



Gobierno de México

Educación
Secretaría de Educación Pública



PUEBLA
Gobierno del Estado
2024 - 2030

Educación
Secretaría de Educación Pública



TVOLES

Febrero 2026

RAÍZ Y PALABRA

NÚMERO 1.

DIRECTORIO

Rogelio Hernández Ortega
Rector

Aida Jacinta Vázquez Becerra
Encargada de la Dirección de Finanzas
y Administración

Macario Lauro Bautista Ramírez
Director de Planeación, Programación
y Evaluación

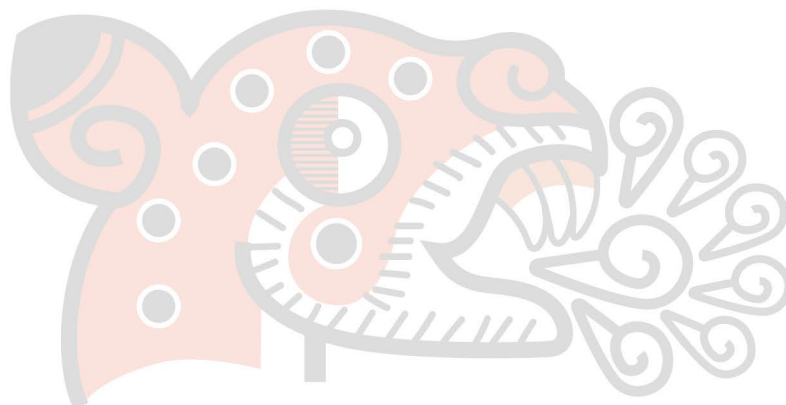
Antonio Gómez Santiago
Abogado General

Jorge Luis Mendoza Valladares
Director de Investigación y Posgrado

Jorge Tino Antonio
Director de la División de Ciencias Sociales
y Humanidades

Sara Flores Méndez
Encargada de la Dirección de la División
de Ciencias Naturales

María Alejandra Carrisoza Hernández
Encargada de la Dirección de la División
de Ciencias de la Salud



COMITÉ EDITORIAL

Pedro Molina Mendoza

Ricardo Lozano Valtierra

Francisco Alatraste Torres

Gildardo Bautista Hernández

Lucero García Cuamayt

José Espinoza Pérez

DIRECCIÓN EDITORIAL

Jorge Luis Mendoza Valladares

COORDINADOR VOLUMEN I

LENGUAS Y CULTURAS EN RESISTENCIA

Jorge Tino Antonio

EDICIÓN DIGITAL

Isaac Velázquez Hidalgo

ALCANCE Y MISIÓN DE LA REVISTA

7 Voces publica trabajos que visibilicen, articulen y fortalezcan expresiones, saberes y memorias originarias y comunitarias, favoreciendo el diálogo entre investigación académica y saberes locales. Su nombre rinde homenaje a los siete pueblos originarios de Puebla, pilares de la riqueza cultural de México. Editada semestralmente por la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, esta revista digital de difusión científica y cultural ofrece un espacio riguroso, accesible y respetuoso para la publicación de saberes científicos, comunitarios, artísticos y ancestrales vinculados a la interculturalidad y la pertinencia territorial.

ÍNDICE

RAÍZ DEL CONOCIMIENTO 7

Desplazamiento lingüístico de la lengua ngigua. El caso de la comunidad de San Antonino Huejonapan, Puebla. 8

Norma Barranco Torres

Angélica Michelle Rivera Demetrio

"Nosotros hablamos mexicano": Uso cotidiano y resistencia del náhuatl en Tepeixco, Zacatlán. 14

María Elizabeth Sandoval Brunete

La socialización y enseñanza de la morfología náhuatl. Premisas para una educación bilingüe. 18

Herminio Monterde López

PALABRA EN FLOR 36

Niyoltehko ika seh kwaltsin xochitahtol 37

Florencio León Alarcón

Xliipuxamataati agosto 39

Gaudencio Lucas Juárez

Siete voces 41

Rogelio Hernández Ortega

Resumen de libro: "Nuevos autores nahuas y tsotsiles: Narrativas infantiles de Zacachimalpa y Zinacantán" 42

Maricela López García y Adrián Nehemías López Pérez

Contribución fotográfica: La infancia en Zacachimalpa 43

Maricela López García

PALABRAS EN LENGUAS ORIGINARIAS 44

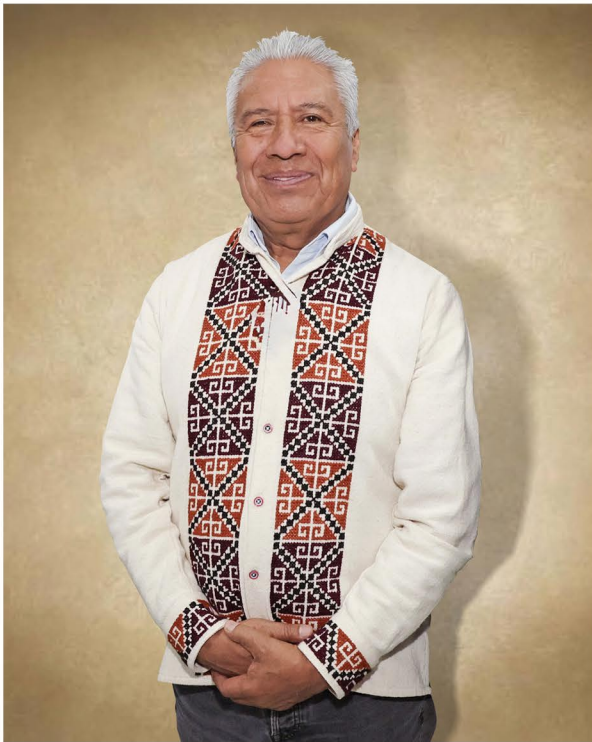
NDÉNĭ: Därä ñanĭ köndä râ tsö. 45

Pedro Mixtega Vicente y Neyda Laja Santos

Laantla laktsumaan naamaqmaatli'waqlhmaaqoo'lh xatatantliin "Negritos" xala kLipuntahuaca. 50

Juan Manuel García Luna

MENSAJE DE BIENVENIDA



Es motivo de gran satisfacción presentar el primer número de Siete Voces, revista digital de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Esta publicación nace como un espacio académico y cultural destinado a promover el diálogo entre saberes, el pensamiento crítico y la memoria colectiva de nuestros pueblos.

En sus páginas convergen la experiencia de los guardianes del conocimiento ancestral, el trabajo de investigación de docentes y estudiantes, y la expresión artística de creadoras y creadores comprometidos con la diversidad cultural. Cada contribución representa una voz que invita a reflexionar, cuestionar y proponer nuevas formas de comprender la realidad desde una perspectiva intercultural.

Siete Voces se fundamenta en los principios del respeto, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento. Su propósito es fomentar una interculturalidad viva, entendida

como una práctica cotidiana que se manifiesta en el diálogo compartido, en el arte que teje comunidad y en la reflexión que orienta hacia un futuro común.

La Universidad Intercultural del Estado de Puebla reafirma, con esta iniciativa, su compromiso con una educación humanista, incluyente y socialmente equitativa. Confiamos en que esta revista se consolide como un referente en los ámbitos educativo y cultural, y que sus contenidos fortalezcan las identidades, reconozcan la pluralidad y promuevan los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios.

Reciban una cordial felicitación quienes han hecho posible este proyecto editorial. Que Siete Voces sea, en cada edición, testimonio del dinamismo, la creatividad y la riqueza de nuestras culturas originarias.

Manuel Viveros Narciso
Secretario de Educación Pública
del Estado de Puebla

PRESENTACIÓN

Desde la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, nos complace presentar el primer número de la revista Siete Voces, concebida como un medio para leer, compartir y aprender sobre el legado de los siete pueblos originarios que conviven en territorio poblano: nahuas, totonacos, mixtecos, mazatecos, nguiguas, tepehuas y otomíes.

Con esta publicación buscamos crear un espacio de interacción con quienes comparten sus conocimientos, experiencias y perspectivas en torno a diversas temáticas relacionadas con la interculturalidad, ámbito fundamental en el que desarrollamos nuestro quehacer cotidiano.



En esta primera edición abordamos reflexiones sobre los procesos de resistencia que mantienen los pueblos originarios del estado frente a los intentos históricos de opresión, sometimiento, enajenación y otras formas de aculturación impulsadas por grupos mestizos. Las contribuciones de las y los autores evidencian la lucha de estos pueblos por hacerse visibles, preservar su identidad, expresar su riqueza cultural y sostener su vitalidad ante los efectos de la globalización y la ausencia de políticas lingüísticas sólidas y comprometidas.

La aparición de esta revista representa una oportunidad para acercarnos a las formas de organización comunitaria, comprender los procesos históricos que han llevado a la pérdida de lenguas y prácticas rituales, y valorar la profundidad cultural que define a los pueblos indígenas de nuestro estado. Asimismo, se resaltan sus cosmovisiones, que se manifiestan en las maneras en que interpretan el mundo, se relacionan con la naturaleza y construyen sentido colectivo.

Es, al mismo tiempo, una invitación a participar y contribuir, desde los espacios de acción de nuestras y nuestros lectores, a la visibilización de los pueblos originarios, a su desarrollo, revitalización y preservación.

De manera paralela, esta revista busca aportar a la reflexión de los estudiantes de distintos programas académicos sobre la pluralidad lingüística y los derechos de estos pueblos, y convertirse en una opción más para el intercambio de experiencias, el diálogo y la búsqueda de soluciones a sus problemáticas actuales.

Esperamos que las contribuciones presentadas coadyuven al incremento del capital cultural de los lectores y a su motivación por conocer más sobre las raíces de la cultura que nos heredaron nuestros antepasados.

Que así sea.

Rogelio Hernández Ortega
Rector de la Universidad Intercultural
del Estado de Puebla




TVOLES
RAÍZ Y PALABRA

RAÍZ DEL
CONOCIMIENTO



Desplazamiento lingüístico de la lengua Ngigua: el caso de la comunidad de San Antonio, Huejónapan, Puebla

Norma Barranco Torres y Angélica Michelle Rivera Demetrio

Resumen

El presente trabajo describe el proceso de desplazamiento de la lengua materna ngigua en la comunidad de San Antonino Huejónapan, junta auxiliar del municipio de Tepexi de Rodríguez. Para ello proponemos la “periodicidad del despojo lingüístico”: 1940-1970, 1980-2000 y 2004-2013, destacando en cada etapa los factores que provocaron la pérdida de la lengua. Exponemos, respectivamente, la imposición del náhuatl como lengua hegemónica por parte de los aztecas en Mesoamérica; el tratamiento de la diversidad lingüística como un “problema” durante la época virreinal; y la configuración de una identidad nacional posrevolucionaria en la que la otredad indígena no tenía cabida.

Concluimos que el desplazamiento lingüístico del ngigua constituye un despojo vinculado con factores extralingüísticos, como la escolarización en español, la homogeneización de la población y la búsqueda de una salida simplificada al multilingüismo.

Palabras clave: etnoterritorialidad, despojo lingüístico, castellanización, lengua materna.

Algunas consideraciones de inicio: haciendo memoria de la diversidad

La diversidad lingüística ha generado múltiples matices y controversias entre disciplinas de las ciencias sociales. Para los fines de este trabajo, basta con identificar algunos elementos estructurales que definieron la diversidad lingüística actual en México. Entre ellos destacan, a nuestro juicio, tres momentos clave.

El primero corresponde a la convivencia de múltiples lenguas mesoamericanas en un mismo territorio, mediada por los aztecas, quienes sometieron a las poblaciones de la región. En la mayoría de los casos impusieron la lengua hegemónica —y política— del periodo, el náhuatl; en otros, la población se desplazó hacia distintos nichos ecológicos y culturales.

El segundo momento se sitúa en el periodo del contacto y la colonia, cuando la lengua y su diversidad se consideraron un “problema”. En consonancia con el Manual de Antonio de Nebrija (2021), y con su postulado de que la lengua es un instrumento del imperio, se instauró la castellanización obligatoria como regla del orden colonial.

Por último, un tercer momento se ubica en la consolidación del Estado moderno y su discurso institucional sobre lo indígena y lo no indígena. Bajo la visión posrevolucionaria, se formalizó una identidad nacional homogénea e irreductible, marginando la diversidad, complejidad y riqueza de los pueblos originarios. En este contexto avanzó la castellanización, se impuso un bilingüismo forzado y, en algunos casos, la desaparición de la lengua materna se volvió evidente ante las expectativas culturales del Estado.

Más allá de la discusión sobre los periodos históricos, resulta evidente que:

“Desde mucho antes de la Conquista hasta nuestros días, se ha ido tejiendo una compleja urdimbre en torno al problema de la diversidad lingüística, que se hace tangible en el momento del primer encuentro entre dos mundos, el español y el indígena [...] con sus variadas lenguas se confrontaba un contacto que desde sus inicios su naturaleza fue conflictiva” (Barriga Villanueva, 2018, p. 17).

La polémica continúa: la resistencia étnica, el criterio de adscripción lingüística y el reconocimiento de una lengua oficial por encima de la diversidad siguen contribuyendo a la invisibilización profunda que legitima —otra vez— políticas proteccionistas heredadas de la colonia. A casi doscientos años, la alteridad permanece como un “problema”, efecto del proyecto nacional y su indigenismo desmedido. Tal vez la noción de interculturalidad permita replantear las relaciones asimétricas entre lo indígena y lo no indígena, considerando que:

“La noción de interculturalidad, en contraste con el término cultura como componente monocéntrico, remite a la idea de contactos entre dos realidades distintas, dos culturas diversas que apuntan hacia el reposicionamiento de unas culturas respecto de otras y viceversa” (Parker Gumucio, 2007, p. 63).

