yo he puesto a veces *kuini yuu yoo*, en algunos poemas, pero acá le tengo que poner *te quiero* porque no puedo poner pues *el sentimiento profundo del corazón que nos une a ti y a mí* porque no lo se va a entender el mismo poema ¿no? (NL190315-1).

Por su parte Edgar ha tenido la oportunidad de discutir con otro importante escritor zapoteco su postura en cuanto a las traducciones. Dicho escritor se opone a las traducciones porque piensa que si uno quiere acercarse a la su obra, la persona interesada *tiene que* aprender la lengua. Edgar no comparte esta opinión; para él la traducción es un medio importante a través del cual los hispanohablantes tienen la oportunidad de acercarse a la obra de escritores en lenguas originarias; es decir, la traducción es para él una herramienta interlingüística.

Edgar es consciente de que una parte importante de la recepción de su obra está compuesta por no hablantes de zapoteco –sobre todo en los concursos literarios– y que la única forma en la que estas personas pueden acceder a su obra es mediante la traducción. Es por ello que

él también problematiza la manera de escribir y de traducir. Edgar señala que muchos escritores en lenguas indígenas piensan en español al momento de escribir en sus lenguas maternas.

Él en cambio escribe y piensa en zapoteco, por lo cual las traducciones al español podrían percibirse como carentes de significado, “porque está pensado totalmente e zapoteco y en español no tiene sentido o no tiene esa rima que esperan” (ER170315-1). No obstante, estas reflexiones dan cuenta de su conciencia metalingüística y de su conocimiento intercultural, características frecuentemente asociadas a las personas bilingües (Kuo & Anderson, 2008).

Ahora bien, en cuanto al contenido de sus escritos encontramos que en ambos participantes las emociones, sus trayectorias y algunas características propias de sus respectivas comunidades de origen fungen como argumentos para sus creaciones literarias. Como ya se señaló, la relación con los familiares de ambos participantes –en especial con los abuelos y bisabuelos– han sido figuras importantes en sus obras. Ellos representan una fuente de saberes que Nadia y Edgar plasman en sus escritos.

En cuanto al proceso de creación de sus textos, por un lado, Nadia se apoya sobre todo en anotaciones que realiza en una libreta cuando ciertas ideas “le vienen a la mente” y posteriormente trabaja con esas ideas añadiendo y quitando ciertos fragmentos. Por su parte, Edgar hace uso de una grabadora de voz para registrar las ideas en el momento en que llegan y posteriormente trabaja en la redacción de éstas.

En cuanto a los fines por los cuales se escribe, Nadia menciona que en un primer momento, ella empezó escribiendo para sí misma; ahora escribe también para los demás, porque está convencida de que “las palabras pueden sanar” (NL190315-1). Lo anterior tiene que ver con la forma en la que han sido recibidos sus escritos, pues menciona que algunas personas le han dicho que en momentos difíciles de sus vidas, sus textos les han ayudado para sentirse mejor y que se identifican con lo que escribe; sobre todo personas que, como ella, se encuentran lejos de sus hogares y seres queridos.

Nadia también escribe para que otras personas (por lo menos) conozcan que en México existen otras lenguas además del español. Asimismo, escribe para alentar a otros a que también lo hagan, pues sostiene que cualquier persona que tenga algo que decir puede

hacerlo a través de la escritura y ésta no tiene que ser rígida en ningún sentido. Entre sus planes está el de crear un taller con mujeres de su comunidad para que, a través de la escritura, éstas den cuenta de sus trayectorias y vivencias y “que ellas escriban como le entiendan” (NL190315-1).

En una situación similar, Edgar comenta que para él escribir en zapoteco es una responsabilidad; responsabilidad para difundir la escritura en zapoteco y, de ser posible, de enseñar a otras personas a que también lo hagan.

Si bien ambos escribían para sí mismos en un principio, más recientemente se han enfrentado a escribir de manera sistemática en el caso de Nadia, y dentro de contextos institucionales, en el caso de Edgar. Así, al escribir en otros contextos se encuentran con algunas imposiciones que llevan a cierta “rigidez” en la escritura. Rigidez no sólo en cuanto a reglas gramaticales y ortográficas, sino también en cuanto a los momentos en los que se debe escribir.

El ser responsable de la publicación de una columna en la revista electrónica le pareció a Nadia, hasta cierto punto, complicado. Pues esta responsabilidad implica una obligación con respecto a la escritura; ya no podía escribir “así cuando te nace o cuando te llega” (NL190315-1), sino cuando la revista lo requiriera. Al mismo tiempo, esto invitaba a Nadia a pensar continuamente en escribir su próxima colaboración para la revista y en la traducción que haría. Para Edgar escribir dentro del contexto de la CDI implicó dejar a un lado su sistema de escritura y tener que apegarse al que la institución estableció.

Finalmente, para ambos es relevante tomar en cuenta, por un lado, el carácter oral de las lenguas originarias, y por el otro, las distintas formas ideográficas que tienen las personas pertenecientes a comunidades originarias del país para representar el mundo, tales como los bordados y tejidos de huipiles y blusas. Esto se relaciona con lo que menciona López Gopar (2007) con respecto a las *multilectoescrituras* de grupos indígenas. El autor entiende la lectoescritura en un sentido que va más allá del sistema alfabético, pues abarca modalidades orales, visuales e impresas. Desde su perspectiva, los miembros de poblaciones originarias son vistos como “autores de textos de modalidades múltiples” (p.6). Así, se reconoce en los bordados una de las múltiples maneras en las que se puede expresar la lectoescritura.

Ahora bien, los testimonios de Nadia y Edgar dan cuenta de la continuación del movimiento de escritores en lenguas originarias que señala Montemayor (2001). Los procesos por los que pasaron estos participantes para leer y escribir en sus lenguas maternas fueron principalmente autodidactas; sin embargo, el autodidactismo no excluye procesos colectivos, pues los participantes también se han apoyado en otros hablantes y en figuras literarias que ya habían comenzado a trazar un camino hacia la representación escrita de lenguas originarias.

Si bien las obras literarias de estos jóvenes entran en el terreno artístico, su labor va más allá de este campo, pues a través de la difusión de los textos en mixteco y zapoteco también buscan hacer notar al público hispanohablante la presencia de otras expresiones culturales en un terreno que ha estado ocupado principalmente por lenguas dominantes.

Montemayor (2001) indica que para los escritores en lenguas indígenas la producción de textos no se trata únicamente de una vocación individual, sino de un proyecto de consecuencias colectivas, pues concurren muchos aspectos de orden educativo y social. Este proceso puede ser visto desde el hecho de evaluar las posibilidades y elegir un alfabeto a utilizar, aunque no se trata de sistemas homogéneos y ya sistematizados.

Del mismo modo, Edgar y Nadia han cuestionado, mediante su labor literaria, la idea de que las lenguas originarias de México son solamente orales. Al respecto de la oralidad, tampoco niegan la importancia de esta forma de comunicación, sino que claman más bien por una conjunción de ésta con la escritura.

