

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
AZCAPOTZALCO**

**ÁREA DE CONCENTRACIÓN:
SOCIOLOGÍA RURAL**

**TÍTULO DEL TRABAJO TERMINAL:
Representación social de la lengua indígena en su relación con la identidad
étnica: El caso de la comunidad San Luis Anáhuac (Toriles), Edo. Méx.**

**NOMBRE:
Claudia Alejandra Morales Espinosa**

**MATRÍCULA:
2142007834**

**ASESORA:
Dra. Michelle Esther Chauvet Sánchez Pruneda**

**SINODALES:
Dra. Carmela Cariño Trujillo
Dr. Jorge Mercado Mondragón**

Octubre 2019

ME HÑÄTHO

“Mä tsi megö
Hin gi ja ri ts'e:di
Pa gi nzohki ko na'ñu hñä.
Di ne go mpöhö
Di ne go o:de
Ri hñä ga tsi le:ngu xuhtsi.
Di ne gi xihki:
Mä tsi t'u:ki
Gi 'bu:'mä tsi mu:i.
Tu' ro hñä
Da ndo:nu: mä hñähu:
Da mbu: ro ngande hmä.
Da bo:ngi ri ne ro chala do'.”
Serafin Thaayrohyadi¹

LENGUA MADRE

Madrecita mía
No te esfuerces
Por hablar lenguas extrañas.
Quiero alegrarme
Quiero escuchar
Tu lengua de niña.
Quiero que me digas:
Hijo mío
Estás en mi corazón.
Siembra la palabra
Que florezca nuestra voz
Que retiemble el mensaje antiguo.
Que de tu boca emane el tesoro.

¹ Poema otomí. Tomado de: Ro mänki hñä/ La palabra sagrada.

Representación social de la lengua indígena en su relación con la identidad étnica. Estudio de caso en la comunidad San Luis Anáhuac (Toriles), Edo.Méx.

Índice.....	1
Introducción.....	4
Capítulo I: Marco conceptual	
1.1 Lengua e identidad: Una mirada desde las ciencias sociales.....	9
1.2 Representaciones sociales.....	24
1.3 Identidad étnica.....	34
1.4 Lengua indígena.....	40
Capítulo II: Antecedentes históricos	
2.1 Estado-Nación y el uso de la lengua.....	42
2.2 El uso de la lengua y la discriminación.....	49
2.3 Lenguas originarias de México.....	52
2.3.2 Familia lingüística Oto-mangue.....	55
2.4 Acercamiento al pueblo Otomí.....	56
Capítulo III: Marco contextual	
3.1 Antecedentes del municipio Villa del Carbón.....	59
3.2 Historia de la comunidad San Luis Anáhuac (Toriles).....	64
3.3 Lengua otomí (hñähñu).....	68
Capítulo IV: Estudio de caso	
4.1 Representación social de la lengua en la comunidad.....	72
4.2 Las nuevas generaciones y el uso de la lengua otomí.....	83
4.3 El papel de la escuela.....	88
4.4 El Estado, cultura dominante.....	100
Conclusiones.....	110
Anexo metodológico.....	113
Bibliografía.....	115

Introducción

México es un país con una vasta riqueza en cultura, lleno de costumbres, tradiciones y etnias, las cuales forman parte importante de la vida de cada individuo, “la sociedad mexicana se compone de un abigarrado conjunto de pueblos y grupos sociales que poseen y practican; cada uno de ellos, una cultura específica y diferente de las demás” (Bonfil, 1989, p. 101).

A pesar que existe una gran diversidad en cuanto a estos factores ya mencionados, y la forma en la que son interpretados y reproducidos, otorgándoles un significado, resulta de importancia el papel que desempeñan en la identidad de cada individuo.

Distintos autores, como se verá más adelante, han analizado el tema de la identidad y coinciden que uno de los elementos que sirve para que los individuos vayan conformando su identidad tanto individual como colectiva, dentro de un grupo social o etnia, es la lengua.

México se encuentra entre los 10 países del mundo con mayor cantidad de lenguas originarias, cada etnia cuenta con su propia lengua, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), existen 11 familias lingüísticas de las cuales, surgen diversos grupos lingüísticos y de éstos variantes lingüísticas. Estas familias son: Álgica, Chontal de Oaxaca, Cochimí-yumana, Huave, Maya, Mixe-zoque, Oto-mangue, Purépecha, Seri, Totonaco-tepehua y Yuto-nahua.

Los integrantes de cada etnia aprenden y hablan desde pequeños su lengua, ya que ésta, les permitirá poder establecer comunicación con sus grupos de pares, tener interacciones sociales, el cumplimiento de roles específicos, desenvolverse en su entorno y tener una propia visión del mundo.

En la comunidad San Luis Anáhuac (Toriles), que se encuentra ubicada en el municipio de Villa del Carbón, perteneciente al Estado de México, se puede observar el fenómeno de la lengua indígena, en esta comunidad hay alrededor de 1554 habitantes, de los cuales, “el 61,97% de la población es indígena, y el 28,96% de los habitantes habla una lengua indígena. El 0.06% de la población habla una lengua indígena y no habla español” (PueblosAmérica, s/f). De acuerdo con el INALI

y su Acervo de Lenguas Indígenas Nacionales (ALIN), la agrupación lingüística que se habla en la comunidad de San Luis Anáhuac, es el otomí (hñähñu), en específico, el otomí del centro.

La lengua otomí proviene de la familia Oto-mangue. Es una de las más antiguas y diversificadas del país, se conforma de nueve variantes y registra una antigüedad de 6.500 años. Es una de las 10 más habladas en el país, ya que cuenta con 288,052 hablantes (INALI, s/f).

El hablar una lengua indígena representa más allá de practicar la lengua, ya que se trata de un vínculo directo que existe entre la etnia, todo lo que ella representa, con cada individuo en particular.

Como ya se mencionó anteriormente, cada etnia tiene su propia lengua, por ende, el actuar y la identidad de cada individuo tendrán características particulares y diferentes, al igual que la identidad étnica de cada sujeto.

La idea que se tiene de una lengua es que sirve para que se dé una comunicación dentro de la comunidad, se vayan generando, tanto un sentido de pertenencia, como ciertos comportamientos y maneras de actuar en lugares específicos. Pero la representación que se tenga de cada lengua, en este caso, lengua indígena será diferente en cada comunidad, o hasta dentro de cada grupo. Influyendo en la identidad étnica de los habitantes.

Uno de los factores a los que siempre se le asocia en el momento de hablar de la identidad, es la lengua. En el caso de la identidad étnica es un componente importante ya que, “la lengua se convierte en un elemento fundamental de identificación étnica dado que es un atributo de pertenencia al grupo, una clave para la categorización étnica y un elemento de integración social ligado a sentimientos” (García, 2014, p. 152).

Es por esto que analizar la representación social que tienen los habitantes de la comunidad, con respecto a la lengua indígena servirá para tener el conocimiento del papel que desempeña la lengua, si es un elemento fundamental para la identidad étnica, qué es lo que pueden llegar a representar para cada persona en particular hablar la lengua y qué tanto influye en la visión que se tiene del mundo.

De acuerdo con Guillermo Bonfil, México es un país que:

...está formado por una gran diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales que constituyen la mayoría de las poblaciones del país. Lo que los une y distingue del resto de la sociedad mexicana es que son grupos portadores de maneras de entender el mundo y organizar la vida que tienen su origen en la civilización mesoamericana (Bonfil, 1989, p. 21).

Al existir una gran diversidad de estos pueblos, por ende, existirá una gran variedad de temas de investigación que serán abordados en cuanto a lo indígena, tópicos como lo son: la discriminación, la exclusión, la pobreza por mencionar algunos. Con esta vasta multiplicidad de cuestiones por analizar, resulta complejo el poder cubrir todas, ya que cada una de ellas podrá ser vista desde una perspectiva diferente a lo ya estudiado. Un trabajo como éste, busca apoyar a las investigaciones ya realizadas para tener un panorama mayor en relación con el mundo autóctono, y en este caso en particular, la lengua indígena.

La elaboración de esta investigación tiene como objetivo analizar la representación social que tienen los habitantes de la comunidad San Luis Anáhuac (Toriles) de la lengua indígena en su relación con la identidad étnica.

Esta investigación pretende contribuir a la sociología rural, para demostrar la importancia que tiene la lengua indígena, no sólo con respecto a la identidad étnica para cada etnia en particular, sino como parte de la cultura e identidad del país.

Resultan relevantes estudios como éste ya que, la representación de la lengua será un proceso diferente en cada etnia, lo que refleja que puede existir mucha información al respecto y no se conoce debido a que no se han estudiado en particular cada uno de los grupos étnicos, que son un número amplio en terreno mexicano. Es por esto que el estudiar una comunidad que habla el otomí puede contribuir a que se tenga una mayor información de la lengua, y permita abrir camino a más estudios como éste en distintas etnias para conocer el significado que tiene la lengua en la identidad no sólo étnica, sino en la identidad en general, ya que, las poblaciones indígenas, sus usos, costumbres, tradiciones, creencias, lenguas etcétera, conformaron los cimientos de la cultura y la identidad tan representativa, que caracteriza al país.

Se busca contribuir con respecto a este tema para poder “incrementar el prestigio social de las lenguas indígenas nacionales” (INALI, s/f), y así lograr un

fortalecimiento, un fomento y una rehabilitación de la lengua indígena originaria, que ayude al reforzamiento y preservación de la identidad étnica de México.

En este sentido, este estudio de caso planteó lo siguiente:

Hipótesis general:

Cada pueblo indígena tiene diferentes procesos de comunicación, prácticas rituales, tradiciones, costumbres, etcétera, y cada uno de ellos se verá reflejado en la identidad étnica de los individuos.

El caso de la lengua indígena no es diferente, pues representa un vínculo entre los hablantes y su etnia. Así, cada persona le otorgará un significado diferente pero importante a lo que representa hablar una lengua originaria.

La lengua nativa tiene un papel importante dentro de la identidad étnica, debido a que no sólo se utiliza como medio de comunicación, sino que el hablar una lengua indígena permite que las personas tengan una propia visión del mundo, que servirá para que se puedan reconocer como miembros de la comunidad. También contribuye a que se siga dando un contacto con sus raíces y antepasados mediante la práctica de la lengua.

Hipótesis particulares:

-Podrán existir casos en los cuales los individuos dejen de practicar la lengua indígena, no la practiquen o tengan muy poco conocimiento de ella, pero no por eso dejan de sentirse miembros de la comunidad o dejan de tener una identidad étnica.

-El Estado Nación puede llegar moldear el uso de la lengua y su enseñanza ya sea de manera positiva o negativa, contribuyendo a que la identidad étnica se refuerce, se pierda o tenga una restructuración.

Pregunta general de investigación:

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre la lengua indígena los habitantes de San Luis Anáhuac y cómo impactan en la identidad étnica?

Objetivo general:

Analizar la representación social de la lengua indígena, su importancia y de la manera en que influye en la identidad étnica de los habitantes de la comunidad San Luis Anáhuac, Estado de México.

Objetivos particulares:

-Indagar las problemáticas que enfrentan los individuos al hablar una lengua originaria.

-Investigar las distintas maneras en cómo aprendieron la lengua los habitantes.

-Conocer cuáles son las amenazas que enfrenta la identidad étnica como resultado del desuso de la lengua.

-Analizar la posibilidad de existencia de mecanismos que sirvan para el fortalecimiento de la lengua indígena en la comunidad y de qué manera contribuye en la identidad étnica.

Este trabajo consta de cuatro capítulos. Cada uno de ellos tendrá distintos subapartados.

Dichos capítulos se dividen en: marco conceptual, antecedentes históricos, marco contextual y finalmente el estudio de caso, el cual se elaboró mediante entrevistas realizadas a los habitantes de San Luis Anáhuac, en donde algunos entrevistados prefirieron mantener el anonimato, es por esto que utilizó seudónimos para referirme a ellos.

CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL

1.1 Lengua e identidad: Una mirada desde las ciencias sociales

El asunto que se pretende indagar es la representación social de la lengua indígena en su relación con la identidad étnica, es por esto que examino algunos textos con el fin de tener un mejor panorama respecto a este tópico.

Francisco Beltrán expone un proceso de importancia para la península Ibérica, debido a que esto generó un cambio de lengua dejando a un lado “la notable diversidad que abarca no menos de tres lenguas coloniales y cinco vernáculos” (Beltrán, 2011, p. 24), dejándole al latín la etiqueta de lengua madre dentro de este territorio. Debido a esto, los hablantes de lenguas coloniales y vernáculos tomaron una postura frente al latín y el progreso que éste iba consiguiendo. En algunos lugares se mantuvieron las lenguas maternas, mientras que en Hispania lugar analizado por el autor se dio un proceso diferente que trajo consigo la desaparición de la lengua.

De acuerdo a Beltrán, en Hispania no se valorizaba tanto la lengua originaria y se creía que ésta no tenía prestigio, éstos entre otros factores influyeron en que se pudiera dar el proceso de desaparición que trajo consigo “implicaciones sociales y culturales de la extinción de las lenguas y, más concretamente, las relaciones entre lengua e identidad” (Beltrán, 2011, p. 26). Beltrán considera que el valor que se le ha dado a la lengua es gracias a la tradición nacionalista donde la lengua se considera fundamental en la construcción de identidades.

El autor señala que se dieron procesos en los cuales la lengua vernácula estaba presente junto a lenguas prestigiosas como el latín, el griego o romano fue el caso de expedición de monedas “las ciudades fenicias emitieron monedas con leyendas a menudo mixtas, en las cuales el nombre del rey aparecía en griego, pero acompañado de breves rótulos en fenicio” (Beltrán, 2011, p. 29). Este acto representaba más que sólo la expedición de monedas.

Los pobladores en este caso fenicios, encontraron la manera de estar dentro del marco legal y aun así seguir teniendo esa identidad con la que crecieron, “encontraron la manera de seguir siendo ‘fenicias’ dentro del marco de la romanidad y el helenismo, en un hermoso ejemplo de cómo la identidad tiria...podía afirmarse

precisamente en un momento en el que el idioma vernáculo se encontraba prácticamente extinto” (Beltrán, 2011, p. 30). Este es un ejemplo de cómo los habitantes pasaban por una construcción y reelaboración de la identidad.

El papel que tenía la lengua en esa época no era tan importante como llega a ser considerado en la actualidad, esto puede ser debido al contexto de dominación que había en ese momento “el proceso a través del cual el latín se impuso de manera rotunda tras una fase no demasiado larga de bilingüismo se desarrolló según todos los indicios de manera de voluntaria” (Beltrán, 2011, p.47). Algunas poblaciones se adaptaron al uso del latín ya que, tanto la escritura como las expresiones ahora se realizaban en esa lengua, produciendo una reelaboración de identidad en los habitantes de Hispania Romana.

Yolanda Lastra menciona que “la lengua no es algo fijo y la política moldea a la lengua tanto como ésta a la política” (Lastra, 1992, p. 372). Esto se puede ver reflejado en el papel que ha tenido el Estado-Nación en el uso de las lenguas, las cuales pueden ser consideradas como un elemento de unidad cultural o, pueden producir divisiones lingüísticas que repercuten en cada comunidad, todo esto puede girar en torno a lo que necesite la lengua o la política.

Al hablar de nación en torno al uso de la lengua, Lastra considera que se pueden dar problemas lingüísticos debido a cómo está conformado el Estado-Nación y la opinión que éste tenga con respecto a la lengua “al tratar que la nación funcione efectivamente se encuentran problemas de lengua, como reconocer a otras lenguas locales aptas para la educación temprana, reservando la lengua nacional para educación media, conservando a veces una internacional para actividades gubernamentales y educación superior” (Lastra, 1992, p. 380). Todos estos procesos pueden generar que la lengua dominante tenga un mayor peso y práctica que las lenguas originarias.

Lastra considera que la lengua en diversos textos siempre es asociada a la identidad, “la lengua, después de la raza, es lo que más identifica a las personas, ya sea para darles privilegios o para hacerlas víctimas de la discriminación” (Lastra,

1992, p. 377). El hablar una lengua permite que las personas puedan comunicarse, lograr una organización e ir conformando una identidad.

Al igual que hay autores que asocian la lengua directamente con la identidad, también puede existir el caso contrario. Lastra da el ejemplo del desplazamiento de la lengua en algunos lugares cuando se presenta éste, no interfiere con la existencia de una identidad “existe una identidad irlandesa sin la lengua. Hay identidad y a nadie le interesa hablar el irlandés” (Lastra, 1992, p. 390). Estos autores pueden considerar que la lengua no es tan esencial para la identidad, ya que ésta es definida por la gente según el contexto que los rodea y no sólo por la lengua.

Posteriormente la autora hace referencia de la relación entre lengua y cultura la cual se dará de manera distinta de acuerdo al contexto “el papel de la lengua no es el mismo en todas las sociedades, pero a menudo incluye la identificación de categorías sociales, el mantenimiento de relaciones sociales y redes y varias maneras de control social” (Lastra, 1992, p. 401). Es por esto que la lengua puede llegar a tener distintas funciones en cada sociedad que pueden llegar a variar debido a la religión, organización social, políticas por mencionar algunos ejemplos.

A pesar que la relación entre cultura y lengua se puede dar de distinta manera “la lengua es el medio principal para transmitir otros aspectos de la cultura y constituye también un medio para explorar y controlar el contexto social, y establecer su estatus y su rol dentro de las relaciones con otros miembros del grupo” (Lastra, 1992, p. 405). La lengua se presenta como esa conexión entre los saberes ancestrales y cultura propia de cada comunidad y el individuo.

Klaus Zimmermann, define como su objeto de estudio la identidad cultural, la cual considera que “implica que la cultura de cierto grupo étnico, nacional o social forme parte constitutiva de este grupo, es decir, viene siendo parte de la identidad del mismo” (Zimmermann, 1991, p. 7). El papel que tiene la lengua de acuerdo al autor es de importancia ya que, sirve como medio de comunicación, para conseguir que se dé una cohesión grupal, “transmite experiencias comunes a través de su carácter de depósito de experiencias, cumpliendo ya en su mero aspecto expresivo

funciones de identificación para los grupos étnicos y sociales” (Zimmermann, 1991, p. 8), el hablar una lengua puede definir la identidad cultural.

Zimmermann hace una diferenciación entre los conceptos: identidad cultural e individualidad cultural. El primero hace referencia al habla dentro de un grupo el cual “se diferencia de otro gracias a características determinadas. Al utilizar este concepto parte de la suposición de que existe una relación de identidad entre los miembros del grupo” (Zimmermann, 1991, p. 9), mientras que la individualidad cultural se trata de rasgos específicos que forman parte de un grupo en particular. Lo que destaca el autor es que una puede existir sin la otra en el caso de la individualidad cultural “no hay identidad cultural sin individualidad cultural, pero sí se puede imaginar una individualidad cultural de un grupo sin identidad” (Zimmermann, 1991, p. 9). Esto se puede dar debido a que el primer concepto pretende que el grupo se identifique mediante una visión de la vida, sistema de valores compartidos, cultura, tradición; mientras que el concepto de individualidad cultural es lograr una visión del mundo mediada por los procesos de socialización por el cual ha pasado el individuo y no por algo impuesto.

Zimmermann retoma la teoría de la palabra de Wilhelm von Humboldt la cual considera que cada lengua tiene una estructura y carácter propio “las lenguas no determinan diferentes visiones del mundo o que éstas determinan diferentes lenguas, sino que diferentes lenguas son diferentes visiones del mundo” (Zimmermann, 1991, p. 12). El hablar de lengua para Humboldt también tiene un carácter nacional considera que habrá más factores que también representen dicho carácter, pero es la lengua a la que coloca “en el centro de la definición de nación y nacionalidad...porque el idioma como “órgano” de la nación tiene un valor más profundo que las otras características culturales y étnicas” (Zimmermann, 1991, p.13) debido a que cada lengua existente representará una visión única de cada nación, del mundo.

La lengua se considera un elemento necesario al hablar de identidades ya que, es por medio de ésta que se da una interacción dentro de los grupos, generando un sentido de pertenencia y cohesión dentro del grupo.

Vázquez y Aíza destacan la relación que existe entre lengua e identidad y algunos de los fenómenos a los que se enfrenta dicha relación. Abordan el tema de la globalización que genera nuevas imposiciones sobre cómo entendemos el mundo. La sociedad pasa por distintos procesos de transformación en todos los sectores que pueden tener contacto con culturas antiguas, esto puede traer cambios capaces de ocasionar conflictos o un enriquecimiento cultural.

Vázquez y Aíza reconocen que al existir una gran pluralidad de culturas se presentarán luchas por la diversidad y la defensa, “es nuestro país, un extenso mosaico de grupos culturales con diferentes valores, costumbres, creencias religiosas, tradiciones históricas e ideas políticas, han ido abriéndose hacia un objetivo común: lograr el reconocimiento y el respeto de sus prácticas” (Vázquez y Aíza, 2014, p. 10). Estos valores son elementos que conforman la identidad junto a otro que es la lengua, los autores mencionan la existencia de una relación entre estos dos elementos ya que, “la lengua se asocia al concepto de la identidad, en el entendido de que una lengua y las actitudes lingüísticas que la acompañan manifiestan un modo de ser diferente” (Vázquez y Aíza, 2014, p. 12). La manera en que se expresa cada individuo será distinta, esto se podrá observar mediante las diferencias de identidades y lingüísticas que habrá en cada etnia.

El practicar una lengua puede contribuir a que ésta no se pierda y por ende a que el significado que se le otorga a la lengua no desaparezca, generando nuevos hablantes, el re-aprendimiento de la lengua, todo esto tendrán una repercusión en la identidad de los hablantes. Los autores mencionan que hay maneras para que se siga practicando la lengua, esto puede ser mediante escuelas y cursos que fomenten la enseñanza de la lengua materna, hablan de una educación bilingüe.

Para Olga Ligia Araque Moreno el lenguaje es algo cultural “el lenguaje como creación cultural, establece los principios consecutivos de la identidad del individuo y de los grupos sociales” (Araque, 2005, p. 115). La lengua y las reglas que ésta puede llegar a generar en el contexto cultural, determinarán lo que es bien visto por la sociedad.

Dentro de las funciones que puede llegar a tener la lengua se encuentra el contribuir con la diferenciación entre grupos e individuos por el uso de una lengua, Araque menciona que además la lengua puede ser concebida “como subsistema del sistema cultural, portador de sentidos e instrumento, a la vez, de la comunicación de valores sociales de una comunidad dada” (Araque, 2005, p. 120). La cultura y la lengua en conjunto provocarán el resultado de una identidad.

Para la autora el papel que tiene la cultura resulta relevante ya que, es la que permitirá que se presenten las condiciones necesarias para practicar la lengua en cualquier comunidad. En los espacios en donde se puede generar la práctica de lengua es en las escuelas:

...la identidad como proceso, tendría otras connotaciones en la escuela...lo relacionado con el perfil identidad profesional (el perfil del estudiante), lo relacionado con el proceso de identidad personal (formación ciudadana) y la identidad en cuanto rasgos lingüísticos, culturales y sociales, entre otros (Araque, 2005, p. 123).

La lengua llega a estar presente en distintos procesos de la identidad de cada individuo.

Araque continúa su investigación con el tema del lenguaje y el rol que desempeña en cuanto a la cultura y lo social “el lenguaje es un sistema de signos que cumple una función cognoscitiva y de comunicación entre los seres humanos...sin el lenguaje es impensable cualquier actividad humana” (Araque, 2005, p. 124-125). Al estar presente en todos los procesos sociales que se llevan a cabo, el lenguaje es esencial para la cultura y la identidad ya que, gracias a éste se logra “construir cultura y el logro de la identidad” (Araque, 2005, p. 125). Para la autora el practicar un lenguaje resulta importante debido a que éste permitirá las personas tengan un crecimiento y se desarrollen en cuanto a su persona y en el grupo.

Azucena Palacios en su investigación: La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de la influencia de las lenguas amerindias (s/f), menciona que existe un panorama extenso de lenguas indígenas y también intentos de programas de educación bilingüe con la lengua dominante. Estas dos lenguas

se aprenden y tienen un diferente valor “la lengua amerindia se aprende en el ámbito familiar y es la que se utiliza para la comunicación habitual, cotidiana, entre los miembros familiares. La lengua de prestigio, el español, se aprende, por el contrario, en el ámbito de la escuela mediante la enseñanza formal, aunque el niño tenga como única lengua la amerindia” (Palacios, s/f, p. 504). El tema del bilingüismo va más allá de aprender o no otra lengua.

Palacios muestra que detrás de estos programas hay una visión negativa de las lenguas originarias “este panorama educativo desalentador está estrechamente unido a la falta de prestigio de las culturas y de las lenguas indígenas, no sólo en la sociedad mayoritaria sino, incluso, entre las propias comunidades indígenas” (Palacios, s/f, p. 504). A pesar del desprestigio que enfrentan las lenguas maternas, han estado presentes como uno de los elementos que conforman la identidad “la lengua es un importante factor identitario que identifica al individuo como parte de un grupo social, pero es también un factor de exclusión social” (Palacios, s/f, p. 506), para la autora la lengua tiene un doble papel.

La influencia que han tenido las lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje del español ha generado cambios como reinterpretaciones o algunos que no se dan de manera directa “estos cambios suelen obedecer a estrategias comunicativas que permiten al hablante una comunicación más satisfactoria aprovechando recursos de ambas lenguas” (Palacios, s/f, p. 506). Estas modificaciones pueden pasar a formar parte de la identidad de los hablantes.

Palacios destaca que las lenguas indígenas no tienen prestigio y esto contribuye a que se dé “el deseo de asimilación de la cultura prestigiosa” (Palacios, s/f, p. 512), generando modificaciones en lenguas vernáculas y en la identidad de los hablantes. Se puede dar la adaptación de otra lengua y aun así practicar las dos lenguas o buscar dominar una lengua para que ya no se le etiquete como parte del grupo indígena, ambos casos muestran el papel que tiene la lengua en la identidad y cómo ésta puede sufrir cambios en el momento que su lengua también pasa por transformaciones.

Ana Carolina Hecht, aborda el tema de la relación que hay entre la identificación de etnia y el desplazamiento lingüístico en el caso particular del grupo indígena de niños Tobas de Argentina. Hecht examina el papel que desempeñan la escuela y la familia, en su trabajo “se analizan las diferentes...actitudes y valoraciones de la familia y de la escuela respecto a cómo se define y representa la compleja relación entre la lengua e identidad, en particular en lo que se refiere a la socialización lingüística de los niños y las consecuencias que ella acarrea sobre su identificación étnica” (Hecht, 2008, p.146). A pesar que a los niños Tobas se les enseña el español como idioma principal esto no implica que su lengua madre el guaycurú, ya no sea utilizada o pierda importancia ya que, representa para el grupo una característica propia de su etnia.

Siguiendo a Hecht, este grupo indígena se enfrentó a un proceso de migración como resultado de la necesidad de conseguir recursos para poder vivir. Este acercamiento con la urbe tuvo influencia en la vida de los tobas. En sus primeros asentamientos después de la migración se prestaba una cohesión social fuerte, al tener contacto con la ciudad “se vieron afectados por el contacto lingüístico-cultural que repercute en distintas dimensiones de su vida cotidiana” (Hecht, 2008, p. 148).

Los niños Tobas han aprendido el español como su lengua principal y dejan de practicar la lengua materna debido a las malas experiencias que sufren algunos de sus familiares como la exclusión y discriminación debido a que no hablaban la lengua hegemónica. A esto se le añade “el miedo al posible “fracaso escolar” de sus hijos, fundado en la promoción que los maestros hacen en favor de la lengua oficial, así como la experiencia negativa vivida por los padres y los abuelos como hablantes de una lengua indígena; y, por otra, el papel de los hermanos y demás niños quienes en las situaciones de juego y comunicaciones diarias usan de manera habitual el español” (Hecht, 2008, p. 149). Esta posible adaptación es el resultado del contacto con la ciudad.

Hecht observa el papel que tiene la escuela en el barrio de Derqui una provincia de Buenos Aires, Argentina dentro del proceso de socialización de los niños Tobas, ya que en este barrio existe el derecho a una educación intercultural

bilingüe. Sin embargo, los niños no tienen esta educación debido a que “se carece de programas específicos para la enseñanza del toba mientras que se cuenta con clases de inglés durante toda la escolarización obligatoria” (Hecht, 2008, p. 149-150). El que los niños Toba asistan a clases no implica necesariamente que se pongan en marcha dichos programas y esto puede repercutir en el significado que le puedan dar a la lengua en su relación con su identidad.