Del territorio a la etnoterritorialidad: la fundación de San Antonino Huejónapan

La comunidad de San Antonino Huejónapan se ubica en la región conocida como los Llanos de Tepexi y constituye una de las seis juntas auxiliares del municipio de Tepexi de Rodríguez. Su fundación se remonta a inicios del siglo XVIII, según el mito de origen:

“[...] los Valles del Llano se crearon en un diálogo entre la Luna y el Sol, y por la intervención de Mazatzin, el rey de los venados, quien dirigió algunas poblaciones popolocas que huyeron del yugo de los aztecas y encontraron en Mazatzin al líder legendario para fundar aquellas tierras lejanas” (Barranco Torres, 2000, p. 153).

La llegada de españoles a la región obligó a la población nativa a trasladarse hacia la cordillera del Tetzon. Para finales del periodo colonial, diversas haciendas dedicadas al cultivo del gusano de seda y a la crianza de ganado provocaron un nuevo desplazamiento: las tierras fueron confiscadas y la población se convirtió en peones acasillados.

A finales del siglo XVIII, lograron adquirir 60 varas de terreno pertenecientes a la hacienda de Cholulilla, lo que permitió su establecimiento de manera permanente¹ (Ibid). De acuerdo con la tradición oral, la comunidad obtuvo reconocimiento en el periodo posrevolucionario al asumir la categoría de junta auxiliar, formalizando así su pertenencia jurídica al territorio de los Llanos bajo el nombre de Huejonapan de Aquiles Serdán.

En síntesis, la tradición oral funciona como memoria política que narra el desplazamiento territorial sufrido por sus habitantes: conflictos precolombinos, procesos coloniales y transformaciones agrarias dan forma a una narrativa que reorganiza la noción de territorio y de resistencia étnica en un etnoterritorio, entendido como “el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio [...] remite al origen y filiación del grupo en el lugar” (Barabas, 2003, p. 23).

Rehaciendo la territorialidad

Una característica distintiva de los pueblos originarios es su vínculo con el territorio, entendido no como frontera geográfica o propiedad, sino como un espacio al que se pertenece. En este sentido:

“[...] el criterio de la territorialidad estaría operando en representaciones estructurales en acuerdo con una lógica interna y propia de la cultura [...] y pueden servir de fundamento para determinar linderos y fronteras, cuando estos han sido históricamente alterados pero conservados en la memoria colectiva y en el uso del ritual” (Barabas, 2003, p. 20).

En San Antonino Huejonapan, el continuo desplazamiento territorial deterioró la relación con su entorno. La lengua ngingua conservaba su función dentro del ciclo ritual: la celebración del 3 de mayo (Día de la Santa Cruz), la visita a pequeños oratorios nombrados por los habitantes como los teteles y la visita al dueño del agua. Estas prácticas se redujeron a dos celebraciones: la fiesta patronal y la cuaresma. En ambas, el saber de la lengua se conservó durante cierto tiempo en la figura del rezandero. La lengua pasó así al ámbito privado del ritual; con la muerte del último rezandero, el libro de plegarias dejó de ser funcional y fue sustituido por oraciones de corte católico. No asumimos con ello la pérdida total de la cultura, pero sí la desaparición del uso cotidiano de la lengua materna en la esfera social y ritual.

La periodicidad del despojo lingüístico: 1940-1970, 1980-2000 y 2004-2013

El desplazamiento lingüístico suele asociarse con factores externos a la estructura interna de la lengua. Para la sociolingüística, “la inmigración en un área geográfica [y] las circunstancias geográficas e histórico-políticas [generan] una relativa homogeneidad dialectal” (Reyes, 2001). En la comunidad de San Antonino Huejonapan, y considerando la relevancia de la tradición oral como fuente, optamos por el término *despojo lingüístico*: un proceso en el que las personas dejaron de mantener su lengua como resultado de la colonización, la dominación cultural, las interferencias constantes en su territorio, el desplazamiento hacia otra región, la compra de tierras y otros

¹ Al respecto no hay fuentes escritas que sustenten lo anterior, solo la tradición oral.



sucesos que terminaron por imponer el español como lengua nacional. En la memoria colectiva permanece lo que llaman “la llegada de la educación a la región”.

En febrero de 1940 se estableció en Almolonga el primer internado de enseñanza primaria como parte de las políticas de castellanización y “acción civilizatoria” en regiones indígenas. El internado era para varones y, entre sus requisitos, se recuerda la prohibición expresa del uso de la lengua materna: “nos decía que nuestra lengua no servía; las clases eran en español y muchos de los que entramos nos escapábamos y preferíamos el campo” (Barranco, 2000, p. 25). El modelo educativo era contundente: “la educación contribuiría a formar generaciones y a cumplir la elevada misión homogeneizadora del Estado para formar la fisonomía de una Nación” (Semboloni, 2013, p. 37). A la par, consideraba a la escuela como instrumento para el proyecto cultural y social de la Revolución: al crear una identidad nacional única, desarticulaba las redes de poder faccionario existentes (ibid.).

Para 1950 llegó la escuela primaria multigrado, sostenida por una cooperativa comunitaria. Para entonces, la lengua se mantenía solo entre la población longeva: “algunas palabras entendíamos, pero ya no muchas [...] la lengua de por aquí solo la oíamos en las fiestas de la cruz, pero ya después ni ahí” (ibid.). Durante este periodo, el uso de la lengua se fue recluyendo entre las personas mayores, para quienes conservaba relevancia principalmente en dos ámbitos: la comunicación entre miembros de la tercera edad y las celebraciones rituales donde las peticiones y agradecimientos debían formularse en la lengua materna. Para 1970, el internado se convirtió en mixto y, en 1991, cerró por falta de estudiantes y recursos.

En este primer periodo (1940-1970) destaca como matriz del despojo lingüístico la institucionalización de la educación en el campo mexicano. El sistema escolar modificó, por un lado, el sistema normativo comunitario y, por otro, la vida ritual. Ambos eran ejes estructurales del uso cotidiano de la lengua. El sistema normativo colapsó al imponerse un calendario escolar ajeno al ciclo agrícola y al ritmo de la unidad doméstica. No se trató solamente de una incompatibilidad de reglas, sino del desplazamiento de una ética comunitaria que definía lo permitido y lo prohibido. Esta situación alcanzó también al calendario ritual, donde la “palabra” —la lengua materna— se sostuvo por un tiempo hasta la muerte del último rezandero, cuando las plegarias fueron sustituidas por oraciones de corte católico. Esta situación se agudiza en el siguiente periodo de despojo lingüístico.

Para 1980, la educación se federalizó a través del Programa Solidaridad. Con ello concluyó la cuota comunitaria destinada al pago de maestros y se instauró una nueva plantilla docente en educación inicial, primaria y telesecundaria. Algunos docentes anteriores eran originarios de la región, lo que provocó tensiones internas. Se generaron dos facciones: quienes defendían el criterio normativo comunitario —la faena en la escuela, la enseñanza del bordado y del tejido de palma— y quienes sostenían que la escuela debía operar “como en la cabecera municipal”. El conflicto “concluyó” en el año 2000 con la intervención de Antorcha Campesina, que se apropió de estos espacios; así, las actividades culturales se redujeron a la Espartaqueada Cultural organizada anualmente por dicho movimiento.

A esto se sumó la expropiación —compra forzada— de tierras de cultivo para construir el Centro de Reinserción Social (Cereso) de Tepexi de Rodríguez en 2000. En este segundo periodo (1980-2000), lo más relevante del despojo lingüístico fue la formalización de la educación básica bajo el modelo de la SEP, sostenido por un faccionalismo político. La presencia del movimiento antorchista compitió con el criterio de comunidad y reconfiguró el territorio mediante prácticas de cooptación política. Aunque actualmente su presencia es menor, sigue teniendo incidencia en la región y controla algunas obras públicas.

Entre 2004 y 2013, la población experimentó un desabasto considerable de agua debido a la instalación del Cereso. Tras disputas y juicios perdidos por la expropiación de tierras, varias comunidades —Huejónapan, Huajoyuca, Mariscal, Tula, Cuatro Rayas, Pixtiopan, Moralillo, Almolonga, Rancho Las Flores y Rancho Las Yeguas— convocaron a una asamblea comunal:

“Necesitamos de los que estudiaron y están todavía con el ombligo en su pueblo; propongo que para la entrega del Mayo —mayordomo principal— los invitemos, les demos a saber la problemática del cierre de caminos y de la poca agua que nos está llegando. Tienen a sus familias aquí y si les pedimos apoyo no se negarán” (Barranco Torres, 2023, p. 142).

La propuesta fue aceptada y, en marzo de 2014, se incorporó la figura de *Comisión* al sistema de cargos, integrada por las comunidades del circuito ceremonial de cuaresma.

La asamblea comunal se sostiene bajo el principio de selección de los sistemas de cargos, mediante votaciones se eligen a los integrantes:

“El cargo dura por un periodo de dos años, entre sus labores está: la actualización del padrón de familias con integrantes en la unión americana, entrega de las remesas para las obras de carácter comunitario, mantenimiento de pozos de agua, limpia de caminos y veredas, bebederos del ganado y obras de mantenimiento del templo católico” (Ibid).

Dadas las circunstancias comunes de despojo territorial, la resignificación de los reductos culturales ha funcionado como mecanismo para sostener la continuidad comunitaria, como señala la tradición oral. A diferencia de los periodos anteriores, este momento muestra un retorno a la comunalidad: cooperación, organización colectiva y reconstrucción de un imaginario más allá de la comunidad y de la lengua, que permita enfrentar tanto los efectos de la expropiación local como los fenómenos climáticos globales. Se busca ahora dialogar con los elementos alóctonos impuestos para reconstruir, desde ellos, la comunalidad arrebatada. Las asambleas persisten y los sistemas de cargos se han orientado hacia la mejora de la infraestructura comunitaria.

Algunas consideraciones finales

A lo largo del texto se observa cómo distintos momentos históricos impulsaron la imposición de una lengua sobre otras en el territorio mexicano, caracterizado por su vasta diversidad lingüística y cultural. Si bien el náhuatl fue en su momento la lengua hegemónica, el español se impuso durante un periodo mucho más prolongado, al grado de que hoy la mayoría de la población

mexicana es monolingüe. Esta situación no deriva de un “proceso natural” de evolución lingüística, pues quienes detentaron el poder implementaron medidas —a menudo injustificables— para “unificar a la nación”.

En términos prácticos, resultaba más sencillo enseñar en español que comprender, sistematizar y reproducir el conocimiento de cada comunidad en su propia lengua con personal capacitado.

La difusión masiva del sistema educativo marcó un punto de inflexión decisivo: la población dejó de hablar su lengua materna de forma progresiva pero acelerada, al grado de que el cambio se produjo de una generación a otra. Por ello sostenemos que el desplazamiento de la lengua náhuatl —como el de muchas otras lenguas indígenas— no fue un proceso natural, sino resultado de un proyecto de Estado homogeneizador.

Referencias

- Barabas, M. A. (2003). *Diálogos con el territorio. Vol. I. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Barranco Torres, N. (2000). *La habitación de los santos: sistemas de mayordomías* [Tesis de licenciatura en Etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia].
- Barranco Torres, N. (2023). Comunidad y etnoterritorio. Los sistemas de cargos y el Consejo Universal de Ancianos en los Llanos de Tepexi de Rodríguez, Puebla. En O. A. Jiménez Morales & X. P. Campos López (Eds.), *Cultura, gobernanza y territorios de los pueblos. El caso de algunas comunidades poblanas, 2013–2023*.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios*. SEP.
- Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico. (2021). *Antonio de Nebrija. La lengua y la verdad*. Junta de Andalucía.
- Parker Gumucio, C. (2007). Interculturalidad e integración en América Latina. Una problemática abierta. En J. Santos Herceg (Ed.), *Desafíos pendientes para América Latina*. Universidad Santiago de Chile.
- Reyes, I. F. (2001). *Factores extralingüísticos en el contacto de lenguas*. California State University, Fullerton.
- Semboloni, L. (2013). La homogeneización cultural como acción civilizadora: los centros de educación indígena durante el cardenismo (1936–1940). *Revista Legajos*, 7(15), 37–71.

Nosotros hablamos mexicano: Uso cotidiano y resistencia del náhuatl en Tepeixco, Zacatlán

María Elizabeth Sandoval Brunete

Resumen

Este ensayo analiza el uso del náhuatl —o “mexicano”, como se denomina localmente— en Tepeixco, Zacatlán. Parte de la reflexión familiar “*nosotros hablamos mexicano*” y contrasta la percepción comunitaria de un uso vigente de la lengua con los datos censales del INEGI (2020). Se sostiene que, lejos de estar en extinción, la lengua ha experimentado un repliegue estratégico hacia dominios privados y comunitarios como forma de resistencia lingüística y cultural frente al abandono institucional y a políticas lingüísticas ineficaces. El “mexicano” persiste no como un vestigio, sino como un pilar de la identidad local. Finalmente, se propone reevaluar el concepto de vitalidad lingüística más allá de las cifras cuantitativas y se aboga por diseñar estrategias de fortalecimiento que surjan desde la comunidad, validando su autodenominación y reconociendo los espacios reales donde se usa la lengua.

Palabras clave: náhuatl, vitalidad lingüística, censo, fortalecimiento comunitario.

Introducción

Mi padre decía que hablamos mexicano, no náhuatl. Mis hermanos y yo crecimos en la comunidad de Huauchinancingo, perteneciente a la localidad de Tepeixco, un lugar donde, desde pequeños, conocíamos a todas las personas porque el número de casas era tan limitado como la señal para hacer una llamada telefónica. Ahí, en la parte más plana de la comunidad, vivíamos en una casa modesta cerca del cruce.

Desde que tengo memoria, en la pequeña iglesia se celebraban misas los domingos y, en mayo, la fiesta del santo patrono, el Señor de Chalma. Desconozco por qué lo eligieron como patrono, pero lo atribuyo a que en la comunidad hay padres de familia dedicados a la construcción, y el 3 de mayo —Día de la Santa Cruz— es también el día de los albañiles.