Los procesos descritos en esta sección dan cuenta de las maneras en las que los participantes han comenzado a construir prácticas en diferentes entornos de lectura y escritura en lenguas originarias de Oaxaca. A continuación se discutirán –a la luz de la perspectiva sociocultural– algunas de las implicaciones de estas prácticas.

### **Emergencia de prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias**

A partir de los ejemplos anteriores es posible afirmar que nos encontramos ante aspectos positivos e importantes que comienzan a marcar algunos pasos hacia la construcción de la lectoescritura en lenguas originarias como una *práctica emergente*, tales como la reflexión

y la creación de espacios para discutir de manera formal la sistematización de la escritura. Sin embargo; aún están presentes tensiones y obstáculos en este ámbito y es importante no dejarlos de lado.

Como se ha venido mencionando, entender las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural implica mirar dichas prácticas a la luz de los contextos más amplios en los cuales se inscriben. De esta manera, el porqué escriben (o no) los participantes, para qué y para quién escriben y el cómo se escribe depende del entrelazamiento de diversos factores (Kalman, 2008) A continuación se dará cuenta de algunos de ellos.

Si nos situamos ante el panorama mayoritariamente de desprestigio de las lenguas originarias en México (situación que además ha sido uno de los principales factores que amenazan la preservación de estas lenguas); ante la falta de atención por parte de las instituciones (cuyo discurso en muchas ocasiones no ha alcanzado a concretarse en beneficios reales para la población originaria); y ante las dificultades en las propias trayectorias de los participantes (discriminación derivada de su ascendencia indígena), cabe preguntarse entonces ¿por qué los participantes comenzaron a leer y escribir en sus lenguas maternas?

Es relevante tomar en cuenta la variedad de propósitos que tienen los usuarios del lenguaje escrito en el momento de leer y escribir. Entre los participantes de este estudio existe una gran diversidad en los motivos por los cuales han comenzado a utilizar sus lenguas maternas en el terreno escrito. Algunos de ellos son la expresión de emociones, las demandas laborales, el deseo de que las lenguas originarias estén presentes en más ámbitos de la vida cotidiana, la intención de plasmar por escrito las vivencias de otras personas, o la necesidad de aprobar una materia.

Si bien la heterogeneidad de propósitos por los que se utiliza la lengua escrita y las funciones de ésta no es exclusiva de las producciones indígenas, los ejemplos anteriores ayudan a resaltar esta característica de la lengua escrita como constructo dinámico y social.

Los motivos señalados se inscriben, en primera instancia, en un ámbito de beneficio personal. Sin embargo, estas decisiones también han sido influenciadas por otros factores

sociales. En este punto es preciso retomar el papel de la escolarización de los participantes (predominantemente en español, lengua hegemónica en nuestra sociedad), ya que ésta no sólo ha fungido como un factor que potenció el reconocimiento de la lengua y cultura propia, sino que también ha permeado en las ideas que tienen los participantes acerca de la lectura y la producción escrita.

Es preciso prestar atención a las universidades como espacios en donde las prácticas de lectura y escritura son altamente apreciadas y evaluadas (tal vez hasta impuestas). De este modo, podría decirse que la universidad representa la culminación de las ideas transmitidas a lo largo de la escolarización acerca de los beneficios de leer y escribir en español.

Si bien los participantes se distancian la normatividad en la escritura que las instituciones de educación superior imponen, no es fortuito que la mayoría haya comenzado a escribir en esta etapa.

Todos los participantes, así como sus padres, tienen una valoración positiva hacia la escolarización. La escuela ha sido la encargada, por excelencia, de alfabetizar a las poblaciones. Si bien, ellos no pretenden imitar la manera de proceder de las escuelas al momento de apropiarse y transmitir las herramientas para la lectura y la escritura en sus lenguas maternas, no podemos negar que las ideas de beneficios de aprender a leer y escribir han permeado en los motivos que tienen para realizar estas prácticas en sus lenguas maternas, pues han influido directa o indirectamente en el deseo de los participantes de comenzar a escribir.

Esto se expresa también en su deseo de enseñar a más personas de sus respectivas comunidades de origen a leer y escribir en lenguas originarias. Intentan que esto llegue a ser, efectivamente, un medio de comunicación legitimado y usado por las comunidades, aunque reconocen que aún falta un largo camino para ello.

El contacto temprano con la cultura escrita en español probablemente también ha jugado un papel importante en la decisión de los participantes para leer y escribir en sus lenguas maternas, pues como menciona Kalman (2008), es relevante la posición que las personas tienen respecto a otros lectores y escritores. En el caso de los participantes de esta

investigación es necesario distinguir entre la posición que tienen respecto a lectores y escritores en lengua española y a lectores y escritores en lenguas originaria de México.

En el primer aspecto, destaca –nuevamente– el papel que ha tenido la escolarización en sus trayectorias. Dado que esta escolarización se ha desarrollado principalmente en español, los beneficios que otorga el ser hablante de esta lengua son amplios. Así, por ejemplo, Nadia y Edgar valoran de manera positiva el hecho de acercarse a la cultura escrita en español desde una edad temprana y comenzar a explorar estas prácticas culturales.

Por otro lado, todos los participantes tienen una postura positiva en cuanto a otros escritores en sus lenguas, pues para ellos es importante que se lleve a cabo una labor de reconocimiento de sus lenguas en el ámbito de la escritura. Sin embargo, no en todos los casos están de acuerdo con la manera en la que escriben otros autores; discuten sus escritos y proponen nuevas formas de plasmar las lenguas originarias por escrito, lo cual evidencia el dinamismo de la lengua escrita.

Esta diversidad en los propósitos se traduce también en una diversidad en las prácticas de lectoescritura. Como se señaló en líneas anteriores, los participantes desempeñan prácticas letradas en lenguas originarias en espacios auspiciados por instituciones, así como en espacios que no cuentan con este apoyo. Este aspecto trae a la discusión las cuestiones del para qué se escribe y el para quién se escribe.

En este punto hay una tensión que todos los participantes señalan. Por un lado, apuntan que quisieran dirigir sus escritos a la población de sus respectivas comunidades de origen; sin embargo, reconocen que la mayoría de las personas en sus comunidades no cuenta con herramientas para leer y escribir en español y, dado que los sistemas de escritura hasta ahora establecidos para las lenguas originarias utilizan el alfabeto latino, tampoco les son accesibles las herramientas para leer y escribir en sus lenguas maternas.

Por otro lado, la población objetivo de sus escritos es difusa. En el caso, por ejemplo de Alicia, sus materiales están dirigidos a estudiantes universitarios alfabetizados en español, quienes desean aprender chinanteco como segunda lengua. Alicia ha impartido tres cursos piloto de chinanteco como segunda lengua, a partir de los cuales ha buscado mejorar sus materiales escritos para que éstos sean inteligibles para los estudiantes universitarios. A

pesar de que ella expresa su deseo de que la gente de su comunidad también comience a leer y escribir en chinanteco, sus escritos no han sido dirigidos a esta población.

