

COLECCIÓN
DIALOGOS
PUEBLOS ORIGINARIOS
DE OAXACA

La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla



FIDEL HERNÁNDEZ MENDOZA

ACERCA DE ESTA COLECCIÓN

D *Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca* es una colección de libros editados por la Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca. Ordenada en tres series: *Veredas* (investigaciones pertenecientes a la cultura y sociedades indígenas de la entidad), *Urdimbres* (literatura indígena y artes populares) y *Glifos* (textos relacionados con el fortalecimiento de las lenguas nativas), esta propuesta de ediciones se suma al propósito de divulgar el trabajo escritural que en la actualidad se genera en Oaxaca.

Se trata de una colección que es resultado de la convocatoria pública que cada año se dirige a hombres y mujeres, primordialmente autores y autoras oriundos de los distintos pueblos indígenas oaxaqueños, con interés en publicar textos literarios o académicos que reflejen el acervo cultural de Oaxaca. En 2011, *Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca*, da continuidad al empeño del actual gobierno estatal, asimismo del gobierno federal y la sociedad civil, por fortalecer el arte y la cultura de la entidad.



La lengua completa, usos y significados.

El caso de las comunidades triquis de Chicahuaxtla

FIDEL HERNÁNDEZ MENDOZA

Culturas Populares Huajuapam.



COLECCIÓN
DIALOGOS
PUEBLOS ORIGINARIOS
DE OAXACA



SERIE
GLIFOS

Handwritten text, possibly a page number or reference, located on the left side of the page.

La lengua completa, usos y significados.

El caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla

FIDEL HERNÁNDEZ MENDOZA

**CONSEJO NACIONAL PARA
LA CULTURA Y LAS ARTES**

Consuelo Sáizar
Presidenta

Miriam Morales Sanhueza
Directora General
de Culturas Populares

Juan Gregorio Regíno
Subdirector de Cultura
Indígena de la DGCP

**GOBIERNO DEL ESTADO DE
OAXACA**

Gabino Cué Monteagudo
Gobernador Constitucional

Andrés Webster Henestrosa
Secretario de las Culturas
y Artes de Oaxaca

Alma Rosa Espíndola Galicia
Subsecretaria del Patrimonio
Cultural de la Seculta

**FUNDACIÓN ALFREDO
HARP HELÚ
OAXACA, AC**

María Isabel Grañén Porrúa
Presidenta

Gabriela Torresarpí Martí
Directora

Este libro es financiado por el Programa para el Desarrollo Integral de las Culturas de los Pueblos y Comunidades Indígenas (PRODICI) en el cual participan la Dirección General de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, la Secretaría de las Culturas y Artes del Gobierno del Estado de Oaxaca y la Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca AC.

497.4

H769L

Hernández Mendoza, Fidel

La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chicahuaxtla / Fidel Hernández Mendoza -- Oaxaca, México: Culturas Populares, Conaculta, Secretaría de las Culturas y Artes, Gobierno de Oaxaca, 2012.

156 p.: 22 cm. -- (Colección Diálogos. Pueblos originarios de Oaxaca; Serie: Glifos)

ISBN: 978-607-7713-48-7

1. Indios de México -- Oaxaca -- Triquis.
2. Indios de México -- Triquis de Oaxaca -- Lenguaje y lenguas.
3. Triqui (idioma) -- Estudio y enseñanza.
4. Triquis -- Chicahuaxtla, Oaxaca -- Vida social y costumbres.
5. Lengua triqui -- Gramática.

Producción:

Dirección General de Culturas Populares del Consejo
Nacional para la Cultura y las Artes
Secretaría de las Culturas y Artes del Gobierno del Estado de Oaxaca
Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC
Colección: Glifos

Coordinación de la edición: Claudia Guichard Bello

Cuidado de la edición: Cuauhtémoc Peña

Diseño: Taller mariolugos

Fotografía de portada: José Luis García, *San Andrés Chicahuaxtla*, 1992.

ISBN: 978-607-7713-48-7

Primera edición, 2012

D.R. © Secretaría de las Culturas y Artes de Oaxaca • Calzada Madero No. 1336, esq. Av.

Tecnológico, Col. Linda Vista, C.P. 68030, Oaxaca, Oax.

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin la autorización de los editores.

Hecho en Oaxaca, México



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE	15
1. Fundamentos del bilingüismo	15
2. Oralidad y escritura en contextos indígenas	21
3. Política, planificación y revitalización lingüística	24
4. La cultura desde la teoría del <i>control cultural</i>	33
5. Educar en triqui: algunos aspectos en la formación de la mujer y del hombre	37
SEGUNDA PARTE	41
1. Breve introducción a la cultura triqui de Chicahuaxtla	41
1.1. Conociendo la comunidad	41
1.2. Los tres triquis	42
1.3. Niveles de relación entre los triquis de Chicahuaxtla	44
1.4. Las relaciones sociales en la escuela en los triquis de Chicahuaxtla	48
1.5. <i>Nej sí a'mi Nanj nín'in</i>	50
1.6. Otras características generales de la comunidad de Chicahuaxtla	51
2. Lengua y epistemología triqui	53
2.1. "Los hombres de la lengua completa": una cuestión de intersubjetividad	53
2.2. Los saludos en las relaciones triquis	55
2.3. Las categorías de formación del hombre y de la mujer triqui	60
2.4. El huipil: lenguaje y conocimiento	62
2.5. Los topónimos triquis	64
3. Los usos de la lengua triqui y del español en la escuela y en la comunidad	68
3.1. Los cambios sociales en la comunidad	69
3.2. Las lenguas y sus usos en la comunidad	72
3.3. La escuela como espacio de castellanización	85
3.4. Uso de las lenguas en los niños y jóvenes triquis	94
3.5. Nuestra lengua nos ayuda a ser pueblo: ideologías en torno a la lengua triqui	99

3.5.1. La lengua como elemento de identidad	99
3.5.2. El valor simbólico de la lengua en la identidad triqui	103
4. La otra lengua está borrando nuestra lengua. Procesos de desplazamiento lingüístico	107
4.1. Se está deformando nuestra lengua	109
4.2. Manifestaciones del bilingüismo en los procesos comunicativos	113
4.3. El uso de lenguas en el desplazamiento lingüístico	119
4.4. El contacto, el conflicto y la ruptura, ¿Hacia dónde vamos?	122
5. Revitalizando la lengua: hacia una perspectiva comunitaria y comunal	125
5.1. La lengua triqui, de la oralidad a la escritura	126
5.2. La planificación comunitaria de la lengua: hacia una nueva experiencia lingüística	130
5.3. Una nueva perspectiva de planificación de la lengua triqui	135
 CONCLUSIONES	 143
1. La lengua <i>Nanj nin'in</i> y el español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla	143
2. La lengua triqui y el español y sus relaciones con la escuela	146
 BIBLIOGRAFÍA	 151

Introducción

Las comunidades triquis de Chicahuaxtla forman parte de la cultura triqui; en su globalidad constituyen uno de los 16 pueblos indígenas que habitan el estado de Oaxaca, México. Entre los triquis de Chicahuaxtla se habla el *Nanj n̄n'in*, que es el nombre que los propios hablantes le han otorgado a su lengua, también llamada "lengua triqui" en el contexto nacional. *Nanj n̄n'in* significa en español "lengua completa". Otra lengua hablada en estas comunidades es el español, que es la lengua nacional dominante, usada como segunda lengua, sin embargo, actualmente esta lengua comienza a ser la más aprendida y usada por los niños y jóvenes triquis, causando conflictos lingüísticos entre los hablantes de la lengua propia, el *Nanj n̄n'in*.

En la actualidad, el uso más intenso del español entre los niños y jóvenes triquis resulta preocupante debido a que implica el desuso, y por consiguiente, la pérdida, de la lengua materna en estas nuevas generaciones, reduciéndose así la diversidad lingüística existente, pero sobre todo, coartando el derecho de la población a seguir aprendiendo y conservando una lengua que por siglos había sabido prevalecer en nuestra cultura. Aquí nos referimos a la coartación porque el hecho de dejar de hablar una lengua por otra, no obedece simplemente a una elección de qué lengua enseñar, aprender o hablar, sino que detrás de ello existen factores que promueven el uso del español y el desuso del *Nanj n̄n'in*. Estos factores son, entre otros, aquellos que ocurren en las comunidades triquis, principalmente los que se enmarcan dentro de los "procesos de modernidad", por ejemplo los cambios socioculturales y sociolingüísticos que se producen en las comunidades a partir de la introducción de la escuela, o los ocurridos por los constantes procesos de migración de las familias.

Son estos aspectos los que se plantean en este libro, resultado de las investigaciones realizadas en las comunidades triquis de Chicahuaxtla en los años 2007 y 2008. El estudio tuvo como eje central “los usos del *Nanj n̄in’in* y del español en las prácticas comunitarias propias y no propias de las comunidades triquis, así como el comportamiento lingüístico de niños y jóvenes triquis en los procesos bilingües”.

La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chicahuaxtla es, para el contexto en donde se lleva a cabo, el primer libro de su tipo. Si bien han existido otros textos sobre educación bilingüe, a partir de las investigaciones realizadas por Muñoz y otros (1999), o por Sandoval (2005), éstos se enfocan a los procesos de enseñanza bilingüe en las aulas y escuelas primarias triquis, analizando principalmente las formas de enseñanza y sus consecuencias en el alumnado.

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

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

Otro aspecto sustancial que demuestra este libro es que existen factores y prácticas comunitarias que se dan fuera de los ámbitos escolares, pero que juegan un papel fundamental en la enseñanza, aprendizaje y uso de las lenguas. Por ello, las acciones de la EIB no deben reducirse a lo que ocurre con la lengua en el aula o en la escuela, sino deben necesariamente trascender la escuela para convertirse en acciones de índole comunitaria.

Sin duda que existen elementos centrales de la educación bilingüe que ocurren en la escuela, al menos los relacionados con la planificación de la lengua triqui, que si bien son prácticas saludables y necesarias, no siempre son el camino adecuado a seguir para hacer una EIB que coadyuve a la preservación de la lengua triqui en medio de los procesos de modernización actual, al menos si tenemos en cuenta que históricamente la escuela ha sido un vehículo que ha propiciado la pérdida de las lenguas y culturas indígenas; por tanto, mientras no se encaminen acciones comunitarias de EIB, insistimos, nuestras lenguas y culturas no tendrán un futuro asegurado.

Cabe señalar que para su sustento teórico-metodológico, la investigación motivo de este libro consideró en parte la teoría del *Control Cultural* (Bonfil Batalla, 1988) para analizar los usos de la lengua en los distintos espacios y prácticas de la comunidad. Asimismo, al tratarse de un estudio de corte etnográfico, es posible ubicarlo en el *Paradigma Interpretativo*, es decir, dentro de un enfoque antropológico, ello debido al análisis que se hace de la lengua a partir de las prácticas comunitarias y culturales.

Para efecto de una lectura más sistemática, el texto se ha dividido en tres partes: en la primera, abocada a los aspectos teóricos, se analizan temas como: la educación bilingüe, el control cultural, la planificación lingüística y las formas propias de educar en la cultura triqui. Su lectura es indispensable para entender el siguiente apartado, debido a que plantea algunas bases conceptuales que permiten acceder a la comprensión de las dinámicas socioculturales y sociolingüísticas de las comunidades triquis. En la segunda parte, se presentan los resultados propios de la investigación, divididos en cinco subapartados: en el primero, se hace una breve introducción a las características socioculturales de los triquis de Chicahuaxtla, poniendo atención en sus modos de relación y su organización territorial; en el segundo, se analizan aspectos epistemológicos de la lengua triqui, dando a entender que la lengua expresa conocimiento y cultura; el tercero, trata sobre los usos de la lengua triqui y el español en la comunidad y en la escuela; el cuarto, en tanto tema derivado del punto anterior, aborda los conflictos que existen entre la lengua triqui y el español, asimismo el desplazamiento que ha sufrido la primera; por último, el subapartado cinco, recupera los procesos de planificación y revitalización lingüística que se vienen dando en las comunidades triquis de Chicahuaxtla como parte de los procesos de la EIB, en éste se destaca la idea de la participación comunitaria en las acciones de planificación lingüística.

La tercera parte del libro, a manera de conclusión, presenta los principales hallazgos y reflexiones teóricas en torno a la investigación y su relación con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Con este libro se pretende ofrecer a los lectores, y sobre todo, a las escuelas y las comunidades triquis, un acercamiento a los usos de la lengua triqui y del español en las prácticas de las comunidades triquis de Chicahuaxtla. Si bien en él se abordan temas que atañen directamente a la lengua y cultura del pueblo triqui, consideramos que el estudio realizado puede hacerse extensivo a las dinámicas sociolingüísticas y socioculturales que suceden en otros contextos multilingües. Asimismo, esperamos que este texto sea una puerta de entrada para futuras investigaciones encaminadas a entender las dinámicas de la lengua y la cultura en el contexto de las nuevas relaciones sociales características del mundo contemporáneo.

I. Fundamentos del bilingüismo¹

Para la población indígena de América Latina, la educación bilingüe es una propuesta educativa que toma forma como tal a partir de la tercera y cuarta décadas del siglo xx. Su auge se debió principalmente a las políticas integracionistas que pretendían, por medio de la enseñanza y aprendizaje en lengua indígena, implantar en los pueblos indígenas el uso franco de la lengua castellana y a su vez el dominio de la llamada “cultura occidental”.

En este sentido, la educación bilingüe aparece como el proceso mediante el cual se enseñan y se aprenden dos lenguas, cuyos fines dependerán de la política de Estado que la promueva. De este modo, la educación bilingüe en las comunidades indígenas de hoy está encaminada a fortalecer y conservar la lengua indígena en su propio contexto, al mismo tiempo que impulsa el desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua (como puede ser el castellano en países latinos, el inglés en Estados Unidos o el portugués en Brasil). Aunque al respecto es necesario aclarar que en muchas ciudades latinoamericanas de hoy también se fomenta una educación bilingüe para la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés, el francés, el alemán, etcétera.

En la actualidad, la educación bilingüe se ha convertido en una necesidad debido a los acelerados procesos de globalización y modernidad que provocan cambios sociales y de *hábitus* en todos los contextos mundiales. Las migraciones del campo a la ciudad, de país a país; los cambios provocados por la llamada “era de la información y comunicación”, con su componente básico, el internet; las políticas de trabajo y de estudio que exigen el dominio de más de dos lenguas, son sólo algunos de los fenómenos que provocan el crecimiento de la educación bilingüe. Por otro lado, en América Latina,

debido al auge de los movimientos indígenas y el reclamo por el respeto de las lenguas indígenas, la educación bilingüe se ha generalizado en estos contextos con la finalidad de atender pedagógica y lingüísticamente dos lenguas: la indígena y el español. Aun así, las interrogantes en torno a las nociones teóricas y prácticas del bilingüismo son muchas. En lo subsiguiente nos acercaremos a algunas de éstas.

Bilingüismo

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

Capacidades lingüísticas

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

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

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

Situaciones como éstas constituyen los factores que intervienen en la distinción de quién es bilingüe y quién no. En este apartado, como se ha dicho, la pretensión no es definir las características para estas distinciones, sino dar cuenta de ellas, por lo que siguiendo con Baker, anotaremos las siguientes:

- *Bilingüismo mínimo.* El bilingüismo mínimo se refiere a un bilingüismo incipiente, es decir, concierne a hablar, escribir o entender unas cuantas palabras de otra lengua.
- *Bilingüismo equilibrado.* Se refiere a la capacidad lingüística similar en dos lenguas y en varios contextos.

En opinión de Baker, todas estas distinciones son refutables a la hora de establecer quién es o no bilingüe. Pero como la intención de este apartado, insistimos, es establecer las nociones conceptuales en torno a la problemática de la educación bilingüe, apuntaremos otras distinciones del bilingüismo retomadas de Utta von Gleich (Cfr., 1989). Formas de bilingüismo:

- *Según modo de adquisición.* Se debe diferenciar entre bilingüismo natural y artificial. El primero es adquirido en un proceso natural de comunicación, mientras que el segundo es el resultado de una instrucción escolar formal.
- *Según edad de adquisición.* Se diferencia entre bilingüismo simultáneo y sucesivo. El simultáneo se adquiere desde la infancia hasta los tres años, después de esta edad, es un bilingüismo sucesivo.
- *Según grado de competencia.* Se encuentra aquí el bilingüismo incipiente o pasivo, y es el que se limita a la comprensión auditiva.
- *Bilingüismo aditivo.* Es el que propician las escuelas (desde las de educación básica hasta las de niveles superiores, sean públicas o particulares), cuando se agrega a la ya disponible primera lengua (L1) una segunda lengua (L2), sin detrimento de la primera.

- *Bilingüismo sustractivo*. Es propiciado también por las escuelas, donde se agrega una segunda lengua, pero se reprime continuamente la primera.
- *Bilingüismo coordinado*. Es la capacidad de reaccionar frente a dos lenguas como si ambas fueran las nativas o primeras lenguas.
- *Bilingüismo compuesto*. No es posible actuar en una de las lenguas como hablante nativo, puesto que sus unidades de significado representan una mezcla de contenidos interrelacionados, pero que no son idénticos.
- *Bilingüismo subordinado*. Es cuando se utiliza la lengua materna como nativa, pero no se puede actuar como hablante nativo en la segunda lengua, debido a que se utilizarán expresiones de la primera lengua para designar unidades de contenido de la segunda lengua.

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

Distinción de lenguas

La lengua es una capacidad propia del ser humano, es el sistema primario de signos, la herramienta del pensamiento y la acción, el medio más importante de comunicación; puede presentar variaciones que son conocidas como dialectos, formas idiomáticas del habla a nivel regional (véase Gleich, 1989). El español, por ejemplo, es la lengua y sus dialectos serían las variaciones regionales que pueden hablarse en México, Bolivia o Argentina, por mencionar

algunas. Otras distinciones de los dialectos son las generadas por las clases sociales: un dialecto hablado por y en los barrios más marginados y otro utilizado por la élite. Con las lenguas indígenas esta cuestión se repite, el quechua, el triqui o el maya son lenguas, pero cada una tiene sus correspondientes dialectos o variedades. Probablemente, esta distinción entre lengua y dialecto resulte ambigua. Al parecer, una lengua se constituye de dialectos, sólo que algunos de ellos se han posesionado más dentro de una determinada sociedad. Lyons, al respecto menciona que "la lengua común, en su origen al menos, es simplemente un dialecto que, por razones históricas y 'accidentales', desde el punto de vista lingüístico, ha adquirido importancia política y cultural en una comunidad determinada." (Lyons, 1975: 21). O en otros casos, como menciona Bourdieu (2001), la imposición de una lengua o de una variedad de lengua sobre otra no es más que parte de un sistema de Estado para diferenciar las clases "cultas" de las "populares". En este sentido, hacer la distinción entre lengua y sus dialectos depende más del propósito de esa clasificación, como lo veíamos con el caso de quien es bilingüe o no.

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

- *Lengua estándar*. Es la lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada e institucionalizada históricamente. Es de uso público amplio y extendido, por tanto, es transmitido en la escuela.
- *Lengua vernácula*. Según la UNESCO (1953), es la lengua materna de un grupo dominado social y políticamente por otro grupo que habla un idioma diferente. En Latinoamérica, se emplean los términos de "lengua autóctona" y "lengua indígena" como sinónimos de "lengua vernácula".
- *Lengua autóctona, indígena o aborígen*. Es en general la lengua de aquellos individuos a quienes se considera como habitantes originarios de una zona o como descendientes de éstos.
- *Lengua oficial*. Es la lengua que se emplea en asuntos de gobierno.
- *Lengua nacional*. Es la lengua de una entidad política, social y cultural. Si un país se compone de diferentes entidades culturales con distintas lenguas, existirán entonces varias lenguas nacionales.
- *Lengua mundial/internacional*. Son aquellas utilizadas en las comunicaciones a nivel internacional.

- *Lengua mayoritaria*. Es la de los grupos mayoritarios, dominantes e influyentes política y económicamente, dentro de una sociedad o nación.
- *Lengua minoritaria*. Es la que sufre de desigualdad de derechos lingüísticos y su uso se remite a un pequeño grupo de hablantes frente a una mayoría hablante de otra lengua.
- *Lengua materna*. Se refiere a la primera lengua que se aprende al nacer por el contacto con la madre; sin embargo, suele usarse como sinónimo de lengua nativa o lengua del hogar.
- *Primera lengua*. Es la lengua que se aprende primero. Si se aprenden varias lenguas simultáneamente, hablamos de primeras lenguas.
- *Segunda lengua*. Es generalmente la lengua que se aprende después de la primera.

Si bien esta distinción tampoco resulta del todo satisfactoria, permite hacer algunas consideraciones en las relaciones y funciones entre las lenguas dentro de una sociedad.

Multilingüismo social

El territorio latinoamericano se caracteriza por contar con cientos de lenguas, todas ellas surgidas desde los tiempos precolombinos y pertenecientes a las culturas originarias. Desde entonces, a través de la relación entre sus hablantes, las lenguas han estado en contacto entre ellas generando distintas situaciones sociolingüísticas, culturales y políticas. Por ejemplo, en México, el náhuatl, que fue la lengua del Estado azteca, se convirtió en la lengua de muchos pueblos que estaban bajo este dominio. En otros casos, sin que la población hablante represente un estatus superior o inferior, por la simple cercanía de la población, las lenguas entraron en contacto, teniendo como resultado la imposición de una sobre otra o una mezcla del vocabulario, o inclusive, la creación de una nueva lengua sobre la muerte de otra. Este hecho provoca que en un determinado contexto exista más de una lengua. A este fenómeno lingüístico de la coexistencia de más de una lengua o variedades de lengua se le conoce como multilingüismo social. En este contexto multilingüe se dan las posibilidades de que una persona pueda elegir hablar una de esas lenguas o sus variedades.

2. Oralidad y escritura en contextos indígenas

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

Por otra parte, resulta importante hablar de oralidad y escritura en lenguas indígenas debido a que los propósitos de la educación bilingüe son convertir a las lenguas indígenas orales en lenguas escritas, provocando así fuertes discusiones sociolingüísticas y políticas dentro de cada pueblo hablante de la respectiva lengua oral. Aquí, cabe preguntarnos qué tan necesaria es la escritura de las lenguas indígenas y los efectos que ésta puede tener sobre el lenguaje oral de la cultura. La respuesta varía de una cultura a otra. Algunos estudios sobre este tópico apuntan que:

Desde un análisis de fuerte carga filosófica, antropológica y política, se considera la adquisición de la escritura como algo negativo, y se la define en tér-

minos de pérdida, ausencia, sumisión, acto de poder colonial, etc. Se resalta el aspecto de la conquista sociocultural que implican los procesos de adquisición de la escritura en sociedades colonizadas y minorías étnicas confrontadas con estados nacionales. En estos casos, el uso social de la escritura sirve más para el silenciamiento y ocultamiento, que para el registro y la perpetuación de los contenidos de la memoria transmitidos oralmente de generación a generación (Lindenberg, 1998: 83).

Probablemente por un lado represente lo anterior, pero por el otro, valorando el poder simbólico de la escritura de las lenguas dominantes, y aunado a ello el desarrollo tecnológico muy acelerado en donde la escritura es la tecnología de base, convertir una lengua oral en una lengua escrita puede no ser necesariamente negativo, por el contrario, puede ser un medio de autodesarrollo y de posicionamiento de la población que lo habla. Aun así, en relación con las culturas indígenas, no debemos de olvidar que la escritura alfabética es propia de las lenguas europeas, y que apropiarnos de ella implica apropiarnos de una parte de las dinámicas que hacen posible la escritura de estas lenguas como, por ejemplo, compartir un mismo sistema alfabético, estandarizar y normativizar las lenguas, enseñarlas en las escuelas e intitucionalizarlas (crear academias de lenguas). En el siguiente capítulo analizaremos más a profundidad las implicaciones que tienen la oralidad y la escritura en las culturas indígenas. Por el momento cerraremos este apartado con una distinción entre oralidad primaria y oralidad secundaria.

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

representan formas de escritura, de conocimiento y de comunicación, como lo veremos más adelante.

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

En los pueblos indígenas, la oralidad primaria es la que tiene mejor lugar y mayor significado. De hecho, las lenguas indígenas se caracterizan por ser lenguas orales, situación que les ha permitido trascender hasta hoy en día. Para el caso de la lengua triqui, algunos aspectos entre oralidad y escritura se desarrollan en la segunda parte de este libro. Por el momento, queda el haber mencionado algunos rubros generales de la oralidad de las lenguas indígenas. Más adelante abordaremos lo relacionado con la planificación lingüística de las lenguas indígenas, en donde recuperaremos otros aspectos relativos a la oralidad y la escritura.

3. Política, planificación y revitalización lingüística

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

La planificación lingüística por su parte, “en términos generales [...] refiere a las acciones concretas que se piensan desarrollar en el contexto de realidades plurilingües y pluridialectales” (*Ibidem*: 165). En este sentido, se entiende que la planificación son las acciones concretas que se hacen a favor o en contra de una lengua que, al igual que la política, no siempre es para favorecer una lengua sino que también puede servir para oprimirla a costa de fortalecer el estatus de otra. Para Mamani (2004: 86) “la planificación es una herramienta

que pone en práctica la orientación, el delineamiento que pretende una política lingüística en su intervención sobre las lenguas”. Es decir, la planificación es la ejecución de la política. En palabras nuestras: si la política es fortalecer la lengua triqui, la planificación es el modo de ejecución de esa política para lograr, a corto, mediano o largo plazo, la revitalización de la lengua triqui. A esto cabe agregar que tanto la política como la planificación lingüística se desarrollan siguiendo intereses ideológicos; “antes que las consideraciones lingüísticas, son los intereses políticos, sociales y económicos los que suelen impulsar los procesos de planificación” (Christian, 1992: 234). El hecho de plantear un proceso de planificación lingüística que tenga el propósito de revitalizar la lengua indígena tiene que ver con una ideología, que puede ser la de reivindicación indígena, o simplemente una ideología intercultural. Hay que recordar que las lenguas existen mediante sus hablantes y sus hablantes son seres políticos.