En la comunidad aún se siembra maíz y frijol; en algunos lugares, donde el terreno lo permite, se complementa con calabazas o habas. Durante la siembra, la gente busca ayuda para limpiar los terrenos o sembrar más rápido. En esas temporadas escuchaba a mi papá platicar con otros señores mientras trabajábamos en la milpa. Desde lejos le gritaban en náhuatl.

Cuando le preguntaban sobre la lengua, él afirmaba con seguridad que sus padres no le habían enseñado mucho, pero que sí hablaba mexicano. Supongo que esto se debe a la cercanía que tenemos con Chiconcuautla, donde también llaman así a la lengua; cuando las señoras venían a vender a la casa, mi papá seguramente les respondía en mexicano.

En Tepeixco, la lengua no se llama náhuatl ni se reconoce como tal. Las personas han apropiado el concepto con el que, paradójicamente, se ha intentado nacionalizarlas: mexicano. Los habitantes han autodeterminado, por herencia o por decisión, hablar mexicano en espacios de encuentro donde no es necesario ocultar quiénes son y quiénes deciden ser.

Esta afirmación —“*nosotros hablamos en mexicano*”— es común en mi comunidad y encapsula una compleja realidad sociolingüística. No se trata de un simple desacierto terminológico, sino de una declaración profunda de identidad. Mientras la academia y las instituciones enseñan que la lengua es náhuatl, en la voz de los mayores resuena mexicano, un término que arraiga la lengua al territorio y la distingue de otras variantes, confiriéndole un sentido de pertenencia único y compartido.

Este trabajo busca, por un lado, evidenciar la situación del mexicano en Tepeixco y, por otro, reflexionar sobre la necesidad de revalorar y fortalecer nuestra lengua desde una perspectiva comunitaria. El ensayo se organiza en tres apartados: la discrepancia entre los datos censales y la vitalidad observada; la exploración de los espacios comunitarios donde la lengua resiste; y una propuesta de reflexión para su fortalecimiento desde la propia comunidad.

La discrepancia con los datos censales

La vitalidad que se percibe cotidianamente en el uso del mexicano contrasta con el panorama que muestran las estadísticas oficiales. Según el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, en Tepeixco la lengua está al borde de la extinción: de 976 personas que se consideran indígenas, solo 454 (46.5%) se registran como bilingües y apenas siete (0.7%) aparecen como monolingües (INEGI, 2020).

Pero, ¿cómo es posible que una lengua que se escucha en las conversaciones familiares, en las labores del campo y en las reuniones comunitarias entre adultos de 30 a 70 años aparezca aparentemente borrada de los registros nacionales? Este escrito sostiene que esta discrepancia no refleja un desuso definitivo de la lengua, sino las deficiencias de los instrumentos de medición, el impacto de las ideologías lingüísticas imperantes, así como el compromiso institucional hacia las lenguas originarias.

El "mexicano" en Tepeixco reside en espacios mal llamados informales o de uso no oficial, en una resistencia casi silenciosa, evidenciando que los censos todavía no pueden capturar la vitalidad real de una lengua que sigue presente en los pueblos originarios. Los datos censales, aunque útiles para trazar tendencias a gran escala, a menudo fallan en capturar la complejidad de las realidades locales, ya que son herramientas cuantitativas que intentan medir fenómenos cualitativos como la identidad o el uso de la lengua.

El subregistro de hablantes en Tepeixco debe analizarse a través de varios factores. Históricamente, las lenguas originarias han sido objeto de ideologías estigmatizantes derivadas de políticas de castellanización, asociándolas a la pobreza y al "atraso". Esto genera lo que se conoce como sesgo de deseabilidad social, donde el hablante oculta su competencia lingüística ante el encuestador para evitar la discriminación.

A esto se suma un decisivo sesgo metodológico, es decir, una incompatibilidad de categorías fundamental: si el encuestador pregunta directamente "¿Es usted indígena?" o "¿Habla usted una lengua indígena?", es probable que una persona que concibe su lengua como "mexicano" no se sienta plenamente identificada con el término académico y responda negativamente. Esta respuesta no sería una negación de su competencia lingüística ni de su autodeterminación, sino una afirmación de su identidad particular. Al no reconocerse la autodenominación local en los instrumentos oficiales, el censo invisibiliza a quienes hablan "mexicano" pero no "náhuatl" (según su percepción), creando un vacío estadístico que no corresponde con la realidad lingüística de la comunidad. Si lo reflexionamos, la identidad lingüística local y específica no siempre encaja en las casillas estandarizadas que el Estado u otras instancias predefinen para contar y clasificar a la población. Y cabe reconocer que es un arduo trabajo el que realizan.

La vitalidad en espacios comunitarios y la resistencia

La vitalidad de las lenguas originarias, del mexicano, se manifiesta lejos de las encuestas. Para comprender esto resulta útil retomar el concepto sociolingüístico de dominios lingüísticos propuesto por Fishman (1979), entendido como las esferas de actividad social donde se utiliza una lengua. En Tepeixco, el mexicano ha experimentado un repliegue de los dominios públicos, pero mantiene una fuerza considerable en los dominios privados y comunitarios.

Es la lengua de la casa: el dominio íntimo donde los abuelos transmiten sus conocimientos. Es la lengua del campo, utilizada para comunicarse durante la siembra y la *pixca*. Es la lengua de la convivencia. Si se observara con detenimiento a las diferentes generaciones, sería evidente que el *mexicano* fluye con naturalidad en los hogares, en las faenas y hasta en la calle. Esta realidad comunitaria contradice la narrativa de la “pérdida” y demuestra que la lengua no ha desaparecido, sino que resiste en espacios seguros, lejos de la mirada del sistema.

Por otro lado, es fundamental reconocer que la disminución de hablantes no es un fenómeno espontáneo y que intervienen múltiples factores. El declive de las lenguas originarias en los espacios públicos no es un proceso natural, sino el resultado de décadas de abandono y de políticas de asimilación cultural. A esto se suma una gestión estatal que, con frecuencia, ha administrado de manera ineficaz los recursos destinados a la preservación lingüística, relegando a las lenguas a un plano meramente simbólico.

También, es necesario reconocer una situación particular —y al mismo tiempo estructural— en la transmisión y uso de las lenguas originarias como el *mexicano*. Es grave la ausencia total de la lengua en los espacios institucionales que rigen la vida diaria. En la escuela, por ejemplo, el modelo bilingüe es con frecuencia una simulación donde el español domina por completo; en el centro de salud, es imposible recibir una consulta en *mexicano*; y en las oficinas del gobierno local, cualquier trámite debe realizarse en español. Esta exclusión sistemática envía un mensaje silencioso y contundente a las nuevas generaciones: su lengua no se usa para la vida pública, para la educación ni para el supuesto “progreso económico”. Así, el Estado no solo falla en proteger la diversidad lingüística, sino que acelera activamente el desplazamiento al relegar las lenguas originarias a un plano simbólico.

Es crucial, por tanto, adoptar un concepto de vitalidad lingüística que vaya más allá del simple recuento de hablantes. La sociolingüística señala que la vitalidad de una lengua depende de los dominios en los que se utiliza. Una lengua puede tener pocos hablantes, pero si estos la emplean en funciones clave de la vida social y familiar, posee una vitalidad que las estadísticas no reflejan. El uso del *mexicano* en la esfera privada de Tepeixco no debe considerarse un vestigio, sino una estrategia activa de resistencia lingüística y cultural dentro de los dominios que la comunidad aún controla. Es un refugio lingüístico y un acto de soberanía comunitaria frente a la homogeneización.



Reflexiones finales

Esta resistencia, aunque silenciosa, alberga un inmenso potencial. No estamos ante una lengua muerta o perdida, sino ante una lengua replegada, que ha sabido encontrar en lo cotidiano la fuerza para resistir. Reconocer esto es el primer paso para cambiar la narrativa. La tarea no es “rescatar” algo perdido, sino crear y fortalecer las condiciones para que el mexicano, que sigue presente dentro de la comunidad, vuelva a florecer en nuevos espacios, recuperando el prestigio y la funcionalidad que el propio sistema le ha negado.

El recorrido por estas ideas revela una profunda distancia entre la narrativa construida por los números oficiales y la realidad que viven las lenguas originarias. Mientras las cifras y los resultados de las políticas lingüísticas suelen dibujar un panorama de desaparición, hemos visto cómo, a pesar de todo, nuestra lengua se niega a desaparecer, refugiándose y resistiendo en la complicidad de la vida cotidiana.

Entonces, ¿cuál es el camino a seguir? ¿Existe un solo camino? No lo sé, pero estoy segura de que la respuesta no está en “salvar” lo que no se ha perdido. La verdadera fortaleza surgirá de abrazar con orgullo lo que ya somos y lo que ya decimos: que hablamos mexicano. Fortalecer nuestra raíz desde adentro implica crear nuestros propios espacios —quizá talleres o proyectos— y que el mexicano no sea solo la lengua para comunicarse cuando se cuida el maíz, sino también para aprender en la escuela y participar en todos los ámbitos. Se trata de recuperar su prestigio no por decreto, sino por el valor que nosotros mismos le otorgamos en cada palabra.

Escribir estas líneas es, para mí, un intento de comprender la serena afirmación de mi padre. Su “sí hablo el mexicano” no era una confesión de lo que le faltaba por aprender, sino una declaración de lo que poseía: una herencia, una identidad, un lugar en el mundo. Nuestra responsabilidad, como hijos y como estudiantes, es tender un puente entre esos dos mundos. Es necesario que la academia comprenda lo que en Tepeixco siempre ha sido evidente: que nuestra lengua vive no en los archivos, sino en las voces que escuchamos y hablamos. Que fortalecerla consiste, simplemente, en crear las condiciones para que las próximas generaciones puedan, como mi padre, responder con la misma seguridad y pertenencia, sin necesidad de ocultar quiénes son y quiénes deciden ser.

Consideraciones éticas

Las interpretaciones y conclusiones presentadas en este ensayo son de exclusiva responsabilidad de quien escribe. El objetivo principal de este texto es evidenciar, desde una perspectiva personal y situada, una realidad observada en el seno familiar y comunitario. No se pretende desestimar el trabajo realizado por las instituciones ni las acciones del Estado; por el contrario, se busca ofrecer una reflexión que complemente el panorama estadístico con la vivencia etnográfica. Este documento se presenta como un diálogo abierto, susceptible de recibir críticas y comentarios que enriquezcan la discusión.

Referencias

Fishman, J. A. (1979). Sociología del lenguaje (R. Sarmiento y J. C. Moreno, Trads.). Cátedra. (Obra original publicada en 1972).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

La socialización y enseñanza de la morfología náhuatl. Premisas para una educación bilingüe

The socialization and teaching of nahuatl morphology. Premises for a bilingual education

Itanextililis wan inemachtilis isalol totahtol. Chiwalis teyin kinextia tamachtilis ika ome tahtolmeh

Herminio Monterde López

Resumen

El artículo presenta la sistematización de un método propio aplicado en la socialización y enseñanza de la morfología náhuatl en un contexto rural con hablantes de primera lengua de este idioma. Se profundiza en los conceptos de uso cotidiano que permiten visibilizar la didáctica aplicable para la formación en lingüística aplicada y en temas especializados en lenguas originarias. Asimismo, orienta la reflexión sobre los retos para consolidar una verdadera educación bilingüe e intercultural basada en los principios de legalidad, en los contextos y en la situación de las personas, la escuela y la comunidad.

Palabras clave: educación bilingüe, interculturalidad, lingüística aplicada, morfología, náhuatl.

Abstract

This article presents the systematization derived from the application of an own method for the socialization-teaching of Nahuatl morphology in a rural context with speakers of this language. It delves into the concepts of everyday applied use that make visible the didactics that can be implemented to deepen applied linguistics and other specialized topics in native languages. Likewise, it guides reflection about the challenges faced in having a true bilingual and intercultural education based on the principles of legality, the contexts and situation of the people, school and community.

Keywords: bilingual education, interculturality, applied linguistics, morphology, náhuatl.

Teyin kipia (náhuatl)

In tahkwilol kinextia inechikolis se tekit kanpa mokwik in masewalixpetanilis teyin ika se monextilia wan momachitia isalolis in totahtol itech se xolalkonet iwan akin tahtowah in masewaltahtol. Se kinixpehpena in tahtolmeh teyin mokwih itech tonemilis wan kitemakah se tanextililis teyin welis mokwis kanpa se temachitis keniwh mokwi in tahtol wan okseki taixmatilismeh ika in masewaltahtolmeh. No ihkon, tewika mah se tanemili toni techpolowa tikchiwaskeh wan ihkon tikpiaskeh se nemachtilis ika ome tahtol wan mah kisepanita totalnamikilis kemeh moihtowa itech totepalewiliswan, itech tonemian wan keniwh tiyetokeh, se kalnemachtilyan wan se xolal.

Tahtolmeh: nemachtil ika ome tahtol, sepanitalis, tahtolkwilis, isalol totahtol, náhuatl.

Introducción

En el presente artículo se profundiza en la aplicación de un plan de trabajo basado en un método de sistematización propio, resultado de una investigación previa construida desde terminologías locales, como un primer acercamiento para la socialización-enseñanza de la gramática náhuatl en modalidad bilingüe. Es decir, al tratarse de un curso con estudiantes alfabetizados en español, con habilidades de lectoescritura —adolescentes, adultos y nahuahablantes—, se abordaron temas complejos dentro de la morfología para que, con las bases de la lingüística aplicada, los participantes generen materiales didácticos y se formen en el rol de futuros facilitadores.

El curso se llevó a cabo en julio de 2023, con una duración de 20 horas, en la comunidad de San Miguel del Progreso, Huitzilán de Serdán, Puebla. Los diez participantes eran mayores de 15 años y hablantes de primera lengua (L1) del masewal - náhuatl, con excepción de una persona que lo aprendió posteriormente como segunda lengua (L2). La iniciativa fue independiente: como facilitador y miembro del Colectivo Pakilis, se estableció un vínculo con la Escuela Telesecundaria Manuel Gamio, y, con el apoyo de la directora María del Pilar Martínez Jacobo —quien ya había implementado acciones de fortalecimiento cultural dentro de la institución—, se obtuvo acceso a un espacio para la actividad.