Por su parte, Nadia y Edgar ponen sobre la mesa la discusión acerca de las traducciones, pues para ambos es importante que su obra sea accesible tanto para hablantes de mixteco y zapoteco, como para hispanohablantes. Sin embargo, la traducción implica cuestiones de las cuales es difícil hallar una conciliación, por ejemplo mantener el significado de los conceptos y el significado de la cultura escrita en ambas lenguas.

Villegas (2015), retomando algunas ideas de Spivak, señala que “en la traducción, la preservación del significado no depende de trasladar oraciones, sino de intuir sentidos y captar actitudes a partir de la manera como se expresan las ideas” (p.57).

Este es un tema que ambos participantes retoman. Apuntan que al momento de traducir su obra al español, es difícil trasladar el significado de determinados conceptos a la segunda lengua sin que el texto pierda, por ejemplo, la parte poética. Spivak (en Villegas, 2015) sostiene que entre las cualidades que necesita una traductora (o traductor), se encuentra no solamente el ser bilingüe, sino bicultural. Es por ello, quizá, que Edgar y Nadia han ido encontrando la manera de sortear estas dificultades y han realizado la traducción de sus escritos, en caso de Nadia, de manera sistemática para la publicación en la revista a la que se ha aludido.

En el caso de Verónica hay un cariz distinto, pues ella no traduce sus propias ideas, sino que tiene que traducir de español a mazateco lo que la institución en la que labora le demanda. Los escritos que Verónica produce por encargo del INALI están dirigidos –idealmente– hacia comunidades mazateco-hablantes. Sin embargo, se deja ver cierto descuido por parte de las autoridades al no brindar la información contextual necesaria para la producción de textos. De este modo, a pesar de lo explícito de los objetivos del INALI, Verónica se cuestiona para quién se escribe, pues está consciente de que el mensaje del INALI difícilmente llegará a las comunidades a través de lo que ella plasme por escrito en mazateco.

Ahora bien, el tema de para quién se escribe define también el *cómo* se escribe. En primer lugar, las cuestiones técnicas para codificar los idiomas originarios y representarlos por

escrito son sumamente importantes, pues como lo menciona Edgar, es necesario desarrollar un sistema de escritura que tome en cuenta las diferencias entre los tonos de distintas palabras. De lo contrario, los hablantes de otras lenguas no podrán comprender lo que está escrito. Esta cuestión también es retomada por Verónica, quien menciona que es preciso ser cuidadosos en la traducción del español a idiomas originarios y en la escritura de oraciones, pues puede haber malentendidos al momento de leer los mensajes que se intentan transmitir.

Asimismo, ambos destacan la necesidad de seguir las formas gramaticales y léxicas propias de sus idiomas al momento de escribir y no pretender copiar las estructuras gramaticales en español. Estos participantes señalan que el “pensar en español” al momento de escribir sus lenguas maternas es una limitante para la inteligibilidad entre los lectores.

Como mencionamos, estas cuestiones “técnicas” no son solamente habilidades individuales referidas a aspectos cognoscitivos para adquirir reglas gramaticales y ortográficas. Es necesario tomar en cuenta los aspectos sociales implicados en esta adquisición. De este modo, el pretender, en primera instancia, escribir conforme las características del español deja al descubierto otra forma de subordinación de las lenguas indígenas.

Cabe destacar que el aprendizaje de estos aspectos es diferente en lenguas dominantes y en lenguas originarias. Si bien todas las lenguas son dinámicas y van cambiando de acuerdo a las necesidades de los usuarios, en el caso de las lenguas dominantes como el español, la convencionalidad en el uso oral y escrito es más visible. No obstante, sabemos que a pesar de ello hay apropiaciones en el uso de la lengua de manera oral y escrita y son igual de legítimas que los usos normativos de las lenguas (Stubbs, 1984).

La cuestión es aún más compleja en el caso de los idiomas originarios, puesto que no hay un consenso en cuanto al uso de determinados alfabetos. Y esto a su vez genera nuevas preguntas y discusiones. Por un lado, existen ya numerosos textos escritos en lenguas originarias; a pesar de ello, la falta de un sistema de escritura estandarizado ha llevado a dificultades como las señaladas por los participantes para entender estos textos.

Por otro lado, el proceso de escritura en lenguas originarias en todos los casos presentados partió desde las herramientas adquiridas previamente para leer y escribir en español dentro

de la escuela. Así, se ven implicados factores que van más allá de sus contextos inmediatos, pues como menciona Gee (2004), el maestro al frente del aula no sólo enseña, en este caso español, sino que enseña también prácticas discursivas de la cultura hegemónica, que pueden diferir de las prácticas y valores de los alumnos que no pertenecen a dicho grupo cultural.

Si bien varios de los participantes asistieron a escuelas bilingües, no en todos los casos se implementaron los programas basados en la igualdad de las lenguas, sino que se buscó principalmente la transmisión de las herramientas necesarias para aprender a leer y escribir únicamente en español (excepto en el caso de Juan donde tampoco era valorada la enseñanza de la escritura en mixe).

Por ello, no es sorprendente que varios de los escritos producidos por los participantes se apeguen, en un primer momento, a los géneros escritos de la cultura dominante. Pero no hay que dejar de lado que más adelante ellos también plasman en sus escritos sus propias formas de ver el mundo a través de manifestaciones que en algunos casos se alejan de lo esperado convencionalmente para ciertos géneros (como el poema de Nadia señalado. Ver p. 88-89).

Lo anterior se relaciona con la importancia que le dan los participantes al aspecto oral de las lenguas, que es también un aspecto cultural importante que los ha enriquecido a través de sus trayectorias. Está por ejemplo el caso de las generaciones anteriores (padres, abuelos, bisabuelos), quienes han transmitido de manera oral conocimientos de diversa índole a los participantes. Y esta oralidad ha sido un punto de partida en algunos casos para las prácticas de lectura y escritura en sus idiomas maternos.

Edgar y Verónica mencionan reiteradamente que es importante retomar las características propias de sus respectivas lenguas maternas para poder plasmarlas por escrito. Una de las características más importantes de estas lenguas es la oralidad; sin embargo, al parecer no han integrado esta parte oral a sus escritos. Es decir, en términos de Chafe (1982, en Gee, 2004), en sus escritos sigue predominando el carácter integrado y distanciado con respecto al lector. Estas son características que distinguen a la comunicación escrita a diferencia de la oralidad en donde se promueven las interacciones cara a cara.

Como se ha señalado, la distinción oralidad-literacidad no se refiere a una dicotomía, sino que se trata de características que pueden estar presentes en diferentes grados en las interacciones dependiendo de los actores y los contextos. Es en este sentido que yo esperaría que los textos producidos por hablantes de lenguas originarias integraran la oralidad en sus textos escritos. Aunque pudiera parecer compleja esta labor, algunos escritores han comenzado a hacer uso de estas herramientas; por ejemplo el poeta maya-quiché Humberto Ak'Abal<sup>6</sup>.

Lo anterior se refiere principalmente a creaciones artísticas; sin embargo el otro lado de esta situación es señalada por Juan, para quien es sumamente importante el uso de las lenguas originarias de manera oral dentro de las comunidades; es decir, Juan le apuesta a la oralidad como forma de potenciar la escritura en lenguas originarias.