Acciones en torno a la planificación lingüística

Es pertinente comenzar este apartado de las acciones de planificación lingüística citando a Meliá, quien dice que:

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

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

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

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

En tanto, para Sichra, la planificación de estatus es competencia de entes gubernamentales: "La planificación del uso y función de la lengua (planificación de estatus) es tarea de las agencias gubernamentales que deciden, por ejemplo, cuál va a ser la lengua oficial de la nación, o qué lengua usar para legislar, en los juzgados, para la educación, etc.; se trata de decisiones políticas." (Sichra, 2005: 165). El Estado es el que decide qué lengua o lenguas se utilizarán para determinadas situaciones de una nación; o como dice Christian, qué lengua se priva o se dota de un estatus social. En nuestros países latinoamericanos, después de que por siglos fue el castellano la única lengua de poder, en los últimos años, a raíz de los movimientos de multiculturalismo y de derechos indígenas, los gobiernos han optado por modificar el estatus del castellano como única lengua oficial y nacional, dotando así a las lenguas indígenas, por lo menos desde una política lingüística, del estatus de lenguas oficiales.

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

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

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

En cierta medida, esta es una verdad que persiste en las distintas comunidades indígenas y que de alguna manera obstaculiza la revitalización de la lengua, porque como ya se ha dicho, siempre hay razones ideológicas detrás de las políticas y planificaciones lingüísticas, por tanto, se utiliza la lengua y la cultura como medios de oposición de ideologías, lo que no favorece un buen desarrollo de la lengua, dando lugar a la creación de círculos viciosos que formulan-reformulan, modifican-remodifican el *corpus* de la lengua. Esto significa que para la revitalización de la lengua se deben superar estas formas de hacer *corpus* que no albergan la voz ni la participación de toda la comunidad hablante.

Siguiendo con la planificación lingüística, por último, tenemos la planificación de adquisición de la lengua. Comúnmente se escucha decir que los derechos lingüísticos de nuestros Estados-naciones reconocen y dan estatus de oficiales a nuestras lenguas indígenas; que muchos organismos han desarrollado todo un *corpus* complejo y adecuado para determinadas lenguas y que aun así, éstas siguen muriéndose o teniendo menos hablantes cada día. Ante ello, se plantea la planificación de adquisición de la lengua, es decir, buscar el cómo

hacer para que cada vez se tenga más hablantes de una lengua, el cómo lograr que quienes han dejado de hablar su lengua originaria o lo estén dejando de hacer con sus hijos o las nuevas generaciones, vuelvan a hablarla.

La planificación de adquisición es sustancial para la revitalización de las lenguas. Insistimos: a pesar de la existencia de planificaciones de estatus y de *corpus*, y habiendo incorporado a la educación escolarizada (en las escuelas) las lenguas indígenas, éstas no se están revitalizando. Aquí también cabe señalar que la escuela no va a lograr la pervivencia y la revitalización de la lengua mientras no modifique sus esquemas de enseñanza y de aprendizaje, de tipo occidental, por esquemas comunales o indígenas. Como lo expresa Meliá: “En la escuela hay que evitar manejarse con una lengua y un vocabulario excesivamente, o meramente escolar. Estos usos escolares son los que más han impedido la revitalización de las lenguas en las comunidades. La escuela no es el lugar más apropiado para revitalizar una lengua.” (2003: 34).

Recordemos que a pesar de que nuestras escuelas están inmersas en sistemas de educación indígena, no dejan de ser escuelas que ven el conocimiento y la lengua de manera vertical y como procesos acabados, y no desde una perspectiva integral, complementaria y comunal, como la viven nuestras comunidades indígenas. Para López: “Los pueblos indígenas se aproximan a la vida desde una perspectiva global y holística y tienden a ver la complementariedad de diferentes aspectos de la vida. Las comunidades multilingües y las escuelas bilingües deben de aproximarse a la enseñanza del lenguaje desde esta perspectiva integral” (2006a: 136); siendo esta perspectiva la que deben de considerar los procesos de planificación lingüística y de EIB cuando tratan la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas.

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

Las planificaciones de estatus y de *corpus*, como se ha visto, no son suficientes para la revitalización de la lengua, por lo que es necesario apuntar hacia una nueva tendencia en el cómo abordar las lenguas para su pervivencia. Hemos dicho que los agentes que se encargan de las políticas y de la planificación son el Estado (como gobierno), las instituciones educativas (aglomerado de

docentes, universidades), organizaciones indígenas, movimientos en pro de la lengua y de la diversidad (ONGs) y otros; pero que éstos, a la hora de normativizar, estandarizar o difundir una lengua, no encuentran respaldo en las comunidades hablantes. Esto implica la necesidad de involucrar, o mejor aún, de hacer que las propias comunidades lingüísticas participen en la revitalización de sus lenguas de acuerdo con sus sistemas de organización cultural. Recordemos que nuestras culturas se rigen bajo un sistema propio que les sigue dando continuidad y particularidad.

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

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

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

Si bien tampoco nos aferraremos a que es la teoría del *control cultural* la que nos llevará a una nueva manera de abordar la revitalización de las lenguas, es importante subrayar la importancia de que las personas de la comunidad sean actrices y autoras de la planificación de su lengua. Cabe recoger aquí el

aporte de López (*supra*) cuando señala que hay que abordar las lenguas desde una perspectiva integral y complementaria, porque ésta es la dinámica con la que funcionan nuestros pueblos. Cabe recordar también que en la vida de una comunidad indígena la lengua no funciona como un ente aislado de los otros elementos de la cultura, por tanto, la revitalización de la lengua no es posible si no se considera la situación de estos otros elementos. Por ejemplo: de acuerdo con la organización comunal de los pueblos indígenas de Oaxaca, existen cuatro elementos que hacen posible la vida comunal: el poder, el trabajo, las fiestas y el territorio; si la lengua no se revitaliza en estos elementos, no se puede hablar de revitalización. Por consiguiente, si una política y planificación lingüística los obvia y da prioridad sólo a la educación escolarizada y a la vida académica, tampoco es posible la revitalización o fortalecimiento de una lengua. Siguiendo con López:

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

De esto modo, nos acercamos a la tendencia de considerar la lengua desde una visión ecológica, cuya propuesta es que la lengua sea revitalizada a partir de los distintos ángulos de la cultura, con la participación de la propia comunidad hablante, como plantea la teoría del *control cultural*.

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

Este pasaje nos da más claridad acerca de la importancia de tratar las lenguas desde las propias dinámicas culturales de los pueblos que las hablan. La revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una lengua necesariamente debe de considerar, si no es que empezar, por sus propios hablantes, sin importar

si se realiza desde una visión ecológica, de *control cultural* o alguna otra. Lo importante es abordar la lengua desde las propias necesidades cambiantes de la cultura, y más aún, abordarla a partir de las necesidades del mundo actual, es decir, hacer que la lengua sea competente para satisfacer las necesidades de sus hablantes en el mundo global.

Otras implicaciones en torno a la lengua y la planificación lingüística

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

Esta revitalización y planificación lingüística implica la participación de distintos entes para propiciar que una lengua que está en peligro de extinción, o simplemente perdiendo su vitalidad, reivindique su posición en nuestras sociedades. No podemos decir que es el Estado-gobierno el único responsable de su revitalización; aunque tampoco debe permitir que las lenguas sigan perdiéndose, por lo menos, debe desempeñar el papel que en este entramado le corresponde: favorecer las políticas y planificaciones lingüísticas que aboguen por la revitalización de las lenguas. Asimismo, si bien estamos de acuerdo en que las comunidades, desde una perspectiva de *control cultural* o ecológico, por sí mismas revitalicen su lengua de acuerdo con sus necesidades e intereses, tampoco se puede obviar al Estado como organismo que debe contribuir en ello.

No obstante que hasta ahora ha sido el Estado quien ha implementado las políticas y las planificaciones lingüísticas, promoviendo los derechos lingüísticos, proponiendo una educación bilingüe, financiando en algunos casos la

investigación y el estudio de las lenguas, hace falta, al parecer, que pueda valorar la revitalización de la lengua como lo hacen las comunidades indígenas y algunas instituciones que se encargan del estudio de las lenguas. Debemos recordar que, por muchos años, fue el Estado, a través de sus políticas de homogenización, el culpable de la extinción de cientos de lenguas. Ahora cabe preguntarnos si en realidad le interesa al Estado la revitalización de nuestras lenguas. Por lo menos en naciones como México, donde las políticas de gobierno son abiertamente neoliberales, pareciera que tanto las lenguas indígenas como la cultura misma no ocupan un papel importante dentro de las políticas de gobierno, y si lo fuera, éstas se hacen desde una visión integracionista y no de respeto a la diversidad cultural y lingüística.

Consideramos por lo anterior, que la enseñanza y la revitalización de nuestras lenguas será posible en la medida en que como pueblos seamos capaces de planificar nuestras propias lenguas, sin esperar la participación de entes ajenos. Parece ser que el camino es lograr la revitalización desde las propias comunidades, de acuerdo con sus sistemas de organización, en la complementariedad, en la reciprocidad, en la integralidad y en la comunalidad. Este es el trabajo que tenemos pendiente quienes abogamos por la cultura y por la lengua de nuestros pueblos.

4. La cultura desde la teoría del control cultural

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

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

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

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Son elementos *propios*, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o trans-

mite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales *ajenos* aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido (Bonfil, 1988: 118).

Tomando el caso del pueblo triqui, el *Nanj n̄in'in* es el ejemplo de un elemento cultural propio, porque éste se viene desarrollando y transmitiendo de generación en generación, debido a que es el pueblo triqui quien toma las decisiones sobre su desarrollo y transmisión. Pero no sucede lo mismo con el español, que es una lengua ajena que llega al pueblo sin que éste ejerza decisión sobre ella, sin embargo la reproducen, lo que implica un nivel de apropiación de este elemento cultural ajeno.

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

Cuadro 1. Los ámbitos de la cultura en función del control cultural.²

Elementos culturales	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propios	Cultura AUTÓNOMA	Cultura ENAJENADA
Ajenos	Cultura APROPIADA	Cultura IMPUESTA

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

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

En la teoría del *control cultural*, como se aprecia en la cita anterior, así como en el cuadro ya referido, es de vital relevancia la capacidad de decisión que se tiene

sobre los elementos culturales, porque de ello depende el control del pueblo o grupo sobre estos elementos. De esta manera, la teoría del *control cultural* es un marco teórico fundamental de las investigaciones étnicas, porque con base en ella podemos comprender las dinámicas de los elementos culturales, lo que significa comprender el por qué un elemento cultural se preserva o se enajena, o también el por qué un elemento cultural ajeno se apropia o se mantiene como impuesto. Veamos las características de cada uno de estos ámbitos: la cultura autónoma, la apropiada, la enajenada y la impuesta.

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

La cultura apropiada, por su parte, "se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre los elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias" (Bonfil, 1988: 10). Para la cultura triqui, la fiesta del carnaval que se celebra en el mes de febrero de todos los años, es un ejemplo de una cultura apropiada, porque el carnaval, una celebración occidental traída durante la Colonia, aunque no les pertenece, es mantenida actualmente bajo las decisiones políticas y culturales de las comunidades.

En cambio, para las comunidades triquis, la escuela (en cuestión de contenidos de enseñanza y aprendizaje), si bien es una institución que funciona dentro de la comunidad, por lo que es parte de la vida comunitaria, no es un elemento cultural propio ni apropiado, ello porque la comunidad no toma decisiones sobre los contenidos que se imparten en esta institución, por tanto, la práctica escolar se convierte en un elemento impuesto. Como lo dice Bonfil, "este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo" (Bonfil, 1988: 20).

Por último, la cultura enajenada "se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas" (Bonfil, 1988: 121).

Como ejemplo de este ámbito de cultura tenemos la fuerza de trabajo que proporcionan los indígenas migrantes en las distintas empresas de los lugares a donde migran.

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

Es así como la teoría del *control cultural*, como la enuncia Bonfil Batalla, funciona como un marco teórico y metodológico en la realización de investigaciones y el desarrollo de propuestas para los pueblos indígenas. Por ello, en el presente libro, se recupera esta teoría para el estudio del uso de la lengua triqui y del español en las comunidades triquis de Chichahuaxtla.

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

El hombre y la mujer triqui tienen una forma particular de concebir el mundo, por tanto, una forma propia de vivir. Al igual que sucede en las culturas mesoamericanas, la educación-formación del sujeto triqui se desarrolla en dos ámbitos: familia y comunidad. En el primero, los padres (padre a hijo, madre a hija)³ se encargan de enseñar a sus hijos o hijas el saber ser y el saber hacer de la cultura. La comunidad por su parte, como un ente más amplio, fortalece la formación que el o la triqui adquiere en su familia. En ambos casos predomina la comunalidad como la base principal del hacer y del ser triqui.

La formación triqui en la familia

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

Bajo la orientación del padre, el “hombre chico” comienza, primeramente, a participar como observador y ayudante de las actividades del padre, que suelen ser en el campo. El cultivo de la milpa⁴ es la actividad fundamental que debe de aprender y conocer un triqui, por tanto, éste se convierte en el contenido y propósito que el padre debe de alcanzar con su hijo. Pero aprender a sembrar maíz no es cosa simple, con ello se aprende a sembrar el frijol, la calabaza y los quelites; sobre todo, se aprende a tratar y comprender la tierra, que es fuente de la vida; se aprende a venerar a *Ña'anj du'hui* (Dios del rayo), quien es el encargado de regular la lluvia. Sin tierra y sin agua no hay vida. El aprendizaje y conocimiento más alto y poderoso es el conocimiento del territorio, la tierra del linaje⁵. El triqui que lleva el bastón del mando en una familia es aquel que conoce con exactitud su territorio, quien es capaz de leer la naturaleza para determinar los puntos de encuentro territorial con la otra familia. Por tanto, para un padre, lograr que su hijo tenga conocimiento de la tierra y del territorio que habitan es elemental. Una vez logrado esto, la historia, la cultura y la tierra tendrán continuidad. La hija, por su parte, comienza con las actividades domésticas del hogar. Saber hacer tortillas es el principio de su formación; el hombre cultiva el maíz y la mujer lo convierte en tortilla, y así, complementando sus trabajos, subsisten en y con su entorno. Después debe aprender a dominar el arte del tejido, el arte del buen hablar y de la buena ética.

Llega el momento que tanto “hombre chico” como “mujer chica”, una vez aprendido lo anteriormente expuesto, pasan a ser *sí ñaan* y *yanaa ñaan*, que traducido al castellano se aproxima a “hombre joven” y “mujer joven”. En este momento, ambos cuentan con los conocimientos y habilidades suficientes que les permitirán su subsistencia como triquis. Para los padres es la edad de buscar mujer al hijo y, para la hija, es momento de darle su mano a quien de buena palabra la pida. Una vez que “hombre y mujer joven se casan” se convierten en *sí achij i* y *yanaa achij i* (“hombre grande” y “mujer grande”).⁶ Son dueños de su propia tierra, que es la única herencia material que reciben de su familia antes o después de casarse. En su nueva tierra se preparan para repetir el círculo de formación triqui que les permitirá trascender a una generación más la presencia de su linaje y de su cultura. El estatus más alto llega avanzados los años, su denominación es *tá yí* y *ná yí*, que significan “gran padre” y “gran madre”. Ellos son los sabios, los historiadores y los conocedores de la familia y la cultura.

Hasta aquí hemos dado cuenta de las etapas de la formación triqui a nivel familiar. Hemos visto que el hombre educa al hombre, y la mujer a la mujer,

aunque entre ambos, mujer y hombre, dialogan sobre esa educación, sólo que los consejos para la hija los da la madre y, los que competen al hijo, el padre.

La educación en comunidad

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

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

La asamblea comunitaria es el máximo órgano de poder. Lo que establece la asamblea se debe respetar y cumplir. Quien no cumple con la asamblea es sancionado por la propia asamblea, dando lugar a algún grado de autoritarismo comunitario. El hombre triqui desde pequeño comienza a identificarse con estas prácticas y crece esperando reproducirlas, tal vez mejor que sus antecesores.

Notas

¹ Todas las traducciones del triqui al español fueron realizadas por el autor de este libro.

² Cuadro de Bonfil Batalla (1988: 119).

³ En esta educación familiar no sólo son los padres los encargados de la formación de sus hijos o hijas, tienen suma relevancia todas las personas que constituyen el linaje familiar. En importancia, después, o a la par de los padres, están los abuelos, los tíos y hermanos. Por ejemplo, en muchos de los casos, para un *casorio*, las personas a quienes se acude primero son a los abuelos. Predomina también la reunión familiar como el órgano de control del actuar y del ser de la familia (linaje).

⁴ El cultivo de la milpa se distingue del cultivo del maíz, dado que en las comunidades indígenas la milpa implica todo un sistema de conocimiento donde la siembra del maíz es solo una parte; se trata de un cultivo integral e incluye el frijol, la calabaza, los quelites, etc. Además de otras actividades como la caza de animales y la fiesta.

⁵ En este libro y en las comunidades triquis, entendemos por linaje al grupo de personas y familias que creen compartir un mismo origen, y por tanto, tener un parentesco consanguíneo y territorial. Actualmente los linajes suelen distinguirse por los apellidos de las familias y por el territorio que comparten.

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

I. Breve introducción a la cultura triqui de Chicahuaxtla¹

I.I. Conociendo la comunidad

Chicahuaxtla es una de las tantas comunidades indígenas que existen en México. Su nombre, “Chicahuaxtla”, viene de la lengua náhuatl y significa “Lugar fuerte”. Como en muchas otras comunidades, este toponímico refleja el dominio y la influencia que los aztecas tuvieron en ella. No podemos estar seguros de las razones para asignarle el nombre de Chicahuaxtla. Considerando algunos rasgos climatológicos de la región, pudo haber sido por el fuerte frío que hace en la comunidad o por su geografía, que se caracteriza por un relieve montañoso que dificultaba el acceso a la región. “Lugar fuerte” puede hacer alusión también a una característica social de los triquis, históricamente se sabe que fueron muy resistentes a las conquistas, primero a la de los señoríos mixtecos y aztecas, en la era precolombina, luego a la de los españoles, durante la Colonia. Ante estos últimos, el pueblo triqui protagonizó constantes rebeliones reivindicatorias (Bárceñas, 2007). Probablemente, estas razones dieron lugar al nombre de “Chicahuaxtla”. En la actualidad, el nombre oficial de esta comunidad es San Andrés Chicahuaxtla, y pertenece al municipio de Putla, estado de Oaxaca. Su categoría administrativa es de agencia municipal constitucional.

Entre la población triqui, el nombre de Chicahuaxtla no es funcional, puesto que a esta comunidad se la conoce como *Yuma' niko*, que en la lengua triqui significa “Pueblo grande”, con una noción cuantitativa. Otra manera de llamarle es *Yuma' achij i*, que igualmente significa “Pueblo grande”, con la

observación de que en la lengua triqui tiene más una connotación de madurez y responsabilidad. En lengua triqui, *sí achij i* significa “hombre grande”, no de tamaño, sino de madurez. El *sí achij i* puede ser el hijo mayor, el jefe de familia, la persona que manda, que tiene un cargo importante dentro de la comunidad o simplemente el de mayor edad. En este sentido, la comunidad debe su nombre de “Pueblo grande” a todas estas connotaciones, pues se trata de la principal comunidad triqui, probablemente la cuna de esta cultura.

Dentro del pueblo triqui, existen otras dos comunidades consideradas como los centros de la cultura, éstas son San Juan Copala y San Martín Itunyoso. A diferencia de la última, Chicahuaxtla y Copala guardan en su nombre una relación con la lengua náhuatl y a su vez con la cultura azteca. Esto nos permite establecer, para el caso de Chicahuaxtla, la importancia que esta comunidad ha tenido desde tiempos previos a la Colonia. Asimismo, en los rasgos lingüísticos que utilizan las otras dos comunidades, se observa la existencia de una relación de respeto hacia Chicahuaxtla, por ejemplo, los triquis de Copala, para referirse a Chicahuaxtla, aparte de *Yuma' niko*, utilizan el de *Yuma' ña' aan*, que significa “Pueblo importante” (Hollehbach, 1980).

1.2. Los tres triquis

Cuenta una leyenda (de la tradición oral triqui), que hace años, un jefe triqui repartió la tierra a sus tres hijos. A su hijo Juan le entregó lo que hoy es la región de Copala (San Juan), cuyo centro es la comunidad del mismo nombre, de la cual hemos hablado anteriormente; a su segundo hijo, Martín, lo mandó a vivir en lo que hoy es la comunidad de San Martín Itunyoso, y a su hija Francisca (*Chica*), a lo que hoy es Chicahuaxtla. Y si bien ésta es una leyenda, nos sirve para identificar a estas tres comunidades como los núcleos de las tres variantes lingüísticas y culturales que caracterizan al pueblo triqui. El triqui de Chicahuaxtla, a nivel léxico y fonológico, es diferente al de Copala y al de Itunyoso y viceversa, lo que hasta cierto punto no permite tener una comunicación fluida entre los hablantes triquis de estas variantes.

Es así que, al hablar de los triquis de Chicahuaxtla, estamos estableciendo rasgos lingüísticos y culturales particulares que los distinguen de los triquis de Copala (San Juan) o de Itunyoso (San Martín). De esta manera, entre los triquis se construyen identidades internas (endógenas) cuando se tiene alteridad con los otros triquis. Sin embargo, en conjunto, se crea una identidad común

triqui, debido a que los rasgos internos desaparecen para dar lugar a un rasgo común, como es la lengua, que indica la hermandad entre las variantes y, a su vez, una alteridad con las otras lenguas y culturas. Es así como se constituye el pueblo triqui.

Fig. 1. Ubicación de las principales comunidades triquis.²

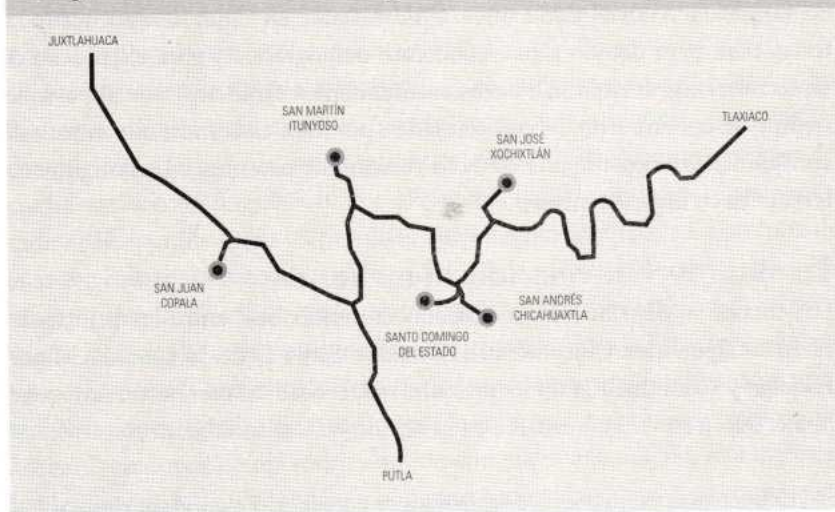
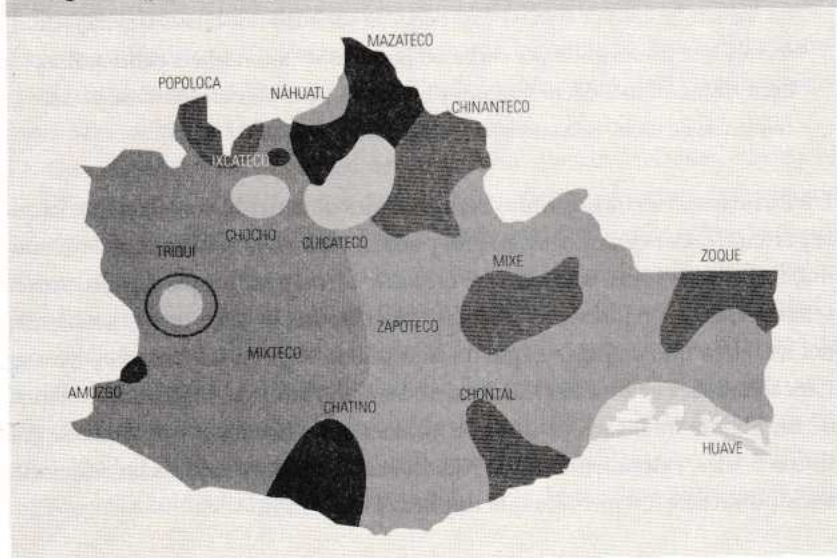


Fig. 2. El pueblo triqui dentro del territorio oaxaqueño.³



1.3. Niveles de relación entre los triquis de Chicahuaxtla

El pueblo triqui de Chicahuaxtla incluye a las poblaciones que son sus vecinas. Esto se debe a que comparten una estrecha relación histórica, social, familiar, económica, territorial y educativa. Chicahuaxtla, en algún tiempo, agrupó a todas ellas, pero debido a su crecimiento demográfico y para el cuidado de su territorio, se formaron nuevos asentamientos familiares que al paso del tiempo se convirtieron en comunidades, por ello, es común que entre esas comunidades se guarde una estrecha relación de parentesco consanguíneo y territorial en distintos niveles. ❁

Primer nivel de relación: el linaje

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

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

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

De esta manera, aunque se viva en distintas comunidades y se pertenezca a distintos linajes, las relaciones que se entablan en este nivel conllevan a la creación de un mismo *hábitus* en los linajes y a su vez con las comunidades que están dentro de este primer nivel. Aquí habría que hacer notar que Chicahuaxtla es la comunidad en donde convergen casi todos los linajes de este primer nivel, por tanto, las personas que viven en esta comunidad siempre guardan una relación estrecha con las de otras comunidades vecinas, generando, como se ha dicho, los mismos *hábitus*.