Lo anterior responde a la necesidad de generar nuevas formas y estrategias para la enseñanza de la lengua, pues el reto actual consiste en la poca incidencia de los materiales existentes para estudiar la lengua propia. Además, al tratarse de la lengua materna, es necesario transitar hacia un enfoque que promueva principios de adquisición, dinámicas de socialización y, con ello, reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, la educación bilingüe y en lengua propia —como se propone desde las leyes de educación y cultura para los pueblos indígenas, así como desde las teorizaciones académicas— continúa dejando diversas inquietudes: los espacios de especialización para docentes, la valorización de los propios hablantes, la elaboración de materiales, la investigación sobre métodos, los recursos económicos disponibles, entre otros. De acuerdo con datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el 40% de las lenguas en el mundo —más de 6 700— se encuentran en peligro de extinción.



Esta situación obedece a la falta de hablantes y, aun con la existencia de instituciones que promueven su uso en distintos contextos, su presencia en temas especializados es limitada. Por otro lado, la legalidad y las iniciativas políticas han logrado apenas que el 2% de estas lenguas esté presente en internet, aplicaciones y formatos de traducción o voz.

En el caso de México, las 68 lenguas y 360 variantes (INALI, 2006) se encuentran en un estado crítico. El INEGI (2022) reporta que, en la última década, la cantidad de hablantes descendió casi un 10%. Los factores más señalados ante este hecho son el racismo, la discriminación, la desigualdad, la migración y las políticas centralistas. Sin embargo, una revisión situada desde los contextos locales permite comprender el estado actual de cada lengua en relación con estas dimensiones, que han contribuido a establecer ideologías y actitudes orientadas a dejar de hablar el idioma.

A partir de la presente experiencia, se observó que las personas originarias de la comunidad donde se desarrolló el curso muestran poco interés en la profundización de su lengua: la mitad del grupo asistente provenía de municipios cercanos y tenía perfil de estudiantes o profesionistas, en algunos casos vinculados con la docencia. Este hecho evidencia que, dentro de las mismas poblaciones indígenas, se ha adoptado la ideología lingüística de que el idioma local no posee la misma importancia que otros. Esto resulta relevante para el debate sobre el diseño de planes de enseñanza-aprendizaje, pues “permite acercarse a lenguas desde su construcción sociohistórica y cultural y, así, discernir acerca de la dinámica de funcionamiento y vitalidad de estas” (Dinamarca y Enríquez, 2019, p. 292). En este mismo contexto, los hablantes —como sucede en varios pueblos— no leen ni escriben náhuatl y, en ocasiones, tampoco existe un bilingüismo funcional.

Con base en lo anterior, se parte de la premisa de que este trabajo aporta al ejercicio de los principios de la ley en ambientes reales y en la situación específica de la comunidad. Se sustenta en aportaciones de la educación bilingüe e intercultural, así como en elementos locales que posibilitan un encuentro epistémico. La meta propuesta fue sistematizar el proceso de aplicación de un método propio y de la didáctica que se deriva de él, basada en el empleo de conceptos de uso cotidiano para la socialización-enseñanza de la morfología. Asimismo, se buscó mostrar los retos pendientes para la modalidad bilingüe en un marco legal, teórico y metodológico que incida en los actores políticos, escolares y comunitarios.

Este trabajo orienta la reflexión metodológica para futuras discusiones sobre propuestas de enseñanza de primeras o segundas lenguas, donde no solo se emplee un idioma para instruir ejercicios, vocabulario o palabras aisladas. Se busca responder a la siguiente cuestión: ¿De qué modo pueden emplearse las lenguas originarias para la enseñanza-aprendizaje de temas especializados?

Para ello, se aplicó la observación con enfoque etnográfico escolar, mediante la cual se conoció el perfil de los participantes a través de dinámicas diagnósticas escritas y orales. Asimismo, se realizó una selección de temas lingüísticos, se adaptaron al método descrito y, posteriormente, se profundizó en ellos e identificaron, mediante una glosa didáctica, los elementos morfológicos del náhuatl.

Método

Esta sistematización se sustenta en la observación desde los aportes de la autoetnografía, en la que se consideran las experiencias individuales y colectivas dentro del ámbito de la socialización y la enseñanza de la lengua en modalidad bilingüe. También desde la etnografía escolar, pues, como señala Álvarez (2011):

“Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (p. 268).

En este mismo sentido, León et al. (2024) reconocen que la sistematización de una práctica permite contextualizar diversas situaciones existentes en ambientes específicos. Favorece la inclusión de diversas voces para buscar modos de mejora. Puntualizan que, en casos educativos, es necesario que los aprendientes participen:

“La sistematización de experiencias, en cambio, corresponde a un proceso mucho más complejo que, si bien implica un ordenamiento de información, consiste en una recapitulación de los hechos que permite realizar una interpretación crítica de estos y así aprender de ellos” (p. 18).

En esta experiencia se pone a discusión la construcción de información derivada de un proceso considerado innovador, pues se buscó complejizar el uso de la lengua náhuatl mediante la socialización de la morfología y reflexionar sobre la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de primeras o segundas lenguas. Bajo esta perspectiva, se consideraron los aportes de la lingüística aplicada. Al respecto, Chiluisa et al. (2017) indican:

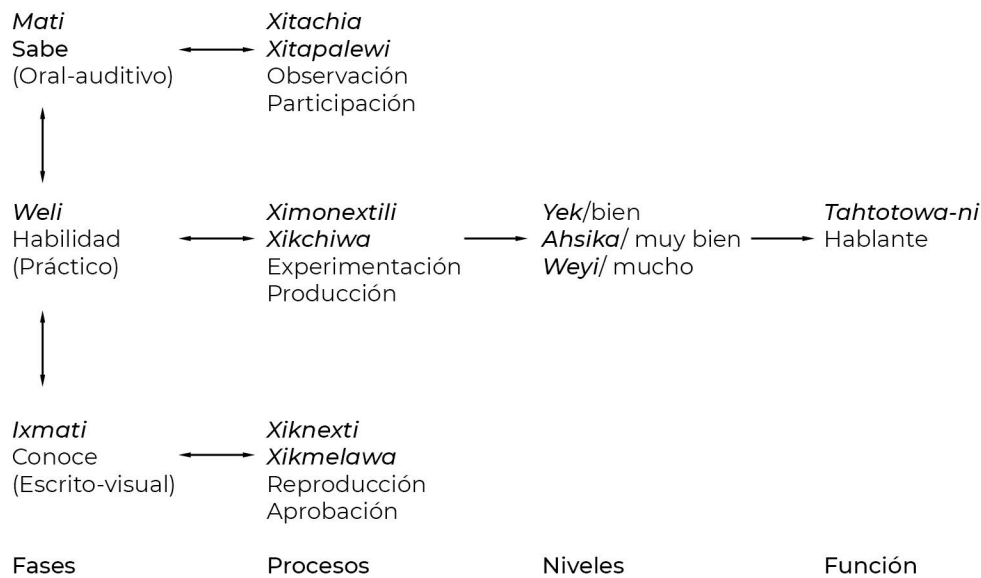
“La aplicación de la lingüística aplicada trae innovaciones para la formación del profesorado; consecuentemente, esto se verá reflejado en el trabajo del aula. Como ya se había manifestado anteriormente, el profesor debe ser un investigador más crítico a la hora de seleccionar sus métodos; esto será posible lograrlo con la preparación teórico-práctica sobre los distintos métodos” (p. 126).

En este sentido, se presenta el proceso seguido con base en un método de la cultura propia que puede combinarse con principios de otros enfoques, como el Inductivo Intercultural, la Doble Inmersión o el Enfoque Comunicativo —ya aplicados en diversas experiencias y regiones del país, además de algunas universidades interculturales—. Posteriormente, se describen los conceptos de uso cotidiano empleados en las explicaciones orales y escritas por el facilitador y los participantes. Esto constituye una aportación dinámica que puede emplearse tanto para la divulgación lingüística como para otras disciplinas, además de visibilizar los retos actuales para una verdadera praxis educativa bilingüe e incluyente.

Dentro del método *masewal-nahua* se profundiza en tres fases: *mati* (sabe), con orientación auditivo-oral; *weli* (puede), kinestésica-habilidad; e *ixmati* (conoce), visual-escrita. Estas, a su vez, se conforman por diferentes procesos que responden a los ambientes y contextos que ayudan a posicionar el saber y el conocimiento en distintos niveles: *yek*, *ahsika*, *weyi* (bien, muy bien y mucho, respectivamente), que asignan roles y títulos orales aceptados dentro de la sociedad, como *temachitiani* (maestro) o *tahtolmatini* (quien imparte su sabiduría mediante la oralidad), como se muestra en el siguiente diagrama.



Diagrama 1. Fases, procesos y niveles del método masewal



Fuente: elaboración propia.

El curso tuvo como finalidad fortalecer el *yekmati* ('saber bien'), *yekweli* ('poder bien') y *yekixmati* ('conocer bien') en modalidad bilingüe, mediante el estudio de la morfología del náhuatl con base en la lingüística aplicada. Para ello, se realizó una serie de actividades orales, escritas y prácticas. Como resultado, se buscó la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje a partir de principios de socialización y adquisición. Asimismo, se pretende mostrar los retos que persisten para consolidar una educación verdaderamente bilingüe e intercultural que reconozca y valore los aportes del idioma local. Es necesario aclarar que, para los fines de este trabajo, no se consideran los productos generados por los participantes ni información específica sobre ellos; el interés se centra únicamente en el proceso y en las estrategias que pueden ser útiles para la práctica docente.

Resultados / Desarrollo

Educación Indígena Intercultural y Bilingüe y Educación Intercultural

En el ámbito educativo formal mexicano existe la modalidad de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (EIIB), cuyo impulso se consolidó en la década de 1990. Actualmente, esta modalidad depende de la Dirección de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (antes Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), creada en 2001. Los orígenes de la EIIB se remontan a las políticas lingüísticas indigenistas posrevolucionarias enfocadas en la "castellanización", cuyo antecedente más emblemático fue la creación de "La Casa del Estudiante Indígena" en 1926. Con ello, México se posicionó como uno de los primeros países de Latinoamérica en desarrollar acciones de este tipo. Posteriormente, en 1983 surgió el modelo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural (Forjado, 2011).

Por otro lado, la Educación Intercultural (EI) deriva del marco legal generado a partir de la reforma constitucional del artículo 2° en 2001, que reconoce los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. En este contexto, el año 2003 constituyó un punto de inflexión en la formulación de políticas orientadas a las lenguas, con la promulgación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP), la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la fundación de la primera universidad intercultural en la región jñatrjo-mazahua, en el Estado de México.

Es importante subrayar que entre la EIIB, aplicada en educación básica, y la EI, dirigida al nivel superior, existen diferencias evidentes tanto en sus marcos normativos como en sus enfoques teóricos. En la práctica, también se observan contrastes significativos, pues aún prevalece la ausencia de los saberes locales dentro de los planes curriculares. Al respecto, Corbetta et al. (2018) señalan:

“[...] con modalidad educativa se señala una concepción restringida de la Educación Intercultural Bilingüe, o de la interculturalidad, que se limita a planes, proyectos o políticas propuestos o desarrollados desde el Estado dirigidos a pueblos asociados a identidades indígenas y/o afrodescendientes, y acotados mayormente a la cobertura geográfica de zonas rurales donde algunas de estos pueblos se asientan” (p. 16).

El establecimiento de la educación bilingüe se llevó a cabo mediante tres etapas que marcaron grandes incidencias en las sociedades. La primera se trata de transición, es decir, usar a las lenguas indígenas para “castellanizar”, la segunda, sobre el mantenimiento que se trató de proyectos “alternativos” que se alejaron de las políticas gubernamentales apoyados por la cooperación internacional, y por los cuales se buscó la permanencia del idioma de la niñez a la juventud. Y la tercera, se posiciona a un nivel multidimensional y que muchas investigaciones consideran que en la mayoría de los países cumplen los criterios de reconocimiento legal, pertenencia al sistema administrativo de la educación y cuentan con un modelo curricular (Forjado, 2011). En este mismo tenor, la autora sostiene que:

“la noción de interculturalidad emerge en este contexto gracias a los cambios en la forma de entender la diversidad cultural, que pasó de considerarse un problema a ser un recurso, con lo cual, se complementa con el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, con la propuesta de una relación dialógica entre dos lenguas y dos culturas” (p. 19).

En el marco legal mexicano, la LGDLPI (2006) reconoce a las lenguas originarias como lenguas nacionales con la misma validez que el español en todos los ámbitos. Además, establece que los hablantes tienen derecho a recibir educación en su propia lengua. El artículo 11 señala:

“Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural [...] Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.”

De manera complementaria, el artículo 13 responsabiliza al Estado de crear instituciones, programas y acciones que garanticen la protección, promoción, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, con la participación activa de los pueblos y comunidades. En la Ley General de Educación (LGE), específicamente en materia de Educación Indígena, el artículo 56 establece:

“El Estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas. Contribuirá al conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo tanto de la tradición oral y escrita indígena, como de las lenguas indígenas nacionales como medio de comunicación, de enseñanza, objeto y fuente de conocimiento”.

Asimismo, el artículo 58, apartado II, señala la necesidad de “desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos y comunidades indígenas o afroamericanas, y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías.”

Por otro lado, dentro del ejercicio legal y la praxis educativa con perspectiva bilingüe e intercultural se pueden encontrar experiencias diferenciadas que posicionan el tema al debate y ante una urgencia de atender desde un nivel macro a micro, así como el impulso de la participación de las personas desde el ámbito local. Al respecto, Rebollo y Sánchez (2024) identifican diversos factores que inciden dentro de la ejecución de las políticas y el derecho a la educación en contextos rurales y nivel básico.