Los miembros de esta comunidad toba hablan español y el guaycurú como consecuencia de esto, los niños y los padres llegan a tener una diferente percepción en el uso de la lengua. Un ejemplo que menciona Hecht es en el momento de dar y recibir órdenes, “los padres aducen que emiten esas frases en toba porque les parece que tienen más “fuerzas” ya que, sus hijos cumplen la orden de inmediato sin que sea necesario repetírsela, como sucede cuando emplean el español. Los niños, por su parte, perciben diferencias emocionales en sus padres según la lengua en la que les hablen” (Hecht, 2008, p. 150). A pesar que ahora practiquen el español, su lengua materna ejerce un mayor peso y autoridad para los Tobas.

Las nuevas generaciones no comprenden del todo el guaycurú, pero aun así lo hablan. Esto representa según Hecht, una forma de resistencia y prevalencia identitaria que surge ante los cambios de las nuevas sociedades. En el caso de la escuela es diferente debido a que el hablar una lengua vernácula podría provocar dificultades al momento de querer enseñar a los niños “la institución escolar, a pesar de construir una imagen de sus alumnos tobas como bilingües, niega la posibilidad de incluir la lengua indígena en su planificación curricular, y lejos de considerarla un atributo positivo, la estigmatiza como la causante de los problemas de aprendizaje” (Hecht, 2008, p. 153). La supuesta implementación de una educación bilingüe resulta un proceso complejo debido a que su planificación se necesita realizar desde el Estado-Nación y no solamente construir la imagen.

Aún con los cambios a los que se enfrente la lengua toba, para los indígenas el papel de la lengua sigue teniendo consideración para su identidad étnica “los niños y los adultos de Derqui suelen enfatizar que su autoidentificación con el grupo se basa...sobre cuestiones como la lengua, el trabajo con las artesanías y algunas destrezas y conocimientos prácticos aislados...” (Hecht, 2008, p.153). La autora

resalta el papel identitario que tiene la lengua a pesar que entre los niños Tobas no se practique bien, este grupo indígena percibe esta adaptación de la lengua como una reestructuración de su identidad étnica.

Fanny Longa Romero en: Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán (2003), observó que dentro de las comunidades localizadas en el estado Roraima, Brasil y en el estado Bolívar, Venezuela se puede encontrar el bilingüismo que se da entre los hablantes del taurepán. Utilizan la lengua materna junto al español, portugués o inglés, pero a pesar de existir este bilingüismo Longa resalta que “el uso del taurepán como primera lengua revela que la vitalidad de la lengua materna en el seno del grupo es muy fuerte” (Longa, 2003, p. 21). Emplean las otras lenguas como un segundo idioma en espacios determinados pero la lengua materna es la que ejerce un mayor peso. Longa menciona que hay distintos elementos que están presentes a la hora de hablar de identidad “la lengua, como otros elementos identitarios, forma parte de una amplia red de representaciones simbólicas mediante las cuales los grupos definen y redefinen sus posiciones identitarias” (Longa, 2003, p. 22). El hablar una lengua representará una marca identitaria que tendrá cada grupo.

Se considera que existe un problema en las identidades debido a los cambios que provoca la globalización “la estabilidad de las identidades culturales, vista como una característica fundamental de las colectividades humanas, ya no puede sostenerse ni ser defendida” (Longa, 2003, p. 24), la autora lo define como la existencia de una crisis de identidad. Debido a estos cambios que se presentan en la actualidad los pueblos luchan por conservar su lengua madre “puede entenderse en virtud de la constante lucha de estas sociedades por continuar usando sistemas de significación que permiten identificarlos con sus propios patrones culturales” (Longa, 2003, p. 26). La lengua se puede reconocer como un rasgo identitario, tanto de los propios pueblos, como contribuir a apreciar la diferenciación que existe dentro de cada grupo cultural.

El taurepán grupo estudiado por Longa cuenta con criterios para hacer clasificaciones “el criterio de clasificación según grupos dialectales se establece no

sólo a partir del área de ocupación, sino, también, en función de las variantes lingüísticas” (Longa, 2003, p. 27) estas clasificaciones sirven para reconocer las diferencias que existen entre las aldeas que hablen la lengua.

El uso de la lengua en estas comunidades está presente en gran parte de sus actividades: reuniones, comidas, actos religiosos etcétera, algunos avisos que se dan en la ceremonia religiosa se hacen en la lengua secundaria “queremos resaltar que las lenguas mayoritarias, español y portugués no sustituyen el uso de la lengua taupán; al contrario, la dinámica de las lenguas en contacto se establece en función de un patrón estructurado según las necesidades comunicativas del grupo, así como por las demandas establecidas en la interacción intra e intergrupal” (Longa, 2003, p.28). Longa considera que el usar la lengua originaria representa los valores, memoria cultural, reivindicación de su pasado que forman parte de una identidad cultural.

El papel que tiene el bilingüismo dentro de estas aldeas influye en “una dinámica de construcción de las nociones de identidad y de diferencia, relacionando tal construcción con los sistemas de representación usados para delimitar identidades sociales e individuales” (Longa, 2003, p. 29). La identidad étnica de los taupán pasa por distintos factores: “la escogencia de la lengua, las actitudes lingüísticas...y las motivaciones sociales y religiosas de los hablantes en una interrelación inter e intragrupal” (Longa, 2003, p. 29) los cuales servirán para que se dé un proceso de diferenciación entre ellos y otros subgrupos.

Para Longa el factor de elegir la lengua tiene que ver con “las relaciones culturales de solidaridad, afectividad, apego, posesión y poder entre los grupos étnicos implicados y los sistemas de representación por ellos usados” (Longa, 2003, p. 31), esta acción estará mediada por factores sociolingüísticos y por actos de identificación. Cuando se hace referencia de actitudes lingüísticas la autora habla del cómo es que se evalúan las lenguas, en el caso de los taupán “las diversas muestras que registramos con el grupo...demuestran que hay un consenso en la consideración de la lengua indígena como el principal elemento definidor de la cultura del grupo” (Longa, 2003, p. 37). Los hablantes consideran que el hablar su

lengua materna es algo que no se necesita evaluar ya conocen el valor que ésta representa y tiene una gran significación para ellos.

A pesar que en estas comunidades se dé el bilingüismo, los habitantes prefieren hablar en mayor medida su lengua originaria “la motivación de usar la lengua indígena para construir y negociar la identidad está profundamente relacionada con la manera como a estos indios les gustaría representarse a sí mismos y en relación con los otros” (Longa, 2003, p. 40). Los taurepán están en un contacto directo con sus raíces que contribuye a que su lengua madre tenga un mayor peso dentro de la aldea y en el momento de expresar su identidad.

Javier Enrique García León en el artículo: “La gente te define por la lengua que hablas, si hablas mucho criollo van a decir que no eres muy culto”. Reflexiones en torno a la identidad lingüística en hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español (2014), expone el papel que tiene la lengua en la identidad de las personas “la lengua se configura como un acto de identidad por medio del cual la gente muestra sus sentimientos de pertenencia con algunos de los miembros de su grupo, pero también de no pertenencia con otros” (García, 2014, p. 146). En el caso que analiza el autor sobre los trilingües de Trinidad y Tobago cada una de las lenguas sigue desempeñando el mismo rol, contribuyendo cada una a generar sentido de pertenencia y maneras de actuar.

García habla sobre la existencia de una identidad lingüística, la cual “no es sólo un fenómeno de uso de un dialecto o código por otro, es también un hecho de cómo usamos la lengua con otros; en otras palabras, cómo nos comunicamos e interactuamos con otros a través del habla” (García, 2014, p. 151). La identidad lingüística también forma parte de los factores para definir la pertenencia que tendrán sus hablantes con respecto a la comunidad de la que son originarios, la percepción del mismo, el estatus social entre otros fenómenos que determinarán la identidad de los individuos y cómo éstos se desenvuelven en un contexto determinado.

Al hablar de identidad étnica García considera una vez más la lengua como factor importante ya que, “la lengua se convierte en un elemento fundamental de

identificación étnica dado que es un atributo de pertenencia al grupo, una clave para la categorización étnica y un elemento de integración social ligado a los sentimientos” (García, 2014, p. 152). Resulta importante destacar que el autor en los casos que habla de los diferentes tipos de identidad que pueden llegar a existir y los factores que la pueden conformar resalta el sentido de pertenencia como un fenómeno que deber estar siempre presente entre esta relación que hay entre identidad y lengua.

García expresa que “la lengua...le da significado a un grupo étnico porque conecta el presente con el pasado a través de las tradiciones orales, la literatura, la historia y las costumbres” (García, 2014, p. 161), el ser practicante de una lengua, hablando de ésta identidad, permitirá que haya un proceso de autoidentificación por parte del hablante como miembro de la comunidad.

En las historias de vidas que llevó a cabo García en los informantes hablan dos o tres lenguas (inglés criollo, inglés estándar y español) pero “se pudo observar que los informantes manifestaban tener preferencia por uno de sus códigos lingüísticos. Incluso luego de pasar por el proceso de escolarización” (García, 2014, p. 158). La preferencia de una lengua sobre las otras puede tener que ver con el tipo de contexto en el que se tengan que desenvolver y también cómo es que los hace sentir dicha lengua. Inclusive, el autor destaca que se puede dar el caso en que una persona se sienta identificado con dos lenguas, pero se identificará con cada una de ellas en situaciones distintas o para poder expresar sentimientos específicos.

García considera que la concepción que sus informantes tienen de cada lengua gira en torno a en qué contexto la utilicen y el rol que ejercen cada una de ellas, como: una integración al mundo moderno, expresar sentimientos, cultura, historia, tradición etcétera.

Violeta Guzmán Medina, estudia dos regiones de Yucatán: la zona henequenera y la zona milpera. La metodología que usó Guzmán fue una encuesta aplicada a 276 familias y una serie de estudios de caso en una comunidad en cada zona donde realizó el estudio.

Guzmán considera que, a pesar de haber vivido el proceso de colonización, la población maya ha tenido una persistencia en su cultura “cuando menos en términos territoriales y lingüísticos, son el pueblo indio más homogéneo del país y también uno de los que conserva en mayor medida algunos rasgos que permiten pensar en una continuidad histórica que data de la época prehispánica” (Guzmán, 2010, p. 58). El seguir usando la lengua materna según Guzmán, nos hace pensar que gracias a esta práctica puede existir una identidad común dentro de los mayas.

Los cambios que ha traído consigo la sociedad moderna a la península de Yucatán no han tenido un gran peso dentro de la cultura maya ya que, han mantenido sus prácticas y costumbres se puede observar en “la continuidad de la lengua maya como medio de comunicación” (Guzmán, 2010, p. 58). La autora considera que, para realizar un estudio sobre la identidad, la lengua puede ser un elemento cultural de importancia debido a la continuidad que ha tenido.

Retomando a Guzmán, el uso de la lengua originaria tiene importancia debido a que “desempeña un papel fundamental como integrante de la cultura” (Guzmán, 2010, p. 64), cumplirá un rol significativo para que los miembros de estas comunidades mayas puedan tener una visión del mundo, interpretar la sociedad y cultura que los rodea. Para los mayas “la lengua es una expresión y emblema de su identidad, independientemente de que sea positiva o negativa” (Guzmán, 2010, p. 64), esto quiere decir, que a pesar que se dan casos en que el hablar una lengua genere discriminación o tratos despectivos, para estas personas la lengua será reflejo de su identidad étnica sin importar la valoración que le den terceras personas.

A pesar que en estas comunidades se puede presentar el bilingüismo (maya-español), “la lengua desempeña un doble papel en los procesos de identidad: como marcador y como instrumento mediante el cual ésta se reconstruye, se reelabora y se retransmite” (Guzmán, 2010, p. 68)”. Para los habitantes es importante hablar maya debido a que se sigue dando las transmisiones de conocimientos para las nuevas generaciones que, no obstante que ya no practiquen tanto su lengua madre y opten por el español, aún siguen reproduciendo dichos conocimientos al comprender de manera clara la lengua. Su identidad étnica se sigue reforzando.

Aún con los cambios que traen consigo las sociedades modernas y globalizadas como tecnologías, nuevos saberes, falta de práctica de tradiciones, desuso de lenguas maternas; dentro del terreno maya en la península de Yucatán “la lengua forma parte fundamental del banco de conocimientos disponibles que nos fue proporcionado al nacer y mediante el cual aprehendemos y codificamos el mundo social” (Guzmán, 2010, p. 69). La lengua maya en estas zonas refleja la expresión de la cultura maya, de su identidad étnica.

Con estos textos se pretende dar un acercamiento de lo que ya ha sido analizado con respecto al tema de la lengua e identidad. Son distintos autores de distintas ramas abordando el tema, demostrando la gran variedad de estudios que pueden surgir de un tópico como éste.

Estos autores en conjunto me ayudaron a comprender un poco más el tema de lengua e identidad, exponiendo que a pesar que se estudie el mismo tema, se obtendrá información nueva y enriquecedora ya que, cada grupo y contexto es diferente a los demás, al igual que la relación que exista entre lengua e identidad.

Para tener una mayor comprensión de lo que se desea analizar en el presente trabajo, se expondrán conceptos como: representación social, lengua indígena e identidad étnica con el fin de tener un mejor manejo de ellos.

1.2 Representación social:

Distintos autores han trabajado el concepto de representación social, como: Robert Farr, María Auxiliadora Banchs, Darío Páez, Denise Jodelet, Serge Moscovici entre otros. En este subapartado se abordan dos de ellos: Serge Moscovici y Denise Jodelet.

Cuando se habla de la representación social se puede entender como un conocimiento del sentido común que permite la comunicación entre distintos actores. Cada individuo tiene una interpretación de lo que percibe a su alrededor, la cual será distinta; y esto tendrá como consecuencia que cada persona actúe de manera diferente ante un suceso. Aparentemente las representaciones sociales se reducen a eso, pero en realidad éstas son más complejas.

Serge Moscovici, en su libro: *El psicoanálisis, su imagen y su público* (1979), define el concepto como: “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p. 17). En este sentido, las representaciones pueden ser de alguien, algo o un grupo, y no permanecen fijas. Tienen como fin el permitir la comunicación, la comprensión y pueden llegar a determinar el comportamiento de los individuos frente algún suceso.

Para que puedan existir las representaciones sociales se necesitan de símbolos, ideas, palabras, nociones, entre otros elementos. Para Moscovici, “las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro” (Moscovici, 1979, p. 27). Las personas pueden llegar a concebir distintas representaciones de algún objeto en específico o de un grupo de personas, debido al constante flujo que hay de palabras, ideas y percepciones sobre estos últimos. “Para el hombre llamado moderno la representación social sólo es una de

las vías para captar el mundo concreto” (Moscovici, 1979, p. 29), permitiendo que las personas construyan una visión propia de su entorno.

La representación social que se tiene de algún objeto o grupo en específico no sólo es una, ni permanece fija, tendrá movilidad debido a los distintos medios por los que se le ha conocido dentro de un grupo, o lo ha hecho cada individuo. “Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos” (Moscovici, 1979, p. 33). El actuar de cada persona frente alguna cosa o individuo será distinto debido a la representación que conciben individualmente de ese objeto.

La representación “llega a dar un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona nociones, las teorías y el fondo de observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones” (Moscovici, 1979, p. 32). La manera en que se establecen las relaciones y cómo es que éstas se desarrollan estarán mediadas por la previa idea que se tiene con respecto a las personas u objetos.

Los individuos registran de manera constante todo lo que sucede en su entorno. Permitiéndoles ir creando distintas nociones sobre lo que representa las cosas, “poseen la frescura de la imaginación y el deseo de dar un sentido a la sociedad y al universo que les pertenecen” (Moscovici, 1979, p. 37).

Las representaciones que llega a tener cada sujeto van más allá del sentido común que todos tenemos y ponemos en práctica. “Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (Moscovici, 1979, p. 39), se vuelven parte del mundo, del cómo lo percibimos y de la manera en que actuamos frente a él. “Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o debe ser. Nos muestran que cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (Moscovici, 1979, p. 39). Sirven para crear contenidos.

La representación tiene nociones que pueden llegar a chocar entre sí debido a la manera en que son interpretadas, pero esto no implica que no puedan estar

juntas. “El trabajo de representación es paliar esas extrañezas, introducirlas en el espacio común, provocando el encuentro de las visiones, de las expresiones separadas y dispares que, en cierto sentido, se buscan” (Moscovici, 1979, p. 40). Puede llegar a combinar distintos conocimientos que pareciera que no pueden estar juntos y crean una representación diferente a la que se tenía en un comienzo.

Así mismo, “una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (Moscovici, 1979, p. 41), estas dos funciones que tiene la representación, Moscovici las entiende como un trabajo doble que demuestra la plasticidad que es capaz de tener cada representación.

La primera idea que se tiene respecto a algún objeto deja de existir después de tener contacto con más ideas, se transforman, pero a pesar de esto siguen teniendo un significado para las personas. “Representar un objeto es al mismo tiempo conferirle la categoría de un signo, conocerlo haciéndolo significativo. Lo dominamos de un modo particular y lo internalizamos, lo hacemos nuestro” (Moscovici, 1979, p. 42). Dicha transformación traerá consigo nuevas experiencias que permitirá replantear las nociones que se tenía de ese objeto. El representar algún objeto, “lleva a repensarlos, a re-experimentar, a re-hacerlos a nuestro modo en nuestro contexto” (Moscovici, 1979, p. 43). Creando nuevas y distintas formas de conocimiento.

Moscovici continúa el texto planteando una pregunta: “¿en qué sentido es social una representación?, para responder la cuestión comienza por explicar que es posible llegar a concebir a la representación social “como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares, emitidos de una u otra parte, durante una encuesta o una conversación” (Moscovici, 1979, p. 45). Esta concepción la realiza de manera superficial ya que, las representaciones serán diferentes debido al contexto en el que se presenten, “según las clases, las culturas o los grupos” (Moscovici, 1979, p. 45), esto tendrá como resultado la posibilidad de que existan una diversidad de representaciones que conformen universos. Los cuales “tienen tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o imagen” (Moscovici, 1979, p. 45).

La primera de estas dimensiones “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45). En cada sociedad habrá distintos grupos sociales, los cuales tendrán conocimientos específicos de determinados objetos. Éstos contribuirán a la existencia de representaciones sociales que serán diferentes de un grupo a otro ya que, no tendrán las mismas nociones de un objeto.

La dimensión del campo de representación o imagen “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refiere a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979, p. 46), las cuales estarán constituidas por diferentes elementos como lo son juicios u opiniones que tendrán un orden en el momento de pensar una representación. La tercera dimensión es la de la actitud, la cual descubrirá “la orientación global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47). Las personas tendrán actitudes diferentes ante un suceso y se verá reflejada en la percepción que tengan y en el cómo actúan ante él.

En conjunto, las dimensiones que tienen las representaciones “nos dan una idea de su contenido y de su sentido” (Moscovici, 1979, p. 48), las cuales pueden presentar diferencias de acuerdo al contexto. Así, se dará una diferenciación de ideas sobre algún suceso u objeto debido a la variedad de culturas, clases, preparación, entre otros aspectos. Contribuirá a que se den representaciones, pero no necesariamente una representación común.

En un principio para etiquetar a una representación de social Moscovici, optó “por la hipótesis que es producida, engendrada, colectivamente” (Moscovici, 1979, p. 51). Como se mencionó anteriormente, las representaciones serán elaboradas por distintos grupos, se tendrían que elaborar de manera colectiva para ser etiquetadas como algo social, pero más adelante Moscovici cambió de perspectiva. Ahora considera que “para poder captar el sentido del calificativo social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja” (Moscovici, 1979, p. 51-52). Hablar de una representación que sea social no solamente se necesita que esta representación se elabore dentro de

un grupo, sino que también determine las conductas y contribuya a la comunicación que tengan los individuos dentro de la agrupación.

Las representaciones “se esfuerzan más bien por proporcionar un sistema general de objetivos o por justificar los actos de un grupo humano” (Moscovici, 1979, p. 52). De acuerdo a las representaciones que tenga el grupo sobre algún suceso u objeto será la manera en que actúen. Las conductas que tengan los individuos pueden ser buenas o malas y llegan a sufrir transformaciones. Todo esto dependerá del contexto en el que se ubique y el grupo del que se trate. El papel que tiene la representación en cada contexto permite “la traducción de muchos conflictos normativos, materiales, sociales...” (Moscovici, 1979, p. 52), permitiendo así que contribuyan a la solución de conflictos, a las conductas y a la comunicación dentro de un grupo.

En una representación social “no se juzga al objeto en mismo en función de un criterio de orden general, sino más bien en función de la relación que se tiene con él” (Moscovici, 1979, p. 57), la cual tiene que ver con la previa idea que los individuos tienen, en relación al objeto de la representación.

El conocimiento que se tiene respecto a un objeto, persona o suceso proviene de distintas fuentes de información “cada población tiene sus medios de comunicación dominantes en relación con su situación social y su grado de instrucción” (Moscovici, 1979, p. 63). Los cuales pueden ser el radio, cine, prensa, televisión, conversaciones cotidianas, entre otros ejemplos. Estos servirán para ir construyendo representaciones del mismo objeto, pero tendrá variaciones de acuerdo al grupo social y los medios de comunicación que el grupo tenga. La actitud que se tenga frente al suceso puede modificar la visión que se tiene de él y su práctica.

Más adelante Moscovici, expone la idea sobre las teorías científicas y cómo es que éstas se pueden relacionar con el tema de las representaciones sociales. En las representaciones de acuerdo con Moscovici, las teorías tienen un papel. “Los contextos de penetración de una teoría en la sociedad definen el sentido dominante que se atribuye a su representación” (Moscovici, 1979, p. 85), de acuerdo a la manera en que los individuos interpretan una teoría y en el cómo esté constituida la

sociedad, tendrá como resultado la manera en que esta teoría influya en el modo de actuar de las personas. Pudiendo traer consigo cambios en las conductas como en las relaciones, “la transformación de las prácticas y valores, integran la historia y la estructura de la representación social de una ciencia” (Moscovici, 1979, p. 86).

Lo analizado hasta este momento permite entender un poco mejor el proceso mediante el cual se forma una representación, la cual puede tener distintos elementos que la conforman. Mencionados anteriormente.

Existe una naturalización de las representaciones sociales, que se da mediante las ideas. El hacerlo sirve para reflejar una variedad de realidades que pueden existir y su presencia adquiere un mayor peso mientras más naturalizado se tenga. “La naturalización confiere a la representación social una categoría de evidencia” (Moscovici, 1970, p. 89). Dicha naturalización de la representación, influye en las conductas individuales dentro del grupo.

Posteriormente después de naturalizar una representación de algo o alguien, tiene que existir una clasificación de conductas que se da como resultado de dicha naturalización, la cual “permite alcanzar muchos objetivos que necesitamos para orientarnos en nuestras relaciones con los otros y con el medio circundante” (Moscovici, 1979, p. 90). Las clasificaciones traerán consigo categorías dentro de cada suceso, las cuales tendrán influencia en la manera en que se determina lo que representa cada acontecimiento. Estas categorías podrán ir cambiando como resultado de las distintas clasificaciones que se pueden presentar. “Si se sigue con las clasificaciones, de hecho, se llega a insertar un nuevo sistema de categorías entre los sistemas existentes y a aniquilar la clasificación anterior” (Moscovici, 1979, p. 91), este proceso puede traer consecuencias importantes, como un conjunto de nociones nuevas que hacen referencia al mismo suceso.

Moscovici lo entiende como un nuevo corpus de nociones que “se instala como código general “naturalizado” en el universo perceptible del individuo. El antiguo código se “desnaturaliza” y sirve como intermediario relativo para la captación de una realidad diferente a la suya” (Moscovici, 1979, p. 91). El papel que tiene las clasificaciones es ayudar a transformar las ideas y permitir la anticipación

de algunas conductas que pueden llegar a tener los individuos, esto se puede lograr mediante las nociones que han existido con anterioridad.

En conjunto, estas nociones ya sean las nuevas, las viejas y juicios que puedan llegar a tener las personas servirán para que exista la representación ya sea catalogada como positiva o negativa. “De este modo. La armazón simbólica de la representación adquiere un armazón de valores” (Moscovici, 1979, p. 92) que influirá en la vida social de los individuos.

La representación implica poder conseguir un acercamiento de nuevas cosas o personas, tratando de evitar que se dé un rechazo ante lo nuevo, “el objeto se asocia a formas conocidas y se le considera a través de ellas” (Moscovici, 1979, p. 122). Es así, que las representaciones se vuelven parte de la realidad social. Al ser consideradas como posibles interpretaciones “la representación social sirve como mediadora entre los miembros de un mismo grupo” (Moscovici, 1979, p. 129), mediante las percepciones y conductas que el grupo pueda tener. Las cuales servirán en la vida cotidiana de los individuos, generando comportamientos y actitudes de acuerdo al contexto en el que se encuentren y las personas con las que traten.

Los contenidos que tienen las representaciones “obedecen a las preocupaciones actuales de la colectividad” (Moscovici, 1979, p. 148) al igual que las concepciones y valores que esta misma tenga. Así mismo, el lenguaje tiene un papel importante dentro de la representación, la manera en que se forma “y su generalización entrañan por lo tanto una ingerencia de las nociones y de los términos de la propia lengua en la teoría...en los intercambios lingüísticos corrientes” (Moscovici, 1979, p. 165). Por medio del lenguaje se da la comunicación que permite el intercambio de los contenidos que tiene cada representación, “la constitución de esta lengua específica acompaña a la formación de la representación” (Moscovici, 1979, p. 335). La estructura que tiene cada representación puede llegar a tener modificaciones conforme las interacciones entre los individuos y sus experiencias, “la comunicación se facilita al mismo tiempo que el proceso de elaboración de las representaciones que ella misma acarrea” (Moscovici, 1979, p. 183). Por medio de la comunicación se facilita la comprensión de la representación social.

A lo largo de su libro, Moscovici aborda el tema de la representación social. Cómo es que está conformada y el papel que tiene dentro de la vida de cada individuo.

Si bien, el concepto de representación social en sus comienzos fue utilizado en mayor medida en la psicología, pero este concepto también se puede utilizar en el campo de lo social. Debido a que la representación es un suceso que repercute, tanto en la manera de percibir como de actuar ante un objeto, una situación o un individuo. Influyendo en la vida social de las personas y en el cómo se desenvuelven en determinado contexto.

La representación que los individuos llegan a tener de todo lo que les rodea sirve para que las personas tengan un mayor entendimiento del mundo.

Por otra parte, Denise Jodelet pupila de Moscovici. Es una autora que también aborda el tema de la representación social.

En un principio Jodelet explica que cuando un grupo elabora una representación, ésta influirá dentro de él, ya que, “incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo” (Jodelet, 1986, p. 470). Así mismo, pueden existir distintas representaciones de un mismo suceso, lo cual no implica que tengan el mismo significado. Esto dependerá del contexto y los medios de comunicación de donde se encuentren, debido a que dicha representación se “inyecta en el lenguaje cotidiano hasta convertirse en categoría del sentido común, e instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él, e incluso, para asignarle un lugar en la sociedad” (Jodelet, 1986, p. 472), llegan a presentarse de formas variadas, como lo pueden ser: imágenes, categorías, sistema de referencia entre otros ejemplos.

A pesar que el concepto de representación social haya sido elaborado en la rama de la psicología, la autora ejemplifica lo social que hay dentro de éste. Lo cual se puede encontrar dentro del contexto, la comunicación, la cultura, valores, ideologías, etcétera, la representación implica “la manera cómo nosotros, sujetos sociales aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de

nuestro entorno próximo o lejano” (Jodelet, 1986, p. 473). Esto hace referencia a lo que normalmente se le conoce como sentido común, que es formado a través de conocimientos, la educación, tradiciones, entre otros elementos.

Como resultado de esta perspectiva Jodelet propone una definición de la representación social, la cual es: “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986, p.474). Toda representación tomará en cuenta el contexto y la comunicación por donde circula en el lugar en donde surgen.