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

El segundo nivel de relación: el clan

Las comunidades que conforman el clan son: Chicahuaxtla, Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi, La Cañada, Miguel Hidalgo, Dos Caminos, Plan de Guajolote, Mesoncito, La Laguna y San Isidro Morelos.

Este segundo nivel también se caracteriza por una relación basada en la territorialidad. Aquí, las dos comunidades que se agregan a las primeras conforman un núcleo agrario: el de "Chicahuaxtla". El núcleo agrario es una forma de organización territorial propiciada por el Estado; por ello, es representado por un Comisariado de Bienes Comunales que se encarga de velar por los intereses de éste (por ejemplo en los conflictos territoriales dentro del núcleo o con otros núcleos colindantes). Sin embargo, este núcleo agrario de alguna forma está enmarcado dentro de un clan antiguo. "Esta estructura clásica ha dejado de existir en su forma organizacional, aunque sus fronteras territoriales coinciden parcialmente con los actuales núcleos agrarios" (Lewin

y Sandoval, 2007: 19). Como consecuencia de la pertenencia a un mismo clan, en este segundo nivel de estrechamiento, el núcleo no sólo se caracteriza por el compartimiento territorial, sino también por poseer los mismos rasgos lingüísticos y culturales, por lo que al igual que el primer nivel, el entendimiento es mutuo y no hay lugar para la creación de conflictos lingüísticos internos.

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

El tercer nivel de relación: la región

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

Aquí cabe destacar que cotidianamente se relacionan los habitantes de estos distintos núcleos agrarios, por lo que siempre mantienen una convivencia estrecha, pero ello no evita que existan diferencias notorias como las mencionadas anteriormente. La conciencia, el sentido de pertenencia diferenciada, surge generalmente en las relaciones vinculadas con el territorio de los clanes,

como es el recorrido anual para la “limpieza” de las fronteras territoriales de cada núcleo agrario.

Dentro del territorio “tradicional”, el idioma no sólo desempeña un papel crucial de diferenciación interétnica, sino que también cumple una función central como referente y vehículo identitario del colectivo social (clánico). Así, por ejemplo, durante los recorridos anuales para limpiar las brechas que separan los distintos núcleos agrarios (tanto entre triquis como entre triquis y mixtecos o mestizos), los grupos que recorren las fronteras reproducen, año tras año, su sentido de pertenencia al núcleo agrario, su voluntad de diferenciación y articulación con los demás grupos contiguos territorialmente. Estos recorridos, más allá de cumplir con una tarea física de “limpieza” de los terrenos, constituyen prácticas que en sí mismas son actos de identidad. El discurso que circula en cada uno de los puntos clave del recorrido está lleno de referencias a lugares y eventos que sólo son comprensibles para quienes forman parte del colectivo social (Lewin y Sandoval, 2007: 24).

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

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

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

Hasta aquí hemos explicado básicamente los niveles de relación entre los triquis de Chicahuaxtla. En adelante identificaremos los aspectos sociales existentes en estas comunidades, que inciden en el comportamiento comunitario, propiciando que sobre las relaciones de estrechamiento y de diferencia propios se formen otros.

1.4. Las relaciones sociales en la escuela en los triquis de Chicahuaxtla

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

Todas las comunidades triquis mencionadas cuentan con escuelas de nivel preescolar y primaria.⁴ En cambio, la educación secundaria es más limitada, siendo tres las comunidades que cuentan con este servicio: Chicahuaxtla, La Laguna y Xochixtlán. La niñez y juventud de las comunidades que no cuentan con este servicio educativo acuden a estos poblados para realizar sus estudios, siendo la escuela secundaria de Chicahuaxtla, debido a su situación geográfica (está rodeada de más comunidades), la que recibe a la mayoría de estos estudiantes. La educación media superior es aún más escasa en las comunidades. Chicahuaxtla es la única que actualmente cuenta con este servicio, un bachillerato del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO), al que asisten la mayoría de los jóvenes de los tres núcleos agrarios.

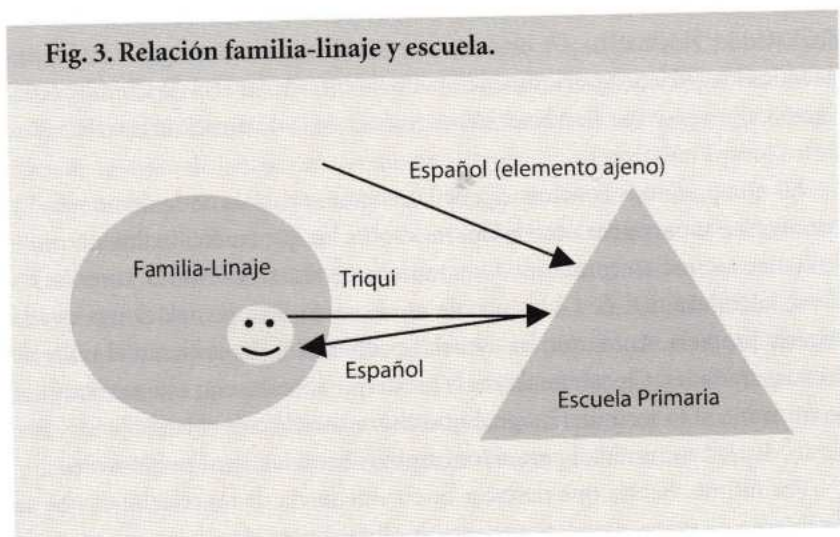
De esta manera, la escuela es una institución que crea distintos niveles de relación entre los estudiantes, contribuyendo así a la creación de un *hábitus* homogéneo. Veamos los niveles de relación creados por la escuela y que tienden a la homogeneidad porque rompen con los niveles de relación propios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

Primer nivel

En el primer nivel de relación participan la escuela y los linajes. Como se ha dicho, todas las comunidades triquis de Chicahuaxtla cuentan con escuelas primarias, por tanto, la relación se da entre las familias de los linajes de la

comunidad. Es decir, en la escuela se congregan niños y jóvenes de distintos linajes, en donde son formados de un mismo modo, desarrollando en ellos, hasta un cierto punto, un mismo *hábitus* lingüístico y cultural que es trasladado a sus hogares. Un niño triqui que no habla el español en casa, debido a su asistencia a la escuela regresa a su hogar siendo bilingüe. La siguiente figura explica esta relación con base en la lengua.

Fig. 3. Relación familia-linaje y escuela.



Segundo nivel

El segundo nivel se relaciona con la educación secundaria y es el caso de la escuela secundaria de Chichahuaxtla, que atiende a la niñez y juventud de las comunidades de Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi, La Cañada y Santo Domingo, siendo ésta última de un núcleo agrario distinto al de Chichahuaxtla. Los niños de estas comunidades, sobre todo de la última, salen de la población con rasgos culturales y lingüísticos propios, pero regresan portando otros iguales a los de sus compañeros. En cuanto a la lengua, contrario a lo que ocurre en las relaciones entre linajes y clanes, en donde se mantienen los rasgos culturales y lingüísticos propios, en este segundo nivel de relación propiciado por la escuela, los nuevos elementos culturales y lingüísticos son homogéneos, es decir, a partir de la escuela, los alumnos aprenden un mismo español, y los mismos elementos culturales; debido a ello, en la relaciones que se establecen entre niños y jóvenes de distintos linajes y clanes mediante la lengua castellana,

no existen rasgos lingüísticos que los distinguan de los demás, y mucho menos que tracen su sentido de pertenencia al linaje o al clan.

Tercer nivel

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

Lo que podemos concluir es que la escuela se instala en la comunidad y comienza a superponer otras relaciones sobre las que tradicionalmente existen entre los linajes, comunidades y núcleos agrarios. Asimismo, como se ha visto, la comunidad de Chicahuaxtla es el centro de estas relaciones que la escuela propicia. Antes que las escuelas primarias se extendieran al resto de las comunidades, Chicahuaxtla era la única que contaba con este servicio, fue lo mismo con la secundaria, igual que ahora sucede con el bachillerato. Por tanto, de esta comunidad parten los cambios hacia las otras poblaciones.

Por último, habría que destacar que a diferencia de las relaciones que se establecen de manera tradicional entre los linajes y los clanes, las que propicia la escuela son muy distintas, porque tienden a establecer una misma lengua (en este caso el español), los mismos contenidos educativos, las mismas prácticas sociales, etcétera.

1.5. *Nej sí ámí Nanj nín'in*

El vocablo *triqui* no guarda ninguna relación relevante con las características de esta cultura. Se cree que esta palabra es una deformación de la palabra *driki*, que significa "amo". Probablemente ante la insistencia de su uso durante la Colonia, los españoles optaron por denominar a este pueblo como *triqui*. Hoy, el mismo pueblo se ha cuestionado sobre este nombre, planteando la posibilidad de crear una autodefinition, sin que hasta el momento se tenga un acuerdo concreto en ello. Algunas personas, principalmente los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), han

comenzado a usar el término *triki* en lugar de *triqui*, con la argumentación de que la *q* no se usa en el alfabeto triqui, en cuyo lugar se utiliza la *k*.

Para el presente texto se usa el término *triqui* considerando que en la realidad, *triki* o *triqui*, al igual que pasa con los nombres oficiales de las comunidades (como Chicahuaxtla), solamente son funcionales para la identificación con los no triquis. Dentro de la misma cultura, en las relaciones entre linajes y clanes, estos términos no tienen ninguna relevancia debido a que existen otras formas de identificación propia y diversificada, basada en las toponimias de los lugares y comunidades; por ejemplo, los triquis de Chicahuaxtla, para identificarse de los de La Laguna, utilizan los términos *Nej sí ma Yuma' niko* ("Los hombres del pueblo grande") y *Nej sí ma du'wa dawée* ("Los hombres de la orilla de la laguna"), respectivamente.

Sin embargo, en lo que se refiere a la lengua materna, los triquis de Chicahuaxtla han adjudicado el vocablo *Nanj n̄n'in* para referirse exclusivamente a su lengua, el cual es actualmente aceptado y ampliamente usado entre ellos, no así entre los triquis de la variante de Itunyoso y de Copala. *Nanj n̄n'in* significa "la lengua completa". Por ello, en este trabajo, de aquí en adelante utilizaremos los términos "lengua triqui" y *Nanj n̄n'in* como sinónimos para referirnos solamente a la lengua de los triquis; en cuanto a su nombre como pueblo indígena, como se ha dicho, conservaremos el término "triqui".

1.6. Otras características generales de la comunidad de Chicahuaxtla

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

Por otra parte, en las comunidades triquis siempre se realizan fiestas. En Chichahuaxtla, las principales son: el Carnaval, la Semana Santa, Todos Santos y la fiesta de San Andrés, patrono del pueblo. Cabe decir que entre los triquis, debido a la cercanía en que se encuentran las comunidades, las fiestas se dan durante todo el año, porque cuando una comunidad realiza sus festividades, las otras participan.

La economía de la comunidad de Chichahuaxtla se sustenta en actividades agropecuarias, en el empleo público y en la migración. Dentro de las actividades agrícolas se encuentra el cultivo del maíz, el frijol y la calabaza, generalmente para el autoconsumo. Las actividades pecuarias, por su parte, se relacionan con la crianza de animales menores como el chivo, el borrego y la gallina criolla, cuya finalidad es contribuir a la economía familiar, por lo que son comercializados en un proceso de compra-venta en los tianguis de los lunes.

Otra fuente importante de la economía local son los empleos públicos, entre los que podemos destacar la docencia. Pero también el comercio representa actualmente la base de una economía en crecimiento, en vista del aumento de la población y de las relaciones entre las comunidades.

Son éstas algunas de las características generales de las comunidades triquis de Chichahuaxtla, que hacen que estas poblaciones sean similares a las tantas comunidades indígenas de México, pero por otro lado, deriva en que también mantengan rasgos propios que las distinguen, como son las formas de organización sociopolítica, la territorialidad, las relaciones y parentescos, las variaciones lingüísticas, etcétera.

2. Lengua y epistemología triqui

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

Desde esta perspectiva en que se concibe a la lengua y a la cultura, en esta parte del análisis, lo que se pretende es introducir al lector en las complejidades lingüísticas y epistemológicas de la cultura triqui a través de un breve análisis de su lengua. Se tratarán elementos como las formas de saludo, el parentesco, el significado del huipil y los topónimos para estudiar dicha relación, que a nuestro parecer nos abren otras perspectivas de análisis sobre las lenguas indígenas, relevantes de considerar en la implementación de políticas lingüísticas, culturales y educativas.

2.1. “Los hombres de la lengua completa”: una cuestión de intersubjetividad

Nej sí a'mi Nanj n̄n'in quiere decir en español: “Los hombres de la lengua completa”. ¿Acaso las demás lenguas no son completas? Probablemente esta manera de los triquis para entender su lengua puede parecerle a muchos discriminativa, porque todas las lenguas son iguales en valor en los discursos de la diversidad y de la interculturalidad, no hay una lengua más completa que otra. Sin embargo, en este caso, estamos ante un acto de intersubjetividad.⁵ Para el hombre y la mujer triqui no existe otra lengua más completa que la suya, puesto que sólo en su lengua pueden expresar sus emociones, sus

deseos y su cosmovisión. Para el triqui monolingüe en su lengua, al igual que el bilingüe triqui-español, todas las demás lenguas resultan ser incompletas cuando tiene que nombrar a su mundo. No hay palabras en otras lenguas que expresen plenamente sus conocimientos y emociones, de ahí que en su cultura, la única lengua completa sea la suya.

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

Juan: *Nuj huin si gu'naj yukuá ri'ñuj Nanj stila taa'.*

Padre: *Nuni'in' nuj huin si gu'naj yu'ya' huj nej, a nuni'in' si man yu' a'ngo ñuj huj nej.*

Juan: ¿Cómo se llama la víbora podrida en español, padre?

Padre: No sabemos cómo se llama, ni sabemos si existe en otros lugares.
(Traducción nuestra).

En esta conversación, la víbora se llama *yukuá ri'ñuj* en la cultura y lengua triqui, pero ni el padre ni el hijo saben cómo nombrarla en español, tampoco saben si existe en otros lugares. Esto, desde algún punto de vista, puede parecer una falta de conocimiento, pero dentro del mundo triqui, el conocimiento y el lenguaje son completos, son suficientes para nombrar e interpretar lo que le rodea.

Esta intersubjetividad al considerar la propia lengua como la única completa es una característica de toda cultura, sobre todo de aquellas que tienen menos contacto con culturas distintas a la propia. En la conversación anterior, la intersubjetividad estaba pasando por un filtro comparativo; es decir, Juan, quizá llevado por los conocimientos adquiridos en la escuela, intenta hacer un trabajo comparativo o etno-biológico; pero dentro de la vida cotidiana de un campesino triqui, esta comparación no tendría el mínimo lugar, puesto que todo lo que necesita saber de la víbora lo sabe. Veamos otro caso que nos puede llevar a valorar la *lengua completa* como *lengua incompleta* desde un punto de vista académico.

En octubre de 2007, durante la primera parte de esta investigación, se realizó un taller de neologismos de la lengua triqui en Chicahuaxtla. En este taller con personas triquis hablantes de su lengua, se buscó la manera de nombrar objetos

y aspectos propios de la cultura occidental. Anotaremos sólo algunos nombres como evidencia:

Cuadro 2. Creación de neologismos.

Nombre en castellano	Nombre en triqui
Cinta <i>masking</i>	<i>Ñanj nichraj a</i>
Libro de ciencias naturales	<i>Ñanj nata' rayi'i sa ma riñan hio'o</i>
Cartel	<i>Ñanj duyinga' nuguán'an</i>
Refrigerador	<i>Aga' ri 'ue'e</i>
Computadora	<i>Aga' sika' raa</i>

De acuerdo con lo observado, para un triqui no formado por la escuela, las palabras en español no tienen significado. Sin embargo para los triquis formados en la escuela, la lengua propia carece, desde el punto de vista de la otra cultura, de un léxico para nombrar objetos del mundo global, por ello la necesidad de buscarle nombre a éstos, hasta cierto grado no propios de su cultura.

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

Por último, para dar otro ejemplo de la intersubjetividad social que existe al referirse a la lengua triqui como la “lengua completa”, queremos remitirnos a una de las expresiones frecuentes que se usa cuando se comparten aspectos de la cultura en otra lengua. Se dice que “no se tienen las palabras”, que no se sabe cómo explicar en otra lengua lo que se sabe, se siente o se hace como triquis. Esto se debe a que la lengua *Nanj nín'in* es la única que puede expresar lo que el triqui “siente” desde su cultura. Más adelante, conforme se vayan analizando la lengua y cultura triquis, veremos otras muestras de intersubjetividad. Los saludos y las formas de relación son dos más de dichos ejemplos.

2.2. Los saludos en las relaciones triquis

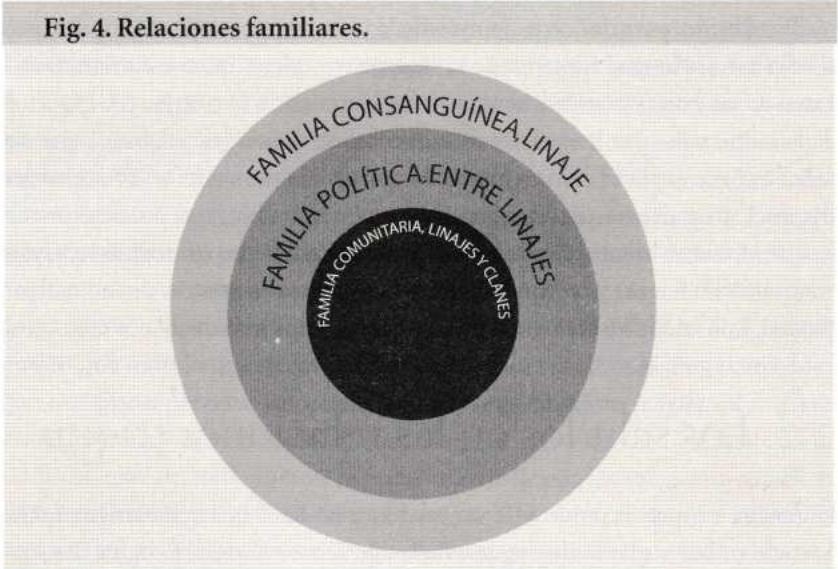
La lengua expresa la cultura de un pueblo, esto hace que cada lengua tenga particularidades que la distinguen de las de otras culturas. Estudiar las for-

mas lingüísticas existentes en la lengua *Nanj n̄n̄m̄* nos permite acercarnos a las formas de entender el mundo triqui. Con esto, no se quiere decir que la lengua exprese toda la cultura, pero sí que es una gran puerta para adentrarnos en ella, sobre todo, a un mundo muy complejo y fascinante que no alcanzamos a ver a simple vista debido a la homogeneidad cultural y lingüística a que nos han sometido el español y la cultura occidental. Los saludos o formas lingüísticas para establecer comunicación entre personas es una de estas complejidades que existen en las culturas, y en lo cual la lengua triqui no es excepción, porque éstos determinan la naturaleza de la comunicación y el nivel de respeto entre los hablantes. Por ello, en este apartado haremos un análisis sobre los modos lingüísticos de relación que a partir de la lengua se establecen en la cultura triqui de Chichahuaxtla.

a) El parentesco consanguíneo y social

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

Fig. 4. Relaciones familiares.



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

Cuadro 3. Categorías de parentesco.

Categorías de parentesco	Definición	Equivalencia al español
<i>Tá</i>	Es el hombre que ha dado vida a un hombre o mujer	Padre
<i>Ná</i>	Es la mujer que ha dado vida a un hombre o mujer	Madre
<i>Du'hui'</i>	Es la hermana del padre o la madre o una persona cuya edad se aproxime a la de ellos.	Tía
<i>Da'ne'</i>	Es el hermano del padre o de la madre o una persona cuya edad se aproxime a la de ellos	Tío
<i>Yugue'</i>	Es la hermana del hermano	Hermana y prima
<i>Dini'</i>	Es el hermano del hermano	Hermano y primo
<i>Tá yi</i>	Es el padre del padre o de la madre o una persona cuya edad se aproxime a la del primero	Abuelo
<i>Ná yi</i>	Es la madre del padre o de la madre o una persona cuya edad es aproximada a la de la primera y que tenga una relación cercana con el interlocutor	Abuela
<i>Dada'</i>	Es el padre del esposo o la esposa. Se aplica también para él o los hermanos mayores del esposo	Suegro

<i>Nana'</i>	Es la madre del esposo o la esposa	Suegra
<i>Yakoj</i>	Es la esposa del hermano o los hermanos mayores	Cuñada
<i>Sida'</i>	Es el esposo de la hermana o hermanas mayores	Cuñado
<i>Da'ni'</i>	Es el hijo o la hija, el nieto o la nieta. Es también el esposo de la hija o la esposa del hijo; la esposa del hermano o hermanos menores; o el esposo de las hermanas menores	Hijo, hija, nieto, nieta, cuñado, cuñada, yerno y nuera
<i>Dukuachi'</i>	Es la hija del hermano o hermana o una persona aproximada a su edad	Sobrina
<i>Tukun'</i>	Es el hijo del hermano o hermana o una persona cuya edad sea aproximada a la de éste	Sobrino
<i>mare'</i>	Es el compadre	Compadre
<i>vare'</i>	Es la comadre	Comadre

Fuente: Elaboración propia.

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

b) El factor género en las formas de relación

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

Cuadro 4. Formas de saludo del hombre triqui.

MUNDO-HOMBRE		
	En triqui	Equivalente en castellano
1	<i>Ma tá'</i>	Buenos días padre
2	<i>Ma ná'</i>	Buenos días madre
3	<i>Ma du'hui'</i>	Buenos días tía
4	<i>Ma da'nen'</i>	Buenos días tío
5	<i>Ma yugue'</i>	Buenos días hermana (se aplica también para la prima)
6	<i>Ma dinin'</i>	Buenos días hermano (se aplica también para el primo)
7	<i>Ma ta yí'</i>	Buenos días abuelito
8	<i>Ma na yí'</i>	Buenos días abuelita

9	<i>Ma dadá'</i>	Buenos días suegro (aplica también para un abuelo lejano)
10	<i>Ma naná'</i>	Buenos días suegra (aplica también para una abuela lejana)
11	<i>Ma yako'</i>	Buenos días cuñada
12	<i>Ma sidá'</i>	Buenos días cuñado
13	<i>Ma da'ni'</i>	Buenos días hijo, hija, nieto, nieta (aplica también para el yerno, la nuera y la esposa o el esposo del hermano o hermana menor a quien hace el saludo)
14	<i>Ma duguachi'</i>	Buenos días sobrina
15	<i>Ma tugun</i>	Buenos días sobrino
16	<i>Ma mare'</i>	Buenos días comadre
17	<i>Ma vare'</i>	Buenos días compadre

Cuadro 5. Formas de saludo de la mujer triqui.

MUNDO-MUJER		
	En triqui	Equivalente en castellano
1	<i>Ma ta'</i>	Buenos días padre
2	<i>Ma na'</i>	Buenos días madre
3	<i>Ma duhui'</i>	Buenos días tía
4	<i>Ma dane'</i>	Buenos días tío
5	<i>Ma yugue'</i>	Buenos días hermano
6	<i>Ma lé'</i>	Buenos días hermana, prima, nuera o sobrina
7	<i>Ma tá yí'</i>	Buenos días abuelo
8	<i>Ma ná yí'</i>	Buenos días abuela
9	<i>Ma datá'</i>	Buenos días suegro (aplica también para un abuelo lejano)
10	<i>Ma naná'</i>	Buenos días suegra (aplica también para una abuela lejana)
11	<i>Ma yako'</i>	Buenos días cuñada
12	<i>Ma hí'</i>	Buenos días sobrino, hijo o yerno
13	<i>Ma su ma'</i>	Buenos días compadre
14	<i>Ma su guane'</i>	Buenos días comadre

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

dos o más personas, es un deseo para un determinado momento del día. En el contexto de la lengua y cultura triquis, el saludo define el tipo de relación que se establece entre los interlocutores.

De esta manera, aprender la lengua triqui necesariamente nos lleva a aprender la cultura misma. Sin embargo, en las nuevas generaciones de triquis, el valor del saludo se está perdiendo, esto se manifiesta cuando los niños y jóvenes no saludan a sus mayores en los distintos encuentros que cotidianamente se dan en la comunidad. De acuerdo con nuestras observaciones, la mayoría de los niños y jóvenes que han perdido este valor del saludo y por consiguiente su significado, son quienes no hablan la lengua triqui, es decir los monolingües en español. Por ello, optan por evitar el saludo en las relaciones cotidianas⁶ con los mayores. Una persona triqui debe conocer todas estas formas de saludo y saber dónde y con quién usar cada una de ellas, de lo contrario, corre el riesgo de provocar una mala relación con las demás personas.

Cabe agregar que estos saludos o formas de relación no son incluidos en los procesos formativos de la escuela, en su lugar, se fomentan los “buenos días”, “buenas tardes” y “buenas noches”, por ello, en la niñez y juventud pierden su valor y su significado.