En su investigación en una comunidad de habla *jñatrjo* o mazahua de San Felipe del Progreso, Estado de México, afirman el predominio de rasgos negativos y poca concepción positiva por parte de los padres y docentes dentro de la escuela en el lugar. Sostienen que, dentro de los positivos se reconoce la existencia de la legalidad lingüística y educativa, la incorporación de la lengua local dentro de los campos formativos, el interés de los docentes frente a la presencia del idioma en la institución, el acercamiento a la adaptación y diseño de materiales propios y, la implementación de acciones que favorecen la permanencia de la cultura.

Dentro de los aspectos negativos, que muestran el estado de la educación bilingüe en el país se encuentran, el desafío de la enseñanza-aprendizaje de la lengua debido a la falta del dominio del idioma y la especialización académica de los docentes, en términos lingüísticos y pedagógicos, sobre enseñanza de primeras o segundas lenguas; el desconocimiento lingüístico, es decir, aquel relacionado con el estudio de la gramática y los niveles (fonética, fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática) propios de la disciplina. También, la disfuncionalidad del Programa de Lengua del sistema educativo, pues los contenidos que se manejan son complejos para la población estudiantil al que se destina. Dentro de este, no se considera si se orienta a un estudiantado con perfil diferenciado, y con ello, el diseño de los recursos no se adapta a la realidad formativa.

Lo anterior conduce a otra situación que es la ausencia de materiales didácticos adaptados para el nivel. Ante eso, es necesario transitar, tanto en la teoría como en la práctica para dotar esta modalidad educativa no sólo de un plan o un programa, sino de medios y recursos de carácter visual, auditivo, dinámico y recreativo (Rebollo y Sánchez, 2024).

En este mismo análisis se observa que la enseñanza suele implementarse mediante métodos tradicionales, como la memorización y la repetición. Incluso en contextos donde los estudiantes dominan el idioma, las sesiones suelen centrarse en investigar palabras aisladas o vocabularios que no necesariamente se vinculan con el uso cotidiano de la lengua. Otro rasgo señalado en diversas investigaciones es la excesiva carga académica del profesorado, lo cual limita el abordaje adecuado del estudio lingüístico.

Asimismo, las variantes lingüísticas representan un desafío tanto para docentes como para estudiantes. Esta situación, fuera de las perspectivas filológicas especializadas, evidencia la necesidad de generar estrategias interdisciplinarias y específicas para cada lengua. Además, las escuelas en zonas rurales presentan rezago educativo debido a múltiples factores: desigualdades estructurales, modos de aprendizaje diferenciados y contextuales que no se toman en cuenta, y la ausencia de recursos suficientes. Se suma a ello la percepción de que la educación bilingüe y la interculturalidad operan únicamente como discursos políticos. A pesar de que las estadísticas muestran ciertos avances, en la práctica son escasas las capacitaciones, los materiales, las herramientas tecnológicas y los insumos bibliográficos disponibles. En palabras de las autoras:

“La educación bilingüe es contemplada solamente como un discurso político que sirve para justificar acciones, al desconocer las necesidades lingüísticas que se tienen dentro de las escuelas. Este debería ser un proyecto acompañado de políticas públicas, sistema educativo, directivos, maestros y padres de familia comprometidos en mejorar la enseñanza de lenguas indígenas” (p. 119).

Considerando que la educación debe garantizarse conforme a lo establecido en la legislación, las experiencias de hablantes, docentes y miembros de los pueblos permiten visibilizar avances que pueden contribuir al diseño de futuras propuestas, siempre tomando en cuenta los contextos y la situación actual de las comunidades. En este sentido, la presente sistematización constituye una iniciativa independiente basada en un método propio. Al respecto, Corbetta et al. (2018) señalan:

“La interculturalidad crítica prioriza empoderar a los colectivos sociales históricamente subalternizados y, luego de la experiencia acumulada, postula que el acceso a derechos no se efectiviza en lo concreto si se desvinculan unos derechos de otros. En términos de EIB, esta perspectiva expresa que para que se ejerza el derecho a una educación pertinente, en las propias lenguas y que responda a los intereses de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, deben garantizarse también otros derechos como los territoriales o derechos de hábitat y cultura” (p. 22).

Para este proceso de construcción de una educación que incluye diversas perspectivas, los enfoques legales y políticos en los cuales los pueblos y las comunidades están inmersos, las acciones académicas también deben encaminarse al acercamiento de los actores escolares y comunitarios donde se ejerce el uso de la lengua. Al respecto, Pablo y Latapí (2024) argumentan que es necesario mirar la consciencia histórica de los hablantes para poder conocer las percepciones que tienen sobre sus propios idiomas que se pueden expresar en el tiempo pasado, presente y futuro.

De esta manera, no sólo se puede conocer porqué se dejan de transmitir a partir de una mirada real, sino que se direcciona a concebir ciertas estrategias que respondan a lo que se pronostica. Entonces, “la conciencia histórica es la que, precisamente, posibilitará la comprensión del fenómeno de la pérdida de la lengua en su dimensión temporal: compara el presente con el pasado y se pregunta sobre el futuro” (p. 123). Para lo anterior, resaltan:

“las políticas públicas y su derivación en acciones concretas para la preservación de las lenguas originarias se sustenten en diagnósticos basados en las voces de las y los hablantes, más allá de los datos estadísticos. Así, desde la comprensión contextualizada, podrían instrumentarse acciones con posibilidades de funcionamiento, encaminadas a mitigar, al menos y de manera realista, las pérdidas de las lenguas originarias” (p. 127).

En este marco, las sistematizaciones y acciones que surgen desde el entorno local —como la presente— aportan a la teoría, a la práctica y a la reflexión sobre la urgencia de atender un tema de carácter multidisciplinar. La educación bilingüe e intercultural enfrenta numerosos desafíos que requieren propuestas que complejicen el uso de las lenguas, especialmente en la enseñanza y difusión de conocimientos científicos y locales. Como señala Forjado (2011):

“Es necesario potenciar el desarrollo de una pedagogía y currículo propiamente indígena, así como promover el desarrollo de las lenguas indígenas en lo tocante a su escritura y demás aspectos lingüísticos (gramática, diccionarios, ortografía, etcétera). Esto debe acompañarse del impulso al bilingüismo en todos los ámbitos de la vida social y pública” (p. 28).

En el siguiente apartado se presenta el proceso que se siguió para la enseñanza de la morfología del náhuatl en modalidad bilingüe. Asimismo, como resultado de la intervención, las terminologías utilizadas para la socialización de los materiales didácticos como productos finales de los asistentes.

Conviene recordar que el diseño y modelo con el que se sustenta este recurso abre posibilidades para su ejecución en diferentes ambientes comunitarios y con participantes de diferentes edades. Bajo esta lógica, es adaptable para cualquier tema local que se requiera abordar. Asimismo, permite la combinación y uso de los saberes y conocimientos externos que logran una propuesta enriquecedora sin desplazar a los locales. De acuerdo con lo anterior, se presentan las estrategias y actividades que se llevaron cabo durante las cinco sesiones con una duración de cuatro horas cada una. Se consideran las fases y los procesos mencionados desde las terminologías locales y el nivel básico yek para cada caso.

Primera fase: Mati (sabe) – oral–auditivo

En esta fase se buscó fortalecer el *yekmati* ('saber bien') sobre el náhuatl, a partir de contenidos relacionados con la diversidad lingüística, la cultura y elementos propios de la lengua. La información se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Fase *mati* 'sabe'

Diagrama 1. Fases, procesos y niveles del método *masewal*

| Proceso | Meta | Actividad-estrategia | Participantes |
|---|---|--|--|
| <i>Xitachia</i> Observación (Escucha y observa para conocer la lengua) | Reforzar el <i>yekmati</i> el 'saber bien' sobre el idioma <i>masewal</i> -náhuatl con personas hablantes de primera lengua de manera oral para socializar saberes lingüísticos y culturales. | -Socialización oral de la lengua hablada en San Miguel del Progreso. -Socialización del contexto general de la lengua y sus estudios: conocimientos previos de los participantes (actividad diagnóstica de la competencia comunicativa y lingüística. | -Facilitador de la lengua náhuatl. -Habla ntes de primera lengua del náhuatl. |
| <i>Xitapalewi</i> Participación (Participa y comenta lo que conoce sobre la lengua) | Potenciar el <i>yekmati</i> o 'saber bien' sobre los saberes del sistema de socialización que oriente a la participación oral | -Socialización sobre la crianza de los niños en lengua náhuatl e intercambio de historias locales. -Socialización de conceptos lingüísticos en formato bilingüe. | |

Fuente: elaboración propia.

Segunda fase: *weli* (puede) – práctico–kinestésico

En esta fase se buscó que los participantes con competencia comunicativa desarrollaran la capacidad lingüística mediante actividades como la glosa de palabras. Las prácticas orales y escritas se orientaron a aplicar los saberes adquiridos.

Tabla 2. Fase *weli* 'puede'

| Proceso | Meta | Actividad-estrategia | Participantes |
|---|--|---|---|
| <i>Ximonextili</i> Experimentación (Explica cómo se estructura la lengua) | Desarrollar el <i>yekweli</i> o 'poder bien' a través de la explicación de la estructura de la lengua (socialización compleja oral por los participantes). | -Realizar una explicación sobre la estructura de la lengua (afijos de flexión y derivación) por medio de material digital y físico del salón. | -Facilitador de lengua náhuatl. -Habla ntes de primera lengua del náhuatl. |
| <i>Xikchiwa</i> Producción (Socializa cómo se estructura la lengua con material opcional) | Fortalecer el <i>yekweli</i> o 'poder bien' para transmitir información lingüística a otras personas. | -Los participantes explican un tema relacionado con la flexión o derivación, verbal o nominal. | |

Fuente: elaboración propia.

Tercera fase: *lxmati* (conoce) – escrito–visual

En la última fase se buscó que los participantes sistematizaran por escrito los saberes y conocimientos adquiridos en las fases previas. Este proceso tuvo también el propósito de que pudieran transmitirlos a otras personas, tanto de manera oral como escrita. La producción se realizó en modalidad bilingüe (náhuatl–español) y, en algunos casos, en modalidad monolingüe (náhuatl). Una sesión final se destinó específicamente a la socialización de los productos elaborados.

Tabla 3. Fase *ixmati* 'conoce'

| Proceso | Objetivo | Actividad-estrategia | Participantes |
|--|---|---|--|
| <i>Xiknexti</i> Reproducción (Sistematización de manera escrita los saberes y conocimientos lingüísticos) | Fortalecer el <i>yekixmati</i> o 'conocer bien' a través de la escritura que permita la elaboración de material didáctico para la enseñanza del náhuatl como primera o segunda lengua. | -Estudio de los afijos. -Análisis de flexión verbal nominal. -Análisis de derivación verbal y nominal (socialización- enseñanza escrita con ejercicios básicos y didácticos como la glosa). | -Facilitador de lengua náhuatl. -Hablantes de primera lengua. |
| <i>Xikmelawa</i> Aceptación (Analiza la estructura lingüística que permite socializar y enseñar) | Potenciar el <i>yekixmati</i> o 'conocer bien' que permita el registro o sociabilización- adquisición de elementos lingüísticos y sucesivamente, sistematizar en formatos de materiales didácticos para la enseñanza- | -Elaborar un material de enseñanza del náhuatl para primera o segunda lengua. -Socializar en modalidad oral y escrita por turnos con los demás participantes del grupo. | |

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta la información registrada. Cabe señalar que algunos conceptos utilizados se relacionan con prácticas culturales y actividades de la vida cotidiana. Durante la fase diagnóstica se profundizó en conocimientos lingüísticos generales y en la diversidad lingüística; además, se explicaron de forma oral y escrita las terminologías de uso común empleadas como equivalentes para definir conceptos de morfología durante la socialización de los materiales elaborados por los participantes. Esta etapa articuló los tres niveles del método. La morfología se entiende, siguiendo a Wright (2016), como la disciplina que estudia la estructura de las palabras.

En un primer momento, las y los participantes —hablantes del náhuatl— expresaron conocimientos básicos sobre su lengua. En lo referente a la diversidad lingüística nacional, identificaron que el náhuatl atraviesa un proceso de desuso entre las nuevas generaciones. Sin embargo, la mayoría indicó no poseer información sobre las demás lenguas del país ni sobre sus variantes. Respecto a los campos semánticos, comentaron dominarlos en la oralidad, pero sin haber tenido oportunidades para estudiarlos a nivel metalingüístico.

En los siguientes formatos se muestra cómo se profundizaron los temas abordados. Se orientó a que los participantes adquirieran conocimientos de manera autodidacta mediante la identificación de afijos.



Tabla 4. Campos semánticos y afijos

Morfología reflexiva verbal

Isalol in tahtol chiwalis teyin amo mopata

Takwa 'come'²

| | | | | | |
|---------|-----------|--------|--------|-----------|-------------|
| ni | keh | h | s | kia | To |
| Nitakwa | Takwahkeh | Takwah | Takwas | Takwaskia | Takwato |
| Como | Comieron | comerá | comerá | comería | Fue a comer |

Morfología reflexiva nominal

Isalol in tahtol tokayit teyin amo mopata

Tapial 'mascota'³

| | | | | |
|-----------------|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|
| <i>no</i> | <i>meh</i> | <i>Tsin</i> | <i>wan</i> | <i>¿adjetivo</i> |
| <i>Notapial</i> | <i>Tapialmeh</i> | <i>Tapialtsin</i> | <i>Itapialwan</i> | <i>Istaktapial</i> |
| Mi mascota | Mascotas | Mascota | Sus mascotas | Mascota blanca |

Morfología derivativa nominal

querida

Isalol in tahtol tokayit teyin mpata

| | | | | | |
|---------------------------------|-----------------|-------------------|------------------|----------------|------------------|
| <i>Takwa 'come'³</i> | <i>lis</i> | <i>loyan</i> | <i>loni</i> | <i>Ni</i> | <i>Yot</i> |
| <i>l</i> | <i>Takwalis</i> | <i>Takwaloyan</i> | <i>Takwaloni</i> | <i>Takwani</i> | <i>Takwalyot</i> |
| <i>Takwal</i> | Comida- | Comedor | Utensilio para | Comensal | Alimentación |
| Comida | banquete | | comer | | |

Morfología derivativa verbal

Isalol in tahtol chiwalis teyin mopata

| | | | |
|-----------------------|-----------------|-------------------|--------------------|
| <i>Tomat 'tomate'</i> | <i>wiya</i> | <i>yowa</i> | <i>Tia</i> |
| <i>+verbo</i> | <i>Tomawiya</i> | <i>Tatomayowa</i> | <i>Tomatia</i> |
| <i>Tomakowa</i> | Alguien pone | Empieza a | Algo toma |
| Compra tomate | tomate a algo | haber tomate | forma de tomate |

Fuente: elaboración propia.