Para Jodelet la representación tiene cinco características básicas: “siempre es la representación de un objeto; tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder de intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto; tiene un carácter simbólico y significante; tiene un carácter constructivo; tiene un carácter autónomo y creativo” (Jodelet, 1986, p. 478), además de los elementos sociales ya mencionados anteriormente.

Al igual que Moscovici, Jodelet menciona que dentro de la representación se dan dos procesos importantes, los cuales son: “la objetivación y el anclaje, se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social” (Jodelet, 1986, p. 480). El primer proceso puede entenderse como la acción de formar imágenes, “al poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales” (Jodelet, 1986, p. 481), lo cual se logra mediante el sentido común y la experiencia cotidiana que tiene cada individuo, “la materialización y la especialización de sus elementos les confiere el status de marco e instrumento para orientar las percepciones y juicios en una realidad construida de forma social” (Jodelet, 1986, p. 486). La objetivación se trata de la constitución del conocimiento y es necesaria para que se dé el segundo proceso.

El anclaje hace referencia al “enraizamiento social de la representación y de su objeto” (Jodelet, 1986, p. 486), su significado y la utilidad que puede tener. Así mismo, tiene otro aspecto que es la integración cognitiva, que se trata de la integración “del objeto representado dentro del sistema de pensamiento

preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema” (Jodelet, 1986, p. 486), la representación que se posee de algo o de alguien, se integra a la idea previa que se tenía con respecto al objeto de la representación.

Además de los aspectos ya mencionados, el anclaje tiene distintas modalidades. La primera de ellas es: conferir significado al objeto representado, y lo logra mediante “la jerarquía de valores que se impone en la sociedad y sus diferentes grupos contribuye a crear, ...una <<red de significados>> a través de la cual son situadas socialmente y evaluadas como hecho social” (Jodelet, 1986, p. 786). El significado de cada representación tendrá variaciones de acuerdo a los valores que un grupo tenga, y el cómo éste perciba al objeto o individuo de la representación. Dicha representación tendrá repercusión en las relaciones que se establezcan dentro de la colectividad.

El conferir un significado a “la representación en la vida de los grupos constituye un rasgo esencial del fenómeno representativo, ya que explica sus lazos con una cultura o una sociedad determinadas” (Jodelet, 1986, p. 487).

La segunda modalidad es: la instrumentalización del saber, “esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las” (Jodelet, 1986, p. 487). La modalidad, cumple un papel como mediador entre el individuo y su entorno. Se toma como un sistema de referencia que sirve para que se dé la comunicación dentro la colectividad, pudiendo influenciar al grupo social con respecto a la representación que se pueda tener.

El anclaje como sistema de enraizamiento en el sistema de pensamiento es la tercera modalidad, “la representación no se inscribe sobre una tabla rasa, sino que siempre encuentra <<algo que ya había sido pensado>>, latente o manifiesto” (Jodelet, 1986, p. 490). Se trata del contacto que se da entre la representación nueva y la ya existente que puede generar distintos resultados, “las necesidades de la colectividad que la integran hacen de ella un instrumento que producirá sus efectos al convertir los marcos habituales de representación de la realidad y al cambiar el contenido de nuestras experiencias y de nuestras percepciones” (Jodelet, 1986, p. 491). Logrando incidir en el comportamiento del grupo y la

percepción que se tenía respecto a algo, “comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El sistema de representación proporciona los marcos, y las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar” (Jodelet, 1986, p. 491-492).

Los procesos y las modalidades de la representación social expuestos por Jodelet, permiten entender un poco mejor las representaciones y la manera en que influyen en la vida social tanto individual, como en grupos. Demostrando que no sólo repercute en lo psicológico, sino que también lo hace dentro de lo social.

Las representaciones sociales influyen en las conductas y las prácticas de las personas en cualquier contexto social.

1.3 Identidad étnica:

El siguiente concepto es la identidad étnica, y para este subapartado se tomarán dos autores: Gilberto Giménez y Alberto Bartolomé.

De acuerdo a Giménez el concepto de etnia puede ser analizado de distintos enfoques como: “bajo una perspectiva constructivista; en relación interactiva y dinámica con otros conceptos adyacentes como los de nación y ciudadanía; y con la preocupación de su adecuación empírica para abarcar los fenómenos étnicos que se manifiestan en el mundo entero, y no sólo en un país o en una región particular” (Giménez, 2009, p. 124). Las cuales tratan temas como el proceso histórico, el proyecto de la homogeneización cultural, el tema Estado-Nación, la relación con el territorio, entre otros tópicos.

Giménez retoma el tema del proyecto de homogeneización como algo importante al momento de abordar el asunto de la etnia e identidad étnica, ya que, “ha conducido en muchos casos a una política de unificación cultural forzada mediante la estandarización lingüística, religiosa, ideológica y, por supuesto, educativa...” (Giménez, 2009, p. 129), provocando que la idea que se puede tener tanto de la etnia como de la identidad étnica se dé, de manera genérica, ya que no considera la variedad y particularidades que cada etnia tiene. Demostrando la necesidad de una definición amplia de la identidad étnica.

En un principio Giménez considera que “las identidades étnicas remiten siempre, como toda identidad, a contextos histórica y socialmente específicos, y se puede esperar razonablemente que varíen en cuanto a su composición y significado” (Giménez, 2009, p. 140), debido a que cada grupo tendrá sus propios atributos.

Al existir un amplio número de grupos étnicos, no sólo en territorio nacional, sino que, a nivel internacional, cada etnia tendrá su propia identidad. Giménez enlista lo que para él serían los componentes básicos que tiene la identidad étnica:

- 1) la valorización del propio sistema de parentesco como fundamento primordial de su pertenencia étnica y puerta de acceso a los demás bienes y atributos conectados con la misma; 2) una tradición archivada en la memoria colectiva, que remite a una línea de ancestros y que registra el trauma de la colonización; 3) un complejo religioso-ritual que actualiza, reafirma y renueva la identidad del grupo, mediante la dramatización de su visión del mundo, de la vida y de la muerte; 4) la valorización del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural; 5) la reivindicación permanente de sus territorios ancestrales como lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social. (Giménez, 2009, p. 142).

Cada uno de estos elementos se presentan de manera distinta en cada grupo étnico.

Giménez considera al sistema de parentesco como algo de gran importancia, debido a que “la pertenencia étnica —que no es voluntaria— se adquiere fundamentalmente por nacimiento, es decir, a través de la inserción en una familia...” (Giménez, 2009, p. 142), el pertenecer a una etnia se da mediante la consanguinidad del grupo, ya que, desde su nacimiento el individuo adquiere su nombre, un cuerpo y su primera identidad. La tradición archivada se relaciona con el sistema de parentesco, debido a que a través de la familia se da la transmisión de conocimientos, “los ancestros adquieren relevancia no por sí mismos, sino en cuanto transmisores autorizados de una compleja herencia cultural” (Giménez,

2009, p. 144). Esta transmisión de saberes, comportamientos y conocimientos sirven para que se haga presente la relación entre pasado y presente.

El complejo religioso-ritual, “en la mayor parte de los casos se trata de una religión de carácter predominantemente ritual, centrada en la figura de los santos patronos y en las celebraciones festivas destinadas a honrarlos” (Giménez, 2009, p. 146). Cada pueblo tendrá su propio santo patrono el cual es “el “corazón del pueblo” y resume en sí mismo...su identidad histórica, su realidad presente y su destino” (Giménez, 2009, p. 146), las festividades que se realicen al santo pueden ser misas, peregrinaciones, rituales entre otros ejemplos.

El papel que tiene la valorización del lenguaje dentro de la identidad étnica es de importancia ya que, “parece ser un elemento decisivo en la construcción de las identidades étnicas, en la medida en que constituye la base, la condición de posibilidad, de la cultura generadora de dichas identidades” (Giménez, 2009, p. 147), la lengua no sólo será un medio de comunicación dentro del grupo, sino que también sirve para moldear el comportamiento de los individuos y compartir la visión del mundo que tenga la etnia. Y finalmente, al hablar de la reivindicación de los territorios hace referencia a algo simbólico y cultural, “se trata de territorios-signos que se consideran también como una herencia común, como la tierra de los padres y de los antepasados” (Giménez, 2009, p. 148). Es una forma de mantener el contacto entre generaciones pasadas y presentes.

Giménez considera que estos son los elementos básicos de las identidades étnicas, sin embargo, esto no quiere decir que permanezcan estáticas, su contenido puede tener variaciones y adaptaciones conforme avanza la sociedad.

Giménez considera que estos elementos ya enlistados, pueden ser los componentes básicos dentro de las identidades étnicas, aun así sigue mencionado otros como: ser profundamente tradicionales, sociedades memorias, referencia a los antepasados y así poder llegar a una definición, la cual es: “la identidad étnica es una modalidad específica de la identidad social y consiste fundamentalmente en la percepción colectiva de una consanguinidad imaginaria que se configura según el modelo de la familia y remite a ancestros comunes” (Giménez, 2009, p. 168).

Cuando se habla del pasado mediante la tradición, se trata de un pasado que se renueva, más no se repite.

Estas identidades hacen referencia al pasado, pero no por eso significa que sean estáticas, muestran lealtad a los antepasados y sus tradiciones y a su propia cultura. En algunos casos, las identidades étnicas están en contraposición con la cultura nacional mayoritaria debido a las particularidades que éstas tienen, pero esto no implica que no pueden existir dentro de un mismo espacio.

Por su parte, Bartolomé considera que el concepto de identidad étnica puede ser utilizado de manera errónea y en algunos casos indiscriminada, llegando a confundir a los individuos sobre lo que realmente representa la identidad étnica. Este suceso puede llegar a ocurrir, debido a la diversidad que tiene cada etnia en particular, es por esto que ofrece una reflexión general del tema, ya que “tanto los indígenas como algunos científicos sociales y otros grupos relacionados con el tema han realizado una larga y a veces una infructuosa lucha por aumentar la visibilidad de la cuestión étnica” (Bartolomé, 1997, p. 41). Es necesario que el concepto tenga una perspectiva real para comprender lo étnico.

Cuando se habla de la identidad étnica “no debemos confundir cualquier forma de expresión identitaria con la identidad étnica, ya que ésta es una forma específica de la identidad social, que alude exclusivamente a la pertenencia del grupo étnico” (Bartolomé, 1997, p. 42). Bartolomé retoma a Roberto Cardoso de Oliveira para explicar en un principio la identidad étnica.

Siguiendo a Cardoso, esta identidad se trata de una construcción ideológica creada a través de la experiencia y la realidad del sujeto. La cual también sirve en el momento de elaborar la representación tanto individual como colectiva que el mismo sujeto tiene de su identidad, así como la sociedad. Bartolomé trata de exponer unas de las características que de acuerdo a él es crucial al hablar de la identidad étnica, el carácter contrastivo, el cual “implica una relación entre nosotros y los otros, es decir la existencia de dos o más identidades relacionadas que puede ser confrontadas y en base a esas distinciones afirmar lo propio en oposición a lo

alterno” (Bartolomé, 1997, p. 46). Se logra la definición de un grupo en contraste con otro.

Esta relación de contraste entre identidades se puede observar desde el momento en que los indígenas hacen referencia a la gente que no pertenece a su grupo, en un principio a los colonizadores blancos, “dentro de las propias categorías nativas las relaciones asimétricas se hacen evidentes; éste sería el caso del término dzul, utilizado por los mayas yucatecos para designar a los blancos...equivale a “amo” o “patrón” (Bartolomé, 1997, p. 47). Con este ejemplo Bartolomé expone este carácter contrastivo que tiene la identidad étnica, este contraste depende de una parte como de la otra. Siguiendo esta perspectiva, Bartolomé realiza su definición de identidad étnica, la cual “aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros” (Bartolomé, 1997, p. 47). Posteriormente Bartolomé menciona algunos elementos que, de acuerdo a él, son importantes y se encuentran dentro de la identidad étnica.

El primero de ellos es la afectividad, considera que hay un gran contenido emocional en la identidad étnica, ya que “las formas culturales compartidas tales como la lengua, la historia o la religión, pero también un detalle en la indumentaria, la preferencia por ciertos alimentos e incluso los modismos de un habla regional, se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos y reúnen colectividades a partir de sus contenidos emotivos” (Bartolomé, 1997, p. 48). La identidad se deriva de este contenido afectivo que puede llegar a tener variaciones con el tiempo. El siguiente elemento es el carácter organizacional, dentro del cual se puede encontrar a macrogrupos lingüísticos donde “existen formaciones étnicas, es decir grupos capaces de comportarse como tipos organizacionales y que generan categorías de autoadscripción y adscripción” (Bartolomé, 1997, p. 54) que sirven para definir a etnias específicas.

A pesar que menciona estos elementos como importantes dentro de la etnia, Bartolomé resalta que siempre hay una diversidad dentro de los grupos étnicos, aunque hablen la misma lengua o se encuentren en el mismo estado, “ninguna de las culturas indígenas en México puede ser considerada como sistemas internamente homogéneos, sino con vastos conjuntos que exhiben grandes

diferencias no sólo entre sí sino también dentro de sí” (Bartolomé, 1997, p. 59), cada etnia puede tener distintos rituales, costumbres o tradiciones que tendrán significados diferentes.

Otra característica mencionada por el autor es, que el pertenecer a una etnia no excluye el poder pertenecer a una clase, “tanto clases como etnias manifiestan su carácter relacional en la medida que requiere de otras clases o etnias para definirse en cuanto a tales, es decir que sus identidades se construyen por el contraste” (Bartolomé, 1997, p. 68). Continuando con los elementos se encuentran las bases culturales la cuales tienen un papel importante, pero no es el único elemento necesario para que exista una identidad. “La identidad puede entonces basarse en la cultura, pero no depende de un patrimonio exclusivo” (Bartolomé, 1997, p. 76), las bases culturales pueden ser distintas y presentar cambios.

Dentro de estas bases culturales se encuentran la lengua, la vida cotidiana, territorialidad, la historia, la economía, la indumentaria, el parentesco entre otros elementos, “las manifestaciones de la identidad étnica pueden apoyarse en algunos de estos elementos que adoptan un carácter emblemático en la confrontación con identidades alterna” (Bartolomé, 1997, p. 98). Otros componentes mencionados son la religión, los rituales y sistemas simbólicos. El autor resalta que ninguno de estos elementos es imprescindible para que la identidad étnica esté presente.

Cada uno de los elementos mencionados, han sido considerados como componentes básicos por distintos autores que hablan de la identidad étnica, en algunos casos pueden ser los mismos, o se llegan a añadir o quitar.

Bartolomé resalta la relación contrastiva entre los grupos étnicos y los demás miembros de la sociedad como algo importante para hablar de la identidad étnica. Ya que, las relaciones que se tienen con otros son tan significantes como las que se tienen dentro del mismo grupo, la identidad étnica presenta cambios debido a esta relación y se puede llegar a denominar como étnica porque logran afirmarla en oposición a la identidad social, “la configuración y la pervivencia de las identidades étnicas dependen no sólo de uno de los participantes de un sistema interétnico sino de ambos” (Bartolomé, 1997, p. 47). El autor menciona que una identidad no puede

existir sin la otra, que es necesaria la autopercepción de los grupos indígenas como la percepción de los sujetos que no pertenecen a él.

1.4 Lengua indígena:

En el caso del concepto de lengua indígena no pude encontrar autores como tal que lo definan. Es por eso que utilizo publicaciones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), el autor Federico Navarrete Linares y algunos artículos sobre el tema para tener una mayor comprensión de lo que es la lengua indígena.

INALI publicó el libro: *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición* (2012), en el cual se puede encontrar una definición de la lengua indígena. “La lengua materna –minoritaria o no- es aquella que nos inculcaron en el seno familiar, con ella aprendimos a nombrar el mundo en que vivimos, a comunicar nuestros pensamientos y sentimientos más profundos y a relacionarnos con el mundo. Forma parte de lo más enraizado en nosotros” (INALI, 2012, p. 10). La lengua indígena, al igual que la llamada lengua oficial es un sistema de comunicación, pero la diferencia que hay entre estas dos, es que la lengua autóctona nace en un lugar y no es traída de otra cultura. Así mismo, aparte de ser considerada como un sistema de comunicación, “también incluye la forma de concebir al mundo y expresa los valores de la comunidad que la habla” (Navarrete, 2008, p. 69).

Las lenguas indígenas en México forman parte de la descendencia de las primeras sociedades que existieron en el territorio, por ejemplo: Aztecas, Nahuas, Mayas, Mixtecos, Otomíes entre otros más, “los pueblos indígenas de México hablan más de 60 lenguas distintas. Son tantas y tan diferentes entre sí que los expertos no están de acuerdo en cuántas son exactamente” (Navarrete, 2010, p. 12). Las cuales son transmitidas por vía oral dentro de la familia.

En la mayoría de los casos sólo se hace mediante el habla porque son pocos los que saben escribir en su lengua, “la falta de escritura de las lenguas indígenas ha sido vista como una deficiencia y ha llevado a que se les llame “dialectos”, un término despectivo e inexacto que pretende distinguirlas de una “lengua verdadera”

o “civilizada”, como el español” (Navarrete, 2008, p. 73). A pesar de esta falta de escritura, las lenguas vernáculas siguieron siendo transmitidas dentro de cada grupo étnico, ya que, “tienen un rica y viva literatura oral que es parte esencial de la cultura de esos pueblos” (Navarrete, 2008, p. 74), como lo son las poesías, cantos, plegarias, cuentos, mitos. Entre otros ejemplos.

Por otra parte, la lengua materna sirve para cada grupo como medio para comprender y relacionarse con el mundo. Es decir, la cosmovisión, “cada lengua es como una atalaya para ver el mundo, nos muestra facetas de la realidad, cada una segmenta mentalmente la realidad. Nosotros tenemos, dicen, 68 lenguas y muchísimas variantes, es un tesoro increíble, una sinfonía; ojalá que no las perdamos” (León Portilla, 2018). La cosmovisión tiene influencia en la mayoría de los aspectos de la vida de cada grupo indígena, en el cómo interaccionan, la relación con la naturaleza, la organización social y también religiosa, “cada pueblo indígena tiene una cosmovisión particular, relacionada con su lengua, su historia y su medio natural” (Navarrete, 2008, p. 78). Y es la base de los conocimientos de los pueblos indígenas.

Las lenguas indígenas representan conocimientos, tradiciones, sentimientos propios de cada grupo indígena, cada una tendrá sus propias particularidades, “la diversidad de las variantes lingüísticas contribuye a abrir nuevos caminos al pensamiento, la comunicación y la creatividad humanas. Cuando muere una lengua la humanidad se empobrece” (León Portilla, 2017).

CAPÍTULO II: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

2.1 Estado-Nación y el uso de la lengua

Cuando se abordan cuestiones sobre lo indígena, en este caso la lengua, se puede observar el papel del Estado-Nación. Tanto en el uso, como en la percepción que tienen las personas hablantes y no hablantes.

Un ejemplo de esto son los estudios que se mencionan en un principio en el subapartado 1.1. En el caso donde se habla de un cambio debido a la integración al Imperio Romano.

La península Ibérica sufre una transformación en el uso de su lengua vernácula. Al integrarse a un nuevo imperio y a una nueva forma de gobierno en la cual el latín era considerado como la lengua madre, las otras lenguas tanto vernáculas como coloniales se dejaron de hablar. El nuevo gobierno implanta su visión haciendo creer que la lengua originaria no tiene prestigio o no es necesaria y pueden dejar de practicarla.

Por su parte Yolanda Lastra menciona que se pueden presentar problemas entre Estado-Nación y la lengua, lo cual dependerá de la opinión que el Estado tenga respecto a ella. Puede llegar a tener una buena relación donde se presente una convivencia bilingüe o una mala, debido a problemas de reconocimiento de las lenguas locales, dejándolas de practicar, generando que se le otorgue un mayor peso a la lengua dominante que a las lenguas originarias. (Lastra, 1992).

Estos son sólo ejemplos de la relación que ha tenido la lengua y la nación, la cual se ha podido observar desde los tiempos de la colonia en México.

En un principio los pueblos indígenas mexicanos tuvieron sus propias y distintas formas de gobierno, “la extraordinaria biodiversidad de Mesoamérica es una de las causas de la aparición y desarrollo de múltiples culturas en la región” (Florescano, 1997, p. 29). En el territorio mexicano se asentó una gran variedad de etnias, en las cuales se hicieron presentes los cacicazgos y reinos como formas de gobierno, que al avanzar el tiempo sufrieron su caída, y después de ésta, se desarrollaron nuevas formas de política. En la época clásica se dio la expansión de las formas de gobierno, “la principal división social en el Estado era la de gobernantes y gobernados” (Florescano, 1997, p. 51). Los habitantes tanto del

centro de las ciudades como los que vivían en aldeas compartían las formas de gobierno, lengua y mitos, por mencionar algunos ejemplos.

En el caso de Teotihuacán que es considerada una de las influencias más grandes de todo el territorio, se dieron dos formas de gobierno. En la primera: “un soberano ejercía sin cortapisas el poder político, militar y religioso, y por tanto había un linaje real” (Florescano, 1997, p. 90), la segunda en donde “la figura del soberano desaparece: no hay estelas, esculturas, pinturas o textos cuyos glifos lo enaltezcan...la pintura mural de los templos y habitaciones alienta los valores colectivos y destaca las procesiones de sacerdotes y fieles en honor a los dioses” (Florescano, 1997, p. 90-91). Esta forma de gobierno colectiva se mantuvo presente en Teotihuacán hasta que la ciudad fue abandonada, la caída de la gran ciudad “fue el inicio de un proceso de deterioro político general en toda Mesoamérica” (Florescano, 1997, p. 95). La caída de grandes templos trajo consigo un caos político y una lucha de manera continua por el poder.

Con el derrumbe de la época clásica “desaparecieron las instituciones políticas, los linajes reales y las figuras divinizadas de los soberanos; los palacios y monumentos, los centros que antes concentraban el comercio, las peregrinaciones y los cultos religiosos” (Florescano, 1997, p. 96), al dejar atrás las grandes ciudades se perdió la memoria de los antepasados y el cómo se conformaba su sociedad.

Las nuevas ciudades se fundaron a base de símbolos violentos, como lo fue la guerra, los sacrificios y la conquista, ahora las imágenes y monumentos dejaron de reflejar los valores colectivos y mostraban el sacrificio y muerte. Tras distintos enfrentamientos violentos entre varios grupos indígenas, surgió una nueva forma de poder.

La Triple Alianza fue la nueva organización política, la cual “unificó los reinos de México-Tenochtitlán, Tetzaco y Tlacopan en una poderosa confederación de rasgos imperiales” (Florescano, 1997, p. 134). La alianza respetaba los gobiernos de las provincias a cambio de que se les diera servicios y tributos, su éxito se debió a la unión de las fuerzas que sirvió “para establecer una hegemonía política sobre las diversas provincias de Mesoamérica” (Florescano, 1997, p. 161). Al ir extendiendo su poder y dominación se comenzaron a presentar conflictos entre los

que eran dominados y los dominadores, es decir, entre las etnias pequeñas que no estaban de acuerdo con la influencia que la alianza quería tener sobre ellas y la forma de poder que representaba la Triple Alianza.

A pesar que la alianza respetaba las formas de gobierno de los pequeños pueblos, y eran reconocidos como los jefes, “al mismo tiempo, cada uno de esos reinos -incluidos los sometidos al poder mexica- aprovechaba cualquier resquicio para limitar la influencia de Tenochtitlán, atizar la insubordinación contra el poder dominante y defender sus emblemas de identidad y sus tradiciones políticas” (Florescano, 1997, p. 164). Uno de los elementos que forma parte de la identidad de estos reinos es la lengua que, de acuerdo a Florescano, la etnia mexica permitió la existencia de la diversidad tanto étnica, lingüística y cultural, pero a pesar de esto se dio un proceso, el cual fue “la conversión del náhuatl en lengua franca” (Florescano, 1997, p, 166), el náhuatl tuvo el papel de medio de comunicación entre las distintas etnias.

Esta lengua fue teniendo un mayor peso y número de hablantes, en comparación de las otras lenguas maternas debido a la extensión del territorio de la Triple Alianza.

El uso de las diferentes lenguas indígenas tuvo cambios debido a las distintas organizaciones políticas y a los procesos de conquista, tanto por parte de etnias más grandes y poderosas, como de la misma Nueva España.

Con la llegada de Nueva España a territorio mexicano se dieron varios cambios en las comunidades indígenas. Sus política, cultura y religión son algunos de los elementos que tendrían modificaciones, “la compulsión de trasplantar esos valores en las tierras americanas justificó a su vez el arrasamiento de las tradiciones nativas” (Florescano, 1997, p. 183). Una de las modificaciones que sufrieron los pueblos indígenas, fueron los lugares donde habitaban. Se buscaba reducir la población indígena y como solución a ésto, se encontró una nueva forma tanto de apartar como de organizar a los nativos.

Los indígenas fueron forzados a congregarse en un solo lugar, que permitiera que estuvieran lejos de la población española, pero no tanto para cuando se les necesitara para algún trabajo, “este programa...cambió la ubicación geográfica, la

organización política y la fisonomía social y cultural de numerosos pueblos indígenas” (Florescano, 1997, p. 187). La congregación permitió que los indígenas tuvieran una adaptación a la tradición española tanto en el aspecto social, como en lo cultural, “sus formas de vida y su cultura sufrieron transformaciones profundas desde la implantación del régimen colonial” (Florescano, 1997, p. 188), a pesar de la adaptación que tuvieron los indígenas aún seguían separados de los españoles por distintas barreras, como lo fue: el territorio, la etnia y la lengua.

Durante la época colonial algunos indígenas pudieron ejercer poder mediante los cacicazgos, pero sólo se trataba de la elite indígena, mientras que los macehuales que podrían definirse como una clase social baja no aspiraban al poder, “quedaron cortados del mundo exterior por un estatuto que los consideraba inferiores, por la lengua” (Florescano, 1997, p. 193). Para los españoles, el hablar una lengua indígena representaba inferioridad, “los indígenas fueron forzados a renegar de sus tradiciones y a destruir los preciosos libros donde habían almacenado sus conocimientos acerca del cosmos, la naturaleza y la historia del grupo étnico” (Florescano, 1997, p. 195). Conforme transcurría el tiempo los indígenas incorporaban la visión del conquistador a la suya.

Los conquistadores también buscaban adoctrinar a los indígenas y lo harían mediante la lengua. “La imposición del gobierno extranjero en Nueva España fue acompañada por el proceso de evangelización de los indios” (Florescano, 1997, p. 215), querían convertir a los indígenas a su religión, el cristianismo. Ésto lo buscaban conseguir mediante los misioneros especialistas en el cambio cultural, los cuales necesitaban “conocer la historia y las tradiciones de los grupos que deseaban adoctrinar” (Florescano, 1997, p. 216), para esto fue importante la lengua. Para que los nativos comprendieran y aceptaran la visión occidental de los españoles era necesario que se les enseñara en su propia lengua, “la enseñanza de la doctrina cristiana se concentró en los sacramentos...los mismos mendicantes transmitieron a los nativos, en su propia lengua y a través de imágenes, los rudimentos de la doctrina cristiana, y establecieron escuelas para enseñar a los catecúmenos” (Florescano, 1997, p.223).

Mientras que los españoles consideran inferiores a los indígenas por hablar su lengua vernácula, ésta misma era utilizada como un medio para educarlos de acuerdo a la visión y fe del conquistador. Conforme transcurría el tiempo la idea de utilizar la lengua indígena como medio de enseñanza se dejó atrás, se buscaba que ahora fuera el español la lengua dominante, “en la segunda mitad del siglo XVIII se quiso acelerar la integración de los indígenas al resto de la sociedad a través de un programa que buscaba imponer la enseñanza obligatoria del español” (Florescano, 1997, p. 303), fue tanto el Estado como la iglesia quienes consideraron que era un error el permitir el uso de las lenguas vernáculas.

Por una parte, porque si los indígenas seguían hablando su propia lengua les podría ser más fácil el organizarse para una revuelta o motín en contra de los conquistadores sin que ellos lo supieran y por otra, el que todos hablaran español facilita la tarea de los obispos en enseñar su religión. Consideraban que el extender el castellano serviría para que los indígenas olvidarán esa rivalidad existente y fuera más fácil que practicarán las costumbres de los españoles.