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

La lengua, de igual manera que nos permite establecer un determinado tipo de relaciones de parentesco, también nos abre las puertas a otras formas de conocimiento y de construcción cultural triqui, como son las etapas de desarrollo del hombre y de la mujer triqui. Mediante un análisis de las formas lingüísticas para nombrar a la mujer y al hombre triqui, se han identificado cuatro categorías conceptuales del desarrollo. Veamos cuales son.⁷

Cuadro 6. Mundo <i>sii</i> (hombre).		
Categorías	Etimología	Equivalencia en la cultura occidental
<i>Ne'ej</i>	Bebé	Etapas de socialización primaria
<i>Sij</i>	Si = hombre; <i>lij i</i> = pequeño, chico Hombre chico	Niñez

<i>Sí ñaa</i>	Sí = hombre; ñaa = joven Hombre joven	Adolescencia
<i>Sí achij i</i>	Sí = hombre; achij i = maduro/ grande Hombre maduro o grande	Edad adulta, ciudadano, mayor de edad. Padre y abuelo

Cuadro 7. Mundo <i>yanaa</i> (mujer).		
Categorías	Etimología	Equivalencia en la cultura occidental
<i>Ne'ej</i>	Bebé	Etapa de socialización primaria
<i>Yana li</i>	Yana = mujer; li = pequeña Mujer chica o pequeña	Niñez
<i>Yana ñaa</i>	Yanaa = mujer; ñaa = joven Mujer joven y madura	Adolescencia
<i>Yana achij i</i>	Yanaa = mujer; achij i = Madura/grande Mujer madura o grande	Edad adulta, ciudadana, mayor de edad. Madre y abuela

Como se puede observar en los cuadros 6 y 7, existen dos formas de distinción en la formación triqui: *sí* (hombre) y *yanaa* (mujer), las cuales marcan una diferencia en cuanto al tipo de formación que se recibe, dependiendo del mundo al que se pertenece. En esto se sustenta la educación familiar y comunitaria basada en el género, es decir, en la que los padres son los encargados de la formación de los hijos, y las madres de las hijas. Sin embargo, lo que nos interesa mostrar en este apartado son las dos intersubjetividades lingüísticas existentes, asimismo que a través de ellas podemos entender la cosmovisión en torno a la formación del hombre y la mujer triqui. El hombre triqui es un “*sí*” desde temprana edad, al igual que la mujer triqui es una “*yanaa*”. Estas dos categorías no simplemente se refieren a dos maneras de nombrar o de definir el sexo, su intersubjetividad radica en que conceptualiza el tipo de personas, hombre o mujer, y las formas de ser y hacer de éstos en su cultura. En otras palabras, el hombre triqui es hombre desde chico al igual que la mujer es mujer desde chica, porque desde entonces comienzan a ser educados y formados en actividades propias del hombre y de la mujer, respectivamente. Así lo indican los modos lingüísticos de referirse a ellos.

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

2.4. El huipil: lenguaje y conocimiento

El huipil puede ser para muchas personas una prenda típica de las mujeres triquis, para otras será una artesanía, alguien más lo elogiará como una obra de arte. Sin embargo, el huipil triqui es algo más que eso, es lenguaje y conocimiento. Adriana, una joven triqui tejedora de huipiles nos dice que:

Todo lo que contiene un huipil tiene su significado, todas las figuras, es decir, las llamadas mariposas, tienen distintos nombres, formas y colores debido a que cada una de ellas es diferente. Por ejemplo: figura inclinada, pinos, pájaros, soldados, mariposas, tortilla de elote, jarro, entre muchos más (Fuentes, 2008, en línea)⁸.

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

a) El plano objetivo

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

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

– <i>Yai atin'ri</i> :	“Mariposa estrella”
– <i>Yahui yato</i> :	“Mariposa conejo”
– <i>Yahui yuguti</i> :	“Mariposa canasta”
– <i>Yahui sí:</i>	“Mariposa hombre”
– <i>Yahui iaj a</i> :	“Mariposa flor”

Como se puede apreciar, cada uno de los nombres de las mariposas corresponden a un mundo distinto: astrología, fauna silvestre, utensilios domésticos,

ser humano y flora, respectivamente. De esta manera, a través del lenguaje en las figuras del huipil, nos podemos introducir a la epistemología triqui que subyacentemente se comparte. Desde otra perspectiva, el lenguaje del huipil es en sí un resumen del conocimiento comunal (compartido) triqui, porque en él se plasman las formas de entender e interpretar el mundo.

b) El plano subjetivo

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

De esta manera, la lengua *Nanj nín'in* no encierra sólo un conocimiento objetivo, sino también otro de tipo subjetivo interpretativo.

c) Las mariposas, ¿una forma de escritura triqui?

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

acceso es exclusivo de la mujer. Esta es otra de las particularidades lingüísticas que el idioma *Nanj nin'in* presenta y que pocas veces es considerada en los procesos actuales de planificación lingüística y enseñanza impulsados por la EIB.

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

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

2.5. Los topónimos triquis

Los topónimos representan otra de las complejidades lingüísticas y epistemológicas del idioma y la cultura triquis, al mismo tiempo que son “huellas de la etnohistoria” (Hollebach, 1980). Debido a lo anterior, resulta importante señalar la función que tienen en la cultura triqui. En este texto referiremos sólo

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

a) Topónimos dentro de la comunidad

Existen distintas formas de nombrar los sitios de una comunidad, son los que llamamos topónimos dentro de la comunidad. Presentaremos los topónimos que refieren nombres de lugares dentro de Chichahuaxtla, que fue el centro de nuestra investigación. En esta comunidad se han encontrado los siguientes:

- <i>Sitaj huee</i>	Loma del maguey
- <i>Du'wa rioo</i>	Boca del canal
- <i>Riñan dahuee</i>	Orilla de la laguna
- <i>Dakuj u</i>	Loma inclinada
- <i>Dakan yiga'anj</i>	Loma de las catorce palabras
- <i>Rakij ia'a</i>	Cerro del bejuco
- <i>Du'hua iu'uj ñu'uun</i>	Boca del pozo del viento
- <i>Io'o gatsij i</i>	Tierra blanca
- <i>Riki nuhui</i>	Debajo de la iglesia
- <i>Yichrá runee</i>	Encima del frijol
- <i>Dakan guchru'u</i>	Loma papa
- <i>Du'hua chrej e</i>	Boca del camino
- <i>Ne guía</i>	Agua del correcamino (ave)
- <i>Yi'i yugunee</i>	Loma del aguacatal

De estos topónimos, existen tres tipos de representaciones:

- Topónimos que describen cosas o elementos que existen o existieron en el lugar. Por ejemplo: "*Riñan dahuee*", quiere decir: "En la orilla de la laguna". Sin embargo, esta laguna ya no existe actualmente, por lo que el topónimo describe o señala algo que existió. Otro caso: "*Io'o gatsij i*", significa: "Tierra blanca" y describe la característica del lugar, algo que es comprobable debido a que la tierra efectivamente es blanca en esta parte de la comunidad.
- Topónimos que describen la forma del lugar. "*Dakan guchru'u*", que significa: "Loma papa", es un ejemplo de estos topónimos. El nombre que recibe esta loma no se debe a que en ella se siembren papas, sino a que la loma tiene forma de papa. Con el tiempo la loma se convirtió en panteón,

por lo que los habitantes utilizan este nombre de “*Dakan guchru’u*” para referirse al lugar en donde descansan (entierran) los muertos.

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

Estos topónimos son usuales para nombrar cada uno de los lugares. Probablemente, en sus inicios, surgieron para indicar las características o acontecimientos del lugar, pero con el paso del tiempo han servido para referirse a todo lo que se asienta en dichos sitios: personas, familias, instituciones, animales y cosas de distinta índole. Algunos ejemplos de esto son: “*Juan rakij ia’a*”, que quiere decir “Juan de cerro bejuco”, se refiere a la persona que se llama Juan y que vive en el Cerro del bejuco. Habrán otras personas cuyo nombre sea Juan, pero no vivirán en este mismo lugar, por lo que al nombrarlas se ocuparía otro topónimo como: “*Juan dakan dugutaj a*”, que quiere decir “Juan de Loma de la hierba enredada”. Otro caso es: “*Nej so’ man yi’i yugunee*”, que se refiere a todas las personas que viven en el lugar denominado toponímicamente “Pie del aguacatal”, y que se han de diferenciar de las personas que viven en “*riki nuwi*” (“Debajo de la iglesia”). En este sentido, los topónimos otorgan identidad a las personas porque define en dónde viven y por tanto quiénes son.

b) Topónimos para nombrar comunidades y rancherías vecinas

Básicamente los topónimos que se presentan en este apartado son los usados por los habitantes de Chichahuaxtla para nombrar a los pueblos triquis circunvecinos. En otras comunidades estos topónimos, que de alguna manera hoy son nombres de una comunidad, pueden ser diferentes.

Antes de presentar estos topónimos es necesario señalar que “*Yuma' niko*”, en sí es un topónimo que usan tanto los habitantes de esta comunidad como los de otras comunidades triquis. Significa “Pueblo Grande” y ello se debe a que es el pueblo más grande, viejo e importante de la región. Entre los triquis de Copala, para referirse a “*Yuma' niko*” también utilizan el topónimo de “*Yuma' ña'aan*”, que significa “Pueblo importante” (Hollenbanch, 1980). Estos topónimos son:

- *Yuma' li*: significa “Pueblo chico o pequeño”, es el nombre que recibe Santo Domingo del Estado. Esta comunidad, en cuanto a sus habitantes, es más pequeña que Chicahuaxtla, de ahí su nombre.
- *Du'wa dahuee*: significa “Orilla de la laguna”, es el nombre que recibe La Laguna Guadalupe. Al centro de esta comunidad existe una laguna, por ello el nombre.
- *Yine*: significa “Arroyo” o “Lugar de los arroyos”, es el nombre que recibe San Isidro Morelos. Esta comunidad está rodeada de pequeños arroyos que son el motivo de su nombre.
- *Ruku kij'i*: significa “Atrás del cerro”, es el nombre que recibe San Isidro del Estado. Como su nombre lo dice, para los habitantes de Chicahuaxtla, esta comunidad está detrás de un cerro.
- *Ne hio'o*: significa “Agua turbia”, es el nombre de Mesoncito. La tierra de esta comunidad suele ser de tipo amarilla, por lo que el agua que corre en ella en tiempos de lluvia suele estar turbia.

Estos topónimos, al igual que los del primer grupo, además de describir el lugar, se utilizan para nombrar o referirse a personas, instituciones y cosas que se asientan en él. Por ejemplo, cuando se dice *Dukuá sun ne hio'o*, se está hablando de la agencia municipal de *Ne hio'o* (Agua turbia), y las personas que viven en esta comunidad reciben la denominación de *nej dugui' man ne hio'o*, que quiere decir: “Nuestros parientes de Agua turbia” en la lengua *Nanj nín'in*. Pero cuando se habla en español no se utiliza esta significación sino que se dice “las personas de Mesoncito”.

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

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

La ecología del lenguaje es un enfoque que propone el estudio de las lenguas desde su contexto. Concibe a las lenguas como entes vivos que siguen un ciclo de vida: nacen, crecen y mueren (López, 2006), por lo que resulta necesario estudiarlas en su propio contexto de desarrollo. En este sentido, la situación lingüística de una comunidad, de un pueblo o nación, depende de sus relaciones históricas, económicas, jurídicas, políticas, educativas y sociales. Por ello, este apartado se propone analizar los usos de la lengua triqui y del español entre los triquis de Chicahuaxtla desde una perspectiva integral, para dar cuenta de su situación lingüística actual, no en sentido negativo sino como una realidad necesaria, consecuencia de los cambios sociales, hecho que requiere desde la educación formal, nuevos planteamientos de la EIB, y nuevas formas de control lingüístico con base en la organización socioterritorial triqui (linajes y clanes). Consideramos también que es necesario alejarnos de los puntos de vista que dramatizan la pérdida de las lenguas indígenas como si se tratara de una catástrofe propiciada por los propios pueblos hablantes y, en su lugar, acercarnos a las necesidades comunicacionales e ideológicas que demanda cada pueblo indígena.

En este entendido, a continuación revisaremos las nuevas situaciones lingüísticas de las comunidades triquis de Chicahuaxtla como consecuencia de los cambios sociales en las mismas; es decir, no se deja de hablar el triqui por el gusto de hacerlo, sino que en muchos de los casos responde a una estrategia de supervivencia.

3.1. Los cambios sociales en la comunidad

Es del saber de todos que desde los últimos años del siglo pasado, la globalización mundial, con sus ventajas y desventajas, ha generado fenómenos sociales drásticos. Por ejemplo, hoy en día los medios de comunicación han llegado a lugares antes no esperados, causando importantes cambios sociales, culturales y lingüísticos en muchos contextos.

En las comunidades triquis, son estos cambios los que han modificado no sólo su comportamiento lingüístico, sino también su comportamiento cultural. Las comunidades triquis hasta antes de los años 80 del siglo pasado, basaban su comunicación primordialmente en su propia lengua, el *Nanj nin'in*, sin embargo, a partir de los años 90, el comportamiento lingüístico de la comunidad fue modificándose, dando paso a una comunicación basada en dos lenguas: el *Nanj nin'in* y el español, o en otras palabras, se convirtió en bilingüe. Hoy en día, esta comunicación bilingüe se ha incrementado considerablemente entre la población juvenil e infantil y tiende a pasar a un estado comunicacional monolingüe en español. Pero, ¿cuáles son estos cambios sociales que modifican el comportamiento lingüístico de las comunidades triquis?

Hasta antes de la década de los 60 del siglo pasado, las comunidades triquis de San Andrés Chicahuaxtla estaban conectadas con las ciudades próximas de Tlaxiaco y Putla por el llamado "Camino real", lugares a los que se llegaba a pie o mediante animales de carga como el caballo y la mula. Este camino también era usado por los comerciantes de otras ciudades del estado para intercambiar y comercializar sus productos. Como hemos de imaginar, salir o entrar a las comunidades triquis no era fácil, por lo que sus habitantes tenían menos contacto con otros pueblos, sobre todo con las ciudades, por lo que permanecían más arraigados a su lengua y su cultura. Sin embargo, a partir de los años 70, una vez que se concluye carretera federal que atraviesa al territorio triqui, conectándolo con las ciudades antes mencionadas, los cambios en las comunidades se aceleraron. Destacaremos enseguida solamente los que juzgamos más importantes para efectos de nuestro trabajo.

Con una carretera de por medio, los triquis comenzaron a tener mayor movilidad social hacia las ciudades con otra lengua y cultura; accedieron a servicios básicos como la energía eléctrica y con ello a los medios de comunicación como la radio y la televisión, a una educación escolarizada obligatoria, y a una mayor difusión de las religiones (como la católica, la evangélica y los Testigos de Jehová). Más tarde, en los años 80, comienza una migración

70

LA LENGUA COMPLETA, USOS Y SIGNIFICADOS

acelerada por cuestiones económicas (ofertas de trabajo) a otros puntos del país, como el Distrito Federal y el Estado de México, al mismo tiempo que se fortalece la educación escolarizada y una mayor presencia de los medios masivos de comunicación. En los años 90, la migración siguió creciendo, sólo que diversificándose a distintas zonas del país y extendiéndose a los Estados Unidos de América. Por otra parte, en el mismo tema de la movilidad social, comenzó una intensa migración estudiantil a otros sitios del estado y del país, de igual manera que en las comunidades triquis crecían los contactos culturales y lingüísticos por haberse facilitado el acceso a propios y extraños. Cabe destacar también el hecho de una apertura regional de mercado en la comunidad de Chichahuaxtla, donde todos los lunes se realiza el “día de plaza”.⁸

Actualmente, la comunidad de Chichahuaxtla, al igual que las comunidades que la rodean (Santo Domingo, Santa Cruz, Zaragoza, Yosunduchi, Mesoncito y otras), registran una incidencia muy alta en dichos cambios sociales. Chichahuaxtla es una comunidad que cuenta tanto con servicios educativos de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), como del nivel medio superior (bachillerato), a donde asisten estudiantes de la propia comunidad y de otras aledañas. Sin embargo, a pesar de esta oferta educativa, muchos de sus estudiantes optan por migrar a las ciudades del propio estado o a otras del país para continuar sus estudios. Y quienes no siguen el camino del estudio, de igual forma migran a esas ciudades en busca de oportunidades de trabajo.

Otros cambios importantes en el pueblo son los ocasionados por los medios masivos de comunicación como la televisión, tanto en las señales abiertas como cerradas (de paga). La mayoría de las familias cuenta con este servicio en sus hogares, con un incremento notable de la televisión de paga. La radio tampoco es la excepción. Por su parte, el internet, desde el año 2005 ha comenzado a funcionar en la comunidad y hoy en día se ha incrementado hasta convertirse en una de las principales demandas de la población joven, principalmente.

Por otro lado, la migración de población joven y adulta representa uno de los fenómenos sociales más evidentes en las comunidades triquis. Como se ha dicho, los jóvenes que no migran por cuestiones de estudios, lo hacen para buscar trabajo en las ciudades del Estado de México y en el Distrito Federal, así como en los Estados Unidos de América. Este fenómeno es de dos tipos: la migración temporal, que implica que por un determinado periodo el o la migrante se ausente de su lugar de origen para volver después y, probablemente volver a migrar; y la migración definitiva, donde las personas ya no

retornan a su comunidad, y si lo hacen, acuden a ella en plan de visita, para volver luego a su lugar de residencia.

Otros cambios sociales en las comunidades referidas son los propiciados por las políticas de Estado, por los partidos políticos (muy presentes en la comunidad) y por los programas sociales (Oportunidades, Procampo, etc.). En la cuestión lingüística, por ejemplo, todos estos programas sociales e instituciones, en tanto parte de los elementos culturales ajenos, favorecen el uso del español en las comunidades triquis, conformando un comportamiento lingüístico que las afecta.

Los cambios mencionados, junto con el crecimiento demográfico, propician la creación de nuevos *hábitus* y fuentes de trabajo en la comunidad. Ahora podemos encontrar desde pequeños hasta medianos comercios, al igual que comedores, negocios de internet y otros.

Con lo expresado hasta aquí sobre los cambios sociales en Chicahuaxtla, no se está afirmando que éstos sean positivos o negativos, pues resulta claro que apreciar sus ventajas o desventajas dependerá de la perspectiva que se les mire. La apertura de la carretera, por ejemplo, significó para las comunidades la puerta de entrada de muchos servicios básicos necesarios. Su contraparte, es que afectó a la lengua y la cultura triqui, porque muchos habitantes dejaron de hablar su propia lengua, o de practicar su medicina tradicional por aquella ofrecida en los centros de salud pública.

Para concluir, imaginemos cómo era la situación lingüística de una comunidad triqui sin escuela, ni televisión, ni migración. Evidentemente que su contacto con el español no era constante. Ahora, con la escuela en la comunidad, los niños y las niñas, desde temprana edad, entran en contacto con el idioma español y hasta con el inglés. Con la televisión, la radio y el internet, sucede lo mismo. La migración por su parte, también fortalece este contacto con el español y el inglés. Basta con viajar aproximadamente hora y media a las ciudades cercanas de Putla, Tlaxiaco y Juxtlahuaca para entrar en una sociedad eminentemente castellanizante. Como vemos, la población triqui actual está en constante contacto con la lengua castellana.

Desde luego, no se está diciendo que el triqui sea ahora una lengua en desuso, sino que simplemente tiene sus propios espacios, y que otros han sido acotados. De la misma manera, debe quedar claro que tampoco se afirma que estos cambios sociales son adversos para la situación lingüística y cultural de las comunidades triquis, juzgar su influencia negativa o positiva debe ser, finalmente, competencia de los propios hablantes.

3.2. Las lenguas y sus usos en la comunidad

La lengua *Nanj nin'in* tiene mucha vitalidad en los espacios y prácticas propias, sobre todo entre las personas mayores, sin embargo, su uso es débil en los espacios y prácticas ajenas (no propias), al igual que entre la población joven e infantil. En este punto es necesario establecer una distinción entre lo que, desde nuestra observación en la comunidad es la práctica propia y la práctica ajena. Si bien es cierto que es difícil hacer una distinción exhaustiva debido a las relaciones sociales estrechas que se establecen en los espacios y prácticas comunitarias, es obligado establecer algunas pautas que nos permitan identificarlos, para así poder analizar los usos de la lengua en éstos. Creemos que usar una u otra lengua es producto del tipo de práctica que hacemos y el espacio social en que estamos.

Las prácticas propias son aquellas que por tradición cultural se realizan en la comunidad: la asamblea comunitaria, el tequio, las prácticas agrícolas como la siembra del maíz y el tejido del huipil, por mencionar algunas. Por espacios propios consideraremos: la familia, la comunidad y el campo. Por su parte, las prácticas ajenas (no propias) son las generadas por los cambios sociales y globales a partir de instancias como la escuela, la iglesia, el centro de salud, los medios de comunicación, los partidos políticos y otros.⁹

Por tanto, son estas prácticas propias (que conservan mucho de los aspectos históricos, culturales, sociales, políticos, epistemológicos, económicos y lingüísticos generados a través de los años y transmitidos de manera generacional) las que permiten, estimulan y promueven el fortalecimiento del *Nanj nin'in* en el pueblo.

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

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

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

Asamblea comunitaria

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

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

Man dinin, man da'ne, man tugun, man yugue, duguachi. Si ga'ma ruhua su sani 'ngo gui hiaj nin anuj nari' dugui' ne' riñan 'ngo dukuá si sun' na unda gahuin 'ngo si junta nej sachij nuguan'an ru'huaaj, gi'iaj su 'ngo suntuj ni numa gui' i su doj riñan dukua si sun' nan ni nataj nej dugui' nikaj sun 'ngo guentu guni ne' gisi ni nanikaj su na'an riñan 'ngo si suun ru'huaaj da'ne, dini, yugue.

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

El agente municipal: *Man da'ne, dini, tugun, yugue, duguachi, guruhua daran' su numat riñan 'ngo dukua sisun' nan ru'huaaj, nachij nu'un sachij yiranu andaj dugui' nga guta' si yugui gisij ni sisi nga niko huin ru'huaaj ni ga'hue gayi' i nga 'ngo si junto' ru'huaaj dinin.*

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

El agente municipal: *Ru'huaaj sisi Nga niko nej dugui' numa ru'huaaj ni si su gataj ni ga'hue hu gayi' i nga 'ngo nuguan' anuj ga'mi iaj ru'huaaj dini, da'ne, tugun, yugue.*

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

El agente municipal: *O' ni si dan huin ru'huaaj ni gachin' ni'io riñan yiranu ni gaia si 'ngo nej nuguan' narisnu' u iaj guni' ru'huaaj dini, da'ne, yugue.*

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

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

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

En este acto participaron por igual mujeres y hombres, y familias completas, muchas de las cuales traían a sus hijos que estudiaban en la escuela primaria y otras instituciones. Cabe decir que aun cuando los niños no tienen participación activa en ese tipo de actos, acompañan a sus padres durante toda la reunión.

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

Agencia municipal

La agencia municipal constitucional, después de la asamblea comunitaria, es la institución máxima de poder. Si bien en la asamblea se usa exclusivamente el triqui para asuntos de gobierno interno, en esta institución se admiten personas monolingües en español o con mínima competencia del triqui para cargos menores, mientras que los cargos principales siempre son ocupados por personas hablantes del triqui y del español. Aquí, la lengua principal de uso es el triqui, el español aparece cuando alguna de las personas no habla el triqui.

En el siguiente diálogo, las dos personas hablan el triqui. Santiago es un habitante de la comunidad que va a la agencia municipal a buscar al síndico municipal. Dialoga con Basilio, una de las personas con “cargo” (responsabilidad comunitaria) que en ese momento está presente:

Santiago: *Man dinin.*

Basilio: *Man dinin.*

- Santiago: *Huani nga dinin'.*
 Basilio: *Huani nanj dinin'.*
 Santiago: *Nitaj sichij nugua'an ne mij dinin.*
 Basilio: *Nitaj si maj dini', iaj huin na doj gahui si ga'an si nan dini',
 sani 'na' niki si nana doj sisí nitaj si ra'ñaj ga'an huaj dinin.*
 Santiago: *Dane ga'an si naj dinin.*
 Basilio: *Nichun' ga'an si naj dinin', nichun' ga'an si naj an.*
 Santiago: *Ganikin ni'i na si ru'huaj si 'na' si ne' dinin.*
 Basilio: *Ga'hue dinin.*

Traducción al español:

- Santiago: Hermano.
 Basilio: Hermano.
 Santiago: ¿Todo bien, hermano?
 Basilio: Todo bien, hermano.
 Santiago: ¿Está el síndico municipal, hermano?
 Basilio: No está, hermano, tiene poco que se fue, hermano, pero
 viene en un momento si esperas, hermano.
 Santiago: ¿Dónde se fue, hermano?
 Basilio: Cerca, hermano, cerca.
 Santiago: Lo esperaré, hermano.
 Basilio: Está bien, hermano. (Agencia municipal, 29-05-08).

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

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

En los dos casos participa Basilio, quien como se puede ver, es bilingüe triqui-español. En el primero usa la lengua triqui con Santiago, también bilingüe, pero en el segundo caso, donde la interacción es con Antonio, monolingüe en español, Basilio utiliza el español. Son estos usos de lenguas los que ocurren en la agencia municipal, enfatizando que es el primero el que tiene frecuencia predominante sobre el segundo, permitiendo así un mayor control y uso de la lengua triqui entre las personas que participan en esta institución.

Un segundo caso de uso de la lengua es el de tipo externo, el que se realiza con personas de fuera, no triquis; por ejemplo, cuando las autoridades municipales viajan al municipio o a la capital del estado a realizar distintas gestiones, donde hablan solamente el español; dando a entender con esto que el español es la lengua de gestión externa y el triqui de la interna. Aquí se debe tomar en cuenta que entre las principales autoridades que se nombran, existen personas con competencia suficiente en las dos lenguas, en otras palabras, personas bilingües; por lo que son ellas quienes realizan las gestiones en los casos que demanden el uso del español.