Conocimientos lingüísticos socializados por los participantes

En la siguiente tabla se presentan algunos conceptos básicos utilizados durante la socialización de los productos finales. Esta dinámica evidenció la posibilidad de abordar temas complejos y especializados en lenguas originarias, aun cuando estas tienen poca presencia en las disciplinas académicas. La estrategia consistió en emplear conceptos de uso cotidiano sin alterar contenidos propios de la morfología. Los niños y jóvenes asistentes lograron identificar la estructura de las palabras, y los materiales mostraron eficacia en su uso bilingüe.

² En el náhuatl no existen los verbos infinitivos, por eso se presentan en presente simple de la tercera persona del singular.

³ El término *tapial* se refiere a un animal doméstico. En este trabajo se tradujo como "mascota".

Tabla 5. Conceptos aplicados en náhuatl

| Concepto de socialización que inciden en la enseñanza | | |
|---|--|--|
| Términos lingüísticos | Aplicados al náhuatl | Significado literal |
| Morfología | <i>Isalol in tahtol</i> | La formación de la palabra |
| Morfología reflexiva | <i>Isalol in tahtol teyin amo mopata</i> | La formación de la palabra que no cambia |
| Morfología derivativa | <i>Isalol in thatol teyib mopata</i> | La formación de la palabra que cambia |
| Afijos | <i>Ika momahxitia</i> | Complemento |
| Prefijos | <i>Achto yowi</i> | Se escribe o se pronuncia primero |
| Prefijo sujeto | <i>Akin achto yowi</i> | Quien se escribe o se pronuncia primero |
| Prefijo objeto | <i>Teyin actho yowi</i> | El o la se escribe o pronuncia primero |
| Prefijo posesivo | <i>Kihtowa asksa iaxka</i> | Enuncia que algo pertenece a alguien |
| Sufijos | <i>Ika tami</i> | El que se escribe o pronuncia al último |
| Verbos | <i>chiwalismeh</i> | Lo que se hace |
| Sustantivos | <i>Tokaymeh</i> | Nombres |
| Singular | <i>Sesan</i> | Sólo uno |
| Plural | <i>Miyakeh</i> | Muchos |
| Verbalización | <i>Kikepa chiwalis</i> | Convierte en acción |
| Normalización | <i>Kikepa tokayit</i> | Convierte en nombre |

Fuente: elaboración propia.

En los siguientes ejemplos se muestra la aplicación de los conceptos que responden a los ejercicios de glosa realizados en español y en náhuatl (en algunos casos de manera oral). En este mismo sentido, se observó la efectividad para la comprensión de los elementos lingüísticos en diferentes edades.

Morfología flexiva

Isalol in tahtol teyin amo mopata

a. titekitih (ti-tekiti-h)

Prefijo sujeto, primera persona plural – raíz verbal – sufijo

Akin achto yowi, timiyakeh – teyin mochiwa – ika tami miyakeh

“Trabajamos”

En esta glosa se observa una dinámica interesante basada en términos cotidianos que aproximan a la equivalencia conceptual de la disciplina lingüística. Para el prefijo sujeto se utiliza *akin*, que en náhuatl significa “alguien”; para la primera persona del plural, *timiyakeh* (“somos muchos”). Asimismo, para la segunda persona puede aplicarse *nanmiyakeh* y *miyakeh* para la tercera (“ustedes son muchos” y “ellos son muchos”, respectivamente).

b. moxochiwan (mo-xochi-wan)

Prefijo posesivo, segunda persona – raíz nominal – sufijo posesivo plural

Kihtowa moaxka – tokayit – kihtowa aksa iaxka

“Tus flores”

Aquí se observa que el prefijo posesivo de segunda persona *moaxka* (“te pertenece”) se marca con /mo/, lo cual muestra una dinámica sistemática para la marcación de persona. El sufijo /-wan/ indica posesivo plural, equivalente a *kihtowa aksa iaxka* (“enuncia que algo pertenece a alguien”). Esta equivalencia permite mantener la carga morfológica sin introducir terminología externa.

Morfología derivativa

Isalol in tahtol teyin mopata

a. nemi → nemilis (nemi-lis)

Verbo – sufijo nominal

chiwalis – kikepa tokayit

“Vida”

El sufijo nominal abstracto /-lis/ se explica con *kikepa tokayit* (“lo convierte en nombre”). Este tipo de nominalización es común en la morfología náhuatl.

b. tahkwilol → tahkwilowa (tahkwilo-wa)

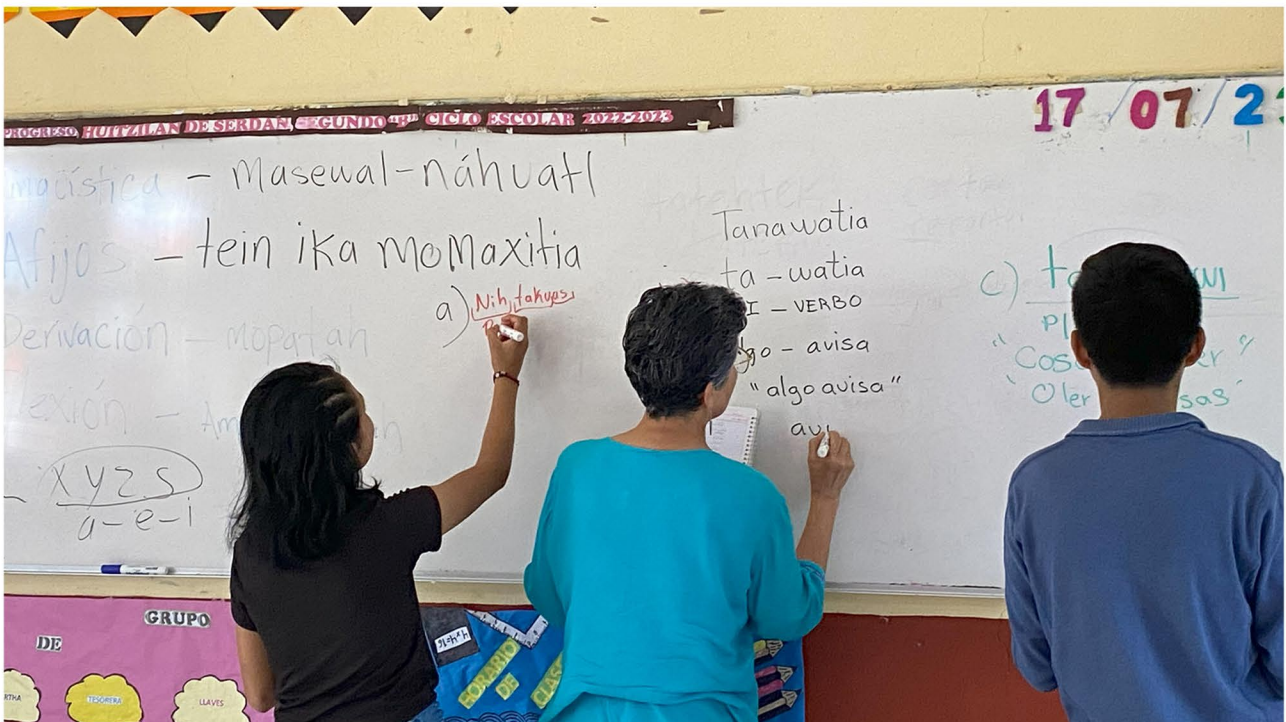
Nominal – sufijo verbal

tokayit – kikepa chiwalis

“Escribir”

El proceso de verbalización se realiza mediante el sufijo /-wa/. Su equivalente conceptual es *kikepa chiwalis* (“lo convierte en acción”). Pueden utilizarse otros sufijos verbales con la misma terminología explicativa en náhuatl.

Imagen 1. Ejercicios de glosa



Fuente: tomada por Monterde, H. (2023).

Durante las actividades se observó un marcado interés por parte de quienes participaron en el curso y en las presentaciones finales. Cada estudiante eligió voluntariamente socializar su material en náhuatl (monolingüe), y en algunos casos también en español (bilingüe).

Imagen 2. Socialización de materiales



Fuente: tomada por Herminio Monterde, H. (2023).

Por otro lado, se encuentran los asistentes al cierre donde se ejecutaron los materiales, los cuales conforman un grupo de seis niños y jóvenes. En este proceso se observó un involucramiento favorable pues lograron resolver ciertos ejercicios en torno al mati (sabe), weli (puede) e ixmati (conocer). En este sentido, la identificación de los elementos con los términos de uso cotidiano evidenció una eficacia y aceptación por parte de los niños y jóvenes que no han estado en contacto con el léxico propio de la lingüística.

Conclusión

La educación bilingüe en México enfrenta retos significativos. A pesar del marco legal existente, las lenguas originarias mantienen una presencia limitada en ámbitos especializados. Esta sistematización muestra diversas aristas aún por explorar, así como una dinámica valiosa para futuras planificaciones en la enseñanza de primeras y segundas lenguas.

También pone de manifiesto un proceso útil para la formación de nuevos facilitadores y docentes, y para el desarrollo de estudios lingüísticos con hablantes de idiomas minorizados.

Se destaca la urgencia de diseñar métodos y recursos didácticos que acompañen la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde un enfoque articulado con la lingüística aplicada.

Asimismo, se evidenció que los principios de la socialización, desde un método propio, permiten que los participantes—alfabetizados en español—adquieran habilidades de lectoescritura en su lengua y conocimientos lingüísticos especializados que pueden transmitir a otros, en modalidad monolingüe o bilingüe.

De igual forma, se resalta la necesidad de espacios, materiales y personal capacitado para la educación bilingüe, la cual implica el uso avanzado de dos idiomas para la transmisión de conocimientos científicos y locales. Ese constituye uno de los retos más relevantes para los actores involucrados.

En cuanto a la educación intercultural, este artículo demuestra que es posible considerar y aplicar métodos locales que favorecen el diálogo epistémico. No es posible hablar de interculturalidad plena si las perspectivas científicas y locales no se encuentran presentes en las propuestas educativas dirigidas “a los pueblos indígenas”.

Finalmente, debe reflexionarse sobre las ideologías y actitudes lingüísticas dentro de las comunidades. Existen casos en los que la población no participa debido a percepciones negativas sobre su lengua. A la par, iniciativas impulsadas desde los propios hablantes suelen no recibir apoyo institucional, aun cuando existen derechos reconocidos, porque se consideran contradictorias con la normatividad.

Agradecimientos

A los integrantes del curso Itekpanalis totahtol “gramática de la lengua náhuatl” y a quienes participaron en la socialización de los materiales didácticos: Estefanía Ángel, Zeferina Aco, Silvia Mora, María del Carmen Ocotlán, Fidelia Santiago, Lidia Santiago, Karina Monterde, Gabriel Monterde, Hugo Tino y Eduardo Lucas. A la Escuela Telesecundaria Manuel Gamio y a la exdirectora María del Pilar Hernández por permitirnos trabajar en la institución, y a Mariano Bonilla por su apoyo e intervención artística durante el cierre del taller.

Declaración ética

La sistematización no involucra la participación directa de los asistentes al curso; no obstante, manifestaron estar de acuerdo en su realización con fines académicos y de mejora didáctica.



Referencias

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 2, 267-279.
- Chiluisa, M. J., Bungacho, S. J., Zambrano, V. V. y Barba, N. G. (2017). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. *Boletín Virtual*, 6(2), 123-127.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos*. Naciones Unidas.
- Dinamarca, J. y Enríquez, M. (2019). Una aproximación a las ideologías lingüísticas de hablantes pewenches de la región del Biobío. *Alpha*, 19, 291-305. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900049756>
- Forjado, D. M. (2011). Educación bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Limina R. Estudios Sociales y Humanísticos*, 2, 15-29. <https://doi.org/10.29043/liminar.v9i2.45>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (n.d.). INALI. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/>
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Población por estado [Archivo de datos y libro de códigos]. <http://www.inegi.org.mx>
- León, K., Emmanuelle, L., Suárez, C. N., Manrique, D. A., Aguilar, C. B. y Pérez, G. (2024). Sistematización de una experiencia de trabajo de campo universitario: metodología y aprendizajes en la educación superior. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 12(15), 32. <https://www.revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/88>
- LGDLP. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLP.pdf>
- LGE. (2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019
- Pablo, O. y Latapí, P. (2024). Conciencia histórica y pérdida de lenguas indígenas. *Revista Nthe*, 46, 121-128. <https://nthe.mx/publicaciones.php>
- Rebollo, K. y Sánchez, A. (2024). La educación bilingüe desde la perspectiva de maestros indígenas. *Revista Nthe*, 46, 111-120. <https://nthe.mx/publicaciones.php>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es>
- Wright, D. (2016). Lectura del náhuatl. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.



TVOLES
RAÍZ Y PALABRA

PALABRA EN FLOR

Niyoltehko ika se kwaltsin xochitahtol

Florencio León Alarcón

¿Kani mokaki xochitahtol?

