

Lenguaje, comunicación y discurso

Lingüística aplicada crítica
y multilectoescrituras

Santa María Ixcatlán y
la lengua xjuani

Lectura en voz alta y narración
en lenguas indígenas

Los soportes multimedia en la revitalización
lingüística: una experiencia

Las TIC como auxiliares lingüístico-didácticos
en educación indígena

Hacer cosas sin palabras. El "silencio comunicativo"
en contextos interculturales

El discurso y la práctica en
la tutoría entre colegas

Obra de
Manuel Miguel

DIRECTORIO

Dr. Eduardo Carlos Bautista Martínez
Rector de la UABJO

Dr. Taurino Amilcar Sosa Velasco
Secretario Administrativo

C.P. Verónica Esther Jiménez Ochoa
Secretaria de Finanzas

Dr. Aristeo Segura Salvador
Secretario de Planeación

Comité Editorial Interno

Dra. María Leticia Briseño Maas
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Dra. Rosa María Velázquez Sánchez
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Comité Editorial Externo

Dr. Johannes Kniffki
Alice Salomon Hochshule, Alemania

Dra. María Esperanza Camacho Vallejo
Instituto de Investigación y Formación Agraria y Pesquera, Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural, Alameda del Obispo, Córdoba, España

Dr. Raúl Pável Ruiz Torres
Facultad de Arquitectura, Universidad Autónoma de Chiapas

Comité Científico

ÁREA I FÍSICO-MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE LA TIERRA
Dra. Gloria Inés González López
SNI I Área I Universidad Veracruzana

ÁREA II BIOLOGÍA Y QUÍMICA
Dra. Gabriela Mellado Sánchez
SNI I Área II Instituto Politécnico Nacional
Dr. Héctor Manuel Mora Montes
SNI III Área II Universidad de Guanajuato

ÁREA III MEDICINA Y CIENCIAS DE LA SALUD
Dr. Arturo Becerril Vilchis
Asesor del Director de Programas Complementarios REPSS Oaxaca, Secretaría de Salud
Dr. Álvaro Muñoz Toscano
SNI II Área III Instituto de Investigaciones del Hospital Metodista de Houston, EUA
Dra. Luz Eugenia Alcántara Quintana
SNI I Área III Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Directora Editorial

Dra. Gisela Fuentes Mascorro

Selección de obra artística

Dr. Abraham Jahir Ortiz Nahón

Dra. Mónica Miguel Bautista
Secretaria Particular

M.E. Leticia Eugenia Mendoza Toro
Secretaria General

Mtro. Javier Martínez Marín
Secretario Académico

Dra. Olga Grijalva Martínez
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Dr. Abraham Jahir Ortiz Nahón
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

Dr. Alberto Muciño Vélez
Responsable del Laboratorio de Materiales y Sistemas Estructurales LMSE, Centro de Investigaciones en Arquitectura, Urbanismo y Paisaje, Facultad de Arquitectura de la UNAM

Dra. Saadet Toker-Beeson
Associate Professor of Architecture University of Texas at San Antonio

Dra. Diana María Betancourth Giraldo
Gerencia Física, Centro Atómico Bariloche

ÁREA IV HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA CONDUCTA
Dra. Graciela González Juárez
SNI C Área IV Universidad Nacional Autónoma de México

ÁREA V CIENCIAS SOCIALES
Dra. María Eugenia Guadarrama Olivera
SNI I Área V Universidad Veracruzana
Dr. Naú Silverio Niño Gutiérrez
SNI I Área V Universidad Autónoma de Guerrero
Dra. Mercedes Araceli Ramírez Benítez
Profesora de Tiempo Completo, FES Aragón
Universidad Nacional Autónoma de México

ÁREA VI BIOTECNOLOGÍA Y CIENCIAS AGROPECUARIAS
Dr. Julián Mario Peña Castro
SNI I Área VI Universidad del Papaloapan
Dr. José Francisco Rivera Benítez
SNI I Área VI Instituto Nacional de Investigaciones Forestales Agrícolas y Pecuarias
Dr. Rogério Rafael Sotelo Mundo
SNI III Área VI Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo. A.C.

Coordinadora del número temático

Dra. Lorena Córdova-Hernández

Editores Ejecutivos

L.C.S. Yessenia Fabiola López de Jesús
L.C.E. Justo Díaz Ortiz



UABJO

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Oaxaca, México

TEQUIJO no. 8, enero-abril 2020, es una publicación cuatrimestral editada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, con domicilio en Edificio de Rectoría Planta Baja, Secretaría Académica, Dirección de Investigación, Ciudad Universitaria, Avenida Universidad s/n, colonia Cinco Señores, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, C.P. 68120, México. Teléfono 951-50-20-700 ext. 20148, correo electrónico: publicacionesuabjo2016@gmail.com, dirección electrónica: <http://www.uabjo.mx/publicaciones>. Editora responsable: Dra. Gisela Fuentes Mascorro. Reserva al uso exclusivo **No.04-2017-070614533300-203** para la difusión vía red de cómputo, **ISSN: 2594-0546, expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido: 16973**, en la **Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación**. Fecha de actualización: 10 de enero de 2020 en la Dirección de Servicios Editoriales, ubicada en el circuito interior de la Ciudad Universitaria. **TEQUIJO** es un espacio para difundir la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico entre la comunidad universitaria y el público en general. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO).

Contenido

Editorial

5

Lingüística aplicada crítica y multilectoescrituras: dos lentes incluyentes para la realidad multilingüe e intercultural de México

Mario Enrique López-Gopar, William Sughrua y Edwin Nazaret León-Jiménez

7-16

Santa María Ixcatlán y la lengua xjuani

Amador Teodocio-Olivares

19-24

Lectura en voz alta y narración en lenguas indígenas

Lorena Córdova-Hernández

27-35

Los soportes multimedia en la revitalización lingüística: una experiencia

José Antonio Flores-Farfán

38-47

Las TIC como auxiliares lingüístico-didácticos en educación indígena

Salvador Galindo-Llaguno

50-58

Hacer cosas sin palabras. El “silencio comunicativo” en contextos interculturales

Jorge Valtierra-Zamudio

61-75

El discurso y la práctica en la tutoría entre colegas

Vilma Huerta-Cordova y María de los Ángeles Clemente-Olmos

80-88

La urdimbre creativa de imaginar lo que somos

Abraham Nahón

91



De la Serie "Zoología fantástica" | Mixta/Loneta | 120 cm x 70 cm | 2017

Editorial

El número temático “Lenguaje, comunicación y discurso” de la revista *Tequio* surge de la necesidad de desarrollar procesos de diálogo interdisciplinario, interinstitucional e interpretativo en torno a las manifestaciones del lenguaje, su potencial comunicativo y su capacidad de generar significaciones en la interacción cotidiana. En ese sentido, trata de abonar a la premisa de que los estudios del lenguaje no deben reducirse a experiencias acerca del texto escrito ni mucho menos a ámbitos formales e institucionales; al contrario, deben de observar y analizar todas aquellas manifestaciones en las que los actores sociales tratan de comunicarse para mantener, negociar e intercambiar sus roles como miembros de diferentes grupos.

En este tenor, los artículos aquí reunidos tienen como objetivo reflexionar y visibilizar diversas perspectivas respecto del lenguaje, la comunicación y el discurso tanto en espacios educativos como en contextos interculturales en los que se ponen en juego ideologías, identidades, metodologías y técnicas de investigación, para con ello mantener una búsqueda constante por el (re)conocimiento y defensa de la diversidad cultural y lingüística de México. De esta manera, los autores de los textos que forman parte de este número de *Tequio* tienen el interés común de mostrar diferentes propuestas para el análisis y el desarrollo de la investigación-colaboración desde áreas o disciplinas diversas, como la lingüística aplicada crítica, la sociolingüística, la revitalización de lenguas, la lingüística educativa, la comunicación intercultural y el análisis del discurso.

A partir de lo anterior, los artículos se encuentran organizados de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta una reflexión general sobre los aportes de la lingüística aplicada crítica tanto a nivel global como nacional, lo cual permite comenzar a imaginar otras formas de acercarse a los estudios y enseñanza de lenguas. En segundo lugar, el lector podrá aproximarse a la situación sociolingüística de una lengua en alto riesgo de desaparición en el estado de Oaxaca, como es el caso del ixcatéco, y las consideraciones a tomar en cuenta para cualquier intervención comunitaria, a fin de dar paso a un caso de investigación-colaboración enfocado en la lectura transaccional como herramienta para propiciar procesos de revitalización de una variante de la lengua zapoteca. En tercer lugar, dentro del ámbito de la revitalización de lenguas en riesgo de desaparición, se expone un planteamiento acerca de los soportes multimedia y su papel en

esta tarea. Posteriormente se implementa la discusión sobre el lugar de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación dirigida a la población hablante de lenguas indígenas.

En la siguiente contribución se analiza un caso de comunicación intercultural en el cual se puede observar las barreras comunicativas existentes entre interlocutores que, a pesar de comunicarse en una misma lengua, no comparten los mismos códigos comunicativos y culturales. Por último, desde una perspectiva más discursiva, se analiza el papel de la "entrevista" (género discursivo y técnica de investigación) que permite analizar los alcances y limitaciones de "la tutoría entre iguales" entre estudiantes universitarios.

Los enfoques aquí reunidos no sólo se muestran a un nivel conceptual, sino que la mayoría de ellos hace referencia a contextos de interacción e intervención comunitaria en que casi todos los autores han colaborado y, en algunos de los casos expuestos, un indicio de la manera en que el trabajo en equipos interdisciplinarios e interinstitucionales producen procesos que inciden de manera más amplia en el cambio social. Aunado a ello, es importante mencionar que estas inquietudes no son sólo disciplinares, sino que se encuentran relacionadas con la necesidad de seguir generando bibliografía académica que motive a estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado a pensar, desde un conocimiento situado, sobre los alcances y limitaciones de las colaboraciones e investigaciones que se producen desde el ámbito universitario y la necesidad de que dicho conocimiento traspase los muros físicos y simbólicos de las aulas.

Lorena Córdova-Hernández
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca



"La dosis perfecta" | 80 cm x 200 cm | Mixta/Loneta | 2019

Lingüística aplicada crítica y multilectoescrituras: dos lentes incluyentes para la realidad multilingüe e intercultural de México

Critical applied linguistics and multiliteracies: two inclusive lenses for the multilingual and intercultural reality of Mexico

Mario Enrique López-Gopar,* William Sughrua y Edwin Nazaret León-Jiménez¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 26 de agosto de 2019

Resumen - El propósito de este artículo es presentar dos conceptos teóricos: la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras. Se argumenta que ambos pueden proveer marcos de referencia con que la situación multilingüe e intercultural de México y las prácticas sociales de los grupos vulnerabilizados, como los indígenas, pueden ser percibidos de manera positiva, contrapuestos a los modelos de déficit con los que regularmente son vistos. Primeramente se presenta un breve relato histórico de la lingüística aplicada, sección que cierra con la descripción de la lingüística aplicada crítica; después se expone el concepto de multilectoescrituras, enfocándose en las nociones de multimodalidad y diseño. Se concluye relacionando la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras con la situación cultural de México.



Palabras clave:

Lingüística aplicada crítica, multilectoescrituras, multimodalidad, diseño, grupos indígenas.

Abstract - The goal of this paper is to present two theoretical concepts: critical applied linguistics and multiliteracies. It is argued that these two concepts can provide a theoretical framework where the intercultural and multilingual situation of Mexico and the social practices of vulnerable groups, such as indigenous groups, can be seen in a positive light, as opposed to the deficit models regularly used to see these groups. First, a succinct historical account of applied linguistics is presented, concluding this section with the description of critical applied linguistics. Then, the concept of multiliteracies is presented, focusing on the notions of multimodality and design. The paper concludes making connections between critical applied linguistics and multiliteracies with the cultural situation of Mexico.



Keywords:

Critical applied linguistics, multiliteracies, multimodality, design, indigenous groups.

¹ Los autores están adscritos a la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Av. Universidad s/n, col. Cinco Señores, Oaxaca, México. *Correo electrónico:lopezmario9@gmail.com ORCID Mario E. López Gopar: 0000-0001-5121-3901. ORCID William Sughrua: 0000-0001-6567-7483. ORCID Edwin N. León: 0000-0002-4018-3281

Introducción

En este artículo se presentan dos conceptos teóricos: la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras. Se argumenta que estas dos nociones pueden proveer marcos de referencia donde la situación multilingüe e intercultural de México y las prácticas sociales de los grupos vulnerabilizados, como los indígenas, pueden ser percibidos de manera positiva, contraponiéndose a los modelos de déficit con los que son vistos. Primeramente se hace un breve relato histórico de la lingüística aplicada, finalizando esta sección con la descripción de la lingüística aplicada crítica. Después se expone el concepto de multilectoescrituras, enfocándose en los de multimodalidad y diseño; se concluye relacionando la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras con la situación cultural de México.

Lingüística aplicada crítica

El estado de la lingüística aplicada (LA) se puede definir como una etapa de una disciplina en crisis, en la cual desde hace varias décadas se cuestionan sus quehaceres "normales". A la LA tradicionalmente se concibe como la *aplicación de* o la *mediación entre* la teoría lingüística y la práctica. Kaplan y Widdowson (1992, p. 76) afirman que "es una tecnología que convierte a las ideas abstractas y a los resultados de la investigación [en ideas] accesibles y relevantes para el mundo real; sirve de mediador entre la teoría y la práctica" (traducción nuestra). Widdowson la conecta con la Pedagogía de la enseñanza de lenguas, diciendo que la LA "es una actividad que busca identificar aquellos procedimientos de investigación que son relevantes para la reformulación de principios pedagógicos y su realización efectiva en la práctica" (Widdowson, 1990, p. 6, traducción nuestra).

Sin embargo, actualmente muchos especialistas en lingüística aplicada han argumentado que es necesario tener un enfoque que explore y estudie su aspecto social (Block, 2003; Canagarajah, 2004; Pennycook,

2010), desde un punto de vista bi-multilingüe (García, 2009) que vaya más allá de la lingüística pura y se conecte con otras disciplinas (Norton, 2000; Makoni & Pennycook, 2006). Esta visión, de la que se viene hablando desde los 90, ha quedado documentada en investigaciones que discuten sobre la necesidad de un encuadre interdisciplinario y más orientado a lo social (Lantolf & Thorne, 2006); una LA cuyo punto de partida sea la cultura y la organización social, y que se desarrollen estudios interdisciplinarios con un fuerte enfoque etnográfico (Rampton, 1995), un modelo de LA sobre competencias multilingüísticas que reconozca la diversidad de la mayoría de los contextos en donde los hablantes negocian los varios dominios lingüísticos (Cook, 1995).

De acuerdo con esta tendencia, la LA necesita "relacionar la teoría de la cultura con su propio foco de investigación" (Breen, 2001, p. 178). Específicamente, entre las teorías de la adquisición y aprendizaje de lenguas (o lo que comúnmente se conoce como SLA, *second language acquisition*, por sus siglas en inglés), Block (2003) pugna por una investigación que se enfoque en los problemas del mundo real de los aprendientes de lenguas. En este sentido, concibe a la cultura como un proceso social que permite involucrarse en actos de representación simbólica que cruzan los dominios de la estructura y la agencia. Igualmente, Clemente y Higgins (2008) argumentan que el uso del concepto de cultura en LA debe explorar la relación entre estructura y agencia como actividades culturales.

Los investigadores de LA que se inclinan por que sea social y multilingüe, haciendo estudios en diversas partes del mundo, están básicamente reaccionando en contra de las escuelas clásicas tradicionales surgidas en los países que Holliday (2005) identificó hace algunos años como BANA (*Britain, Australasia and North America*: básicamente los países hablantes de inglés y tradicionalmente productores del conocimiento hegemónico en LA). Por ello, es de suma importancia reconocer que la visión social de la LA no solamente

ha florecido en el mundo occidental, sino también en todos los continentes y especialmente en el americano. Haciendo una gran aportación al giro social de la LA y con una perspectiva poscolonial y posmodernista, Luiz Paulo Moita Lopes (2006) publica en Brasil el libro *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*, en el que reúne a varios destacados lingüistas aplicados contemporáneos internacionales (Pennycook, Rampton, Kumaravadivelu, Rajagopalan, Makoni, entre otros) con un grupo brasileño de investigadores para hablar de una LA híbrida, interdisciplinar y transdisciplinar “que dialogue con teorías que atraviesan el campo de las ciencias sociales y las humanidades” y que sirva como base para tratar con “problemas sociales en los que el lenguaje tenga un papel central” (Moita, 2006, p. 14). Es en este diálogo, entablado por investigadores más allá del BANA, donde se gestó una de las definiciones más claras y concretas del enfoque de la LA social de la actualidad. Por ello, y con el fin de desarrollar investigaciones en LA, es imprescindible localizarla en las Ciencias Sociales y conectarla con las discusiones que se sostienen en campos como la Sociología, la Geografía, la Historia, la Antropología, la Psicología cultural y social, y la Pedagogía general y la que se centra en LA.

Esta perspectiva de LA contemporánea tiene, de acuerdo con Moita Lopes (2006), las siguientes características: (1) es híbrida (transdisciplinar, encontrando relaciones y cruzamientos con otros campos de las Ciencias Sociales); (2) no distingue entre la teoría y la práctica del lenguaje, lo que se opone a la noción de que la lingüística se ocupa de la teoría y la LA de la práctica; (3) da cuenta de la diversidad de los sujetos sociales y de sus locaciones de género, clase social, sexualidad, etnicidad, edad, habilidad; y (4) se ubica en donde la ética y el poder se usan para formar una coalición antihegemónica dedicada a la elaboración del significado de otras voces (principalmente aquellas del sur y las que han sido marginadas) para ayudar a la construcción de otro mundo social, otra globalización.

Hablando de los alcances de la LA social y transdisciplinar, Pennycook (2010) llama a este enfoque LA transgresiva, que se refiere a la necesidad crucial de que cuente con instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir las fronteras del pensamiento y de las políticas tradicionales. Para Pennycook (2001), la LA tiene como meta un posicionamiento reflexivo que se relaciona con los efectos contingentes y contextualizados del poder, con las desigualdades y necesidades de acceso, con el compromiso con la diversidad y el nexo entre la identidad y la agencia y la acción de los actores sociales usuarios del lenguaje.

Pennycook (2001) introdujo el concepto de LA crítica apoyándose en investigaciones anteriores, basadas en la pedagogía de Paulo Freire, que alegaban que la LA no era una profesión apolítica y desconectada de los problemas sociales (Crookes & Lehner, 1998). El trabajo pionero de Auerbach (1986), por ejemplo, planteó el hecho de que los maestros de idiomas no estaban “neutralmente” ayudando a sus alumnos migrantes de Estados Unidos a comunicarse, sino que los estaban preparando para seguir órdenes en empleos donde eran explotados. Pennycook (2001) definió la LA crítica como un enfoque emergente sobre el uso del lenguaje que busca conectar sus condiciones locales con formaciones sociales más amplias y con temas de género, clase, sexualidad, raza, etnicidad, cultura, identidad, política, ideología y discurso. A pesar de que las ideas de Freire (1970) han incursionado en la LA desde mediados de los 80, son pocas las investigaciones que han adoptado una perspectiva crítica en la LA. Ramírez (2007) y Ramírez, Gilbón y Moreno (2010), quienes han analizado cualitativa y cuantitativamente las indagaciones de LA en México, concluyen que existe una urgente necesidad de realizar proyectos de investigación desde una óptica de LA crítica.

A la orientación social y crítica de la LA por la que pugnan diferentes investigadores de todo el mundo, se suman los que nos invitan a ver los lenguajes ya

no nada más como entes estructurales, sino también como prácticas sociales donde las personas “hacen” cosas y participan en diferentes dominios mediante el lenguaje (García, 2009; Makoni & Pennycook, 2006; Shohamy, 2006). Shohamy llama a esta perspectiva “*linguaging*”. De acuerdo con García y Wei:

el lenguaje no es un sistema simple de estructuras que son independientes de las acciones humanas con otras personas. El término *linguaging* se necesita para referirse al proceso simultáneo de la reinención continua de nosotros mismos y de nuestras prácticas de lenguaje, mientras interactuamos y creamos significado en el mundo (García & Wei, 2014, p. 8, cursivas en el original, traducción nuestra).

Asimismo, Pennycook (2010) se posiciona a favor de un enfoque del lenguaje como algo que hacemos y como parte material de nuestras vidas culturales y sociales. Adoptando y extendiendo esta noción de *linguaging*, otros investigadores (García, 2009; Higgins, 2009; López-Gopar, 2016) han documentado prácticas de “*translanguaging*” durante su trabajo en contextos multilingües; es decir, las personas utilizan diferentes lenguajes al mismo tiempo, mezclándolos para obtener los distintos objetivos que se han propuesto. García define el translenguaje como “*prácticas discursivas múltiples en las cuales las personas bilingües se involucran para poder darle sentido a sus mundos bilingües*” (García, 2009, p. 45, cursivas en original, traducción nuestra). La importancia de esta visión de *translenguaje* es que se aleja de las normas, muchas veces discriminatorias y concebidas por grupos de poder (e.g., academias), y ve a los lenguajes de forma descriptiva y no prescriptiva. Además, devuelve a la gente el sentido de agencia y control sobre sus propias vidas a través de las variadas prácticas de lenguaje.

Es en esta visión, en la que se observa lo que las personas “hacen” con la lengua, donde se conecta la lingüística aplicada crítica con el enfoque de multilectoescrituras, específicamente con los conceptos de multimodalidad y diseño. La perspectiva de multilectoescrituras reconoce que la construcción de significado puede realizarse en diferentes “modalidades”, tales como orales, visuales e impresas y que son (re)diseñadas por los diferentes grupos sociales. En el siguiente apartado abordamos el concepto de multilectoescrituras.

Multilectoescrituras (multimodalidad y diseño)

De la misma manera en que evolucionó la lingüística aplicada hasta convertirse en lingüística aplicada crítica, la lectoescritura se ha ido transformando para dar cabida a las numerosas prácticas culturales de realizarla. Inicialmente, similar a la lingüística aplicada, la lectoescritura se veía como una cuestión técnica y autónoma del aspecto social; la visión autónoma la aborda como una colección de habilidades técnicas y neutrales, y considera que:

introducir la lectoescritura a los pobres, personas “analfabetas”, mejorará sus habilidades cognitivas y su futuro económico [...] sin tomar en cuenta, en primer lugar, las condiciones sociales y económicas que llevaron [a los pobres] a su condición de “analfabetas” (Street, 2003, p. 77, traducción nuestra).

El trabajo de Street identificó que la lectoescritura surge de las prácticas sociales de los diferentes grupos, las cuales están cargadas ideológica y culturalmente, y por ende se tenían que estudiar como fenómenos sociales y culturales, desde una visión etnográfica y crítica.

El enfoque de multilectoescrituras emerge con el fin de validar la multiplicidad de acciones culturales

de lectoescritura y desarrollar uno nuevo dentro de la pedagogía de la lectoescritura. El concepto de multilectoescrituras fue desarrollado por un grupo interdisciplinario de académicos que se autodenominó el Grupo de New London (Cazden *et al.*, 1996), quienes sostienen que la multiplicación de canales comunicativos y el incremento de la diversidad lingüística y cultural en el mundo hoy en día requiere de una visión más amplia de la lectoescritura, que la descrita por las posturas tradicionales basadas en el lenguaje o en una lingüística aplicada tradicional.

Como parte de esta ampliación teórica y empírica de la lectoescritura, en el enfoque de multilectoescrituras se redefine el concepto de texto, dando cabida a las diversas modalidades para crear significado. El Grupo de New London hace hincapié en el "incremento e integración de las principales modalidades de construcción de significado, donde lo textual está relacionado con lo visual, lo auditivo, lo espacial y la conducta, por ejemplo" (Cazden *et al.*, 1996, p. 64, traducción nuestra). Por lo tanto, el concepto de texto se tiene que analizar y reconceptualizar. Típicamente, el texto se ha referido a las palabras impresas en papel, donde las imágenes -como un dibujo o un logo- no serían consideradas como tal. Sin embargo, habiendo ignorado las diferentes formas de los grupos indígenas de México para crear significados y con el desarrollo de la tecnología, distintos autores comenzaron a reconocer que los textos no están confinados a la palabra escrita solamente (Kress, 2000; Kress, 2003), expandiendo la conceptualización que se tiene de esta noción.

Los textos pueden estar en versiones electrónicas, en vivo o impresas; pueden ser auditivos, orales, visuales, corporales, a través de señas, y pueden estar en uno, dos o en la combinación de distintos idiomas y prácticas de translenguaje, como mencionamos anteriormente. Por ejemplo, en internet es posible encontrar páginas que incluyen diferentes "modalidades," tales como letras, fotografías, sonidos e íconos en movimiento, convirtiéndose en un texto

multimodal. Además, con la creación de los *hashtag*, un texto puede alcanzar a miles de personas en la red en tiempo real o posicionarlo como *trending topic*.

Las prácticas de multilectoescrituras y translenguaje de los diversos colectivos sociales crean diferentes *diseños* que son utilizados y transformados por quienes actúan en ellos. Para el Grupo de New London, el diseño:

es un proceso en que el individuo y la cultura son inseparables. [Los diseños son] las maneras de crear significado que una persona ha aprendido y usado persistentemente a través del curso de su vida; además de las nuevas maneras de crear significado (Cope & Kalantzis, 2000, p. 203, traducción nuestra).

Desde esta perspectiva de diseños multimodales y de translenguaje, *todos* los conjuntos sociales (re) diseñan la lectoescritura y el lenguaje. El Grupo de New London argumenta, por ejemplo, que los grupos indígenas o grupos vulnerabilizados en diferentes partes del mundo son "tanto herederos de patrones y convenciones de significados [diseños disponibles], y al mismo tiempo, activos diseñadores de significado [nuevos diseños]" (Cazden *et al.*, 1996, p. 65). En otras palabras, *todos* y *cada uno* de estos grupos recrean el lenguaje y la lectoescritura a cada momento en sus comunidades. Consecuentemente, es inconcebible hablar de personas analfabetas, ya que esta descripción miope dejaría fuera las múltiples modalidades utilizadas por ellas para comunicarse y (re)crear significados.

Dentro del concepto teórico de las multilectoescrituras, la multimodalidad y el diseño se refieren al qué en el marco de multilectoescrituras, mientras que la *práctica contextualizada*, la *instrucción directa*, el *marco crítico* y la *práctica transformada* son los cuatro conceptos que tienen que ver con el cómo de dicho marco, sobre todo en el ámbito pedagógico, el cual

puede ocurrir tanto en espacios escolares formales como en contextos comunitarios. Para el Grupo de New London, "la mente humana está encarnada, contextualizada, y es social. Es decir, el conocimiento humano es inicialmente desarrollado no como 'general y abstracto', sino que está encarnado en los contextos sociales, culturales y materiales" (Cazden *et al.*, 1996, p. 82, traducción nuestra). Por ello, la práctica contextualizada se refiere al ejercicio diario del lenguaje y de lectoescritura en que se involucran los diferentes grupos o personas, diseñando y rediseñando textos que han aprendido basándose en sus propias experiencias, las de sus progenitores y de los demás miembros de su comunidad.

La *instrucción directa* alude a las explicaciones que reciben los estudiantes o los integrantes de la comunidad por parte del profesor u otras personas para desarrollar un metalenguaje de diseño. Es decir, las personas tienen que estar conscientes y en control de todo lo que están aprendiendo, además de que necesitan ser capaces de hablar de ello. El *marco crítico* conecta los significados a los contextos sociales de la gente y a sus propósitos; asimismo, les ayuda a comparar sus nuevos diseños con los de otros contextos. Finalmente, en la *práctica transformada* los miembros de una sociedad transfieren y recrean diseños de un contexto a otro. Es importante mencionar que estos cuatro conceptos no ocurren de forma lineal, sino que están integrados complejamente.

Tomando como marco referencial a la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras, en la siguiente sección analizamos sucintamente la historia de los grupos indígenas de México, demostrando que han sido vistos desde modelos de déficit que no valoran sus nuevos diseños multimodales y de translenguaje.

Pueblos indígenas, lingüística aplicada crítica y multilectoescrituras

A partir de la llegada de los españoles a América, los grupos indígenas mexicanos han sido vistos desde la diferencia colonial (Mignolo, 2000). Dicho de otro modo, sus prácticas tanto de lenguaje como de

lectoescritura se han calificado como inferiores a las eurocentristas, especialmente desde un enfoque de lingüística aplicada tradicional y de lectoescritura autónoma. Recientemente, sin embargo, la lingüística aplicada crítica (Pennycook, 2001) y las multilectoescrituras (Kress, 2000) han retado esta diferencia colonial valorando las prácticas de las comunidades indígenas en México.

A raíz de la colonización, las lenguas indígenas de los pueblos originarios, en muchos casos descendientes de imperios poderosos como el azteca y el maya (Heath, 1972), pasaron a ser consideradas como meros dialectos, carentes de importancia y por lo tanto no dignas de un nombre. Dicho menosprecio se trasladó a los hablantes de esas lenguas. Barabas (1999, p. 164) afirma que "hablar un dialecto es considerado una costumbre de indios, asociado con una identidad inferior". Esta inferioridad se llevó a los diferentes escenarios sociales, tales como las escuelas:

En las comunidades indígenas, las prácticas escolares a menudo comunican a los niños y a las niñas una imagen negativa de sus entornos, sus raíces, sus familiares y sus lenguas. Además, les pueden transmitir el mensaje concreto que "ellos no son aptos para aprender" y, por lo tanto, propician el abandono (Rockwell, 2004, p. 3).

La lingüística de los años 70, y por lo tanto la lingüística aplicada tradicional, reconoció que todos los idiomas del mundo son complejamente iguales (Pennycook, 2001) y que se les tenía que dar la misma importancia; sin embargo, esta igualdad fue abordada mayormente desde el punto de vista lingüístico, dejando fuera el entramado social, político y económico que causaban la desigualdad de las lenguas y de sus hablantes, sobre todo. La lingüística aplicada crítica comenzó entonces a desafiar

esta aparente igualdad lingüística enfocándose en la resistencia de los grupos vulnerabilizados (Canagarajah, 1999).