Las siembra y cultivo del maíz

En los procesos del cultivo del maíz, se usa predominantemente la lengua triqui. El uso del castellano aparece en agricultores jóvenes que no dominan la lengua nativa. Entre la población adulta es totalmente predominante el *Nanj n̄in'in*. Es importante notar que la mayoría de las personas que realizan esta actividad son adultos. Entre los jóvenes ya no se practica mucho, lo que significa que la lengua triqui se debilita debido a que estos jóvenes, cuando lleguen a la adultez, usarán menos el triqui y más el español.

El tequio

En esta actividad comunal, donde participan todos los habitantes, la lengua usada la mayor parte del tiempo es el triqui. Por tanto, toda persona que participa en actividades comunitarias aprende a hablar el triqui. Inclusive se puede decir que todos quienes respetan y viven de acuerdo con las prácticas comunitarias hablan el triqui, o en los casos extremos, al menos lo entienden.

En el tequio participan hombres, desde los niños hasta los abuelos. Se trata de una actividad que se realiza para el bien común y que es convocada por la autoridad municipal. En éste se habla predominantemente el triqui, sobre todo por parte de las autoridades municipales que coordinan las actividades; ellas usan exclusivamente esta lengua. El español sólo es empleado en

las interacciones entre personas triquis (principalmente jóvenes y profesionistas) que no hablan la lengua propia, sin embargo es poco frecuente.

Las autoridades, para convocar a la población al tequio, desde días antes anuncian la realización de la actividad mediante el aparato de sonido (altavoz) de la comunidad, usando siempre la lengua triqui, en un mensaje como el siguiente:

Man da'ne, man dini, man tugun, siga'ma ruhua su sani, duguachin ñuj riñan 'ngo si ago' na sisi gudungu 'na' na ni hua 'ngo tequiu yuma' riñan ne' ru'hua, nga gisini ni nakin ñuj doj nej su da' gunuma su 'ngo gahuata'an nigan riñan dukuá sisun ne' na ni nikaj dugui' ne ga'an ne' nagi' 'iaj ne' doj 'ngo chrej 'na' ruhua yun' na ru'hua, daj da'ne, dini, tugun, yuhue.

Traducción:

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

Durante la actividad, las autoridades expresan las indicaciones en triqui; por ejemplo:

Agente municipal: *Da'ne, dini, tugun, nej su ne rian hue' dan ni gi'iaj su 'ngo suntuij ni gana'a ne' danaj gi'iaj sun ne'dinin, da'ne.*

Público: *Ga'hue dini, hue ñuj huaj dan dinin.*

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

Traducción:

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

Público:	Está bien hermano, ahí vamos hermano.
Agente municipal:	Hagan el favor y hablamos con el tesorero para que nos compre unos refrescos al término de nuestro tequio, hermanos, tíos, sobrinos.

Es de este modo como se desarrollan las interacciones entre las autoridades municipales y los habitantes de la comunidad, donde la lengua triqui es predominante, favoreciendo así su preservación y desarrollo.

Las mayordomías

El triqui es también la lengua de uso predominante en esta encomienda. Es usada para invitar a los colaboradores a la realización de algunos ritos formales dentro del grupo. El español es usado pero por aquellos que no hablan el triqui, ya sean triquis monolingües en español o personas no triquis que asisten a los actos. En las mayordomías, que son celebraciones de tipo religioso católico, el triqui ha sido la lengua oficial en todas sus actividades, sin embargo, el español también se emplea en los rezos o sermones que se realizan.

El carnaval

En el carnaval, el idioma triqui es predominante entre los organizadores y las autoridades municipales que lo realizan. El español sólo es usado en las relaciones informales que establecen los participantes, muchos de ellos no hablantes del triqui, de igual modo se habla entre personas no triquis que asisten al evento. El carnaval es un acto cultural apropiado por los triquis, porque no tiene influencias exteriores, además de que fomenta las expresiones del arte triqui, como la danza, la música y la vestimenta.

En todos estos espacios, que son considerados como propios o apropiados, es la lengua *Nanj'nin'in* en su forma oral la que predomina, el castellano aparece como una lengua que se emplea con personas no triquis. Asimismo, en estas celebraciones es notoria la mayor presencia de personas adultas que de jóvenes.

Ahora veamos el uso de la lengua triqui en otros espacios de la comunidad también considerados propios, pero cuya población participante puede ser bilingüe o monolingüe.

La cancha municipal

La cancha municipal es el espacio de la comunidad en donde niños, jóvenes y adultos se concentran en las tardes para realizar actividades deportivas como

el básquetbol y el fútbol o simplemente para reencontrarse después de una jornada de estudio o de trabajo. En este espacio se usan las dos lenguas. Entre los participantes se observan dos grupos: uno bilingüe triqui y español y otro monolingüe en español. En el primero se suele alternar el uso de las dos lenguas con predominio del triqui, mientras que el segundo se queda en el monolingüismo, aunque esto parece no representar ningún problema entre ambos porque las personas bilingües usan el español con las personas monolingües, y éstos generalmente constituyen un grupo que no interactúa mucho con los bilingües, creándose así grupos automarginados.

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

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

El diálogo siguiente corresponde al grupo de monolingües en español:

- Carlos: ¿Qué paso, buey? ¿Dónde está tú carnal, *el moles?*
- Manuel: No manches, será tu carnal ese buey, porque mío, no. Hace rato que pasó ese buey, dice que regresa más tarde, te andaba

- buscando, dice que le debes una feria y quiere que le pagues, porque según anda jodido.
- Carlos: Ese buey siempre anda jodido, además sólo le debo diez pinches pesos, que no es nada a comparación de lo que le invito a ese buey.
- Manuel: ¿Qué, cascareamos?¹⁰
- Carlos: Va, llama a tus cuates pues, ahí está el Patricio, ese es bueno para patear, llámalo a ver si le quiere entrar al desmadre, luego ese buey no juega si no está el Víctor, no le gusta perder.
- Manuel: Patricio (llamando a Patricio), ven, vamos a chutar¹¹, tráete al conejo y al pollo¹². (Cancha municipal, 26-05-08).

Estos diálogos nos acercan a lo expresado sobre el uso de la lengua en la cancha, y si bien no se pueden mostrar ni apreciar todas las características bajo las que se realizan las conversaciones, sí se muestra el tipo de diálogos y contenidos lingüísticos que cada uno de los grupos desarrolla.

Otra diferencia entre monolingües en español y bilingües triqui-español radica en su origen familiar: los primeros suelen ser hijos e hijas de profesionistas o migrantes, por tanto, al parecer, la familia no sigue las tradiciones comunitarias y culturales como la siembra del maíz, el cuidado de los animales, el tejido de huipiles y otras actividades. En lugar de ello, sus responsabilidades familiares o domésticas se reducen a la realización de las actividades escolares y otras recreativas como el deporte. En cambio, los bilingües suelen tener un *hábitus* familiar basado más en actividades agropecuarias.

El día de plaza o tianguis

Es el intercambio de relaciones comerciales que ocurre los días lunes en Chicahuaxtla (día de plaza o tianguis) entre comerciantes de las ciudades de Putla y Tlaxiaco principalmente, así como de otras comunidades mixtecas y triquis; se compran y venden productos de distinta índole (alimentos, animales, flores, ropa, herramientas de trabajo, juguetes y aparatos electrodomésticos). El uso de las lenguas en este espacio se da de distintas maneras: entre los triquis se repiten las situaciones antes mencionadas, como usar exclusivamente la lengua triqui cuando son personas adultas, sobre todo mujeres; entre los jóvenes suele usarse las dos lenguas, o sólo el castellano si la interacción es entre bilingües-monolingües o monolingües-monolingües. Aquí lo que destaca es el uso exclusivo del español con los comerciantes mestizos (no triquis). Con ellos, todas las personas, señoras, señores, jóvenes y niños establecen las relaciones

comerciales usando el español. Sin embargo, con los comerciantes triquis, las relaciones comerciales se basan más en el triqui.

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

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

El Centro de Salud

Esta institución es la encargada de atender la salud de la población. Funciona con un médico encargado y dos enfermeras, a quienes se agregan las señoras del "Comité del Centro de Salud" que la comunidad nombra para que apoyen a los médicos en distintas actividades. En esta institución la lengua triqui es usada entre las señoras que conforman el Comité y en las comunicaciones que éstas establecen con las personas triquis que acuden al Centro de Salud. El español es usado entre los médicos, con sus pacientes y las señoras del Comité. Las señoras (bilingües) que conforman el Comité tienen la función de traductoras o intérpretes entre las personas monolingües en triqui y los médicos monolingües en español. Veamos el siguiente diálogo entre la señora Juana y las señoras del Comité del Centro de Salud:

- Señora Juana: *Man le', man le'.* (Hermana, hermana).
- Señora 1 del Comité: *Man le'.* (Hermana).
- Señora 2 del Comité: *Man le'.* (Hermana).
- Señora Juana: *Nitaj yi' doctor ne ruhua su mij lej. 'ngo consulta 'na sani nuni'in si neen darun' le.* (¿Estará el doctor, hermanas? Vengo a una consulta pero no sé si se encuentra).

- Señora 1 del Comité: *Neen ru'mij le', gachin re' ni ga'mi ñuj ga'na'an le'.* (Sí está el doctor, hermana, pasa y en un momento le hablamos para que venga).
- Señora Juana: *Ga'hue le', guruhua re' nij le'.* (Está bien, hermana, gracias, hermana). [Va a llamar al doctor a su consultorio].
- Señora 1 del Comité: Doctor, tiene una consulta. [Después de breves instantes sale el doctor].
- Doctor: Buenas tardes señora Juana, cómo esta, pásele. ¿En qué le podemos servir?
- Señora Juana: Doctor, buenas tardes, vengo a una consulta.
- Doctor: Pásele y platicamos. [Entran al consultorio].

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

En este diálogo que se realiza en el Centro de Salud, a diferencia de lo ocurrido en el tequio, se habla el español porque es parte de un elemento cultural ajeno a la comunidad y porque los médicos no son de la comunidad. Esto nos afirma que en las situaciones comunicativas y en las prácticas comunitarias donde hay incidencia de elementos ajenos a la comunidad, se usa el español, en cambio, en las que no, el triqui es la lengua, si no única, si la predominante; como sucede en el caso del tequio, de la asamblea comunitaria y otras prácticas propias.

Los encuentros deportivos en las fiestas patronales

Los programas deportivos se realizan en las comunidades triquis para celebrar una fiesta tradicionalmente establecida, para ello, determinados grupos se encargan de su organización. Los deportistas participantes son de origen diverso, y van desde los propios triquis, hasta mixtecos y otras personas de las ciudades cercanas (monolingües en español). La lengua de total predominancia es el castellano, la usan para todas las situaciones públicas y oficiales de estos eventos. El triqui se escucha sólo entre los asistentes que no tienen una participación oficial, es decir, los espectadores triquis, aunque es notorio el predominio del

español debido a que en estas fiestas regresan los triquis residentes de las ciudades (que no hablan la lengua triqui). La mayoría de los organizadores y participantes son jóvenes. Un ejemplo de la interacción en estos encuentros es el siguiente, ocurrido en la fiesta patronal del 5 de mayo en Llano de Zaragoza Chichahuaxtla, en el juego de básquetbol que tiene lugar en la cancha municipal de la comunidad. La lengua de uso exclusivo por parte de los organizadores con el público es el español. El animador narra los juegos:

Narrador:

El seis lo pasa al diez, el diez toma la pelota, tira y, nada; la pelota es del equipo contrario. La tiene Chucho, Chucho a Andrés, Andrés avanza, se lleva a uno, se lleva a otro, está cerca del área, se da media vuelta y al aro y, nada. Ninguno de los dos equipos logra encestar; quién sabe qué tendrán estos muchachos pero parece que ya no pueden más; seguro que están sacando las cervezas de anoche. Y aquí vamos de nuevo, los azules tienen la pelota, avanzan con mucha tranquilidad; Juan al siete, el siete se prepara y una de tres, ¡¡¡canasta!!!; tres puntos a favor de los azules.

Por otra parte, para invitar a las personas de la comunidad a observar los juegos, los organizadores también utilizan el español:

Organizador:

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

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

El uso de las lenguas en la iglesia

El uso del triqui o del español en la iglesia depende de la lengua que hablan las personas que interactúan. Por ejemplo, para la celebración de las misas, llega un sacerdote mestizo que se encarga de dar el sermón en español, generalmente sólo acude a eso y se va al terminar, es decir, no tiene mayor interacción con las personas de la comunidad. Sin embargo, al sacerdote lo auxilian

las personas de la comunidad conocidas como catequistas, ellos y ellas, son triquis que hablan las dos lenguas, y son los encargados de organizar los actos litúrgicos, como la misa. Para la mayoría de estos actos emplean la lengua triqui, inclusive en los rosarios rezan en triqui. En cuanto a las personas que acuden a la misa o a otras celebraciones como los bautizos, el uso de las lenguas depende de lo que más hablen las personas y de su *hábitus* lingüístico, igual que en los casos anteriores. Entre las mujeres, desde niñas suele predominar el triqui; sucede lo mismo con los hombres adultos. En los jóvenes suele haber grupos que hablan solamente el español debido a su monolingüismo.

Programas sociales del gobierno

En los programas sociales que el gobierno ha implementado para apoyar al campo, a la educación o a las personas de la tercera edad, se emplea tanto el español como el triqui. La lengua triqui es usada entre las personas triquis que participan en estos programas oficiales (Oportunidades, Apoyo al Campo [Procampo], Personas Mayores, etc.). El español es usado entre las personas triquis beneficiadas y los encargados del programa en cuestión (funcionarios del gobierno), que generalmente no son triquis. Las autoridades, familiares o representantes de los beneficiarios son los encargados de traducir e interpretar el triqui a los funcionarios y el español a los triquis monolingües.

De acuerdo con los ejemplos referidos al principio de este apartado y otras situaciones similares que ocurren en la comunidad, en actividades como las mayordomías, el carnaval, el casamiento tradicional, trabajos del campo etc., es el *Nanj nín'in* la lengua de mayor uso. Sin embargo, en otras prácticas, como la de los programas sociales, los encuentros deportivos, la escuela y el Centro de Salud, la lengua triqui pierde vitalidad ante el español, es hablado como lengua secundaria y no oficial. Aunque cabe decir que estos espacios se alejan de los propios de la comunidad, por lo que representan una práctica comunitaria ajena. La escuela, por ejemplo, por más que se le quiera dar un cariz comunitario, no es posible hacerlo debido a que responde a un sistema educativo donde la comunidad es ajena.

Es pertinente concluir con el tema de los usos orales de las lenguas en la comunidad señalando que si bien el triqui es predominante en muchas prácticas comunitarias, siempre tiene algún nivel de interferencia con el español, asimismo, por más monolingües en español que sean los jóvenes o los niños, en algún momento utilizan el triqui, por ejemplo para nombrar lugares.

3.3. La escuela como espacio de castellanización

La escuela es el espacio comunitario no propio que más presencia tiene en la comunidad y en la formación de los hombres y mujeres triquis. La noción de escuela comienza desde la llamada educación inicial, pasando por el preescolar, primaria, secundaria y la educación media superior. En la escuela primaria, el español es la lengua de mayor uso en las actividades curriculares, mientras que el *Nanj nin'in* es lengua de uso oral. La profesora Amalia¹³ lo expresó de la siguiente manera: "En el aula, el *Nanj nin'in* se utiliza como lengua puente, es decir, como medio para explicar los contenidos escolares a los alumnos". Es la misma situación en la mayoría de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en otros niveles educativos, el triqui se emplea para explicar lo que no se entiende en español. A nivel escolar, la lengua triqui es utilizada después de un discurso en español, para destacar brevemente lo que se considera necesario del discurso, o cuando se sospecha que no se ha entendido lo explicado en español.

A continuación, se sistematizan los usos orales de las lenguas en los procesos de interacción-participación en la escuela primaria de la comunidad de Chicahuaxtla, teniendo en cuenta los actos y momentos más relevantes de una jornada escolar.

a) Hora de entrada

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

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

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

Carlos: *Gi'naj nian huaj ne.*

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

Joel: ¿Hiciste tu tarea?

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

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

Maestro 1: Buenos días maestro.

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

Uso de lengua entre maestros y alumnos:

Maestro: Buenos días niños. Buenos días Joel.

Alumno: Buenos días maestro Marcelino.

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

b) Homenaje cívico-escolar

El homenaje cívico se realiza todos los días lunes en la escuela primaria de Chichahuaxtla y su propósito es resaltar los valores patrios. En él participan maestros y alumnos. El director, el maestro y los alumnos a quienes les corresponde la "semana de guardia" son quienes lo coordinan, mientras que el resto de la comunidad escolar participa de acuerdo con lo planeado por los primeros. En este programa el idioma español es totalmente predominante. El triqui aparece sólo cuando se explica algo ya dicho en el español. Un ejemplo de este tipo de interacción es la siguiente:

Anuncio del maestro encargado de la semana de guardia antes del homenaje cívico: Todos los alumnos que aún se encuentran en camino, o todavía en sus casas, deben de apurarse, ya que en breves momentos iniciaremos con nuestro homenaje a la bandera programado para este día. (Escuela primaria de Chicahuaxtla, 9-06-2008).

Inicio del programa cívico leído por un alumno:

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

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

c) Formación escolar

Antes de ingresar a las aulas, los alumnos diariamente son formados en la plaza cívica de la escuela primaria con la finalidad de realizar ejercicios de calistenia y para recibir recomendaciones e informaciones del día. En este acto participan alumnos y maestros, siendo nuevamente el maestro "de guardia" y el director de la escuela quienes lo organizan y coordinan. Al igual que en el homenaje escolar, la lengua predominante es la castellana, mientras que la lengua triqui aparece eventualmente para alguna explicación última.

Uso de lengua en ejercicios de calistenia:

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

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

Como vemos en el ejemplo, el español es la única lengua que usa el maestro. Probablemente resulta difícil hacer uso del triqui debido a que en esta lengua

dichas voces o indicaciones del castellano no tienen traducción. Lo anterior se debe a que los ejercicios de calistenia no son parte de la cultura triqui sino de una cultura ajena. Esto nos muestra que usar la lengua triqui depende de la naturaleza del contexto del habla. Cuando el contexto en que se usa la lengua es parte de la cultura triqui, se facilita el uso de la lengua propia, pero cuando no lo es, como en este ejemplo de la formación escolar, el uso del español es más viable.

d) El recreo

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

Uso de lenguas entre alumnos y comerciantes bilingües:

Alumno 1: *Du'hui, riki re' ngo chicharrón a'* (Tía, me vende un chicharrón).

Comerciante 1: *Gachá ia'aujlu'* (¿Le pongo salsa, sobrino?).

Alumno 1: *Niko xi a'* (Mucha, por favor).

Comerciante 1: *Ni'in luj*. (Aquí tienes, sobrino).

Alumno 2: ¿A cómo vende estos dulces?

Comerciante 1: A un peso, y éste a dos pesos: ¿cuál te doy?

Alumnos 2: Me da tres de a peso.

Como nos damos cuenta, la comerciante usa sus dos lenguas, el triqui con el alumno 1 y el español con el alumno 2. Ella y el alumno 1 son bilingües, pero escogen hablar el triqui debido a que es la lengua predominante en ellos; en cambio, con el alumno 2 usa el español, porque éste no es bilingüe y no habla el triqui. Aquí la comerciante tiene ventaja porque habla las dos lenguas; a diferencia del alumno 2, que es monolingüe en español, por lo que está en desventaja a lado del alumno 1 y de la comerciante, porque no habla el triqui. Ellos entienden lo que dice el alumno 2, pero éste no los entendería.

e) La salida

Es la hora en que tanto alumnos como maestros comienzan a retirarse de la escuela. El uso oral de las lenguas sucede igual que en la hora de entrada y en

el recreo; sin embargo, cuando los alumnos y maestros comienzan a dispersarse fuera del perímetro de la escuela se observa un incremento en el uso del triqui, así como una mayor naturalidad en el empleo de esta lengua.

f) Programas cívico-culturales

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

El siguiente extracto del cuaderno de campo corresponde al programa socio-cultural realizado el 10 de mayo del 2008, día de las madres.

Celebración del día de las madres, 10 de mayo, 2008

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

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

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

Esto lo sabían los maestros porque en momentos, cuando se realizaban rifas para otorgar premios, solicitaban el apoyo de otros maestros y alumnos para que colaboraran con la identificación de los números de boletos premiados, decían: “Le pedimos a los maestros de las distintas instituciones o a los alumnos que se encuentran alrededor de la cancha, para que nos apoyen con las madres de familia en la identificación de los números premiados...”

Asimismo, entre las madres, las que sabían leer y entender el castellano, o con la ayuda de maestros y alumnos hablantes del triqui, se hacían las traducciones correspondientes en español para que entendieran el discurso castellanizante.

Otro ejemplo del uso del español en el desarrollo del programa es el siguiente:

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

Como se observa, el español es la lengua de mayor uso en este programa, igual que en otros de este tipo. Cuando los alumnos participan en éste, también hablan exclusivamente el español. La lengua triqui es usada de manera esporádica por parte de algunas autoridades en sus intervenciones, lo mismo sucede con los maestros en situaciones que requieren necesariamente una traducción de lo dicho en español.

Como se puede apreciar en las situaciones antes descritas, en algunos actos y con determinados actores, la lengua triqui aparece como predominante, mientras que en otros es el español. Aun así, de manera generalizada, el idioma español muestra mayor uso que el triqui, sobre todo en aquellos momentos formales de la escuela, como las ceremonias cívicas y programas sociales. En cambio, el idioma triqui muestra mayor uso en las relaciones de tipo informal, donde no se vigila un uso estricto de la lengua, igual que la hora de entrada, el recreo, la salida y las actividades extraescolares. Estas diferencias de uso entre la lengua triqui y la española se deben al poder que se ejerce en la comunicación y a la capacidad de decisión que se tiene sobre la naturaleza del acto de que se trate. Por ejemplo, en los honores a la bandera nacional, en la formación escolar y en los programas socioculturales, el uso predominante del español se debe a que estos actos no

responden a las prácticas propias de la comunidad, sino que son ajenos, dado que dependen del sistema educativo nacional.

De esta manera, si bien el reciente monolingüismo en español de las comunidades triquis es consecuencia de las situaciones familiares, a ello se suma la escuela como un factor que fortalece esta situación. En opinión de Ezequiel, un estudiante normalista de la comunidad, la escuela, en lugar de favorecer el bilingüismo en los niños, lo que hace es contribuir a su castellanización. Nos pone de ejemplo que entre alumnos monolingües y maestros, ellos no se saludan en su lengua originaria sino que usan el castellano.

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

Ezequiel: Podríamos decir que tiene varias caras, como el caso de los jóvenes que ahora se casan, tienen hijos y hablan puro español con ellos; otro es que los hombres que ahora regresan¹⁴ al pueblo se casan con gente de otro pueblo, puede ser una mujer que habla alguna lengua originaria, pero pasa que cuando llegan acá no hay manera de que hable el niño y su mamá en nuestra lengua y empiezan a hablar sólo el español. Y si vamos a la escuela, son puros hijos de jóvenes los que hablan el español. Y así es como son varias causas y otro poco colabora la escuela. Cuando llegan a la escuela no dicen “*ma da’ne*” (tío) sino que “buenos días, maestro”. Y los maestros tampoco quieren hablar nuestra lengua, así ya se acostumbraron, así lo tienen asimilado. (Ezequiel Ramírez, junio, 2008).

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

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

Creo que la escuela tiene mucha culpa en esto. Lo que pasa es que los señores (profesores) que enseñan, hablan español con los niños. Los niños deben

hablar, deben aprender, aunque puro español viene en los libros, deben los maestros buscar cómo enseñar nuestra lengua. Hablo siempre en nuestra lengua y varios ya aprendieron a hablar, pero sí, la escuela tiene mucha culpa de esto. (José Manuel Hernández, junio, 2008).

Para José Manuel, al igual que para Ezequiel, la escuela tiene que ver mucho en esto porque los maestros hablan sólo español con los alumnos, y reconocen también como otro aspecto sustancial en esto los libros de texto, que están impresos en castellano, para lo cual no se busca una opción. De esta manera, la escuela es un espacio más de castellanización.

De acuerdo con lo observado en la escuela primaria de Chichahuaxtla en forma permanente y en otras de las comunidades circunvecinas de manera espontánea, consideramos las siguientes situaciones y prácticas como las que más contribuyen a la castellanización: el homenaje cívico-escolar, la formación al inicio de la jornada escolar, los programas socio-culturales y los procesos de interacción-participación entre maestros-maestros y alumnos-maestros. En el apartado 4.2. damos cuenta de los primeros tres factores de esta castellanización, por lo que sólo ahondaremos sobre los procesos de interacción que contribuyen a la castellanización del alumnado.

En la interacción entre docentes y alumnos

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

- Maestro: Buenos días niños, buenos días César, buenos días niñas.
Alumnos: Buenos días, maestro.
Maestro: Cómo amanecieron, ¿bien?
Alumnos: Sí maestro.
Maestro: Bueno, nos vemos al rato, se apuran porque ya va a ser hora del timbre.
Alumnos: Sí maestro, ya vamos.

Situaciones como la anterior suelen suceder con todos los alumnos, sin importar su condición lingüística. La figura del maestro y de la escuela convierte las

interacciones entre maestro y alumnos en un espacio de uso del español. Los alumnos que no hablan fluidamente el español no responden o no interactúan mucho con los maestros, lo contrario sucede con los niños bilingües funcionales y monolingües en español, quienes con mucha facilidad conversan con sus maestros.