A pesar de la extensión del idioma y la adaptación de los indígenas, estos no pudieron participar en el terreno político a nivel nación, “sus líderes no pudieron saltar el muro de los intereses locales, ni superar sus límites de la lengua y la etnia” (Florescano, 1997, p. 330), el pertenecer y el hablar diferente a los españoles, siempre representó un obstáculo y desprestigio para los indígenas.

Aún después de los procesos de conquista, continuó por un tiempo la opinión que tenía el Estado referente a la lengua. Pensadores como Miguel Lerdo de Tejada consideraba y advertía que “en la diversidad de las razas y culturas la causa de la desintegración nacional” (Florescano, 1997, p 393), la variedad de etnias con las que contaba el país más que un tesoro cultural, representaban un impedimento y la división de la sociedad para que el país desarrollara la idea de nación que buscaba el gobierno en ese entonces. Sin embargo, esto tuvo un cambio con la generación de la Reforma y el proyecto que buscaban impulsar para conseguir la integración nacional, “conscientes de la división étnica, la desigualdad económica y social...solicitaron la unidad del país por la vía del respeto a la norma constitucional, la educación cívica y la creación de símbolos que apelaran al sentimiento nacional”

(Florescano, 1997, p. 434), lo cual pretendían lograr mediante una conciencia histórica y un indigenismo histórico. Se necesitaba del pasado indígena y de la nación moderna para que se pudiera llevar a cabo el proyecto de integración nacional.

Dentro de esta conciencia histórica las lenguas originarias tenían importancia junto al tema de la educación. José María Vigil consideraba “que el idioma nahoa figurase al lado de las lenguas sabias, a reserva de que cada uno de los Estados consagrara una atención especial a sus monumentos y lenguas particulares; ...que la civilización de nuestros antepasados, más variada, más rica y más grandiosa que la sangrienta barbarie de las antiguas tribus del norte, fuese el fundamento de nuestros estudios históricos y literarios” (Florescano, 1997, p. 443). La generación de la Reforma, quería integrar a la educación el tópico de las lenguas indígenas y su cultura porque consideraban que tenían un gran valor formativo y serviría para impulsar el sentimiento nacional e ir desdibujando la división étnica que aún existía. Este proyecto pudo servir como base para el que posteriormente llevó a cabo Porfirio Díaz.

Durante el gobierno de Porfirio Díaz “la atracción que ejercía el pasado prehispánico en el medio político y cultural porfirista se percibe en el apoyo que el gobierno le otorgó al rescate de esa época” (Florescano, 1997, p. 447-448).

Se comenzaron a realizar estudios y publicaciones sobre las etnias, la historia, las lenguas, sobre los pueblos indígenas. “La recuperación del pasado, al convertirse en el centro privilegiado de la identidad nacional, contaminó las demás actividades que lo representaba e imaginaban” (Florescano, 1997, p. 450). Pinturas, temas de exposición en academias o museos giraban en torno a estos tópicos que servían para reforzar el imaginario colectivo de la sociedad mexicana en cuanto al significado e importancia del pasado y de los grupos indígenas que existieron y aún existen el país. Todos estos programas buscaban lograr unificar el país, con una identidad que fuese compartida por los diferentes grupos sociales que existen en el territorio mexicano.

La idea que tenía el gobierno de Díaz y la generación de Reforma sobre lograr una unión mediante la importancia y respeto del pasado en conjunto con la

sociedad mexicana actual, puede ser considerado como un antecedente que se tomó en cuenta por parte de los nuevos gobiernos mexicanos, para poder tratar la cuestión sobre el respeto y desarrollo de los derechos de los pueblos indígenas.

Estas mejoras y garantías se pueden observar tiempo adelante tanto con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 que es la que nos rige actualmente. Donde en el artículo 2do: “la nación mexicana es única e indivisible” se aborda el tema de los pueblos indígenas y sus lenguas:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 2), mediante este artículo la constitución mexicana garantiza el derecho de los pueblos indígenas a tener una libre determinación y autonomía en temas como: sus sistemas normativos, prácticas tradicionales, conservación de sus hábitat, propiedad y tenencia y en el caso de sus lenguas “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 2).

El Estado garantiza la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas en distintos temas, pero también es el encargado de promover oportunidades y eliminar la discriminación hacia los indígenas para que así pueda garantizar sus derechos y su desarrollo. En el caso particular de la lengua el Estado tiene que “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 4).

Además del artículo constitucional de 1917 también se han llevado a cabo leyes y programas en los últimos años que apoyen y favorezcan el uso, el respeto y la práctica de las lenguas indígenas como: la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas del 2003, el Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI) del 2008 al 2012 entre algunos otros programas.

Esta es sólo una pequeña mirada a la relación que ha existido entre Estado-Nación y las lenguas indígenas, que durante algunas épocas se puede observar que hay repudio y se busca eliminarlas, mientras que en otras se busca todo lo contrario. Sin embargo, aunque exista el apoyo del Estado por conseguir cambios que favorezcan y reconozcan la importancia de los nativos, aún se le puede percibir de manera negativa a los grupos indígenas que habitan el país en la actualidad y esto se puede deber al “señalamiento de los indígenas como enemigos del progreso, o la acusación de que eran culpables del atraso y los fracasos del país” (Florescano, 1997, p. 491), que fue el pensamiento que los excluía y era reproducido por los conquistadores, que en la actualidad aún se puede observar.

La imagen negativa que aún persiste hacia los grupos indígenas “no puede paliarse, a menos que los representantes del Estado diluyan por sí mismos la intolerancia, reconozcan la existencia y los derechos del otro, y participen en negociaciones efectivas con él” (Florescano, 1997, p. 500). Se debe defender no sólo al indígena histórico y su cultura, sino que se trata que proteger y trabajar en conjunto con los grupos indígenas vivos para eliminar la imagen excluyente y discriminatoria que aún perdura en la nación mexicana.

2.2 El uso de la lengua y la discriminación

Como se observó en el subapartado anterior, el hablar una lengua indígena ha generado discriminación hacia sus practicantes. Este trato despectivo se ha percibido desde el tiempo de la colonia, los indígenas no podían acceder algún puesto político o moverse en la escala social por el hecho de hablar una lengua diferente a la de los españoles, siempre fue visto

como un obstáculo. Inclusive “las políticas educativas se orientaron hacia la castellanización forzada y la abolición de las culturas, consideradas causales de la pobreza indígena” (Bartolomé, 1997, p. 27-28). Esta visión que se tenía de las lenguas no cambio por mucho tiempo, conforme avanzaba la historia en México el tema de la castellanización seguía presente y se consideraba algo obligatorio y necesario para el avance de la sociedad.

Durante épocas como la Reforma y el Porfiriato, se buscaba el estudio del pasado de los grupos indígenas y sus lenguas como un elemento importante para la identidad de la nación, pero sólo se quedaba en eso, en lo teórico, más no en ponerlo en práctica con los hablantes que quedaban en ese entonces.

Posteriormente, con la Constitución de 1917 el Estado buscó garantizar los derechos y las oportunidades para los indígenas sin importar su lengua y también eliminar cualquier tipo de práctica discriminatoria hacia los hablantes. Buscaba contribuir en su preservación y la implementación de una educación bilingüe que permitiera a los hablantes de lenguas originarias incrementar su escolaridad y así tener una mayor preparación y oportunidades sin dejar de lado sus raíces.

En muchos de los casos esta educación no se pudo observar, “la propuesta pluralista de una educación bilingüe-bicultural sólo fue institucionalizada a través de la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, y quizá la más radical crítica que se le puede hacer es destacar su inexistencia” (Bartolomé, 1997, p. 28-29). El uso de la lengua seguía quedando restringido entre los hablantes de una comunidad y esto provoca que las personas que no hablen la lengua tengan un trato diferente porque no pueden comunicarse con ellos, generando así una práctica discriminatoria. La cual “ocurre cuando alguien es blanco del desprecio y la exclusión por su lenguaje, ya sea porque no domina el idioma del país en que vive o bien porque se expresa en alguna articulación dialectal de ese idioma, o simplemente porque habla con un acento particular propio de su región de origen o del entorno social en el que creció” (Islas, 2005, p. 8). La

discriminación que genera el hablar una lengua vernácula puede afectar en distintos ámbitos, como ya se vio en un principio, en el ámbito escolar. Pero también lo hace en el laboral, en el acceso a servicios o en lo legal, “del desprecio hacia una lengua se pasa al descrédito de quienes la usan” (Islas, 2005, p. 8-9). Algunos hablantes no pueden acceder a la educación debido a que las clases se dan en el idioma dominante, que en el caso México es el español, y queda rezagados de los demás estudiantes. En el ámbito laboral sucede algo parecido, les es más difícil aspirar a un buen puesto de trabajo porque no pudieron acceder a la formación profesional o no pueden comunicarse del todo bien y eso dificulta encontrar un empleo o suelen conseguir trabajos de menor remuneración económica e informales.

En cuanto a los servicios o el tema legal ocurre algo similar que los ejemplos anteriores, les resulta complicado el acceso porque se les dificulta la comunicación y en muchos casos no hay intérpretes que les ayuden a entender. Al no poder lograr comunicarse con los demás, las personas suelen tratarlos de maneras despectivas e incluso tacharlos de ignorantes por el hecho de no hablar español. Esto ha contribuido a que conforme avanza la historia más personas dejen de hablar la lengua e inclusive dejen de transmitir el conocimiento dentro de la familia, como lo hacían antes, ahora “muchos sólo hablan español y desconocen o conocen muy poco la lengua tradicional de su comunidad de origen” (Islas, 2005, p. 27).

Actualmente el gobierno ha puesto en marcha distintos programas, leyes y hasta instituciones que contribuyen en el estudio, fomento, fortalecimiento, práctica y preservación de las lenguas indígenas de México, pero esto no quiere decir que la discriminación ya no exista. Aún se presentan casos en que los indígenas que hablan su lengua vernácula siguen siendo señalados como ignorantes y retrasados por hablarla e inclusive llegan a sentir vergüenza y optan por no practicarla en público o dejar de hacerlo de manera total, pero también hay grupos que han utilizado la lengua como símbolo de poder “el empoderamiento de los grupos vulnerables, su capacidad de tornarse visibles y de hacer valer sus derechos, pasa por su capacidad de

crear y hacer respetar sus propios discursos” (Islas, 2005, p.41). Las prácticas discriminatorias se seguirán presentando hasta que el proyecto de nación que tiene el país deje de excluir a los indígenas realmente, que sus leyes y artículos en defensa y apoyo de las comunidades y sus lenguas se respeten, lleven a cabo y no sólo queden plasmadas en papel, que deje de haber contradicciones entre lo que está escrito y lo que realmente se hace.

2.3 Lenguas originarias de México

Tanto el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) se encargan de promover, preservar, fortalecer y desarrollar las lenguas vernáculas que hay en el país. Es por esto que mediante a sus publicaciones se puede conocer las lenguas originarias de México.

Al ser un país pluricultural, existen una gran variedad de lenguas y variantes lingüísticas, es por esto que el INALI mediante sus investigaciones ha creado categorías. Las cuales son: “a) familia lingüística; b) agrupación lingüística; c) variante lingüística; y d) lengua –o idioma” (INALI, 2009, p. 27). Cuando se habla de la familia lingüística se trata de “un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común” (INALI, 2009, p. 27), dentro del territorio mexicano existen 11 de estas familias: Álgica, Chontal de Oaxaca, Cochimí-yumana, Huave, Maya, Mixe-zoque, Oto-mangue, Purépecha, Seri, Totonaco-tepehua y Yuto-nahua. De acuerdo al INALI, la población indígena no utiliza en su vida cotidiana estos conceptos.

La siguiente categoría es la agrupación lingüística que es un “conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena” (INALI, 2009, p. 28), cada una de las agrupaciones es designada al pueblo indígena y México cuenta con 68 agrupaciones, las cuales son:

1.- Akateko	35.- Mazateco
2.- Amuzgo	36.- Mixe
3.- Awakateko	37.- Mixteco
4.- Ayapaneco	38.- Náhuatl
5.- Cora	39.- Oluteco
6.- Cucapá	40.- Otomí
7.- Cuicateco	41.- Paipai
8.- Chatino	42.- Pame
9.- Chichimeco jonaz	43.- Pápago
10.- Chinanteco	44.- Pima
11.- Chocholteco	45.- Popoloca
12.- Chontal de Oaxaca	46.- Popoloca de la Sierra
13.- Chontal de Tabasco	47.- Qato'k
14.- Chuj	48.- Q'anjob'al
15.- Ch'ol	49.- Q'eqchí'
16.- Guarijío	50.- Sayulteco
17.- Huasteco	51.- Seri
18.- Huave	52.- Tarahumara
19.- Huichol	53.- Tarasco
20.- Ixcateco	54.- Teko
21.- Ixil	55.- Tepehua
22.- Jakalteko	56.- Tepehuano del norte

23.- Kaqchikel	57.- Tepehuano del sur
24.- Kickapoo	58.- Texistepequeño
25.- Kiliwa	59.- Tojolabal
26.- Kumiai	60.- Totonaco
27.- Ku'ahl III	61.- Triqui
28.- K'iche'	62.- Tlahuica
29.- Lacandón	63.- Tlapaneco
30.- Mam	64.- Tseltal
31.- Matlatzinca	65.- Tsotsil
32.- Maya	66.- Yaqui
33.- Mayo	67.- Zapoteco
34.- Mazahua	68.- Zoque

(INALI, 2009).

Cada una de estas agrupaciones “se distingue de las otras, por un lado, en razón de su pertenencia a una determinada familia lingüística; y, por otro, tanto por las diferencias entre sus estructuras lingüísticas y repertorios léxicos como por las oposiciones que en términos de identidad manifiestan sus hablantes” (INALI, 2009, p. 35). Las diferencias se dan en un plano social y lingüístico.

De estas 68 agrupaciones se desprenden 364 variantes lingüísticas, la cuales “son referidas mediante su autodenominación, y se identifican simultáneamente con su demarcación geoestadística” (INALI, 2009, p. 29). Algunas agrupaciones lingüísticas como lo son el mixteco y el zapoteco, son los que cuentan con un mayor número de variantes lingüísticas 81 y 62 respectivamente, mientras que hay otras agrupaciones que cuentan con sólo una variante como lo son: el akateko, cucapá, lacandón, maya, entre otros ejemplos.

La última categoría que maneja el INALI es la de lengua o idioma, que es definida como: “un sistema de comunicación socializado mediante el cual dos o más individuos que se identifican como o con miembros de una comunidad lingüística pueden codificar y decodificar, en un plano de mutua inteligibilidad, los mensajes orales o escritos que llegasen a intercambiar” (INALI, 2009, p. 29). De acuerdo a esta definición el INALI considera que las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas.

2.3.2 Familia lingüística Oto-mangue

Como se pudo observar en el subapartado anterior cada familia tiene un gran número de agrupaciones y variantes. Algunas con más hablantes que otras, o inclusive algunas ya extintas, pero cada una de ellas forma parte de la historia e identidad de México.

La familia Oto-mangue es una de las más grandes y diversificadas de México, “las lenguas de esta familia se hablan desde el estado de San Luis Potosí, el pame, hasta el estado de Oaxaca, el zapoteco. Hubo lenguas que pertenecieron a esta familia y que se hablaron en Chiapas, el chiapaneco, y en partes de Centroamérica, el subtiaba y el mangue. Estas últimas lenguas se encuentran extintas” (INALI, 2009, p. 142).

Las agrupaciones lingüísticas pertenecientes a esta familia son 18 y se encuentran en distintos estados del país:

1) Amuzgo: Oaxaca y Guerrero	10) Mazateco: Oaxaca, Puebla y Veracruz
2) Cuicateco: Oaxaca	11) Mixteco: Guerrero, Oaxaca y Puebla
3) Chatino: Oaxaca	12) Otomí: Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Querétaro, Tlaxcala y Veracruz
4) Chichimeco jonaz: Guanajuato	13) Pame: San Luis Potosí
5) Chinanteco: Oaxaca y Veracruz	14) Popolca: Puebla
6) Chicolteco: Oaxaca	15) Triqui: Oaxaca

7) Ixcateco: Oaxaca	16) Tlahuica: Estado de México
8) Matlatzinca: Estado de México	17) Tlapaneco: Guerrero
9) Mazahua: Estado de México y Michoacán	18) Zapoteco: Oaxaca

(INPI, 2018).

En el presente trabajo se habla de una agrupación y variante en específico, pertenecientes a la familia Oto-mangue. Es el otomí del centro, que es el hablado en la comunidad de San Luis Anáhuac (Toriles), la comunidad en la cual realice el estudio de caso.

2.4 Acercamiento al pueblo Otomí

Los otomíes se nombran a sí mismos “hñähñu” que significa: los que hablan otomí, “son un pueblo indígena bastante extendido en México, llegando en el año 2000 a ser la 5ta etnia más numerosa de todo el país, Sumando más de 600.000 habitantes para el año antes mencionado” (Etnias, 2018). El pueblo otomí está localizado en diversas partes del país, no de manera continua. Están localizados en los estados de: Querétaro, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Estado de México entre otros, “el hábitat por excelencia de los ñähñu se encuentra en las tierras altas; sus espacios ecológicos son variados, pues los valles se alternan con zonas boscosas y de montaña” (Barrientos, 2004, p. 7). En el caso particular de los otomíes en el Estado de México, llegan a compartir territorio con otros grupos étnicos como lo son: mazahuas y matlatzincas.

A pesar que los otomíes prefieren las zonas altas, con el paso de la modernización y urbanización los indígenas tienen con mayor facilidad contacto con la urbe.

Relacionan el trabajo agrícola que realizan con los ciclos ceremoniales, “las familias otomíes organizan sus actividades alrededor de los ciclos de cultivo y cosecha” (Barrientos, 2004, p. 12), pero como consecuencia del avance de la urbe los otomíes se ven en la necesidad de llevar a cabo otras actividades, ahora se

emplean “como obreros industriales, albañiles, servidores domésticos o pequeños comerciantes en los grandes centros urbanos e industriales de la zona y de la ciudad de México” (Barrientos, 2004, p. 13). Las ciudades se vuelven un centro de atracción y se dan los procesos de migración dentro de la población otomí. Los que aún se dedican al trabajo agrícola lo hacen mediante la organización familiar lo cual contribuye a que se siga dando el sentido de unidad.

El pueblo otomí tiene sus propias ceremonias y rituales, “una de las estrategias de los otomíes para asegurar su continuidad como cultura, que incide en todos los demás ámbitos de la existencia social, es la compleja vida ceremonial” (Barrientos, 2004, p. 14), son un pueblo mayormente católico, en donde “la vida ceremonial se manifiesta en el culto a los santos patronos, en los santuarios regionales y, además, en los oratorios familiares” (Barrientos, 2004, p. 14), las celebraciones siguen el calendario católico.

Los otomíes ven a los cerros como lugares sagrados, son considerados como dadores “los que proporcionan las lluvias, la energía y el sustento, razón por la que se les relaciona con la fertilidad agrícola, la salud y el bienestar en general” (Barrientos, 2004, p. 20). Así mismo, “los ñähñu conservan espacios ecológicos vitales donde establecen una relación recíproca con la naturaleza, desarrollando ya sea la agricultura, el turismo ecológico o la fabricación de carbón” (Barrientos, 2004, p 8).

Otro elemento dentro del pueblo otomí son sus danzas, de las cuales las más representativas son: la danza de los arcos, la danza de los vaqueros, la de la pluma, los negritos entre algunas otras. Son realizadas en distintas comunidades y estados donde se encuentran estos grupos indígenas, “su realización está íntimamente vinculada con la organización de los ciclos festivos y rituales, y requiere de la movilización de una importante red familiar y de compadrazgos” (Barrientos, 2004, p. 22). Las danzas reflejan momentos de la historia de la vida de los otomíes, y sirven para poder continuar con las pautas culturales de la etnia. Su lengua vernácula es el otomí, pero con el paso del tiempo se han vuelto bilingües (español-otomí) los que aún hablan el otomí o en algunos casos se han dejado de hablar la

lengua. El tema de la lengua otomí se abordó en el capítulo IV de manera detallada mediante la información obtenida de las entrevistas.

Existe un Consejo de la Nacionalidad Otomí “que cuenta con representaciones de las regiones de Tlaxcala, Michoacán, Veracruz, Puebla, Hidalgo, Querétaro, Guanajuato, San Luis Potosí, Distrito Federal y Estado de México” (Barrientos, 2004, p. 27). Que sirve de apoyo para trabajar en la unidad cultural del grupo otomí.

Estos son algunos rasgos que tiene el pueblo otomí de manera general. Al estar distribuidos en distintas partes del territorio mexicano, los pueblos otomíes pueden tener características diferentes, en algunos casos pueden presentarse en mayor medida o no presentarse.

CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL

3.1 Antecedentes del municipio Villa del Carbón

El vasto número de lenguas indígenas que tiene México, se distribuyen en gran parte de su territorio. Algunos estados albergan distintas lenguas, como lo es el Estado de México, “actualmente, en el estado se hablan cinco lenguas originarias, Mazahua, Otomí, Nahuatl, Matlatzinca, y Tlahuica, además de seis lenguas indígenas migrantes: Nahuatl, Mixteco, Mazateco, Zapoteco, Totonaco y Mixe” (Sin Embargo, 2013). En el caso específico de la lengua otomí, se habla en distintos municipios como lo son: Acambay, Chapa de Mota, Lerma, Temascalcingo y Villa del Carbón (INALI, 2009), por mencionar algunos ejemplos. En estos municipios el otomí que se habla es el del centro.

Villa del Carbón se localiza al norte del Estado de México, colinda con los estados de Hidalgo y Morelos, y los municipios como Jilotepec, Jiquipilco, Nicolás Romero, Tepetzotlán y Chapa de Mota. Es un lugar de asentamiento otomí.

Este grupo indígena llegó al territorio como consecuencia de la migración, “estas corrientes migratorias nómadas y recolectoras estaban integradas por diferentes pueblos, a quienes unía un idioma en común y una mitología basada en leyes y tradiciones afines” (Barreto, 1998, p, 119), con estos asentamientos se conformó la región otomiana de Chiapan, que es actualmente Chapa de Mota. Este grupo indígena prefirió asentarse en las zonas más altas del cerro.

En un comienzo, el territorio de Villa del Carbón le pertenecía a Chiapan y en ese entonces tenía por nombre: Congregación de la Peña de Francia, pero es el 17 de enero de 1714 cuando logran



Foto 1: Parroquia Nuestra Señora de la Peña de Francia. Fotografía realizada por la autora.

separarse, “sucede la primera segregación territorial para formar el municipio de Villa del Carbón” (Barreto, 1998, p. 13). Ya separados de Chapa de Mota los habitantes fundan la parroquia Santo Tomás de Villanueva, que también era conocida por el nombre de: Congregación de Nuestra Señora de la Peña de Francia.



Foto 2: Interior de la Parroquia Nuestra Señora de la Peña de Francia. Fotografía realizada por la autora.

En la actualidad sólo se le cambio la palabra “congregación” por parroquia quedando así el nombre de: Parroquia Nuestra Señora de la Peña de Francia.

A pesar de tener en un principio el nombre de Congregación de la Peña de Francia, también se le conocía por otro nombre, “debido a que por mucho tiempo una de las

actividades económicas del lugar era la explotación de carbón vegetal...al lugar también se le denominaba Villanueva del Carbón de Nuestra señora Santa María de la Peña de Francia” (Barreto, 1998, p. 13), pero como consecuencia de que el nombre era muy largo, para referirse a este lugar, los lugareños utilizaban abreviaciones de él, como: el Carbón o la Villa Nueva, siendo así que “por repetición, diminutivo o contracción, finalmente, Villa del Carbón, como actualmente se le conoce” (Barreto, 1998, p. 14). Ya para el año de 1959, Villa del Carbón tiene su primer escudo que pasó por cambios hasta llegar al actual.

Este primer escudo está dividido en cuatro cuadrantes, que tenían torres eléctricas, un puente, la fachada de una escuela primaria y postes de teléfono, el siguiente escudo en 1970 era una figura parecida a una pera y finalmente el tercer y último escudo. El actual escudo fue diseñado por Modesto Medina Barrera, en el cual se refleja sus comunidades, “la parte angosta representa a la zona de



Foto 3: Escudo actual del municipio Villa del Carbón. Tomado de INAFED.

Pueblo Nuevo y el ancho a la de San Luis Taxhimay...en la parte ancha se encuentra un círculo, dentro del cual hay manchones negros que simbolizan el carbón...entre la casa y el círculo se encuentra un semicírculo que representa los bosques y recursos madereros...” (Barreto, 1998, p. 14). En el escudo no sólo se refleja sus comunidades, sino que también tiene elementos importantes para Villa del Carbón como son su naturaleza y colores propios que se le asocian al entorno.

El municipio cuenta con una división territorial como, “una villa, 24 delegaciones, 17 subdelegaciones, tres fraccionamientos y cinco caseríos” (Barreto, 1998, p. 24), la villa es su cabecera municipal. Por lo general el clima es templado, excepto en invierno que es frío y hay heladas, su flora y fauna es variada y con el paso del tiempo ha sufrido cambios. Dentro de su vegetación se encuentran bosques de coníferas, plantas medicinales como la “árnica, adormilera, cola de borrego, estigmas de maíz, hierba de la maestra, hierba de los veinte reales, nopalillo, toloache” (Barreto, 1998, p. 42) por mencionar algunas de las más de 30 especies que tiene Villa del Carbón. Cuenta con hortalizas y condimentos como: “acelga, berro, calabaza, chayote, elote, espinaca, jitomate, lechuga, nabo, verdolaga” (Barreto, 1998, p. 43), plantas frutales tales como: “chabacano, granada, lima, manzana, mora” (Barreto, 1998, p. 43). Además de plantas de ornato, forrajeras y hongos.

Mientras que la vegetación del municipio resulta amplia, en el caso de la fauna no es algo parecido debido a que con “el paso del tiempo y la rápida expansión urbana han ocasionado la reducción del hábitat de la fauna local” (Barreto, 1998, p. 45). En los años 1853-1854 en los montes habitaban animales como leopardos, lobos, venados, reptiles, peces y distintas aves por mencionar algunos, pero actualmente “ya han desaparecido por completo los leopardos, lobos, venados, gato montés, lagartos, liebres y muchas aves” (Barreto, 1998, p. 45), aparte de la expansión urbana otros factores que contribuyeron a la desaparición de animales son la explotación de los bosques e incendios forestales.

Al ser la cabecera municipal, Villa del Carbón cuenta con una gran variedad de negocios. Los habitantes del municipio se emplean en distintas actividades, como lo son el comercio, servicios, la agricultura y en algunos casos trabajan como albañiles o ayudantes generales en los



Foto 4: Negocio de Villa del Carbón "La Leyenda"™ expresión es piel. Fotografía realizada por la autora.



Foto 5: Tianguis orgánico de Villa del Carbón. Fotografía realizada por la autora.

municipios colindantes. En la actualidad para apoyar a los pequeños agricultores, Villa del Carbón cuenta con un tianguis orgánico, lugar en donde pueden vender su cosecha.

Además de contar con distintos comercios, la cabecera municipal tiene instituciones de gobierno, educativas y culturales, como lo es el palacio municipal, escuelas desde nivel preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria y centros de educación para adultos.

En cuanto a instituciones culturales, tienen biblioteca y una casa de cultura, que anteriormente era el palacio municipal.

En la casa de cultura hay distintas actividades como lo son los talleres de música, danza, teatro, artes y

otras que ayuda a reforzar la identidad y tradiciones, se “realiza importantes jornadas como la de la identidad municipal, el 1° de marzo; de identidad estatal, el 2 de marzo” (Barreto, 1998, p. 70). También hay una exposición sobre la cultura otomí, contribuyendo a que su pasado indígena siga presente.



Foto 6: Palacio municipal de Villa del carbón. Fotografía realizada por la autora.



Foto 7: Casa de cultura: Dr. Jorge Jiménez Cantú. Fotografía realizada por la autora.

Villa del Carbón tiene distintas fiestas tradicionales, muchas de ellas son compartidas por todo el territorio mexicano como el día de la independencia, día de la madre, la navidad, día de muertos, entre otras.