Desde el enfoque de la lingüística aplicada crítica, la vida de los integrantes de grupos indígenas empezó a cobrar mayor relevancia, por encima de los estudios lingüísticos. En México, por ejemplo, Clemente y Higgins (2008) documentaron distintos retratos etnográficos de indígenas oaxaqueños que afrontaban el menosprecio social navegando en diferentes prácticas lingüísticas. De la misma manera, López-Gopar (2016) registró cómo los niños de origen indígena que crecían en la ciudad de Oaxaca reinventaban sus idiomas en contextos escolares y comunitarios. La lingüística aplicada crítica proporcionó a las investigaciones de Clemente y Higgins, y de López-Gopar el lente con el cual valorar las “desviaciones de la norma” como una expresión de resistencia y creatividad, la cual se conectaba directamente en la renegociación de identidades de los participantes y de los mismos investigadores. De la misma forma en que la lingüística aplicada crítica comenzó a analizar transdisciplinariamente las prácticas de lenguaje de grupos indígenas, con el fin de valorarlas y también a sus hablantes, las multilectoescrituras perseguían igual fin.

Así como las lenguas indígenas fueron desvalorizadas y marginadas con la llegada de los españoles a América, las prácticas de lectoescritura de los grupos originarios de México y de América sufrieron el mismo destino. Los códices diseñados por diferentes sectores indígenas eran perfectos ejemplos de multimodalidad. López-Gopar (2007) afirma que dichos códices y los actuales textos de modalidades múltiples comparten características similares en tanto que pueden ser interpretados por quienes hablan la misma lengua, su lectura no es lineal y pueden estar escritos en distintos idiomas. Lamentablemente, la mayoría de los códices fueron destruidos y el alfabeto rápidamente reemplazó estas prácticas de lectoescritura, resultando en la “analfabetización” de los pueblos indígenas. La perspectiva de la lectoescritura autónoma colocó

a los textos alfabéticos, los libros especialmente, como la única herramienta legítima para registrar y transmitir el conocimiento y a las lenguas indígenas como subdesarrolladas si no tienen un sistema de escritura alfabético (López-Gopar, 2007).

El enfoque de las multilectoescrituras ha intentado retar la visión autónoma de la lectoescritura y valorar las prácticas lectoras de los grupos indígenas en México y otros grupos vulnerabilizados en distintas partes del mundo. Por ejemplo, Montemayor (1997; 2000) impugnó la posición de privilegio otorgada a los textos escritos y la visión errónea de contraponer la literatura con la tradición oral; de acuerdo con este investigador, la literatura es el arte del lenguaje, por lo tanto, las oraciones cuidadosamente elaboradas, las letanías ceremoniales, las canciones y las historias representan el arte de la lengua, la literatura de las lenguas indígenas y una de las múltiples modalidades utilizadas por los pueblos indígenas.

Partiendo del marco de las multilectoescrituras, López-Gopar (2007) afirma que los indígenas son autores de textos de modalidades múltiples. Analizando un video de la serie “Ventanas a mi comunidad,” producido por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, este autor examina el huipil portado por una niña de origen triqui, el cual se mimetiza con su cuerpo, creando un nuevo diseño multimodal:

Para los triquis, todo el huipil está lleno de vida y metamorfosis [...] Claramente, el huipil es un ejemplo, entre muchos, de los *códices andantes*, o *textos andantes*, que visualmente describen parte de la cosmovisión de un grupo indígena en particular. Aquellos con una visión autónoma de la lectoescritura podrían alegar que un huipil no es un texto porque no incluye componentes alfabéticos; sin embargo, el alfabeto es tan sólo una de las varias modalidades

utilizadas en la creación de textos (López-Gopar, 2007, p. 54).

El investigador concluye argumentando que “El marco de multilectoescrituras no sólo reconoce que el artista detrás del huipil es un autor, sino que muchos de los grupos indígenas pueden leer y escribir aun si conocer el alfabeto” (López-Gopar, 2007, p. 54). Por lo tanto, el enfoque de las multilectoescrituras y la lingüística aplicada crítica ve a las personas indígenas como creadoras de significado mientras se reinventan en sus propios mundos.

Conclusión

El propósito de este artículo fue presentar a la lingüística aplicada crítica y las multilectoescrituras como lentes teóricos para analizar la realidad multilingüe e intercultural de México. Tanto la lingüística aplicada crítica como las multilectoescrituras tienen como postura ética valorar las prácticas lingüísticas y de lectoescritura de los grupos marginados; a través de sus componentes teóricos y transdisciplinarios enfocan su atención en la agencia de la gente, la cual está conectada con problemas sociales y globales. Es en estas prácticas donde las personas resisten situaciones hegemónicas y rediseñan sus futuros mediante el lenguaje y la lectoescritura.

Referencias

- Auerbach, E. (1986). Competency-based ESL: One step forward or two steps back? *TESOL Quarterly*, 20(3), 411-429. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3586292>
- Barabas, A. M. (1999). Los rru ngigua o gente de idioma: El grupo etnolingüístico chocholteco. En A. M. Barabas & M. A. Bartolomé (eds.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca: Perspectivas etnográficas para las autonomías* (pp. 159-189), vol. III. México: CONACULTA-INAH.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Breen, M. (2001). Postscript: new directions for research on learner contributions. En M. Breen (ed.), *Learner Contributions to Language Learning* (pp. 172-182). London: Longman.
- Canagarajah, A. S. (2004). Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. En B. Norton & K. Toohey (eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 116-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels & Nakata, S. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10453/13882>
- Clemente, A. & Higgins, M. (2008). *Performing English with a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico*. London, UK: the Tufnell Press.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07908319509525193>
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Designs for social futures. En B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies* (pp. 203-234). New York: Routledge.

- Crookes, G. & Lechner, A. (1998). Aspects of process in an ESL critical pedagogy teacher education course. *TESOL Quarterly*, 32(2), 319-328. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3587586>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Heath, S. B. (1972). *La Política de lenguaje en México: De la colonia a la nación*. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista.
- Higgins, C. (2009). *English as a local language: Post-colonial identities and multilingual practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kaplan, R. & Widdowson, H. (1992). Applied Linguistics. En W. Bright (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics* (Vol. I, pp. 76-80). New York: Oxford University Press.
- Kress, G. (2000). Design and transformation. En B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies* (pp. 153-161). New York: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lantolf, J. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Sociogenesis of Second Language Development*. New York: Oxford University Press.
- López-Gopar, M. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(3), 48-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388023>
- López-Gopar, M. (2016). *Decolonizing Primary English Language Teaching*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Makoni, S. & Pennycook, A. (eds.). (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Moita Lopes, L. P. (org). (2006). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. Sao Paulo: Parábola Editorial.
- Montemayor, C. (1997). La función de la literatura y la escritura en las lenguas indígenas. En B. Garza Cuarón (ed.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 231-240). México: La Jornada Ediciones.
- Montemayor, C. (2000). *Los Pueblos indios de México hoy*. México: Editorial Planeta.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman-Pearson Education.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. Abingdon: Routledge.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ramírez, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.

Ramírez, J. L., Gilbón Acevedo, D. M. & Moreno Gloggnier, E. (2010). Balance final: estado del campo, retos y perspectivas. En J. L. Ramírez (coord.), *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México* (pp. 337-345). México: Cengage Learning.

Rampton, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.

Rockwell, E. (2004). Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas. En L. Meyer,

B. Maldonado, R. Carina & V. Garcia (eds.), *Entre la normatividad y la comunalidad: Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 3-23). Oaxaca: IEEPO.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.

Street, B. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. Recuperado de https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf

Widdowson, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.



"El Universo"

315 cm x 200 cm x 100 cm

Metal

2019



De la Serie "Arquetipos lineales" | Mixta/toneta | 150 cm x 120 cm | 2017



"Cotidianidad" (diptico) | Mixta/ioneta | 200 cm x 150 cm | 2019

Santa María Ixcatlán y la lengua xjuani

Santa María Ixcatlán and the xjuani language

Amador Teodocio-Olivares¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2019

Resumen - Xula o Ixcatlán se localiza en la región de la Cañada y pertenece al distrito de Teotitlán de Flores Magón, estado de Oaxaca. No hay mucha información sobre el origen de la población, pero hay evidencias que suponen que ya existía antes de la llegada de los españoles. Ixcatlán es una comunidad indígena con aproximadamente 573 habitantes, de los cuales seis son ancianos que usan la lengua indígena ixcatteca para comunicarse, el resto sólo habla español. La disminución de hablantes de esta lengua tiene tres principales causas: la reducción de la población durante el siglo XVI, la migración en diferentes décadas del siglo XX y la castellanización por la escuela rural mexicana implementada desde los años cuarenta. El ixcateco es una de las cuatro lenguas de la familia lingüística popolocana del tronco otomangue que comparte ciertas características lingüísticas, por ejemplo, tonos, vocales nasalizadas y vocales glotalizadas. En el orden sintáctico, lo canónico suele ser verbo, persona y objeto. Por su alto grado de desaparición y peculiaridades, esta lengua es de interés para organismos gubernamentales, instituciones académicas y activistas independientes, quienes han implementado diversos proyectos de documentación, enseñanza y sensibilización lingüística.

▼
Palabras clave:

Lenguas indígenas, desplazamiento lingüístico, sensibilización lingüística, ixcateco.

Abstract - Xula or Ixcatlán is located in the Cañada region and it is a municipality of Teotitlán de Flores Magón, in the state of Oaxaca. There is not much information about this village's origin; however, there is evidence that shows that it was settled before the arrival of the Spaniards. Ixcatlán is an indigenous village with a population of approximately 573 people. In this village there are 6 elders that continue to use the Ixcatec language, but the rest of the townsfolk speak only Spanish; for them the Ixcatec language is no longer a language of communication. The decrease of Ixcatec language speakers has three main causes: the decline of inhabitants during the sixteenth century, the migration away from the village in different decades of the twentieth century, and imposition of the Spanish language by the Mexican rural schools since the 40's. The Ixcatec language is one of four languages of the Popolocan linguistic family of the Otomanguean stock. Ixcatec share certain linguistic characteristics with other Otomanguean languages, for example, it has tones, nasalized vowels and glottalized vowels, and the canonical word order is: verb + subject + object. Due to its endangered status and its linguistic characteristics, this language holds a great interest to government agencies, academic institutions and independent linguistic activists, which, aiming to strengthen the Ixcatec language, have implemented various documentation, teaching and linguistic awareness projects.

▼
Keywords:

Indigenous languages, language shift, linguistic awareness, Ixcatec.

¹ Hablante de la lengua zapoteca (variante de Villa Alta, Oaxaca). Profesor de Educación Primaria, Licenciado en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (inglés) y Maestro en Lingüística Aplicada y Descriptiva. Colabora en el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), Camino a la Granja s/n, Paraje Danibelo San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacoahuaya, Oaxaca. ORCID: 0000-0002-6194-641X
Correo electrónico: teodocio64@yahoo.com.mx

Introducción

Santa María Ixcatlán pertenece a la región de la Cañada. Es un municipio libre que se localiza en el distrito de Teotitlán de Flores Magón, cuya cabecera está situada en las coordenadas 17° 51' latitud norte y 97° 11' longitud oeste y se ubica a 1,840 metros sobre el nivel del mar. Este municipio cuenta con 201.58 km² de extensión territorial (INAFEDM, 2002). La comunidad tiene aproximadamente 573 habitantes, de los cuales 306 son mujeres y 267 son hombres (INEGI, 2015).

En esta localidad se ha dejado de hablar ixcatéco y el español es la lengua de comunicación entre ellos; sin embargo, hay seis personas que lo hablan de manera esporádica, principalmente para proporcionar datos que sirven de información destinada a la documentación lingüística y el estudio de esta lengua. En la actualidad, el ixcatéco no es una herramienta de comunicación, dejó de serlo hace varias décadas; es un idioma que está por extinguirse.

El desplazamiento de la lengua ixcatéca tiene diversos orígenes, uno es la reducción poblacional ocurrida desde el siglo XVII por los efectos de trabajos forzados y enfermedades; posteriormente, el desplazamiento del ixcatéco continuó debido a los movimientos migratorios iniciados en 1940 y en consecuencia la adopción gradual de un bilingüismo (español-ixcatéco), fortalecida en las décadas posteriores con la política educativa implementada por la "dorada" escuela rural mexicana. Estas son algunas causas que dieron origen al debilitamiento del Ixcateco. En suma, se puede decir que la disminución progresiva de los hablantes de esta lengua quedó perfilada desde las primeras décadas de contacto con la sociedad hispana, acentuándose durante el siglo pasado mediante una política educativa integracionista y castellanizante (Pardo & Acevedo 2013, p. 204).

Reseña histórica

Ixcatlán² proviene de la lengua náhuatl *ixcatl*, que quiere decir algodón, y *tlan*, locativo de lugar. Ixcatlán es, entonces, "lugar de algodón", que en ixcatéco es *xula*. Diversos autores (Cook, 1958; Molina, 2010; Pardo & Acevedo, 2013) coinciden en que la información histórica sobre este pueblo es escasa. Durante los siglos XVII y XVIII, a la población se le mantuvo en el olvido, en virtud de su poca importancia territorial y número de habitantes. A pesar de este abandono y de la insuficiente información, existen ciertos referentes que proporcionan datos sobre los orígenes de los ixcatécos; por ejemplo, un lienzo basado en el siguiente relato:

El día 6 de noviembre del año 130 [sic] salió de Teotitlán con dirección al Territorio del Algodón el príncipe Ynchahigoha y en mexicano Matlactliomei Cuauhtzin, con su esposa Ynchanicho, y en mexicano Chimaltzin, llevando como capitán de sus fuerzas a Ychadeñaña, y en mexicano Omeocatzin. Hizo su primera parada en los Cués, la segunda en Tecomovaca, la tercera en Río Juquila y la cuarta en un pequeño plano con árboles de algodón y regado por un manso arroyuelo. [...] Fundada la capital del señorío se procedió a poblar el territorio. Los capitanes con sus familias y colonos se esparcieron en toda su extensión a fundar en ocho poblados que fueron: Nopala San Manuel, Nopala San Antonio, Coyula, Coyula Juquila, San Juan, Juquila San Gerónimo, Juquila San Cristóbal y Juquila Santa Cruz (Swanton & Doesburg, 1998, p. 23).

Los datos históricos con que se cuenta señalan que Santa María Ixcatlán era cabecera de un señorío que incluía a ciertos pueblos desaparecidos. Al respecto,

² Santa María Ixcatlán se puede confundir con el municipio de San Pedro Ixcatlán; la primera comunidad se encuentra entre la Mixteca y la Cañada, en las coordenadas ya proporcionadas, mientras que la segunda es una localidad mazateca que se ubica en la región de Tuxtepec.

Cook (1958) afirma que existieron pueblos como San Juan Viejo, Santiago, Santa Cruz, San Cristóbal, San Antonio Nopala, San Miguel Nopala y San Jerónimo. Por su parte, Miguel A. Bartolomé (1991) supone que San Juan Viejo puede ser San Juan Coyula, pero ambos coinciden en que estos siete pueblos dependían del señorío de Ixcatlán y que fueron abandonados por la escasez de agua y el fracaso de la agricultura, además de la abrupta disminución de la población en toda Mesoamérica durante el siglo XVI, como resultado de epidemias, hambrunas y la imposición del trabajo excesivo.

En este sentido, se asegura que para 1580 en Ixcatlán sólo quedaban alrededor de 1,200 sobrevivientes. El escenario era tan grave que en 1591 la Corona española prohibió que se enviara más gente a las minas. En consecuencia, a los pobladores se les obligó a concentrarse en las cabeceras municipales; de esta forma, comenzaron a deshabitarse las localidades que integraban el señorío de Ixcatlán (Bartolomé, 1991, pp. 6-7).

Los ixcatecos fueron independientes hasta la época de Moctezuma II, cuando los mexicas incursionaron en la región mixteca debido a que los caminos de acceso pasaban por Tecomavaca y Cuicatlán. Posteriormente estuvieron bajo la dominación española, poco después de la caída de Tenochtitlán. En este nuevo régimen, el primer encomendero fue Pedro Segura, a su muerte lo sucedió Luis Velasco y después la Corona española (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2007, p. 16). El pueblo tuvo poca influencia hispana, quizá por la falta de permanencia de los conquistadores. El cacique local se encargaba de recolectar el tributo anual y entregarlo al gobierno.

Durante la Revolución, la población padeció una epidemia de tifo y el 29 de febrero de 1920 resistieron los ataques de los soldados carrancistas, quienes les robaron sus animales de carga y trataron de incendiarles sus casas, pero una lluvia evitó el avance del fuego, milagro que los ixcatecos atribuyeron al Señor de las Tres Caídas, patrono del lugar (Bartolomé,

1991, p. 13). Son varias las anécdotas que los originarios recuerdan sobre este episodio.

En el presente, los ixcatecos tejen su historia bajo una dinámica distinta a las anteriores, pero con un común denominador: la marginación, que se puede ver reflejada en las múltiples limitantes educativas y culturales que padecen; una de ellas es la educación en lengua ixcatteca. Estas necesidades se han atenuado con programas asistencialistas, bajo la idea del indigenismo paternalista tradicional de los gobiernos estatal y federal en turno, que siguen promoviendo la política de una sola cultura y una sola lengua: la hispano-mexicana (criolla) y el español como idioma dominante.

Aunado a lo anterior, los abuelos y algunos jóvenes han heredado entre sus conocimientos el arte del tejido en palma, con un significativo valor histórico, pero con un precio muy bajo en el mercado. También es importante destacar las diversas historias que se construyen con el proceso de elaboración del mezcal ixcatéco, preparado con papalomé, un maguey endémico. Desafortunadamente, en estas tareas y otras de carácter sociocultural no menos importantes no se utiliza el *xjuani* (ixcatéco), ya que como se dijo antes, dejó de ser la lengua de comunicación.

Características lingüísticas generales y alfabeto

El ixcatéco, el mazateco, el popoloca y el chocholteco forman la familia popolocana del tronco otomangue. La cifra de hablantes de cada lengua varía; por ejemplo, el mazateco tiene alrededor de 125,129 distribuidos en 13 variantes lingüísticas. Por su parte, el popoloca cuenta con alrededor de 13,276 hablantes sumados de cuatro variantes. El chocholteco, de sus tres variantes, tiene aproximadamente 442 hablantes (INALI, 2000). Para el caso del ixcatéco es distinta la cantidad de hablantes que se reporta, pero no se aleja de entre 6 y 12, aunque el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) reporta 21 para esta localidad.

El ixcatéco comparte ciertas características con las lenguas popolocanas y con el tronco otomangue en general; por ejemplo, su sistema tonal y su juego de vocales nasalizadas. Al igual que otras lenguas otomangués, no admite mucha inflexión en los sustantivos, aunque en ella se encuentren prefijos clasificadores y los sufijos de posesión que regularmente se usan en sustantivos inalienables. Como la mayoría de las lenguas otomangués, el orden básico y común en una oración es verbo, sujeto y objeto o VSO.

Esta lengua tiene cinco vocales orales: *a*, *e*, *i*, *o*, *u* y cinco nasales: *an*, *en*, *in*, *on*, *un*. La distinción contrastiva entre las vocales *o*, *u* y *on*, *un* no es clara, hay ocasiones en que la vocal *o* ocurre cuando existe

duración vocálica de la *u* (Swanton, en conversación). El ixcatéco también cuenta con vocales dobles, como los ejemplos *squeyaa* "copa de árbol", *see* "hace", *nliitja* "comal", *soo* "poco"; en la mayoría de los casos, las vocales dobles son resultado de duración vocálica y también de sufijación, como en *ratee* "su huarache de él". Asimismo, se pueden formar diptongos con las vocales, con temas verbales terminados en *i*, *in*, *u*, *un* (Veerman, 2001, p. 326).

El ixcatéco tiene dos juegos de consonantes, las básicas y las combinadas. Las básicas pueden tener una, dos o tres grafías; por su parte, las combinadas pueden ser con dos y tres grafías, como a continuación se muestra:

Tabla 1. Tipos de consonantes

Básicas	B	c	ch	d	dy	f	g	h	j	'	l	m	n	nd	ng
	nll	ñ	q	r	s	t	ts	ty	w	x	y	(p)	(rr)		
Combinadas	cj	c'	xk	gj	tj	tr	hm	chj	ch'	ndy	hng	ndr	ty'	tsj	

Son consonantes básicas aquellas que representan un solo sonido, aunque se escriban con dos o tres grafías, y las combinadas regularmente se forman con la secuencia de dos o tres sonidos. Dentro de las básicas están algunas grafías que requieren de una explicación breve; por ejemplo la *c* y la *q* representan el sonido velar sordo [k]. Aquí se sigue la regla ortográfica del español para su escritura, la *c* seguida de las vocales *a*, *o*, *u* y *q* más *u* seguida de las vocales *i*, *e*. En las grafías *dy* y *ty* la letra *y* indica que la *d* y la *t* están palatalizadas. Respecto de las letras *d*, *g* y *ll*, la *n* que les antecede indica que hay nasalización previa. Por su parte, el apóstrofo representa un sonido que sale de la glotis. Por último, la *(p)* y la *(rr)* son letras que pueden estar en palabras que son préstamos del español

Con respecto a las consonantes combinadas, la *h* y *j* representan aspiración, se usa la *h* si la aspiración antecede a la consonante y la *j* cuando la aspiración

sucede a las consonantes modificadas. La *c* o [k] puede ocurrir con aspiración o glotalización. El resto de las consonantes son secuencia de dos o tres sonidos, como se indicó antes. Finalmente, el ixcatéco tiene tres tonos: alto, bajo y medio. Las portadoras de los tonos son las vocales.

Proyectos de atención para la lengua ixcatéca

Los proyectos de documentación lingüística y cualquier trabajo de promoción y desarrollo lingüístico con la lengua ixcatéca deben orientar sus resultados hacia un objetivo común: despertar cierta conciencia lingüística y el sentido de pertenencia o identidad hacia la cultura ixcatéca. Un elemento esencial para esto es el corpus lingüístico que ya se tiene del ixcatéco.

Los vestigios lingüísticos como nombres de lugares y vocabulario del idioma, así como la propia historia de la lengua deben formar parte de la información cultural y lingüística a considerar en los programas de desarrollo lingüístico. Para esto se requiere de una documentación lingüística sustentable y funcional; es decir, los proyectos académicos que conllevan documentación deben dejar de ser estrictamente académicos y de dar solo información descriptiva. Por otra parte, los planes enmarcados en la idea de rescate de la lengua o de desarrollo lingüístico tiene que cambiar su visión de esperar a tener hablantes donde no hay personas con las cuales conversar en ixcatéco.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que las intervenciones lingüísticas deben enfocarse en transmitirlo como lengua de conocimiento o de estudio, porque no ha funcionado la propuesta de enseñarlo como segunda lengua, puesto que esta acción tampoco ha servido en poblaciones donde las lenguas indígenas están aún activas y las condiciones sociolingüísticas son más favorables que en el municipio de Ixcatlán. Para sustentar lo aquí planteado, es importante conocer algunas intervenciones de "rescate" lingüístico que se han hecho con el ixcatéco en las últimas décadas y de esta forma evitar los esquemas de trabajo que no han tenido ningún efecto importante.

Los proyectos de atención a la cultura y la lengua se pueden ubicar desde la década de los noventa, como parte de un movimiento cultural regional impulsado también con lenguas vecinas, como el chocholteco. Algunas de estas acciones se empezaron por iniciativa comunitaria, otras por programas institucionales. Por ejemplo, de 1994 a 1997 el personal de Culturas Populares de la sede regional de Huajuapán impartió talleres de lengua ixcatteca, coordinados por don Jovito Álvarez Guzmán.

En 1996, la Jefatura de Zona de Educación Indígena en Nochixtlán elaboró una propuesta de alfabeto con la idea de readquisición de la lengua mediante la escritura, dicha iniciativa fracasó y quedó en el olvido.

Posteriormente, de 1999 a 2003, el Instituto Nacional Indigenista (INI) con sede en Cuicatlán otorgó importante apoyo a participantes en talleres de la lengua ixcatteca, que consistió en despensas y materiales escolares. De manera simultánea, de 1999 al 2001, el Centro de Estudios para el Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) realizó "estudios de recuperación" del ixcatéco y diseñó una propuesta metodológica comunitaria que se denominó "Arreo y atajo", la cual es una estrategia de cacería en grupo aplicada a la promoción comunitaria del ixcatéco mediante el uso de "material lingüístico", como guiones de video con contenido cultural (Molina, 2010).

A estos esfuerzos se suma la idea de la profesora Lilia Zárate Mendoza, directora de la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza", quien desde 2006, con ayuda del personal docente y la participación voluntaria de don Cipriano,³ ha destinado un tiempo en el horario de clases para que los alumnos escuchen y escriban el ixcatéco. Más recientemente, en 2009, la Secretaría de Asuntos Indígenas, en coordinación con la autoridad municipal, inició un proyecto de atención lingüística que esencialmente cubrió gastos de material y pago de incentivos a instructores comunitarios para enseñarlo a un grupo de aproximadamente 95 alumnos de preescolar, primaria y secundaria.

Este esfuerzo, así como los primeros, son importantes, pero no han impactado en la comunidad, puesto que algunos de ellos han sido o son resultado de políticas asistencialistas. Otros más son transitorios y están en función de los ciclos administrativos que prevalecen en la mayoría de las instituciones del gobierno local y federal.

³ Cipriano Ramírez Guzmán es uno de los seis últimos hablantes de ixcatéco y ha colaborado en distintos proyectos de fortalecimiento de esta lengua.

Conclusiones

Santa María Ixcatlán es un municipio de la región de la Cañada en el estado de Oaxaca y tiene aproximadamente 573 habitantes. Los pobladores de esta comunidad están catalogados como indígenas ixcatecos, designación que responde a su origen precolonial y por la lengua ixcateca que llegó a hablarse ahí. Sin embargo, dicha lengua está casi extinta, sólo quedan seis ancianos que la hablan.

Por su estatus de alto riesgo de desaparición ha recibido la atención de varias instituciones gubernamentales y académicas con programas de documentación lingüística, enseñanza de la lengua y programas de sensibilización. Los logros obtenidos de estos programas son acervos digitales en audio y videos, cartillas y guías de alfabetización, diccionarios o glosarios, paisaje lingüístico (señales con el alfabeto ixcateco) y artículos académicos sobre esta lengua.

Los materiales en audio, videos e impresos en ixcateco son vastos y pueden utilizarse para reorientar las intervenciones lingüísticas que hasta ahora se han hecho en el municipio de Ixcatlán. Deben usarse para enseñarlo como lengua de conocimiento o de estudio con una carga histórica-cultural que permita sembrar en niños y jóvenes ixcatecos la dimensión afectiva de la conciencia lingüística; es decir que, piensen, sientan y se interesen con alegría por lo propio: la cultura ixcateca.

Referencias

Bartolomé, M. (1991). *Historia Ixcateca*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, series Étnicas 3.

Cook, S. (1958). *Santa María Ixcatlán: Habitat, Population Subsistence*. California: University of California Press.

Fernández de Miranda, M. (1959). *Diccionario ixcateco*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Molina Cruz, M. (2010). *La recuperación de la lengua xjuani-ixcateco a través del video*. Oaxaca: CEDELIO, CSEIIO Y FAHHO.

Pardo Brüggman, M. & Acevedo, M. (2013). *La Dinámica sociolingüística en Oaxaca: Los procesos de mantenimiento o desplazamiento de las lenguas indígenas del estado*. Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social.

Swanton, M. & Van Doesburg, S. (1998). Algunas observaciones del Perdido Lienzo de Santa María Ixcatlán (Lienzo Seler I). *Cuadernos del Sur*, 5(12), 115-126

Veerman Leichsenring, A. (2001). Ixcateco: la frase nominal. *Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, 35(1), 324-358.

Referencias electrónicas

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2007). *Ixcatecos, Pueblos Indígenas del México Contemporáneo*. México: autor. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ixcatecos.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Censo de población y vivienda 2015 Oaxaca*. México: autor. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/default.aspx?tema=me&e=20>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2000). *Estadística básica de la población hablante de lenguas indígenas nacionales*. México: autor. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/>

Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFEDM). (2002). *Los municipios del Estado de Oaxaca*. México: autor. Recuperado de <http://inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20416a.html>.



De la Serie "360 Grados" | Mixta/Loneta | 25 cm x 25 cm | 2018



De la Serie | "360 Grados" | Mixta/Ioneta | 25 cm x 25 cm | 2018

Lectura en voz alta y narración en lenguas indígenas

Reading aloud and indigenous languages narrative

Lorena Córdova-Hernández¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2019

Resumen - Este artículo describe algunas experiencias obtenidas en el Taller de lectura en voz alta para la región zapoteca de Yautepec, Oaxaca, en 2017. El objetivo consistió en apoyar a un grupo de docentes del nivel de educación indígena con la socialización de la técnica de lectura en voz alta en lengua *dizdea* (zapoteco); en específico, utilizar este tipo de lectura como medio para desarrollar lectura transaccional y reactivar la narración en lenguas indígenas que se encuentran en riesgo de desaparición. En la descripción aquí vertida se retoman tres ejes: escritura, lectura y narración oral, los cuales se consideran elementos indisolubles -aunque no los únicos- en la promoción y revitalización de las lenguas indígenas desde los soportes escritos o alfabéticos.

Abstract - This paper describes some experiences obtained in the Reading Aloud Workshop for the Zapotec region of Yautepec, Oaxaca (2017), whose goal was to support an indigenous education teachers group with the socialization of the reading aloud technique in *dizdea* language (Zapotec). Specifically, the use of this literary practice to develop transactional reading and to reactivate the oral storytelling tradition in endangered indigenous languages. The description presents three axes: writing, reading and oral storytelling, which are considered integral elements –but not the only ones– in the promotion and revitalization of indigenous languages from written or alphabetic supports.

▼
Palabras clave:

Lectura en voz alta, lectura transaccional, narración oral, revitalización lingüística.

▼
Keywords:

Reading aloud, transactional reading, oral narrative, language revitalization.