El proceso de enseñanza y aprendizaje

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

- Maestro: Buenos días niños y niñas.
Alumnos: Buenos días maestro (los alumnos se ponen de pie para saludar al maestro).
Maestro: Niños, sentados.
Alumnos: Gracias maestro (los alumnos se sientan).
Maestro: Cómo están, ¿hicieron su tarea?
Alumnos: Sí (contestan algunos). Estaba muy difícil (contestan otros).
Maestro: Traigan todos su tarea, vamos a calificar.

Otro factor que favorece el uso del español en el aula son los libros de texto, porque están impresos en esta lengua. Por ejemplo, en una clase del sexto grado desarrollada en octubre del 2007, se dio la siguiente situación: El maestro indica a los alumnos que saquen su libro de historia, mientras que él enciende el equipo de Enciclomedia¹⁵ que tiene en el aula. Una vez que los alumnos tienen listo su libro, el maestro les indica el tema y la página a estudiar. Enseguida él procede a hacer la lectura del respectivo tema:

Maestro: Niños, todos me van siguiendo con la lectura (y comienza a leer). Juárez cuenta cómo llegó a la escuela. *El 21 de marzo de 1806, nací en el pueblo de San Pablo Guelatao, en el estado de Oaxaca. Tuve la desgracia de no haber conocido a mis padres, indios de raza primitiva del país, porque apenas tenía yo tres años cuando murieron, habiendo quedado con mis hermanas al cuidado de nuestros abuelos paternos, indios también de la nación zapoteca*¹⁶... (el maestro sigue leyendo y va explicando en español conforme avanza). *Los padres de familia que*

podían costear la educación de sus hijos los llevaban a la ciudad de Oaxaca (el maestro se detiene a explicar a los alumnos). O sea, los que tenían dinero para que sus hijos estudiaran, los llevaban hasta la ciudad de Oaxaca, ¿pero los que no tenían dinero?, pues ya no estudiaban.

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

3.4. Uso de las lenguas en los niños y jóvenes triquis

Hemos hablado en los apartados anteriores de los usos orales del *Nanj n̄n̄'in* y del *Nanj stila* en los distintos espacios y prácticas de las comunidades triquis. Ahora nos referiremos específicamente al papel de la escuela y la familia en el uso de estas lenguas por parte de niños y jóvenes. Como ya hemos dicho, la población infantil y juvenil tiende a desarrollar nuevas prácticas e identidades lingüísticas que difieren de las realizadas por la población adulta, sobre todo por sus padres. Todas estas diferencias lingüísticas vienen acompañadas de diferencias culturales. La niñez y juventud triqui contemporánea no tiene los mismos *hábitus* culturales que sus padres, quienes en la mayoría de los casos se formaron en medio de los quehaceres del campo, mientras que sus hijos lo hicieron en sus años de asistencia a la escuela. Todo ello contribuye a la construcción de una nueva realidad lingüística en la comunidad.

En esta nueva realidad lingüística, el monolingüismo en la lengua *Nanj n̄n̄'in* es una situación hoy inexistente entre la niñez y juventud; en ello, habría que señalar el papel que han jugado los cambios sociales para el aprendizaje de una segunda lengua. Los principales cambios sociales y prácticas culturales ajenas que han contribuido en esta nueva situación lingüística (ausencia de monolingües en triqui) son la escuela, los medios masivos de comunicación (televisión, radio, internet), la migración y la apertura de la comunidad a una movilidad regional y nacional cada vez más creciente. La televisión propicia

que en los hogares, desde temprana edad los niños y niñas estén relacionados con el español, se aprenden nombres de personajes y conversaciones en español sin la necesidad de una enseñanza formal. Es aquí donde surgen los triquis bilingües simultáneos que irán desarrollando sus competencias lingüísticas a la edad de 3 o 4 años, cuando ingresan a la escuela para cursar su educación preescolar.

Veamos la opinión del profesor Fortino Dolores, originario de la comunidad de Yuma' niko y director del centro de educación preescolar que funciona en la misma comunidad.

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

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

Este favorecimiento del bilingüismo temprano en la comunidad se debe también a las migraciones que realizan las familias a distintas ciudades del país, en donde debido a la situación lingüística propia de esos contextos los hijos aprenden el castellano, y si vuelven pronto a la comunidad desarrollan sus dos lenguas.

Con lo expuesto hasta aquí, identificaremos un primer grupo de la población al que llamaremos bilingüe (triquis bilingües), que como hemos dicho, se trata de jóvenes que por distintas razones, como la escuela, la familia u otras, son bilingües tempranos. Cabe volver a resaltar que todos los niños y jóvenes triquis en edad escolar son bilingües o monolingües en español y que no existe el monolingüismo en la lengua *Nanj nĩn'ĩn*. Aunque en el momento del uso de la lengua cada una tiene su función. De esta manera, si bien el niño y el joven es bilingüe, en su hogar tiende a hablar sólo el triqui y, en la escuela, o en la relación con sus compañeros, el español y el triqui. En la mayoría de los casos sigue siendo el triqui la lengua de mayor predominio en los hogares, porque los padres o los abuelos, no hablan el español o simplemente tienen un *hábitus* lingüístico basado en el triqui.

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

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

Familias que migran

La mayoría de las parejas jóvenes que migran al Estado de México y al Distrito Federal enseñan a sus hijos a hablar sólo el castellano, por iniciativa propia u obligados por el medio; de esta manera, cuando vuelven a la comunidad, sus hijos son monolingües en castellano. El profesor Fortino expresa al respecto lo siguiente:

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

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

Padres o madres no triquis

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

Raúl, hablante de la lengua triqui, en un artículo publicado en referencia a la pérdida del valor que implican los saludos en triqui de Chicahuaxtla, nos menciona lo siguiente:

El saludo es considerado como uno de los tantos valores culturales que caracteriza a los pueblos indígenas. En este caso, los triquis lo utilizan como una manera de respetarse entre ellos mismos, pero actualmente, con la migración, con el impacto de los medios de comunicación, entre otros factores, este valor cultural se va perdiendo. Otro factor importante que está contribuyendo a la pérdida de este valor es el español, porque las mujeres o los hombres triquis se casan con personas de otros lugares y a sus hijos les enseñan solamente el español, cuando lo más correcto sería que enseñen a sus hijos ambas lenguas, para un mejor desenvolvimiento tanto en el contexto triqui como en el contexto nacional.¹⁷

Lo referido en la cita anterior implica que cuando se migra o cuando una persona triqui contrae matrimonio con otra que no es de esta cultura, se pierde la lengua triqui porque ya no se enseña en el hogar. Pero, aparte de la pérdida de la lengua, también existe la pérdida de la cultura, como es el caso de los saludos que nos menciona Raúl. Esto significa que cuando se deja de hablar una lengua, los elementos culturales propios también se debilitan.

Familias de padres profesionistas

Muchas familias que se componen de padres profesionistas, llámese profesores, médicos, ingenieros, por mencionar algunos, enseñan a sus hijos a hablar solamente en el idioma castellano. Por tanto, los hijos crecen con ese *hábitus* lingüístico y cultural que los diferencia del resto de la población. Generalmente, ellos, los monolingües, suelen pertenecer al grupo de familias económicamente estables y a la vez políticamente fuertes dentro de la población. Sin embargo, como se ha podido apreciar en Chicahuaxtla, también existe el grupo bilingüe económicamente estable y políticamente influyente, por tanto, estos últimos suelen apoyarse en la idea de la preservación de la lengua y de la cultura como una forma de trascender su poder en la comunidad (son los encargados de la planificación lingüística, como lo veremos más adelante). En este sentido, los grupos se vuelven opuestos.

Familias jóvenes

Las nuevas familias jóvenes, cuyo nivel académico es de secundaria, bachillerato o superior, siendo ellas bilingües, educan a sus hijos sólo en el idioma

castellano, entre otras razones debido al estatus que representa esta lengua en la sociedad nacional y también al *hábitus* lingüístico en que ellos comienzan a desarrollarse, como es el comercio o actividades fuera del contexto triqui.

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

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

En esto, la comunidad es el ente que propicia un equilibrio lingüístico entre el uso del castellano y el *Nanj nín'in*, porque en ella los niños y jóvenes desarrollan sus capacidades lingüísticas para hablar y escuchar el *Nanj nín'in*. Si la escuela es castellanizante y hace de sus estudiantes personas bilingües, no significa que la escuela enseñe las dos lenguas, sino sólo una, el castellano. El *Nanj nín'in* es propiciado por la familia y la comunidad. De esta manera, el bilingüismo se debe a la participación de las dos instituciones que desarrollan capacidades lingüísticas distintas en cada una de las lenguas: hablar y escuchar en *Nanj nín'in*; hablar, escuchar, leer y escribir en castellano. Si bien en castellano se dominan dos capacidades más, en el uso cotidiano existe un equilibrio entre estas dos lenguas porque las capacidades del castellano sólo son usadas con mayor frecuencia en el ámbito escolar, mientras que las dos capacidades del triqui trascienden todos los ámbitos, incluyendo la escuela, sin que necesariamente sean una lengua oficial.

En este equilibrio, la comunidad y la familia juegan el papel de entes que controlan el uso de las lenguas en sus distintos espacios. Como ya se ha visto en los apartados anteriores, cada lengua tiene sus ámbitos de uso en función del control cultural que ejercen. En las prácticas propias como la asamblea comunitaria, es el pueblo o el grupo étnico quien decide sobre ese aspecto de la cultura; sin embargo, para el caso de la escuela, que es una práctica ajena a la comunidad, es el sistema educativo quien decide la o las lenguas a usar. Aquí es donde resulta fundamental considerar la teoría del *control cultural*,

porque de la capacidad de decisión que ejerce el pueblo sobre sus elementos culturales depende la preservación de los mismos. Mientras mayor sea el control cultural, mayor será la autonomía del pueblo. Como hemos visto hasta aquí, la lengua triqui se preserva y se fortalece en aquellas prácticas propias, pero se debilita o se pierde en las ajenas. Por tanto, queda buscar la apropiación de los elementos culturales ajenos para tener capacidad de decisión sobre ellos.

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

3.5.1. La lengua como elemento de identidad

Toda cultura tiene una forma de expresión que la distingue de otras. La triqui, en tanto cultura indígena tiene el *Nanj n̄n'in*, que sigue siendo vital en su contexto: familia, formas de relación, asambleas comunitarias, mayordomías¹⁸, en el trabajo agrícola, etcétera. La lengua, como ya hemos dicho, es parte de la cultura misma y por ende constituye uno de sus elementos culturales más preciados. Veamos la siguiente expresión que manifiesta el sentir de un triqui sobre su lengua.

Ga'ne doj 'ngo si tiempo ne' ni gi'iaj nga ne' si giri ra ne' doj dan sa sigaj yi'i 'ngo sinuguan' ne din' dan huin 'ngo nuguan' aj-an ruguj nu'un huin ne' 'ngo yuma'an ru'huaaj ni sinitaj 'ngo nej nuguan' danj, ru' a'mi nga 'ngo nej si man ngaj si man doioj si man nigan si a'mi ne' si ru'huaaj.

Nos va a quitar un poco de nuestro tiempo y haremos como que pensamos sobre qué va a ser de nuestra lengua, que es lo que nos ayuda a ser pueblo. Si no fuera por nuestra lengua, en este momento hablaríamos como los hombres de Putla, Juxtlahuaca, Tlaxiaco. (Domingo Ramírez, 27-12-2007).

En esta apreciación podemos identificar tres rasgos ideológicos que enfatizan la importancia de la lengua en la cultura y la identidad triqui. El primero: “haremos como que pensamos sobre qué va a ser de nuestra lengua”, es una expresión clara sobre la necesidad de dar una solución a los conflictos lingüísticos (entre lengua escrita y lengua ágrafa) existentes en la comunidad por el contacto de la lengua *Nanj n̄n'in* con el español. Considerando que el contexto en que se

presenta la expresión antes mencionada es de un programa de planificación lingüística, podemos intuir que se aprecia cierto desplazamiento de la lengua propia, por ello la necesidad de pensar qué hacer con ella. El segundo: "que es lo que nos ayuda a ser pueblo", nos lleva a preguntarnos qué es "ser pueblo". En una manera sencilla, "ser pueblo" es "ser cultura", es compartir ciertos elementos y rasgos como una lengua, una manera de organizarse, una forma de caminar, de sentir, de hablar, de comer, etcetera. Entonces, cuando se aprecia que la lengua "es pueblo", se está diciendo que la lengua es un elemento de identidad social. El tercer rasgo nos refuerza esta ideología: "si no fuera por nuestra lengua, en este momento hablaríamos como los hombres de Putla, Juxtlahuaca, Tlaxiaco", es decir, como gente mestiza de ciudad que tiene por lengua el español y posee una cultura urbana. De este modo, al decir que "si no fuera por nuestra lengua hablaríamos como los otros", se está estableciendo que la lengua marca la diferencia con los otros, de lo contrario los triquis serían igual que las personas de las ciudades mencionadas. Se trata de una cuestión de alteridad, donde el grupo, al establecer contacto con los otros, adopta una identidad social de tipo positivo, esto conlleva a que los habitantes (maestros, autoridades y personas de la comunidad) asuman acciones colectivas para, de manera grupal, fortalecer esta identidad.

Aquí, llama la atención que esta identidad positiva aparezca en los tiempos en que la lengua y la cultura comienzan a debilitarse, esto significa que la conciencia por la identidad es posible cuando se percibe que los elementos que conforman esa identidad comienzan a perder sustancia; de otra manera, cuando todo está o estaba en forma, era difícil tener conciencia sobre la importancia de la lengua y otros elementos culturales que marcan la identidad. Como es evidente hasta ahora, esta conciencia sobre la identidad aparece también en los momentos de más contacto lingüístico y cultural con otros grupos no triquis, principalmente con aquellos que hablan en español. Al no negar la lengua, no se niega la identidad o, por hacer un juego de palabras: al no negar la identidad no se niega la lengua.

Sin embargo, no siempre es ésta la manera generalizada de apreciación. Los jóvenes y niños, a pesar de que no expresan su sentir sobre la lengua triqui, en su práctica lingüística manifiestan un creciente deseo de aprender y usar el castellano en más espacios comunitarios. Aun así, no olvidan que la lengua *Nanj nīm'in* es un elemento de su identidad, aunque también deseen aprender el castellano para desenvolverse mejor en la escuela y en la ciudad. Veamos la siguiente entrevista grupal a niños de sexto grado de educación primaria.

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

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

Actualmente, y ante un evidente incremento de hablantes del español en las comunidades triquis, muchos líderes, maestros y no maestros, buscan encaminar procesos de planificación lingüística que permitan revitalizar la lengua triqui como una manera de mantener su cultura. Conciben que la escrituralización puede ser uno de los medios para revitalizar su lengua. Veamos el siguiente discurso del profesor Juan Vásquez en la apertura del Primer Encuentro sobre la Lengua Triqui, realizado el 27 de diciembre del 2007.

A'mi nej yichij na doj, gachrun nej si, ga'i ñaj nga gachrun nej si. Ruku ga'na' doj danaj ni o' ni hua a'ngo nej dugui' gachrun, da'nga dajro' dini' Fausto Sandoval, da'nga daj ro' dini' Pablo Hernández Cruz, sani a'mi naka doj na, da'nga dajro' ajan, tukun Felipe, ani ru'hua nej sí sísi 'ngo sa ña'aaan huin ni achrun nej si, huej sisej huin sani gachun nej si, Marcos Sandoval ni gachrun si nej, hue nu gachrun sí 'ngo ñanj gao' nanj gu'naj libro sini gachrun sí 'ngo ñanj duyinka' 'ngo nugua'an,

n̄anj aia diu, n̄anj un 'ngo ta'an ni achr̄un nej si siyugui. O' ni nujuin si gata ru'huaj, ni'in nej si du'hue 'ngo sinugun', sani man 'ngo sa achin huin narahui' ne' gima chre' ne' ni hue da ni gachrun ne'

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

En este pasaje se hace un recuento de los intentos de escrituralización de la lengua *Nanj n̄in'in*, destaca el hecho de considerar que éstos son una forma de expresión que muestra que la lengua tiene valor y que lo único que hace falta es reunirse y sentar las bases normativas (alfabeto) para la escritura. En similar tono, Lorenzo Hernández, profesor de otra comunidad, en el mismo encuentro, expresó lo siguiente:

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

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

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

3.5.2. El valor simbólico de la lengua en la identidad triqui
Como ya hemos visto, la lengua es parte de la cultura y de la identidad triqui porque mediante ella se expresan, se guardan y se transmiten los conocimientos del pueblo. Entonces, si es un elemento necesario de la identidad, ¿quienes han dejado de hablar su lengua han perdido su identidad como triquis? Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), existe una población de 32,559¹⁹ triquis, de los cuales 23,871 hablan su lengua originaria, lo que indica que 8,688 personas han dejado de hablarla. Si nos basamos en la premisa de que la lengua es parte inherente de la identidad, probablemente podemos decir que estos 8,688 triquis ya no tienen identidad propia; sin embargo, esto resulta paradójico porque de entrada los estamos llamando triquis. Estos datos indican que a pesar de que un cuarto de la población triqui no habla su lengua, se identifica como triqui, por lo que son considerados parte de este pueblo. Entonces, ¿a qué se debe que un importante porcentaje de la población triqui se siga considerando triqui sin que hable su lengua? ¿Es posible que la lengua no sea un elemento inherente a la identidad?

La lengua es un elemento importante en la identidad, sólo que no siempre se da en el campo pragmático, sino en el subjetivo. Para quienes han dejado de hablar la lengua *Nanj n̄n'in* por diversas razones, ha perdido su valor práctico, de uso cotidiano; sin embargo, su valor simbólico lo tienen presente, y de ahí su insistencia en identificarse como triquis aunque no hablen su lengua ni vivan dentro del territorio específico. Por ello resulta común escuchar, sobre todo en los centros urbanos como los del Estado de México y colonias del Distrito Federal, a jóvenes que se identifican como triquis sin que hablen la lengua *Nanj n̄n'in*. Cuando se les pregunta si hablan la lengua de su pueblo, la respuesta generalizada es que no, que sus padres sí la hablan y que ellos ya no la aprendieron. Otros jóvenes que la entienden pero que no la hablan, no obstante, se consideran triquis. De esta manera, la lengua se convierte en un elemento simbólico para la identidad, es un referente para atribuirnos a una cultura.

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

De este modo, los triquis, principalmente aquellos que no hablan la lengua propia, la asumen como un valor simbólico para atribuirse la identidad triqui. Saben que a pesar de no hablar esta lengua, sí la hablan sus abuelos o una determinada parte de su pueblo. Es decir, tienen una referencia a la cual

atribuir esa identidad. A partir de esto podemos establecer dos valores simbólicos de la lengua triqui: el individual y el social-colectivo. Un triqui que ha dejado de hablar su lengua puede seguir asumiéndose como triqui porque su lengua a nivel colectivo no ha muerto. Es este valor simbólico colectivo el que impulsa los procesos de planificación lingüística triqui como una forma de no perder lo que se es a nivel colectivo. Veamos el siguiente pasaje:

Nadigi'ñu ne' doj 'ngo sa daj huin si gachrun' man ni hue dan ni ga'hue giyinkaj riñan a'ngo nej yuma'an ni rugujñu'u, hue dan giri' nga ne' ga'mi ne' ahuin 'ngo si ruhua achin na'an ñu' usaj a'mi doj nej ri ráaj nadigi'ñu' nej andaj letra huin achun' 'ngo sinuguan'ant ne' taj nej si gataj ne' sísi hue hua ia a'mi ñuj.

Re-estudiemos cómo escribirla y poder difundirla a los otros pueblos. Con eso vamos a tener que decir cuando alguien nos pregunta por qué hablamos, por qué escribimos, por qué tenemos una lengua [la triqui]. Diremos, ciertamente, que sí hablamos sobre nuestra lengua. (Domingo Ramírez, 27-12-2008).

Como muestra la referencia anterior, planificar la lengua es una manera de difundirla a otros pueblos. Difusión que es una forma de decirles que se está frente a otro pueblo con otra lengua, nuestra lengua, una lengua con valor colectivo. Es así como podemos establecer la existencia de un valor individual que funciona dentro de la cultura misma, y otro que es el valor colectivo en función a los otros pueblos. Dentro del pueblo se puede criticar o no que un individuo deje de hablar su lengua, pero en relación con otros pueblos, se asume un valor colectivo de la lengua.

Nuevas identidades lingüísticas

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

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

- Juan V.: *Nusaj sinugun', nusaj Nanj nñ'in.*
- Marcelina S.: *Ru'hua'j si sinugun' dan, Nanj a'mi ne' na, sinugun' na ni ga'hui si yugui gu'na Nanj nñ'in, sinuguan' ne' Nanj nñ'in, sinuj chej gahuin chrun ne' a'ngo nuguan'an ni hue sinigun' gahuin' nej.*
- Juan V.: *Ga'hue si hua'ni na ni hua huij sinugun' nga un'. 'ngo huin nuguan' maká na unda Nanj stila ni a'ngo huin nuguan' yiñanj ia unda Nanj nñ'in.*
- Juan V.: ¿Por qué nuestra lengua? Y, ¿por qué la lengua completa?
- Marcelina S.: Parece que a nuestra lengua, la lengua que hablamos, debemos de darle el nombre de lengua completa; nuestra lengua es la lengua completa, y si aprendemos otra lengua también va a ser nuestra lengua.
- Juan V.: Actualmente podemos decir que tenemos dos lenguas, una es la lengua de México (en referencia al país), el español, y la otra es nuestra lengua originaria, la lengua completa. (10-10-2007).

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

Como hemos visto, las dos lenguas tienen sus propios espacios de uso. El triqui es necesario en situaciones comunitarias como la asamblea, el tequio, la siembra, entre otras. El castellano, por su parte, es la lengua de la escuela, de los libros, de los medios masivos de comunicación como la televisión y el internet. De ahí que, hasta cierto punto, no nos debemos alarmar ante el acelerado crecimiento del castellano en la comunidad y mucho menos creer en la posibilidad de

evitar su uso en espacios que no están al alcance de la misma. Consideramos que se trata de fortalecer las instituciones y espacios propios de la comunidad y con ello el uso de la lengua triqui. Como hemos visto, la lengua está estrechamente relacionada con la cultura, por lo que fortalecer la cultura implica fortalecer la lengua.

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

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

Para los triquis, y de acuerdo con las concepciones que expresa su lengua, existen dos maneras de visualizar el desplazamiento lingüístico. La primera: “nuestra lengua se está deformando (*‘na’ nare’ sinugun’*)”, se refiere a que con tantas mezclas del castellano ya no se habla igual que antes; “no sabemos darle nombre a las cosas (*nuni’in’ gahui’ siyugui nej rasuun’*)” que vienen acompañadas de los cambios sociales, por ejemplo, la televisión, computadora, discos compactos, etcétera. Por ello, se percibe que la lengua comienza a deformarse. La segunda: “la otra lengua viene a borrar nuestra lengua (*a’ngo nuguan’an’ na’ nadure’ sinugun’*)”, quiere decir que el castellano está ocupando los espacios tradicionales del triqui en la familia. La siguiente entrevista al profesor Fortino Dolores nos muestra estas dos maneras de desplazamiento del triqui.

Fidel:

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

Profr. Fortino: *Hue niio' da' hua ruhua 'ngo yuma'an ni hue unda ia ni ajan 'na' nadure' ni' a'ngo nuguan'an sinugun' huaj tugun, daran' nej sí se da ni sí ga'an da 'ngo escuela ru'ia hua nej dugui' nitaj si ga'an da 'ngo xi escuela ru'ia ruhuo' sani hue nanj stila a'mi nej si dukua nej si, ma maká ga'an nej si doj ni numan nej si ni hue nanj stila a'mi nej dugui' si o' ni si ni'io' ga'i familia man ruhua yuma'a ni hue danj 'iaj nej si. Ru'ia ruhuaj sisi hua ia ni huaj nare' sinugun', nuni'in ga'hui siyugui go'ngo nej rasuun ni hue dan ni hue nge man dan 'iaj, nitaj si nahuij ruhua nej dugui' daj huin si dugu'naj nej si rasuun, hue man nge dan 'iaj ni ru'ia si 'iaj gana nuguan' ta'anj ru'ia.*

(Si miramos dentro de la comunidad, la verdad es que **la otra lengua viene a borrar nuestra lengua**, todas las personas, aunque parece que no fueron mucho a la escuela, hablan puro español en sus casas, nada más a México²⁰ han ido y regresan y toda la familia habla el español. Varias familias de esta comunidad hacen esto. Me parece que **se está deformando nuestra lengua, no sabemos darle nombre a cada una de las cosas** y eso es lo que provoca (la pérdida de la lengua); no nos preocupamos por darle nombre a las cosas, con eso parece que **la lengua de la ciudad le está ganando a nuestra lengua**). (31-10-2007).

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

Con esto no estamos diciendo que el *Nanj nin'in* ya no sea lengua vital en las comunidades triquis, lo es debido al hecho de que en la población adulta, el triqui es predominante; sin embargo, como ya hemos señalado en la población joven e infantil, el monolingüismo en *Nanj nin'in* ha sido superado por el bilingüismo *Nanj nin'in*-castellano, y a su vez se vislumbra el comienzo de un

monolingüismo en castellano. En palabras de Ezequiel Ramírez, cuando se le pregunta cuál lengua considera más vital en la comunidad, expresa lo siguiente:

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

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

En resumen, el proceso de desplazamiento del triqui por el castellano, primero, se entiende como una deformación de la lengua propia y un fenómeno en donde el castellano borra el *Nanj nin'in* debido a que va usurpando espacios tradicionales de la primera lengua. Asimismo, dicho desplazamiento se manifiesta en la ausencia de un monolingüismo en *Nanj nin'in*, la presencia de un bilingüismo *Nanj nin'in*-castellano y en el aumento de un monolingüismo en castellano. Por último, el desplazamiento es de tipo generacional, porque los hijos son quienes están dejando de hablar la lengua triqui de sus padres.