Él considera que si los usuarios de las lenguas continúan comunicándose oralmente, en algún momento emergerá la necesidad de representar la lengua por escrito. Consecuentemente, serían las mismas personas quienes generarían sus propias prácticas discursivas por escrito y esto impactaría principalmente en sus vidas cotidianas.

Lo señalado por Juan no se aleja de lo que algunos investigadores han documentado en cuanto a la apropiación de prácticas de lectura y escritura por parte de comunidades originarias. Por ejemplo el estudio clásico de Scribner y Cole (1988) sobre los *vai* en Liberia en la que documentaron, que además de la literacidad en inglés desarrollada en la escuela, contaban con una escritura indígena propia, la cual es silábica y no alfabética y que además es transmitida fuera del espacio institucional.

Asimismo, encontramos también lo que Salomón (2004) ha denominado *literacidades vernáculas* en donde se describe el recuerdo y uso actual de la escritura en contextos extraoficiales, principalmente domésticos en una localidad quechua en Perú.

En el caso de Juan, él reconoce que aún falta un largo trayecto por recorrer para que su comunidad llegue a apropiarse de prácticas de lectoescritura en mixe, pero considera que es

---

<sup>6</sup> En sus presentaciones este poeta hace uso de las características sonoras propias de su lengua materna sin dejar de lado la producción escrita. Esto también podría relacionarse con la emergencia de géneros literarios donde las características orales y sonoras son parte esencial, por ejemplo la poesía sonora el llamado *spoken word*.

un proceso que depende, asimismo, de otros factores. Entre ellos, uno de los más importantes para él es el prestigio de las lenguas y de las culturas indígenas el cual, desde su perspectiva, mejoraría si mejorara, a su vez, su situación económica.

Estas declaraciones, así como las de Alicia cuando hace alusión a la necesidad de que los pobladores de las comunidades originarias valoren su propia lengua y cultura exhiben cómo, efectivamente, las discusiones sobre la escritura no deben quedarse solamente en el tratamiento de sus aspectos técnicos y psicológico, sino abordarse desde lo que se conoce como *cultura escrita*, pues queda claro que el leer y escribir es una práctica social y cultural (Street, 2004).

Las prácticas de literacidad de las que hemos dado cuenta abonan a la perspectiva sociocultural y nos muestran que hablantes de lenguas originarias están llevando a cabo acciones tangibles que desmienten la idea de que las lenguas originarias son solamente orales. Sin embargo, es importante resaltar que no son necesariamente las comunidades originarias las que generan estas escrituras, sino algunos de sus miembros encausados por diversos móviles, desde el institucional hasta el artístico.

De acuerdo con lo que reportan los participantes, la mayoría de la población de sus comunidades de origen no leen ni escriben, porque no son prácticas culturalmente valoradas por ellos. Quienes sí lo hacen son quienes han encontrado algún beneficio en ellas, pero no es así el grueso de la población.

Aunque los participantes tienen intenciones de que los escritos lleguen a las personas de sus comunidades, las acciones realizadas hasta ahora se han encaminado hacia la mejor comprensión de los hispanohablantes (excepto en el caso de Verónica), lo que nos hace pensar en la lectoescritura como práctica culturalmente valorada en el contexto urbano y por las clases hegemónicas.

En este terreno las instituciones juegan un papel importante. La primera institución como representante de la cultura hegemónica a la que tuvieron acceso los entrevistados fue la escuela. En sus trayectorias se ve reflejado el papel de la escuela como espacio ambiguo, ya que por un lado ha fungido como institución “etnocida” y por otro lado, como agente formador de dirigentes intelectuales étnicos (Maldonado Alvarado, 2000). Para Edgar,

Alicia, Verónica y Juan la educación básica representó, entre otras cosas, un espacio donde su lengua y cultura no eran valoradas e incluso llegaron a ser violentados debido a su ascendencia indígena. Por el contrario, para todos los participantes, su estancia en instituciones de educación superior fungió como espacio para revalorar su lengua y su cultura.

En cuanto a las instituciones en las que laboran Alicia y Verónica, éstas al parecer buscan fomentar las prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias de manera indistinta. Por ejemplo INALI hace difusión de mensajes en estas lenguas sin considerar que la mayoría de la gente de las comunidades no posee las herramientas necesarias para leer y escribir ni en español ni en sus lenguas maternas.

Asimismo, la limitación en los géneros que son usualmente escritos en español, ha llevado también a una limitación en los géneros que podrían ser escritos en lenguas originarias. Por ello se piden escritos que no necesariamente se apegan a la forma de comunicación de las personas de diferentes comunidades. Como menciona Verónica, se piden traducciones “de la noche a la mañana” sin que los responsables de elaborarlos sepan cuál son los fines de dichos escritos. De este modo, no es fortuito que muchas veces se tengan problemas de inteligibilidad.

Ahora bien, el papel de las instituciones ha generado tensiones en cuanto a la manera de escribir. Por un lado los participantes reconocen la importancia de la sistematización de la escritura en lenguas originarias. Esto incluye el uso de alfabetos estandarizados y la explicitación de reglas gramaticales de las lenguas con el fin de garantizar la inteligibilidad entre lectores.

Los participantes señalan la importancia de la sistematización debido a que han encontrado dificultades al leer ciertos textos escritos en sus lenguas maternas. A pesar de las herramientas que les ha brindado su escolarización encuentran aún grandes retos por resolver para aproximarse al sentido de estos textos, pues al parecer están pensados desde una lógica distinta a la de sus lenguas.

Por otro lado, y es aquí donde se genera la tensión, los participantes sostienen que la estandarización volvería rígida la escritura y no habría margen para otro tipo de expresiones

por escrito. Además se volvería, al igual que el español, una práctica cuyo aprendizaje se daría solamente en contextos escolares, lo cual dejaría a muchas personas excluidas. Como Edgar sostiene, se estaría apostando por la *academización* de la lengua. Quizá por ello es que Alicia y Nadia prefieren distanciarse del trabajo realizado por algunos lingüistas en cuanto a la sistematización de lenguas originarias.

Esta tensión se manifiesta, asimismo, entre los tipos de prácticas de escritura. Por ejemplo lo que Nadia señala acerca de la dificultad de la escritura por demanda en contraposición a la escritura espontánea. Ello ayuda a matizar que la escritura en una lengua indígena (aunque también en lenguas hegemónicas) no es un proceso homogéneo, sino diverso y probablemente sea pertinente hablar de *las escrituras* y no de una única manera de escribir.

Para finalizar, es pertinente abordar algunas de las consecuencias que estas prácticas de lectura y escritura han traído para los participantes tanto a nivel personal como a un nivel que abarca otras esferas sociales, pues como menciona Montemayor (2001), la escritura tiene y ha tenido consecuencias colectivas.

En primer lugar, no podemos obviar que estas prácticas han traído beneficios personales para los participantes, que van desde la expresión de emociones decantada en el terreno artístico, hasta la consecución de un empleo en dependencias gubernamentales. Sin embargo, las consecuencias de sus prácticas letradas en ámbitos que van más allá de lo personal.