¹ Profesora investigadora de Tiempo Completo, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Av. Universidad s/n, col. Cinco Señores, Oaxaca, México. ORCID: 0000-0002-2681-7102. Correo electrónico: lcordova.cat@uabjo.mx

Introducción

En 2016, un grupo interinstitucional de investigadores, docentes y funcionarios públicos se dieron a la tarea de impartir el Taller de lectura en voz alta para la región zapoteca de Yautepec, Oaxaca,² con el objetivo general de capacitar a docentes bilingües de educación indígena en la técnica de “lectura en voz alta” en *dizdea* (zapoteco). Es decir, el propósito fue, “por un lado, preparar al docente en el dominio de sus dos lenguas en uso y, por el otro, abordar la alfabetización desde la lectura literaria en situación de lenguas en contacto” (Vergara, 2017, s/p).

El presente texto describe las experiencias en torno a la lectura en voz alta como herramienta de lectura transaccional (Rosenblatt, 1988; Vergara, 2017) y la reactivación de la narración en lenguas indígenas en situación de riesgo (Córdova, 2016; Córdova 2019). Para ello es importante transmitir el interés por generar una discusión dialógica entre la escritura, la lectura y la narración con la finalidad de motivar la (re)utilización de la lengua, en este caso zapoteco y chontal. A partir de ello, se busca propiciar un nuevo uso de la lectura en voz alta, no sólo como instrumento de promoción literaria o de enseñanza, sino como una herramienta multimodal.

El ideal de este tipo de acciones es favorecer la revitalización del *dizdea* en San Bartolo Yautepec y, de manera indirecta, de la variante lingüística chontal de la Sierra del estado de Oaxaca. En los casos zapoteco y chontal que aquí se describirán, el nivel de desplazamiento lingüístico frente al español es alto. Sin embargo, en este contexto, el *dizdea* de Yautepec se encuentra en elevado riesgo de desaparecer, por lo que la necesidad de diseñar propuestas para la reversión de tal situación es innegable.

Contexto

El Taller de lectura en voz alta para la región zapoteca de Yautepec fue coordinado por la Mtra. Judith Vergara Monreal, de la Universidad Pedagógica Nacional (Xalapa), y facilitado por el equipo interinstitucional en San Bartolo Yautepec, Oaxaca, a lo largo de dos días en el mes de mayo de 2017. Como se mencionó líneas antes, estuvo dirigido a profesores de educación indígena (de los niveles preescolar y primaria) de la Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena No. 14, Santa María Ecatepec (Yautepec), Oaxaca, así como a promotores comunitarios del *dizdea*. No obstante, las comunidades que atiende esta Jefatura no sólo son zapotecas, sino también de origen chontal, por lo que en cualquier taller participan profesores de ambas regiones, aunque los promotores sólo fueron hablantes de *dizdea*.

El *dizdea* de Yautepec es una variante lingüística en alto peligro de desaparición. A pesar de encontrarse geográficamente cerca de los hablantes del zapoteco del Istmo de Tehuantepec, sólo cuenta con pocos hablantes adultos o ancianos.³ Investigadores e instituciones federales han creado materiales didácticos y/o de consumo comunitario para revertir el proceso de desplazamiento de esta lengua. Por ejemplo:

[Una] lotería y memorama. Material elaborado por Adela Covarrubias Acosta (2013). [Un] Dominó. Diseñado y elaborado por Carlos López Villaseñor (ENAH [Escuela Nacional de Antropología e Historia], 2010; demo sin publicar). Figuras para colorear (elaboración de una colección de figuras por Sandra Hernández Cantú, 2010, sin publicar). Yaak, Vocabulario Dizdea en Línea, elaborado por Zobeida Sánchez

² El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la UABJO, la UPN (Xalapa), el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) y la Universidad Estatal de California en Los Ángeles integraron el equipo interinstitucional.

³ Es importante mencionar que existe una idea generalizada de que el zapoteco del Istmo tiene alta vitalidad, siendo la ciudad de Juchitán uno de los lugares que se reconoce con ese vigor; pero incluso en esta localidad el desplazamiento es acelerado.

Bonilla, auspiciado por el Inali y asesorado por la UAQ [Universidad Autónoma de Querétaro]. *Xkech dizdea*. Libro zapoteco (Coordinado por Rosa María Rojas Torres, [auspiciado por] Inali, 2013). [Asimismo,] señalética en lengua [2014 y] Mural comunitario [2014] (Rojas & Sánchez, 2016, s/p).

Estas acciones fueron continuidad del programa de inmersión total “Nido de lenguas”, en el que un grupo de hablantes y el INALI se organizaron para que los niños comenzaran a aprender zapoteco, en 2012. Incluso, se edificó “la casa del zapoteco”, una construcción tradicional de adobe y palma para poder llevar a cabo las actividades.⁴ Asimismo, en la Jefatura de Zonas de Supervisión ya habían emprendido algunas clases de lengua. De esta manera, se pueden observar más de una década de diferentes esfuerzos para tratar de revertir el desplazamiento del zapoteco de Yautepec. Sin embargo, poco a poco estas iniciativas se han convertido en procesos aislados y, en algunos casos, se han dejado de realizar completamente, como es el caso de Nido de lenguas. Ante esta situación, el desplazamiento sigue su curso y se ha hecho necesario no dejar de hacer pequeñas acciones para revitalizar el *dizdea*.

En 2016, el Asesor Técnico Lingüístico (ATL) de la Jefatura de Zonas de Supervisión No. 14 que atendía a la región zapoteca se acercó al equipo interinstitucional para solicitar un taller sobre escritura del zapoteco pues, en general, se tiene la idea de que la lengua se revitalizará a partir de escribirla y de producir materiales escritos. Un año antes, en la misma Jefatura, el equipo interinstitucional impartió un taller sobre enseñanza de la lengua chontal como segunda lengua; asimismo, en 2016, el taller sobre escritura de textos funcionales en chontal. Por tal motivo, para el ATL y las autoridades administrativas de la Jefatura de

Zonas fue importante atender a la región zapoteca, por lo que las tareas a realizar se calendarizaron para el año 2017.

Como se dijo líneas arriba, interinstitucionalmente el proyecto del taller se desarrolló para el caso del *dizdea*. Sin embargo, debido a la desubicación lingüística, algunos profesores chontales atienden comunidades zapotecas o a la inversa, por lo que en el resto del texto se hará referencia a ambas lenguas, aunque el foco de atención del taller fue, principalmente, la lectura en voz alta en *dizdea*. En este contexto, la mayoría de los profesores no son hablantes de la lengua zapoteca, por lo que escribir en lengua indígena que ya no se habla o no se conoce implica un doble reto.

Desarrollo de la propuesta de taller

En el campo de la revitalización de lenguas, la puesta en marcha de metodologías o acciones a favor de la promoción, uso y desarrollo de las lenguas indígenas es bienvenido. Empero, en el caso de lenguas o variedades con alto riesgo de desaparición, estas acciones deben ser repensadas a la luz de las actividades que se han iniciado con anterioridad. Es decir, se debe reflexionar cuál ha sido el impacto de acciones previas y valorar si es pertinente seguir en la misma línea o redireccionarlas (Córdova, 2019). En el caso del *dizdea* y del chontal que aquí se describirán, se han emprendido varias acciones, de las cuales la mayoría ha sido material escrito. No obstante, este material tiene circulación reducida y su consumo es más académico o escolar que comunitario, por lo que el proceso de revitalización es nulo.

El equipo interinstitucional recibió la propuesta de la Jefatura de Zonas para estructurar un taller de escritura de zapoteco y durante el segundo semestre de 2016 se dedicó a organizar los contenidos y el objetivo. Algunas de las premisas de las que se

⁴ Para observar más a detalle la construcción, véase el video *Casa tradicional*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=RCjwrDIUbeM>

partieron fueron las siguientes: en primer lugar, desarrollar un taller que se volviera un diálogo de saberes entre promotores o hablantes del *dizdea* y profesores; es decir, el taller como pretexto para abrir un diálogo que muchas veces es invisibilizado debido al desplazamiento de los saberes comunitarios por los saberes escolares. En segundo lugar, impartir un taller que pudiera mostrar las virtudes de la escritura de una lengua en procesos revitalizadores, en tanto que el ejercicio escritural tenga como objetivo comunicarse en la lengua indígena; esto es, utilizar el soporte escrito para reintegrar a la lengua a la interacción cotidiana de los hablantes. Por último, y no menos importante, cumplir con las expectativas de profesores y promotores de producir escritos en zapoteco.

Al igual que en el caso chontal, se esperaba que los promotores zapotecos tuvieran una mayor participación, por lo que el papel de los profesores sería más como facilitadores de la escritura. Entonces, no se podía pensar en la redacción de textos largos, sino cortos que pudieran ser fácilmente transcritos y, por ende, más fáciles de leer. Aunado a ello, la experiencia chontal de 2016 mostró que tanto docentes como promotores tienen poca práctica lectora. Si bien están alfabetizados en español, sus prácticas lectoras son reducidas. Es decir, el soporte escrito se utiliza mínimamente como medio comunicativo; aunque varios promotores y profesores ahora se comunican por mensajería electrónica, las dinámicas comunitarias e incluso escolares siguen siendo con poco soporte escrito. En ese sentido, se tenía que dotar a los asistentes de herramientas y ánimo para revitalizar, escribir y leer el *dizdea*. Por ello, la apuesta fue generar, en la medida de lo posible, estrategias interdisciplinarias que comenzaran a incidir en la revitalización del zapoteco y en su desarrollo en soportes escritos.

A partir de lo anterior, el equipo interdisciplinario tenía experiencia en procesos de revitalización, pero no necesariamente en facilitar dinámicas de lectura en voz alta. Por lo tanto, se requirió de la asesoría de Judith Vergara, de la Universidad Pedagógica Nacional, para

armar la propuesta del taller, pues no sólo se trataba de hacer referencia a la importancia del zapoteco y la necesidad de proponer acciones comunitarias, sino de brindar metodologías para un ejercicio lector que motivara el uso de la lengua escrita y oral.

Leer

El objetivo revitalizador del taller fue que, ya fuera mediante el soporte oral o escrito, los participantes se motivaran a transmitir, utilizar o aprender la lengua zapoteca y, en su caso, el chontal. En ese sentido, la lectura en voz alta se convertía en la mejor aliada, pues además de que le brinda prestigio a la lengua a partir del escrito, permite volver a escuchar lenguas que poco a poco se están quedando dormidas. Así, esta actividad evidencia la necesidad de generar materiales para su lectura y, a su vez, le otorga nuevamente voz o el poder de la palabra a los hablantes.

El equipo revitalizador partió de la idea de que la lectura en voz alta, para cumplir con sus objetivos revitalizadores, debe tener un enfoque comunicativo y funcional. Es decir:

la lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos (Cova, 2004, p. 55).

Así, al dotar de herramientas para esta práctica, los promotores y profesores pueden comenzar a reivindicar no sólo la lengua como sistema lingüístico, sino los sistemas de significación que en ella se encuentran codificados.

El ejercicio lector en formatos largos y diversos de promotores y profesores, por lo general, es reducido. Si partimos de la idea de que comúnmente la lectura

es tomada como sinónimo de alfabetización, en las comunidades indígenas la alfabetización es el objetivo por alcanzar, no el desarrollo del objetivo lector. En ese sentido, los acercamientos de los promotores culturales y de los profesores de nivel indígena hacia la lectura, y la lectura en voz alta, sobre todo en español, ha sido poco productiva en términos de apropiación del hábito lector y la práctica de la lengua indígena (Córdova, 2016).

Para Daniel Cassany (2007), la costumbre escolar de la lectura en voz alta en español, incluso para niños cuya primera lengua es este idioma, resulta una suerte de "crueldad infantil", pues se coloca al pequeño frente a una audiencia sin una formación previa en lectura de textos en general y lectura de voz alta en particular. De esta manera, se puede afirmar que para los hablantes de lenguas distintas al español, la lectura y especialmente en voz alta en español, sin herramientas de lectura previas, es y seguirá siendo una especie de castigo.

Por tal motivo, en la planeación y ejecución del taller se diseñaron estrategias de lectura en voz alta que permitieran un ejercicio de "lectura transaccional", a través de la didáctica de la lectura.

Cada acto de lectura es un evento, una transacción que involucra a un lector en particular y una configuración particular de marcas en una página, y que ocurre en un momento particular en un contexto particular. Ciertos estancamientos orgánicos, ciertos rangos de sentimiento, ciertos enlaces verbales o simbólicos, se agitan en el depósito lingüístico. A partir de estas áreas activadas, para expresarlo de manera más simple, la atención selectiva -condicionada por múltiples factores personales y

sociales que entran en la situación- selecciona elementos que se sintetizan o se fusionan con lo que constituye el "significado". El "significado" no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que ocurre durante la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1988, p. 4).

A partir de la lectura transaccional se desarrollan aspectos lingüísticos y sociales pertinentes para la revitalización. El desplazamiento lingüístico se materializa en el reemplazo de una lengua por otra; sin embargo, no es un suceso meramente lingüístico sino también social, donde se pierden el sistema comunicativo y los "significados culturales". Al reactivar la lectura por medio del texto y un lector formado, la transacción permitirá recobrar esos significados culturales.

En la actualidad nadie puede negar los beneficios cognitivos, sociales y terapéuticos de la lectura, y en el caso de la revitalización estos beneficios potencializan sobremanera los procesos a favor de las lenguas. Pero el provecho más grande, y en eso la lectura en voz alta es el mejor aliado, radica en que es un ejercicio que por medio de la práctica y el disfrute puede dejar de ser meramente escolar y puede llevarse al ámbito comunitario y familiar. Si bien existen varios ejercicios a nivel mundial en torno a la lectura en voz alta en lenguas indígenas, muchos de ellos son audiolibros que sólo registran palabras y no historias completas. Por ejemplo, algunos *talking books* se han publicado en Australia para la lengua gurindji.⁵ En Canadá se ha creado un sitio en internet para la lengua tutchone del sur en el territorio de Yukón, en el que han publicado algunas historias en lengua, pero no ejercicios de lectura en voz alta.⁶ En México, José Antonio Flores Farfán ha desarrollado audiolibros que revalorizan algunos repertorios discursivos (adivinanzas, historias de creación, etcétera) del maya yucateco, así como

⁵ Véase <https://www.uq.edu.au/news/article/2015/06/talking-book-gives-new-voice-indigenous-languages>

⁶ Véase <http://www.macleans.ca/culture/books/how-to-preserve-indigenous-languages-for-the-next-generation/>

del náhuatl, mixteco, otomí, entre otras lenguas, que motivan al fomento del (re)uso de la lengua a partir del soporte escrito (Flores, 2015).

En 2011, José Antonio Flores Farfán, Diego Pérez Hernández, Lorena Córdova y Judith Vergara, además de otros colaboradores, participaron en la producción del audiolibro *Yaljub'al atz'am atz'am t'a San Mateo/ La historia de la sal de San Mateo* (2012) en versión bilingüe chuj-español, sobre la historia del origen de las minas de sal del pueblo chuj en San Mateo Ixtatán, Guatemala, con el objetivo de revitalizar el chuj en Chiapas, en la zona de los Lagos de Montebello. Durante la elaboración, Vergara y Córdova se dieron cuenta de un aspecto importante: las personas interesadas en la revitalización que son hablantes de la lengua objetivo pueden participar; sin embargo, aunque sean hablantes, les cuesta mucho trabajo hacer lectura en voz alta frente a un micrófono. En el caso de este audiolibro, aunque se tenía la historia traducida y editada, así como las respectivas ilustraciones, hicieron falta mediadores de lectura chuj que pudieran dar voz a los personajes. Si bien se contó con la participación de tres hablantes, el audio es plano, no tiene juego de voz o de dicción, pues no se contaba con las herramientas de lectura en voz alta.

Con este telón de fondo, el equipo interinstitucional puso en marcha el taller para el caso del *dizdea*. Siendo el primero en su tipo, no por el hecho de que los profesores y promotores no hayan impartido talleres previos sobre escritura y lectura en lengua indígena, sino porque no habían tomado un curso sobre lectura transaccional en voz alta para revitalizar la lengua.

Escribir

En el campo de las lenguas indígenas, tanto en el ámbito académico, activista y burocrático, el ejercicio de escribir una lengua es sinónimo de desarrollarla. En el caso de México, la búsqueda del INALI por la normalización o institucionalización de las lenguas indígenas es una meta que tiene desde su creación

y que, en esta última administración (2019), se ha priorizado por encima de los proyectos comunitarios de revitalización que intentan revalorizar a las lenguas desde múltiples soportes. En el caso de Oaxaca, desde hace más de cinco décadas la escritura de las lenguas indígenas forma parte de las luchas de los movimientos indígenas.

[...] En los últimos diez años se ha generado en el estado una serie de movimientos que propugnan por la afirmación y conservación de las lenguas indígenas. Dentro de las estrategias propuestas por estos grupos, el logro de la escritura de los idiomas indígenas ha jugado un papel central. En todos estos proyectos la apropiación de la escritura es concebida como un mecanismo de afirmación, revalorización y desarrollo de las lenguas indígenas. Esta intención se ha visto reflejada en una dinámica más ágil, durante las reuniones para la unificación de los alfabetos prácticos, y en la capacidad, de la mayoría de los grupos, de trascender los problemas sectoriales a nivel regional y establecer una propuesta de alfabeto único para toda la etnia o para toda la región. La voluntad de apropiación de la escritura como estrategia de afirmación y cohesión étnica ha supuesto concebir a la lengua en su conjunto y a la escritura como un medio de unificación de las variantes regionales (Pardo, 1993, pp. 109-110).

A pesar de los recursos invertidos en desarrollar alfabetos, la escritura de lenguas indígenas en el estado aún es reducida. Prácticamente no existe un lugar o región en donde una lengua indígena, en el soporte escrito, sea vehículo de comunicación pleno. Incluso, en la zona mixe o *ayuuuk*, el zapoteco del Istmo o el mixteco (este último cuenta con una academia

interestatal en la que convergen mixtecos de tres entidades federativas) aún no alcanzan un uso extendido de la escritura. Asimismo, en todos los intentos por unificar los alfabetos surgen disputas, y más de las que se piensa.

Con todo, escribir una lengua, al ser una tarea que se ha popularizado como individual, es un ejercicio en el que se puede encontrar gente especializada. Es decir, existen tanto promotores como profesores y lingüistas que escriben las lenguas indígenas. Sin embargo, al ser ejercicios individuales, pocas veces pasan por procesos de validación comunitaria, lo cual llega a propiciar poco consumo local o rechazo de los materiales escritos que se generan.

En el caso del taller de lectura en voz alta, se extendió la invitación a escribir y para los organizadores no hay mejor método que este tipo de lectura para validar los escritos, pues es por la vía de la oralidad que muchos de los asistentes pueden evaluar la inteligibilidad de los textos. Asimismo, es un proceso inicial que no se restringe al uso o a la búsqueda de las grafías correctas, al contrario, se utilizan algunas que permiten transmitir la fuerza ilocutiva de la lengua y los significados culturales ahí descritos. Esto permitió que los lectores pudieran escribir sus historias sin temor a que sus textos fueran evaluados ortográficamente. Al contrario, su interés se centró en transmitir el mensaje y significados que la lectura transaccional permite comunicar.

Los textos que se produjeron, en primera instancia, fueron cortos. Sin embargo, los asistentes escribieron textos de una cuartilla, lo cual es síntoma de la confianza que adquirieron al saber que su escrito no sería revisado en términos de la gramática. En el caso de los asistentes que no hablaban una lengua indígena, realizaron la dinámica en español, pero ejercitando su práctica de lectura en voz alta. El principio básico era escribir, no importando la lengua. Es decir, lo relevante era escribir para leer y leer para revitalizar.

Narración oral

La escritura de textos se torna estéril si no hay quien los lea. En ese sentido, en el campo de la revitalización el hecho de generar material que no sea utilizado por las comunidades de hablantes o aprendices tiene un efecto nulo. Así, la idea de producir textos para ser leídos y transmitidos a un público u oyentes del *dizdea* y del chontal incentivaba su consumo y de seguir con este ejercicio postaller, los asistentes podrían apropiarse de la escritura y lectura de dichas lenguas, cumpliendo así con algunas de las metas comunicativas que se tienen para su uso.

La lectura de los textos generados estuvo antecedida por una sesión de cinco horas en la que se llevaron a cabo actividades o ejercicios en torno a la técnica de lectura en voz alta, sugeridos por Judith Vergara, sobre dicción, ritmo, velocidad, volumen, énfasis, movimientos faciales y corporales, etcétera. Posteriormente se brindaron elementos mínimos para seleccionar o escribir un relato o cuento, tomando en cuenta su brevedad, sentimientos, cuidando un lenguaje inteligible. Si bien en una sesión no se lograrían agotar tanto los ejercicios como el surgimiento de dudas, lo que es un hecho es que estos ejercicios permitieron la integración del grupo de asistentes, infundir confianza tanto en su lectura como escritura y crear relatos emergentes en la lengua indígena.

Como se dijo, el objetivo fue que entre los participantes se encontraran tanto profesores de educación indígena como promotores de la lengua. Sin embargo, aunque sí se contó con la presencia de un promotor de *dizdea*, no quiso integrarse en las actividades; al contrario, su "participación" fue, en este sentido, liminal. Por su parte, aunque en el taller había profesores chontales, no asistieron promotores chontales. De esta manera, la reducida asistencia de los promotores transmitió la idea de que probablemente los textos que se produjeran y leyeran serían en español; aun así, se escribieron algunos en chontal y un par en zapoteco.

Si bien en este taller se tenía claro que no se generarían muchos textos en lengua indígena, el hecho de leer textos sobre algunos aspectos de la comunidad comenzó a activar la memoria lingüística y cultural de los asistentes, un elemento trascendental en la revitalización de lenguas con alto riesgo de desaparición. Así, la lectura en voz alta no sólo permitía reivindicar el sistema de sonidos que poco a poco deja de desaparecer en las comunidades zapotecas y chontales, sino que hace posible recordar historias tanto de la propia tradición oral como de episodios que los autores-lectores recuerdan.

El ejercicio llevado a cabo en el taller descentralizó los soportes en los que normalmente la lectura se ha promovido; tanto promotores como autores pudieron leer y escribir en hojas sueltas o en sus cuadernos. Es decir, no necesitaron "libros" de autores reconocidos para poder leer, sólo hacía falta que se asumieran como escritores y lectores de microrrelatos que transmitieran un mensaje con significados locales, inteligibles para los escuchas y, sobre todo, cargados de una memoria cultural vigente que si bien puede estar dormida, necesita ser activada y reivindicada para volver a estar presente en espacios formales y no formales de las comunidades. De esta manera, la lectura en voz alta no sólo brinda cierto placer o goce estético, también permite volver a dar espacio a esas voces que, desde hace varios siglos, han querido ser silenciadas.

Conclusiones

El lingüista Frank Seifart menciona que quien es escritor no necesariamente es lector y que un lector no necesariamente es un escritor. En el caso de las lenguas indígenas con alto riesgo de desaparición yo agregaría que quien es hablante pleno de una de ellas no necesariamente es lector, escritor o traductor de la misma. En ese sentido, la complejidad es más amplia, pues no se cuenta con los recursos humanos suficientes para integrar grupos de personas que desarrollen cada una de esas competencias. Al contrario, muchas veces quien es

hablante ejercita todas las habilidades; en contraparte, muchos hablantes no logran ninguna de ellas.

A partir de lo anterior, para que la lectura en voz alta se convierta en una estrategia revitalizadora se necesita comenzar a formar a más personas, ya sea como lectoras, escritoras o escuchas, pues cada día los recursos humanos se van agotando. Asimismo, es necesario sistematizar los procesos de formación lectora en el campo de las lenguas indígenas y seguir diversificando los soportes y espacios de práctica. Para que el *dizdea* sea revitalizado se necesitan cambiar muchas condiciones sociolingüísticas que motivan su desplazamiento; sin embargo, comenzar con pequeños registros escritos para su lectura en voz alta puede contribuir a empezar a revertir este desplazamiento y otorgarle un nuevo estatus. No para brindarle el *status quo* del español, sino para otorgarle un (re)uso indispensable que la reactive en el ámbito social, lo cual es el objetivo central en el campo de la revitalización de lenguas en alto riesgo de desaparición.

Referencias

- Cassany, D. (2007). Luces y sombras de la lectura en voz alta. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil*, 82, 21-32.
- Córdova, L. (2016). Consumo literario en lenguas indígenas: experiencias de revitalización desde el Sur de México. *Revista CS*, 18, 37-61. DOI <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.2053>
- Córdova, L. (2019). *Metáforas ecológicas, ideologías y políticas lingüísticas en la revitalización de lenguas indígenas*. México: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca-Conacyt.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.

Flores Farfán, J. A. (2015). Na'at le ba'ala'paalen Na'at le ba'ala'paalen. Adivina esta cosa niño. La experiencia de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el maya yucateco. *Trace*, 67, 92-120.

Flores Farfán, J. A., Córdova Hernández, L., Pérez Hernández, D. & Vergara, J. (2012). *Yaljub'al atz'am atz'am t'a San Mateo/La historia de la sal de San Mateo*. México: Conacyt/CIESAS/Linguapax/Unesco Cataluña/Innovación y Apoyo Educativo A.C.

Pardo, M. T. (1993). El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca. *Revista Iztapalapa*, 29, 109-134.

Rojas, R. M. & Sánchez, Z. (2016). Mnech Dizdea. El desplazamiento de la lengua de los bartoleños. Ponencia presentada en el 7° *Coloquio sobre Lenguas Otomangués y Vecinas*, 7-10 de abril, Oaxaca, Oax.

Rosenblatt, L. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory*. Nueva York: New York University.

Vergara, J. (2017). *Taller de lectura en voz alta* (Manuscrito en preparación).



"La corredora" | Metal sobre base de acero | 2.81 m x 1.42 m x 60 cm | 2019



De la serie "Contenedores de sentimientos" | Mixta/Loneta | 60 cm x 30 cm | 2018



De la serie "Enredaderas" | Mixta/Loneta | 70 cm x 50 cm | 2017

Los soportes multimedia en la revitalización lingüística: una experiencia

A multimedia experience in linguistic revitalization

José Antonio Flores-Farfán¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019
Fecha de aceptación: 29 de octubre de 2019

Resumen - En esta contribución se revisará someramente la relación sinérgica que mantienen distintos tipos de soportes (e. g. digitales) en el contexto contemporáneo, como estrategias para fortalecer las lenguas originarias, un proyecto que el Acervo Digital de Lenguas Indígenas (ADLI) del CIESAS ha pugnado por desarrollar a lo largo de más de dos décadas. Partimos del principio de que la promoción de la lectoescritura y la expresión oral en lenguas originarias es mucho más eficaz con base en un enfoque multimedia y multimodal, redundando en formas más efectivas y afectivas de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural.

A lo largo de las décadas, el proyecto se ha llevado a cabo y sigue en proceso de forma relativamente exitosa, en un contexto siempre amenazante; uno de sus bastiones es el trabajo colaborativo con grupos interculturales de investigadores, activistas, artistas y educadores, en diversas regiones de la República mexicana, entre ellas el área maya de la península de Yucatán, más recientemente la península de Baja California, con lenguas yumanas, como el paipai y el kumiai, e incluso con lenguas de Norteamérica, además del náhuatl de distintas regiones, el mixteco de Oaxaca y Guerrero, el huave de Oaxaca, el hñahñu de Hidalgo, y otros nichos de oportunidad en éstos y otros enclaves originarios, asimismo realizando una labor mayor de cara a la sociedad.



Palabras clave:

Soportes multimedia, revitalización lingüística, lenguas indígenas mexicanas, trabajo colaborativo, artes.

Abstract - In this contribution, we'll briefly review the synergistic relation between different types of media (e.g. digital) in contemporary contexts as strategies to strengthen native languages, a project that the Acervo Digital de Lenguas Indígenas (ADLI-CIESAS) has developed for over two decades, promoting reading and oral expression in native languages via a multimedia and multimodal approach, resulting in more effective and affective forms of revitalization, maintenance and linguistic and cultural development. Over the years, the project has developed and continues to develop successful revitalization paths in an ever-threatening language context, a bastion of this being the collaborative work with intercultural groups of researchers, activists, artists and educators, among others, in diverse regions in Mexico. These include the Maya region in the Yucatan Peninsula, more recently the Baja California Peninsula, with Yuman languages, such as Pai Pai and Kumiai, and even North American languages -e.g. Fox, Ojibwe-, the Nahuas of different regions and Mixtecs of Oaxaca and Guerrero, Huave of Oaxaca, Hñahñu of Hidalgo, and others niches of opportunity in these and other indigenous enclaves, together with developing language revalorization work for mainstream society.



Keywords:

Multimedia, linguistic revitalization, Mexican indigenous languages, collaborative work, arts.

¹ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Linguapax América Latina. Juárez 87, Col. Tlalpan Centro, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14000, Ciudad de México. ORCID: 0000-0002-9890-0175. Correo electrónico: xosen@hotmail.com

Introducción

En esta contribución se revisará someramente la relación sinérgica que mantienen distintos tipos de soportes (e. g. digitales) en el contexto contemporáneo, como estrategias para el fortalecimiento de las lenguas originarias, un proyecto que el Acervo Digital de Lenguas Indígenas (ADLI) del CIESAS ha pugnado por desarrollar a lo largo de más de dos décadas. Partimos del principio de que la promoción de la lectoescritura y la expresión oral en lenguas originarias es mucho más eficaz con base en un enfoque multimedia y multimodal, redundando en formas más efectivas y afectivas de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural.

A lo largo de las décadas, el proyecto se ha llevado a cabo de forma relativamente exitosa en un contexto siempre amenazante; uno de sus bastiones es el trabajo colaborativo con grupos interculturales de investigadores, activistas, artistas y educadores, entre otros, en diversas regiones de la República mexicana, como el área maya de la península de Yucatán y más recientemente la península de Baja California, donde se hablan lenguas yumanas, como el paipai y el kumiai, e incluso con lenguas de Norteamérica –e. g. kikapú, ojibwa–, el náhuatl de distintas regiones, el mixteco de Oaxaca y Guerrero, el huave de Oaxaca, el hñahñu de Hidalgo. El proyecto ha abarcado, además, otros nichos de oportunidad en distintos enclaves originarios, amén de desarrollar una labor mayor de cara a la sociedad.