Pero hay dos festividades específicas del municipio, la primera de ellas es el aniversario de Villa del Carbón el 10 de marzo, “la tradición dice que la erección municipal tuvo lugar el 17 de enero de 1714...sin embargo...declararon como fecha cívica el 10 de marzo de cada año” (Barreto, 1998, p. 74). La otra festividad es su fiesta patronal, sus habitantes desde el tiempo de la Colonia han practicado la religión católica, “la celebración religiosa se lleva a cabo el día 8 de diciembre de cada año en la

cabecera municipal en donde festejan a la Virgen de la Peña de Francia, patrona de los villacarboneños” (INAFED, s/f) se celebra con juegos pirotécnicos, bailes y comidas.

Uno de los cambios más grandes e importantes de los últimos años que ha servido para impulsar el turismo y la economía en el municipio es la declaración como Pueblo Mágico. El programa de Pueblos Mágicos “dio comienzo en el año 2001 para reconocer a las poblaciones del país que, por muchos años, han estado en el imaginario colectivo (conjunto de mitos y símbolos) de la nación y que representan alternativas frescas y diferentes para los visitantes tanto nacionales como extranjeros” (Entorno turístico, s/f). Villa del Carbón fue declarado como Pueblo Mágico en el año 2015, además de los elementos ya mencionados, el municipio cuenta con otros que son necesarios para obtener este título como lo es un pasado indígena, la preservación de las tradiciones por mencionar algunos.



Foto 8: Placa conmemorativa del nombramiento de Villa del Carbón como Pueblo Mágico. Fotografía realizada por la autora.

Villa del Carbón es un municipio que se ha adaptado a los cambios por los que ha pasado la sociedad, sin embargo, aún se puede observar poco de lo que queda de sus raíces indígenas.

3.2 Historia de la comunidad San Luis Anáhuac (Toriles)

San Luis Anáhuac, es una de las 24 delegaciones en que se divide el municipio de Villa del Carbón, se ubica al noreste de la cabecera. También se le conoce por el nombre: Toriles, “debido a que en la ex hacienda existía un corral para los toros del rancho y por ello se denominó Toriles” (Barreto, 1998, p. 34), esta comunidad fue creada el 23 de octubre 1936 cerca de los terrenos de un pueblo antiguo con nombre San Luis de las Peras.

En un principio un grupo de indígenas otomí se ubicó en un terreno cerca del río San Jerónimo, donde cultivaron huertas “en su mayoría de peras, motivo por el cual más tarde se llamó San Luis de las Peras” (Barreto, 1998, p. 33), este pueblo progreso gracias a sus habitantes y su ubicación, que les permitía asegurar las cosechas a tiempo y así ir contribuyendo al crecimiento de la agricultura, pero sólo fue por un tiempo ya que, “este lugar fue escogido por el gobierno federal para construir una presa y almacenar grandes cantidades de agua para regadíos de terrenos del estado de Hidalgo” (Barreto, 1998, p. 33). El lugar fue inundado y sus habitantes tuvieron que buscar otro sitio para vivir, los cuales no tuvieron que buscar tan lejos gracias a los propietarios de dos haciendas “que ofrecieron sus fincas circunvecinas al pueblo a fin de que éstas fueran fraccionadas para formar nuevos centros de población” (Barreto, 1998, p. 34). De los tres barrios que conformaban a San Luis de las Peras, y con el cambio de ubicación se crearon dos nuevos pueblos, “estos pueblos fueron llamados, el primero, pueblo de Anáhuac y el segundo pueblo de Taxhimay” (Barreto, 1998, p. 34). Es por esto que la creación de San Luis de Anáhuac está ligada con la construcción de la presa, la cual lleva por nombre Presa de San Luis de Taxhimay.

El asunto de repartición no sólo se dio en el tema de las tierras, sino que también con los santos patronos. Al pertenecer en un primer momento a San Luis de las Peras, los habitantes tenían a un mismo santo, el Señor del Quejido, pero al ser divididos, cada pueblo consideraba que el santo les pertenecía ocasionando confrontaciones entre los habitantes de San Luis Anáhuac y San Luis Taxhimay.



Foto 9: Capilla de San Luis Anáhuac. Fotografía realizada por la autora.



Foto 11: Arco de la capilla de San Luis Anáhuac. Fotografía realizada por la autora.

Fue mediante un sorteo que se decidió que santo tendría cada pueblo, San Luis Taxhimay se quedó con el Señor del Quejido y San Luis Anáhuac tendría a San Luis Rey de Francia, “la capilla de San Luis de Anáhuac está dedicada al Santo Patrono San Luis Rey de Francia...se celebra su fiesta el 25 de agosto” (Barreto, 1998, p. 34). Con juegos pirotécnicos, bailes y comidas.

Actualmente Toriles tiene dos capillas, la primera de ellas es muy pequeña y en su fachada tiene una inscripción que dice “octubre 21 de 1934, asimismo en el piso del bautisterio existe una anotación, que dice: principio el 13 de marzo de 1964 y terminó el 14 de agosto de 195” (Barreto, 1998, p. 34).



Foto 10: José Martínez y su ganado pastando. Fotografía realizada por la autora.

Toriles es una comunidad pequeña, donde sus habitantes se dedican a actividades como la agricultura, la ganadería, el comercio y servicios. Algunos otros, salen de San Luis Anáhuac en busca de empleos relacionados con la construcción, por lo general en municipios cercanos.

También cuenta con instituciones educativas, como jardín de niños, primaria y secundaria e inclusive hubo un tiempo en que los fines de semana se impartían clases cerca de la iglesia, para enseñar otomí, dichas clases sólo eran para adultos, los que en su mayoría ya saben hablar la lengua otomí, mientras que niños y jóvenes se quedaron excluidos de ellas. Estas clases después de un tiempo se dejaron de dar en la comunidad en específico y ahora se dan en la cabecera municipal. A pesar de esto, en los últimos años se creó una universidad. La Universidad Mexiquense del Bicentenario (UMB), unidad Villa del Carbón que se encuentra en la entrada de San Luis Anáhuac, la cual cuenta con dos licenciaturas: enfermería y nutrición.

La mayoría de los jóvenes que deciden continuar sus estudios desde nivel medio superior lo hacen fuera de la comunidad, algunos van y regresan y otros optan por buscar un lugar cerca de su escuela. A pesar que ya cuentan con una universidad, al sólo ofrecer dos licenciaturas no cubre la demanda y genera que los jóvenes vayan a la CDMX o a municipios aledaños en busca de otras universidades con una mayor oferta educativa.

Al ser una comunidad pequeña no cuenta con algunos servicios como biblioteca, hospital, hotel, drenaje por mencionar algunos, sin embargo, tienen otros como un comedor comunitario instalado el sexenio pasado (2018). Sus habitantes

van a la cabecera municipal a realizar sus compras o en busca de algunos servicios que no tienen en la comunidad. Inclusive, para entrar a Toriles sólo se puede hacer mediante un taxi, auto particular, bicicleta o caminando, ya que el transporte público. para entrar a Toriles sólo se puede hacer mediante un taxi, auto particular, bicicleta o caminando, ya que el transporte público sólo los deja en la entrada.

A pesar que esta comunidad puede parecer alejada de la modernidad y el avance de la sociedad si la comparamos con los cambios que ha tenido Villa del



Foto 12: Vivienda de San Luis Anáhuac. Fotografía realizada por la autora.

Carbón, esto no es del todo cierto. Los jóvenes que deciden estudiar o trabajar fuera del pueblo, en algunos casos regresan y ponen en práctica los conocimientos adquiridos en su carrera o empleo con el fin de apoyar a la gente de Toriles, un caso en particular son los conocimientos sobre la construcción.



Foto 13: Bonifacio, Adolfo, Gerónimo y Guadalupe. Fotografía realizada por la autora.

Gente que tiene relación con este tema, orienta a algunas personas de San Luis Anáhuac en torno de este tópico para que lo pongan en práctica, ya sea en la misma construcción de sus casas o en el momento de buscar un nuevo empleo. Este es un ejemplo de apoyo y sentido de unidad que aún existe por parte de sus habitantes y que buscan la mejora en general del pueblo.

3.3 Lengua otomí (hñähñu)

En los subapartados 2.3 y 2.3.2 del capítulo II, hice mención de manera general sobre la diversidad que tiene México en cuanto a lenguas indígenas, como es que éstas son clasificadas y las distintas categorías que existen.

De las once familias lingüísticas existentes, surgen agrupaciones lingüísticas y de éstas, variantes lingüísticas. En este caso en particular estamos hablando del otomí.

El nombre otomí proviene del náhuatl, el cual “se deriva, según Jiménez Moreno (1939), de las palabras tototl ‘pájaro’ y mitl ‘flecha’. De tal manera los otomíes fueron denominados por los mexicas ‘cazadores de pájaros’” (Zimmermann, 1997, p. 113), los hablantes de esta lengua se autodenominan hñähñu, sin embargo, la mayoría de las personas se refieren a ellos y a su lengua como otomí.

Esta lengua pertenece a la familia lingüística Oto-mangue, su agrupación lingüística es el otomí y una de sus variantes es el otomí del centro que es el hablado en San Luis Anáhuac, “las lenguas más cercanas al otomí, o por decirlo de otra forma, sus lenguas hermanas son: el mazahua, el matlatzinca y el tlahuica. La agrupación lingüística otomí conjunta nueve variantes y el total de hablantes es de 288, 052; se distribuyen dentro de los Estados de Hidalgo, Puebla Querétaro, Veracruz, Michoacán, Estado de México, Tlaxcala, Guanajuato” (INPI, 2018). Debido a que este grupo indígena estaba establecido en distintas regiones y con una población grande, “varios cronistas e historiadores novohispanos coinciden en señalar al otomí como una de las dos “lenguas generales” de la Nueva España” (Guzmán, 2002, p. 23). La otra lengua era la que los españoles denominaban la mexicana, es decir el náhuatl.

La imagen que se tiene de las lenguas indígenas ha sido influenciada desde un comienzo por la opinión que tenían los españoles desde la conquista y los grupos indígenas dominantes en México. A pesar que estos sucesos se dieron hace años, aún repercuten en la actualidad, en el cómo la gente percibe las lenguas originarias y la manera en que tratan a sus hablantes.

El otomí y sus hablantes han sido etiquetados desde un comienzo de manera negativa, “fue tenido por muchos durante la Colonia -y aun posteriormente- como un idioma “bárbaro”, “tosco”, “rudo”, pobre en vocabulario” (Guzmán, 1999, p. 20)- Esta visión se normalizó y se compartió tanto en los mismos grupos étnicos como con los españoles, su reputación con el tiempo no mejoraba y eran considerados

como una cultura incivilizada sin facultades intelectuales y una lengua bárbara que siempre estaba siendo comparada con el náhuatl “la “barbarie” del otomí y de sus hablantes era a tal punto célebre en la Nueva España, que incluso el adjetivo “otomí” podía aplicarse a personas cuya rústica forma de vida y aspereza de idioma fueran comparables a la de los otomíes” (Guzmán, 2002, p. 29). La lengua otomí es considerada como una de las más difíciles y debido a su dificultad ha sido calificada y tratada de manera negativa.

Las opiniones que se tienen de la lengua otomí han sido variadas, pero por lo general con la misma perspectiva, hay distintos ejemplos como el de “Agustín de Betancourt y de Andrés de Tapia pudimos entrever algunos indicios acerca de lo que ellos consideraban graves anomalías de la lengua: al soldado cortesiano le parece que la lengua es pobre en vocablos; al fraile nahuatlato parece repugnarle su fonología” (Guzmán, 2002, p. 31), cronistas como Antonio Herrera considera que la lengua otomí es un lenguaje duro y corto, por mencionar algunos ejemplos.

Estas opiniones las realizan personas que no se dedican como tal al estudio del otomí, que es considerada como una lengua difícil de entender, esto parece ser que se convierte en la razón por la cual su criterio es negativo. Andrés Pérez de Ribas lo ejemplifica, ya que “para él el otomí no representa una lengua pobre, degenerada o insuficiente sino, al contrario, un idioma tan rico en preceptos y reglas que, junto con una compleja e insólita fonología, son los mayores obstáculos que la hacen difícil de adquirir y comprender” (Guzmán, 2002, p. 33). El otomí es complejo porque tiene un sistema vocálico muy amplio, su pronunciación es difícil al igual que su escritura, esto “contribuía a dar a esta lengua un aspecto de extraña y desafiante dureza, la cual comúnmente se asociaba con el carácter rudo y miserable de sus habitantes” (Guzmán, 2002, p. 35). Por estas razones el tratar de entender o hablar el otomí le era muy difícil para las personas que no eran parte del grupo étnico.

El otomí hablado en cada comunidad en los distintos estados en los que se ubican este grupo étnico pueden presentar algunas variaciones, ya sea en palabras específicas o tonalidades, por esto y los elementos ya mencionados anteriormente es considerada una lengua compleja. Estos cambios que presentan las variantes lingüísticas del otomí, no deben implicar un problema, en realidad sirven de ejemplo

para demostrar que tan rica es la lengua y la importancia que tiene cada variante ya que tendrá particularidades de cada región y sus habitantes.

A pesar de las aparentes dificultades que pudo y puede representar la lengua otomí, esto debería dejar de influir en la manera en que es percibida y tratada la lengua y sus practicantes, se debe dejar de reproducir esa visión negativa que crearon las elites indígenas y reforzaron los españoles. Cada lengua indígena y sus variantes lingüísticas tendrán elementos distintos, se debe entender que son lenguas diferentes que pueden presentar mayor grado de complejidad unas de otras, y esto no hace superior una lengua en comparación de otra.

Todas las lenguas representan saberes y visiones diferentes, que en conjunto forman parte importante de la identidad de los grupos étnicos y de la identidad del país.

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CASO²

4.1 Representación social de la lengua en la comunidad

Partiendo de teoría de la representación social de Moscovici, este estudio de caso analiza las representaciones sociales que tienen los habitantes de San Luis Anáhuac, y la relación que tienen dichas representaciones con la identidad étnica de los habitantes de Toriles.

En un comienzo hice mención sobre la definición de representación social, la cual es “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos” (Moscovici, 1979, p. 17). Es decir, el significado que se tiene de algo o alguien estará construido en relación con las ideas y percepciones que tengan las personas de determinado lugar sobre un objeto o individuo en particular.

Así mismo, cabe destacar que dentro de los componentes que conforman la identidad étnica de acuerdo con Giménez, se hace referencia a la lengua indígena, “la valorización del propio lenguaje, dialecto o sociolecto no sólo como medio de comunicación intragrupal, sino también como archivo vivo de su visión del mundo y símbolo distintivo de su identidad cultural” (Giménez, 2009, p. 142). Pero esto no quiere decir que es el único elemento que conforme la identidad étnica, sino que es sólo una vertiente de esta identidad y es la que se abordó en este trabajo.

Las opiniones que se tienen respecto a una lengua indígena son variadas, dependiendo tanto de la sociedad como de los individuos. El significado que se le otorgue será diferente en cada contexto en específico, el cual, va más allá de considerar la lengua sólo como un medio de comunicación.

Para que los individuos tengan una representación de la lengua necesitan de símbolos, ideas, palabras, factores afectivos sobre ella, que se encuentran y reproducen dentro de sus grupos de pares, así mismo, cada relación ligada a la lengua será diferente dependiendo al grupo y a “la evolución de las actitudes hacia su lengua y cultura originaria” (Schnoller, 2016, p. 28) por la que han pasado los sujetos.

² Los nombres fueron modificados para reservar la identidad de algunos de los entrevistados.

Los habitantes de San Luis Anáhuac han pasado por procesos de cambio en relación con el significado de su lengua que es el otomí del centro. Conforme ha pasado el tiempo, la percepción del otomí en esta comunidad ha sufrido de transformaciones, tanto por las relaciones que existieron con los conquistadores en su tiempo y el papel que ha tenido la lengua oficial que es el español, en la sociedad actual. Existen casos que por experiencia propia de rechazo, las personas deciden ya no hablar la lengua: “ya no se habla la lengua porque no le enseñamos a nuestros nietos, es que ya nos da vergüenza hablar...porque a mis hijas ya no les gusta que hablemos así” (Carmen, 2 de septiembre 2018), pero también hay personas que demuestran orgullo porque hablan su lengua originaria, “se siente una orgullosa que uno haiga aprendido de ese idioma, porque mucha gente ya ni siquiera sabe qué palabra es, ya no lo toman en cuenta. Más bien, ya ni siquiera les llama la atención. Yo sí me siento bien orgullosa, luego me siento con mi nieto a explicarle cómo se dicen las cosas” (Yolanda, 23 de septiembre 2018). Todo esto va a depender de la percepción y experiencias que tenga cada persona de manera individual.

Como ya ha sido abordado en el capítulo II, la lengua ha pasado por distintos procesos desde la gran Tenochtitlán, el periodo colonial, la revolución por mencionar algunos, hasta llegar a nuestros días. Durante todos estos cambios “la lengua es testimonio de la historia de los pueblos y de su propia configuración; carga con las huellas del tiempo, de los acontecimientos que marcaron al grupo que la habla y es producto de la vida en sociedad” (Schnoller, 2016, p. 152), es por esto que cada persona tendrá una representación propia de la lengua, la cual influirá en el comportamiento que tenga con las personas, ya sea que hablen o no hablen la lengua.

San Luis Anáhuac es una comunidad con pocos habitantes, de los cuales un número considerable son jefes de familia y amas de casa, mientras que la población joven sale de la comunidad en busca de trabajo o estudio. Al ser un asentamiento otomí, Toriles tiene raíces indígenas, desde que se establecieron las nómadas otomíes en estos territorios, hasta la época actual.

Anteriormente sus habitantes tenían contacto y aprendizaje de la lengua desde pequeños:

El otomí es lo que más hablábamos aquí, nuestros antepasados, nuestros abuelos...la lengua es lo que nos heredaron, lo que pasa es que a nosotros el español realmente nos lo dieron los españoles, entonces no es la lengua de nosotros los mexicanos (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

Algunas personas adultas de Toriles tuvieron contacto con mayor facilidad con el otomí, el cual consideran como una herencia de sus antepasados indígenas, “cada lengua es la representación de una realidad pasada...” (Schnoller, 2016, p. 155). Estas representaciones tienen la capacidad de influir en los comportamientos y la manera en que se relacionan las personas de Toriles.

Existen habitantes de Toriles como el señor Bonifacio que le gusta hablar otomí y se siente orgulloso de saberlo y está dispuesto a enseñarlo si es que se lo piden:

Pues lo poco o mucho que hablo, aunque no tengo con quién hablarlo, significa para mí orgullo. Me siento orgulloso al hablar y que alguien me preguntara, yo sí le diría las palabras que yo conozco, le explicaría las que palabras que sí habló...me daría gusto enseñar a otras personas, incluso en San Pedro donde trabajo, algunas personas me decían que yo les explicara, yo les enseñaría (Bonifacio, 9 de septiembre 2018).

El estar dispuesto a enseñar la lengua implica que la representación que tiene el señor Bonifacio con respecto al otomí es buena, es una de orgullo y tradición al ser un conocimiento transmitido por su familia, en específico su abuela donde asocia la lengua con un lazo afectivo.

De igual forma, existe otro tipo de representación como es el caso de la señora Teresa, la cual menciona que desde pequeña no le gusta hablar el otomí, debido a una relación de abuso familiar que existió por parte de su padre hacia su madre, ambos hablaban la lengua:

...mi papá le pegaba mucho a mi mamá, y ella no sabía hablar en castellano como nosotros, pues nunca se defendió ni nada. Le pegaba y todo, mi mamá no sabía defenderse, demandarlo o algo así. Nunca le puso un alto al señor porque ella no sabía hablar castellano, sólo hablaba otomí, sólo hablaba con él (Teresa, 2 de septiembre 2018).

Teresa decidió no aprender el otomí, aunque tuvo la oportunidad de hacerlo, debido a la mala experiencia que pasó su mamá al sólo saber otomí y no español, este suceso influyó en la manera en que Teresa se relacionó con la lengua.

A pesar que en su familia existía esta tradición de hablar otomí ella decidió no continuarla, porque asocia el hablar con estos episodios de violencia donde su madre se encontraba indefensa y dicha representación moldeó la relación que tiene con la lengua y sus hablantes, Teresa se mostró un poco desinteresada sobre el tema de la lengua y el papel que pueda tener para las personas.

Las experiencias que han tenido los entrevistados habitantes de Toriles con sus grupos de pares, en este caso en específico dentro de su familia son de importancia para moldear ya sea de manera negativa como el caso de Teresa, o de manera positiva como es el caso del señor Bonifacio, que a pesar que sus padres no le enseñaron la lengua aunque la hablen a la perfección y no lo hablaban frente a él o sus hermanos, pudo aprender el otomí gracias a su abuela y las buenas experiencias que tuvieron, influyendo en su conducta y percepción sobre el otomí.

Estos ejemplos donde la relación con la familia es de importancia para la representación que tengan las personas sobre la lengua, hace referencia a la definición dada por Giménez sobre la identidad étnica la cual es “una modalidad específica de la identidad social y consiste fundamentalmente en la percepción colectiva de una consanguinidad imaginaria que se configura según el modelo de la familia y remite a ancestros comunes” (Giménez, 2009, p. 168). La lengua es un elemento que se vincula con la identidad, en este caso la identidad étnica ya que, gracias a ella se da la transmisión de conocimientos y tradiciones dentro del grupo.

La lengua y sus representaciones pueden moldear tanto la visión que el grupo étnico tiene del mundo, así como la manera de comportarse, la señora Rosa está estudiando el otomí en la casa de cultura de Villa del Carbón y considera que el saber la lengua puede influir en la manera en que percibe el mundo “yo aprendiendo el otomí deje a un lado el miedo que tenía, entonces sí te hace cambiar el cómo ves todo” (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Cuando comenzó a estudiar la lengua comenta que le daba miedo, ya que sentía que no lo hacía bien, tenía miedo hasta de juntar las palabras dice ella y si no lo hacía bien no se podría comunicar con las personas que aún lo hablan:

Al principio le soy sincera no me gustaba, porque yo decía “¿aquí cómo le digo?” y “¿acá cómo le hago?”. Le juro que yo sí estaba como arrepentida de haberme anotado a la escuela, pero ya después poco a poco un le va encontrando el lado bueno (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Para ella el estar aprendiendo la lengua y hablarla es conocer de sus raíces, aprender de su gente, sentirse más confiada.

Giménez menciona que parte de la identidad étnica es la lengua y su valorización como un archivo de conocimientos del grupo étnico. Personas como el señor José consideran que el otomí es una costumbre y tradición de su pueblo indígena:

Para mí esto es algo que me heredaron, yo no lo aprendí, ni lo escuché. Yo lo sé porque a mí me lo heredaron, yo lo hable o no lo hable a mí no se me olvida. Y eso ya lo traigo yo de herencia, en la sangre (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

José menciona que, aunque él deje de hablar el otomí por un largo tiempo y no lo escriba porque no sabe hacerlo, no se le olvida porque es algo que lleva consigo, es una tradición de su gente, es algo que está en su sangre como indígena:

...pues yo no practique lo de la “escribida” porque sé muy poquito escribir en español, aparte como a mí me lo heredaron cuando yo intenté hablar otomí yo ya me lo sabía, yo no lo practique ni lo escribí, ahora sí que mis abuelos me lo regalaron, esto para mí fue una herencia (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

Algunos entrevistados mostraron que el hablar otomí representa tanto una tradición como algo emocional.

De acuerdo a Bartolomé y los elementos que él considera que son importantes en la identidad étnica, por una parte, es la lengua, pero también menciona el componente de la afectividad. Para él, “las formas culturales compartidas tales como la lengua, la historia o la religión, pero también un detalle en la indumentaria, la preferencia por ciertos alimentos e incluso los modismos de un habla regional, se manifiestan como vasos comunicantes que vinculan individuos

y reúnen colectividades a partir de sus contenidos emotivos” (Bartolomé, 1997, p. 48). La lengua puede tener un contenido emocional, en el caso de Lourdes, el hablar otomí le trae recuerdos de su abuela, un familiar al que ella le tiene mucho cariño:

...pues hablar otomí significa mucho porque recuerdo a mi abuelita que ya no la tengo, pero lo hablo para recordarla o trato de hacerlo, me recuerda mucho a ella...es importante porque yo todavía tengo esa idea en mi mente, porque recuerdo mucho a mi abuelita que lo hablaba. Luego voy con mi hermana y le hablo y me dice “ay, ya deja de hablar así” ... y mis sobrinos igual me dicen “ya deja de hablar eso tía que eso ya no se acostumbra”. Pero no me importa porque yo sigo hablando (Lourdes, 8 de septiembre 2018).

A pesar que para Lourdes el otomí es importante porque representa un lazo con su abuela, sus familiares le piden que ya no lo hable “me siento mal porque yo quise mucho a mis abuelitos con ese idioma con el que se hablaba y yo por eso quiero recordarlo todavía, para que no se pierda” (Lourdes, 8 de septiembre 2018). Este contenido afectivo puede tener variaciones.

El ejemplo se puede observar en la familia de Lourdes, mientras que ella atesora su lengua, sus nietos y hermana le piden que deje de hablar, “los que están afuera de la relación de afectividad contenida en lo étnico no pueden calificarla valorativamente; es muy difícil involucrarse en una red emocional ajena” (Bartolomé, 1997, p. 49). Para ellos el otomí no tiene el mismo valor que para Lourdes.

Otro caso del contenido afectivo que existe en relación con la lengua es el Luis, para él no es algo importante el hablar otomí, sin embargo, aprendió por su mamá, “a mí nunca me gustó, yo sólo lo aprendí por mi mamá...ella no entendía muchas cosas en español, entonces cuando hablaba no le hacían caso. Yo la acompañaba para ayudarla en situaciones así” (Luis, 8 de septiembre 2018). Los valores que existen dentro de una representación social, se manifiestan y en conjunto “se conforma en un sistema interpretativo que rige nuestra relación con el mundo y los demás, orienta y organiza las conductas y las comunicaciones sociales” (Schnoller, 2016, p. 196). Cada individuo le dará un valor diferente a la lengua, dependiendo la relación que hayan tenido, ésta también orientará la manera de actuar ante la cosa o sujeto representado.

A lo largo del trabajo de campo, mientras levantaba las entrevistas me pude percatar que las representaciones que tienen algunos de los habitantes de Toriles sobre su lengua son variadas, sin embargo, en un principio consideraban que servía como medio de comunicación entre las personas de Toriles, pero que el hablar su lengua vernácula va más allá de eso. Debido a las transformaciones por las que ha pasado el otomí y sus hablantes.

Como se mencionó en un principio, la lengua ha sido utilizada desde hace mucho tiempo como medio de comunicación dentro del grupo de pertenencia, en el caso de las lenguas originarias esto ha ido cambiado por la transmisión de conocimientos de manera generacional, la cual en algunas ocasiones se ha visto interrumpida o rechazada de manera total por las nuevas generaciones “ya son muy poquitas personas, ya todos los que hablaron otomí se murieron. Ya todos los abuelitos y las abuelitas” (Carmen, 2 de septiembre 2018). La transmisión de saberes dentro de algunas de las familias de los habitantes de Toriles se ha visto en disminución por la falta de interés que muestran los jóvenes, ya que los adultos que aún hablan se muestran dispuestos a enseñarla si es que se lo pidieran:

Aquí en el pueblo de nosotros, aquí toda la gente lo hablaba y ahorita ya no se escucha nada de eso, nadie lo habla. Ya no hay nada de que se escuche el otomí como antes. Yo por mi parte lo sigo hablando...cuando me junto con señores grandes es cuando lo hablamos, lo practicamos. Pero luego ves a puro joven y pues ya no saben hablar, no quieren, ya no hay con quien hablar (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

Por cambios como éste es que en la actualidad las personas de San Luis Anáhuac no consideran como algo necesario el hablar la lengua para pertenecer a la comunidad.