Aunque algunos de los propósitos que los participantes tienen para leer y escribir parecen aún difusos para ellos mismos, sí tienen claro que su producción de textos no busca –como objetivo principal– la preservación de la lengua. Sin embargo, aunque no haya sido su intención, sí se ha promovido el reconocimiento de las lenguas indígenas, pero solamente dentro de un contexto urbano.

De esta manera, efectivamente, la labor que ellos han realizado al parecer aún no tiene un impacto directo sobre las dinámicas lingüísticas en sus comunidades. No obstante, de manera implícita, los participantes han abonado, con su motivación, a la apertura hacia otro tipo de diálogos con personas de otras culturas y con visiones del mundo distintas.

Otro factor que ha traído consecuencias para las prácticas de lectoescritura en las lenguas de los participantes ha sido el uso de internet y en específico de las redes sociales. Estos espacios han fungido como medios de socialización del lenguaje escrito en sus lenguas maternas. Quienes usan estos medios son principalmente Edgar y Nadia.

Este uso se puede contrastar con lo que reporta de León Pasquel (2016) acerca del uso de medios digitales por parte de jóvenes tsotsiles en el estado de Chiapas. La autora reporta que los jóvenes de las comunidades estudiadas comienzan a hacer un uso espontáneo del tsotsil escrito en estos medios. Si bien en este contexto también se presenta la tensión entre una escritura académica o “purista” frente a una escritura improvisada, parece ser que en este caso los jóvenes sí comienzan a formar una cultura escrita en su lengua materna, cuestión que contrasta con lo expuesto en este estudio.

Aunque este trabajo no se enfocó hacia el alcance que estas formas de comunicación, es relevante que la escritura en lenguas originarias está ganando espacios que anteriormente eran ocupados solamente por lenguas hegemónicas. Este hecho abona, posiblemente, hacia el reconocimiento de lenguas originarias por parte de personas hablantes de otros idiomas.

Ahora bien, el apropiarse de las prácticas de lectura y escritura tanto en español como en sus lenguas maternas implica, a su vez, apropiarse de un tipo de comunicación valorado culturalmente por un grupo hegemónico (de entrada por el hecho de estudiar una carrera universitaria). A primera vista esto aleja a los participantes de las prácticas canónicas de sus comunidades de origen, pues como menciona Gee (2004) una manera “diferente” de escribir y de comunicarse conlleva a una nueva identidad. Sin embargo, como ya se mencionó, esta identidad no es estática, sino que *emerge* dependiendo de los contextos.

En algunos momentos la identidad profesionalista de los participantes como abogado, educadora, músico, pedagoga y antropóloga pueden ocupar lugares centrales en las interacciones; sin embargo, no por ello dejan de lado sus identidades como mixe, chinanteca, zapoteco, mixteca y mazateca. Su cultura y el uso de la lengua materna han fungido como objeto identitario explícito a lo largo de su recorrido universitario, identidad que además les costó trabajo “ganarse”, debido a las dificultades de sus trayectorias.

Lo hasta aquí señalado son algunas de las cuestiones que enmarcan la emergencia –en un contexto urbano– de prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias de Oaxaca. El análisis de las narrativas y ejemplos de estos hablantes bilingües han ayudado a (re)pensar el uso de lenguas originarias fuera de las propias comunidades y en terrenos donde hace algunas décadas no era posible encontrarlas. A continuación se dará paso a las consideraciones finales de este trabajo de investigación.

## Conclusiones

El estado de Oaxaca y Ciudad de México son entidades que reflejan la gran diversidad cultural y lingüística del país; sin embargo, el riesgo de desaparición de lenguas originarias continúa presente a pesar de los esfuerzos realizados desde diferentes ámbitos para revertir esta situación. Ante este escenario cabe preguntarse cuál es el papel que la lectura y escritura en lenguas originarias está desempeñando. Con este trabajo de investigación se buscó una aproximación a los usos y sentidos que indígenas universitarios de Oaxaca dan a sus prácticas de lectoescritura en estas lenguas, cuya característica primordial es la oralidad.

Los usos que han hecho los participantes de la lectura y escritura en sus lenguas maternas les han traído, en primera instancia, beneficios personales; sin embargo, los sentidos y alcances que han tenido estas prácticas van más allá de estas esferas, pues la gestación de estas prácticas también ha estado influida por contextos sociales más amplios.

En este apartado se abordarán algunas conclusiones concernientes, en primer lugar, a las cuestiones personales que las prácticas de lectura y escritura han conllevado para los participantes, y en segundo lugar, algunos temas relativos a los contextos sociales y culturales en los que se han inscrito las prácticas letradas de los entrevistados.

El bilingüismo no implica solamente dominar dos lenguas distintas, implica también ser parte de dos culturas (Reyes, 2008). En este sentido, no es posible hablar de fenómenos tales como *aculturación*. Los participantes reconocen su lengua materna y su cultura de origen como elementos importantes en la conformación de su identidad. Así, las acciones que han llevado a cabo en cuanto a la visibilización de sus lenguas maternas en el contexto urbano representan una forma de resistencia ante la cada vez más creciente pérdida de lenguas originarias.

No obstante, no niegan la riqueza del conocimiento de otra lengua y la apropiación de otras pautas culturales que han sido calificadas como *dominantes*. El manejo de la lengua española es reconocido como parte de su capital cultural y que también ha potenciado su desenvolvimiento en otros ámbitos que han sido importantes en sus trayectorias de vida. Uno de los más importantes ha sido su acceso a la educación superior.

Las trayectorias de los participantes, atravesadas por la escolarización, han desembocado en una visión crítica del uso de sus lenguas en diferentes contextos. No describen las diferencias entre las lenguas en términos de dicotomías o colocando a una lengua sobre la otra, sino que usan ambas lenguas tanto en el contexto urbano, como en sus comunidades de origen. El reconocimiento de la riqueza de ambas lenguas y culturas se relaciona, asimismo, con la emergencia de sus identidades en distintos momentos.

Aunque los entrevistados admiten de manera explícita que el objetivo de sus prácticas de lectura y escritura en sus lenguas maternas no es la revitalización y preservación de éstas, con sus acciones sí contribuyen en cierta medida al reconocimiento del potencial de las lenguas originarias para ser representadas por escrito al apegarse a la idea de que estas lenguas no son ágrafas como se les había calificado durante mucho tiempo.

En cuanto a su papel frente a las instituciones, no se asumen como sujetos pasivos que estén a merced de éstas para poder hacer algo con sus lenguas. Al contrario, han sacado provecho de estas instituciones y han negociado en las interacciones. Es decir, ellos también han puesto en juego el poder de agencia en lo que respecta a sus modos enfrentar los procesos institucionalizantes, por ejemplo al rechazar de manera explícita algunas normas impuestas en la manera de escribir o en la utilización de alfabetos ya implementados.