A lo largo de un lustro, en el Acervo Digital de Lenguas Indígenas (ADLI) –que tiene como antecedente directo al Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC), que ha operado por más de dos décadas– la producción de materiales en lenguas mexicanas ha facilitado y favorecido la adquisición de habilidades de lectoescritura, e impactado favorablemente la

revitalización lingüística y cultural, potenciando el desarrollo lingüístico y educativo, la afirmación de identidades y el arraigo comunitario. Desde la antropología del performance se les puede caracterizar como “actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria, y sentido de identidad a través de acciones reiteradas” (Taylor, 2003, p. 352). Añadiríamos que el performance holístico siempre ha sido parte de la naturaleza de la reproducción sociocultural de los pueblos originarios, y en este sentido se recuperan y recrean epistemologías propias, potenciándolas desde la base comunitaria con el concurso activo de miembros clave en su apuntalamiento.

Así, el proyecto tanto ubica las expresiones propias de la tradición oral y otras manifestaciones artísticas “espontáneas” en relación con sus espacios socioculturales y el rol que las propias comunidades de hablantes les atribuyen con base en la identidad y la tradición, recreándolas en formatos contemporáneos, como lleva a cabo el registro etnográfico, fonográfico y audiovisual pertinente. Por tanto, concebimos la producción de materiales no como actos aislados de sus contextos, sino directamente imbricados en ellos, como parte de procesos de reivindicación de saberes amenazados, que proveen de insumos fundamentales para la visibilización, el disfrute y la afirmación identitarias, en términos de la afirmación positiva y activa de la diferencia cultural y lingüística.

ADLI: historia y formas de trabajar

El ADLI tiene como antecedente directo el desarrollo del PRMDLC, que ha operado en México por más de dos décadas, considerado un proyecto exitoso por el propio financiador, Conacyt, con el concurso de Linguapax, a quienes tenemos el honor de representar en América Latina.² En el Acervo Digital de Lenguas

² Tanto a Conacyt como a Linguapax se agradece su generoso apoyo a lo largo de todos estos años. Véase <http://www.linguapax.org/es/quienes-somos-2/estructura/delegaciones-linguapax/linguapax-america-latina/>

Indígenas se acopian, resguardan, preservan y, sobre todo, desarrollan materiales en lenguas originarias con el fin de conformar un corpus revitalizador de las lenguas mexicanas que permita tanto mantener como ampliar el gran legado lingüístico nacional. A lo largo de casi tres décadas, a la fecha se han producido o están produciendo materiales en formatos multimedia, incluidos impresos, en alrededor de 20 lenguas y sus variantes; entre otras, náhuatl, maya yucateco, tzeltal, tzotzil, chuj, ch'ol, hñahñu (otomí), huave, zapoteco, kikapú, wixárika (huichol), mixe, ñu savi (mixteco) y paipai.

También se han trabajado materiales en español de México que enaltecen las lenguas y culturas mexicanas. Éstos se conciben no como una producción de material por el material mismo, de manera aislada, sino como parte de la facilitación de procesos de revaloración lingüística y cultural, de los cuales los materiales son bastiones fundamentales. Para este propósito se involucran y acompañan activamente autores originarios en su concepción y realización (artistas, lingüistas, antropólogos y creadores originarios, pintores y músicos, entre otros), que son los principales protagonistas de los procesos.

Los materiales se restituyen directamente a las comunidades de manera gratuita a través de talleres particularmente pensados para los niños y a ellos dirigidos, por su disposición lúdica e interactiva, donde se incentiva el uso de estos materiales en el ámbito comunitario. Se trata asimismo de generar contenidos de alta calidad, que dignifiquen las lenguas y culturas, desde luego, al igual que el trabajo de sus creadores, quienes más allá de ser remunerados justamente por su trabajo, además de verlo publicado y recibirlo directamente, son verdaderos activistas de sus lenguas y culturas que forman grupos de acción a favor de las comunidades mismas.

En el momento actual (2018-19) se están trabajando alrededor de 30 proyectos de material en

lenguas originarias, incluyendo música en géneros emergentes (por ejemplo, rap en maya yucateco). Estamos a la búsqueda de co-patrocinadores solidarios para poder potenciar el cúmulo de propuestas recibidas a raíz de una convocatoria que emitimos como parte del proyecto Conacyt que diseñamos, intitulado Revitalización lingüística a través de las artes.

Los casi 30 proyectos recibidos suman 17 lenguas originarias, incluidas las referidas arriba y otras, como el téenek (huasteco); se encuentran en diferentes fases de desarrollo que se están trabajando junto con los autores en todo el proceso. En su conjunto, reflejan con claridad las tradiciones orales y las diversas formas de mirar el mundo, de manifiesto en diferentes géneros tradicionales que van desde adivinanzas, trabalenguas, cuentos de tradición oral, cuentos de nueva creación, relatos de los abuelos con diferentes temáticas (por ejemplo, consejas), poesía, mitos de creación, trabajos sobre plantas curativas, leyendas, creencias acerca del cuidado de los niños en sus primeros años de vida, hasta géneros lúdicos como loterías, sopa de letras, etcétera. En su mayoría y en la fase actual, los proyectos están diseñados para elaborarse de forma monolingüe, lo que nos dice que los autores están conscientes de la importancia de poner sus lenguas en primer plano.

A través de una metodología de redes, en el ADLI se refuerzan relaciones ya existentes incorporando docentes, activistas, estudiantes y las comunidades en general, propiciando el conocimiento y la experimentación con las formas estéticas que proporcionan diversos géneros orales vertidos en, por ejemplo, la canción indígena y artes afines, practicando y/o acompañando, en algunos casos, la composición literaria y musical en lengua originaria. Con ello se busca producir nuevas formas líricas y/o recrear formas orales ya existentes en formatos como el rap u obras sinfónicas,³ que a su vez son grabadas y

³ Véase por ejemplo https://www.youtube.com/watch?v=_cpOxj-c4cE

distribuidas por canales diversos asequibles y viables, como las redes sociales, bastión de la democratización del conocimiento y el arte, fortaleciendo el legado originario a través del potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización de las lenguas, tarea en la que el ADLI se ha especializado desde hace varios años (Flores-Farfán, 2013).

Nociones teórico-metodológicas de intervención educativa empírica

Los materiales y procesos son, desde luego, sometidos a un riguroso análisis con los actores mismos y otras voces expertas, lo cual permite producir publicaciones académicas, como ésta, de interés y utilidad para la comunidad originaria y científica por igual, abriendo líneas de investigación-acción en un campo muy poco trabajado en México, el de la planeación y política lingüísticas. Esto garantiza un alto nivel de calidad de los productos, con el involucramiento activo de hablantes de las lenguas en los distintos momentos de los procesos revitalizadores, lo cual implica un importante filón formativo, en la medida en que en la práctica los hablantes se llegan a desempeñar como actores o actrices, o incluso en la producción de voz y diseño, entre otras funciones.⁴

Como expresión de la creatividad de un grupo social concreto, las artes, en especial la canción y otros géneros de tradición oral, como los trabalenguas y acertijos, contribuyen a la creación, reproducción y recreación de la lengua y la cultura misma, dinámicamente. Se trata de fomentar tanto vehículos para la transmisión de la lengua a manera de elementos constitutivos de su gramática cultural y estética, como de desarrollar estrategias para la apropiación, reapropiación y actualización de realidades sociales complejas a través de soportes contemporáneos, como las redes sociales, el video, la animación, etcétera.

Por ejemplo, los géneros musicales que aquí llamamos “emergentes”, que corresponden a formatos de consumo global como el rock, el hip hop y el reggae,

por mencionar algunos, tematizan realidades relativas al ámbito sociocultural, ambiental y político de las comunidades en sus entornos específicos, incluso cuestionándolos a través de las redes sociales. Así, lejos de ser únicamente expresiones artísticas aisladas, la canción y la música indígenas devienen en formas de resistencia, de nuevas identidades, de revaloración de tradiciones, de reflexión sobre la lengua, la cultura y el entorno (Atalli, 1995; Híjar, 2009; López, Ascencio & Zebadúa, 2014).

Un ejemplo elocuente del poder de la música en el mantenimiento de las lenguas y culturas amenazadas se encuentra entre las comunidades aborígenes australianas, en las que algunas expresiones musicales son lo único que prevalece de ciertas lenguas, que se niegan así a desaparecer y desde donde se puede plantear su revitalización (Marett & Barwick, 2003), análogamente a lo que sucede con muchas otras comunidades como las yumanas en México o con cualquier grupo originario que presenta una situación de los llamados “últimos hablantes”. El hecho de que sean los cantos los últimos bastiones de la supervivencia cultural y lingüística resulta revelador del valor de la música en su mantenimiento y/o revitalización.

El trabajo en el terreno parte de una lógica ascendente, relacional e informal, coparticipativa y emergente, lo que constituye un modelo de revitalización lingüística indirecta y de monolingüismo inverso, con el que se ha trabajado de manera relativamente exitosa en el pasado (por ejemplo, véase Flores-Farfán, 2011). Someramente, este método consiste en el desarrollo de dinámicas con los propios actores en las mismas comunidades de origen a través de talleres, incluyendo al mayor número posible de hablantes diversos, con base en el liderazgo de personas clave como maestros o activistas comunitarios. Con ellos se convocan y desarrollan talleres de distinto tipo y duración, exclusivamente en lengua indígena -a eso llamamos monolingüismo inverso-. Como parte de los procesos

⁴ Véase por ejemplo <https://www.youtube.com/watch?v=Qd3LRnOrG9Q&list=PL122A5EE57B9E1AA6>

de investigación y reivindicación que tienen un impacto en la acción revitalizadora, la inmersión total en lengua indígena favorece su uso y posicionamiento en el ámbito comunitario, lo cual ya indirectamente influye en la revitalización de la lengua originaria. Más aún, la estructura de participación en los talleres está abierta a las intervenciones espontáneas de sus principales destinatarios, jóvenes y niños de las comunidades, con lo que su inserción en los procesos de revitalización se produce de manera “natural”; es decir, no se fuerza en ningún sentido, una prerrogativa que se corresponde con distintos grados de apropiación de los materiales e incluso con un involucramiento más activo en términos de diseminación e incluso producción del material, desde una perspectiva lúdica e interactiva.

La participación se incentiva con la proyección de materiales audiovisuales en ocasiones propicias, como las fiestas de los pueblos, contenidos derivados de la tradición oral vertidos en animación, lo cual provee de contemporaneidad a las lenguas y su sucesivo prestigio.⁵ Rompiendo estereotipos en ocasiones muy arraigados en las propias comunidades que nutren ideologías muy destructivas de lenguas y culturas originarias, los proyectos de micropolítica lingüística, como el presente, se oponen frontalmente a sus prácticas, más allá de las retóricas de la reivindicación oficiales. En nuestro caso, la actividad ha sido más desde la base, con una metodología de lógica ascendente, con distintas etapas como las que se describirán a continuación brevemente.

Un poco de historia reciente y la etapa actual del proyecto: logros y retos

Hoy en día, entre las artes indígenas que destacan por su dinamismo en general y en nuestro trabajo en particular se encuentra la composición e interpretación de canciones en lenguas indígenas. En este arte lingüístico y musical, a los géneros “tradicionales”

se suman hoy nuevos formatos; destacadamente, el rock, el rap, el reggae y el ska, promovidos por jóvenes originarios. Estrechamente vinculadas a este campo se encuentran otras artes como el ritual verbal en la forma de juegos de palabras, la poesía, la oratoria, el teatro, la danza y la producción audiovisual, que recuperan y recrean, muchas veces desde espacios precarios y autofinanciados, la literatura oral propia para las nuevas generaciones. Es en este contexto en el que tratamos de incidir actualmente, acompañando propuestas ya en curso, además de continuar con la tarea de editar publicaciones más “convencionales”.

Por su parte, en los últimas dos décadas, el Estado mexicano, a través de sus instituciones culturales como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) y la Dirección General de Culturas Populares (DGCP), ha mostrado interés en explorar esta veta de la creación indígena contemporánea, mediante la iniciativa “De Tradición y Nuevas Rolas”, sin embargo, esta estrategia gubernamental no ha incorporado, a la fecha, un eje de investigación sobre las formas estético-lingüísticas de la canción indígena ni sus derroteros, lo cual ha sido una constante en nuestro trabajo actual, conceptualizando a la investigación como un insumo fundamental para tomar decisiones bien formadas e informadas en el desarrollo de micropolíticas lingüísticas.

Por ejemplo, no existe una reflexión sobre las maneras en que el estudio de dichos géneros interpretativos podría transformarse en estrategias para la enseñanza de las lenguas originarias. En este sentido, nuestro proyecto, al proponerse generar conocimiento básico sobre las lenguas indígenas en relación con las prácticas culturales aludidas, tiene el potencial para convertirse en un incentivo a fin de que recursos estatales, talentos comunitarios y conocimiento científico con compromiso académico converjan a favor de la revitalización de las lenguas y culturas mexicanas, con la participación destacada de sus hablantes.

⁵ Un ejemplo de estos materiales audiovisuales es la historia de la sirena entre los nahuas del Alto Balsas: <https://www.youtube.com/watch?v=GBUZo-n6QuQ>

Al momento de redactar este artículo (otoño-invierno de 2018-principios de 2019) se estaban trabajando diversas propuestas de material en lengua originaria, incluyendo música en nuevos géneros emergentes (por ejemplo, rap en maya yucateco, con ADN Maya Producciones, encabezado por Pat Boy). Este potencial ya ha sido explorado en nuestro trabajo con el son jarocho en el náhuatl y el popoluca del sur de Veracruz, que se encuentra reflejado en la producción del documental, DVD y CD titulados *Así es amigo... acá*.⁶ La producción ha tenido una importante repercusión y demanda en el ámbito regional. El grupo nahuahablante La Mar Ehegat, "Brisa del mar", se ha posicionado como un referente para las fiestas regionales, logrando ser contratado también en diversos foros regionales del área de Pajapan, Veracruz, con un importante efecto revitalizador de la lengua náhuatl. Éste es uno de los resultados más deseables e interesantes que se van construyendo de este proyecto, lograr que los actores se profesionalicen totalmente e incluso se dediquen por completo a actividades como la música.

A su vez, al grupo de los hermanos Arizmendi, de son jarocho en popoluca, también se le ha dado más proyección a raíz de la producción de este material, visibilizando las culturas y lenguas indígenas aludidas tanto desde el punto de vista de su valor económico como afectiva y simbólicamente, dos vertientes fundamentales en la revitalización de cualquier lengua. En este sentido, nuestras estrategias principales para llevar a cabo semejantes actividades hoy son recuperar la música y la canción como hechos sociales y mecanismos de transmisión y afirmación lingüística y cultural. A la vez, se trata de potenciar estos recursos como herramientas innovadoras de enseñanza-aprendizaje, las cuales permiten la recuperación y recreación de tradiciones diversas de oralitura, como la canción indígena y, desde luego, de la lengua originaria (Ryle, 1967; Bennett, 1986; Cots *et al.*, 2007).

Si bien el proyecto no ha podido evaluar sistemáticamente sus resultados, los efectos incidentales que hemos podido observar incluyen la petición *post facto* de los participantes en los talleres, niños sobre todo, para allegarse más materiales para sus familiares o amigos; o bien el hecho mismo de fortalecer las autorías originarias e incluso facilitarlas, como ha sido el caso de la producción de las voces en los videos de adivinanzas nahuas y mayas yucatecas, entre otros.⁷

Así, se busca desatar el potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización de las lenguas, fortaleciendo y propiciando la recreación de epistemologías propias (Flores-Farfán, 2013), en este caso, recuperando la música y la canción indígena como poderosos medios para su desarrollo lingüístico y cultural. Una ilustración de ello que saldría en 2019 es el material producido con ADN Maya Producciones, encabezado por Pat Boy y otros jóvenes raperos mayahablantes, quienes emplearon los materiales generados por el ADLI en lengua maya para rapearlos, incluyendo *Trabalenguas y adivinanzas mayas*, y las *Consejas de un Boxito*.⁸ Veamos algunos otros ejemplos y lo que suscitan para el debate de producción de materiales con lenguas amenazadas.

Ilustraciones y cuestiones del material producido en distintos soportes

Sin que esto implique algún tipo de restricción, una de las premisas fundamentales de desarrollo de nuestro proyecto colectivo es precisamente la producción de materiales multimodales. El camino que se ha ido perfilando con los propios hablantes transita por producir un material en un primer soporte y luego transferirlo a otros tantos, partiendo de que la oralidad es un medio privilegiado en las comunidades mismas. En este sentido, se trata de un enfoque medioambiental de lógica ascendente (Córdova, 2014) que recupera

⁶ https://www.youtube.com/watch?v=U_019GxDZ5E

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Qd3LRnOrG9Q&list=PL122A5EE57B9E1AA6>

⁸ https://www.academia.edu/33381133/Consejas_de_un_boxito.pdf_1_.pdf

dinámicas emergentes en el terreno, que incluyen tanto el arte verbal basado en las epistemologías locales de cada comunidad como su imaginaria: por ejemplo, la iconografía del amate o los hunes, o los códices mayas, nahuas o mixtecos, recreándolos al mismo tiempo que restituyéndolos a sus usuarios primigenios. Así, hemos pugnado por conformar paquetes de materiales que incluyan audio, video e impresos, como en el caso de los trabalenguas mayas y nahuas, por no hablar de las adivinanzas o los cuentos,⁹ si bien esto no ha sido posible en todos los casos, por cuestiones de tiempo o de recursos.

A vuelo de pájaro, numéricamente hablando, el proyecto ha logrado rebasar la cifra de los 700 mil ejemplares impresos, sumando lo producido a lo largo de más de dos décadas de trabajo. Algunos de los materiales han seguido un camino de producción consecutivo; es decir, se pasa del audio al libro para después publicar otros en distintos soportes, como la animación, el documental y/o una combinación de ambos, musicalizados. La experiencia de este recorrido ha resultado alentadora en el sentido de contar con, precisamente, distintos soportes para incentivar el uso de las lenguas y la valorización de las culturas precarizadas en los talleres aludidos.

La proyección de materiales en animación, como las adivinanzas nahuas o mayas, o *La sirena y el pescador*, *El tlacuache*, *El ajolote*, entre otros, suscita mucho interés y tiene un impacto positivo en distintos ámbitos, en la medida en que se percibe gran entusiasmo entre los niños que asisten los talleres y participan espontáneamente, también de manifiesto en sus sonrisas y en el disfrute y la demanda por los materiales.¹⁰ El hecho mismo de grabar en soportes audiovisuales una parte destacada de la tradición oral mexicana contribuye a su desestigmatización en

las comunidades mismas, prestigiando las lenguas en soportes contemporáneos con una alta calidad, con el valor simbólico y práctico que eso conlleva. Más aún, como es natural, estos materiales han circulado también en la red de redes, con un considerable éxito.

Puede resultar sorprendente e ir en contra del sentido común pensar que ciertos materiales han tenido igual o mayor éxito en sus versiones monolingües en lengua indígena que en sus respectivas versiones en lenguas coloniales (sobre todo, español e inglés, aunque ocasionalmente también francés).¹¹ Como ejemplo, considérese el libro *Tsintsiinkirianteenpitskontsiin*, una obra de trabalenguas nahuas, disponible, como otros tantos, en nuestro sitio web.¹² Éste, el único título monolingüe en el sitio, es, de hecho, el más visitado de todos, con más de 11 mil usuarios.

En nuestro contexto, el material monolingüe que se produce en lenguas mexicanas es relativamente reciente y, por lo tanto, escasea. Dicho sea de paso, es probable que la realización de material de este tipo tenga una importancia clave de cara al futuro en el posicionamiento de las lenguas y culturas amenazadas.

Con base en nuestra experiencia, al publicar libros en versiones bilingües hemos advertido que, en general, los niños omiten la lectura en la lengua originaria. Es probable que ello se deba a que el español es el idioma de herencia colonial en el que se practica la lectoescritura. Más aún, los pocos libros en lenguas indígenas producidos por el Estado son básicamente materiales que reproducen esquemas nacionalistas, folclorizantes, con contenidos estandarizados, en los que no existe acompañamiento alguno de otros soportes, reproduciendo un esquema logocéntrico, el de la cultura escrita –en contraposición a la forma privilegiada de reproducción de saberes de las culturas originarias: la oralidad.

⁹ Véase por ejemplo https://www.youtube.com/channel/UC6l8c2mCf-oFSjh_ayD8l8Q

¹⁰ https://www.youtube.com/channel/UC6l8c2mCf-oFSjh_ayD8l8Q

¹¹ <http://pages.ucsd.edu/~jhaviland/Publications/AdvinianzasMayas.pdf>

¹² <http://lenguasindigenas.mx/index.php/libros/item/229-contenido.html>

Con todo, desde la experiencia acumulada, queda claro que es relativamente más sencillo producir ciertos materiales que otros. Una de las ideas originales del proyecto, en el sentido de primigenias, era y es lograr la formación de hablantes en distintas habilidades; otra, la producción de animación y sitios web. Si bien se llegaron a realizar cinco animaciones de diferente duración, con un tiempo total de una hora -las cuales resultan incentivos muy útiles para dinamizar las lenguas-, el alto costo de la animación profesional y las restricciones de tiempo que esto implica inhibieron casi por completo la posibilidad de la transferencia y apropiación de este arte a los hablantes de lenguas originarias.

En contraposición, el manejo del documental resultó relativamente más asequible y se llegaron a producir algunos en *ayuuk* (mixe), por ejemplo.¹³ Todo esto hay que, desde luego, matizarlo. Es posible producir animaciones muy sencillas con medios muy básicos, así como documentales con una gran producción. También hay que considerar la disposición y entrega de los propios creadores, su impulso e interés, a los propios individuos, etcétera, por lo que todo esto es más complejo. Pero sí está claro que hay producciones más onerosas que otras. No es lo mismo, por hacer una analogía, producir una obra sinfónica que articular un dúo o trabajar con un solista. Quizá en casos como las producciones más demandantes, como las animaciones y/o sitios web, habría que acometer directamente la formación de manera no tan incidental, en la práctica, sino mediante una instrucción más deliberadamente abierta, con un programa de enseñanza a través de, por ejemplo, talleres, algo para seguir consolidando hacia el futuro.

A modo de conclusión

El trazo de una agenda de prioridades es condición necesaria mas no suficiente, que con todo abona a vislumbrar líneas de acción destacadas, como la

producción de distintos tipos de materiales y la creación de audiencias e incluso de mercados, por no hablar de la afirmación de autorías originarias. En la construcción de los procesos de la mal llamada revitalización es fundamental el posicionamiento político de los hablantes con respecto a su lengua, por lo que identificar y acompañar estos procesos de reivindicación “espontánea” resulta de sumo interés en un trabajo colaborativo desde la academia decolonial.

La producción de materiales parte de la base del ejercicio de los derechos lingüísticos en la práctica, como un despliegue de capacidades de afirmación y desarrollo de habilidades de apoderamiento de los hablantes de distintos soportes y esferas creativas, en ocasiones construyendo ámbitos de uso inusitados, noveles. Sin embargo, todo material conlleva correr ciertos riesgos y también de eso se trata, lo cual no está exento de paradojas y contradicciones, o por lo menos ambivalencias. En un proyecto de este tipo se requiere ir experimentando y evaluando los resultados, tanto en la marcha como en retrospectiva para crear nuevas prospectivas; por ejemplo, pensando en la cuestión de las distintas audiencias, la validación comunitaria de los materiales es condición necesaria aunque no suficiente, enfrentando el dilema de producir materiales monolingües o multilingües. Desde nuestro punto de vista, lo que sí contribuye decididamente al fortalecimiento de las lenguas originarias, además del involucramiento activo de sus propios hablantes como actores o protagonistas principales de la producción de los materiales, es el elemento multimodal, interactivo, que considera y recupera la oralidad y la imagen junto con las epistemologías de los propios pueblos, sin caer en el purismo o el folclorismo misticador.

En nuestra experiencia, todo esto plantea una serie de dilemas. Entre otros, el material monolingüe puede pensarse como una restricción para acceder a las lenguas generales, pero también es una manera de incentivar el uso de la lengua minorizada y, en

¹³ <http://lenguasindigenas.mx/index.php/videos/item/279-documental.html>

ocasiones, hay que ser un poco más militantes en este sentido. Como ejemplo considérese cómo, recientemente, comentando con un maestro *ikoots* (huave) la posibilidad de desarrollar su propuesta *de un* libro sobre el Niño Prodigio, un cuento muy arraigado en su región del Istmo de Tehuantepec, la idea de hacerlo monolingüe resultó reveladora para él, como una verdadera alternativa para fomentar la lectoescritura en su lengua, dada la tendencia de los niños a omitir la lectura en la lengua originaria en los materiales bilingües. Evaluamos también acompañarlo de un material oral, para hacerlo más familiar y asequible y ser congruentes con nuestro enfoque multimodal y multisoprote, coherentes con su raigambre oral e iconográfica propias.

Así, el material multilingüe también puede concebirse con aristas en tensión. Por un lado, el que las lenguas originarias aparezcan mano a mano con idiomas de alto reconocimiento y utilidad, como los idiomas coloniales, las coloca al mismo nivel, prestigiándolas, un enfoque muy diferente a hacerlo monolingüe. Por el otro, no dejan de existir tentaciones y fijaciones, por ejemplo, como queda dicho, omitir la lectura en la lengua originaria, o lo que ocurre en el ámbito editorial, cuando los encargados de las publicaciones disponen los textos en lenguas coloniales en primer lugar, llegando a cambiar el orden primigenio (¡puesto que las lenguas originarias son la versión original!), insistiendo en que las versiones sean por lo menos bilingües para darles un valor comercial, oponiéndose a las versiones monolingües, en ocasiones con un gran desinterés por el acompañamiento en audio e incluso por la lengua originaria misma; una operación de subordinación, resonante de las prácticas de traducción del Estado, que, por ejemplo, en sus concursos para la compra de materiales (e. g. las Bibliotecas de Aula o del Maestro de la SEP) restringen las convocatorias a sólo materiales de lectura, sin la posibilidad de audio o del libro más interactivo (e. g. para colorear), por no hablar de otro tipo de materiales, más allá del logocentrismo escrito.

No existen en realidad fórmulas. Todas estas cuestiones se dirimen sobre la marcha, de cara a ecologías diversas, a condiciones diferenciales, por lo que hay que voltear al contexto local en cada caso. Las experiencias que los materiales en distintos soportes sigan suscitando en diversas comunidades, globalmente hablando, hay que continuarlas acompañando desde un enfoque académico comprometido, en las líneas de trabajo brevemente esbozadas en esta contribución. Éstas incluyen, en la fase actual, la producción de materiales monolingües, lo cual permite alentar la lectoescritura sin la intermediación de las lenguas coloniales, rompiendo con los modelos de subordinación, abriendo nuevas posibilidades de reivindicación lingüística y cultural, congruente con los modelos de (re)vitalización más exitosos a lo largo y ancho del orbe, que tienen como punta de lanza la inmersión lingüística total y el reconocimiento de la agencia de los hablantes, en primer lugar y ante todo.

Referencias

- Araiza, E. (ed.). (2010). *Las artes del ritual. Nuevas propuestas para la antropología del arte desde el occidente de México*. Morelia: El Colegio de Michoacán.
- Atalli, J. (1995). Ruidos. *Ensayo sobre la economía política de la música*. México: Siglo XXI editores.
- Bennett, M. (1986). A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, 10(2), pp. 179-196. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0147176786900052>
- Briceño, F., Jiménez, M. & Flores Farfán, J.A. (2002). *Na'at le ba'ala paalen: "Adivina esta cosa ninio". Adivinanzas mayas yucatecas*. México: Artes de México-CIESAS. Recuperado de <http://pages.ucsd.edu/~jhaviland/Publications/AdvinianzasMayas.pdf>

Briceño, F., Jiménez, M. & Flores Farfán, J. A. (2017). *U tsolxikin mejen paalal. Consejas de un boxito*. México: CNDH/CIESAS/Linguapax/ADLI. Recuperado de https://www.academia.edu/33381133/Consejas_de_un_boxito.pdf_1_.pdf

Córdova, L. (2014). *Esfuerzos de revitalización de la lengua chuj en contextos fronterizos multilingües del estado de Chiapas. Acercamientos y aportes desde la perspectiva ecológica ascendente* (Tesis de doctorado). CIESAS, México. Recuperado de <https://cieras.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/193/1/TE%20C.H.%202014%20Lorena%20Cordova%20Hernandez.pdf>

Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: GRAÓ.

Flores-Farfán, J. A. (2011). Keeping the fire alive. A decade of language revitalization in Mexico. *International Journal of the Sociology of Language*, (212), 189-209. Recuperado de <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.052>

Flores-Farfán, J. A. (2013). El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 33-52. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v51n1/art_03.pdf

Flores-Farfán, J.A. & Ramírez Celestino, C. (2007). *Tsintsiinkirianteenpitskontsiin*. México: CIESAS.

Híjar, F. (coord.). (2009). *Cunas, ramas y encuentros sonoros. Doce ensayos sobre patrimonio musical de México*. México: DGCP-Conaculta.

López, M., Ascencio, E. & Zebadúa, J. (2014). *Etnorock. Los rostros de una música global en el sur de México*. México: UNICACH/CESMECA/Juan Pablos Editor.

Marett, A. & Barwick, L. (2003). Endangered songs and endangered languages. En J. Blythe & R. McKenna Brown (eds.), *Maintaining the Links: Language Identity and the Land* (pp. 144-151). Bath: Foundation for Endangered Languages.

Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. (Eduardo Rabossi, Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: performing cultural memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.