Normalmente los símbolos identitarios que distintos autores consideran como base para hablar de identidad, en este caso en particular la étnica son: lengua, cultura y territorio. La lengua se considera algo único de cada grupo indígena, esto se refleja en el gran número de variantes lingüísticas existentes en territorio nacional 364, las cuales se identifican por su demarcación geoestadística (INALI, 2009). Pero con el avance de la sociedad, la lengua y su número de hablantes se ha visto en disminución y los mismos miembros de los grupos étnicos han dejado de considerar

a la lengua como un elemento necesario para ser miembro de la comunidad “no, no necesariamente es el hablar otomí, sino que ahora sí, más que nada es tener conciencia. Tener en cuenta que somos indígenas...que tenemos las costumbres de nuestros ancestros que nos han enseñado y es lo que nosotros vamos a hacer” (Rosa, 23 de septiembre 2018). Las personas a las que les realicé las entrevistas coinciden que el hablar el otomí no es lo único que te hace miembro de la comunidad, el ejemplo está en los jóvenes “ya mucha gente no habla y sigue siendo miembro de la comunidad. Lo que le digo de las juventudes, no hablan y no les interesa, pero siguen aquí” (Luis, 8 septiembre 2018). El poco interés que presentan las nuevas generaciones de Toriles en torno al tema de la lengua vernácula, tópico que se verá más adelante, ha influido en la manera en que se percibe como ser miembro de la comunidad y va influyendo en las representaciones que tienen algunos de los habitantes de San Luis Anáhuac.

Este desinterés puede estar influenciado por las vivencias y relaciones que tuvieron sus padres o abuelos, “la lengua originaria que hablan se convierte en un estigma que los identifica como seres distintos a un cierto estándar establecido y aceptado...” (Schnoller, 2016, p. 310). El hablar una lengua que no sea la oficial, puede contribuir a que las personas sean tratadas de una manera discriminatoria y excluyente:

...me tocó trabajar por allá, por el Distrito y ya porque una usa trenzas, o porque usa faldas, huaraches o hables la lengua ya muchas veces dicen que uno es indio, que uno no tiene educación y todo. Sí, si hay discriminación por eso (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Los mismos hablantes al pasar por experiencias como ésta, van interiorizando estos comportamientos y reproduciéndolos “si hay discriminación porque a muchos no les gusta que hables así...dicen que se escucha rete’ feo cuando la gente habla así” (Teresa, 2 de septiembre 2018). Al haber tenido contacto con estas prácticas como lo pueden ser la discriminación y el desprecio, algunos hablantes de lengua originaria optan por no enseñar más esté conocimientos a sus hijos, “los padres manifiestan el deseo de brindar a sus hijos la oportunidad de tener una vida menos estigmatizada con un capital lingüístico como el dominio de la

lengua española...” (Schnoller, 2016, p. 311). Buscan evitar que sus hijos y nietos pasen por las mismas malas experiencias que ellos pasaron.

Como se ha visto a lo largo de este subapartado, todas estas experiencias, relaciones, malos tratos etcétera que han sufrido mis entrevistados, habitantes de San Luis Anáhuac por hablar otomí, van a repercutir en la representación que se tenga de la lengua, en algunos casos van a hacerlo de tal manera que las personas que hablen otomí decidan ya no transmitir dicho conocimiento para evitar que las nuevas generaciones sean discriminados, mientras que por otra parte estas malas experiencias servirán para demostrar que el hablar otomí no tiene nada de malo, ni diferente:

...ser discriminada se siente bien feo, yo sentí feo, pero eso que uno siente también te hace más fuerte. Entonces yo digo que todos tenemos los mismos derechos y merecemos respeto, entonces no tendríamos por qué discriminar a la gente, ni tratarlas mal por su color, por su religión, ni por sus tradiciones, ni su lengua. Por nada (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Así mismo, existen personas como el señor José que se sienten contento de hablar una lengua indígena:

...es un orgullo, ¿por qué le digo que es un orgullo? porque es algo bien bonito. Igual ahorita si de repente llega una persona a un puesto importante, como un político y que hable la lengua pues va a estar bien, ya en lugar de que algunos les de vergüenza, nos van a aplaudir porque ya más gente va a conocer el otomí (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

De igual manera Bonifacio se muestra orgulloso y espera que las personas no tengan vergüenza de hablar otomí, “la verdad espero que no les de vergüenza, porque yo no me avergüenzo, por eso mismo le estoy ayudando, hasta me siento orgulloso de ayudarle, de que usted me pregunte y pueda ayudarla” (Bonifacio, 9 de septiembre 2018). O el caso de los señores Adolfo, Guadalupe y Gerónimo que se muestran contentos y orgullosos de saber otomí, inclusive cuando les pregunte sobre el tema de discriminación y lengua, me respondieron al mismo tiempo un no rotundo sobre si hablar la lengua provoque discriminación, “pues no provoca

discriminación, si hasta estaba bien bonito cuando venían aquí a enseñar” (Guadalupe, 23 de septiembre 2018).

Consideran que hablar otomí no debe ser objeto de discriminación, ya que lo asocian a algo muy personal y único “cada quien tiene su idioma, no tenemos por qué tratar mal a otras personas por su idioma” (Lourdes, 8 de septiembre 2018). El hablar esta lengua remite a sus raíces “no provoca discriminación porque somos indígenas, antes mis abuelitos hablaban puro de eso, entonces no me daría ni pena, ni me avergüenzo de que sí, yo soy otomí” (Bonifacio, 9 de septiembre 2018). Vinculan a la lengua con sus tradiciones y con sentimientos, son estos factores afectivos los que repercuten en la manera en que se enseña la lengua y también condicionan la manera de relacionarse con ella.

Cabe destacar que las personas que me brindaron su ayuda han tenido contacto tanto con personas pertenecientes al grupo étnico otomí, como a los demás miembros de la sociedad. Esto resulta relevante, ya que, de acuerdo con Bartolomé, la relación contrastiva que existe entre estos dos grupos es de importancia, porque influye en la identidad étnica y los cambios que ésta puede presentar, “la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros” (Bartolomé, 1997, p. 47). La percepción de los otros, que en este caso se trata de las personas que no pertenecen al grupo otomí, es importante porque tendrá peso e importancia en el momento de que los habitantes vayan elaborando las representaciones de la lengua y transmitiendo el conocimiento a los miembros de su familia.

A pesar que tengan contacto y relación con los demás miembros de la sociedad, esto no quiere decir que necesariamente todas las experiencias que tengan por el uso de su lengua sean negativas y repercutan en la concepción de su lengua y los hablantes. Existen casos en que dichas relaciones se muestra un respeto e interés por la lengua originaria, como en el caso de Bonifacio que sus compañeros de trabajo le pedían que les enseñara algunas palabras en otomí, situaciones como ésta contribuye a que el señor Bonifacio se siga sintiendo orgulloso de su lengua y sus raíces.

Por lo general, existirán experiencias buenas y malas en torno al uso de la lengua, las cuales influyen en la vida de las personas y en la manera en que se desenvuelven, tanto dentro de su comunidad, como en otros lugares. La representación que los habitantes de Toriles tengan sobre el otomí “incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo” (Jodelet, 1986, p. 470). Habrá distintas representaciones, como se ha podido observar mediante los testimonios que conseguí, las cuales han sido elaboradas mediante ideas, palabras, valores.

Algunas de ellas tienen una connotación negativa debido a las vivencias que han tenido sus hablantes o sus familiares, desde los bisabuelos hasta sus padres y esto ha contribuido a que algunas personas tengan un estigma por hablar su lengua materna, provocando que ya no hablen la lengua en algunos lugares específicos o de manera definitiva y opten por no seguir transmitiendo este conocimiento.

Sin embargo, hay representaciones en la cuales el hablar la lengua tiene un significado importante y único, lo asocian a algo íntimo “para nosotros es una herencia de nuestros abuelos, bisabuelos de la zona, es un idioma que prácticamente no debimos haber dejado, porque es una tradición, es algo de raíz por eso es muy importante” (Gerónimo, 23 de septiembre 2018). Si bien, las personas que me ayudaron en San Luis Anáhuac no creen que es necesario hablar el otomí para ser considerado miembro de la comunidad, sin embargo, esto no le quita importancia y significado a la lengua. Asocian la lengua tanto con sus antepasados como con sentimientos y valores, les gusta hablar otomí y muestran interés porque se siga hablando.

Algunos de los habitantes de Toriles consideran que es importante que se siga hablando la lengua y varios de ellos se mostraron dispuestos a contribuir con su enseñanza si es que hubiera oportunidad y apoyo:

...aunque algunos no hablen ahorita, aquí sí nos sentimos orgullosos de que nuestros antepasados tenían ese dialecto, esa lengua o ese idioma...ahorita en la actualidad ya son tradiciones que son enriquecedoras y por eso se debe seguir hablando, se debe seguir enseñando (Gerónimo, 23 de septiembre 2018).

Ven al otomí como una conexión con sus raíces indígenas y tienen un vínculo afectivo con su lengua.

4.2 Las nuevas generaciones y el uso de la lengua

Como hice mención en el subapartado anterior, en la comunidad de Toriles se ha visto en disminución la transmisión de conocimientos, como es el caso de la lengua otomí que se daba de manera generacional. Varios de los entrevistados hicieron referencia sobre el tema de las nuevas generaciones y el uso de la lengua.

En su mayoría mencionaron que a los jóvenes el tema de aprender y hablar su lengua vernácula no es algo que les interese “yo no he escuchado que la juventud hable de esa manera y gentes grandes pues ya no hay, por eso es que se ha estado perdiendo eso. Y más que nada la juventud ya ni les interesa aprender eso” (Luis, 8 de septiembre 2018). Algunos de ellos coinciden que esta situación puede ser causada debido a las malas experiencias que han pasado las personas que hablan otomí, “tras largos años de discriminación, muchos padres indígenas han acabado por fomentar la comunicación y la educación de sus hijos en las lenguas dominantes, a fin de crearles condiciones óptimas para el éxito social” (Degawan, s/f). A pesar del gran número de variantes lingüísticas que existen en territorio mexicano, con la llegada de los conquistadores, el español se volvió la lengua dominante y desde entonces cualquier persona que hablara una lengua indígena era estigmatizada y era un reflejo de retraso.

Esta perspectiva continuó y ahora se buscaba lograr una transformación y “mejora” de la sociedad, en la cual se deja de lado el uso de las lenguas vernáculas, “una manifestación palpable del cambio es el abandono voluntario de la transmisión de la lengua materna a las últimas generaciones, para asegurar a los hijos y nietos el fin del estigma de ser “indio” (Schnoller, 2016, p. 19). Esta visión sigue vigente y se ha presentado en San Luis Anáhuac y sus habitantes, los jóvenes asocian la lengua al retraso, “los jóvenes ya no quieren aprenderla, ya no les interesa. Ya no escuchan nada, en vez de aprender a ellos les da pena, ellos dicen “¿por qué tengo que volver al atraso?” yo tengo que ir para adelante” (José Martínez, 8 de septiembre 2018). Algunos miembros de las nuevas generaciones se muestran desinteresados

sobre su lengua originaria, a pesar que sus familiares traten de enseñarles o sigan hablando otomí cerca de ellos:

Ahorita ya los niños que van creciendo ya no lo saben, ya les da pena. Y luego también hasta los niños ya te dicen “¿para qué nos hablas así abuelita? si no te entendemos” y también es por eso que ya dejamos de hablarlo (Lourdes, 8 de septiembre 2018).

Estas actitudes de desinterés y rechazo repercuten en la representación de la lengua que tienen los hablantes, en algunos casos contribuye a que opten por dejar de hablar o enseñar la lengua. En el caso de Carmen, mencionó que no habla la lengua porque a sus hijas no le gusta que hable otomí, el rechazo de su lengua por parte de sus hijas tuvo un efecto negativo en ella, generando que le de vergüenza hablar otomí y por ende decidió ya no transmitir el conocimiento a sus nietos, ni tampoco muestra interés si éstos aprenden o no el otomí.

También hay casos como el de Yolanda que a pesar que sus familiares no se interesan por la lengua, ella sigue motivando a sus nietos para que aprendan otomí, aunque en la mayoría de los casos, la respuesta de ellos, es un no. “Yo le digo a mis nietos que aprendan, pero pues no quieren. Dicen que “¿apoco todavía es necesario?” ni mis nietos, ni mis hijas me entienden, ni siquiera me preguntan” (Yolanda, 23 de septiembre 2018). Hay diferentes factores que influyen en la enseñanza de la lengua, por una parte, los hablantes ya no enseñan la lengua a sus hijos y nietos, “...ya no se expresan en lengua materna, se interpreta como un “retroceso” en su desarrollo y lleva a los padres a suspender la comunicación en el código original” (Schnoller, 2016, p. 311), con el fin de protegerlos de ser discriminados y así puedan tener mayores oportunidades ya sean académicas o laborales, en la ciudad o en los alrededores del municipio, que se ve reflejado en el “...abandono de las costumbres tradicionales por adopción del estilo de vida de la sociedad mayoritaria, han generado procesos acelerados de pérdida de la lengua ancestral” (Ardila, 2010, p.32). Se le asocia al conocimiento tradicional con la ignorancia y esto contribuye a que se abandone la práctica.

Otro factor al que se refirieron, fue a la enseñanza de la lengua por parte de las escuelas. Este elemento también fue abordado en el capítulo II, los conquistadores utilizaron la lengua como medio de adoctrinación, y posteriormente

impusieron programas donde se les enseñaba de manera obligatoria el español a los indígenas con el fin de poder lograr la integración de estos grupos a la sociedad, “bajo el supuesto de que de esta manera se incorporarían al desarrollo, saldrían del retraso, de la marginación, del subdesarrollo...” (González y Gatica, 2009), ya que hablar su lengua vernácula representaba un obstáculo, de acuerdo a esta visión, “la educación en lengua castellana y el creciente número de indígenas que laboran y viven en zonas de colonización, adoptando formas de vida occidentales, han llevado a que las generaciones jóvenes hablen cada vez menos o solamente tengan un conocimiento pasivo de sus lenguas vernáculas” (Ardila, 2010, p. 32). Al llevarse a cabo la educación en lengua dominante, se deja de lado la enseñanza de las lenguas “cuando pareciera ser que la escuela básica, principalmente la primaria, debería ser la instancia fundamental para el desarrollo de las lenguas maternas, es precisamente ahí donde inicia su negación. Esta situación responde precisamente al modelo de Estado-Nación homogéneo...” (González y Gatica, 2009). El tópico de la escuela, será abordado más adelante.

Al ser el español la lengua dominante desde la conquista ha contribuido a que las lenguas indígenas sean estigmatizadas y su número de hablantes se reduzca, “se ha dejado de hablar la lengua porque ya ahora todos hablan en castellano, ya no es otomí. Ya se está perdiendo, ya la gente mayor que hablaba otomí se fue, y no quisimos aprender” (Lourdes, 8 de septiembre 2018).

Los entrevistados coinciden en que se necesita de la escuela para seguir enseñando el otomí, ahora que las personas mayores que son las portadoras del conocimiento han fallecido:

...estaría bueno que pusieran el otomí a los niños, por ejemplo, a los de preescolar porque los niños son como una esponjita, entonces ellos todo se aprenden, que le dieran clases del otomí en la primaria, cuando ya van a la primaria porque yo digo que así solamente podrían rescatar la lengua materna (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Para ellos es necesario tanto el apoyo de los hablantes del otomí en la comunidad como de una escuela para que las nuevas generaciones tengan un mayor acercamiento, apoyo, práctica y facilidad para aprender otomí:

Sí, lo han dejado de hablar porque no lo practican y aparte de que no lo practican, los señores que saben, no lo quieren enseñar ya. Por eso siento yo, que se está perdiendo la lengua aquí, incluso mucha gente ya está diciendo que por qué no practican o estudian el mismo idioma que es de aquí, pero te digo que la gente a veces por pena, o no sé porque no lo quiere hacer (Bonifacio, 9 de septiembre 2018).

Los habitantes muestran un interés por que las nuevas generaciones aprendan el otomí, se acerquen a sus raíces “yo digo que estaría muy bonito que volvieran a hablar, que no se perdiera ese otomí que tanto hablaban y querían nuestros abuelitos” (Lourdes, 8 de septiembre 2018), coinciden en que dichas generaciones se muestran menos interesadas respecto al tema, pero eso no significa que todos los pobladores comparten esta visión y no estén dispuestos a ayudar a los jóvenes en su aprendizaje de la lengua.

Al poco interés de los jóvenes, la falta de escuela, se le suma otro elemento. El cual es, el hecho de que muchos de ellos salen de su comunidad en busca de educación o trabajo. Como se vio en el capítulo III, subapartado 3.2, Toriles tiene una oferta educativa algo limitada desde nivel medio superior hasta nivel superior, lo que provoca que los jóvenes salgan de Toriles a los municipios aledaños o la CDMX en busca de ofertas educativas y laborales.

Bonifacio comenta que uno de sus hijos ya no vive en Toriles, que en un principio su hijo no mostraba interés por la lengua y ahora que no vive en la comunidad ni siquiera pasa por su mente el aprender o que los nietos de Bonifacio aprendan la lengua:

Yo tengo un hijo que no vive aquí, pero en todo el rato que estuvieron acá antes de irse yo les decía, les hablaba en otomí, les decía: “*baye lichi ma memebre*”, o sea que se vinieran a comer una tortilla y me decían: “tú estás loco papá” y luego ellos mejor me hablaban en inglés y pus yo no les entendía (Bonifacio, 9 de septiembre 2018).

Pareciera que cuando los jóvenes tienen un mayor contacto con la urbe, van dejando atrás los conocimientos tradicionales y costumbres de su etnia, tanto de manera individual como de manera colectiva, haciendo referencia a los nietos de Bonifacio, “los grupos indígenas que vienen a la urbe con expectativas de crecimiento y en que, aunado a esto, vienen para resolver sus problemas de

pobreza, sin saber que se enfrentarán, entre otras cosas, al deterioro de su lengua materna por el evidente predominio del español” (Guerra, 2016, p. 804). El alejarse de la comunidad y estar en la ciudad o en la zona conurbada donde la lengua dominante es el español, lo jóvenes tienen un menor contacto con el otomí o existirán casos en que ni siquiera tengan el acercamiento.

Los elementos ya mencionados influyen en la manera en que las nuevas generaciones se relacionan con la lengua y el significado que ellos le otorguen. Los entrevistados coinciden en que los jóvenes deben estar más involucrados en el uso de la lengua, que no es sólo trabajo de las escuelas el enseñar el otomí, “aquí entre nosotros hemos hablado que a veces nos encerramos a que nos queremos hablar, y es en estos momentos en que podemos ayudar y debemos ayudar a la gente que no sepa...” (Guadalupe, 23 de septiembre 2018). Consideran que el apoyo de una escuela, clases, un profesor o al menos contar con materiales como libros, les permitiría tener una mayor facilidad para seguir enseñando su lengua originaria y ellos estarían dispuestos a colaborar con sus conocimientos para que los jóvenes se interesen y pongan en práctica su herencia indígena:

Tenemos que enseñarles la lengua a los jóvenes porque esto se va a acabar y esto es triste porque después ya no va a haber nada de reconocimiento. Porque supuestamente aquí, el pueblo de nosotros lo reconocieron como pueblo indígena, pero yo me pregunto ¿a dónde está lo indígena? y es cuando yo pregunto, si el pueblo de San Luis Anáhuac lo reconocieron como pueblo indígena ¿quién lo habla? Si alguien llegara a decirnos que hablemos como pueblo otomí y nadie lo habla pues ¿dónde queda lo indígena?, no lo sabemos hablar porque no lo hemos practicado. Hay que seguir practicando para seguir apoyando, para poder seguir hablando esto (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

Las personas que entreviste creen que los jóvenes deben tener un mayor interés por su lengua, consideran que de tener apoyos esto sería más sencillo y ayudaría a que su herencia como pueblo otomí no se pierda. Se necesita de este acercamiento por parte de las nuevas generaciones para que no se vea interrumpida la transmisión de conocimientos en San Luis Anáhuac.

4.3 El papel de la escuela

En el subapartado anterior los entrevistados destacaron la relación que tienen las nuevas generaciones con el otomí. Mencionaron algunos factores que influyen en dicha relación, de entre los cuales se encuentra el papel que pueden tener la escuela y la educación en torno a la lengua originaria, su enseñanza y el significado que tenga para las personas.

Retomando nuevamente el capítulo II, la relación que ha existido entre las lenguas vernáculas y la escuela se puede observar desde los tiempos de la conquista, en donde los españoles impusieron la enseñanza obligatoria del castellano, “a partir del siglo XVI, los grandes descubridores y conquistadores que impusieron sus lenguas en otras tierras fueron los portugueses, los españoles y, después los franceses” (Garza, 1997, p. 7), esto con el fin de que la población indígena dejara de hablar su lengua y de acuerdo a su perspectiva, se pudieran integrar con mayor facilidad a la sociedad, “en la segunda mitad del siglo XVIII se quiso acelerar la integración de los indígenas al resto de la sociedad a través de un programa que buscaba imponer la enseñanza obligatoria del español” (Florescano, 1997, p. 303). Al haberse llevado a cabo el proceso de imposición de la lengua dominante, la educación en el país era impartida en español, a pesar que en el artículo 2do de la Constitución Mexicana de 1917, menciona que se tiene que “garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior...” Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, p. 4). La imposición del español como lengua dominante, ha contribuido a dificultar la enseñanza y transmisión de las lenguas indígenas.

Los entrevistados mencionaron que para seguir enseñando el otomí y su importancia, sería de ayuda que hubiera clases:

...todos nosotros aquí necesitamos para poder aprender esta lengua, para que no se pierda, necesitamos unos maestros, pero desgraciadamente aquí no los tenemos y no los solicitamos...Si hubiera una persona que de verdad le interesara, que dijera “sabes qué, hay que solicitar a un maestro” para los niños de la escuela, aunque sea una hora o media hora. Yo no sé qué tiempo, pero desde la primaria, desde ahí es

donde lo deberían de enseñar a los niños para que no se pierda, pues porque aquí ya los jóvenes no saben y los poquitos que todavía sabemos ya somos gente grande. Esto se va a acabar (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

El señor José considera que se debe incluir la enseñanza del otomí desde el nivel básico en la educación, para que así los niños desde pequeños tengan un mayor apoyo para aprender su lengua ya que, en algunos casos el único contacto y conocimiento que tienen es mediante la transmisión generacional que se da dentro de su familia y se puede ver limitada porque algunos de ellos no saben escribir en otomí, alguno de los miembros no quiere enseñar la lengua “mis padres nunca me enseñaron el otomí o me hablaron en otomí, aunque ellos supieran mucho. La que me enseñó fue mi abuela” (Bonifacio, 9 de septiembre 2018), o hay palabras que no saben cómo se dicen. Al igual que el señor José, Lourdes concuerda que sería de ayuda y algo bueno que se enseñara la lengua en las escuelas:

...yo digo que estaría bien porque todos sabrían hablarlo en otra parte, no sólo en su comunidad. Deben hablar en otros lugares, aparte de su pueblo otomí. Estaría muy bueno que hubiera una escuela para volver a hablar, bueno los que todavía tenemos ganas de aprender, porque le digo ahora que ya los niños ya no quieren otomí (Lourdes, 8 de septiembre 2018).

Cree que el enseñar otomí en las escuelas puede reforzar la confianza de los hablantes para que hablen su lengua en más sitios, que no sólo en la seguridad de su comunidad, o espacios más íntimos que es su núcleo familiar.

Así mismo, considera importante que el acceso a clases de otomí no sea particularmente para los niños, sino que también sean para personas adultas que estén interesados y motivados por seguir aprendiendo un poco más de su lengua originaria:

...a mí sí me gustaría que llegara un maestro y me dijera como se escribe, porque hay letras y palabras donde llevan doble...luego llevan dos “x” o “h”, a mí sí me gustaría aprenderlo, leerlo y escribirlo. Si alguien me dijera “oye qué crees, que hay un maestro que quiere seguir el mismo idioma que tenemos aquí” pues yo sí iba, a mí me gustaría y quizás no nada más yo, igual otros que también les gustaría aprender el idioma que tenemos (Bonifacio, 9 de septiembre 2018).

Bonifacio coincide con Lourdes que estas clases también serían de ayuda para las personas adultas. Para que tuvieran un mayor conocimiento y práctica de la lengua y así y las personas que ya hablan podrían contribuir con la enseñanza a las nuevas generaciones:

...me parecería muy bien que yo lo aprendiera y que lo pudiera hablar y enseñar como a los niños chicos de ahora, que no saben. Me gustaría enseñarles, pero como no aprendí mucho ¿qué les puedo enseñar?, si me hubiera gustado mucho tomar clases (Lourdes, 8 de septiembre 2018).

En el caso particular de la comunidad de Toriles se pudo observar un suceso que también es importante en torno al tema de la escuela, los entrevistados concuerdan que el otomí se debe enseñar desde kínder o primaria o si se puede, que se enseñe en todos los niveles académicos, “si hubiera maestros tan sólo en la primaria, en el kínder, que hubiera la iniciativa. Desde ahí ya le deberían enseñar a los niños, ¿por qué desde ahí? Porque eso es lo que tenemos que aprender, es nuestra herencia” (José Martínez, 8 de septiembre 2018). Pero esto no es así, las personas me comentaron que las clases que se han impartido dentro de la comunidad excluyen a las nuevas generaciones:

...como hace algunos años venía una maestra de Moras...lo que pasa es que ella venía a darle clase o medio a enseñarle a gente grande y a los niños no los tomaba en cuenta...Ella de Moras venía a enseñarle a la gente, pero sólo a la gente grande y no se vale...eso debería ser desde abajo desde los chiquillos porque ellos todavía van con futuro, hay que solicitar unos maestros que vengan a dar clase, no todo el día, nada más que nos venga a enseñar una hora. Si no llega un maestro o alguien que ya sepa, esto se va a acabar (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

En San Luis Anáhuac se ha podido observar la preferencia que se les da a los adultos mayores en cuanto a quiénes van dirigidos estos programas o clases, a pesar que las personas que me ayudaron consideran algo necesario que la enseñanza sea desde niños.

Los acercamientos que han tenido estas personas con las clases de otomí se limitan a enseñar a los adultos o en algunos casos, estas clases sólo se dan en lugares específicos, como es el caso de Las Moras, comunidad ubicada en el nornordeste de Villa del Carbón (Barreto,1998), “había una señora que andaba

enseñando otomí, le pagaban, ganaba bien, era una maestra. Enseñaba en Las Moras, le enseñaban a la gente porque no saben...le daba clases a gente adulta y creo que, a jóvenes como tú, que no saben” (Teresa, 2 de septiembre 2018). Mientras que en la comunidad de Las Moras hay programas para que se siga enseñando y hablando el otomí, en Toriles no hay.

El caso de la señora Rosa también es un ejemplo de cómo están preparados estos programas de enseñanza de la lengua y a que personas los dirigen.

En el momento en que realice la entrevista (2018), ella se encontraba estudiando la primaria en otomí en la casa de cultura, me comentó que tenía distintos compañeros, calculaba alrededor de 25 alumnos, de los cuales 2 de ellos son señores grandes y los 23 que restan son mujeres adultas. En las clases no hay ningún niño o joven “allá es donde nos metieron a estudiar. Como no había maestra para español, nos metieron, bueno nos anotaron, no nos dijeron si era en otomí o español” (Rosa, 23 de septiembre 2018). Aparte de comentarme que no tenía ningún niño o adolescente como compañero de clases, mencionó que los horarios no son adecuados para que los niños, en este caso su hijo que tiene ganas de aprender, y no puede asistir a las clases:

...si les llama la atención aprender, lo que pasa es que el horario no le permite porque él va a la prepa y su horario no queda, no coincide con el tiempo que me toca a mí ir a la escuela, yo voy de 9 a 12 y él va de 1 a 7 de la noche, entonces por eso no le da tiempo a mi hijo (Rosa, 23 de septiembre 2018).

El horario en que tiene clases Rosa, su hijo lo ocupa para hacer la tarea y prepararse para ir a la escuela, y aunque fuera el caso en que su hijo asistiera a la en turno matutino, igualmente el horario de la clase de otomí coincidiría con sus horas de escuela en la preparatoria.

Esto podría servir de ejemplo, para demostrar que las clases en esta casa de cultura en específico, no está contemplada la asistencia de las nuevas generaciones, los entrevistados coinciden que esto no debería ser así. Que pueden estar siendo mal preparadas, no sólo por el grupo limitado al que las dirigen sino su forma de enseñanza, materiales y profesores.