Es relevante hacer notar que las prácticas de lectoescritura que han desarrollado los participantes han estado mediadas e influidas en gran medida por determinadas instituciones. En este sentido y entendiendo las prácticas de lectoescritura desde la perspectiva sociocultural, constatamos que en los casos que se expusieron aún no es posible hablar de cultura escrita en lenguas originarias, pues retomando la noción de *cultura* a la que nos apegamos, es necesario que se compartan estructuras de significación que guíen las acciones de la gente (Geertz, 1987).

De acuerdo con los testimonios de los participantes, la lectura y la escritura en lenguas originarias no son prácticas culturalmente valoradas ni legitimadas por las personas de sus respectivas comunidades. Sin embargo, al tomar en cuenta que las culturas no son entidades aisladas e impermeables, vemos que los participantes entran y salen de su comunidad y

están en contacto con otros contextos (muy distintos). Esto eventualmente podría ayudar a que estas prácticas de escritura comiencen, en primer lugar, a ser reconocidas por más personas dentro de sus comunidades. Queda por ver si dentro de algunos años podrá hablarse efectivamente de una cultura escrita.

No podemos asumir que estos casos están marcando el camino que seguirán la escritura en lenguas originarias. Como se mencionó a lo largo de esta tesis, los participantes representan a una población privilegiada con respecto a la mayoría de los mexicanos, a saber, ser estudiantes universitarios. Las herramientas que han adquirido en su formación en diversas instituciones de educación superior les han permitido construir ciertas actitudes, interacciones, reflexiones y prácticas que ponen en juego en su producción de material escrito en lenguas originarias de Oaxaca. Esta es una situación que se encuentra lejos de ser accesible para todas las personas de sus comunidades de origen y a su vez habla del papel y de las oportunidades que brinda el acceso a educación superior (Schmelkes, 2011).

Asimismo, el acceso a estas situaciones ha generado una tensión en cuanto a las maneras en las que comienzan a implementar sus propios sistemas de escritura con miras a hacerla accesible a más personas. Por un lado, saben que la rigurosa normatividad en la forma de escribir aleja a las personas de una práctica cotidiana de escritura en lenguas originarias. Por otro lado, consideran que es necesaria cierta convencionalidad en la escritura para que los textos sean inteligibles.

Si se opta por una escritura normativizada y más bien apegada a criterios académicos, la gente –los dueños de la lengua– no se apropiarán de la escritura; ésta sería solamente accesible para la gente escolarizada. De la misma manera, la generación de ciertas reglas y la estandarización de la escritura limitarán la diversidad en las formas de comunicación.

Pudimos constatar que la escritura en lenguas indígenas ha entrado a espacios en los cuales antes no había cabida para otras formas de expresión. Sichra (2009) menciona que es necesario ampliar los géneros en los que se escribe en estas lenguas; ir más allá de cuentos, mitos y leyendas y entrar a géneros informativos, descriptivos y argumentativos, entre otros. En el mismo tenor de ideas, Maglia, Rocha & Duchesne (2015) señalan la larga historia de exotización, folclorización y estereotipia que han dejado a estas prácticas

discursivas y artísticas en el terreno escrito en lenguas originarias marginadas con respecto a la academia.

A pesar del reconocimiento de la necesidad de ir más allá de cierto tipo de textos, me parece relevante preguntarnos si esta ampliación en los géneros de escritura no dejaría de lado las propias maneras de comunicación en lenguas originarias. Es decir, el tratar de copiar los géneros discursivos en español implicaría seguir reproduciendo la hegemonía de estas formas discursivas.

Considero que por parte de las instituciones se sigue privilegiando la manera de tomar decisiones de cierto grupo social (grupos letrados y escolarizados) al pretender que las prácticas de lectura y escritura en lenguas originarias sean semejantes a las primeras. Es decir, la búsqueda de una producción de textos en lenguas originarias homóloga a la producción de textos en español mantiene “el dominio” al limitar las posibilidades de la escritura en otras lenguas sin tomar en cuenta las características propias de dichos idiomas ni los matices culturales de los diversos grupos sociales. De este modo, el trabajo a partir de instituciones como INALI no está llegando realmente a las comunidades indígenas, pues éstas no se apropian de formas de comunicación impuestas desde afuera.

Por su lado, los participantes cuestionan estos modos de proceder al comenzar a hacer uso de sus propias maneras de comunicarse en sus lenguas maternas en un terreno escrito, encontrándose no en pocas ocasiones con dificultades para hacerlo. La consecución de la apropiación de la lectura y escritura por parte de la población de sus comunidades de origen depende de la combinación de factores individuales y sociales que escapan a sus ámbitos de competencia. No obstante continúan un camino, al parecer largo, pero lleno de diferentes posibilidades.

A pesar de lo anterior, su labor de difusión sí está marcando ciertas pautas hacia una mayor visibilización de las lenguas originarias. Se rompen también tabúes acerca de los espacios en los que las lenguas indígenas son utilizadas y se siguen abriendo sitios para la discusión. Tarea que parece muy necesaria ante un panorama en donde la mayoría de las personas piensan que la población indígena *tiene que* hablar español (Gutiérrez Chong & Valdés

González, 2015) y en donde encontramos funcionarios públicos que continúan con el discurso discriminatorio hacia las poblaciones indígenas (Herrera & Urrutia, 2015).

El problema de la literacidad en lenguas indígenas no viene de la falta de reconocimiento de ideologías que permean el nivel social e institucional; sino las ideologías que están presentes a nivel personal (Sichra, 2009). Por ejemplo los maestros que no reconocen el valor de las lenguas o los mismos padres de los participantes, quienes esperaban que la escolarización de sus hijos los alejaran de sus culturas y que ello conllevara a una mejor posición social.

Las acciones de los participantes dan cuenta de la insuficiencia de la dicotomía oralidad-literacidad para distinguir grupos sociales. Sus testimonios dejan ver que desde pequeños tenían acceso a la cultura escrita. Si bien ésta no era en su lengua materna, este primer acercamiento marcó el trayecto de la construcción de significado en cuanto a las prácticas letradas y su posterior incursión en ellas. Así aunque en su lengua materna las interacciones eran principalmente orales, también había interacciones que se desarrollaban en torno a la lengua escrita.

Actualmente con las prácticas llevadas a cabo por los participantes comienza a transitarse por un nuevo terreno en cuanto a la escritura en lenguas originarias, aunque aún se está lejos de que sea una práctica culturalmente aceptada.

Para que estas prácticas fuesen, efectivamente, adoptadas por la población en general dentro de las comunidades originarias sería necesario comenzar a generar una escritura propia, basada en los paradigmas y la epistemología de cada una de las comunidades originarias. Asimismo, es necesario establecer una conexión entre oralidad y escritura.

No podemos apostar a que dotando a las lenguas indígenas de normatividad, expandiendo, el vocabulario, los estilos, volviéndolas lenguas escritas se contribuya a su mantenimiento y vitalidad, sino que es importante tomar en cuenta lo que los individuos hacen, sienten y piensan de sus lenguas (Hornberger, 2009). A lo largo del texto se ha intentado dar cuenta de estos aspectos para los participantes; sin embargo, no conocemos la postura de la población de sus comunidades de origen.