Referencias electrónicas

Flores-Farfán, J. A. (2019). *Acervo Digital de Lenguas Indígenas*. Recuperado de https://www.youtube.com/channel/UC6l8c2mCf-oFSjh_ayD8l8Q

Flores-Farfán, J. A. (coord.). (2012). *Y'ömpögam töwöj yö'öm... Gin notasotal nigaj... Así es amigo... acá*. Barlovento films, México. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=U_019GxDZsE

Flores Farfán, J. A. (coord.). (2008). *See Tosaasaanil, See Tosaasaanil*. México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Qd3LRnOrG9Q&list=PL122A5EE57B9E1AA6>

Flores Farfán, J. A. (coord.). (1998). *Alamaatzin*. Barlovento films. México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GBUZo-n6QuQ>

Toussaint, E. (2009). *Cantos del Dzitbalché*. México. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_cpOxj-c4cE



De la Serie "Cráneos" | Mixta/Loneta | 70 cm x 50 cm | 2017



De la serie "Contenedores de Sentimientos" | Mixta/Loneta | 90 cm x 60 cm | 2017

Las TIC como auxiliares lingüístico-didácticos en educación indígena

ICT as linguistic-didactic aids for indigenous education

Salvador Galindo-Llaguno¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 25 de julio de 2019

Resumen - Ante la falta de insumos propios y materiales de intervención didáctica desarrollados mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se presenta este artículo en el que se describen, *grosso modo*, los aciertos y desaciertos de la atención pedagógica que han recibido los grupos indígenas de México a través de diversos proyectos e instituciones, así como de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Posteriormente, se refiere al uso de las TIC como auxiliares de aprendizaje para una educación intercultural y bilingüe mediante el uso de dos tipos de *software* educativos y una aplicación móvil, productos de un proceso emergente de investigación y documentación lingüística con la participación de un grupo multidisciplinario de profesionales y hablantes nativos de las diversas lenguas del estado de Oaxaca, México.

Por último, a manera de reflexión, se expone una serie de recomendaciones para el diseño e inserción de las TIC en los planes y programas de estudio de la modalidad de educación indígena en México y la insistencia de producir materiales educativos multimedia con enfoques de diversidad lingüística y cultural.



Palabras clave:

TIC, educación indígena, educación bilingüe-intercultural, diversidad lingüística.

Abstract - This paper roughly describes the achievements and failures in pedagogical attention that the Mexican indigenous groups have received through several projects and institutions, as well as the Secretariat of Public Education, facing the lack of their own didactic supplies and didactic intervention materials developed through Information and Communication Technologies (ICT). Afterward, ICT are presented as a learning tool to achieve an intercultural and bilingual education through the use of two types of educational software and a mobile application, as a result of an emerging process of linguistic research and documentation with the participation of a multidisciplinary group of professionals and native speakers of the different languages from the state of Oaxaca, Mexico.

Lastly, as something worth considering, a series of recommendations for the design and insertion of ICT in the plans and programs of study of the modality of indigenous education in Mexico is presented, along with the urging of producing multimedia educational materials with linguistic and cultural diversity approaches.



Keywords:

ICT, indigenous education, bilingual-Intercultural education, and linguistic diversity.

¹ Coordinación de Investigación Lingüística Educativa, Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO). ORCID: 0000-0002-9617-3824. Correo electrónico: llagunogal@gmail.com

Introducción

Uno de los grandes retos que enfrenta el personal docente de educación indígena de México es la escasez de materiales educativos multimedia que respondan de manera oportuna e idónea a las necesidades de niñas y niños hablantes de una lengua indígena. Tampoco podemos dejar de considerar la falta de innovación tecnológica por parte de maestras y maestros para subsanar de alguna forma dicho desafío.

Respecto a la responsabilidad del magisterio sobre su quehacer docente y sus incidencias en el estudiantado se ha hablado mucho; han surgido diferentes acciones o teorías que lo orientan para repensar constantemente lo que se está haciendo y sobre cómo mejorar su práctica educativa, con la finalidad de lograr un proceso abierto y constante de una profesionalización crítica que lo conduzca a realizar operaciones reflexivas e innovadoras que transformen su contexto escolar y comunitario. Por el contrario, en relación con el proceso de diseño y producción de materiales multimedia novedosos para ambientes bilingües interculturales se ha escrito muy poco y, por ende, dicha situación se ha ido rezagando o descontextualizando.

Por lo anterior, partiendo de una descripción histórica de los proyectos e instituciones para la instrumentación de una educación intercultural bilingüe, y ante la falta de materiales e insumos propios para atender el ámbito escolar indígena, el presente trabajo tiene por objetivo contribuir y promover la explicación de diversos materiales interactivos y aplicaciones digitales con pertenencia cultural y lingüística del estado de Oaxaca, México, así como subrayar la importancia de continuar en el desarrollo y diseño de aplicaciones y materiales educativos multimedia adecuados para contextos de diversidad lingüística y cultural. Además, pretende demostrar que sí es posible innovar en el quehacer cotidiano dentro del aula, aprovechando todo tipo de insumos, instrumentos y materiales tecnológicos que se encuentren a nuestro alrededor.

Aciertos y desaciertos en la atención pedagógica de los grupos indígenas

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, hasta la actualidad, la idea de consolidar el Estado-nación y estructurar un proyecto educativo para lograr el desarrollo del país no ha permitido a las comunidades originarias ninguna posibilidad de trascender, puesto que su condición de marginalidad y explotación, sumado a la discriminación social y racial que padecen, aún son evidentes, negándoles toda oportunidad de progreso a su lengua y cultura.

Los proyectos e instituciones que se conformaron posteriormente a la creación de la SEP, así como los acontecimientos que en apariencia favorecían el uso de la lengua originaria -pero que en realidad eran el vínculo de castellanización y alfabetización de los grupos étnicos- fueron la Estación Experimental de Incorporación Indígena de Carapan en 1932, los 11 internados indígenas en el mismo año, el establecimiento del Instituto Lingüístico de Verano en 1935, el Departamento de Asuntos Indígenas en 1936, el Proyecto Tarasco en 1939, el Primer Congreso Indigenista Interamericano en 1940, el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas en 1944, la Dirección General de Asuntos Indígenas en 1946, el Instituto Nacional Indigenista en 1948. Asimismo, el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en 1963, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971, la Coordinación General de los Servicios Educativos para Zonas Deprimidas y Grupos Marginados en 1977, y la Dirección General de Educación a Grupos Marginados y la Dirección General de Educación Indígena, ambos en 1978, esta última encargada de hacer realidad en el medio indígena el Plan Nacional de Educación para Todos, cuyos programas prioritarios iniciaron con la castellanización primaria para toda la infancia y la educación de personas adultas.

En relación con los proyectos e instituciones antes enlistados, dentro de sus políticas y en el diseño de

sus planes y/o estrategias en ningún momento han contemplado de manera enérgica el desarrollo de las lenguas y culturas propias de los pueblos originarios. Apenas hablan de conservarlas, pero no explican las estrategias ni los procedimientos que deben seguirse para hacer efectivo este postulado y, más aún, no se garantizan legalmente los recursos y mecanismos para evitar que las lenguas y culturas originarias no resulten afectadas o, en el peor de los casos, se extingan. Dicho criterio no significa que no se reconozca la voluntad política actual hacia los pueblos originarios, puesto que ya existen leyes y tratados nacionales e internacionales que priorizan el uso y la permanencia de las lenguas y culturas originarias.

Con todo, dentro de las políticas de los planes nacionales de desarrollo y de los proyectos educativos implementados por la Dirección General de Educación Indígena, "no puede hablarse de una educación indígena, si la filosofía, los objetivos, los contenidos de planes y programas, la metodología y la forma de evaluación son de la cultura occidental, o dominante, sin que la cultura indígena se haga presente" (Hernández, 1979, p. 51). Para tener presencia dentro del ámbito educativo y, en general, a nivel nacional, es necesario elaborar diversos materiales que fortalezcan las lenguas originarias, pero, sobre todo, que las instituciones y los distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales implementen planes y programas de estudio con contenido intercultural y valores filosóficos de las culturas originarias que aún prevalecen en nuestra nación.

Respecto a los auxiliares didácticos destinados a la población indígena, se ha observado que éstos han sido generados por diversas instituciones u organismos ajenos al contexto comunitario indígena, por lo que se tienen que adaptar y reformular para su aplicación en entornos escolares distantes a aquéllos donde fueron creados y en realidad sólo resultan ser una enmienda provisional. Sobre esto, Nolasco precisa:

Si a eso agregamos otros aspectos, como el material didáctico, que es escaso e inapropiado, se tendrá el panorama del ineficiente sistema escolar que solo produce fracasos educativos. Como meros ejemplos del material didáctico podrían mencionarse las cartillas bilingües, que carecen ya no de un método sino hasta de lógica y de sentido común, y que manejan los idiomas (español y/o lenguas indígenas) con un completo desconocimiento de las estructuras de los mismos, y, con frecuencia, usando como base analógica al inglés (Nolasco, 1978, p. 255).

Dicha situación también se puso de manifiesto desde el I Congreso Nacional "Los indígenas y su política educativa", organizado por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC), cuyos participantes revelaron:

Haciendo un análisis crítico en materia de educación en el medio indígena, honestamente hablando, lo que hemos hecho los promotores y maestros bilingües, es llevar a la práctica sistemas educativos totalmente incongruentes para los indígenas, ya que todo lo planeado y programado, ha sido por gentes mestizas y por tanto desconecedoras del medio socio-cultural y lingüístico de los indígenas (ANPIBAC, 1980).

A la luz de la evidencia anterior, en el caso de nuestro país, el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural, propuesto por la ANPIBAC al gobierno de México alrededor de 1980, propicia y exige la participación de los pueblos originarios en la investigación, elaboración y evaluación de planes y programas, así como los

contenidos y metodologías de la educación indígena en cada grupo étnico.

Por un lado, para realizar el proceso de instrumentación, establecer metodologías y generar materiales didácticos acordes con la cosmovisión indígena, se conforma un equipo de maestras y maestros bilingües bajo la coordinación técnica de profesionales de la Lingüística y de la Pedagogía, quienes en forma conjunta empiezan la elaboración de auxiliares didácticos, manuales y gramáticas de las lenguas indígenas como mecanismos de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. Por otro lado, el Estado implementa el diseño de diversos auxiliares didácticos, pero con una política de integración nacional, lo cual López y Rivas critica así:

Ante esta política de integración económica y territorial, de imposición lingüística y cultural, los grupos que difieren en su composición étnica de la nacionalidad dominante en formación, se ven sujetos, entre otros, a un proceso de desintegración cultural que paulatina o rápidamente (según sean las circunstancias concretas), los lleva a un estado de anomia, a la pérdida de la identidad étnica, y a la desaparición cultural del grupo y a su "incorporación" a los sectores más explotados de la nacionalidad dominante (López y Rivas, 1978, p. 38).

Entre los materiales y auxiliares didácticos producto de las coordinaciones técnicas bilingües y del Estado podemos encontrar desde *Las cartillas bilingües* (Escalante, 2013), una compilación de narraciones en lengua indígena, perspectivas de ortografías fonémicas de lenguas indígenas, alfabetos prácticos y consolidados en lengua originaria hasta la edición, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe Bicultural para todos los niños indígenas (SEP-

CONAFE-INI, 1981), hasta tres apoyos didácticos detallados a continuación:

- a) *Mi primer libro*, cuadernillo con ilustraciones a color, sin textos, que contenían ejercicios de maduración para la lectoescritura.
- b) *Mi libro de lectoescritura en lengua indígena*, que se elaboró en 35 lenguas y más de 70 variantes dialectales.
- c) *Lectoescritura* en lengua indígena.
- d) *Libro del maestro*, consistente en una guía lingüística y didáctica complementaria al texto *Mi primer libro*.

Estos materiales fueron estructurados a manera de texto y están desfasados contextualmente, por no considerar diversos aspectos de pertenencia comunitaria; lingüísticamente, por no atender la variación dialectal existente; y didácticamente, por no migrarlos a los beneficios técnico-didácticos digitales actuales ni a las plataformas con herramientas educativas que se ofrecen al resto de la población nacional no indígena. Esta situación también se enmarca y se hace evidente en otras investigaciones, tal como se muestra en el artículo "Educación, interculturalidad y tecnologías de la información y la comunicación. Hacia la construcción de un estado del arte en México", donde en una de sus conclusiones puntualizan:

En la literatura revisada hasta este momento no existe un antecedente directo que conjugue la relación de los medios y TIC con la educación intercultural, menos aún, con un marco teórico metodológico que rescate las aportaciones de las ciencias de la comunicación (Ortiz, Hernández & Romero, 2014, p. 17).

Sin menoscabo de lo anterior, se aclara que dichos recursos representan un gran progreso en la atención pedagógica de los grupos indígenas.

Uso de las TIC en auxiliares de aprendizaje para una educación intercultural y bilingüe

El empleo de las TIC en las aulas de educación primaria se ha dado de manera paulatina y ya no es algo nuevo, puesto que el mundo en el que vivimos se encuentra en un continuo proceso de cambio, lo cual provoca inéditas formas de relación e interacción entre los medios y los seres humanos. Así surgen distintas corrientes de pensamiento pedagógico, métodos novedosos y, sobre todo, nuevos auxiliares didácticos de enseñanza-aprendizaje. Frente a esta realidad, Guerrero y Dote (2011) enfatizan que en el actual contexto educativo pareciera que una de las demandas más fehacientes por parte de las políticas públicas de todos los países del mundo es la apropiación de todo tipo de recursos tecnológicos para lograr el mejoramiento en la calidad y equidad de los centros educativos. Es así como las TIC nos ofrecen un sinnúmero de posibilidades en nuestras prácticas educativas, entre las que destacan: la ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales, potenciación de escenarios y de entornos interactivos, entre otras posibilidades.

Por ello, las metodologías didácticas que se han de emplear en los centros educativos deben aproximarse a las transformaciones sociales contemporáneas para así contribuir con aportes cognitivos o críticas de pensamiento entre el alumnado, con el apoyo y acceso de las TIC. Por ejemplo, en décadas pasadas el gobierno mexicano instrumentó la radio como proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el programa radiofónico bilingüe del cual Hernández describe: "Desde 1958 se comprobó, a través del sistema de Escuelas Radiofónicas Bilingües de la Mixteca Alta Oaxaqueña, la eficacia de la radio como apoyo en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo normal" (Hernández, 1982, p. 128).

Posteriormente, en el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), con Agustín Yáñez al frente

de la SEP se instauró el uso televisivo como medio educativo formal, donde:

El 17 de agosto de 1965 se anunciaron por primera vez en el periódico *Novedades*, el proyecto de Alfabetización y el de Educación Secundaria por televisión, mencionando que en algunos países el uso de este medio había generado mejores resultados educativos y en menor tiempo que los métodos tradicionales (Jiménez, 2010, p. 25).

En 1995, el gobierno federal, mediante la SEP, suscribe un convenio de cooperación con el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) para coadyuvar en la operación de la red Edusat con programas de educación a distancia y el uso de las TIC, así como de educación no formal para la capacitación de servidoras y servidores públicos o de actualización docente. Con estos ejemplos, enfatizamos que se han incluido en el ámbito educativo acorde con los adelantos tecnológicos de cada era. Por lo tanto, ¿por qué no hacer uso de las innovaciones tecnológicas actuales en el contexto educativo indígena? Al respecto, hay quienes opinan que la falta de implementación de las TIC en contextos indígenas incrementa aún más su condición de marginación. Según el primer taller indígena de este tipo de tecnologías digitales, auspiciado por la International Telecommunication Union y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, realizado en México del 28 al 30 de noviembre de 2005:

[su uso] se ha convertido en una nueva forma de exclusión de los indígenas, al mismo tiempo que, por un lado ayudan a lograr una democratización en el uso de distintos recursos y, por otro, innumerables posibilidades de crecimiento a los indígenas, que, por

diversas razones en su mayoría, son marginados del ciberespacio. Hablamos de una nueva forma de exclusión social y política, con centralización del poder que basa sus mecanismos en un injusto acaparamiento de los recursos tecnológicos por parte de intereses políticos y mercantilistas (Sandoval & Mota, 2007, s.p.).

Ante tal panorama, y con la visión de aprovechar las TIC en contextos indígenas, se deben generar materiales educativos multimedia que se concreten en el desarrollo y la producción de programas y actividades virtuales interactivas grabadas en soporte digital bilingüe o multilingüe, los cuales coadyuven a impartir una educación intercultural y bilingüe de manera alternativa; además de apoyar en el fortalecimiento, desarrollo y preservación de las lenguas indígenas y en la promoción de los valores lingüísticos, culturales y comunitarios.

Auxiliares lingüístico-didácticos en soportes o entornos digitales

El tipo de materiales que nos ocupa debe promover procesos de observación, experimentación y conocimiento sobre aspectos culturales y lingüísticos que sirvan como ejes transversales destinados a apoyar los procesos educativos que favorezcan la reflexión en los usuarios sobre la interculturalidad y su derecho a pertenecer a un determinado grupo étnico. De antemano, habrá que reconocer la existencia de muchas limitantes para que las escuelas situadas en comunidades indígenas o rurales reciban los beneficios potenciales que ofrecen las TIC. No obstante, es preciso considerar que dichas tecnologías avanzan de manera vertiginosa y cada vez más se tornan en herramientas imprescindibles en la vida cotidiana de las personas y se posicionan rápidamente en cualquier espacio geográfico.

Frente a esta situación, el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) está incursionando en el diseño e implementación de nuevos auxiliares de aprendizaje mediante el uso de las TIC, con una pertinencia indígena basada en la lengua originaria y con una participación cultural incluyente de otras culturas, en el afán de generar una conciencia lingüística.

El CEDELIO, mediante un proceso de investigación y documentación lingüística y con la participación de un grupo multidisciplinario de profesionales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), del Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A. C. (CEPIADET, A. C.) y de la Corporación Oaxaqueña de Radio y Televisión (CORTV), ha incursionado en el diseño e implementación de un *software* lingüístico-educativo denominado *Xjuaní: vocabulario ilustrado e interactivo en nueve lenguas indígenas de Oaxaca*, en el cual intervinieron hablantes nativos del huave, mixe, chatino, chinanteco, cuicateco, mazateco, ixcatéco, chocholteco y mixteco.

Además, se contó con la colaboración de profesionales del diseño gráfico, programación informática, lingüistas y docentes, quienes, de manera conjunta, sugirieron estrategias y secuencias didácticas que facilitaran la comprensión de los contenidos o ejes temáticos que abarcan las diferentes asignaturas del esquema básico de educación. Se conformó así un programa interactivo que comprende cinco campos semánticos: cuerpo humano, casa-hogar, flora, fauna y parentesco.

Como bien señalan Villavicencio y Salgado (2011, p. 12): "Para garantizar un mejor desarrollo de los programas, será imprescindible la participación de especialistas en educación, capaces de garantizar que los programas estén adecuadamente diseñados y cumplan de manera óptima los objetivos que persigue cada uno".

Al tomar en cuenta lo anterior, la concepción y confección del *software* lingüístico-educativo *Xjuaní*

promovió procesos de observación, experimentación y conocimiento sobre aspectos culturales y lingüísticos, los cuales sirvieron como ejes transversales destinados a apoyar los procesos educativos que susciten la reflexión de usuarias y usuarios sobre la interculturalidad y sobre sus derechos a pertenecer a un determinado grupo étnico.

Posteriormente, con base en el conocimiento adquirido con *Xjuaní*, de manera interinstitucional y colaborativa con alumnos de la Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación de la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca (UTVCO), y considerando que los procesos digitales han ganado mayor presencia en dispositivos móviles (*smartphones*), se procedió al diseño y desarrollo de la aplicación (*app*) *Yalam* cuyo objetivo es concientizar y sensibilizar a los usuarios sobre la riqueza lingüística del estado de Oaxaca; además, mediante el uso de las nuevas tecnologías como teléfonos móviles y tabletas electrónicas se permite a los interesados interactuar de forma fácil y didáctica con algunas palabras de las variantes dialectales existentes de las 16 lenguas originarias que aún prevalecen en Oaxaca.

Apartir de las experiencias descritas con anterioridad, y mediante un sentido de corresponsabilidad para que la población infantil y juvenil de la comunidad de Santa María del Tule, Oaxaca, se sensibilice, aprenda y preserve su lengua originaria, los adultos mayores hablantes del idioma zapoteco del Tule, en coordinación con el CEDELIO y la Dirección de Tecnologías Educativas del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), sumaron esfuerzos para desarrollar *Yagiits*, un *software* didáctico interactivo bilingüe (zapoteco-español) con enfoque cultural que permite fortalecer la identidad y despertar la sensibilidad lingüística de hablantes y no hablantes del zapoteco, que se desarrolló con la participación directa de los habitantes de esa comunidad, quienes aportaron los elementos lingüísticos y culturales del zapoteco del Tule, aprovechando así las oportunidades que ofrecen las TIC.

Conclusión

Como resultado del diseño de materiales interactivos con pertinencia cultural y lingüística, se reflexionó sobre una serie de recomendaciones para el desarrollo e inserción de las TIC en los programas educativos de la modalidad de educación indígena, donde se consideraron los siguientes puntos:

1. Los programas multimedia deben responder a los contextos reales de uso.
2. Es preciso analizar las principales características que deben presentar los programas para su posterior uso en el aula.
3. Deben ser flexibles y con una interfaz amigable.
4. Deben ser recursos de aprendizaje para la convivencia y la paz, inculcando valores y principios sociales necesarios para convivir en armonía.
5. Deben promover un aprendizaje colaborativo, que permita al alumnado trabajar en equipo.
6. Es importante motivar al estudiantado con respecto a la información y los contenidos educativos mediante su lengua materna.
7. Tienen que favorecer un aprendizaje significativo que posibilite la reestructuración de conocimientos previos y la construcción de otros nuevos.
8. Que promuevan un bilingüismo coordinado, es decir, que el alumnado utilice ambas lenguas de manera independiente y adecuada según la situación.
9. Que planteen procesos de evaluación y autoevaluación.
10. Que tengan una función formativa global para el análisis y construcción de nuevos conocimientos.

Por lo antes expuesto, al tratarse de materiales multimedia que apoyan el aprendizaje y fortalecimiento de las culturas y lenguas indígenas,

se hace necesario adoptar una perspectiva teórica, pedagógica y lingüística, desde la cual se construya la propuesta didáctica y se aborde el diseño de situaciones de aprendizaje pertinentes (Casillas, 2012, p. 34).

Este panorama ya se ha vislumbrado en algunos centros educativos mediante la dotación o equipamiento de aulas de cómputo o aulas de medios, las cuales terminan siendo talleres de computación o de paquetería administrativa, con lo que se desvirtúa su propósito principal, que consiste en facilitar al personal docente las herramientas y recursos necesarios para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la tecnología, con el apoyo de programas multimedia pertinentes a los contextos indígenas.

Por lo tanto, hoy en día se deben producir materiales educativos multimedia con enfoques de diversidad lingüística y cultural, de tal manera que se vayan construyendo repositorios con este tipo de recursos que estén disponibles al momento que se requieran; es decir, habrá que planificar y crear materiales para el futuro. Para tal efecto, corresponde a maestras y maestros buscar espacios y mecanismos de capacitación y autoformación en el manejo de las TIC, con la finalidad de hacer un uso formativo de las mismas y colaborar en la construcción de plataformas interactivas con pertinencia cultural y lingüística. Respecto a la conectividad y equipamiento, corresponderá a la gestoría o a las políticas públicas que emanen del sistema educativo o de los diferentes niveles de gobierno.

Referencias

Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC). (1980). Conclusiones de la mesa número 5 del I Seminario Nacional de Educación Bilingüe. En *I Congreso Nacional "Los indígenas y su política educativa"*. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo.

Hernández, F. G. (1979). De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. México: Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), 50-63.

Hernández, L. R. (1982). *México pluricultural, de la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. México: Porrúa.

Jiménez, H. J. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica-SEP.

Nolasco, M. (1978). *INI 30 años después, revisión crítica*. México: Libros de México.

SEP-CONAFE-INI. (1981). Programa Nacional de Educación para todos. Informe anual de Labores 1980-81. México: Dirección General de Educación Indígena.

Villavicencio, Z. F. & Salgado, A. E. (2011). *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México: CIESAS.

Referencias electrónicas

Aplicación (app) Yalam. Recuperado de <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.felix.seittu.yalam>

Casillas, M. L. (2012). Retos de la expansión de la tecnologías de la información y la comunicación en las comunidades indígenas de México. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(12), 16-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3973021.pdf>

Escalante, C. (2013). Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), 155-162. Recuperado de http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista1/somehide_1_7.pdf

Guerrero, M. & Dote, F. (2011). Integración curricular de TIC's en la enseñanza de lenguas indígenas en Latinoamérica. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 22, 15-31. Recuperado de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjSwai36-LiAhUS16wKHdOiA4YQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fdialetin.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3931354.pdf&usq=AOvVaw3dcsL-7ZYEwnGB3ZBjb1f7>

López y Rivas, G. (1978). La castellanización de los indígenas para acelerar el etnocidio. *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/124553/la-castellanizacion-de-los-indigenas-para-acelerar-el-etnocidio>

Ortiz, G., Hernández, D. & Romero, K. (2014). *Educación, interculturalidad y tecnologías de la información y la comunicación. Hacia la construcción*

de un estado del arte en México. Comunicación y educación. Recuperado de <http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2013/09/GT4-Ortiz-Hernandez-Romero.pdf>

Sandoval, E. & Mota, L. (2007). *Indígenas y democracia en las tecnologías de información y comunicación (TICs)*. Recuperado de <http://www.libertadciudadana.org/archivos/Biblioteca%20Virtual/Documentos%20Informes%20Indigenas/Documentos%20Internacionales/Derecho/Indigenas%20y%20Democracia%20en%20las%20Tecnologias%20de%20Informacion%20y%20Comunicacion.pdf>

Software lingüístico-educativo denominado Xjuaní. *Vocabulario ilustrado e interactivo en nueve lenguas indígenas de Oaxaca*. Recuperado de <http://www.cedelio.edu.mx/XJUANI/xjuani.html>

Yagiits un material didáctico interactivo bilingüe (zapoteco-español). Recuperado de <http://187.157.226.60/apps/tuleapp/> de Lenguas



"Mensajero Celestial" | Mixta/Loneta | 80cm x 50cm | 2017



Del Proyecto "Agave Espadín" | Mixta/Loneta | 120 cm x 165 cm | 2018

Hacer cosas sin palabras. El "silencio comunicativo" en contextos interculturales

Making things without words. The 'communicative silence' within intercultural contexts

Jorge Valtierra-Zamudio¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2019

Resumen - En este artículo se pretende comprender el "silencio", su fuerza ilocutiva, su efecto en la percepción del yo y en la construcción del discurso sobre el otro en contextos multi/interculturales, a partir de temas que se han desarrollado en la filosofía del lenguaje, como los actos de habla y las máximas de cooperación comunicativa, incluyendo aspectos propios de la interculturalidad. Inspirado en mi investigación doctoral de 2013, se presenta el registro de información etnográfica en comunidades tojolabales, así como un breve análisis conversacional y conceptual que se pretende aportar a la sociología del lenguaje, en especial del silencio comunicativo en contextos interculturales, para de esta forma discernir la fuerza comunicativa y sociocultural que el silencio comunicativo y otros factores de la cotidianidad implican. Se expondrá una serie de propuestas para comprender los procesos de comunicación intercultural, a partir del análisis del entorno intercultural, definido no sólo por diferencias lingüísticas, sino ideológicas y contextuales.



Palabras clave:

Silencio comunicativo, interculturalidad, fuerza ilocutiva, comunicación intercultural.

Abstract - This paper aims to understand "silence", its illocutionary force, its effects on the perception of oneself, and on the construction of the discourse on the other in multi/intercultural contexts, from topics that have been elaborated in the philosophy of language, such as speech acts and conversational cooperative principles, including some interculturalism issues. From my doctoral research (2013), a record of ethnographic information in Tojolabal communities is presented, as well as a conversational and conceptual analysis intended to contribute to the sociology of language, mainly on communicative silence in intercultural contexts, as a way to discern the communicative and sociocultural force which the communicative silence and other factors of everyday life entail. A series of proposals to comprehend intercultural communication processes will be presented, based on the analysis of intercultural contexts, defined as such, not only by linguistic diversity, but also by ideology and context.



Keywords:

Communicative silence, interculturalism, illocutionary force, intercultural communication.

¹ Investigador de la Facultad de Derecho, Universidad La Salle, México, calle Benjamín Franklin núm. 45, col. Hipódromo Condesa, C.P. 06140, Ciudad de México, México. ORCID: 0000-0003-3681-7867. Correo electrónico: jorge.valtierra@lasalle.mx

Introducción

En las últimas décadas las Ciencias Sociales han contribuido a entender fenómenos interculturales a través de su análisis. Ron y Suzanne Scollon (1981 y 2001), quienes han estudiado de cerca los procesos comunicativos entre actores con diferentes rasgos étnicos, sociales y lingüísticos, han aportado a la comprensión de la interacción comunicativa en contextos interculturales al identificar en ella el papel de la gestualidad, las actitudes, la alteridad y, sobre todo, los estereotipos a partir de fenómenos como el silencio o la indirección, en el intercambio de significados, códigos culturales y códigos comunicativos.

En un escenario intercultural, los Scollon destacan que en los procesos comunicativos hay una forma de comunicación interétnica y otra del interdiscurso. En el primer caso, se trata de una dinámica comunicativa e interactiva entre agentes culturalmente diferenciados por la lengua, la cultura o el contexto (como el intercambio entre grupos indígenas y no indígenas) en que abiertamente hay una intención de reconocer la diferencia cultural, identitaria, ideológica y simbólica. En el segundo caso, el de la comunicación del interdiscurso, se alude al proceso en el que se intercambian significados y símbolos entre agentes que, aunque son cultural y lingüísticamente distintos, pertenecen a un mismo ámbito como el urbano o el de los negocios (Scollon & Scollon, 2001), pero aquí no sólo es la cultura, sino el discurso lo que otorga identidad a estos encuentros.

Al respecto, entre los casos más interesantes que han analizado estos investigadores y que son una colaboración vital en los estudios de la comunicación intercultural, es el de un grupo de anglófonos

(canadienses y estadounidenses) que interactúan con la etnia de los atabascos; la importancia obedece a que destacan los prejuicios y estereotipos que se generan en una interacción comunicativa. En este caso, los prejuicios son hacia los atabascos por sus silencios prolongados que los hace "taciturnos" y poco cooperativos, cuando en realidad se trata de una característica cultural que impide una comunicación más fluida como la que los angloparlantes acostumbran. Tomar en cuenta estas particularidades es importante a fin de comprender cuáles son los mecanismos necesarios para que se establezca una buena comunicación en este tipo de contextos, por lo que un elemento esencial para tal propósito es entender la etnicidad.