Cuando los entrevistados tocaron el tema de la maestra que dio clases en Toriles la mayoría coincidía en que las clases no estaban bien preparadas o que las enseñaban de una forma distinta. Al hablar con Rosa que en ese momento cursaba la primaria en otomí en la casa de cultura de la cabecera municipal, también me contó algunas cosas sobre el método de enseñanza y los materiales.

En el caso de Rosa, considera que se necesita de más maestros que enseñen la lengua:

...ahorita sólo es una persona que está dando la clase, pero igual nosotros nos quedamos con dudas porque no sabemos y luego le preguntamos ¿qué dice acá? porque no le entendemos y nos dice “híjole es que en el curso no me dijeron esto que decía” entonces él ni sabe (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Menciona que su profesor en la casa de cultura a veces no era capaz de responder sus dudas sobre algunas palabras en otomí y que esto provocaba que tanto ella, como los demás alumnos se fueran con dudas y algo desanimados respecto a las clases, porque aparte del profesor no hay personas que los pudieran ayudar a esclarecerlas, “sería darle a una persona unos cursos más preparados para que él nos pueda enseñar un poquito más. Porque luego nosotros nos quedamos con la duda y él igual, entonces no sabemos realmente lo que está pasando, qué es lo que dice” (Rosa, 23 de septiembre 2018). Esto ha dificultado el aprendizaje de Rosa.

Resulta importante este suceso porque no es sólo Rosa quién considera que las clases pueden estar mal preparadas, mis entrevistados coinciden que la maestra impartía clases de una forma distinta a la que ellos conocen el otomí “decían que había un maestro o una maestra que vino a enseñar, pero todos decían que no sabía enseñar que por eso no aprendían... (Bonifacio, 9 de septiembre 2018). No sólo consideran que los maestros no enseñaban bien, sino que los materiales eran diferentes al otomí que se habla en Toriles “hay libros, pero no, están diferentes. Como la maestra que venía a enseñar el otomí, cambiaba mucho. Ella decía frases que nosotros no entendíamos, ella decía que según así se decía una cosa, pero nosotros la sabemos decir de distinta manera” (Adolfo, 22 de septiembre 2018). Las

clases llegaron a tener menor asistencia tras este tipo de sucesos, los entrevistados creen que su otomí era diferente al que la maestra explicaba.

Esto ejemplifica que hay una distinción entre el otomí que se enseña en la academia y el otomí que perdura en las comunidades, en este caso San Luis Anáhuac, la cual trae consigo problemas en el momento de preparar cursos. Guadalupe me explicó que las clases eran dadas a su manera, es decir a la de la maestra, no a la manera de los habitantes de San Luis Anáhuac “no cuadraba lo que ellos traían y lo que nosotros sabíamos” (Guadalupe, 22 de septiembre 2018). Esto lo pude corroborar después de que con la ayuda de mis entrevistados realicé una lista de palabras en otomí. Ni las personas ni yo sabíamos cómo escribirlas así que la mayoría de ellos me dijeron que las escribiera como sonaran:

Palabra	Como suena	Como se escribe (diccionario)
1.- Agua	<i>“deje”</i>	Dehe
2.- Ardilla	<i>“mina”</i>	Mina
3.- Boca	<i>“ne”</i>	Ne
4.- Borrego	<i>“deti”</i>	Dėti
5.- Caballo	<i>“fani”</i>	Fani
6.- Calabaza	<i>“te”</i>	Mu
7.- Camión	<i>“huajetaul”</i>	
8.- Camisa	<i>“pani”</i>	Pahni
9.- Cebolla	<i>“denshi”</i>	Dënxi
10.- Chiva	<i>“toshi”</i>	t’äxi
11.- Cobija	<i>“doshi”</i>	Däxo
12.- Comer	<i>“magañuni”</i>	Ñuni

13.- Conejo	<i>“dojua”</i>	Jua
14.- Coyote	<i>“miño”</i>	miñ'o
15.- Cuchillo	<i>“cuai”</i>	Bühua
16.- Durazno	<i>“uishi”</i>	Pëni
17.- Flor	<i>“deni”</i>	Döni
18.- Flor de calabaza	<i>“domishu”</i>	Dömxu
19.- Frijol	<i>“ju”</i>	Jü
20.- Gallina	<i>“munxi”</i>	öni, önja, nxun'i
21.- Gallo	<i>“menja”</i>	
22.- Gato	<i>“mishi”</i>	Mixi
23.- Huevo	<i>“mado”</i>	Mädo
24.- Maíz	<i>“deja”</i>	dëtha
25.- Maguey	<i>“guande”</i>	Uanda
26.- México	<i>“Monda”</i>	Mundö
27.- Nopal	<i>“xato”</i>	xät'ä
28.- Pájaro	<i>“tinsul”</i>	ts'int's'u
29.- Palo	<i>“za”</i>	Za
30.- Perro	<i>“satio”</i>	tsaty'o
31.- Pescado	<i>“cua”</i>	
32.- Picante	<i>“ñi”</i>	ñ'i
33.- Puerco	<i>“tudi”</i>	ts'üdi
34.- Pulque	<i>“sei”</i>	Sei

35.- Quelite	<i>“cani”</i>	k’ani
36.- Rana	<i>“sanue”</i>	Tsänuë
37.- Ratón	<i>“dango”</i>	Tangu
38.- Sapo	<i>“sanue”</i>	Tsänuë
39.- Sombrero	<i>“fui”</i>	Füi
40.- Tierra	<i>“jai”</i>	Hai
41.- Tomate	<i>“delchi”</i>	Dëmxi
42.- Toro	<i>“doni”</i>	Doro
43.- Tortilla	<i>“me”</i>	Hme
44.- Vaca	<i>“vaga”</i>	Baga

Notas: Las palabras de la tercera columna que vienen en negritas es porque difieren en la manera en cómo suenan y como se escriben de acuerdo a diccionario. Las casillas que están vacías, es porque las palabras no están traducidas en el diccionario, pero los entrevistados si la saben decir en otomí. Estos ejemplos son utilizados a continuación.

Fuente: Elaboración propia con base en el diccionario (s/f).

Las palabras que me dieron los entrevistados pueden diferir en la forma de escribir en comparación con las del diccionario, pero esto se debe a que como mencioné anteriormente, ni los entrevistados ni yo sabemos escribir en otomí, sin embargo, las diferencias que encontré y que pueden verse involucradas en la dificultad de enseñanza de la lengua y la poca asistencia en las clases van más allá de saber escribir o no en otomí.

Algunas palabras como: calabaza, comer, cuchillo o durazno los entrevistados lo dicen de las siguientes formas: *te*, *magañuni*, *cuai* y *uishi* respectivamente, mientras que en el diccionario que consulte están de la siguiente manera: *mu*, *ñuni*, *bühua* y *pëni*. Estas son sólo algunas palabras de las cuales me percate que difieren entre el otomí de la comunidad y el otomí de la academia. Existe otro tipo de ejemplos sobre estas diferencias.

Mientras que los entrevistados se refieren al conejo como: *dojua*, en el diccionario *dojua* significa conejo enano, es decir es un conejo en específico. Si

quisiéramos hacer referencia a un conejo común y corriente de acuerdo al diccionario, se tendría que llamar: *jua*. Habrá palabras como gallina que tendrán distintas formas de nombrar de acuerdo al diccionario: *öni*, *önja*, *nxun'i*, y se podría dar la posibilidad que un maestro se refiera en este caso a gallina con una de las tres formas y no sea la utilizada en la comunidad.

Me pude percatar de otro suceso, aunque en este caso las palabras no difieren tanto a la hora de pronunciarlas, entre el otomí de los entrevistados y el del diccionario, se puede observar una pequeña diferencia. Las personas que me ayudaron mencionan que palabras como: chiva, cobija, flor, maíz, nopal y ratón se dicen de la siguiente manera: *toshi*, *doshi*, *deni*, *deja*, *xato* y *dongo* y en el diccionario se encuentran así: *t'äxi*, *däxo*, *döni*, *dëtha*, *xät'ä* y *tangu*. Se pueden apreciar diferencias en algunas letras, pero a la hora de pronunciar suenan algo similar.

Inclusive los entrevistados comentaron sobre un suceso que se dio con la maestra por el cual varios de ellos consideran que no estaba bien preparada. Mencionan que la maestra decía palabras en otomí que ellos no conocen, se refieren a esto como que no le dieron un bautizo y es por eso que no saben cómo se dicen en otomí:

...por ejemplo a una gorra no se le dio nombre porque no había gorras, unos lentes, no había quien usará lentes y pues no hay palabra en otomí para lentes. Por eso le digo, nadie les dio bautizo a esas palabras, porque no había esas cosas (Guadalupe, 22 de septiembre 2018).

Adolfo me comentó que las palabras que no saber decir en otomí la dicen en español, combinándolas con el otomí, “se tiene que decir así porque ¿cómo le podíamos dar nombre a algo si no había? un ejemplo es la luz. Lo que había en esos años es a lo que se dieron nombre. Como la lumbre, había lumbre, no luz” (Adolfo, 22 de septiembre 2018). Mientras que los entrevistados no tienen conocimiento sobre cómo se dice: gorra, lentes o luz en otomí, el diccionario las tiene traducidas de la siguiente manera: *mfüñä*, *hñeda* y *hyats'i*, respectivamente.

Los ejemplos mencionados por los entrevistados demuestran que hay diferencias entre el otomí de la comunidad y el otomí de la academia, Yolanda me platica que cuando fue la maestra a dar clases, las personas decían que era difícil aprender:

Había una maestra, dicen que estaba enseñando, pero pues yo digo que le veo mucho cambio a eso. No es lo mismo como lo que una habla y lo que explica uno, sino como que ya es muy diferente, lo cambiaron, cambiaron unas letras y es lo que yo te digo. No le entiendo (Yolanda, 23 de septiembre 2018).

Estas diferencias pueden generar problemas en el momento de la organización y aplicación de clases o programas de enseñanza de la lengua originaria. Aparte de esta distinción pareciera que las instituciones que realizan estas clases no contemplan la situación académica en la que se encuentran las personas a las que van dirigidas sus clases.

En el caso particular de Toriles, me comentan los entrevistados que cuando se daban clases, el grupo sólo se limitaba a tener como alumnos a gente adulta de los cuales algunos no saben leer ni escribir bien en español o saben muy poco, Teresa me cuenta que su nuera asistió a clases y que le mencionaba que era muy difícil para escribir “es bien difícil de escribir me decían, imagínese si yo hubiera querido ir a esas clases y cómo le hacemos si no sabemos leer ni escribir bien...no están bien preparadas y por eso no van, por eso no entiende la gente” (Teresa, 2 de septiembre 2018), cuando le pregunté si era necesario otro tipo de métodos de enseñanza para que la gente asista a clases, ella me respondió que sí para que fuera más fácil. Cuando le pregunté a Yolanda si consideraba que las clases estaban preparadas para las personas que no saben leer y escribir o a las que les saben muy poco, su respuesta fue que no “no, porque esta rete’ difícil. No se entiende, no sabría si es otomí lo que me enseñan” (Yolanda, 23 de septiembre 2018).

Teresa y Yolanda no fueron las únicas que pensaron que las clases no están bien preparadas, el señor José considera que es difícil escribirlo ya que en su caso en particular habla muy bien el otomí:

...necesitamos a alguien que nos diga el significado y nos diga porque las letras van ahí...es que para escribir el otomí lleva muchos acentos y luego algunas letras que casi son las mismas, pero no lo son. Por eso gente como nosotros no le aprendemos, porque es muy difícil (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

Lourdes piensa que hace falta tanto materiales como maestros para poder enseñar de la manera correcta el otomí:

Faltan libros donde vengan como se escribe cada palabra y ya poco a poco podría hacerme a una idea de cómo escribir. Necesitamos maestros y maestras que nos guíen para saber escribirlo, ya tendría yo quién me diga que es lo que estoy preguntándome. Nos hace mucha falta para entender (Lourdes, 8 de septiembre 2018).

En el caso de Rosa que se encontraba en ese momento (2018) estudiando la escuela primaria en otomí, también me platicó sobre los materiales que le daban en sus clases. En su caso, menciona que en la casa de cultura le daban un paquete de útiles que constaba de libros, libretas, lápices y gomas, en un principio los libros que le daban sólo venían en otomí y que para ella le resultaba difícil aprender otomí con esos materiales, ya que sabe muy poco escribir y leer en español y al tener sólo libros en otomí le era más complicado aprender:

...ya ahorita ya tienen el libro en español-otomí, ya como que ya me aclara más poquito la duda, sé poquito leer entonces ya de eso me agarro. Hace falta más libros así, porque la mayoría de los libros viene en otomí, entonces para poder aprender estaría bien así, para que se nos haga más fácil. Que venga en las dos, que venga igual en español para poder entender, yo creo que solamente así ya hasta puedo platicarlo (Rosa, 23 de septiembre 2018).

El testimonio de Rosa junto a los demás, demuestran la necesidad de tener programas o clases bien preparadas que tomen en cuenta las aptitudes de los habitantes de cada lugar en específico, ya que cada comunidad tendrá sus particularidades.

Dentro de la organización de clases, entra el tema de la educación bilingüe. Cuando Rosa me explica que ahora ya cuenta con un libro que viene tanto en español como en otomí, y que gracias a esto le resulta más sencillo el aprender, ejemplifica la necesidad de contar con clases que estén organizadas de acuerdo a las aptitudes de los habitantes y una educación bilingüe. En las escuelas que tienen este tipo de educación “se busca estimular la capacidad de leer y escribir en la propia lengua, como recurso didáctico y elemento para revalorar la identidad; también se educa a los niños en el manejo del español” (Mier y Terán y Rabell,

2013), en el caso de Rosa que está cursando la primaria en otomí una educación así le sería de ayuda, para aprender el otomí y seguir aprendiendo el español “ser bilingüe significa conservar las raíces familiares e integrarse a una sociedad global” (Schnoller, 2016, p. 336). Este tipo de educación podría traer beneficios no sólo a unas cuantas personas, podrían servir para que haya una mayor cantidad de alumnos inscritos y que asistan a estas clases. Resulta importante destacar que la educación bilingüe no se debe limitar a los niños, como mencionaron los entrevistados, a ellos les gustaría asistir a la escuela para seguir aprendiendo el otomí si es que se les presentará la oportunidad.

Sin embargo, a pesar que la idea de una educación bilingüe sea buena, su aplicación ha tenido obstáculos, “las escuelas bilingües no son aún suficientes para atender a todos los niños indígenas, y los alumnos que desean continuar sus estudios después de la primaria no tienen opciones educativas que atiendan sus necesidades” (Mier y Terán y Rabell, 2013). Rosa comenta que le gustaría seguir su educación siempre y cuando no fuera lejos y que le siguieran enseñando las dos lenguas.

La educación bilingüe es un tema que va más allá de estas pequeñas observaciones, sin embargo, aún le hace falta sobreponerse a algunos inconvenientes “esta modalidad requiere de docentes indígenas que reúnan el perfil profesional, que estén comprometidos con las causas de sus pueblos y convencidos de la importancia de educar en el respeto a la diversidad. Asimismo, requiere de políticas lingüísticas coherentes para la preservación de las lenguas indígenas y para la alfabetización progresiva y adecuada en castellano” (Castillo et al, 2018), y así pueda aplicarse en más escuelas y como es el caso de Rosa, existan más posibilidades de tener acceso a materiales que los ayuden a aprender ambas lenguas.

Los entrevistados consideran de gran importancia el papel que puede llegar a tener la escuela, creen que el aprender su lengua es de valor porque va relacionado con sus tradiciones, es el reflejo de sus raíces “es nuestra lengua materna, entonces debemos aprender para conocer más, es muy bonito, son nuestras raíces” (Rosa, 23 de septiembre 2018). No sólo se necesita la escuela, se

necesita de apoyo de las autoridades, se necesita de educación, materiales y profesores que estén preparados de acuerdo a las necesidades de las personas de la comunidad en la que se aplicará las clases:

La escuela debería tener programas que incluyan a toda la comunidad, pero, ¿qué necesitamos hacer? que lo solicite la autoridad, primero la autoridad porque es el que tiene la mayor fuerza, porque si el maestro lo va y lo solicita no le hacen caso, van a decir que si tú eres maestro ¿para qué quieres otro maestro que te ayude? Por eso necesitan de maestros que sí sepan y que les ayude, porque lo mismo le va a pasar, les van a mandar libros, pero si no saben pus' no van a entender, se necesita de maestros especiales porque sí los hay. Que nos manden unos maestros para tener una guía, y ya de esa guía, ya nosotros también podemos ir ayudando, decirle a la maestra "mire esto se habla así, esto se dice así". Es como si nos mandarían a la guerra sin nada, pero es nuestra culpa por no exigir, no entienden que la escuela es necesaria, pero el otomí también es necesario (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

4.4 El Estado, cultura dominante

En el subapartado anterior se abordó el tema de los programas y la necesidad de clases para enseñar el otomí de acuerdo a mis entrevistados, pero una cosa es que ellos lo consideren algo necesario y otra es la postura que tenga el Estado referente al tema, no sólo de la escuela, sino en torno a la cuestión indígena de manera general.

Como ya ha sido abordado en capítulos anteriores con la llegada de los españoles a territorio mexicano, se observó un cambio en el papel y la reputación de las lenguas indígenas. A pesar que con los primeros encuentros de los conquistadores en todo el continente americano causó emoción, y en ese momento las nuevas lenguas eran algo novedoso y agraciado, "la idílica visión de los primeros años pronto se transformó en otra imagen; en otras imágenes obtenidas a través de la óptica del etnocentrismo europeo...la opinión general sobre los aborígenes indianos se torna negativa...siendo ellos considerados sumamente salvajes, bárbaros, rudas, indomables, ásperas, incultas, groseras, incomprensibles e irreductibles, tienen que ser sus lenguas" (Guzmán, 1997, p. 87). Esta relación en donde los conquistadores percibían de manera negativa a las lenguas nativas, se reprodujo y tuvo una influencia tanto en la manera en que son tratados por el gobierno, como en la manera en que ellos mismos se perciben.

Los conquistadores se convirtieron en el gobierno de la Nueva España en ese entonces, buscaron erradicar las lenguas de los indígenas mexicanos, “la cédula dada en Madrid el 16 de abril de 1770 ordena observar los medios que ha propuesto el arzobispo de México, a fin de conseguir que se destierren los diferentes idiomas que se usan en aquellos dominios y sólo se hable el castellano” (Zavala, 1997, p. 72), el gobierno de ese entonces no trató de mantener las lenguas originarias, las consideraba un obstáculo para la transformación de la sociedad, “desde la época colonial, la trayectoria de la política lingüística del Estado persigue el objetivo de extender el castellano a todo el territorio nacional, buscando eliminar los “dialectos” autóctonos” (Baronnet, 2013, p. 188). A pesar de las transformaciones por las que ha pasado tanto el país, como sus habitantes esta visión continuó estando presente y siguen influyendo en los mismos miembros de los grupos indígenas, como en los demás individuos que conforman la sociedad

En el caso particular de San Luis Anáhuac, esta visión está presente en algunos de los entrevistados, asocian el ser indígenas con la ignorancia y creen que eso influye en la manera en que otros perciben a la lengua otomí, “yo si soy indígena, pues porque ya no tuvimos la preparación adecuada, por eso nos identificamos de esa manera. O sea, el estudio ya no lo tenemos...no nos dieron el estudio, ya no nos preparamos” (José Martínez, 8 de septiembre 2108). La opinión sobre las lenguas vernáculas y sus hablantes por parte de los españoles, tuvo influencia y repercute en las generaciones que vinieron después de la gran Tenochtitlán hasta la actualidad, “hablar otomí es un orgullo y tiene el significado de que todavía nos reconocemos como gentes indígenas, atrasadas que no estuvimos preparados” (José Martínez, 8 de septiembre 2018), mientras que en los tiempos de los grandes imperios indígenas cada lengua representaba una cultura, enseñanzas, una visión única del mundo, con el paso del tiempo esta visión tuvo un cambio.

Después de esta época el hablar una lengua o pertenecer a un grupo étnico es reflejo de retraso, “pues sí me considero indígena porque hay muchas cosas que en realidad yo no conozco, lo ignoro pues. Por eso es que me considero indígena, hay muchas cosas que yo no sé” (Luis, 8 de septiembre 2018). Está visión negativa

no sólo se trata de la lengua, sino que abarca varios elementos que de acuerdo a autores conforman la identidad étnica.

...tenemos mucho de pueblo indígena, ya de hecho está registrado como pueblo indígena. Todavía nos curamos con hierbas, porque nos agarra muy lejos el ir al doctor, en la noche cuando se pone malo alguien, pues un tecito o curarlo con hierbas, cosas así. Todavía mucha gente acostumbramos a caminar sin zapatos y luego la gente dice: “¡ay! Como creen si sólo los indios andan sin zapatos”, y la gente que hablamos otomí, aunque no lo hablemos al cien (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Ellos mismos perciben a sus costumbres y tradiciones como un retraso en comparación a la vida en la urbe:

Antes incluso yo cuando decían que éramos un pueblo indígena me sentía apenado, yo decía: no, ¿cómo que somos indígenas?, pero ahora que ya pasaron los años, ahora sí ya me veo de este lado, de mi pueblo pues y pienso: ¿por qué me voy a sentir mal de que me digan indígena? Con mucho orgullo nos sentimos indígenas (Guadalupe, 22 de septiembre 2018).

Mientras que algunos de los entrevistados aún asocian el ser indígena con la ignorancia, otros ya han superado este estigma impuesto desde hace mucho y ahora se muestran orgullosos de identificarse como indígenas y hablar su lengua.

Esta imagen no se creó sola, ni de un día para el otro. El Estado ha participado en que siga siendo reproducida y compartida tanto dentro, como fuera de los grupos indígenas, sin embargo, en los últimos años ha puesto en marcha distintos esfuerzos para que la idea de que los pueblos indígenas y sus saberes son reflejo de atraso e ignorancia se deje de lado, mostrando la riqueza que cada uno de estos saberes representa, en este caso, la lengua. “En las últimas décadas, en la mayoría de los países hispanoamericanos se da un proceso similar: una mayor promoción de las lenguas indígenas a nivel educacional, social y legal, hasta su proclamación, en algunos casos, como lenguas cooficiales” (Zajícová, 2017, p. 172), en el caso mexicano aún no se ha llegado a considerar las lengua indígenas como cooficiales, pero se ha tratado de implementar programas que ayuden a la enseñanza de la lengua, “en los aspectos que destacan de la política lingüística, uno es, sin duda, el de su poca efectividad. Por más decisiones que se tomen oficialmente acerca de las lenguas que deben hablarse o dejarse de hablar, y de la

forma como se deben hablar, lo más patente es que estos asuntos los deciden los hablantes antes y por encima de las autoridades políticas” (Alejos y Beniers, 1997, p. 95) los resultados de estos programas van a depender no sólo de los gobiernos, sino que también de los hablantes.

Cuando los entrevistados abordaron el tema de la escuela y la importancia que puede tener para que se siga hablando el otomí dentro de la comunidad, la mayoría de ellos resaltaron que el gobierno debe mostrar más apoyo y compromiso para que estas clases se puedan llevar a cabo, “se supone que el gobierno debe ayudar en eso, pero nada más dice, porque no nos ayudan. Nada más nos dicen indígenas y que pueblo mágico y eso, pero ni nos ayudan” (Teresa, 2 de septiembre 2018), Teresa menciona que el gobierno sólo los etiqueta como pueblo indígena pero que no muestra apoyo a la comunidad, “numerosas voces se abanderan con los derechos lingüísticos de los pueblos y claman a favor de la diversidad étnica, cultural y lingüística; denuncian la falta de interés de las autoridades...” (Schnoller, 2016, p. 153). De acuerdo a los entrevistados, pareciera que en Toriles no existe el interés por parte del gobierno, “aquí a los delegados no les interesa, el comisariado ejidal más que nada tampoco lo interesa. Por eso mismo nosotros no tenemos a esos maestros” (José Martínez, 8 de septiembre 2018), aunque los entrevistados consideran que se necesita de maestros en todos los niveles para que se enseñe el otomí, como fue visto en el subapartado anterior, ellos mismos piensan que las autoridades no los apoyaran porque no le dan importancia al tema.

Tanto el señor José como el señor Bonifacio mencionaron algo que me pareció relevante, que, de acuerdo a ellos, el apoyo se debe de dar en todas las comunidades que hablen una lengua, en este caso el otomí, no sólo en algunas cuantas o lugares donde no hablan la lengua “aparte luego los apoyos y los programas los dan en lugares y comunidades específicas, no en todas o en la ciudad, y no acá donde de verdad lo necesitamos” (José Martínez, 8 de septiembre 2018), Bonifacio plática que en Toriles no ha llegado ningún apoyo para la lengua “creo que donde dicen que han llegado apoyos es en Moras, un pueblito que está por acá, dicen que allá mucha gente está aprendiendo a hablar otomí” (Bonifacio, 9 de septiembre 2018). Dichos programas deben ser adecuados a cada región, “los

programas deben estar bien hechos porque si no hay mucha confusión, porque aparte hay un buen de diferencias entre el otomí de aquí y de por allá” (Luis, 8 de septiembre 2018), se debe tener en cuenta cual es el otomí hablado en cada comunidad para la elaboración de programas o clases, ya que existen nueve variantes del otomí y cada una de ellas tendrá diferencias que repercutan en la manera de enseñar la lengua.

México al tener un gran número de lenguas originarias ha buscado crear organismos que contribuyan a su enseñanza, fomento y valoración de éstas, por esa razón, “ha creado instituciones y adoptado leyes para proteger los derechos de esos pueblos, entre los que podemos encontrar los derechos lingüísticos” (Dirección General de Derechos Humanos DGDH, 2015, p. 1). Estas leyes e instituciones en algunos de los casos no son conocidas por los hablantes y esto dificulta que se pueda dar un acercamiento a ellas en busca de ayuda para seguir aprendiendo sobre su lengua de manera individual o de manera colectiva dentro de las comunidades:

...no conozco instituciones que ayuden a la lengua, igual y sí existen. Deberían de ayudar o por lo menos que nos manden unos libros o que les manden unos libros a los planteles educativos para que los maestros les enseñen, pero si no tenemos libros ¿con qué?, si no tenemos ayuda ¿con qué? (José Martínez, 8 de septiembre 2018).

Al momento en que los entrevistados abordaban el tema de la escuela, mencionan el poco o nulo apoyo que tienen por parte del gobierno, a pesar que en el boletín de los derechos lingüísticos de México y el mundo se menciona que:

De acuerdo a la fracción IV del segundo artículo constitucional los pueblos indígenas tienen el derecho a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad y el Estado tiene la obligación de garantizar que así sea en sus tres órdenes de gobierno (Dirección General de Derechos Humanos DGDH, 2015, p. 3).

Mientras que la constitución dice que el Estado tiene la obligación de garantizar la preservación y enriquecimiento de las lenguas, en la comunidad de Toriles no se hace presente, “aparte yo siento que aquí nuestro presidente municipal le ha fallado eso, en pedir y meter a las escuelas personas que nos enseñen y le dé

seguimiento a esto del otomí. El presidente municipal tiene falla en eso de la lengua” (Guadalupe, 22 de septiembre 2018).

De acuerdo a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), se debía crear una institución que contribuyera, preservara y fortaleciera las lenguas indígenas, fue el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) quien tiene este papel, el cual cuenta con algunas características, de las cuales destacan:

a) Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas. b) Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales. c) Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular preservación, conocimiento y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia. d) Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación. e) Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo. (Dirección General de Derechos Humanos DGDH, 2015, p. 4).

De acuerdo a los entrevistados este tipo de proyectos y programas que tiene que diseñar el gobierno y sus instituciones, ha sido muy pocos, de corta duración y a veces no coinciden con el otomí que conocen, tanto en la comunidad, como en la cabecera municipal.

En el caso de Rosa, la entrevistada que en ese momento cursaba la primaria en otomí, mencionó que no conocía otra institución que apoyen la enseñanza de la lengua más que la casa de cultura, ubicada en la cabecera municipal, en donde sólo había un maestro y sus clases eran dos días a la semana. Mientras que el INALI busca formar especialistas en la materia, Rosa explica que su profesor a veces no sabía responder las dudas que tenían los alumnos sobre algunas palabras e inclusive no sabía en qué grado se encontraban sus alumnos:

El muchacho que nos está enseñando no nos ha dicho en qué grado vamos. Luego le preguntamos lo del grado y nos dice “todavía no me dicen”, y pues luego es eso lo que nos desanima, dejo todas mis cosas tiradas en la casa por venir a la escuela para que me responda eso, la verdad sí desanima. Entonces yo quisiera que nos dijeran ya hasta qué grados vamos, para que le echemos ganas, eso te anima, pero cuando nos dice que no sabe, si se desanima uno (Rosa, 23 de septiembre 2018).