4.1. Se está deformando nuestra lengua

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

—*Nuj huin si giran' ya' sí man ganare' si ni nga ga lij si ni u'ta ran ga si sani iaj ni gahui' si ru'hua si nga diniin'.*

—Qué le habrá pasado al hombre (aquel) para deformarse, si de joven estaba fuerte pero ahora parece que se va a morir.

–Nuni'in nuj yi'i nuj sí sani 'na' nare' ni' si naj an.

–No sabemos qué enfermedad tiene, pero se está deformando.

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

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

<i>Se si na' escuela nga mi tuj</i>	(¿No vas ir a la escuela , hijo?)
<i>Si ga'an riñan internet nij na</i>	(Voy al internet , mamá)
<i>Huij giran 'ngo Coca cola go'oj da</i>	(Ve a comprarme una Coca cola)
<i>Nuhuej yichij maestro yij man riki</i>	(No quiere el maestro darme permiso para ir al baño)

Observamos en estas cuatro oraciones que existen palabras en español que mantienen su fonética original, lo contrario sucede en otros cambios sociales; veamos los siguientes ejemplos:

<i>Nitaj carru gachin ni nanika naj an</i>	(No pasaba el carro y me regresé)
<i>Nitaj lapij cero nikaj ra'</i>	(¿No tienes lapicero ?)
<i>Huij yikaj 'ngo kilu mangu yo' daj</i>	(Ve a comprar un kilo de mango)

En estas tres oraciones, la palabra castellana que se integra sufre una variación fonética mínima, aunque este tipo de variaciones fonéticas no son muy comunes, generalmente se mantiene intacta la fonética castellana, como en el primer caso mostrado. Y, si bien los dos casos mostrados alteran la lengua *Nanj nin'in*, no lo hacen de la misma manera. En el primero, como se puede apreciar, el

hablante no hace ningún esfuerzo por adaptar la palabra que se incorpora a su lengua, la toma como tal; mientras que en el segundo, es evidente un intento o proceso de adaptación que le da a la palabra integrada las características de la lengua que la recibe. Esto nos lleva a plantear que la última, la adaptación, puede ser una alternativa para tomar las palabras de otra lengua como el español. Esta adaptación de la lengua fuente a la meta también equivale a una forma de resistencia lingüística, porque la lengua que recibe se resiste a tomar la lengua entrante tal como viene.

Sin embargo, existe otro tipo de palabras que debemos de considerar:

Nitaj gane' ña'a 'ia ra'

(¿No tienes **cable** de luz?)

Riñan hue'e aga' ga'ni

(Voy a poner puerta de **metal**)

Riki 'ngo ñaj nakaj giri'ij daj

(Dame una **bolsa de plástico**)

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

Hasta aquí hemos explicado, primero, los vocablos en español que no sufren ninguna modificación fonética, luego, aquellos que se adaptan a la fonética de la lengua *Nanj nin'in* y, por último, las palabras propias que expresan elementos no propios, y con ello hemos presentado: para el caso del primero, una forma de deformación; para el segundo, una de adaptación; y para el tercero, una de creación. Ahora bien, convendría invertir el orden de esta presentación para entender el desplazamiento lingüístico que subyace en ellos.

La creación. Este proceso fue posible de forma natural con los primeros cambios sociales que exigían nuevas formas de expresión lingüística propias. Ayudó en ello que la población triqui era predominantemente monolingüe en *Nanj nin'in*, por lo que un objeto nuevo encontró una propia forma de nombramiento. Además de que eran pocos los cambios o los elementos entrantes, y no tan complejos como los actuales. De ahí que muchos de esos primeros objetos encontraron nombres en la lengua triqui.

La adaptación. Este proceso comienza prácticamente con la aceleración de los cambios sociales (véase 3.1), en donde los elementos y palabras entrantes

comenzaron a ser abundantes, por lo que fueron solamente adaptadas a la lengua triqui, además esto se vio favorecido por el comienzo de un proceso formal de enseñanza del español mediante la escuela. Ello lo podemos entender con los siguientes ejemplos de palabras del español adaptadas al triqui: *gasukua* (azúcar), *gasiti* (aceite), *lapij* (lápiz), *carru* (carro), *maestru* (maestro), etcétera.

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

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

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

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

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<i>Creación:</i> las cosas nuevas encontraban nombres en triqui.	<i>Adaptación:</i> las palabras nuevas se adaptan al triqui.	<i>No adaptación:</i> Las palabras nuevas se toman como llegan.

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

Cuando la lengua triqui entra en contacto con el español, se produce un conflicto entre estas dos lenguas, el español que viene como lengua dominante,

comienza a desplazar al triqui (fase 1), pero encuentra resistencia, por ello las primeras palabras nuevas que se introducen a la lengua triqui hallan nombre triqui. En la segunda fase, a mayor contacto, comienza a hablarse más el español y se opta por adaptar palabras castellanas al triqui, con esto se sientan las bases del desplazamiento, porque en la siguiente generación de hablantes, su estructura lingüística y discursiva se desarrollará en medio de la adaptación, por lo que en la fase 3 fácilmente se dejan de usar las palabras adaptadas por la generación anterior, para usarlas como se expresan en español.

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

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

4.2. Manifestaciones del bilingüismo en los procesos comunicativos

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

Lo anterior no significa que debemos quedarnos en estado monolingüe inicial (en la lengua originaria) y no pasar al bilingüismo, se trata solamente de analizar los factores que facilitan el trascender del bilingüismo triqui-español al monolingüismo en español. Sobre todo, identificar y afrontar la relación de uso de las dos lenguas en el estado bilingüe.

Por ello, aquí nos proponemos analizar las manifestaciones del bilingüismo en niños y jóvenes triquis bajo tres circunstancias: a) uso de lenguas en niños

y jóvenes bilingües que hablan predominantemente el *Nanj nín'in*; b) uso de lenguas entre niños bilingües y monolingües en castellano; y c) uso de lenguas entre niños y jóvenes monolingües en castellano.

Fig. 9. El proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua Nanj nín'in en niños y jóvenes triquis.



En la figura 9, en un primer momento, se observa la inexistencia de monolingüismo en triqui, luego la presencia del bilingüismo, y termina con el aumento del monolingüismo en castellano. El desplazamiento existe porque hay aumento del monolingüismo en español, lo que significa que los hablantes bilingües se reducen, entendiéndose así que el proceso del hablante bilingüe sirve de transición del hablante triqui al hablante en español.

Uso de lenguas en niños y jóvenes bilingües que hablan predominantemente el *Nanj nín'in*

Este grupo de niños y jóvenes es el que mayormente propicia la vitalidad del *Nanj nín'in*, porque usa el castellano sólo para comunicarse con quienes no hablan esta lengua, es decir, los ajenos. Entre ellos (compañeros), con sus padres, familiares y personas de la comunidad, tiene predominio la lengua originaria. Se caracterizan por tener como primera lengua el triqui, y si bien muchos niños y jóvenes son bilingües tempranos, domina en sus hogares y en su círculo social comunitario, a excepción de la escuela, el uso de la primera lengua. En la escuela utilizan el español para relacionarse con sus compañeros monolingües y con los maestros. En el salón de clases o fuera de éste, mantienen fuertemente el uso del triqui. Muchas veces, con compañeros que saben que hablan el triqui pero que no lo ejercen por cuestiones personales o sociales, se rehusan a hablar el español. Veamos la siguiente descripción.

Testimonio 1: Interacción entre niños bilingües y monolingües en un juego de canicas:
Este es un juego de canicas que se lleva a cabo entre cinco niños en un día

lunes del mes de junio, los niños se encuentran frente a la iglesia del pueblo en la hora de recreo escolar. En este juego se usan las dos lenguas, el *Nanj n̄n'in* y el español. De los cinco niños, Daniel, Alex y Pantaleón son bilingües que usan mayormente el triqui entre ellos, y dos restantes, Elián y Noel, son monolingües en castellano. En esta interacción escolar, entre los tres primeros niños se usa el *Nanj n̄n'in*, y de estos tres con los otros dos, el castellano. Sin embargo, entre los tres bilingües también aparece una interacción en castellano:

- Noel (a Elián): Te conviene buey, te conviene, saca las canicas.
 Elián (a Noel): No quiero.
 Noel (a Elián): Pendejo, *io' nga ne*.
 Alex (a Elián): Si lo matas, recoges todo lo que está ahí, buey.
 Elián: ¡Ah su! (No pudo "matar").
 Alex: Ahora sí buey.
 Daniel: Ya buey, de una vez buey. Me vas a dar una eh, *yu'hua*.
 Alex: Me debes una, eh.
 Daniel (a Noel): *Hue riki' 'ngoj gunej riñan naj un' yu'hua, gunet 'ngoj riñan naj un'*.
 Alex (a todos): Así sí está divertido, sacando canicas, buey. De a dos otra vez buey.
 Elián (a todos): ¡Ah! De a dos se pierde rápido canicas.
 Daniel: De quién es ésta, ¿de tuyo?
 Noel: ¿Hasta dos vamos a poner otra vez?
 Alex: *Si nugui gune' rian...* (Lo interrumpe Daniel).
 Daniel (a Noel): *Si nugui ra' yu'hua, se si ganukua iaj huaj ne*.
 Alex (a Daniel): *Si nugui nej ra'a, a un nari si dadint gune' ngo riñan si nej ra'a*.
 Daniel (a Alex): Él de todos modos iba a poner otro.
 Pantaleón (a Alex): *Daj hora huin polloo'*. (No recibe respuesta).
 Noel: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. ¿Somos cuatro, no?
 Alex: Primero, segundo.
 Noel: Último. Desde aquí parece que quiero sacar uno, buey.
 Alex: ¡Corres!
 Daniel: Ah su... te toca *yu'hua*. Te toca Elián. *Nga hua listoj narij 'ngoj le'ej dan hua*.

- Elián: No, no.
- Daniel: No, no, dice todavía.
- Alex: *Nika huenda nari yaj kanika ndaj si dugahui sa de man saj a.* ¡Ahh! Buena suerte, limpio, limpio, limpio.
- Daniel (a Alex): ¿Me vas a matar? Te vas a arrepentir, buey.
- Alex: ¿A quién le toca? Te toca.
- Noel: ¡Corres!
- Alex: Espérate, te voy a matar.
- Noel: ¡Corres! Paso hasta allá.
- Daniel: No buey, está este buey y te va a estorbar, vas a ver, vas a ver, te lo dije. Que te dije buey. Te toca Elián. Te vas a arrepentir cabrón.
- Alex: Te voy a matar. Limpio, buey.
- Noel: Me toca.
- Daniel: ¿Siempre piensa en matar el maldito *pollo*, no?
- Noel: Mávalo, a mí no me mates, buey,
- Alex: ¡Corres! *Hue dan ga di'in sa.*
- Daniel: *Nu'hue narij nga 'ma, nari yu'hua 'ngoij naj an.*
- Noel: Raya.
- Elián: Sigo yo, sigo yo.
- Daniel: Sigue ese buey, ¿sigues tú, *pollo*?
- Alex: Sí.
- Daniel: Sales pues. No buey, tú eres tercero, buey.
- Elián: Él es último, él es último.
- Daniel: Te toca, buey.

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

Uso de lenguas entre niños bilingües y monolingües en castellano

El uso de las lenguas entre este grupo de hablantes es probablemente lo más preocupante, porque el estado bilingüe de los primeros desaparece para pasar a uno monolingüe en castellano. Sucede aquí que los bilingües tienen la capacidad de usar cualquiera de las dos lenguas, por tanto, pasan de una lengua

a otra. Sin embargo, cuando se encuentran entre monolingües en castellano, se adaptan a la lengua de éstos, por lo que el ambiente lingüístico que en ese momento establecen es totalmente castellanizante. Una mayor presencia de monolingües en castellano propicia mayor uso del castellano, incluso basta con un monolingüe entre un grupo de bilingües para favorecer el uso del castellano. Veamos un testimonio de este caso.

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

Nos encontramos en el internet *Yawili*, la observación está centrada en la interacción que se realiza entre dos niños y una niña. Dos monolingües en español y uno bilingüe. Ana y Brian son monolingües en español y Alex es bilingüe en triqui y español. Están ocupando dos computadoras y mantienen una interacción verbal constante. La lengua predominante en esta conversación es el español. Los dos niños monolingües interactúan con toda naturalidad en su lengua. Alex se agrega a esta conversación y también usa solamente el español para interactuar con sus compañeros. En otro momento, en el juego de las canicas, se observó a Alex usar las dos lenguas mientras aquí no. Sucede que en el juego de las canicas hay niños bilingües igual que él, pero en esta ocasión no, son mayoría los monolingües en español. En el tiempo en que utilizaron los niños la computadora, una hora, solamente hablaron el español, tanto entre ellos como entre quienes se encontraban en el lugar. Hubo un momento en que Alex se acercó a mí y me habló en español, sabiendo de antemano que ambos hablamos triqui. (Nota de campo).

En este testimonio, aparece nuevamente Alex, quien también participó en el primer testimonio. En el primero, Alex era un niño que pasaba fácilmente de una lengua a otra, mientras que en éste ha dejado de lado el *Nanj nin'in* para usar exclusivamente el castellano. Este ejemplo es similar a muchos otros que ocurren en la interacción de niños y jóvenes bilingües con monolingües. En todos los casos, la lengua del monolingüe (español) domina en el ambiente comunicativo que se establece. En el caso de Alex, en el juego de las canicas, él tenía con quién interactuar en triqui y español, es decir, tenía compañeros bilingües en el juego. Pero en el internet, Alex no tiene con quién hablar el triqui debido a que los otros dos niños son monolingües en español.

Uso de lenguas entre niños y jóvenes monolingües en castellano

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

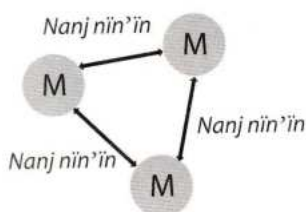
De esta manera, como podemos apreciar en los casos presentados, existen tres tipos de contacto lingüístico en los niños y jóvenes: en el primero se trata de bilingües-bilingües, en el segundo, de bilingües-monolingües y en el tercero, monolingües-monolingües. En una educación bilingüe preocupada por la continuidad de la lengua originaria y el aprendizaje de una segunda lengua para una comunicación intercultural, el primer caso parece el ideal, porque los niños y jóvenes dominan las capacidades lingüísticas de dos lenguas, y por tanto se trasladan con facilidad de una a otra.

Como podemos ver en esta labor de la escuela o de la EIB, la formación lingüística se ha invertido. Años atrás, antes de la década de los 90 del siglo pasado, la escuela tenía como objetivo convertir a los niños monolingües en lengua triqui a bilingües. Ahora, esta situación está superada, pero el objetivo, si bien parece ser el mismo, se ha invertido: ahora se trata de enseñar triqui a niños monolingües en castellano. Lo rescatable de toda esta situación es que, actualmente, los niños y jóvenes bilingües dominan todavía sobre los monolingües, sin embargo, si no se buscan soluciones o estrategias para hacer de los monolingües hablantes bilingües, en una generación más, dentro de 10 o 15 años, la situación lingüística de las escuelas y comunidades triquis estará totalmente invertida. Es decir, la escuela será como ese espacio de años atrás, cuando ninguno o muy pocos niños indígenas entendían el castellano, sólo que a futuro, ninguno o unos cuantos niños triquis entenderán el *Nanj nín'in*, el resto sólo el castellano.

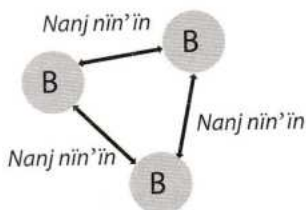
4.3. El uso de lenguas en el desplazamiento lingüístico

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

Situación 1. Una primera situación comunicativa es la que se da entre personas monolingües en triqui, esto sucede en los adultos, principalmente en los abuelos. Aquí todos hablan en triqui, no obstante, en las situaciones siguientes pueden aparecer participando en una conversación donde se use el español, aunque ellos nunca hablen esta lengua.

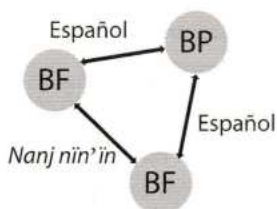


Situación 2. Todos son bilingües y usan solamente el triqui. Este tipo de comunicación se establece cuando el *Nanj n̄in'in* se está afianzando en los hablantes o por lo menos en dos de ellos.

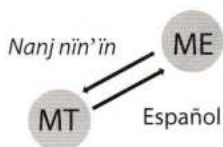


Situación 3. La comunicación está dada entre dos bilingües funcionales y un bilingüe incipiente. Los bilingües funcionales mantienen el uso del *Nanj n̄in'in*, y con el bilingüe incipiente recurren al español. Aquí el bilingüe inci-

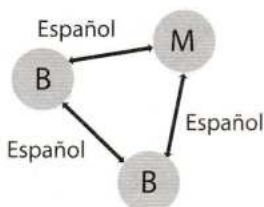
piente se justifica con un “lo entiendo, pero no lo hablo”, lo que le permite mantenerse en la conversación.



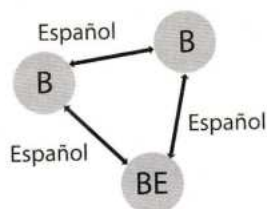
Situación 4. En una cuarta situación, uno o dos hablantes usan una lengua diferente a la de otro. Esto sucede generalmente entre adultos y jóvenes o niños. El adulto (la abuela, por ejemplo), se asume como monolingüe en triqui, y el joven o niño (un nieto, por ejemplo), se considera monolingüe en español.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



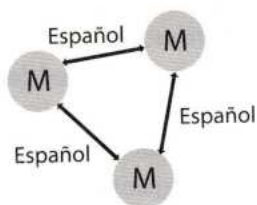
Situación 5. Contraria a la situación 2, donde los bilingües usan el triqui frente al bilingüe pasivo, en ésta, los dos bilingües optan por utilizar la lengua del monolingüe, el castellano. La lengua triqui de dos bilingües es desplazada por el español de un hablante.



Situación 6. Si bien todos son bilingües, entre ellos se ha generalizado el *hábitus* castellanizante. Esto es frecuente entre maestros y profesionistas.



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



En estas siete situaciones, aunque se supone la existencia de personas monolingües, en realidad son bilingües con algunas competencias mínimas desarrolladas en las dos lenguas, razón que permite que mantengan una conversación con alternancia de lenguas. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar en estos casos es el poder que representa el español en los hablantes: con el simple hecho de ser bilingües, se favorece el uso del español. La situación 2 aparece como la ideal, porque los hablantes bilingües dan preferencia al uso del triqui, no obstante, esta situación bilingüe sienta las bases del monolingüismo en español; esto lo podemos contrastar en las situaciones posteriores, donde el español domina entre los hablantes. Como claramente se puede apreciar, los hablantes bilingües terminan usando sólo el español (6) al igual que los monolingües (7), que en las situaciones anteriores entendieron o participaron en conversaciones en triqui (en 3 y 4).

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

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

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



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

En esta transición lingüística que existe entre padres e hijos, donde la ruptura es superada por un nuevo *hábitus* lingüístico, se rompe también el modelo y la estructura de la cultura, sobre todo. Volviendo al tema de la epistemología referido en el segundo apartado de este capítulo, en esta transición se pierde la epistemología triqui: los hijos ya no son concientes del significado de los topónimos, de los signos del huipil, de la importancia de la relación subyacente en los saludos y de todo aquello que guarda la lengua. Esto se debe

a que el modelo y las estructuras discursivas y lingüísticas del español han sido asimiladas por ellos, conciben ahora, que no es necesario el saludo a los mayores, porque si bien pueden seguir hablando el triqui, su modelo cultural es otro. La lengua misma se deforma, como lo hemos dicho anteriormente.

Entonces, ¿hacia dónde se dirigen las lenguas? Con base en las observaciones realizadas en las comunidades de Chicahuaxtla, es posible sostener que el español se aprende naturalmente, si no es en la casa se da en la escuela, y si no se presenta en ninguno de estos lugares, suele darse con la migración. El contacto total entre la lengua y la cultura triqui con el español y la cultura dominante provoca un aprendizaje natural del español. Esto asegura que el español siga reproduciéndose en las generaciones venideras.

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

Fig. 11. Proyección de la presencia de las lenguas a futuro.



Nota: En esta figura, quienes eran los hijos en la figura 10, son ahora los abuelos.

Como vemos en la figura inmediata anterior, el español será la lengua predominante y la única entre padres e hijos (en los hijos y nietos de quienes hoy son jóvenes), y el triqui la lengua de esos futuros abuelos, y quizá ni ellos la hablen mucho. Por lo anterior, es probable que sólo tengamos lengua triqui unos 50 o 60 años más.

Pero no necesariamente el hecho señalado tiene que darse así. Con lo demostrado hasta aquí, en el uso de las lenguas, como de las manifestaciones bilingües, podemos sostener que la lengua triqui está en la cima de su desplazamiento. Alguien nos podrá decir que los padres y muchos jóvenes la siguen hablando, y estaríamos de acuerdo en ello, sin embargo, su habla está sentando las bases para permitir más rápidamente el desplazamiento del triqui por el español.

Consideramos, en vista de los resultados de la investigación, que la lengua comienza a extinguirse cuando se abandonan las prácticas en donde se usa. De este modo, el triqui empezó a debilitarse cuando los niños y los jóvenes (muchos de ellos ahora padres y abuelos) cambiaron sus actividades cotidianas por el estudio, o cuando los padres y jóvenes decidieron migrar a las ciudades. De ahí la importancia de fortalecer las prácticas propias. Esto nos lleva a un segundo planteamiento: si la escuela debilitó la lengua porque extrajo al niño de su hábitat natural, habría que pensar en transformar esa escuela (las escuelas de ahora, aunque se llamen bilingües e interculturales, siguen siendo los principales espacios de conflicto lingüístico, donde el español siempre se impone sobre la lengua indígena).

En realidad, la tarea es más compleja de lo que parece, la revitalización implica transformar todas las prácticas lingüísticas que llevan al desplazamiento. Como hemos señalado en este trabajo, no es en realidad la escuela la que acaba con la lengua, detrás hay todo un sistema educativo, lo que implica que el sistema en sí debe modificarse para abrirse a la interculturalidad. Esto por un lado, por el otro, hemos dicho también que la comunidad contribuye al debilitamiento, sobre todo por parte de las familias que enseñan a sus hijos el español en lugar del triqui; por tanto, la revitalización implica la transformación de las prácticas lingüísticas de estas familias. Pero, las familias, no enseñan el español por iniciativa propia, sino que lo hacen debido a la presión implícita de la sociedad (homogénea y moderna), por ello, la sociedad debe abrirse también a ser una sociedad intercultural.

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

• Quién asegura que los procesos de revitalización lingüística de la lengua triqui la llevan a su permanencia? Solamente el tiempo nos dará la respuesta, en la medida que se demuestre que la niñez y juventud triquis hablan cada vez más su lengua. Desde luego que es posible hacer una primera afirmación, y ésta es que la revitalización de la lengua triqui mediante la escuela no se ha dado, contrariamente, se debilita más rápido en estos tiempos de la EIB que en los de la castellanización excluyente e integracionista, debido a que son más los cambios sociales que inciden en la vida de las comunidades triquis.

Mantener la vitalidad de la lengua triqui no es un asunto que surja dos o tres años atrás, sus inicios los podemos ver claramente desde los años 90 del siglo pasado con la implementación formal de su enseñanza en las aulas. Desde entonces, los maestros la vienen “impulsando” tanto en su forma oral como en su forma escrita. El aprendizaje oral ha sido entendido como hablar más el triqui con los alumnos en el aula y en la escuela; lo escrito es similar, enseñar a leer y a escribir al niño y a la niña en su propia lengua. Pero, ¿es viable la revitalización lingüística de este modo?

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

5.1. La lengua triqui, de la oralidad a la escritura

Los iniciales trabajos de escritura triqui²¹ fueron realizados por los primeros maestros triquis, a partir de los años setenta del siglo anterior, y tenían relación inmediata con la llamada Educación Bilingüe Bicultural de entonces. En estas primeras experiencias se elaboraron cartillas y materiales para la enseñanza del idioma triqui en la escuela. Sin embargo, estos trabajos fueron más de carácter individual o de pequeños grupos, esto quiere decir que no fueron desarrollados por un colectivo de docentes triquis ni mucho menos con la participación de la comunidad. Pero aquí hay que recalcar que la escritura triqui inicia como un impulso de la Educación Bilingüe Bicultural y por tanto se desarrolla desde la escuela y por los maestros.

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

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

Después de estas primeras experiencias de escritura triqui, a partir de la década de 1990, se experimenta una segunda etapa y nuevas propuestas de

escritura con otros actores. La escuela indígena, que a partir de estos años comienza a considerar el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, busca impulsar nuevamente acciones para hacer del triqui oral una lengua escrita. Por ello, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se planteó el propósito de editar libros de texto para la educación primaria indígena, lo que conllevó a los maestros de la zona escolar de Chicahuaxtla a pensar en la construcción de un alfabeto colectivo y a realizar su primera estandarización en 1993.

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

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

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

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

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

Cuando comencé a escribir fue en el año 1998, todos los días me empecé en escribir, y parece que llegué por aquí, y esto es lo que escribo, y pienso para mí dentro que es complicado. Algunos de mis escritos ya andan en circulación, ya se han repartido entre nosotros, y nos da pensar que es algo complicado porque si ya andan por ahí pueden provocar conflictos en los niños. Por eso es que nos reunimos hace poco para platicar sobre esto. (Felipe Santiago, 27-12-2007).