Kwawhmatampa keman panowa in ehekat,

Keman nikmawisowa in tepet wan imatampa panowa mixti,

Keman nitayokoya wan niyolnemi,

Keman totomeh mokwikatiah,

Keman nimoyolnohnotsa wan nitanemilia,

Notanemilil moyolchikawa wan nechyolsewia,

Keman nipanowa seh netekipachol,

Nikita noyekawil ika in tonalmeyot,

Notahtol keponi wan nototanemilil xochiyowa.

Notachialis mopata,

Noyolo moyolchikawa,

Notanemilil moskaltia,

Notasohtalis moxochitiya,

Keman nimopowhkaita ika nochi noyolo,

Niyoltehko ika seh kwaltsin xochitahtol.

keman pankisa in tonalsti wan pantemowa in mesti,

kitapalwia se kwaltsin yeknemilis.

Suspiro con un bonito poema

¿Dónde se escucha la poesía?

Debajo de las ramas donde pasa el viento,
Cuando contemplo el cerro y la nube pasa debajo,
Cuando estoy triste y estoy preocupado,
Cuando cantan los pájaros.

Quando medito y pienso,
Mi pensamiento se fortalece y me tranquiliza,
Cuando atravieso alguna preocupación,
Veó mi sombra con el reflejo del sol,
Mi palabra brota y mi pensamiento florece.

Mi semblanza cambia,
Mi corazón se fortalece,
Mi pensamiento crece,
Mi cariño florea.

Quando me valoro con todo el corazón,
Suspiro con un bonito poema,
Quando el sol se asoma y la luna se oculta,
Pintan una buena vida.

Xliipuxamataati agosto

Gaudencio Lucas

“Nii kapit, chaa wata kapit”, xkiwanimaakgoo
xlakgpiixtajati akxnii ntsankglh tsankglh xyuutaaktamaakgoo.
—Martín Tonalmeyotl—

(Antaa kxlakgxtiin xchiki stakuumísiin-kgalhtawakgaana ´
kmaakgwastaaktachaawi nkaapuulhmaani ntaani akgtuma kaata
xaklakgajuuyaaw).

Luwa sokgkuu nkilakgchili ntakaa ´ pakglhtuutat,
laapii xaniina ktlhawákaa kxpakgjuu xalakgchuchutwa xlagastapu.
Xtaananaa mpara kaa xakmaanixnímaa akxnii naalh
tsukulh kgalhkgalhii nkintalakgataakgchókgon.
Xaktsaalaniputuni xmakaniin tlhankaaslíyaa
niimaa maalhtatiinan.

Naklakgawan, ki ´ akstu kwaníka
akxnii xaktlhaawámaa kstiipuulúkut Liipuntawaka ´,
kaa aaktsuu natlhaawan chuu aya naktaaktaa umaa kxatlhitlhakga
akgawíluuni ntaanii k ´ akganuuwaka,
kwanipalanani kxlakalukut Guerrero chuu klhkaanakilhtamakuu ntuu
k ´ lxepec.

Nanaa nkgaatum taskgaani kkukaliyalhi xtachuwiin
chuu nii lakgstiipaatanuukgoochi xlakpiitsasat chichinii
xatasapaaniin maakgaach,
niituu lakgatlhákgmaa maalakchi ntii ankgalhiin
puulh min makgtamaawanani nkintse ´
niituu tiyataxtúmaa mpuutlhaawi kxakaalhukuku tjii
ntaanii kaapaasankgaakgooniiti nii tlhaan lakchixkuwiin,
niituu akgstiitalámaa akgstiiteeja ntalakawaan,
chaanchuu nkit, laakumu chiwixi niimaa lhtatámaa,
ktasantiima akgtum takaalhpipiti kx ´ akgspuun kimpuutáma
niimaa nchiki xalkpuutaaknuuni nkiiliitapalaama.

24 de agosto

Gaudencio Lucas

Con lágrimas que goteaban un
“no te vayas pero mejor, vete”.
—Martín Tonalmeyotl—

(En la sien de la casa del estudiante-ocelote, ella y yo
caímos del borde de donde nos sujetábamos desde hacía una hoja).

Tan temprano me llegó la sombra
que bajo el derretimiento de su mirada me di por muerto.
Como en un sueño yací cuando mis visitas
dejaron de ser esperadas.

Me colmé de ganas de escabullirme de la rutina
de las horas adormecedoras.
Despertaré, monologué por
la columna vertebral de Liipuntawaka´.

Un paso más y me descolgaré de esta telaraña negra,
repetí en el pómulo de Guerrero y el medidor del tiempo de Ixtepec.

Caminé acarreado como troncos su decisión
y no entraron las pestañas de Chichini´ por los muros heridos,
no tocó la puerta el primer comprador
tempranero de mi madre,
no pasó el transporte
sobre la carretera porosa olvidada por los hipócritas,
no apedreó el tejado el insomnio,
y yo, como piedra que inverna,
invoco un ímpetu temblor en mi lecho
que de cama a lápida trasciende.

Siete voces

Rogelio Hernández Ortega

En estas tierras ancestrales
de mi Puebla querida,
donde el viento susurra
grandes historias de amor,
fortaleza y esperanza,
la palabra despierta la magia
que lo hace posible.

Tierra bendita, donde las lenguas
hablan de las victorias de los dioses
y de los sueños de nuestros abuelos.
Son voces de un pasado que no se apaga,
que sigue contando
las historias que de niño escuchaba.

Siete voces originarias
que siguen narrando la grandeza
de nuestros antepasados.

Siete voces que trascienden los tiempos:
desde el tutunakú en el Totonacapan,
el náhuatl en las regiones de montaña,
hasta el mazateco, el nguigua, el otomí,
el tepehua y el mixteco.
Herencia rica en saberes,
tradiciones y costumbres,
que le da valor a la existencia milenaria.

Y en sus letras revelan la esencia
de un mundo que se resiste a morir;
la fuerza de pueblos
en cuya alma persisten
las huellas de la esperanza.

En el ritmo de sus odas
se escucha la fuerza
de tierras que laten
en un solo corazón.

Letras que a diario acompañan
al agua que canta en su cauce,
al cielo que guarda lo que fuimos,
a la tierra impregnada
de tiempos de gloria,
al aire que en silencio atestigua
la ancestral sabiduría de nuestros
pueblos.

¡Qué gran orgullo ser de Puebla!
¡Qué emoción tener memoria,
y el privilegio enorme
de ser los dueños de estas tierras
que nos heredaron los más grandes seres
que las hayan poblado!

Libro: Nuevos Autores Nahuas y Tsotsiles: Narrativas infantiles de Zacachimalpa y Zinacantán

Coordinadores: Maricela López García (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Lengua y Cultura) y Adrián Nehemías López Pérez (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Gastronomía)

Descripción

Este libro nos adentra en las vivencias de San Pedro Zacachimalpa y Zinacantán desde una visión renovada: la de los niños. El material muestra cómo la tradición oral ha preservado los usos y costumbres de la comunidad al integrar a las nuevas generaciones como parte fundamental de ella. Asimismo, permite el acceso al conocimiento que nuestros mayores nos han legado y, a la vez, continuar transmitiendo la cultura que identifica a Zacachimalpa y Zinacantán como las comunidades que son y seguirán siendo.

Se trata de un puente entre generaciones y un homenaje a los abuelos y abuelas, cuyos saberes viven en la voz de los niños y niñas. Los textos fueron escritos desde el corazón y desde las palabras escuchadas a lo largo de su vida: en el patio, en la cocina, durante las caminatas por el pueblo o en la hora de la comida, porque cuando las niñas y los niños cuentan, la memoria florece.



Contribución fotográfica: “La infancia en Zacachimalpa”

Maricela López García



Locación: San Pedro Zacachimalpa, Puebla. Comunidad nahua actualmente periurbana o rural-urbana.

Esta fotografía ilustra el papel central de la niñez en las comunidades rurales. Lejos de ser meros espectadores, los niños participan en momentos profundamente simbólicos, como las fiestas de San Pedro Zacachimalpa. Desde edades tempranas, asumen responsabilidades comunitarias que permiten la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas culturales, garantizando la continuidad de la memoria colectiva.




TVOLES
RAÍZ Y PALABRA

**PALABRAS EN LENGUAS
ORIGINARIAS**

NDÉNI: Dără ñanī köndä rä tsö

Pedro Mixtega Vicente

Neyda Lajas Santos

Ji mäñä hdädë kē í pëtsá ndängü yä ñömfëni, yäbüi, yäfätí, nümätä äshí tengündö ká siküj tsö jindí êkífú, núvü jä ngü yädähä kē j föshä dără dnīni nübü rä nyä ndädë dără njöpä kē dinëki cömö dără jöhyä, pëtì, rä jöpä nërä ndëkeí yäjaí ni korä jnīni mbithö dără jnīni kējëyä jīndi mbëtī ndāmī rä ndéni, dără njöpä kē jīngä têtsödö, nü rä ndëni jädö kē ndāmī äntës kē nmää këtö ndängü rä bēfj yöwüi ä pëkë ndändi däjëyä l njä ä. Nüyä tsí xithä mänhi kē pärä mä rä jöpä jädö këtä shörä tsö nä tä ndöpä rändëtí yä quë korä jöpäi. Nürä jnīni tī mpëndä nürä mmaíwüj jápä ndägü däwü büi, nüvä jädö kē tä yëhdä dä rä vëdö pëgä ingä tsödö rä jaí, kē ndärä jaí quë tsüvi a järä jnīni, njīngüí jä ndärä tsíi, kē ndärä ñöhji kē tsürä xitsü në tījā nü wëndö jmä, pë nü mī tsí förtä kē xhtäsäki ráji nämä tä jyödä rä tsëtí rä tsö në täjyödí tä yāni wui.



Nü rä ngöpä í fûä domingo, pëkë nü yä jaí tītsö sabatüä, në yästä yëthä vëdöi në nü yä familia yä vëdö tä yädä ndätsi tiki rä tihji quë qüëä tä tüspü jä tä tsörä shö mümä vä örä ndéni, në këtö nüvä ví nvävü tä jyashä rä yö, hseí, cömö järä ndä shütí o rä ñöshütí nü rä vëdö në jami kidä jaí kē tī njökí cöndä dä rä xijö kerä mészclillä ñöwüi rä mëshë o rä tö, dä rä bötä, dä rä päyü, dără mbäyë pāni, dä rä fūi, në rä mbëvitä kē ví hüänni, në dără gmitë mbäbü vë tämä nü bü tä örä ndëni vë në nü rä vëdö jâmdä jäshä dără wënë ëshä rä yë.

Nü rä pāni kötö yä ñëni i pābuü ä jä ndärä lügâr kē injöji büi, dä vëshüi, shöndäté, nü bü dără büi Ndetö nübü wüendö ndädë njëä nübü äjä dără ndätsä, nübü ví sãmbü rä vëdö jâmdä jshidä rä seí rä në j söpë nürä köhö tsädi, mbäbü vë ñndäñä mmü köndä ndärä wënë shifāni mbäbü vë, ví yāni fūi rä tsö miéträs nümiräbë jëtö üvë, nürä ñāñinā tidürä jä dädä o rëmā kidä minüto ä kēä tsöbiä pärä rä vëdö këtä yöti körängë yä tsindü neí, nämä tä mbürä ndéni, mü rä tsö tī jöyā ä në tä yidä rä mbüj rä wënë shifāni nü tä yä rä vëdö jâmdä kötö rä sëmānā kē rä njöpä, nü ví yödä ví yāni wui rä tsö rä jâmdä tä tsöpä dără yö, në tī mbä jätöi kē tä nöpü bē, jätä ndëbü kötö yä jâmdä bē.

Nü rä jaí tä jëtí kötö tī ñöbü, tä tsö tä yädä rä jöyā në tätsö tī ñënhä, jändä kē nü rä ndëkeí bijabü jä rä jnīni kē jindä tsöki dāmā rä shifāni wënë jjä yä jâmdä mä rä ndéni pôr quë tätsií ndärä ngü mä dädö jīngüi tsäki ráji, nü närä jöpä ni tödäviä y pëtsä ndängü rä cuëntö kē jübü kē njīgä jödí ká shimí, pëkë nü ndä shëki jäwua tä shitái kē mī tsí mätsi nhödö në jīngä wuë tsití jä ví tsö rä jnīni mbithö kövëñä. Nürä ndéni jīngä dără jöpä döä, tä rä dä jöpä kē tsüpj ä, në ijä köndä rä ndëtí rätsö.

CARNAVAL: Un diálogo con el diablo

Pedro Mixtega Vicente
Neyda Lajas Santos

Dicen que las culturas guardan un sinfín de memorias, historias y relatos que muchas veces parecen cuentos de no creer. En medio de cerros que cobijan a un pueblito donde la palabra fiesta es sinónimo de alegría, unión, convivencia y sincretismo, se encuentra San Pablito, una comunidad que cada año, justamente una semana antes de la Semana Santa, celebra su fiesta de Carnaval.

No se trata de una fiesta cualquiera: conlleva una preparación compleja que la hace única. Los abuelos cuentan que para que todo transcurra sin percances es necesario rendir culto a una deidad que muchos llaman “el diablo” o “el dueño de la fiesta”. Las comparsas se organizan por barrios. Cada una debe elegir a un representante mayor, quien debe ser un hombre respetado, sin conflictos familiares, fiel a su esposa y a su palabra, y, sobre todo, de “sangre fría”, capaz de entablar diálogo con ese misterioso personaje.

La fiesta inicia el domingo, pero desde el sábado el representante mayor y su familia preparan alimentos como ofrenda, junto con una vela y aguardiente. Entre la una y dos de la mañana, el representante mayor y otros integrantes del barrio, vestidos con pantalón de mezclilla adornado con listones o chaquira, botas, paliacate, camisa, sombrero y máscaras que simulan el rostro del diablo, acuden al lugar del culto. El representante mayor lleva, además, una muñeca.