Otro caso de programas como este es el de “Apadrina a un Niño Indígena”, mientras entrevistaba a Teresa su nieto se acercó y fue quién me comentó de la existencia de este programa, “es que me dieron un curso de otomí, allá donde voy me dan un curso. Se llama “apadrina a un niño indígena”, nos dieron cursos en el mes de agosto. Eran como tres horas” (Nieto de Teresa, 2 de septiembre 2018). De acuerdo a la página de internet éste es un programa de desarrollo social, el cual tiene como propósito:

...disminuir la condición de pobreza extrema o alimentaria en las niñas y niños indígenas de entre 5 y 15 años que se encuentran estudiando en escuelas públicas del tipo básico del Estado de México, a través del otorgamiento de canastas alimentarias, útiles escolares y apoyos económicos para la compra de uniformes escolares (Apadrina a un Niño Indígena, Consejo para la Convivencia Escolar).

El nieto de Teresa mencionó que después del mes de agosto ya no se habló más del programa, ni del otomí.

En el portal del programa, no se especifica en qué comunidades se lleva a cabo, desde cuándo, los resultados que ha tenido, ni los requisitos que se necesitan para unirse al programa. Menciona que se busca mejorar las condiciones de vida, educación y desarrollo de los niños indígenas, pero en no se especifica nada sobre la enseñanza de la lengua. Estos son sólo dos ejemplos en específico de esta comunidad, de cómo estos programas se llevan a cabo, a pesar que en la constitución y en la ley está escrito algo, en la realidad de las comunidades indígenas se desarrollan de otra manera estos programas y pareciera que, en lugar de contribuir con la enseñanza del otomí, la dificulta.

Los apoyos con los que ha tenido contacto los entrevistados han sido limitados y complicados, en el subapartado anterior se abordó las experiencias que

han tenido con los maestros, materiales y clases. En el caso de Rosa explicó que para ella le resultaba más fácil el aprender otomí con un libro que fuera español-otomí, en comparación con un material sólo en español o sólo en otomí y considera que es necesario contar con más materiales de este tipo, ya que varios de los alumnos no dominan el español, aquí es donde entra la educación bilingüe. El INALI tiene como una de sus características:

...establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación (Dirección General de Derechos Humanos DGDH, 2015, p. 4).

Pareciera ser que el tema de la educación bilingüe podría ser la solución para que los grupos indígenas tengan un mayor acceso a la educación sin tener que dejar de hablar su lengua materna, pero en muchos casos no se implementa en las comunidades o cuando lo hace no es de manera correcta.

El caso de Rosa que fue mencionado anteriormente es un ejemplo, “los recientes cambios legislativos en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos no aportan solución para el desafío político de proporcionar a todos los niños indígenas una educación en su propia lengua. Dejando aparte a cientos de miles de alumnos indígenas escolarizados en castellano, la política pública de educación bilingüe aún está lejos de responder flexiblemente a la necesidad de adaptar la enseñanza a medios extremadamente plurilingües y multiétnicos” (Baronnet, 2013, p. 18). En el caso en particular de la entrevistada Rosa, menciona que no tienen los suficientes materiales español-otomí, en sus clases en la casa de cultura de Villa del Carbón, que el único libro de ese tipo, no tenía mucho tiempo que se lo acababan de proporcionar en sus clases, mientras que cuando mis entrevistados platicaban el caso de la maestra en ningún momento mencionaron que se le dieron materiales, “a pesar de los esfuerzos por elaborar y difundir libros de texto en las variantes lingüísticas demográficamente importantes, el Estado mexicano está lejos de poder ofrecer educación bilingüe y culturalmente pertinente al conjunto de la niñez de los pueblos originarios” (Baronnet, 2013, p. 189). De acuerdo a los testimonios de los

entrevistados en San Luis Anáhuac, pareciera ser que los programas por parte del Estado no contemplan ni a todas las comunidades, ni materiales en los dos idiomas, ni a todas las generaciones de hablantes, provocando que la aplicación de una educación bilingüe sea difícil.

Retomando el boletín informativo de los derechos lingüísticos de México y el mundo se menciona que:

- a). - En el Distrito Federal y las demás entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, los Gobiernos correspondientes, en consulta con las comunidades indígenas originarias y migrantes, determinarán cuáles de sus dependencias administrativas adoptarán e instrumentarán las medidas para que las instancias requeridas puedan atender y resolver los asuntos que se les planteen en lenguas indígenas (Dirección General de Derechos Humanos DGDH, 2015, p. 3).

Cuando pregunté a los entrevistados si en dependencias o servicios públicos se les había negado el acceso por hablar otomí, todos mencionaron que no y no es porque en estos lugares no se les discrimine, sino que, al contrario, ellos mencionan que no lo hablan en sitios como estos porque en la mayoría de los casos no les entienden o los ignoran y evitan esta situación hablando siempre en español. En el caso de Luis explica que él o sus hermanos acompañaban a su madre al hospital para que la pudieran atender, debido a que ella sólo hablaba en otomí, ellos acudían a sus citas para explicarles a los médicos, ya que si la madre de Luis hubiera ido sola no la atenderían.

Estos ejemplos que he mencionado son sólo pequeñas muestras del contraste que hay entre las leyes y programas escritos por parte del Estado y la realidad que viven los hablantes. Los entrevistados coinciden que en Toriles el gobierno no los apoya “yo siento que no nos apoya, que no hay mucha difusión en ese sentido, si lo hubiera digo hasta yo me hubiera podido ofrecer para maestro y sino pues yo apoyo al maestro. Entonces no ha habido ese apoyo por parte del gobierno” (Gerónimo, 22 de septiembre 2018).

A pesar de las diferencias entre lo escrito y lo realizado en torno a la cuestión indígena y su lengua, 2019 ha sido declarado como el año de las lenguas indígenas por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), esto con “con el fin de

sensibilizar a la sociedad en general para que reconozcan, aprecien y valoren la importante contribución que los idiomas originarios hacen a la diversidad cultural y lingüística mundial” (INALI, 2019). Esta sensibilización es necesaria debido a que aún persiste esa imagen negativa hacia los indígenas, no sólo por parte de los demás miembros de la sociedad, sino que los mismos grupos étnicos reproducen este estigma. No se debe dejar de lado que “las lenguas ayudan a preservar la historia, las costumbres, la memoria, las formas únicas de pensamiento, significado y expresión” (UNESCO LIMA). El ser declarado este año, como el año de las lenguas indígenas representa una oportunidad para que le pongan mayor atención al tema de las lenguas vernáculas, que se logren cambios a nivel mundial, sean evaluadas las leyes, los programas y los organismos dedicados al apoyo de las lenguas, para confirmar si realmente las propuestas y programas se implementan y si es que sirven para las comunidades o reestructurarlas si es que no cumplen su cometido y, tomar en cuenta las necesidades específicas de cada comunidad y de cada lengua o sus variantes. “La lengua es un eje que contribuye a construir y fortalecer las autonomías y las identidades de los pueblos indígenas, así como el capital intelectual para el desarrollo cultural y científico. La pérdida de una lengua tendría un impacto negativo en las culturas indígenas afectadas” (INALI, 2019), es por esto que los entrevistados consideran que se necesita y hace falta apoyo de las autoridades:

Se necesita mucho el apoyo del gobierno para que no se pierdan las tradiciones’, que no se pierdan la costumbre...y no sería nada más de nombre como lo dice “pueblo mágico”, tendrían que darle difusión para que viniera gente y nos enseñaran o ayudaran a que no se perdiera...está contemplado como pueblo indígena ¿y en dónde está lo indígena? Entonces es a lo que los gobiernos les hace falta, que de verdad les interese el otomí y la gente que lo hablamos (Guadalupe, Adolfo y Gerónimo, 23 de septiembre 2018).

Conclusiones

Esta investigación buscó responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen sobre la lengua indígena los habitantes de San Luis Anáhuac y cómo impactan en la identidad étnica?

Las representaciones sociales que las personas de San Luis Anáhuac tengan sobre su lengua materna va contribuir en su identidad étnica, la cual puede sufrir cambios debido a las transformaciones por las que ha pasado la sociedad. Conforme fui trabajando el tema, me di cuenta de la vigencia del pensamiento de Tönnies a pesar del paso de los años y para esta reflexión final me aportó varios elementos.

Retomando a Tönnies, los cambios en cuanto a la postura frente a la lengua que me contaron las personas que entrevisté tiene que ver con una relación tipo evolutivo-progresivo, es de decir, la transformación de comunidad a sociedad.

Dentro de San Luis Anáhuac este cambio se puede observar en el papel que tiene la lengua otomí para sus habitantes. Mientras que en un principio cuando se estableció la comunidad de Toriles, las personas que habitaban la zona hablaban la lengua, conforme pasó el tiempo esto ya no fue igual. Tönnies menciona que la sociedad está orientada al progreso y la comunidad está orientada al pasado, es aquí donde se hace presente la transición, las nuevas generaciones dejaron de mostrar interés por este conocimiento, y por ende dejaron de aprenderlo y practicarlo debido a que asocian la lengua a retraso, y ellos buscan progresar en distintos ámbitos de su vida. Como esto es interpretado como un retroceso, dejan de lado este saber tradicional.

La relación evolutivo-progresiva que menciona Tönnies, no sólo se presenta dentro de los habitantes de San Luis Anáhuac, sino que también está en el Estado. El Estado se encuentra en constante transformación, esto con el fin de progresar y conseguir mejoras para la sociedad, sin embargo, los cambios que ha tenido el Estado, han contribuido a que exista una lengua dominante, sobre las lenguas nativas del país, lo cual también tiene una repercusión dentro de las representaciones sociales de la lengua. La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó el 2019 como el Año Internacional de

las Lenguas Indígenas, con el fin de sensibilizar a la sociedad en general para que reconozcan, aprecien y valoren la importante contribución que los idiomas originarios hacen a la diversidad cultural (INALI, 2019), sin embargo, este acontecimiento pasó desapercibido por la mayoría de la población, de ahí que afirmo que el Estado fomenta la dominancia del español.

Esta transición de lo tradicional a lo futuro de acuerdo a Tönnies, se hace presente en las políticas públicas en torno al tema de las lenguas originarias que ha diseñado he implementado el Estado, algunas de ellas buscan impulsar una educación bilingüe para lograr que la lengua se siga hablando, sin embargo, al ser un conocimiento tradicional y heredado de manera generacional, son conocimientos en donde cada hablante tendrá un vínculo especial y natural, que expresan lazos entre la comunidad y transmitirlos mediante personas que vienen de fuera puede tener dificultades. Hay posibilidad de que existan diferencias entre el conocimiento de la comunidad y los programas de educación de bilingüe planificados por el gobierno, los cuales no han contemplado en totalidad las condiciones reales de las comunidades a las que desean implementar esta educación, mientras que las políticas y estudios sobre las lenguas avanzan obteniendo más información, algunos hablantes inclusive mencionan que existen cosas a las que no se les dio un bautizo.

Esta transición de la que he hablado, da paso a un Estado y una cultura dominante en donde las identidades étnicas y sus lenguas quedan asociadas al pasado de México y en ocasiones esto contribuye a que la sociedad y los mismos miembros de los grupos indígenas reproduzcan esta idea y la representación que tengan de su lengua pueda influir en la cantidad de hablantes que hay de cada lengua y el papel que tenga dentro de la vida de cada persona.

Cada pueblo indígena tiene diferentes procesos de comunicación, prácticas rituales, tradiciones, costumbres, etcétera, y cada uno de ellos se verá reflejado en la identidad étnica de los individuos.

El caso de la lengua indígena no es diferente, pues representa un vínculo entre los hablantes y su etnia. Así, cada persona le otorgará un significado diferente pero importante a lo que representa hablar una lengua originaria.

La lengua nativa tiene un papel importante dentro de la identidad étnica, debido a que no sólo se utiliza como medio de comunicación, sino que el hablar una lengua indígena permite que las personas tengan una propia visión del mundo, que servirá para que se puedan reconocer como miembros de la comunidad. También contribuye a que se siga dando un contacto con sus raíces y antepasados mediante la práctica de la lengua.

Esta es la hipótesis que propuse en un principio, y los entrevistados en la comunidad San Luis Anáhuac, demostraron que sí hay un vínculo entre ellos y el otomí, que a pesar de las malas experiencias por las que ha pasado ya sea el mismo hablante o un familiar y el desinterés que muestran las nuevas generaciones, consideran que el conocimiento que representa la lengua nativa es de importancia para la comunidad. Así mismo, aunque los jóvenes no hablen la lengua siguen siendo considerados miembros de la comunidad, pero no por esto significa que ya no se busque practicar la lengua, ya que al practicar el otomí puede contribuir a que no se pierda tanto la lengua, como el significado que se le ha sido otorgado por estas personas, lo cual tendrá importancia en sus identidades. Los entrevistados asocian la lengua a sentimientos, emociones, tradiciones algo único y personal que contribuye a que ese sentido de pertenencia se siga dando, el cual quieren que se sigan presentado. Esto lo buscan conseguir mediante la ayuda programas o clases de otomí a las que toda la población sin importar su edad o escolaridad pueda acceder y así tener un mayor acercamiento con sus raíces.

En la transición de comunidad a sociedad, Tönnies menciona que una da paso a otra, y que no son excluyentes entre ellas. Al igual que la comunidad, las identidades étnicas hacen referencia al pasado, pero no por esto implica que sean estáticas, son leales a las tradiciones y los antepasados y así mismo tampoco son excluyentes con la cultura mayoritaria, ambas pueden existir en un mismo espacio. Para esto se necesita que la cultura dominante, el Estado trabaje en conjunto con cada comunidad para poder planificar programas y clases adecuadas a las aptitudes de los hablantes, para que así todo el conocimiento que representa cada lengua indígena continúe siendo transmitido y compartido.

Anexo metodológico

Para realizar esta investigación se llevaron a cabo una serie de entrevistas, con la ayuda de un guion, el cual sirvió como base en el momento de comenzarlas. Pero en algunas de ellas se tuvo que dejar de lado algunas preguntas debido a que la información que me estaban proporcionando en ese momento, no se había contemplado, pero resultaba información importante.

En un primer momento se tuvieron que modificar las fechas para ir a la comunidad debido a que en los meses de lluvia (junio-agosto), los habitantes de Toriles se dedican a la recolección de hongos para vender en la cabecera municipal, por este motivo fue hasta el mes de septiembre que fui a la comunidad para que así las personas que participaran en las entrevistas tuvieran el tiempo para responder adecuadamente y sin prisas. También se contempló los horarios en que laboran y los lugares.

Antes de ir a la comunidad tuve que hacer una primera parada en el tianguis orgánico ubicado en la cabecera municipal ya que, por medio del portero me enteré que varias familias aprovechan la mañana de los fines de semana para vender algunas frutas y verduras, y considere que hacer una parada ahí servía para encontrar con mayor facilidad a algunos habitantes de San Luis Anáhuac.

Para comenzar con las entrevistas, me presenté diciendo siempre que venía por parte de la universidad y explique de lo que se trataba, debido a que el portero que me ayudó, mencionó que a veces hay personas que no quieren hablar contigo si vienes por parte del gobierno, cuando mencione que eran algunas preguntas una de las primeras entrevistadas no quiso participar, pero al escuchar cómo realizaba la entrevista a la señora que estaba junto de ella decidió participar, debido a que la plática fue fluida y en lugar de parecer un cuestionario, sonaba como una plática cualquiera.

Al percatarme de esto trate de no preguntar tan directamente y dejar que fluyera la conversación y así las preguntas ya no eran tan directas y las entrevistadas se notaban más cómodas, al acercarme en sus puestos de trabajo tuve que adecuarme a sus tiempos, había momentos en que tuve que esperar de 10 a 15 minutos en lo que ellas atendían a la gente o iban a dejar productos a otros

puestos, esto ayudó a que cuando ellas terminaran la venta siguieran conversando conmigo sin sentirse presionadas e incluso era como tomar un descanso en medio de las ventas. Con una entrevistada en particular, tuve que dejar de lado varias preguntas del guion debido a que ella en ese momento estaba estudiando la primaria en otomí, entonces las preguntas ahora eran en torno a la escuela, los materiales, profesores y los métodos de enseñanza, tuve que adecuar el guion para tratar de obtener la mayor información posible de la escuela, tópico que no había contemplado en un primer momento.

Posteriormente cuando llegué a Toriles fui a la iglesia que podría ser el punto céntrico de la comunidad, esto con el fin de poder encontrar a más personas que quisieran participar. De algo que me percate, es que dentro de la comunidad las personas a las que entrevistaba siempre me preguntaban que de parte de quién venía, a cada uno les tenía que decir el nombre y apellido de mi portero y en qué parte de la comunidad vive y así ellos demostraban una mayor confianza y se mostraban dispuestos a colaborar conmigo.

Al igual que en la cabecera municipal me tuve que adecuar a las actividades que se encontraban realizando cada uno de los entrevistados, como acompañar a uno de ellos mientras se encontraba cuidando a sus animales mientras pastaban, a otro mientras esperaba que acabara a misa, uno más después de haber dado un curso de construcción, gente descansando, arreglando su casa, por mencionar algunos ejemplos.

También fue de ayuda que algunos de mis entrevistados se mostraron interesados en el tema que ellos mismos me decían cuáles eran las persona que tenía que buscar para tener más información, inclusive en algunos casos me llevaron con ellos lo que resultó de ayuda para que los nuevos entrevistados tuvieran confianza y me brindarán una mayor información. En este caso, lleve siempre un cuaderno debido a que en el momento en que los entrevistados me decían palabras en otomí, querían que las anotara, siempre estaban viendo que las escribiera, aunque no supiera cómo, pero ellos al percatarse de que en realidad escribía las palabras que ellos me enseñaban se notaban felices y aún más dispuestos a ayudarme.

Bibliografía

- Alejos, J. & Benieres, E. (1997). Transformación política y cambio verbal: La reforma agraria en Chiapas, un ejemplo. En Garza, B. (coord.) *Políticas lingüísticas en México* (pp: 96-108). México. La Jornada Ediciones
- Barreto, J. (1998). *Villa del Carbón. Monografía municipal*. México. Instituto Mexiquense de la cultura en coordinación con la Asociación Mexiquense de Cronistas Municipales.
- Bonfil, G. (1989). *México profundo: una civilización negada*. México. Grijalbo.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México. Siglo XXI en coedición con el Instituto Nacional Indigenista.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). Artículo constitucional 2do.
- Florescano, E. (1997). *Etnia, Estado y Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*. México. Nuevo siglo. Aguilar.
- Galván, F. (1986). De Tönnies y la sociología alemana. En *Sociológica*. Vol. año 1. Número 1. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Garza, B. (1997). Presentación. Las políticas lingüísticas en el mundo de hoy: panorama general. En Garza, B. (coord.) *Políticas lingüísticas en México* (pp: 7-16). México. La Jornada Ediciones.
- Giménez, G. (2009). *Identidades sociales*. México. CONACULTA. Instituto Mexiquense de Cultura.
- Guzmán, I. (2002). El otomí. ¿lengua bárbara? Opiniones novohispanas y decimonónicas sobre el otomí. En Brambila, R. (coord.) *Episodios novohispanos de la historia otomí* (pp: 15-45). México. Instituto Mexiquense de Cultura.
- Guzmán, I. (1997). Las ideas sobre las lenguas indígenas en el México Virreinal. En Garza, B. (coord.) *Políticas lingüísticas en México* (pp: 87-108). México. La Jornada Ediciones.
- Lastra, Y. (1992). Cap. VIII. La lengua como medio de comunicación y símbolo de identidad. En Godínez, J. y Paredes, B. (coord.) *Sociolingüística para hispanoamericanos* (pp: 371-432). México. El Colegio de México.

- Scholler, C. (2016). *Lengua e identidad en desplazamiento: Mixes en el estado de Baja California Sur*. México. Universidad Autónoma de Baja California Sur.
- Tönnies, F. (1986). El nacimiento de mis conceptos de “comunidad” y “sociedad”. En *Sociológica*. Vol.: año 1. Número 1. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Vázquez, S. & Aíza, A. (2014). Multiculturalidad, identidad y lengua: a modo de presentación. En *Lengua, multiculturalidad e identidad. Estudios en contextos educativos mexicanos*. México. Fontamara.
- Zavala, S. (1997). Poder y lenguaje desde el siglo XVI. En Garza, B. (coord.) *Políticas lingüísticas en México* (pp: 69-76). México. La Jornada Ediciones.
- Zimmermann, K. (1997). La descripción del otomí/hñahñu en la época colonial: lucha y éxito. En *La descripción de las lenguas amerindias en la época colonial* (pp: 113-132). Madrid. Vervuet: Iberoamericana.

Consultas por internet

- Ardila, O. (2010). “Las lenguas indígenas de Colombia problemáticas y perspectivas. *Revista de Lenguas indígenas y Universos culturales*. Núm. 7. Disponible: <https://www.uv.es/calvo/amerindias/numeros/n7.pdf#page=28>
- Araque, O. (2005). “El lenguaje como configuración funcional de la identidad y la cultura”. *Cuadernos de lingüística hispanoamericana*, número 6. (pp: 133-127). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322240662011.pdf>
- Baronnet, B. (2013). “Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México”. *Revista antropológica iberoamericana*, vol. 8, núm. 2. (pp: 183-208). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62329867003.pdf>
- Barrientos, G. (2004). *Otomíes. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/12560/otomies.pdf>
- Beltrán. F. (2011). “Lengua e identidad en la Hispania romana”. *Los soportes de la epigrafía paleohispánica*. (pp: 19-59). Disponible en: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/31/37/02beltran.pdf>
- Castillo et al. (2018). “Lenguaje, diversidad cultural y currículo. El docente indígena como alfabetizar en contextos bilingües wayuu”. *Perfiles educativos*, vol. 40 no.162.

Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400054&lang=en

-Consejo para la convivencia escolar. (s/f). Apadrina a un niño indígena. Disponible en: <http://convive.edomex.gob.mx/apadrina>

-Dewagan, M. (s/f). Lenguas indígenas, conocimientos y esperanzas. UNESCO. Disponible en: <https://es.unesco.org/courier/2019-1/lenguas-indigenas-conocimientos-y-esperanza>

-Dirección General de Los Derechos Humanos. (2015). Boletín informativo. Los derechos lingüísticos en México y el mundo. Disponible en: <http://sre.gob.mx/sre-docs/dh/docsdh/boletines/2009/BOLETiNDGDH124.pdf>

-Etnias México. (2018). Pueblo otomí. Disponible en: <http://etnias.mx/otomies/pueblo-otomi/>

-Entorno turístico. (s/f). Año en que fueron nombrados los pueblos mágicos de México. Disponible: <https://www.entornoturistico.com/ano-en-que-fueron-nombrados-los-pueblos-magicos-de-mexico/>

-García, J. (2014). “La gente te define por la lengua que hablas, si hablas mucho criollo van a decir que no eres muy culto”. Reflexiones en torno a la identidad lingüística en hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español. (pp: 145-170). Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a07.pdf>

-González, F. & Gatica, A. (2009). *Factores que impiden el desarrollo de las lenguas originarias*. Disponible: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/REC_UADROS/CAPITULO%203/1%20Factores%20que%20impiden%20el%20desarrollo%20de%20las%20lenguas%20originarias.pdf

-Guerra, Yolanda. (2016). “El autismo de las lenguas indígenas por discriminación”. *Razón y palabra*, vol. 20, núm. 95. (pp: 803-819). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199550145047.pdf>

-Guzmán, V. (2010). “Lengua e identidad entre los mayas contemporáneos de Yucatán”. *Anales de Antropología. Volumen 47*. (pp: 57-71). Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185122513710063>

- Hecht, C. (2008). "Lengua e identidad de los niños indígenas en contextos urbanos. *Alteridades*, número 36. Disponible en: <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/204>
- INAFED. (s/f). Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México. Villa del Carbón. Disponible: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15112a.html>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (s/f). Acervo de lenguas indígenas nacionales (ALIN). Disponible en: <http://alin.inali.gob.mx/xmlui/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Disponible en: https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2019). Comunicado. 2019, Año Internacional de Las Lenguas Indígenas. Disponible en: <https://www.inali.gob.mx/es/comunicados/697>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Disponible en: https://site.inali.gob.mx/pdf/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (s/f). Norma de escritura de la lengua hñähñu (otomí). Disponible en: https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/pdf/Norma_Otomi.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). Tabla 2. Diversidad lingüística de México. Categorías lingüísticas por agrupación lingüística. Disponible en: https://site.inali.gob.mx/pdf/diversidad_linguistica_pinali.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2018). Atlas de los pueblos indígenas de México. Disponible en: <http://atlas.cdi.gob.mx/>
- Islas, H. (2005). Lenguaje y discriminación. *Cuadernos de la igualdad*. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/CI004.pdf

- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". *Pensamiento y vida social*. (pp: 469-494). Disponible en: <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- León-Portilla, M. (2017). "El destino de las lenguas amerindias". *Revista de la Universidad de México*. Disponible en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/0b79a186-51d2-455d-8e67-4830f9b261c9/el-destino-de-las-lenguas-amerindias>
- Longa, F. (2003). "Relaciones entre lengua e identidad en el grupo etnolingüístico Taurepán". *Boletín de lingüística*, núm. 19. (pp: 20-42). Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34701902>
- Mier y Terán, M. & Rabell, C. (2013). "Escolaridad y lengua hablada en comunidades rurales de la península yucateca". *Revista mexicana sociológica*, vol. 75, no. 3. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032013000300002&lang=en
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina. Editorial Huemul. Disponible en: <https://www.academia.edu/3738739/El psicoanalisis su imagen y su publico - Moscovici>
- Navarrete, F. (2008). *Los pueblos indígenas en México. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. Disponible en: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- Navarrete, F. (2010). *Pueblos indígenas de México*. Disponible: http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/pueblos_indigenas_mexico_navarrete_c1.pdf
- Palacios, A. (s/f). "La lengua como instrumento de identidad y diferenciación: más allá de la influencia de las lenguas amerindias". *Variación lingüístico-discursiva y categorización sociocultural: fronteras sociolingüísticas y simbólicas en contextos multiculturales*. (pp: 503-514). Disponible en: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/95/41palacios.pdf>

- Proceso. (2018). "León Portilla exhorta a conservar las lenguas indígenas: que te digan que eres indio "¡es una cosa ma-ra-vi-llo-sa!". *Proceso*. Disponible: <https://www.proceso.com.mx/546289/leon-portilla-exhorta-a-conservar-las-lenguas-indigenas-que-te-digan-indio-es-una-cosa-ma-ra-vi-llo-sa>
- Pueblos América. (s/f). San Luis Anáhuac Toriles. Disponible en: <https://mexico.pueblosamerica.com/i/san-luis-anahuac-toriles/>
- Sin embargo. (2013). "En el Edomex se hablan cinco lenguas indígenas de origen". *Sin embargo*. Disponible: <https://www.sinembargo.mx/21-02-2013/535896>
- Thaayrohyadi, S. (2011). ME HÑÄTHO/ LENGUA MADRE. Yaak: enseñanza y difusión de las lenguas indígenas. Ro mähki hñä/ La palabra sagrada. Disponible en: <https://yaakonline.wordpress.com/2011/02/18/entre-poemas-y-poesia-otomi-i-me-hnatho/>
- UNESCO LIMA. (2019). 2019: ¿Por qué un año de las lenguas indígenas? Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/lima/work-areas/unidad-informacion-publica/office-news/2019-por-que-un-ano-de-las-lenguas-indigenas/>
- Vocabulario otomí. (s/f). Disponible en: http://www.vocabulario.com.mx/otomi/diccionario_otomi_p.html
- Zajicová, L. (2017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos. *Onomázein*. (pp: 171-203). Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134553393010.pdf>
- Zimmermann, K. (1991). "Lengua, habla e identidad cultural". *Estudios de Lingüística Aplicada*, número 14. (pp: 7-18). Disponible en: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/162/148>