En este mismo tono, el presente artículo se enfoca en discernir aquellos rasgos no verbales –como el silencio y la indirección– que intervienen en el proceso de comunicación intercultural, en especial la interétnica, a partir de uno de los tres mecanismos inspirados en las obras ya citadas de los Scollon; es decir, comprender la importancia e impacto de la etnicidad y la cultura en la comunicación.²

Así, desde este enfoque y tomando como base el fenómeno del silencio comunicativo, se pretende entender el silencio y su fuerza comunicativa, su efecto en la percepción del yo y la construcción discursiva sobre el otro en contextos interculturales. Para ello, de una investigación de tesis doctoral (Valtierra, 2013) acerca de comunicación intercultural en un contexto intercultural y sociorreligioso, se extrae un ejemplo ocurrido en 2010, en una comunidad étnica tojolabal en Chiapas, México, cuyo análisis ha sido de mucha utilidad para entender la comunicación interétnica propuesta por los Scollon en contextos mexicanos.³

¹ Los otros dos mecanismos propuestos por los Scollon a los que se hace alusión son: 1) desarrollar la capacidad y la habilidad para percibir y considerar puntos de vista alternativos, y 2) desarrollar habilidades para realizar investigación en contextos interculturales y multiculturales.

² Una base fundamental de este artículo se encuentra en la investigación doctoral del autor, realizada entre 2009 y 2013, acerca de los procesos de comunicación intercultural entre indígenas tojolabales y misioneros católicos. Uno de los ejemplos de la tesis de una conversación entre un misionero y un tojolabal fue sometido a análisis desde la perspectiva de la comunicación intercultural de los Scollon, además de un análisis conversacional desde las máximas de cooperación de Grice y máximas mínimas de Haviland, para definir cómo algunos elementos, entre ellos el silencio comunicativo, inciden en una serie de prejuicios y una ideología etnocéntrica que impide la comunicación en ámbitos interculturales.

En primera instancia, se explicará qué es el silencio comunicativo en relación con la interculturalidad para discernir el elemento a través del cual se aborda el caso y su contexto. Posteriormente se expondrá el ejemplo de un encuentro comunicativo entre un misionero católico mexicano y un tojolabal, en donde se presentan características de silencio e indirección, lo que genera estereotipos y luchas de poder a través de los turnos de habla y la dirección de la conversación. Para terminar, se explicará la importancia de la indirección y el silencio comunicativo como elementos de análisis en contextos interculturales o interétnicos, a fin de comprender aquellos aspectos que implican una barrera para que se establezca una comunicación intercultural que reduzca la asimetría social, cultural, incluso ideológica entre quienes interactúan. Asimismo, se planteará la trascendencia de estos temas y el análisis del medio para los estudios del lenguaje.

La comunicación intercultural y el silencio comunicativo

En contextos interculturales,⁴ donde existen diferencias sociales, ideológicas, culturales y lingüísticas entre los actores que se comunican, intervienen varios factores al establecer un proceso comunicativo. En la interacción, por ejemplo, entre misioneros y grupos indígenas la interculturalidad está presente no sólo por las diferencias lingüísticas y culturales, sino por los roles y relaciones de poder que existen en esos ámbitos y que, en la actualidad, se intenta interactuar de la forma más horizontal posible. Sin embargo, la dificultad surge cuando se consideran fenómenos comunicativos que por las

diferencias culturales implican una barrera en el trabajo pastoral.

Con frecuencia los misioneros consideran que el problema comunicativo se debe a su desconocimiento de la lengua de los grupos indígenas con los que se relacionan, además de que, desde su perspectiva, éstos carecen de los recursos intelectuales necesarios para entender lo que los misioneros pretenden expresar.

Esta actitud colonialista y/o etnocentrista, por sutil que sea, se mantiene hasta el día de hoy. La solución que encuentran muchos misioneros para comunicarse es aprender la lengua de los grupos con los que trabajan; sin embargo, es notorio que este problema de comunicación no se resuelve con el aprendizaje de la lengua en su acepción más descriptiva, como expresa de forma crítica Michael Agar (2002, p. 15): "enséñale a la gente gramática, dales un diccionario y ellos se comunicarán".

En el caso que se abordará en el siguiente apartado es muy clara la idea de aprender la lengua del grupo étnico (tojoalab'al) con el que interactúan los misioneros para tener una buena comunicación.⁵ Si bien es cierto que para conocer esta lengua la gramática es útil, también es insuficiente para resolver problemas comunicativos; es decir, la gramática y los componentes morfosintácticos no contemplan el contexto sociocultural, como "las formas de organización, el entorno natural, el contexto y las características del encuentro social o los recursos materiales y lingüísticos con los que cada una de las partes interactuantes cuentan" (Valtierra, 2013, p. 214).

Si la gramática no soluciona el problema comunicativo intercultural, ¿qué sí lo hace? Habermas

⁴ Cuando Ron y Suzanne Scollon hablan de comunicación interétnica, aluden a una idea de interculturalidad. Este último término, desde la perspectiva de autores como Raúl Fonet-Betancourt, se trata de una forma de interacción dialógica en donde se presentan perspectivas y opiniones de diferentes actores sociales con rasgos culturales e identitarios distintos, de tal manera que contrastan esas perspectivas y opiniones continua y recíprocamente. Consiste en un modelo de interacción entre el sí mismo (*self*) y el otro, con la idea de romper con modelos etnocentristas y de relaciones de poder, "ver al otro como un objeto de conocimiento y no como un sujeto de pensamiento propio pensante" (Fonet-Betancourt, 2001, p. 37).

⁵ En específico los misioneros maristas de la Misión de Guadalupe (Comitán, Chiapas). Los tojolabales son un grupo étnico de filiación lingüística mayense que habita, principalmente, en el estado de Chiapas, en la zona sureste del país, abarcando los municipios de Las Margaritas, La Trinitaria, Maravilla Tenejapa, Independencia y Altamirano.

(2014) expone que la pragmática (lingüística) ha sido esencial para resolverlo, además de la teoría de los actos de habla, que se concentra en analizar las acciones lingüísticas;⁶ es decir, a través de los tres momentos coexistentes y correlativos de los actos de habla -locutivo, ilocutivo y perlocutivo- que son la base de la comunicación verbal.⁷ Cuando la fuerza del acto locutivo causa un efecto, quiere decir que ha cumplido con ciertas condiciones para lograr ese efecto deseado. A esto se le denomina fuerza ilocutiva (Habermas, 2014; Searle, 1969).⁸

En un acto de habla también hay reglas que se observan, como las formas de conducta y principios conversacionales que conforman las denominadas máximas cooperativas (Grice, 1975)⁹ o los principios de cortesía (Leech, 1983). Así, un acto de habla no se logra si el interlocutor no aplica estos principios y si no existe un proceso de inferencia, lo que puede ocurrir por no comprender aspectos o rasgos culturales, lingüísticos, sociales, contextuales, de cosmovisión, entre otros. Si no se establece de manera "adecuada" ni se formula una forma "correcta" de preguntar, pedir o afirmar, la fluidez de la conversación se perturba. A esto se agregan otros elementos comunicativos no verbales como la gestualidad, la proxémica, expresiones y movimientos del cuerpo, pausas en la conversación, *back channels* con su función de aquiescencia, titubeos y el silencio. Todos estos elementos tienen fuerza ilocutiva, pero sólo se

descifran o se infieren cuando existe un conocimiento del contexto, de la cosmovisión y de la cultura del que los emite (Valtierra, 2013).

El trabajo de los Scollon acerca de la comunicación intercultural, en especial de la comunicación interétnica y del interdiscurso, alude a estos aspectos ilocutivos no verbales. Sin embargo, el problema que prevalece en estos escenarios es que se analizan desde una óptica monocultural. Por ello, John Haviland busca romper con estas lógicas a partir de su experiencia con los tsotsiles de Zinacantán a través de las máximas mínimas, que difieren de aquellas dadas en contextos no indígenas, como en el caso de México entre quienes hablan español (Haviland, 1988). Sin embargo, estas máximas no resuelven del todo el problema de la interculturalidad o de la interacción en entornos interculturales.

Una alternativa a las máximas mínimas es la de localizar máximas interculturales. En un escenario como el de una comunidad indígena que se relaciona con mestizos de un medio urbano, un misionero católico puede ser ejemplo interesante al respecto.¹⁰ Una investigación de este tipo, es decir, en un medio conformado por tojolabales y misioneros católicos que interactúan y se comunican, hay elementos fundamentales para comprender mecanismos como el silencio, que además funge a manera de herramienta o vía de análisis para identificar aquellos aspectos contextuales y culturales que obstaculizan la

⁶ Dice Habermas respecto de lo que denomina pretensiones de validez, que son la verdad, la rectitud y la veracidad, que "una teoría de la comunicación elaborada en términos de pragmática formal [...] podrá utilizarse para una sociología de la acción si se logra mostrar de qué forma los actos comunicativos, es decir, los actos de habla, o las manifestaciones no verbales equivalentes, cumplen la función de coordinar la acción contribuyendo así a la estructuración de las interacciones" (Habermas, 2014, p. 323). Complementa diciendo que "la acción comunicativa depende de contextos situacionales que a su vez son fragmentos del mundo de la vida de los participantes en la interacción" (Habermas, 2014, pp. 323-324).

⁷ Los actos de habla se basan en el principio wittgensteiniano de los juegos de lenguaje, es decir, lo que el lenguaje está haciendo como apostar, admitir, prometer o agradecer (Austin, 1990). Lo anterior significa que si una persona dice algo (acto locutivo) de una forma determinada y con una intención, causa un efecto en otro individuo (fuerza perlocutiva).

⁸ Por poner un ejemplo de lo anterior, decir "perdón" conlleva una enunciación, un mensaje y un metamensaje que puede ser descifrado por el interlocutor, además de una reacción o respuesta de éste. Por lo tanto, aquí se observa un acto de habla y su fuerza ilocutiva.

⁹ Cuando se mencionan las máximas cooperativas de Grice, se refiere a máximas conversacionales que consisten en cumplir con "tu contribución conversacional tal como es requerida, en el escenario en el que ésta ocurre, por la propuesta aceptada o la dirección del intercambio de habla en el que estás involucrado" (Grice, 1975, p. 45). Estas máximas se dividen en cantidad, calidad, relación y manera.

¹⁰ La identificación de máximas conversacionales en contextos interculturales, como entre misioneros y tojolabales, va más allá de pensar en los actos de habla. De hecho, demanda un proceso de inmersión y de conocer/aprender códigos y dinámicas propios de la comunidad, así como su cosmovisión. El lingüista Charles Briggs logró resultados importantes después de siete años de estancia entre los habitantes del pueblo "mexicano" en Nuevo México, pues para comprender sus dinámicas socioculturales y sociolingüísticas debió vivir entre ellos, aprender más que la lengua o hacer preguntas para recibir respuestas (Briggs, 2003).

comunicación; es decir, que puede identificarse algo similar a la violación de alguna máxima comunicativa.

El silencio en entornos interculturales causa muchos efectos, como los prejuicios o estereotipos (Scollon & Scollon, 1981). La principal clasificación del silencio se relaciona con ramas como la acústica, pero también con lo sociocultural. Agyekum (2002) o Goffman (1967) conciben al silencio como una forma actitudinal de cortesía; esto es, permanecer callado para evitar o disminuir el riesgo de una "amenaza a la imagen pública" (*Face Threatening Acts* o FTA).

Lo interesante de lo anterior es que también se observa el silencio en escenarios donde se busca el poder; desde el momento en que no se dice algo para evitar un conflicto entra en juego el estatus entre los interlocutores. Esto es, si el sujeto que domina permanece callado, lo que se expresa es un poder sobre el otro por el hecho de ignorarlo. En el caso contrario, podría pensarse en el dominio que tiene el dominante de acaparar los turnos de habla o tener el poder de dar permiso al otro para hablar o, como infiere Gilmore (1985), también existe el escenario en el que si el silencio es ejercido por alguien de estatus inferior, puede tratarse de un desafío hacia el dominante.

Este rasgo también se vincula al poder a través de estrategias como contener o no compartir el conocimiento. Por eso, Watts asegura que "solemos por lo general negociar el poder en la interacción verbal. En puntos de desbalance en la interacción, el silencio llega a ser muy significativo" (Watts, 1997, p. 87). El silencio no sólo es acústico, sino también es comunicativo.¹¹

En los estudios del lenguaje, el silencio permite analizar y comprender el contexto, si es intercultural, como el caso que se aborda en este trabajo, o no.

Es muy reveladora la clasificación de Muriel Saville-Troike acerca de cómo se determina el silencio comunicativo:

- 1) Institucionalmente (lugares, rituales, pertenencia a un grupo social, jerarquía, tabúes)
- 2) Grupalmente (normativo o punitivo, simbólico y situacional)
- 3) Individualmente o negociado (interactivo, social, contextual, lingüístico y psicológico)
- 4) No interactivo (contemplación e inactividad) (Saville-Troike, 1985).

En suma, por el hecho de presentarse en un contexto y escenario comunicativo intercultural, como el de esta investigación, el silencio es fundamental para comprender la comunicación interétnica. La cultura a la que pertenecen los misioneros que, en términos generales, es a la que pertenece cualquier mexicano mestizo promedio, frente al contexto cultural de los tojolabales con los que interactúan el silencio es un acto marcado; pero para los tojolabales no lo es, pues les resulta algo común.¹²

A continuación, se expondrá un fragmento de una conversación entre unos tojolabales y un misionero católico, en la que el autor de este artículo también participó indirectamente. En este ejemplo se observan silencios constantes, por lo que se toman en cuenta el contexto como la cocina y la hora de la comida, el género de las personas que ahí se encontraban y la presencia de un antropólogo y un misionero como sujetos exógenos que integran un escenario en el que los actores de diferentes culturas intentan establecer una forma de comunicación intercultural.

¹¹ Por silencio comunicativo debe entenderse, según Sobkowiak, el que se produce "de forma deliberada para propósitos comunicativos en lo que es percibido por ambas partes como una situación comunicativa" (Sobkowiak, 1997, p. 44).

¹² La aplicación de la teoría de la marcación en contextos como el estudiado en esta investigación hablaría, por un lado, del silencio como un acto marcado, pero también de una marcación invertida (*markedness inversion*) del lado de los tojolabales, como lo advirtieron los Scollon con los atabascos o Keith Basso (1972) con los navajos, para quien no sólo se emitían juicios hacia los navajos por su silencio, sino que ellos también pensaban en el hablar continuo de los anglofonos como una descortesía. Mientras que para los no indígenas el silencio tiene la función de cambiar de tema en la conversación o retomarlo (Watts, 1997), para muchas culturas indígenas el silencio implica respeto, cortesía, determinación del estatus para diferenciar al hablante del interlocutor o viceversa; incluso, el ritmo conversacional.

Candelaria. Un caso de silencio comunicativo y relaciones de poder

En la comunidad de Candelaria Bienes Comunes, perteneciente a la cabecera de Gabriel Leyva Velázquez, en el municipio de Las Margaritas, Chiapas, existe un alto índice de pobreza y poco contacto con otras localidades, con la ciudad y, por lo tanto, con mestizos. Las mujeres y los niños escasamente hablan español, la mayoría es católica y sólo tres habitantes hasta 2010 estaban en proceso de conversión por parte de

los Testigos de Jehová. (Notas de campo, 7 noviembre de 2010).¹³

El lugar en el que se sostuvo la conversación que se registró y analizó en mi tesis doctoral fue en la cocina de Manuel, quien nos dio hospedaje durante nuestra estancia de una semana en el sitio.¹⁴ El 7 de noviembre de 2010, antes de entablar la charla, el misionero que llamaremos JP y yo fuimos invitados a entrar a la cocina para comer. El aviso lo dio en español la hija de don Manuel.¹⁵

1) (JP)	<i>¡Saaaan</i> (buenos días) hermana Lupiita! Hermana Maaarta, hermano Manueeel.
2) Yo	<i>San, jultikta...jakeltikta</i> (¡Buenos días! Ya llegamos, ya llegamos)
3) Manuel (M)	<i>/Lek</i> hermano. <i>Kulananika</i> (¡Siéntense!) [6 segundos de silencio]
4) JP	Cuando te pre... cuando te pregunto hermano, hermana " <i>jastaya</i> " ¹⁶ (¿cómo estás?), tú dices <i>wex ka...</i>
5) Lupita (L)	<i>Ti wa x'ek'</i> (aquí, bien) hermano
6) JP	<i>/Ti wi xeka...</i>
7) L	<i>/Ti wa x'ek'a</i>
8) JP	<i>/Ti we xek'a</i>
9) L	<i>/Ti wa x'ek'a</i> , hermano [4 segundos, mientras JP anotaba en su libreta]
10) JP	<i>Tz'katal</i> , hermana (Gracias, hermana)
11) L	<i>/Lek</i> , hermano. (Bueno, hermano)
12) JP	[Dirigiéndose a mí] Eso lo quiero aprender George, <i>Ti wixeka</i> , porque lo dicen mucho los hermanos. Es una respuesta que dan mucho los hermanos acá, en esta región sobre todo... <i>ti wixeka</i> . [10 segundos de silencio, mientras sirven la comida]
13) JP	Está lloviendo un poco ¿verdad?
14) Yo	Parece [170 segundos de silencio] [mientras comíamos, el llanto de un niño al fondo]
15) Yo	[Dirigiéndome a JP]. Tás muy callado ahora.
16) JP	¿Sí, verdad? Tengo gripa... [5 segundos]

¹³ Cabe señalar que el misionero protagonista de esta conversación (JP) tenía experiencia en esta labor y conocía a la sociedad tojolabal. Además, no era la primera vez que conversaba con este tojolabal de nombre Manuel, Manolito o Nelo. Como antecedente a la conversación que analizaré, la presencia de este misionero en la comunidad se explica por el proyecto que la Misión de Guadalupe había emprendido para involucrar a los agentes de pastoral en el aprendizaje del idioma de la región en la que trabajarían. Es parte de la iniciativa de la sección de tarea pastoral que se ha denominado "comunicación". JP, junto con otros agentes de pastoral, se desempeña en zonas en las que el tojolab'al es muy vital, pero la estrategia de la misión consiste en que el agente de pastoral dedique un periodo de tiempo (una semana) dividido en tres etapas a lo largo del año, presentándose en una comunidad que no corresponda a la zona en la que trabaja normalmente para aprender mejor el idioma sin recibir tantas condescendencias por parte de los miembros de la comunidad.

¹⁴ Aunque Manuel no es un anciano, en varias ocasiones ha sido autoridad y tiene un buen prestigio en la comunidad.

¹⁵ Debido a que estuve previamente preguntando en la comunidad palabras en tojolab'al, la gente se habituó a que llevara a todas partes mi grabadora para registrar conversaciones o palabras. Esto es importante señalarlo, pues ya acostumbrados no perturbaba la interacción, o por lo menos no tanto como al principio, cuando preguntaban qué era el aparato que llevaba conmigo. Incluso, durante el encuentro llegué a olvidar que la grabadora estaba ahí e interactué también en un momento.

¹⁶ La palabra "jastaya" que enuncia JP es *jasta*=cómo; *aya*= verbo "estar", conjugado en segunda persona del singular. En varias zonas parece que los tojolabales pronuncian de la manera en que lo hizo el misionero (Notas de campo, 7 de noviembre de 2010).

17) JP	Ay, hermano Manuel, hermana Marta... <i>jel x'ajb'ani</i> , la verdad... (muy sabroso, la verdad).
18) Marta (Ma)	/Lek hermano.
19) M	[En voz baja y sin dirigirse a nosotros le dice a su esposa Marta] <i>Lechan</i> (Sírveles)
20) Ma	<i>Wa'anik</i> [¡coman!]
21) JP	<i>Miyuk</i> hermana Marta. <i>Jel xa b'utelon</i> [No, hermana Marta. Estoy muy lleno]
22) Ma	/Lek, hermano.
23) Yo	Sí, yo también. Muy rico, pero ya no más.
24) Ma	/Lek, hermano. [19 segundos de silencio]
25) JP	Pues sí, hermano Nelo... [dirigiéndose a mí] Así le dicen a los Manuel, a los que se llaman Manuel ¿verdá' hermano?
26) M	/Sí hermano.
27) JP	Se mira cansado hermano.
28) M	/Sí hermano.
29) JP	¿Fue trabajar hoy hermano?
30) M	/Sí hermano.
31) JP	¡Ay, George! Ahorita un temazcalito... Hermano Manuel, ¿aquí tienen ustedes temazcal?
32) M	Sí, hermano... Aquí puera hay.
33) JP	¿Es de ocote hermano?
34) M	/Es.
35) JP	Y... ¿cómo lo prenden?
36) M	Pus así.
37) JP	Ah, pero... así con piedras calientes o...
38) M	[Se distrae con un niño que llora y le dice algo en tojolabal en voz baja] [Siguen 5 segundos de silencio]
39) JP	Oiga, hermano... ¿Será que podemos usar su temazcal?
40) M	<i>Miyuk</i> (No).
41) JP	¿Por qué, hermano? ¿No podemos?
42) M	<i>Miyuk</i> (No).
43) JP	¿ <i>Miyuk</i> hermano? ¿Va a salir hermano?
44) M	[Sonríe de forma inusual... continúa comiendo y voltea constantemente a ver la cara de su esposa]
45) JP	¿Va a la milpa hermano?
46) M	[sacude la cabeza negando, sonriendo quizá por cortesía]
47) JP	No podemos entrar, mi George [riendo como para amenizar el ambiente] Ha de pensar el hermano que somos pareja [vuelve a reír]... [10 segundos de silencio]
48) JP	¿No se puede hermano?
49) M	<i>Miyuk</i> (No).
50) JP	Así, con nuestro chon [ropa interior].
51) M	[Permanece en silencio y con una sonrisa]

52) Yo	Ya, tocayo.
53) JP	Sí, ¿verdá'? Ahí ando de metiche. No me callo hermano.
54) M	[sonríe en silencio]
55) JP	Ta bueeeno, hermano... [15 segundos de silencio].
56) JP	Bueno, hermano; vamos con el hermano Carmelino para preparar la lectura... [de la Biblia para la misa]
57) M	Ta' bueno hermano
58) JP	<i>Tz'akatal</i> hermano, hermana. <i>Jel x'ajb'ani</i> (¡Muy sabroso!)
59) M	/Lek'a (¡bueno!)
60) Ma	/Lek hermano.

(Valtierra, 2013, pp. 226-228).

En el análisis de esta conversación la división temática es importante. La primera (líneas 1 y 12) como inicio de la plática es una forma de establecer el *rapport*; es decir, una relación empática por medio de la conversación, tal como se hace en el ámbito urbano mestizo. La segunda (líneas 25 y 55) es la parte central y más nutrida del encuentro en que hay muchos silencios y una situación incómoda. La tercera (líneas 56 y 60) hay una indirección a través de un cambio de tópico y el fin del encuentro.

I. Primera parte

Esta parte tiene que ver con la intención de JP de aprender una palabra en tojolab'al que ha escuchado en varias comunidades tojolabales, pero es un recurso para generar empatía, demostrando el interés que se tiene en la lengua. A pesar de que nunca pudo reproducir la palabra como se le indicaba, destaca el hecho de que Lupita no le señaló de forma directa que lo pronunciaba mal, sólo repitió constantemente la palabra para que JP la reprodujera.

Decir "no" para un tojolabal, sobre todo de una mujer como Lupita a un misionero como JP, y cuando se involucran elementos como la amenaza a la imagen pública (FTA) no es algo común. Aquí se explica la

importancia de una negación, por lo que se evita y sustituye por la repetición de la palabra, que -según Brody (1986)- implica un principio de indirección en los momentos en que se busca negar algo, como el hecho de que el misionero no pronuncia correctamente o que se le niega el uso del temazcal.

Romper con la indirección en el intercambio comunicativo puede ser el último remedio. La palabra *miyuk* (no) se usa en momentos en los que un tojolabal con firmeza sostiene un juicio frente a otro sujeto, pero en ocasiones como las del ejemplo es una forma de descortesía, lo que implica un riesgo en la relación o interacción.

La indirección puede tener la función de evitar una confrontación, pero no es el único recurso para ser cortés, la repetición también lo es. De acuerdo con Jill Brody (1986), repetir palabras, frases y oraciones es común en el tojolab'al para redundar y de esa forma facilitar la comprensión del mensaje, pues así se reducen errores en el contenido que se emite y se asegura que el interlocutor lo capte por completo. En la primera escena se observa a Lupita buscando a través de la repetición esa función didáctica y también la intención de entender bien el mensaje siendo cortés.

Si nos concentramos en otros propósitos que detonaron este encuentro, está la idea por parte del

misionero de romper con un silencio que, desde la cultura no tojolabal, es incómodo. Aunque esto no se relaciona en apariencia con el silencio comunicativo, es el intento de romperlo lo que impulsa a JP a conversar; es decir, una estrategia o táctica para evitar el silencio, dominar el espacio ante una situación en la que no se comparte la cultura o los intereses, pero, además, en un espacio al que JP no pertenece. La mayor prueba de lo anterior es sacar a colación este problema (entender y pronunciar una frase) en un momento y espacio inadecuado, pues implica interrumpir a Lupita en sus labores de cocina (haciendo tortillas), que es un lugar de mujeres, en donde se habla predominantemente tojolab'al, se intercambian sólo las palabras necesarias y le corresponde al jefe de familia iniciar la interacción con los invitados. El misionero irrumpe, haciendo valer inconscientemente su jerarquía generacional, moral y de género.

Al respecto, un misionero ya muy experimentado y conocedor de la lengua y cultura tojolabal señala que ellos:

no conversan como lo haríamos nosotros en nuestro contexto. Mientras se espera a que sirvan la comida, el jefe de la casa por deferencia al invitado intercambia algunas palabras. Si acaso el hijo mayor cuando ya tiene familia o está por tenerla. El misionero debió esperar a que ellos iniciaran la conversación (Notas de campo, 5 de diciembre de 2010 y conversación con Pbro. Ramón Castillo, 2 de diciembre de 2010).

Un aspecto más en los intercambios conversacionales de este contexto es el volumen de la voz. Mientras los

tojolabales hablan bajo, el misionero todo lo contrario, lo que señala un acto marcado e indexicalidad de poder (Valtierra, 2013).¹⁷ En este caso, la repetición fue un recurso que disminuyó o contrarrestó esa indexicalidad; no sólo aclaró en apariencia el asunto, sino que logró un silencio en el misionero.

Un componente más que es importante destacar es la actitud de Lupita frente al silencio. La opción de callar quizá no hubiera satisfecho la inquietud del misionero, como se observa más adelante en la interacción con Manuel. El único elemento contextual que podía eximirla de no responder a JP era la actividad que realizaba, pero no era suficiente para ignorar o recurrir al silencio, como sí sucedió en el caso de Manuel, cuando atendía al niño que lloraba. Para Lupita guardar silencio en esa circunstancia sí hubiera sido una descortesía que podría haber ofendido a JP.

De los personajes presentes que directa o indirectamente participaban, Manuel y Lupita llevaron a cabo lo que Nicolle (2000, p. 234) concibe como actos comunicados. El acto comunicado en el caso de Manuel fue no responder la pregunta de JP porque atendía otro asunto, el llanto del niño que requería de su atención, y Lupita sí le responde, pero dejando claro que no seguiría la conversación; transmitió el mensaje de que no podía atenderlo porque tenía otras ocupaciones y sólo contestó por cortesía, sin que eso significara que la plática avanzaría.

Para finalizar y dar importancia al contexto, hubo una ruptura o violación a una suerte de máxima cultural. Romper el silencio de forma tan evidente y, quizá, brusca en la cocina sucedió porque desde una perspectiva no indígena el silencio es incómodo, sobre todo después de entrar y recibir un saludo, el silencio fue absoluto. Para los tojolabales, sin embargo, el

¹⁷ Al respecto, Luisa Martín Rojo (2003) a través de un ejemplo contrasta el trato (chulería) madrileño con la cortesía británica, dice: "Así ocurre, por ejemplo, con el uso de un imperativo ("Dame un cigarro", sería una forma usual entre los hablantes españoles, pero si nuestro interlocutor es británico, esperará una forma indirecta de tipo: "Can I have a cigarette", por lo que el uso del imperativo puede ser vivido como impositivo y descortés); o con el tono de voz (el peninsular, por ejemplo, muy elevado para los oídos mexicanos, puede fácilmente ser interpretado como autoritario o enfadado)" (Rojo, 2003, p. 4). El volumen de la voz y el uso de ciertas construcciones gramaticales en determinados contextos pueden ser vistos como una descortesía o una manera de dominio. Los tojolabales podrían interpretar las acciones de JP como impositivas, de ahí la importancia del contexto cultural y su comprensión para evitar una confrontación como la que se sostuvo por medio de mecanismos como la indirección o el silencio (Brody, 1991).

espacio y el tiempo de preparación de los alimentos y el momento de su ingesta precisa respeto, es decir, el silencio podría ser una máxima de respeto.¹⁸

De esta primera escena, si se toma la idea de Haverkate (1994, p.12), "existen al respecto diferencias interculturales no sólo a la manifestación formal, sino también a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica". Así, en síntesis, a diferencia de las costumbres conversacionales de la cultura de JP, la manera de establecer una interacción con actores que pertenecen a otra cultura y en un contexto como en el que sucedió es respetar los silencios y la jerarquía o rol, en este caso de Manuel, para que fuera él quien iniciara la conversación, pues él fue quien invitó a JP a comer y a compartir con su familia ese espacio y momento.

Las consecuencias pudieron haber sido factores suficientes para explicar el resultado de la interacción que tuvo más adelante durante del encuentro.¹⁹

II. Segunda parte

En esta parte, entre las líneas 13 y 16, destaca el hecho que JP insiste en establecer una conversación. La estrategia que lleva a cabo es cambiar de tópico y así evitar el silencio;²⁰ sin embargo, el contexto

también cambió. Ya no había distractores como la elaboración de tortillas, en el caso de Lupita, o niños llorando, como en el caso de Manuel. Ahora todos comíamos alrededor del fogón.

Para una cultura no indígena este tiempo se aprovecha para conversar o para intercambiar puntos de vista. En este ambiente de convergencia de diferentes culturas -hombres comiendo, mujeres atentas a lo que necesitábamos, tojolabales (el jefe de familia, el hijo mayor y dos niños) y mestizos (un misionero y un antropólogo)- se podía identificar una tensión ante FTA, traducido en apariencia en silencio y buscando que no hubiera un cruce de miradas (Notas de campo, 7 de noviembre de 2010).²¹

Después de determinar de comer, JP intentó de nuevo entablar una conversación. Ahora la mecánica fue generar empatía a través del halago: "Ay, hermano Manuel, hermana Marta... *jel x'ajb'ani* [muy sabroso] la verdad" (línea 17). Esto propició un efecto en la familia, fue un acto de habla que se tradujo como cortesía (Leech, 1983) que reflejó la incomodidad de JP ante tanto silencio, o frustración por no poder iniciar una charla.