En lo alto del cerro pueden verse las distintas comparsas avanzar hacia los lugares designados, sitios oscuros donde ni la luna alcanza a alumbrar. En el barrio de Ndëtö (piedras encimadas, en otomí), la ceremonia ocurre bajo un gran árbol que ha sido testigo de esta fiesta durante generaciones. Ahí, el representante mayor escupe aguardiente a los cuatro puntos cardinales, se arrodilla con la muñeca y comienza el diálogo con el diablo, mientras el resto observa en silencio. El intercambio dura entre diez y quince minutos, tiempo en que pide permiso y protección para todos los que bailarán. Si la petición es aceptada, el espíritu entra en la muñeca, que acompañará al representante mayor durante toda la semana de festividad. Finalmente, encienden una vela y regresan bailando hacia el centro de la comunidad.

Durante los días siguientes, quienes observan el baile disfrutan la alegría de cada comparsa, pero evitan ser tocados por la muñeca, pues el espíritu podría causar enfermedad a quienes tengan “sangre débil”. El Carnaval encierra muchos más relatos, pero la preparación ritual es, sin duda, uno de sus aspectos más extraordinarios: para San Pablito, Carnaval no es solo fiesta; es responsabilidad, respeto y diálogo con el diablo.





Laantla laktsumaan naamaqmaatli'waqlhmaaqoo'lh xatatantliin "Negritos" xala kLipuntahuaca

Juan Manuel García Luna

Anta uunu ktatso'qni' nataliichuwii'n nan laantla laamaqaasa laktsumaan nii xtakaalakaski'ni' namaqtanuuqoo' kpuutantliin chuu laantla tiitaxutilalh kilhtamaku asta laa uuku nchuu naaxlakaski'nka pii maqtiitaxtuqoo' xlakata maqmaatli'waqlhmaaqoo'lh kintaliismaniinka'n. Paks uumaa tuu taliichuwii'n mania kintakatsiin laa akxni xakmaqtantlii chuu laa uuku' nchuu laakum xtl'a'qna' "*negritos*" ⁴kliitaxtuu, anta xala kkaa'tusuniin, Qooyomaachu'chu't.

Tawan pii laa maqasa akxni tsukulh tamaasiyuu tantantliin kkaa'chikii'n, nii xtakaalakaski'ni' laktsumaan namaqtanuuqoo' kpuutantliin, xwanqoo'ka'n pii liixkaan tasiyuu kum chaa'tum tsumaa't usu chaa'tum puskaa't ⁵maqtantliimaa, xlaka'n maanwa kwenta xliitlawatk'an xtaskujutka'n xala kxchikka'n.

Laa wiilaqoo'lh qampuutunu tantliin lakum xla Toreadores chuu xla negritos, takatsii pii maqtaxtuu chaa'tum tsumaa't tii liimaapakwiiqoo' "*marinquilla*", qampuutunu qalhiiqoo' xtachuwiinkan chuu xtakatsiinka'n xlakata tuu liitay qalhii tamaa "*marinquilla*", anta kxatatantliin "*negritos*" xatse' liitaxtuu, waantii maqtaqalha xkaman chuu xchixku', chuna' wii xatalaqtso'qkii'n.

Wanqooka'n pii akxni kilhtsukulh tantantliin xla "*negritos*" chaa'lhhuwa tii maqtanuuqoo'lh chuu akxni laqchalh natalaksaka "*marinquilla*" mat qawasa liiyaawaqoo'lh, waa maalhaqaaniiqoo'lh *vestido*, chuna nchuu xtantliiqoo' xlakata pii nii xlakaski'nqoo' namaqtanuu chaa'tum tsumaa't usu chaa'tum puskaa't.

Miin nchuu aqtum talakapaastakni ɔtuu xpaalakata kwa pii laa maqasa "*marinquilla*" nii tsumaa't xtantlii, wata qawasa xmaalhaqaaniiqoo' klhaqaa't tsumaa't?, nii takatsii tuu xpaalakata chuna' xtlawaqoo', maax waa liilaa pii anta kkinkaa'chikii'nka'n xmaaskujuqoo' talakapaastakni taani xwanqoo' pii chaa'tum puskaa't maanwa kwenta xliitlawat xkaman chuu xchixku', nii xliimaqtanuut waantuu tlawaqoo' lakchixkuwii'n, maski naachuna liitum xwanqoo' pii chaa'tum qawasa nii xliilhaqaa't klhaqaa't tsumaa't, chii kum chuna' natlawaa "*nii xaqawasa*" xliimaaxtuqoo', maski laa uuku tawanku' pii anta nchuu kpuutantliin, nii xlaaliiqalhqamaanqoo' xlakata pii qawasa klhaqaa' *vestido*.

Tlaawalh kilhtamaku, akxni nchuu xtiitaxtumaa los 90's, tsukuka maatantliinika'n tsumaa't, per kamaanwa tii xliitaxtuu "*marinquilla*". Aliistalh, waantuu xtlawamaa kaa'ta 2010, xmaqtantliiqoo' laktsumaan a tanu ktatantliin nemaa xwiilaqoo'lh anta uunu kkaa'tusuniin, waa nchuu xla "*negritos*" tsukulh takaalakaski'ni' laktsumaan namaqtantliiqoo' akxni xtlawamaa kaa'ta 2014, puulana qalhtaa'ti laktsumaan maqtanuuqoo'lh waantii nii "*marinquilla*" xliitaxtuuqoo', xtalhaqaa'n laqqawasan xpuutantliiqoo'.

Akxni tsukulh tasiyuu pii xmaqtantliiqoo' laktsumaan, liixkaan ukxilhqoo'lh latamaaniin pero nii kwenta tatlawalh, xlakata tuwaja xkii'taxtumaa, nii'alhti xmaqtantliiputun, waantii xalaqqoolon paksa xtaxtuqoo'niit, paks kaman xmaatlaawaniimaqoo'lh tantantliin. Tamaa kaa'ta naa'akxni laqspuqoo'lh maqapitsiin tantantliin anta kkaa'tusuniin, a maanwa xla "*negritos*" xtamaatli'waqlhmaa, waa liilaa pii naatakalakaski'nilhlaktsumaan namaqtantliiqoo'.

⁴ En este texto emplearé el término "Negritos" que designa el nombre de una danza tradicional de la comunidad de Lipuntahuaca, cuyo origen se relaciona con antiguas expresiones de influencia africana. El uso del término responde al nombre original con el que la comunidad ha identificado esta práctica cultural, sin que ello implique ningún sentido discriminatorio, sino más bien un reconocimiento a su historia y significado dentro del contexto local.

⁵ Emplearé los términos, *tsumaa't* y *puskaa't*, ya que, en el contexto de los grupos de danza, la participación está orientada primordialmente a niñas, pero también se integran a mujeres que ya son madres de familia.

Akxni ksputtamaamaa kaa'ta 2019, tsukulh laqwan xtalhaqaa'nka'n tantliiniin, akxni nchuu talakapaastakli nataski'n tamaqtay, taliiskujli aqtum "proyecto" chuu lakapuxkuulalh chaa'tum tsumaa't, puulaklhuuwa tuu taliiskujli, xtakamaa'aqpuwantiniimaa laqqawasan, laktsumaan chuu paks tii xmaqтанuuputunqoo'lh, chuna nchuu qantaxtulh tamaa "proyecto" xlaq'itat kaa'ta 2020, naachuna akxni tla'q maqtanuqoo'lh laktsumaan, qalhkaaw xliiputumka'n tsukuqoo'lh maqtantliiqoo'.

Laa'uuku kkaa'kilhtamaku chunaku maqtantliiqoo' laktsumaan anta uunu kkaa'tusuniin, laktsumaan naamaqmaa'tli'waqlhmaaqoo'lh tatantliin xla "negritos", aqatunu kaa'ta saasti tii maqtanuqoo' xlakata nii nalaqsputa uumaa tatantliin, taani xapuulh nii xtakaalakaski'ni namaqtanuqoo', naaqalhiqoo' xliitayka'n, naatlaan katuuwa tuu liimaqtaynanqoo'.

Laata chaa maqtanuqoo' laktsumaan kpuutatantliin, maasiyuu laantla talaqpaliilh talakapaastakni', maasiyuu pii akxni makxtum takaakilhti latamaaniin tlaan tamaatli'waqlha puulakatunu taliismaniin tuu ananqoo' puulakatunu kkaa'chiikii'n. Naachuna laa'uuku' ukxilhaaw pii akxni maqtiitaxtuqoo', laqqawasan, lakchixkuwiin, laktsumaan chuu lakpuskaa'tin nii talaqpalii xliilakasni'nka puulakatunu talismaniin, wata katamaatli'waqlha', tlaan pii tapaatsanqalh xamaqaan talakapaastakni taani nii xtakaamaaxki' talakaski'n namaqtiitaxtuqoo' laktsumaan chuu lakpuskaa'tiin.



Nuevas realidades culturales: La incorporación de las mujeres y su papel en la preservación de la Danza de los Negritos en Lipuntahuaca

Juan Manuel García Luna

Esta reflexión aborda cómo las mujeres, antes excluidas de los grupos de danza, han pasado a convertirse en parte fundamental de ellos, demostrando su papel crucial en la preservación y continuidad de las costumbres. La descripción parte de una experiencia propia, como exdanzante y como músico actual de la Danza de los Negritos⁶ en la comunidad de Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla.

A lo largo de los años, cuando las danzas comenzaron a practicarse en las comunidades, a las mujeres no se les permitía formar parte de ellas. Se consideraba inapropiado que una mujer bailara, pues su papel debía limitarse a las labores del hogar.

Dentro de los grupos de danza que existen en las comunidades, como los “toreadores” y los “negritos”, se incluye la representación de un personaje femenino denominado “maringuilla”. Cada danza posee su propia historia que explica el papel que desempeña este personaje; en el caso de la danza de los “negritos”, la “maringuilla” simboliza a la madre que cuida de sus hijos y de su esposo.

Cuando se formó el grupo de los “negritos”, participaron varios hombres; sin embargo, al momento de asignar el papel de la “maringuilla”, se decidió que fuera interpretado por un hombre, quien debía usar vestido para representar a la mujer y cumplir así con los roles establecidos dentro del grupo. De esta manera, se excluía a las mujeres y no se les permitía participar en la danza.

Surge entonces el cuestionamiento: ¿por qué antes la “maringuilla” era representada por un hombre y no por una mujer? No existe una explicación precisa; sin embargo, lo más común es que, en aquel tiempo, predominara la idea de que la mujer no debía involucrarse en actividades consideradas propias de los hombres. Su deber se asociaba al cuidado del hogar y de la familia. Por otro lado, también se consideraba inapropiado que un hombre utilizara accesorios femeninos, pues esto podía ser interpretado como señal de debilidad o falta de masculinidad. No obstante, dentro de los grupos de danza no se realizaban burlas hacia quien interpretaba el papel de la “maringuilla”, a diferencia de lo que ocurría en otros ámbitos sociales.

Con el paso del tiempo, hacia la década de 1990, las mujeres comenzaron a incorporarse a los grupos de danza, aunque únicamente para desempeñar el papel de “maringuilla”. No fue sino hasta el año 2010 cuando empezaron a tener mayor presencia en otras danzas de la comunidad. En el caso de la danza de los “negritos”, el cambio ocurrió en 2014, cuando se permitió por primera vez que las mujeres bailaran con el traje propio del “negrito” y no solo como “maringuilla”. En esa ocasión participaron cuatro mujeres. Esta inclusión generó comentarios negativos por parte de algunos habitantes; a pesar de ello, el grupo decidió continuar.

Para ese año, los danzantes adultos ya no formaban parte de los grupos; la mayoría de los integrantes eran jóvenes y niños. En ese contexto, la participación femenina comenzó a ser fundamental para preservar la danza, ya que varios grupos se habían disuelto y solo la danza de los “negritos” se mantenía activa, gracias al interés renovado de las nuevas generaciones.

⁶ En este texto emplearé el término “Negritos” que designa el nombre de una danza tradicional de la comunidad de Lipuntahuaca, cuyo origen se relaciona con antiguas expresiones de influencia africana. El uso del término responde al nombre original con el que la comunidad ha identificado esta práctica cultural, sin que ello implique ningún sentido discriminatorio, sino más bien un reconocimiento a su historia y significado dentro del contexto local.

Hacia finales de 2019 se hizo evidente la necesidad de renovar la indumentaria de los danzantes, pues con el paso de los años se encontraba deteriorada. Ante ello, se inició un proyecto para obtener apoyo económico y reemplazar los trajes. Este esfuerzo fue encabezado por una mujer que fungía como presidenta del grupo, con la asesoría de otros integrantes. Se trabajó en el proceso, comenzaron los ensayos y se invitó a nuevos integrantes —jóvenes y señoritas de distintas edades— sin establecer distinciones. Finalmente, el grupo obtuvo apoyo económico a mediados de 2020 y, para ese momento, ya eran diez mujeres las que formaban parte de la danza.

En la actualidad, en la comunidad de Lipuntahuaca, las mujeres continúan participando activamente en la danza de los “negritos”. Han asumido un papel importante en la preservación de esta práctica cultural, sumándose cada año para garantizar su continuidad. Su participación demuestra que son igualmente capaces de involucrarse, aportar y mantener viva una tradición que durante mucho tiempo las excluyó.

La participación de las mujeres en la danza de los “negritos” de la comunidad de Lipuntahuaca representa un cambio profundo en las dinámicas culturales y sociales. Esto no solo visibiliza la transformación de los roles de género, sino también la capacidad de las tradiciones para adaptarse sin perder su esencia. Con ello, se ha dejado atrás la antigua idea de que las mujeres no debían tener presencia en actividades culturales como la danza.






TVOLES
RAÍZ Y PALABRA

REVISTA DIGITAL UNIVERSITARIA
Universidad Intercultural del Estado de Puebla



Gobierno de
México

Educación
Secretaría de Educación Pública



PUEBLA
Gobierno del Estado
2024 - 2030

Educación
Secretaría de Educación Pública