Si bien con este trabajo de investigación fue posible aproximarse a algunos de los sentidos que indígenas universitarios de Oaxaca le otorgan a sus prácticas de lectoescritura en sus lenguas maternas, aún quedan cuestiones, cuya discusión es necesaria.

En primer lugar, me parece relevante tomar en cuenta que la estandarización de sistemas de escritura implica la exclusión de variantes lingüísticas y de formas de usar el lenguaje. Así, valdría la pena preguntarse ¿es necesaria la estandarización? ¿Estamos listos para comenzar esa discusión? Quizá es preciso, en primera instancia, tener claros los objetivos por los cuales se quiere escribir, cuestión que, como los participantes mencionaron, es difícil clarificar.

Sería deseable también poder continuar explorando el desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los participantes para dilucidar si está ocurriendo lo que Sichra (2009) documentó entre *intelectuales indígenas* quechuas y aymaras en Bolivia, para quienes la escritura en lenguas originarias se ha vuelto “un capital simbólico de diferenciación social entre los mismos indígenas” (p. 218).

Ahora bien, para comenzar a explorar este terreno en comunidades específicas, sería necesario partir desde una perspectiva histórica propia para dar cuenta de la manera en la que las comunidades se han apropiado de estas prácticas, sobre todo en jóvenes, ya que tienen un papel protagónico en la forma en la que el idioma es usado (Wyman, McCarty, & Nicholas, 2014).

Sería deseable, asimismo, hacer de la escritura en lenguas originarias un objeto social, no solamente un objeto escolar o institucional; así, apostar por la escritura y producción no de textos *en* chinanteco, mixe, mazateco, mixteco y zapoteco, sino *de textos chinantecos, mixes, mazatecos, mixtecos y zapotecos*.

Como reflexión final es preciso no dejar de lado que, así como las instituciones claman por atender la diversidad de lenguas, del mismo modo debería promoverse la diversidad de textos y no privilegiar solamente el estilo ensayístico propio de contextos académicos. Como menciona Ferreiro (1994), es necesario asumir la diversidad “no como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica” (p.10).

Así, es en el reconocimiento (no sólo por parte de las instituciones, sino de la población en general, indígena y no indígena) de la diversidad lingüística de nuestro país que existe la oportunidad de ampliar el uso y funciones de la cultura escrita *en* lenguas originarias *por* y *para* estas comunidades.

## Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1986). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la Ciudad de México. *Política y Cultura*(12), 195-221.
- Arias Lozano, L. (2014). Saber narrar un cuento. Escritura de producciones narrativas en niños bilingües de español y de hñähñú. En R. Barriga Villanueva, *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (págs. 561-596). México: El Colegio de México.
- Avilés González, K. (2014). Cambios morfológicos en la escritura del náhuatl: marcas de renovación lingüística. En J. Léonard, & A. Kihm, *Patterns in Mesoamerican Morphology* (págs. 265-279). París: Michel Houdiard.
- Azuara, P., & Reyes, I. (2011). Negotiating worlds: a young Mayan child developing literacy at home and at school in Mexico. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(2), 181-194.
- Barragán Trejo, D. (2009). "Si no la haces, ¿de qué vives? Le vamos a enseñar poco tlapaneco": Un desplazamiento lingüístico en proceso entre migrantes mi'phaa (tlapanecos de Tlacoapa) en Tlaquepaque, Jalisco, México. *Cuadernos Interculturales*, 7(12), 21-46.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge: Blackwell.
- Bernabé Chávez, E. (2014). El alfabeto hñähñu: notas para una primera aproximación a la normalización de la escritura. En N. Rebolledo, & M. Miguez, *Educación bilingüe y políticas de revitalización de Lenguas Indígenas* (págs. 73-84). Quito: Abya-Yala.
- Bolom Pérez, M. (2009). *Conceptualizaciones de hablantes de la lengua tsotsil sobre variedades de escritura en su lengua materna*. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Briceño Chel, F., & Can Tec, G. R. (2014). *Normas de Escritura para la Lengua Maya*. Campeche, Yucatán, Quintana Roo: INALI-SEP.
- CDI. (2006). *Regiones indígenas de México*. 2006: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional .
- de León Pasquel, L. (2016). Literacidades digitales entre jóvenes tsotsiles. Una mirada a nuevos repertorios lingüísticos e identitarios. *En conferencia en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*. México.
- del Ángel, M., & Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Infodiversidad*(11), 11-40.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México. Balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21(1), 35-60.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Farr, M. (2009). Ideologías de la alfabetización: prácticas locales y definiciones culturales. En B. Street, & J. Kalman, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (págs. 99-114). México: Siglo xxi editores.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15(3), 6-11.
- Flores Farfán, J. A. (2013). Cambiando ideologías y prácticas a favor de las lenguas originarias: el recurso del español para la valoración y enseñanza de las lenguas indígenas. *Lingüística Mexicana*, III(1), 5-34.
- Flores Martínez, A. (2014). *Pensar la lengua a través de la escritura. Reflexión metalingüística de niños bilingües tsotsiles escolares en un contexto de traducción*. México: Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- García Ortega, E. (2003). La escuela pública y los pueblos indios. En F. Soberanes Bojórquez, *Pasado, presente y futuro de la educación indígena : memoria del foro permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 23-55). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.

- Goody, J., & Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody, *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (págs. 39-82). Barcelona: Gedisa.
- Graff, H., & Duffy, J. (2008). Literacy Myths. En B. Street, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 2, págs. 41-52). Nueva York: Springer.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149.
- Guerrero Galván, A., & San Giacomo, M. (2014). El llamado español indígena en el contexto del bilingüismo. En R. Barriga Villanueva, & P. M. Butragueño, *Historia Sociolingüística de México* (Vol. 3, págs. 1457-1523). México: El Colegio de México.
- Gutiérrez Chong, P., & Valdés González, L. M. (2015). *Ser indígena en México. Raíces y derechos. Encuesta Nacional de Indígenas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamel, R. E., & Muñoz Cruz. (1986). Perspectivas de un proceso de desplazamiento lingüístico: el conflicto otomí-español en las prácticas discursivas y la conciencia linüística. *Estudios Sociológicos*, IV(11), 215-239.
- Heath, S. B. (1977). *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Heath, S. B. (2010). El valor cultural de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: las habilidades narrativas en la casa y en la escuela. En L. de León Pasquel, *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: Estudios Interdisciplinarios* (págs. 195-229). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Hernández Razo, O. E. (2015). *Trabajo, estudio y canto: actividades cotidianas y la apropiación de prácticas digitales en una comunidad suburbana de la Ciudad de México*. México: Tesis doctoral, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, C., & Urrutia, A. (20 de mayo de 2015). Filtran grabación de Córdoba donde se mofa del habla indígena. *La Jornada*.

- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). On the Shoulders of Bakhtin and Vygotsky. En D. Holland, W. Lachicotte, D. Skinner, & C. Cain, *Identity and Agency in Cultural Worlds* . Harvard University Press .
- Hornberger, N. (2009). Voz y Bilingüedad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní y Maorí. En J. Kalman, & B. Street, *Lectura, Escritura y Matemáticas como Prácticas Sociales. Diálogos con América Latina* (págs. 25-39). México: Siglo xxi editores.
- Hornberger, N. (2014). “Until I Became a Professional, I Was Not, Consciously, Indigenous”: One Intercultural Bilingual Educator’s Trajectory in Indigenous Language Revitalization. *Journal of Language, Identity & Education*, 13, 283–299.
- Hornberger, N., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Bilingüedad: International and Critical Perspectives. *Language and Education*, 14(2), 96-122.
- INALI. (8 de septiembre de 2015). *Misión y Visión INALI*. Recuperado el 8 de mayo de 2016, de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas:  
<http://www.inali.gob.mx/es/institucional/mision-y-vision.html>
- INEE. (2006). *Panorama Educativo de México 2006*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado el 5 de julio de 2016, de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática:  
<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- INEGI. (2011). *Catálogo de las comunidades indígenas 2010*. Recuperado el 10 de diciembre de 2014, de Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática:  
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/sfi/detalle.aspx?c=265&s=inegi&upc=702825056117&pf=Prod&ef=&f=2&cl=0&tg=80&ct=106020000&ct=>
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. Recuperado el 5 de enero de 2016, de Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática:  
<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/tabuladosbasicos/default.aspx?c=33725&s=est>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*(46), 107-134.

- Kalman, J., & Street, B. (2009). Introducción. En J. Kalman, & B. Street, *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (págs. 9-21). México: Siglo xxi editores.
- Kuo, L.-J., & Anderson, R. C. (2008). Conceptual and methodological issues in comparing metalinguistic awareness across languages. En K. Koda, & A. Zehler, *Learning to read across Languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (págs. 39–76). Nueva York: Routledge.
- Lindenberg, M. (1998). Las luchas de la memoria: Entre el pasado oral y el presente escrito. En E. López, & I. Jung, *Sobre las huellas de la voz* (págs. 23-38). España: Ediciones Morata, DSE, PROEIB-Andes.
- López Gopar, M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 28(3).
- Maglia, G., Rocha, M., & Duchesne, J. (2015). Presentación Literaturas afrolatinoamericanas e indígenas. *Cuadernos de Literatura*, 19(38), 45-57.
- Maldonado Alvarado, B. (2000). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, 103-131.
- Martínez Casas, R. (2014). De la resistencia al desplazamiento de las lenguas indígenas en situaciones de migración. En R. Barriga V. , & P. M. Butragueño, *Historia Sociolingüística de México* (Vol. 3, págs. 1409-1455). México: El Colegio de México.
- Martínez Casas, R., & de la Peña, G. (2004). Migrantes y comunidades morales: resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara. En P. Yanes, V. Molina, & Ó. González, *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad* (págs. 89-149). México: Universidad de la Ciudad de México.
- Montemayor, C. (2001). *La Literatura Actual en las Lenguas Indígenas de Méxcio*. Universidad Iberoamericana.
- Montemayor, C. (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. México: Debolsillo.
- Montes Giraldo, J. J. (1986). Lengua-Dialecto una vez más. La persistencia y actualidad de un viejo problema. *Thesaurus*, XLI (1), 23-41.

- Oehmichen, C. (2015). *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paradise, R. (2002). Finding ways to study culture in context. *Human Development*(45), 229-236.
- Pardo, M. (1993). El desarrollo de la escritura en lenguas indígenas de Oaxaca. *Políticas de lenguaje en América Latina*(29).
- Pardo, M. T., & Acevedo, M. L. (2001). Dinámica lingüística en Oaxaca: desplazamiento y resistencia. *Cuadernos del Sur*, 33-48.
- Pellicer, A. (1999). *Así escriben los niños mayas en su lengua materna*. México: Plaza y Valdés. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Pérez Ruíz, M. L. (2005). Indígenas y las relaciones interétnicas en la Ciudad de México. Un panorama general. En M. Bartolomé , *Visiones de la diversidad. Relaciones interétnicas e identidades indígenas en el México actual* (Vol. III). México: Intituto Nacional de Antropología e Historia.
- Philips, S. (1972). Estructuras de participación y habilidad comunicativa: Los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clases. En C. Cazden, J. Vera, & B. Hymes, *Functions of Language in the Classroom*. Nueva York: Teacher College Press.
- PNUD. (2010). *Informe sobre el desarrollo humano de los pueblos indígenas de México*. Recuperado el 5 de julio de 2016, de Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico\\_HDR\\_2010.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_HDR_2010.pdf)
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española (23.a edición)*. Obtenido de Real Academia Española: <http://www.rae.es/>
- Reyes, I. (2008). Bilingualism in Holistic Perspective. En J. M. González, *Encyclopedia of Bilingual Education*. Sage Publications.
- Reyes, I. (2012). Biliteracy Among Children and Youths. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 307-327.
- Reyes, I., & Esteban-Guitart, M. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-cultural Comparative Analysis. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll, *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Rockwell, E. (2004). Entre la vida y los libros. Prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX. En C. Castañeda, L. E. Galván, & L. Martínez,

- Lecturas y lectores en la historia de México* (págs. 327-357). México: CIESAS-ColMich-UAEM.
- Rockwell, E. (2006). Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzeltales de Chiapas. En M. Bertely, *Historias, saberes indígenas, y nuevas etnicidades en la escuela* (págs. 35-68). México: Centro de Investigación y de Estudios.
- Salomon, F. (2004). Literacidades vernáculas en la provincia altiplánica de Azángaro. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 317-345). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Santos Cano, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En S. Didou, & E. Remedi, *Educación superior de carácter étnico en México: Pendientes para la reflexión* (págs. 65-78). México: Senado de la República.
- Scribner, S., & Cole, M. (1988). Unpacking Literacy . En E. Kingten, *Perspectives on Literacy* . Illinois University.
- Sichra, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas. *Ponencia presentada en el V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Universiada de Salta.
- Sichra, I. (2008). Language Diversity and Indigenous Literacy in the Andes. En B. Street, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education* (págs. 283-297). Nueva York: Springer .
- Sichra, I. (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. Cochabamba. Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (págs. 81-107). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stubbs, M. (1984). Labov y el mito de la deficiencia lingüística. En *Lenguaje y escuela* (págs. 64-85). Madrid: Cincel, Kapelusz.

- Trujillo Tamez, I., & Terbog, R. (2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos interculturales*, 7(12), 127-140.
- UNESCO. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Recuperado el 5 de octubre de 2015, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura:  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE\\_Spanish\\_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf)
- Vargas, A., & Vargas, C. (2014). Configuración de la Identidad de Jóvenes Universitarios Hijos de Migrantes Indígenas. *Tesis de licenciatura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de unacategoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: Ciesas .
- Villegas, I. (2015). Traducción cultural y colonialismo. Aportaciones de Gayatri Spivak. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, II(4), 49-65.
- Wyman, L., McCarty, T., & Nicholas, S. (2014). Beyond Endangerment: Indigenous Youth and Multilingualism . En L. Wyman, T. McCarty, & S. Nicholas, *Indigenous Youth and Multilingualism* (págs. 1-25). Nueva York y Londres: Routledge.