El resultado de lo anterior motivó, en primer lugar, que Manuel pidiera a su esposa que sirviera más comida a JP, pero la reacción de JP fue rechazarlo porque

¹⁸ Leech (1983) establece que entre las máximas de cortesía hay una que podría formularse como un silencio evitado o seguir hablando para evitarlo durante una interacción. Para Leech, el silencio es un acto indeseable en una conversación.

¹⁹ Un aspecto intermedio (entre el primer y segundo momento) se encuentra en la línea 10, cuando JP agradece la información de Lupita y determina el fin de la conversación con ella. En la línea 12 se dirige a mí, aclarando la importancia de aprender esa frase, trazando así una línea que separa la identidad de "nosotros" y los tojolabales, pues la dirección está focalizada a nuestros intereses. Pero también es claro que yo sirvo en ese momento como una suerte de comodín para que JP no sienta haber perdido su turno de habla y evitar así otro silencio prolongado e incómodo.

²⁰ La incomodidad del silencio también se observa en mi persona, que más allá de estar registrando el evento también percibía dicha incomodidad. Esto es notorio cuando en la línea 15 hago un comentario a JP: "Tás muy callado ahora".

²¹ Según la explicación del misionero Ramón Castillo, con más de cuarenta años de experiencia trabajando con los tojolabales, "la disposición de las personas en un contexto como el de la cocina, que también se usa como comedor, conlleva un significado más profundo que simplemente ingerir alimentos. La gente come alrededor del *k'ak'* (fogón) no sólo para tener acceso a los alimentos. De hecho, es la mujer, en específico la 'madre de familia', quien detenta ese espacio. Yo no podría tomar una tortilla, ni el jefe de familia, del comal porque irrumpiría en un espacio que no me pertenece. Comer alrededor del *k'ak'* también implica mantener un contacto visual con los demás; es decir, una convivencia. Se guarda silencio, la responsable de servir los alimentos no come hasta que todos hayan terminado, por lo general las mujeres comen aparte (aunque eso puede deberse a que estamos presentes). Pero existe un momento en el que todos están definitivamente sentados alrededor del *k'ak'*. Esto tiene sentido porque parte de la convivencia consiste en tomar café, quizá comentar algunos aspectos sin que eso implique un habla continua, pero también es el lugar en donde reciben calor, sobre todo en la noche. [Se decía] en una reunión de catequistas que el *k'ak'* no sólo es el fuego, sino el lugar que se relaciona con el alimento, con la reunión familiar, donde descansa el cuerpo y recibe calor, es la fuente de luz antes de dormir. Esta distribución y análisis superficialmente semiótico arroja un dato muy importante. Al invitarnos a sentarnos alrededor del *k'ak'* [...] puede significar algo más que una fórmula de cortesía; es decir, una aceptación deferencial, pero también sincera para convivir con ellos. Sin embargo, existe una diferenciación en el momento, por ejemplo, que a nosotros nos proporcionan cubiertos para comer, en lugar de permitirnos comer con la tortilla el caldo de frijol. Violar ese espacio íntimo hablando mucho, preguntando, o pidiendo hacer uso de algo sin saber qué significado tiene para ellos es una falta grave que se comprende por el hecho de que somos otredad. Ahí se está determinando nuestra alteridad desde la tojolababilidad" (Valtierra, 2013, p. 239).

estaba satisfecho. Manuel no comprendió la expresión de cortesía de JP, sino que la adulación significaba que quería más. En diversas comunidades tojolabales se sigue este patrón y la mecánica es terminar de comer, agradecer y retirarse. Alabar la comida y decir que está muy sabrosa significa pedir más.

En una entrevista abierta con el sacerdote Ramón, de la misión de la Castalia, se trató este tema y puso el ejemplo del agradecimiento entre los tojolabales:

Desde nuestra cultura nos han acostumbrado a agradecer todo. Que si le paso el agua, gracias; que si te pregunto cómo estás, gracias. Ellos [tojolabales] no. El *T'zakatal* es traducido al castilla como "gracias", pero en realidad significa "por favor". "Te pedimos, por favor". No creas que todo te lo van a agradecer o te van a alabar por algo que haces o dices [...] (Ramón Castillo, 25 de enero de 2011).

Por otro lado, el intento de JP para iniciar una conversación con esta expresión fracasó de nuevo, pues en su cultura expresar cortesía a través de un comentario (máxima de cortesía de aprobación) puede detonar un cambio de tópico para abrir un diálogo.

Al no haber éxito, de nueva cuenta intenta cambiar de tema, ahora lo hace dirigiéndose a Manuel como jefe de familia, cuando le dice: "se mira cansado, hermano" (línea 27). Después le pregunta si fue a trabajar a la milpa. Manuel, sumamente cooperativo y cortés (Grice, 1975), responde lo que se le pregunta, pero no abunda más en el tema como era la intención de JP. Por esta razón, JP usa a otro individuo (yo) como recurso de apoyo, introduciendo otro asunto como la insinuación de usar el temazcal (línea 31), sin entender qué significa para ellos y que pedirlo quebranta una máxima sociocultural.

La manera de hacerlo es preguntando primero si tiene temazcal, de qué material está hecho, cómo se enciende, lo que empezaba a dar resultado porque

ya se iniciaba una suerte de conversación, pero de nuevo hubo silencio (línea 38). La justificación del silencio para Manuel fue la evasión a muchas de esas interrogantes, poniendo atención al llanto de su nieto, al que decide responder.

A partir del registro etnográfico de la escena es claro que esto fue un acto intencional que generó silencio y que esquivaba la petición de JP de saber más de su temazcal. A pesar de ese silencio, JP insistió y preguntó algo que por fin detonó una negativa: el uso del temazcal. El silencio de Manuel era una forma de indirección que buscaba dejar claro que no era un tema del que quisiera hablar. Pedirle usar el temazcal, al ser inapropiado, hizo que Manuel rompiera con una fórmula de cortesía entre los tojolabales: su respuesta fue "*miyuk*" (no) (línea 40).

La sorpresa de esta respuesta implicó que JP preguntara la razón, lo que expresa con un "¿no podemos?" (línea 41), lo que interlocutor reitera con un "*miyuk*". Acto seguido, JP intenta suavizar la situación, pero satisfacer su duda expresando algunas razones por las que Manuel no lo prestaría. Esta parte es muy interesante porque emergen prejuicios desde los referentes culturales de JP. Al principio se deduce que es porque quizá va a salir a trabajar, pero también se imagina que se trata por una cuestión de pudor y moralidad, lo que se constata cuando JP se dirige a mí diciendo: "ha de pensar el hermano que tú y yo somos pareja", lo que refleja una deducción de JP en cuanto a que quizá la negativa se debía a que no les parecía correcto que dos personas del mismo sexo usaran ese espacio.

Tiempo después se confirmó con un anciano de una comunidad cercana que el temazcal se utiliza para curar una enfermedad o parir. Además, es un espacio ritual íntimo, no tiene que ver con la sexualidad, la desnudez o algo similar a lo que supuso JP en su momento.

El resultado de un análisis no muy profundo sobre este encuentro demuestra que la negativa en la cultura tojolabal se hace a través de la indirección.

Cuando la situación es crítica se usa el adverbio de negación "miyuk". El silencio comunicativo, además, se apoya en otros recursos como evitar el contacto visual o una ligera sonrisa, como lo hizo Manuel posiblemente para suavizar la situación incómoda que generó su negativa.

III. Tercera parte

El cierre del análisis de este evento destaca por un intento de reconciliación después del momento incómodo. En la línea 53 JP cambia de tópico y da algunas indicaciones de las actividades que se realizarán un poco después en la ermita. Ahora ya queda claro y definido su rol de misionero. Esto lo hace con un tono amigable y agradece por los alimentos que consumió.

A manera de consideraciones finales, es importante destacar el silencio comunicativo y su fuerza ilocutiva, como se expresó al principio del artículo, pero también los efectos que esto produce, como se observa en una incomunicación que genera estereotipos y evidencia claramente la ignorancia que se tiene de la cultura de los tojolabales. Esto es algo muy común en contextos en los que se encuentran dos culturas distintas y buscan interactuar, por lo tanto, el propósito de un contexto intercultural es dejar de pensar al otro de la manera en que suele hacerse (Fornet-Betancourt, 2001). Es por ello que se necesita identificar máximas conversacionales y culturales en contextos interculturales.

El silencio y su fuerza ilocutiva. Una reflexión final

El silencio comunicativo es un recurso de gran ayuda para el analista en su propósito de comprender contextos, mecánicas sociocomunicativas, rasgos socioculturales e ideologías, en donde entran aspectos de interés para la sociología del lenguaje, como la cortesía, la indirección o la repetición.

Además, la importancia del silencio comunicativo para estudiar escenarios de interacción (por ejemplo, entre el misionero católico y el tojolabal) involucra otros elementos como las máximas de cortesía, la teoría de actos de habla, entre otros. Para entender la naturaleza de un encuentro social caracterizado por las diferencias culturales, el análisis del contexto que rodea fenómenos como el silencio comunicativo o la indirección se torna una parte fundamental de esta investigación.

El contexto en el que se usa el silencio comunicativo es intercultural. Se había definido *grosso modo* la interculturalidad como una forma de ver al otro como un sujeto de pensamiento propio, recibir la transmisión de significados y significantes del otro y viceversa en el proceso comunicativo y, en general, el encuentro entre dos sujetos o colectividades culturalmente distintas que propician un escenario dialógico y de reconocimiento recíprocos. Para Raúl Fornet-Betancourt el problema de la interculturalidad se resuelve a partir de pensar al otro de manera diferente, es decir, que es necesario:

superar la actitud practicada hasta ahora, tanto por la filosofía como por las ciencias sociales, de ver al otro como un objeto de conocimiento y no como un sujeto de un pensamiento propio pensante (Fornet-Betancourt, 2001, p. 16).

En la escena expuesta en el apartado precedente es muy clara la dinámica de dominio y poder en lucha. Son los actores los que están buscando mantener su posición de dominio. Por un lado, se observa a Manuel definiendo su postura como jefe de familia, en su propio contexto, aunque con formas de cortesía, para negarse a algo a través de la indirección o el silencio comunicativo; por el otro, el misionero (JP) tratando de establecer mediante su jerarquía una relación y una conversación. Es evidente que no hay una intención consciente de mostrar ese dominio, pero es una lucha presente en el intercambio de códigos que deben

descifrarse en estos contextos interétnicos. Puede decirse que existe una perspectiva recíproca del otro y un intento de descifrar lo que cada uno, con sus actitudes comunicativas, significan; y existe tensión porque no hay una explicación clara de máximas o reglas de comunicación entre una y otra cultura, como lo que se expresa con el silencio.

En estos contextos es necesario considerar elementos para medir el grado de divergencia y convergencia que hay, siendo conscientes de que existirán, y deben existir, diferencias y una distinción entre ambos protagonistas culturalmente diferentes. Así, en el afán de lograr una buena comunicación (intercultural o interétnica), el primer paso u objetivo propuesto por los Scollon, como se mencionó al principio, es comprender el impacto de la cultura, pues una mirada etnográfica y el discernimiento de los rasgos comunicativos y actitudinales distintos a la cultura propia nos permiten intentar establecer un diálogo negociado, sin insistir en comunicarse desde una ideología propia dominante.

En la acción comunicativa que se ha presentado no puede continuarse con la idea de imponer un dominio sobre el otro y viceversa. Desde una teoría de la interacción que señala Habermas, los actos de habla y el silencio comunicativo de este encuentro:

quedan insertos en un contexto de acción estratégica, bien sea porque éstos, como sucede con los imperativos, sólo vayan asociados a pretensiones de poder y, por lo tanto, no puedan generar por sí solos un vínculo ilocucionario, bien sea porque el hablante persiga con tales emisiones fines perlocucionarios (Habermas, 2014, p. 357).

El ejemplo expuesto en este artículo se trata de un encuentro que pretende generar una influencia sobre el oponente, orientada al éxito (perlocución), pero también se puede pensar en el establecimiento de relaciones interpersonales que se dirigen al

entendimiento de conformidad con las normas, en lo que Habermas (2014, p. 384) define como "acción regulada por normas".

Sin embargo, como advierte el propio Habermas, hay aspectos que no están contemplados en esto que es el saber implícito, la acción cotidiana que puede resolverse con una acción orientada al entendimiento, es decir, que ilumina "ese trasfondo de saber implícito que penetra a tergo en los procesos cooperativos de interpretación" (Habermas, 2014, p. 385). Es lo que se denomina *Lebenswelt* o mundo de la vida que "queda a espaldas de los participantes en la comunicación" (Habermas, 2014, p. 385) y que es parte del saber del contexto que pueden compartir oyentes y hablantes en la interpretación de sus manifestaciones, que se relaciona más con la pragmática empírica y que logra una exitosa acción comunicativa.

De ahí que, además de lo propuesto por los Scollon, que entraña el desarrollo de una suerte de "ojo clínico" para entender expresiones, actos de habla, fórmulas de cortesía, manifestaciones comunicativas, entre otros aspectos, dentro de un contexto interétnico comprender el contexto (el mundo de la vida) es esencial para tener un panorama fuera del círculo que encierra el lenguaje.

Para alcanzar esta meta se requieren, en principio, dos factores: la praxis y convivencia constante con la otra cultura, para pensar al otro de forma distinta, como propone Fernet-Betancourt; además, vinculado con esto, una capacidad teórico-analítica y de situarse, que no sólo acomodarse o adaptarse, sino definirse en el entorno ajeno. Esta ventaja puede tenerla el misionero, aunque por lo general carece del componente teórico-analítico, mientras que el científico social carece de la inmersión total.

En suma, el silencio comunicativo y la indirección son aspectos que en el caso expuesto ayudan a comprender la problemática que se suscita en un encuentro comunicativo interétnico, y que dan cuenta de la importancia de otros factores para explicar las barreras comunicativas, como el

contexto, la ideología y los rasgos culturales, así como el intento de mantener un dominio del uno sobre el otro.

En los estudios del lenguaje, la aportación de estas formas de análisis es importante, pues debe pensarse desde una perspectiva interdisciplinar y dar peso a otros elementos socioantropológicos como el contexto, las actitudes, la historia y la cultura que hay en un pueblo, entre otros.

Referencias

- Agar, M. (2002). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. Nueva York: Perennial.
- Agyekum, K. (2002). The communicative role of silence in Akan. *Pragmatics*, 12(1), 31-51.
- Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Basso, K. (1972). To Give Up on Words: Silence in Western Apache Culture. En P. P. Giglioli (ed.), *Language and Social Context: Selected Readings* (67-86). Gran Bretaña: Penguin Education.
- Briggs, C. (2003). *Learning How to Ask. A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Brody, J. (1991). Indirection in the negotiation of self in everyday tojolab'al women's conversation. *Journal of Linguistic Anthropology*, 1(1), 78-96.
- Brody, J. (1986). Repetition as a rhetorical and conversational device in tojolabal (mayan). *International Journal of American Linguistics*, 52(3), 255-274.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gilmore, P. (1985). Silence and sulking: emotional displays in the classroom. En D. Tannen D. & M. Saville-Troike (eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 139-162). Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole & J. Morgan, *Syntax and Semantics* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Anchor Books, Doubleday & Company Inc.
- Habermas, J. (2014). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*. España: Gredos.
- Haviland, J. (1988). Minimal Maxims: Cooperation and Natural Conversation in Zinacantan. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 4(1), 79-114.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Martín Rojo, L. (2003). *Dimensiones principales de la comunicación intercultural*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/110520.doc.pdf>
- Nicolle, S. (2000). Communicated and Non-Communicated Acts in Relevance Theory. *Pragmatics*, 10(2), 233-245.
- Saville-Troike, M. (1985). The place of silence in an integrated theory of communication. En D. Tannen & M. Saville-Troike (eds.), *Perspectives on Silence* (pp. 3-18). Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Searle, J. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Londres: Cambridge University Press.

Scollon, R. & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication. Advances in Discourse Processes*. Nueva Jersey: Ablex, Norwood.

Scollon, R. & Scollon, S. (2001). *Intercultural Communication*. Gran Bretaña: Blackwell Publishers.

Sobkowiak, W. (1997). Silence and markedness theory. En A. Jaworski (ed.), *Silence: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 39-61). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Valtierra-Zamudio, J. (2013). *Los tojolabales y la pastoral indígena en el Sureste de Chiapas. Comunicación e interacción entre los agentes de pastoral y tojolabales católicos* (Tesis de doctorado). CIESAS, México.

Watts, R. (1997). Silence and the acquisition of status in verbal interaction. en A. Jaworski, *Silence: Interdisciplinary Perspectives* (pp. 87-115). Berlín/ Nueva York: Mouton de Gruyter.



Del Proyecto "Líneas del Tiempo" | Mixta/Loneta | 200 cm x 50 cm | 2018



"Amartelados" (diptico) | 200 cm x 300 cm | Mixta/Loneta | 2019



De la serie "Cráneos" | 200 cm x 170 cm | Mixta/Loneta | 2019



De la Serie "Arquetipos Lineales" | Mixta/Loneta | 150 cm x 120 cm | 2017



"El Universo" | 315 cm x 200 cm x 100 cm | Metal | 2019

El discurso y la práctica en la tutoría entre colegas

Discourse and practice in peer tutoring

Vilma Huerta-Cordova* y María de los Ángeles Clemente-Olmos¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2019

Resumen - Este trabajo, situado en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, en el programa educativo Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas, tiene el objetivo de reflexionar cómo a pesar de emplear la tutoría entre colegas (sustentada en la diversidad, el diálogo y la capacidad mediadora del alumnado, en la que básicamente un alumno denominado tutor se prepara a nivel conceptual y metodológico para enseñar un contenido curricular a otro alumno llamado tutorado) se siguen reproduciendo discursos lineales y conservadores. Para esta publicación seleccionamos dos prácticas de tutoría entre colegas que se analizaron usando la metodología cualitativa y la entrevista semiestructurada. En la primera se entrevistó a la tutorada en la materia de inglés; en la segunda se conversó con la tutora que ofreció ayuda a una estudiante con la materia de Teoría educativa. Los hallazgos apuntan principalmente a reconocer nuestra responsabilidad como docentes en el tipo de formación que brindamos a los futuros educadores; a reflexionar en que las metodologías cooperativas no actúan *per se*, también se corre el riesgo de reproducir esquemas verticales, y a contar con herramientas investigativas que nos lleven a conocer con mayor profundidad lo que sucede cuando los alumnos ponen en marcha mecanismos cooperativos, evitando la romantización de la cooperación.

▼
Palabras clave:

Aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, discurso y práctica educativa.

Abstract - This paper, based on a study carried out with students of the B.A. program in language teaching of the Language School of the "Benito Juárez" Autonomous University of Oaxaca, reflects on how linear and conservative discourses continue to be reproduced within the classroom, in spite of peer tutoring (a cooperative methodology based on diversity, dialogue, and the students' intervening capacity, in which basically a student -the tutor- prepares himself conceptually and methodologically to teach a school subject to another student -the tutee), limited and traditionalist discourses are still recreated. For this paper, we analyzed the data generated by two peer tutorial practice sessions carried out by the students, as well as our semi-structured interviews with those same students regarding their tutorial experience. In the first tutorial, we interviewed the tutee who received support from the tutor in relation to her (the tutee's) English language class. In the second tutorial, we interviewed the tutor who offered help to a tutee on understanding different types of curricula. The findings of the study pointed out how we acknowledge our educative responsibility in the formation of our students as future teachers; how we must accept that cooperative methodologies do not always act as expected and run the risk of reproducing vertical schemes; and how we need research-oriented tools that will allow a deeper awareness of what happens when students put cooperative mechanisms into practice, as a way to avoid romanticizing cooperation.

▼
Keywords:

Cooperative learning, peer teaching, discourse, educative practice.

¹ Ambas autoras están adscritas a la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Av. Universidad s/n, col. Cinco Señores, Oaxaca, México. *Correo electrónico: v_huerta@yahoo.com Vilma Huerta-Cordova: ORCID 0000-0002-2914-7132. María de los Ángeles Clemente-Olmos: ORCID 0000-0002-6812-3862.

Introducción

Este escrito fue elaborado y analizado con dos miradas, la lingüística aplicada crítica y la educativa, por lo tanto, el lector o la lectora encontrarán esta fusión de intereses a lo largo del texto. Nuestra meta central es reflexionar sobre el empleo de métodos cooperativos en la docencia, en este caso la tutoría entre iguales/tutoría entre colegas (Duran & Vidal 2004; De la Cerda, 2013; Duran, 2014; Huerta-Cordova, 2017), sustentados en el respeto a la diversidad, la promoción del diálogo igualitario y el desarrollo de habilidades prosociales. Específicamente, nos queremos enfocar en el hecho de que a pesar de emplear métodos que proporcionan mayor participación y simetría entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se siguen reproduciendo discursos lineales y tradicionales, en este caso, en las interacciones generadas en una práctica de tutoría entre colegas.

Nuestra reflexión nos lleva a cuestionarnos el porqué de tal reproducción discursiva y cuál es nuestro rol y responsabilidad como docentes, debido a que bajo nuestras prácticas educativas se forman los futuros profesionales que tendrán una responsabilidad social. Es importante aclarar que la intención no es evidenciar las dificultades y las limitaciones de los entrevistados, por el contrario, el punto central es cuestionar nuestra participación como docentes en estas situaciones de asimetría que se presentan en las prácticas de tutoría entre colegas.

El presente texto está dividido en cuatro secciones. En la primera se presentan las cuestiones metodológicas que guiaron al estudio. En la segunda se definen los términos de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales/colegas. En la tercera se analizan dos fragmentos de entrevistas realizadas a una tutorada y a una tutora. Por último, se comparten las reflexiones a las que arribamos después del estudio.

Metodología de la investigación

La metodología empleada para el estudio fue de corte cualitativo. En términos generales, como menciona Izcarra Palacios (2014), ésta representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales. Con el fin de explorar la subjetividad de los participantes desde una visión cualitativa, se empleó la entrevista semiestructurada para recolectar los datos empíricos, un recurso que, de acuerdo con Kvale, "trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica una técnica específica" (Kvale, 2014, p. 34).

El estudio se efectuó en un grupo de primer semestre, en dos materias distintas, Teoría educativa e Inglés. Para realizar la función de tutor y tutorado se diseñó un curso-taller de ocho horas en donde se revisaron elementos conceptuales y procedimentales de la tutoría, resolución pacífica de los conflictos y desarrollo de habilidades comunicativas, con el fin de dotar a los alumnos de competencias necesarias para ofrecer una tutoría de calidad. Las parejas de tutor y tutorado estuvieron organizadas bajo la lógica *same age*² y rol variable o recíproco.³ En total se integraron 15 parejas en la materia de Teoría educativa e igual número en la asignatura de Inglés, y en cada grupo se realizaron cuatro tutorías. Los datos se analizaron de manera reiterativa en busca de temas emergentes conectados con las relaciones de poder que se reproducen aun en microinteracciones, en este caso las tutorías. En este artículo solamente se presentan dos extractos de los datos, para profundizar e ilustrar estas relaciones de poder,

² Es una aplicación más sencilla, ya que al llevarse a cabo en el mismo grupo-clase no requiere de condicionados organizativos previos, este tipo de tutoría cuenta con la ventaja de la proximidad entre alumnos y de la posibilidad de amistad (Duran & Vidal, 2004, p. 40).

³ En el tipo recíproco "parejas de edad y habilidades similares alternan los roles de tutor y tutorado, en un contexto de formato estructurado que guían el proceso de aprendizaje" (Duran & Vidal, 2004, p. 41).

de modo que tanto los docentes en activo como los futuros sean conscientes de ellas.

Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales

El aprendizaje en las aulas suele organizarse a partir de tres estructuras a escoger: la competitiva, la individualista y la cooperativa (Duran & Vidal, 2004; López Noguero, 2012; Johnson, Johnson & Holubec, 2006). La primera se distingue por el enfrentamiento entre los alumnos para conseguir un objetivo determinado, es decir, sólo uno obtiene la recompensa y el resto se queda sin ella. Duran (2007) sostiene que los estudiantes compiten en tres aspectos: calidad (tareas que han cumplido con todos los requerimientos establecidos por el docente), cantidad (mayor número de tareas ejecutadas) y tiempo (el más rápido en la realización de las tareas).

Resumiendo, en el aprendizaje competitivo los alumnos son rivales y sus intercambios comunicativos son generalmente mínimos, no se comparten recursos y el éxito de uno conlleva el fracaso del resto. En la estructura individualista, los educandos son el centro de todo el proceso educativo, sus logros tienen como base su propio esfuerzo y las interacciones entre ellos son restringidas debido a que los otros no son necesarios para alcanzar el objetivo académico planeado, los alumnos se centran en sí mismos y los compañeros no son rivales, pero tampoco son necesarios para la conclusión de la tarea (Duran, 2007).

En contraparte a las formas de organización competitiva e individualista, el modo cooperativo favorece el contacto y la comunicación entre los estudiantes debido a que mantienen un objetivo común. Para Johnson, Johnson y Holubec (2006, p. 14), "la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes [obteniendo] resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo". La cooperación necesita de la palabra, no hay cooperación sin

intercambios comunicativos, los estudiantes pueden negociar diversos aspectos, por ejemplo, dividir las tareas, gestionar los recursos, evaluar el trabajo final y, no menos importante, desarrollar habilidades prosociales y herramientas para la solución pacífica de los conflictos. Cooperar es un término que goza de prestigio y aceptación, además, se ubica como una competencia básica en los perfiles de egreso de todos los niveles educativos y como un rasgo importante en las competencias docentes.

Dentro del esquema del aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales (TEI) es una modalidad que se entiende como:

[...] la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol del tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado (Duran & Vidal, 2004, p. 38).

Esto se sustenta en tres aspectos centrales: la diversidad de los estudiantes, la capacidad mediadora del alumnado (Duran, 2007) y la promoción del diálogo. El diálogo se muestra como el encuentro que genera conocimiento, responsabilidad, nos acerca a los otros y amplía nuestras fronteras de aprendizaje en todos sus sentidos, cognitivo, personal y social.

En suma, en la tutoría entre iguales/colegas, los participantes trabajan con una mayor horizontalidad e inclusión, se respetan los ritmos de aprendizaje de los alumnos, se generan lazos interpersonales positivos y, producto de las interacciones, se construye un saber. En esta diada educativa, los aprendientes tienen la oportunidad de negociar un contenido curricular (entre otros aspectos más) a partir de asumir el rol de tutor y tutorado. En términos concretos, el estudiante A aprende un contenido curricular para

enseñarlo al estudiante B, lo que convierte a A en tutor y a B en tutorado. Duran y Vidal (2004) afirman que, para ofrecer ayuda pedagógica de mayor calidad, los alumnos deben recibir formación conceptual y metodológica sobre la tutoría entre colegas y realizar una planeación que los oriente a lo largo del proceso de la práctica de tutoría y, así, minimizar los riesgos de una actuación deficiente.

De la teoría cooperativa a la práctica lineal

Como se mencionó, la TEI está basada en una relación asimétrica respecto al diferente nivel de competencia sobre un contenido curricular (Duran & Vidal, 2004), es decir, el tutor tiene mayor conocimiento y dominio sobre un determinado tema que el tutorado, de ahí nuestra preferencia de llamarla tutoría entre colegas (TEC) (Huerta, 2017); sin embargo, dicha asimetría puede ser una oportunidad (o tentación) para reproducir los roles tradicionales que se establecen entre profesores y estudiantes. Para ilustrar lo anterior, presentamos el testimonio de una tutorada que recibía ayuda pedagógica sobre la materia de inglés.

B: Cuando hicimos la tutoría, mi compañera A tuvo una actitud muy mala, no era paciente, no me explicaba las cosas con paciencia, como que estaba enojada. Ahora pienso que se sentía que todo lo sabía y que yo nada sabía, pero no es así, yo también sé, su actitud no me gustó, fue altanera, por ejemplo, me pidió hacer un ejercicio y me dijo "Apúrate", quería que fuera rápido, que contestara luego, cuando en el curso que nos dieron para saber de la tutoría, la profesora dijo que la tutoría respetaba el ritmo de

cada alumno. Siento que mi opinión no era importante para ella, creía que lo sabía todo (Tutorada, entrevista, 7/05/2017).

En el extracto se puede observar que la reacción de B hacia la tutoría es muy detallada, pues a pesar de ser negativa, pudo mencionar los elementos que hicieron que se formase esa impresión. En realidad, es muy fácil reproducir una interacción como la que B describe:⁴

A: *Al verbo conjugado en la tercera persona del singular se le agrega una "s". Te debes de fijar bien cómo está conjugado el verbo y si está en tercera persona... ¿Ya entendiste?*

B: Sí, pero... (la interrumpe A).

A: *Ahora quiero que hagas este ejercicio.*

B: (Se pone a leer la hoja que le entrega A).

A: *Apúrate. Está muy fácil.* (Con enojo).

B: (Empieza a contestar el ejercicio).

A: *¿Ya terminaste? Te lo hice muy fácil. Lo puedes contestar hasta con los ojos cerrados.*

B: ...

Es evidente que como afirma B, A asumió una posición conservadora, reproduciendo una estructura tradicional educativa. La tutora se ubicó en el lado del saber y posicionó a la tutorada en la esquina del no saber; la impaciencia fue otro de sus rasgos; en general, mostró una actitud de dominio en toda la comunicación. La tutorada, por su parte, recibió el trabajo con descontento, se sintió poco acogida y valorada. Al respecto, Herrera Guido nos advierte cómo el discurso universitario está sustentando en la verticalidad y en el silencio del otro:

El discurso universitario, heredado del discurso del amo, privilegia el discurso

⁴ Para fines de este artículo y a partir de la descripción de la tutorada B sobre el lenguaje y actitud de la tutora A, se ha construido una interacción ficcional con el fin de ejemplificar este tipo de discurso interaccional. A continuación, las palabras en cursivas son los indicios que da B en la entrevista sobre el desarrollo de la tutoría.

del saber. La función de la universidad es recoger el saber acumulado. Se trata propiamente del saber universitario, saber médico, que a través de la pedagogía recoge y organiza los significantes, cuidado de excluir del discurso ya constituido, institucionalmente legitimado, los nuevos saberes, a los que percibe amenazantes. La función principal del discurso universitario es obstaculizar el advenimiento de nuevos significantes que atentan contra un orden simbólico dado (Herrera Guido, 2008, p. 40).

En pocas palabras, durante la tutoría en cuestión, no se construyó un marco que propiciara una relación para el encuentro, la horizontalidad y el aprendizaje. En escenarios rígidos, descalificantes y excluyentes como el mostrado, los tutorados no se sienten cómodos de expresar sus dudas, se inhiben al pedir mayores explicaciones y experimentan frustración debido a que no se respetan sus identidades, sus procesos de aprendizaje, ni sus derechos a aprender y a equivocarse. En la TEC, como en cualquier otro tipo de proceso de aprendizaje, es necesario crear por medio de las acciones discursivas un escenario propicio para la interacción exitosa. Freire sostiene que una de las características del diálogo educativo es la humildad:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros como "yo"? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son

"esa gente" o son "nativos inferiores"?
(Freire, 2003, p. 109).

Todos los que compartimos espacios educativos tenemos derecho a la palabra y a ser escuchados y valorados y no sólo en función de factores como nuestra comprensión de un contenido curricular. Como seres humanos contamos con competencias comunicativas que nos permiten participar de los procesos educativos, independientemente del rol que juguemos y de la experiencia que sobre un tema poseamos. Sin embargo, como menciona Freire (2003), albergamos la conciencia prescriptiva, la conciencia del opresor, por lo que volvemos a reproducir hacia el otro las relaciones verticales aprendidas. Se requiere, por tanto, de un pensamiento que deleve nuestras incongruencias y nuestras contradicciones expuestas a través de nuestro lenguaje y nuestras acciones. Parafraseando a Bhabha (2002), el discurso colonial tiene un ideal de fijeza, es decir, aunque surjan o existan cosas distintas volvemos a reproducir las mismas prácticas alienantes o conservadoras, el acto educativo puede ser susceptible a dicha fijeza.

En el mismo extracto de la entrevista se revela la exigencia de la rapidez para aprender, la palabra pronta y certera es la que posee valor ("[...] me pidió hacer un ejercicio y me dijo 'Apúrate'"), entonces surge la pregunta, ¿más rápido es sinónimo de mejor aprendizaje? Habría que repensar este principio que parece confundirse con el grado de inteligencia. Sin embargo, algunos autores como Doménech Francesch (2009) opinan que los aprendizajes lentos enfocan los temas con mayor profundidad y algo que se adquiere con mayor detenimiento tiene el potencial de permanecer en la memoria de las personas significativamente. Por tanto, valdría la pena devolverles a los procesos educativos su propio ritmo, valorando la palabra lenta y reflexiva.

Para concluir, la tutorada medita, se extraña y se cuestiona sobre el actuar de su tutora al contrastar lo que dice la teoría de la tutoría entre iguales con la

práctica de la tutora, una incongruencia (“[...] me pidió hacer un ejercicio y me dijo ‘Apúrate’, quería que fuera rápido, que contestara luego, cuando en el curso que nos dieron para saber de la tutoría dijo la profesora que la tutoría respetaba el ritmo de cada alumno”). La diferencia entre lo que decimos y lo que hacemos no es una acción aislada en los procesos educativos. De manera frecuente, los docentes mantenemos claras oposiciones entre nuestros discursos progresistas y la realidad en la cual reproducimos prácticas conservadoras. Manifestamos algo y hacemos lo opuesto. La tutoría entre colegas no escapa a este principio de incongruencia.

El segundo extracto corresponde a la tutora C, originaria de una comunidad indígena en Tuxtepec, Oaxaca, y la tutorada D, nacida en capital del estado. En este caso, C ofrecía apoyo pedagógico de la materia de teoría educativa sobre los distintos tipos de currículo a D.

C: Ayer me tocó dar una tutoría. Me preparé bastante, vine a las clases para saber qué era la tutoría y también elaboré la planeación con los compañeros y la maestra. En la noche preparé mi material, estaba nerviosa. Cuando llegué, acomodé mi silla y llegué D. Ella llegó y de entrada no me miró bien, se distraía, no me seguía. Yo la veía y lo que pensaba es que no estaba interesada. De repente empecé a sentir que no sabía, me sentía insegura, bastante insegura, entonces le dije qué si pasaba algo y me dijo que no. Pero después me dijo que esto de la tutoría no le gustaba porque ¿cómo un alumno le iba a enseñar a otro alumno? Y además D me preguntó de dónde era. Yo le dije que de un lugar por Tuxtepec, y le

dije por qué. Entonces me comentó que nada más quería saber porque hablaba chistoso. Ahora creo que ella piensa que como hablo chistoso y vengo de Tuxtepec no sabía del tema.

En esta narrativa nos damos cuenta de que la tutora se formó previamente, llevando a cabo todas las actividades académicas para poder ofrecer el apoyo pedagógico. La preparación realizada le proporcionó seguridad, pues tenía una orientación de cómo efectuar la tutoría, aunque también sentía nerviosismo por saber cómo sería la interacción entre ella y la tutorada. Respecto esto último, nos enteramos de que la recepción por parte de la tutorada no fue la esperada. A través de su discurso (lingüístico y corporal), D mostró desinterés, pues no seguía las indicaciones y se distraía; su lenguaje verbal y no verbal generó inseguridad en C, que la llevó hasta el cuestionamiento de sus saberes y su preparación previa. Podemos imaginar claramente la interacción entre C y D:

C: *Hola, D, gracias por venir a la tutoría.*

D: Hola. Dijo la maestra que era obligatoria.

C: *(Comienza la tutoría explicando las características del currículo real, utilizando los materiales elaborados previamente).*

C: (Notando que D estaba distraída). ¿Me estás entendiendo? Si tienes dudas, por favor pregúntame. ¿Tienes algún problema?

D: No.

C: *(Sigue con su explicación, aunque con menos seguridad que antes).*

D: (Cuando está por finalizar la tutoría). A mí esto de la tutoría no me gusta. ¿Cómo un alumno le va a enseñar a otro alumno? ¿Tú de dónde eres?

C: *De un lugar por Tuxtepec. ¿Por qué?*

D: Por nada, nada más quería saber... porque hablas chistoso.⁵

⁵ Ver nota anterior.

Probablemente D pensaba, como muchos estudiantes y algunos profesores, que las únicas interacciones que generan saber son las que se establecen entre el profesor y los estudiantes (Duran, 2007), desvalorizando automáticamente los aportes de los compañeros al aprendizaje. ¿Cómo un alumno me puede enseñar, cuando es mi igual? ¿Qué grado de calidad tiene la enseñanza que ofrece un estudiante? Por otro lado, C, desde su punto de vista, se percató de que D asociaba el lugar de origen y el acento de C con poca calidad en las prácticas de enseñanza, es decir, ubicaba a la tutora en déficit académico y social sólo por su lugar de origen. ¿Cómo alguien que es originario de una región retirada de la capital puede enseñarme?, parece haberse preguntado D.

Durante las TEC es esencial propiciar una comunicación más simétrica que respete los saberes y la diversidad que caracteriza al otro, ya que muchas veces la diversidad de las personas se puede convertir en fuente de exclusión y marginación (Díaz Aguado, 2013). Para Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, una educación crítica debe sostenerse a partir de un diálogo igualitario que se logra:

[...] cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan (Elboj *et al.*, 2013, p. 95).

Por tanto, es necesario que en los escenarios educativos, generalmente organizados por la verticalidad, promovamos prácticas dialógicas horizontales y, además, estemos atentas y atentos ante contradicciones y regresos a la dominación. Las prácticas educativas necesitan reflexionarse y discutirse con el objetivo de no caer en la complacencia.

A manera de reflexión

Como mencionamos en la introducción, los ejemplos anteriores no intentan mostrar los déficits de las estudiantes como tutores y/o tutorados. La intención es analizar las narrativas de las alumnas para reflexionar sobre nuestra responsabilidad como profesores y profesoras: ¿Qué estamos haciendo para que nuestros estudiantes reproduzcan prácticas tradicionales y lineales? La respuesta a la interrogante no es única, por lo que intentaremos aclarar la situación. Primeramente, como menciona Kemmis, la práctica educativa tiene un componente histórico:

En otro nivel, mis acciones tienen un sentido y una significación en relación con unas tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas con el paso de los años, décadas e incluso, quizá, siglos... Para comprender verdaderamente mi práctica, también debo hacer referencia a la historia de mi situación y a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura profundas (Kemmis, 2002, p. 24)

Los estudiantes se formaron bajo un sistema mayormente regido por la tradición y el conservadurismo. Seguramente vivenciaron prácticas en donde eran señalados sus déficits y raramente sus aciertos, el actor central era el docente y el aprendiente ocupaba un lugar secundario y marginal, por tanto, no es extraño que estos modos educativos impregnen los discursos y las prácticas de la TEC, se trata de aproximadamente de doce años de formación bajo lógicas tradicionales.

En segundo lugar, como enseñantes actuales de estos estudiantes también debemos de cuestionarnos permanentemente los discursos educativos y las prácticas que ofrecemos a los jóvenes. Las prácticas que desplegamos en los procesos de enseñanza y

aprendizaje también tienen un componente político: “Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o, quizá, por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos” (Kemmis, 2002, p. 24). Los profesores debemos estar conscientes de que nuestro actuar en las aulas puede detener o propiciar el éxito de los jóvenes. Esa micropolítica del aula es una responsabilidad que nos debe comprometer a la reflexión constante sobre nuestro discurso y acción como educadores, las técnicas que ponemos en marcha impactarán la vida de los estudiantes y, también, tendrán el potencial de formar parte de su repertorio como futuros docentes; vale la pena repensar nuestro actuar como enseñantes.

De igual manera, necesitamos comprender que las metodologías inclusivas no actúan *per se*, es vital que nosotros mismos estemos en constante atención para descubrir cuándo, en nombre de la inclusión, ejercemos acciones altamente excluyentes: “Es mediante el pensamiento dialéctico que se pueden captar mejor las contradicciones de la vida cotidiana” (McLaren, 2005, p. 56). El pensamiento dialéctico permite estar en constante alerta sobre nuestros discursos y prácticas educativas y, además de tomar conciencia de nuestro actuar como docentes, como lo sostiene Freire (2003), es necesario hacer algo para cambiar con el fin de promover una transformación.

Los estudiantes se forman bajo nuestras prácticas educativas y nuestros discursos, estos elementos podrán pasar a formar parte de su repertorio docente en un futuro. Recordemos que la práctica tiene un componente histórico, así, aunque usemos metodologías de corte cooperativo, no debemos esperar que automáticamente las interacciones entre los alumnos se moverán dentro del respeto a la diversidad y la inclusión, como lo sostiene la teoría del aprendizaje cooperativo; debemos, junto con ellas y ellos, reflexionar sobre sus actuaciones como tutores y tutorados con el objetivo de tomar conciencia y

hacer el cambio desde la raíz. La reflexión debe ser parte de las competencias básicas de los enseñantes, no hay duda, ser docente es una labor de alta complejidad tanto discursiva como práctica.

Finalmente, sobre las cuestiones metodológicas que conectan la investigación educativa con el ejercicio docente, podemos afirmar que las entrevistas que llevamos a cabo fueron claves para la discusión sobre las prácticas discursivas y su conexión (o falta de) con las teorías docentes fomentadas en el salón de clases. Estas conversaciones tuvieron la finalidad de conocer el sentir de los estudiantes actuando como tutores y tutorados acerca de la tutoría entre colegas (una de las tantas dinámicas que ponemos en marcha con los alumnos) para después poder conocer los alcances y limitaciones de nuestro trabajo docente. Sin embargo, los resultados de la entrevista como método de investigación educativa fueron más allá de lo planeado, pues nos permitieron descubrir y analizar los discursos generados en el desarrollo de las interacciones que nosotras suponíamos horizontales y que mostraron ser no sólo asimétricas, sino estar fuertemente marcadas por relaciones de poder, en donde factores sociales como la etnicidad o hasta el efímero estatus de tutor se aprovechan para discriminar al otro, aunque se trate de un compañero de clase.

Esperamos que este artículo sirva de inspiración para que docentes e investigadores educativos adopten tácticas de investigación educativas, como la entrevista y el análisis de discurso, que promuevan prácticas más justas y equitativas dentro de nuestras aulas.

Referencias

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. (C. Aira, Trad.). Buenos Aires: Manantial.

De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Díaz-Aguado, M. (2013). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Doménech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Duran, D. (2007). *¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos*. Madrid: Editores Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación.
- Duran, D. (2014). *Aprender enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Editorial Narcea.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2013). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). México: Siglo XXI editores.
- Herrera Guido, R. (2008). *Poética del psicoanálisis*. México: Siglo XXI editores.
- Huerta Cordova, V. (2017). *La tutoría entre colegas y la conciencia pedagógica*. Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
- Izcarra Palacios, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Fontamara.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. (T. del Amo y C. Blanco, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- López Noguero, F. (2012). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (S. Guardado, Trad.). México: Siglo XXI editores.



“Almas gemelas” | 260 cm x 220 cm x 60 cm | Metal | 2019



“La familia” | 4 m x 1.5 m x 2 m | Metal | 2018

LA URDIMBRE CREATIVA DE IMAGINAR LO QUE SOMOS

Una primera impresión al estar frente a la obra del artista Manuel Miguel es pensar en un constructor, en un artífice fascinado por las formas geométricas, las redes de significación y el mundo moderno de la interconexión. Después, con una lectura más detenida, puede uno cavilar una metáfora más profunda sugerida en su obra: la configuración de una urdimbre creativa para imaginar lo que (también) somos. Sin suprimir la ficcionalización al inventar con gráciles líneas, seres y comunidades, cuyo sustrato imaginativo está en su dimensión cultural abigarrada, entrelazada con una espacialidad universal. Su obra -desde lo escultórico y tridimensional, trasladando a lo pictórico este punzante lenguaje de líneas, volúmenes y formas- contiene esa inquietud estética por representar algunos estratos de todo aquello que nos vincula, estructura y constituye al otorgarle sentido. Y de qué manera nos insertamos en este complejo entramado, donde se imbrican, reiteradamente: individualidad y sociedad, ciencia y cosmologías, tradición y contemporaneidad.

La destreza técnica de este joven artista, aunada a su ingenio creativo, le ha permitido esculpir, tallar, moldear, bruñir, soldar, armar, entreverar múltiples materiales -incluso de desecho, haciendo reciclajes y trabajando con los sedimentos- a partir de sus enseñanzas iniciales. Su aprendizaje y formación ha surgido de un trabajo disciplinado en diversos talleres de oficios y artes, colaborando con diferentes "maestros". Una de las experiencias más prolongadas y afortunadas ha sido trabajar durante tres años con el gran artista Alejandro Santiago. Originario de



"Mujer caribeña" | 281 cm x 253 cm x 90 cm | Metal | 2018

su misma comunidad, Teococuilco de Marcos Pérez -comunidad zapoteca de Ixtlán de Juárez, en la Sierra Norte de Oaxaca-, Santiago fue uno de sus más entrañables maestros que le dejó un aprendizaje profundo. No sólo basta la habilidad técnica, las formas de trabajo o la experiencia adquirida en un taller para ser artista, es necesario atreverse a crear nuevos proyectos y, lo más difícil, forjar lenta y pacientemente una sensibilidad, construyendo un lenguaje distinto.

Con ese ímpetu y aunado a lo aprendido en otros talleres, como el del maestro Jorge López, a quien apoyó en la restauración del templo de Tlacolula (Lachigoló, Santo Domingo de Guzmán), Manuel Miguel ha ido emprendiendo nuevos desafíos para trazarse un camino propio. De padres campesinos, migrante por dos años en New Jersey, Estados Unidos, y con un largo recorrido por diversos oficios enfrentando adversidades, finalmente encontró en el

arte una posibilidad de realización individual, con la latencia de lo social. Sus búsquedas dentro de una individuación estética las ha ido entrelazando con una presencia social, asumiendo por momentos la exigente labor de ser promotor cultural, ya que valora el poder del arte para difundir, tomar conciencia de la historia y fortalecer lazos con la comunidad. Su desempeño como coordinador del Movimiento Escultórico, junto con otros artistas, reafirma su compromiso a través de este proyecto artístico.

A partir de todo ello podemos reflexionar a través de estos personajes y seres coloridos, conectados a comunidades que contienen o vislumbran sueños,

esperanzas y deseos de transformación. Algunos aparentemente en soledad, pero cuyas líneas vitales (de percepción) parecen seguir abiertas a múltiples desenlaces, vinculados a esa dimensión cósmica que nos habita, envuelve y trasciende. O pensar poéticamente en seres lumínicos, vibrantes, como una alegoría para no olvidar que somos únicos -pasajeros, provisionales, fugaces-, pero también parte del alfabeto de un universo infinito, en continua expansión.

Abraham Nahón / IIHUABJO

"La familia" | 4 m x 1.5 m x 2 m | Metal | 2018



"El Universo" | 315 cm x 200 cm x 100 cm | Metal | 2019



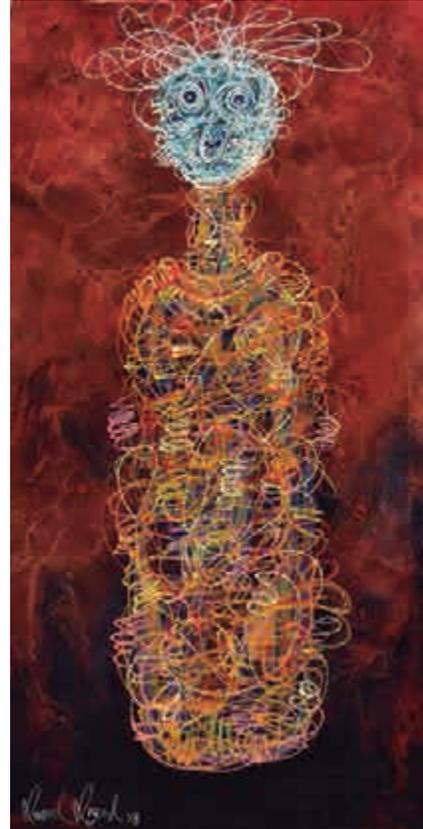
De la Serie "360 Grados" | Mixta/Loneta | 25 cm x 25 cm | 2018



De la Serie "360 Grados" | Mixta/Loneta | 25 cm x 25 cm | 2018



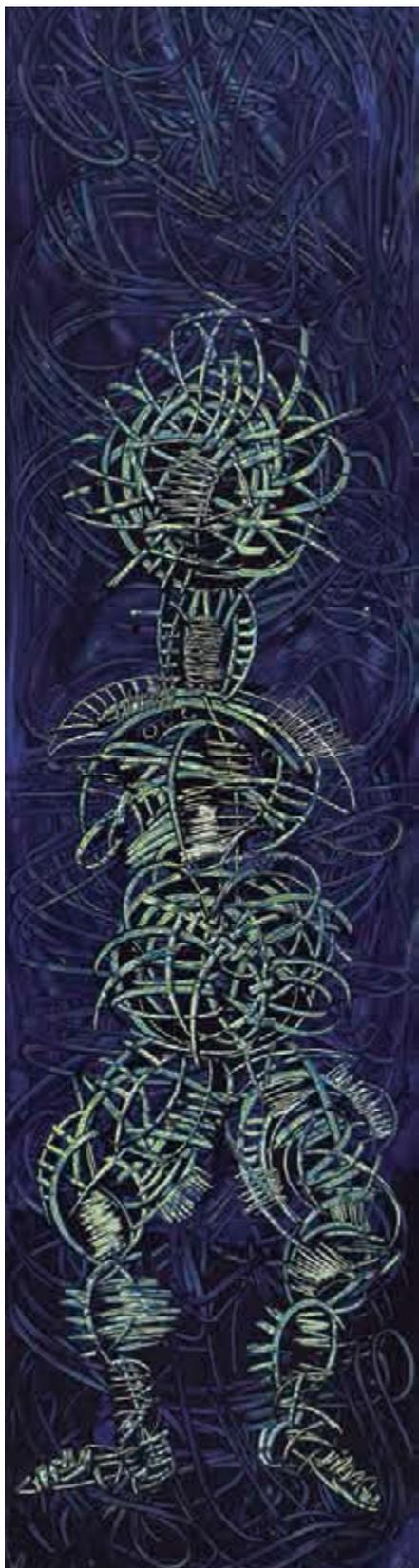
De la serie "Enredaderas" | Mixta/Loneta | 70 cm x 50 cm | 2017



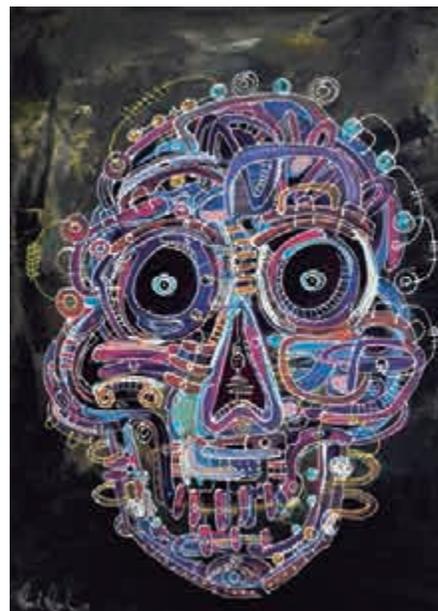
De la serie "Contenedores de sentimientos" | Mixta/Loneta | 160 cm x 30 cm | 2018



De la serie "Contenedores de Sentimientos" | Mixta/Loneta | 90 cm x 60 cm | 2017



Del Proyecto "Líneas del Tiempo" | Mixta/Loneta | 200 cm x 50 cm | 2018



De la Serie "Cráneos"
| Mixta/Loneta | 70 cm x 50 cm | 2017



"Mensajero Celestial"
| Mixta/Loneta | 80cm x 50cm | 2017



Del Proyecto "Agave Espadín"
I Mixta/Loneta I 120 cm x 165 cm I 2018



"Amartelados" (díptico)
I 200 cm x 300 cm I Mixta/Loneta I 2019



De la serie "Cráneos"
I 200 cm x 170 cm I Mixta/Loneta I 2019



De la Serie "Arquetipos Lineales"
I Mixta/Loneta I 150 cm x 120 cm I 2017



"La dosis perfecta" | 80 cm x 200 cm | Mixta/Loneta | 2019



"Cotidianidad" (díptico)
| Mixta/loneta
| 200 cm x 150 cm | 2019



"Almas gemelas"
| 260 cm x 220 cm x 60 cm
| Metal | 2019



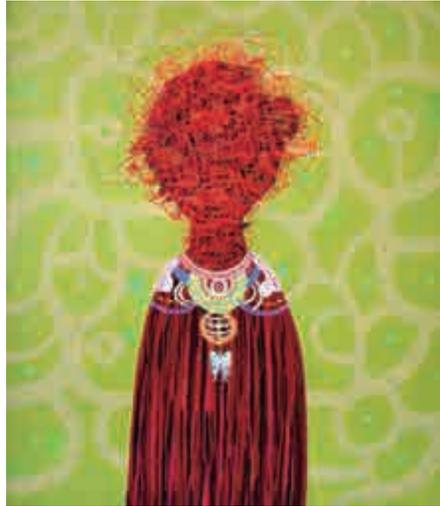
De la Serie "Zoología fantástica"
| Mixta/Loneta | 120 cm x 70 cm | 2017



"El Universo" | 315 cm x 200 cm x 100 cm | Metal | 2019



"La familia" | 4 m x 1.5 m x 2 m | Metal | 2018



De la Serie "Arquetipos Lineales"
I Mixta/Loneta I 150 cm x 120 cm I 2017



"La corredora" I Metal sobre base de acero
I 2.81 m x 1.42 m x 60 cm I 2019



"Mujer caribeña" I 281 cm x 253 cm x 90 cm
I Metal I 2018

Normas editoriales para publicar en **TEQUIO**

TEQUIO. *Revista Interdisciplinaria de Investigación e Innovación* es una publicación cuatrimestral, editada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Objetivo

Ser un espacio para difundir entre la comunidad universitaria y el público en general la investigación, las reflexiones teóricas y el conocimiento científico que se genera en diversas áreas del saber, en contextos regionales, nacionales e internacionales, desde una perspectiva interdisciplinaria de investigación e innovación.

Convocatoria de artículos

La convocatoria está dirigida a investigadores de las diferentes áreas del conocimiento, de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y de la comunidad científica de México y el mundo.

TEQUIO recibe artículos originales e inéditos bajo convocatoria anual, por lo que los autores que contribuyan en ella deberán ajustarse a las siguientes normas:

1. La revista aceptará trabajos escritos en español o inglés, cuando sea la lengua nativa de los autores y/o tengan una lengua nativa diferente al español.

2. Los archivos deberán enviarse en formato Word 97-2013, en hoja tamaño carta, fuente Times New Roman de 12 puntos, con una extensión de 12 a 15 cuartillas (páginas), numeradas, al igual que los renglones. Los márgenes de la página deben ser de 2.5 cm para el superior e inferior, y 3 cm para los lados derecho e izquierdo, con un interlineado de 1.5.

3. En la redacción se respetarán las normas internacionales relativas a las abreviaturas, a los símbolos, a la nomenclatura anatómica, zoológica, botánica, química, a la transliteración terminológica, sistema de unidades, etcétera.

4. Todo trabajo deberá incluir las siguientes secciones, con las características especificadas.

4.1 En la primera página:

a. Título del trabajo en español e inglés. El título deberá ser tan corto como sea posible, siempre que contenga las palabras clave del trabajo, de manera que permita identificar la naturaleza y contenido de éste, aun cuando se publique en citas e índices bibliográficos. No se deben utilizar abreviaturas.

b. Nombre completo del o los autores, iniciando con el (los) nombre(s), apellido paterno apellido materno ejemplo: Andrés Hernández Scandy, Mariana Tafoya-Parra. El autor de correspondencia debe estar identificado con un asterisco e incluir su correo electrónico.

c. Institución a la que representan, sin abreviaturas y la dirección completa de la misma (en una nota a pie), especificando el país.

4.2 Resumen y abstract con un máximo de 250 palabras. A continuación de cada resumen se anotarán de tres a cinco palabras o frases cortas-clave (Key words), que ayuden a clasificar el artículo.

4.3 Notas a pie de página: a 10 puntos con las mismas características que el cuerpo del texto, deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto.

4.4 El trabajo puede incluir fotografías, gráficos, cuadros y mapas que ilustren el contenido, en el texto se debe mencionar dónde se insertarán las mismas y deberán enviarse por separado de manera electrónica y con sus respectivas fuentes de información.

4.5 Se recomienda presentar cada cuadro y figura en hojas separadas; los cuadros deberán estar numerados, tener título o leyenda explicativa, de manera que se comprendan por sí mismos sin necesidad de leer el texto.

a. Se entiende por cuadro al conjunto de nombres, cifras u otros datos presentados ordenadamente en columnas o

renglones, de modo que se advierta la relación existente entre ellos. Deberán ser enviados en archivos individuales, en formato Word, con líneas horizontales y verticales, a fin de que pueda corregirse la ortografía o modificar su tamaño.

b. Las figuras (gráficas, dibujos, etcétera) deberán enviarse en los programas Excell para Windows, Corel Draw o Harvard Graphics, y presentarse en archivos individuales con el número progresivo correspondiente y pie de figura que la explique.

c. Las fotografías deberán ser enviadas en archivos individuales con alta resolución (300 pixeles por pulgada), en formatos gif; tiff, jpg. Se deben especificar los diámetros de aumento en las microfotografías que se incluyan.

4.6 Citas y referencias: al final del texto, las referencias deben separarse de acuerdo con el tipo de material que se consulta:

bibliografía, hemerografía, referencias electrónicas, etcétera, en orden alfabético.

La forma de citar dentro del texto se apegará al formato APA 2016: entre paréntesis se anotará el primer apellido del autor o autores, separado con una coma del año de la publicación citada, luego una coma y la abreviatura "p.", y enseguida la página de donde fue tomada la cita: (Castañón, 2014, p. 25).

En caso de que sólo se mencione algún trabajo de otro autor o no se trate de una cita textual, se deberá anotar de esta forma: (Castañón, 2014) o bien dentro de la redacción: Como afirma Castañón (2014)...

Las referencias se consignarán de la siguiente forma:

Artículo impreso:
Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación*, volumen (número), pp-pp.

Libro:
Apellido, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Capítulo de libro:
Apellido, A. A. & Apellidos, A. A. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido (Ed., Coord., etc.), *Título del libro* (pp-pp). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso:
Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de <http://www.ejemplo.com>

Simposios y conferencias:
Apellido, A. & Apellido, A. (mes, año). Título de la presentación. En A. Apellido del Presidente del Congreso (Presidencia), *Título del simposio*. Simposio dirigido por nombre de la Institución organizadora, lugar.

Tesis:
Apellido, A. & Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la institución, lugar. Recuperado de www.ejemplo.com

5. La comisión editorial enviará los artículos que reciba a arbitraje con dos pares externos de reconocido prestigio nacional e internacional.

6. Si el artículo fue aceptado con correcciones y/o adaptaciones, éste deberá ser devuelto corregido a la revista en un plazo no mayor a 15 días naturales.

7. El dictamen final será inapelable. Los autores serán contactados vía correo electrónico.

8. **TEQUIO** solicitará una carta firmada por todos los coautores, en la que declaren estar de acuerdo con que su artículo sea publicado en la revista. En caso de ser coautores, indicarán en qué consistió su participación.

9. Los artículos contenidos en esta revista serán responsabilidad exclusivamente de los autores.

10. Cualquier circunstancia no contemplada en la presente convocatoria será resuelta por el Comité Editorial de **TEQUIO**.

Tequío

Revista de Divulgación, Investigación e Innovación

Tequío está licenciada por UABJO bajo Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 México License. En caso de copiar, distribuir o comunicar públicamente la obra, favor de notificar al correo: publicacionesuabjo2016@gmail.com y citar la fuente.