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

En resumen, destacaremos los puntos que consideramos fundamentales en dicho proceso, los mismos que nos permitirán analizar esta experiencia en lo subsecuente.

Los actores. Como hemos visto, desde el principio, de 1970 en adelante, fueron los maestros los principales protagonistas de este proceso de planificación de la lengua triqui. Es hasta 1998 cuando aparece el primer escritor campesino, sin embargo, su interés por la escritura triqui se debe a las iniciativas de las iglesias evangélicas por traducir la biblia, lo que no significa que no se haya interesado en otros aspectos de la cultura, como la recopilación de leyendas y cuentos triquis, que publicó en dos libros. Más tarde, a partir del año 2000, se involucran los estudiantes normalistas, cuyo interés es de tipo pedagógico. Ante esto, es evidente que las iniciativas de escritura triqui surgen de una necesidad, ya sea de tipo religioso, pedagógico o político.

Las instituciones. La escuela básica fue la principal institución participante. Si bien se ha dicho que en algún momento se dio la participación de un escritor

campesino, su trabajo fue de carácter individualizado, aunque auspiciado por entes institucionales como la iglesia. Los estudiantes normalistas son también parte de una escuela y de un sistema educativo. Esto muestra que las iniciativas para hacer del triqui una lengua escrita parten de instituciones ajenas a la comunidad, y no de las propias, lo que implica que la comunidad o el hablante nato de la lengua no ejerce capacidad de decisión sobre las formas de esta escritura. A ello se debe que la escritura no tenga impacto en las comunidades, pues quienes llegan a leer o a escribir esta lengua son las mismas personas que proponen las metodologías, los maestros y los estudiantes normalistas en este caso. Los niños, si bien en la escuela primaria leen y escriben el triqui, cuando avanzan en los niveles educativos (secundaria, bachillerato y universidad), abandonan su práctica debido a que en estas instituciones dicha lengua no es parte del currículo.

Las metas. La primera meta fue la estandarización de un alfabeto; la segunda, la enseñanza y aprendizaje de la escritura triqui en el aula con niños de educación primaria, sin una metodología propia, es decir, sin haber desarrollado una metodología pertinente para la lengua triqui. Estos hechos, como se aprecia nuevamente, hacen que la escritura quede en la escuela y no se extienda a otros ámbitos de la comunidad, por lo que se puede afirmar que el interés de escribir existe solamente en la escuela y no en otros espacios comunitarios.

La metodología de la planificación. Se siguió la lógica del castellano como lengua escrita, un gran error metodológico porque en vez de buscar la estructura propia de la lengua triqui se sigue la estructura del español. Un ejemplo de ello es el alfabeto triqui, donde las vocales y las consonantes se leen tal como se leen en castellano; siendo que en la lengua triqui, si bien son sonidos parecidos, no son los mismos. De igual manera, a la escritura triqui se le ha querido dar los mismos usos que al español, lo que conlleva a traducir del español al triqui, como es el caso de la versión triqui del Himno Nacional.

Los alcances. Este proceso no trascendió las aulas y las experiencias de los maestros. Se editaron libros que fueron utilizados en las aulas pero que no repercutieron más allá del ámbito escolar. Es decir, la propuesta de escribir y leer en triqui fue netamente de carácter académico.

Los conflictos. Se han identificado dos conflictos, el primero con el alfabeto, debido a que personas que no eran profesores desarrollaron otro alfabeto, provocando apatías entre los propios maestros, pues sus variantes dialectales no se tomaban en cuenta en el proceso, como sucedió con la variante de Santo Domingo. El segundo conflicto fue que no se tenían metodologías sólidas de enseñanza, sino que se estaba experimentando.

Con estos apuntes cerramos lo desarrollado en la segunda etapa de este proceso para dar cuenta de la tercera, por cuya importancia, asimismo su reciente inicio, la abordaremos en un apartado propio.

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

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

Como parte de esta nueva experiencia, en octubre del 2007, se realizó un taller sobre neologismos en la lengua triqui con la participación de maestros, instituciones comunitarias, estudiantes normalistas y comunidad en general de Chichahuaxtla. Enseguida, el 27 de diciembre de ese año, se llevó a cabo un encuentro regional para la definición del alfabeto triqui en Chichahuaxtla; y finalmente, el 28 de marzo de 2008, otro en la comunidad de Santo Domingo del Estado. En estas dos últimas reuniones participaron nuevamente los maestros, las autoridades municipales, las instituciones comunitarias y los habitantes de las distintas comunidades triquis de Chichahuaxtla. Esto puede considerarse una planificación comunitaria, debido a que involucra a toda la comunidad en la toma de decisiones sobre un elemento de su cultura, que en este caso es la lengua. Es sobre estas experiencias que hablaremos a continuación, para dar cuenta de las acciones de planificación de la lengua triqui y de su pertinencia en la revitalización de la lengua.

La lógica de gestión comunitaria

Habrà que destacar que estos encuentros siguieron, hasta cierto punto, una lógica comunitaria en su forma de organización. El “NE” (nosotros) y el “NEJ DUGUI’ YUMA’A” (nuestros parientes del pueblo) fueron las bases para su organización.

“*Nej dugui’ yuma’a*” implica la existencia de un pueblo colectivo. De acuerdo con la organización comunitaria, la comunalidad es su modo vida, donde el “nosotros” juega el papel fundamental en la vida colectiva. Las acciones que se realizan sin considerar el “nosotros” comunal no reciben el apoyo ni la legitimación del pueblo. Esto fue lo sucedido con los anteriores procesos de planificación que la escuela impulsó mediante los maestros, sin tener en cuenta el “nosotros” comunitario. En el siguiente discurso del profesor Lorenzo Hernández, en referencia al taller de planificación de diciembre del 2007, se manifiesta la importancia del enfoque comunitario, pues expresa que si no se hubiera invitado a las autoridades y a las comunidades se estaría incurriendo en los errores de las propuestas anteriores:

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

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

Así viene de más atrás, los señores de entonces no se les dio por sentarse, platicar y pensar cuántos signos debemos de utilizar para escribir nuestra lengua. Cada quien escribió por su cuenta. Así fue, y cuando estuvieran juntas las zonas de ahora, Chicahuaxtla y San Isidro, los maestros se reunieron varias veces en San José y en San Martín, esto fue en el año de 1993, y sacaron de su cabeza los signos que debemos de usar para escribir nuestra lengua, pero fue sólo entre el grupo de maestros, no salió para que lo escucharan otros parientes que trabajan en otro trabajo, en el campo o los que andan por allá en México u otros hombres que estudian en las escuelas altas. No salió para irse, fue sólo dentro de los

maestros. Sí lo pensamos, estábamos ahí y dijimos que se saliera y se fuera, pero no se pudo. Algunos otros maestros nos quedamos en el camino, cuidando sólo lo que hicimos, por eso surgieron otros que utilizaron otras grafías, otro alfabeto. Ellos decían que había que utilizar éstas: a, b, ch, chr, d, e, ë, g, h, i, ï, j, k, l, m, nd, ng, sn, nn, n, ñ, o, p, r, s, sh, st, t, ts, u, ü, y. Treinta y dos grafías había que utilizar, dijeron. Hasta libros escribieron. Aquí surgen las dificultades, una cosa hablamos los maestros, estos utilizábamos (en referencia al primer alfabeto), otros escribían así (en referencia al segundo alfabeto). ¿Qué significa cuando las cosas están así? Pues que debemos reunirnos y llegar a un solo acuerdo. Por eso nos reunimos primero con algunos para platicar sobre esto y llegamos a que hay grafías que se deben de modificar en el alfabeto de 1993, así como en los otros alfabetos que se utilizan, para que lleguemos a un único alfabeto, un alfabeto con que estemos todos de acuerdo. Eso fue lo que platicamos. (Profr. Juan Vásquez, 27-12-2007).

De esta manera se consigue en el 2007 una planificación con participación comunitaria. Evidentemente que, a partir de esta nueva experiencia, se abren otras perspectivas y experiencias de planificación de la lengua. Consideramos que ahora, habiendo sido partícipes la comunidad, sus autoridades municipales y las instituciones involucradas, ya sea de manera pasiva o activa, han asumido responsabilidades conjuntas para el desarrollo de este proceso. Esto significa que la escuela no es la única responsable de la escrituralización y revitalización de la lengua triqui, la comunidad, al haber tomado responsabilidades y compromisos en el proceso, es parte de este proceso de revitalización.

La participación comunitaria

Los actores

A este proceso de participación para la planificación de la lengua triqui, lo denominamos “comunitario”, porque recupera los rasgos culturales a que hicimos mención anteriormente. Ahora, considerando que la comunidad participa mediante sus distintos actores y funciones, identificamos de qué actores se trata y el papel que juegan cada uno de ellos en este proceso. Estos son:

- a) *Los maestros*: son quienes inician y lideran este proceso. Forman parte también de un sector intelectual que existe en la comunidad.
- b) *Estudiantes normalistas*: son maestros en formación en el campo de la EIB. Inician y lideran el proceso, sólo que como estudiantes de una institución

que no está dentro de la comunidad, no tienen poder de actuación de manera independiente, por tanto se apoyan en los maestros y la escuela de las comunidades, ocupantes de un espacio de poder dentro de la comunidad.

c) *Escritores triquis independientes*: son personas que escriben por sí solas. Si bien su trabajo es conocido, no es valorado debido a que no lo divulga alguna institución de poder como es la escuela.

d) *Autoridades municipales*: son la máxima autoridad dentro de las comunidades y representan al pueblo en general. Su institución es la agencia municipal. Sin embargo, su autoridad está alejada de la escuela, y muchas veces se opone a las políticas educativas de los maestros y las escuelas.

e) *Catequistas de la comunidad*: son personas triquis que trabajan con la iglesia y en los asuntos relacionados con ella. Participan en las reuniones como representantes de esta institución.

f) *Habitantes*: son personas de la comunidad en general. Su papel dentro de la comunidad es velar por el buen funcionamiento de la misma.

Estos actores conforman una comunidad. Sus acciones son comunitarias porque inciden en todos los ámbitos de sus comunidades. Esto significa que cada uno de ellos, debido al carácter comunitario de la planificación, asumen compromisos como los siguientes:

a) *Los maestros*: se comprometen a seguir impulsando el proceso de planificación de la lengua, asimismo a desarrollar la EIB en la escuela.

b) *Estudiantes normalistas*: se comprometen a respetar los acuerdos lingüísticos tomados en el proceso, esto quiere decir que no deben crear conflictos al proponer nuevas formas de escritura.

c) *Escritores triquis independientes*: se comprometen a respetar los acuerdos normativos que se establecen.

d) *Autoridades municipales*: se comprometen a permitir la implementación de la EIB en las escuelas y a desarrollar acciones comunitarias que promuevan el fortalecimiento de la lengua.

e) *Catequistas de la comunidad*: se comprometen a evangelizar en triqui, algo que ya realizaban.

f) *Habitantes*: se comprometen a fortalecer la lengua en los distintos espacios de la comunidad y a respetar y permitir el desarrollo de la EIB en la escuela, lo mismo que de otras acciones lingüísticas inherentes.

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

- De manera tácita logran que en este proceso de planificación colectiva se acepte por toda la comunidad la implementación de una educación bilingüe en la escuela.
- Por el poder simbólico que ostenta la escuela, la comunidad le otorga crédito a sus planteamientos, dejando de lado propuestas lingüísticas de personas que no forman parte del gremio magisterial.

Con esto, la escuela es reconocida comunitariamente como el espacio que se interesa por la lengua triqui. También es preciso mencionar que entre los actores, salen beneficiados los estudiantes y escritores triquis, debido a que ahora tienen el respaldo de la comunidad para sus acciones en torno a la lengua. Los estudiantes, en última instancia, también representan una escuela.

¿Y quién planifica?

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

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

Asimismo, considerando lo hecho desde 1990, se han editado libros de texto en lengua triqui para su enseñanza en las aulas de primero a cuarto grados de educación primaria. Posteriormente, en el proceso reciente de planificación, se ha trabajado en la creación de neologismos.

Estos avances resultan sustanciales dentro del proceso de planificación lingüística, sin embargo no son suficientes, lo que podemos corroborar con la existencia del desplazamiento lingüístico. Al inicio de este apartado nos preguntábamos por qué la lengua se debilitó en pleno auge de la EIB, la respuesta es que la planificación ha estado centrada en el *corpus* de la lengua, mas no en su adquisición.

La adquisición implica acciones que propician que la lengua se revitalice; sin embargo, esto aún no ha sido posible en las comunidades triquis. Se tiene el alfabeto, se tienen los libros, varios escritores triquis escriben en su lengua, pero no se tienen metodologías de enseñanza y de adquisición de la lengua. Esto se debe a que hasta el momento, se ha enfatizado en la planificación del *corpus* de la lengua, pero poco o nada se ha hecho en lo referente a la planificación de la adquisición (Cooper, 1997).

5.3. Una nueva perspectiva de planificación de la lengua triqui

Es notorio que los procesos de planificación de la lengua cambian con el tiempo. La escritura de la lengua triqui se inicia como un trabajo individualizado, luego, en la década de 1990, pasa a ser un trabajo colectivo desde la escuela, y a partir del 2007 tiende a ser comunitario. Esto indica que la planificación está sujeta a muchos otros aspectos de la vida social de las comunidades triquis, como es el factor político, económico, profesional, académico e ideológico. Probablemente en los inicios de la escritura triqui, en los años 70 y 80, no fue posible esta perspectiva comunitaria debido a que eran otras las condiciones sociales, seguramente la lengua misma era muy vital, por lo que no era necesario pensar en su planificación, menos en su revitalización.

Actualmente es otra la situación social de las comunidades triquis, el desplazamiento lingüístico es evidente y ante ello crece la preocupación de los mismos hablantes por mantener viva su lengua. Frente a la crisis lingüística y cultural que se ha señalado, los mismos hablantes han buscado nuevas estrategias para revitalizar su lengua, de ahí que la última definición del alfabeto de la lengua triqui ha tomado el enfoque "comunitario", que consiste en decidir con la participación de toda la comunidad las acciones a tomar sobre la lengua, sentando así las bases de un nuevo proceso de planificación y revitalización de la lengua. Sin embargo, preocupa que muchos aspectos de fondo no cambien,

entre otros, el interés de centrar este proceso en la escritura y en la escuela; aunque también es de reconocer algunos cambios como la misma perspectiva comunitaria ya citada. En esto, es necesario recuperar las valiosas aportaciones de los hablantes sobre las perspectivas que de su lengua tienen y que estas mismas sirvan para orientar un nuevo proceso de revitalización de la lengua triqui. En este sentido veamos tales perspectivas y aportes.

Los actores

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

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

La expresión anterior es de un campesino con un cargo comunitario en su pueblo, razón por la cual estaba presente en esta reunión. Él delega a los maestros la capacidad de realizar este proceso, y agrega que es necesario recurrir a los maestros originarios de cada pueblo para dicha labor, así no estén trabajando en su comunidad de origen. Consideramos que el campesino no los ve necesariamente como maestros, sino como personas preparadas académicamente, bien pueden no ser maestros, pero con tener ciertos niveles académicos estarían en la posibilidad de realizar el trabajo de planificación.

Existe una idea generalizada de que son los maestros quienes deben de liderar este proceso. Desde nuestro punto de vista esto obedece, primero, a que representan a la escuela y ésta simboliza la capacidad de organización. Por más que haya profesionales interesados en el tema, difícilmente podrían congregarse para este fin, dado que no tienen una estructura organizativa como la del magisterio. En segundo lugar, los maestros, aunque devaluados socialmente, siguen siendo líderes en las comunidades, confiables en la gestión de los asuntos comunitarios. Y tercero, son ellos los principales interesados, porque es en la escuela donde se va a leer y a escribir esta lengua. Existe un cuarto argumento que lo mencionaremos en forma separada.

La planificación lingüística no es un proceso propio de las comunidades indígenas, es una acción surgida en las sociedades europeas para realizar procesos de modernización, por tanto, abordar una estrategia que no es de origen comunitario exige algunos conocimientos, mismos que deben ser adquiridos fuera de la sociedad triqui, por ello, a pesar de que se ponga énfasis en el carácter colectivo, comunitario, comunal de la planificación, siempre se va a requerir de “especialistas” en el tema. Para el campesino, el maestro es uno de estos especialistas. No queremos decir que no haya procesos de planificación propia, sino que en las comunidades triquis se realizan adaptaciones de modelos europeos de planificación con fines de modernización, de los cuales aún no sabemos sus resultados.

Como lo han dicho algunos está bien, es en la escuela donde se pierde la lengua y es donde podemos hacer crecer nuestra lengua. Entonces, lo que es importante es que ustedes que son maestros deben de auto-comprometerse con nuestra lengua. Vean cómo podemos colaborar nosotros para que se reúnan todos e ir hacia adelante. Hacen bien en convocar a las autoridades. Hacen bien en convocar a las otras personas que escriben, no encuentro qué decir sobre cómo apoyar a la comisión, pero puede ser que sean ustedes los que estén al frente y después iremos los otros para ver en qué podemos apoyarlos. Tenemos que buscar cómo llevar este trabajo adelante, porque la verdad es que nuestra lengua está comenzando a morir. (Marcos Sandoval, 27-12-2007).

Marcos Sandoval también delega el papel de actor principal de la planificación a la escuela y a los maestros. Él sostiene que es en la escuela donde se pierde la lengua; sin embargo, como también hemos observado, la lengua triqui no necesariamente se pierde en la escuela, sino que es la familia la que preponderantemente contribuye a su pérdida. Los niños no se vuelven monolingües en español al entrar o salir de la escuela, muchas veces dejan de hablar el idioma triqui entre sus compañeros, pero no lo olvidan. Sin embargo, la familia sí es el espacio donde se deja de hablar el triqui: los padres no enseñan a sus hijos a hablar esta lengua, por tanto los niños llegan a la escuela siendo monolingües en español. Ante esto, el papel de la escuela es revitalizar la lengua, hacer de los monolingües en castellano bilingües en triqui y español.

La escuela no podrá revitalizar por sí sola la lengua, es necesaria la participación comunitaria, es decir, que toda la comunidad tenga una función en este proceso. En la familia, los padres deben retomar el papel de reproductores de

la lengua y la cultura; los niños y jóvenes que hoy son bilingües no aprendieron el triqui en la escuela, lo hicieron en el seno de su familia y en interacción con la comunidad, entonces, no es factible proponer que la escuela sea el único agente y espacio revitalizador de la lengua. Desde nuestra perspectiva, existen tres actores igual de importantes que deben participar a la par en la revitalización de la lengua triqui: la familia (linaje), la escuela y la comunidad. No es posible pensar en la escuela como un espacio de revitalización mientras muchas familias sigan sin enseñar a sus hijos la lengua triqui; asimismo, no hay mejor espacio donde aprender la lengua desde su forma más natural que la familia, hablando con los padres y con los abuelos. Pero tampoco sería congruente plantear una revitalización del triqui en la familia si la escuela sigue siendo netamente castellanizante, por ello el rol y el compromiso debe ser mutuo.

Ante esto, si bien podemos estar de acuerdo con que en la planificación de la escritura son los maestros los actores principales si de una revitalización amplia se trata, asimismo lo estamos en que deben participar todos los hablantes, cada quien con compromisos y papeles distintos. La escuela, por ejemplo, puede fortalecer la lengua mediante la lectura y la escritura de la misma; en cambio, de la familia no podemos esperar que enseñe a los hijos a leer y escribir, pero sí podemos plantear que les enseñe a hablar la lengua triqui, que es el rol lingüístico que por tradición realiza. Una vez más, como podemos ver, la revitalización debe ser compartida y comunitaria.

La autonomía organizacional

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

Ahora vamos a poner fecha para nuestro siguiente encuentro, pero antes quiero decirles que para este evento no pensamos en ningún otro propósito cuando los convocamos. Si vamos a pensar en otro día, no habrá ningún otro grupo (implícitamente se refiere a otras ideologías políticas) o alguna otra ideología entre nosotros. Miren que en esta reunión no hay gringos ni radio, solamente somos nosotros. Cuando pasa así, a veces se piensa que se busca quedar bien con alguien, con algún grupo, por eso es mejor que empecemos nosotros mismos. Ya

si en el camino necesitamos de gente de fuera, juntos nos pondremos de acuerdo para que venga. Pero, para el comienzo, así como estamos creo que debe ser. (Prof. Feliciano Hernández, 27-12-2007).

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

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

Respecto a la primera, hay dos puntos importantes que considerar: es el nivel profesional y académico que un determinado equipo de personas tiene, maestros principalmente, lo que permite afrontar por sí misma la planificación lingüística y de la cultura indígena en general, y el evidente proceso de autoconciencia respecto a que “somos nosotros” quienes debemos afrontar y determinar nuestro futuro como pueblo. Hay un rechazo a lo ajeno, sobre todo a intervenciones de personas no triquis. Aquí habrá que profundizar aún en el contexto de quienes impulsan este proceso de planificación basado en el “nosotros”. Participan en el proceso estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), profesores egresados de la misma, personas profesionales de la comunidad que no son maestros y los profesores de las escuelas de la población.

Respecto a la segunda cuestión, Sichra (2005), al hacer referencia a los procesos de planificación lingüística, observa que cuando las instituciones o entes que asumen este papel no cuentan con el reconocimiento del pueblo indígena, simplemente no funciona el proceso. En el caso que estamos analizando, existe un amplio consenso sobre la necesidad de hacerlo a nivel colectivo y “entre nosotros mismos”. Esto puede deberse a que los procesos anteriormente realizados no se hicieron de esta manera, sino nada más unas cuantas personas fueron quienes tomaron las decisiones. Probablemente, a raíz de estas experiencias se está aplicando ahora un mayor control comunitario en todos los procesos que tengan que ver con su cultura.

Esta actitud del rechazo hacia la “gente de fuera” se debe también a que ésta se tiene como personas que no participan con la comunidad, asimismo

a que ahora, en el ámbito de las políticas nacionales e internacionales, se ha modificado el estatus de los pueblos indígenas y los no indígenas, por lo que existe una mayor autovaloración de los pueblos y su cultura. A lo anterior habrá de sumar que la formación académica actual de los propios triquis les da mayor seguridad, de ahí que el pueblo ya no se sienta débil y mucho menos necesitado de la “gente de fuera”: “Ya si en el camino necesitamos de gente de fuera, juntos nos pondremos de acuerdo para que vengan”. Con esta actitud del “nosotros”, el pueblo está ejerciendo su capacidad de decisión sobre su lengua, que es un elemento propio desde la teoría del *control cultural*, siendo ésta una manera de mantener viva la lengua y la cultura triquis.

La institucionalización

En este nuevo proceso de planificación, existe la propuesta de crear una institución académico-lingüística que se ocupe del estudio de la lengua triqui: la Academia de la Lengua Triqui.

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

De esta manera, como se puede apreciar, los hablantes están preocupados por el destino de su lengua; por ello valoran su importancia en la cultura. Aquí habría que analizar la pertinencia y factibilidad de estas iniciativas y propuestas relacionadas con la planificación de la escritura del triqui, principalmente, la pertinencia y la factibilidad de su revitalización lingüística en un sentido amplio.

Desde nuestro punto de vista, es necesario pensar en un ente institucional que se encargue de la planificación, no sólo de la escritura, sino de todos los aspectos que conciernen a la lengua triqui. Probablemente la idea de una “academia” puede no ser la más factible, porque como hemos dicho, aparte de que implica una organización occidental, se interesaría sólo por la escritura de la lengua y no por otros aspectos sociales y culturales imprescindibles para la revitalización de la lengua triqui. Aunque exista una academia de la lengua triqui, la continuidad de nuestra lengua no estará garantizada si no se parte de la revita-

lización de los aspectos culturales del pueblo. Recordemos que, de acuerdo con Bourdieu (2001), las academias de lenguas son entes que, por un lado, contribuyen a la división de clases, y por el otro, sirven para mantener los privilegios de la clase burguesa y aristocrática. Sobre todo, crean variantes cultas y variantes populares (jergas lingüísticas). En este entendido, no sería pertinente la adopción o adaptación de este modelo de academia para la lengua triqui.

Consideramos que es más adecuado pensar en comunidad (en el sentido comunitario), como se viene haciendo. De manera más concreta, es más viable una Casa Comunitaria de la Lengua. En la cultura triqui, las instituciones que existen se llaman "casas". Las casas del Dios Rayo (dios tradicional) son cuevas, la "Casa del pueblo" es la agencia municipal; la escuela es también una casa, la "casa del estudio". El concepto de "casa" en la cultura triqui implica una organización más propia, que pregona el trabajo comunitario y comunal, donde los cargos no remunerados son ocupados de manera ascendente y rotativa; sobre todo, se distingue por su carácter comunitario en la toma de decisiones. Es viable aplicar este tipo de organización para consolidar una entidad que atienda la lengua triqui, algo que es necesario dentro de la cultura.

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

Actualmente, en medio de los procesos de planificación lingüística, la lengua triqui continúa debilitándose, algunas de las causas se han mencionado ya; esto significa que dichos procesos no han favorecido su revitalización. Por tanto, necesariamente habría que mirar la revitalización de la lengua desde un enfoque comunitario.

Cabe considerar que la lengua triqui es una de las lenguas indígenas de México que tiene menos hablantes en comparación, primero, de la totalidad de la población mexicana, y segundo, de las poblaciones indígenas mayoritarias como la náhuatl o la maya. Sin embargo, probablemente es la lengua y la cultura triqui una de las más vitales en la actualidad, debido al arraigo que tiene en los hombres y mujeres triquis. En la ciudad de Oaxaca, en el Estado de México, el Distrito Federal y otras zonas del norte del país, es común

encontrar a mujeres y niños triquis que se distinguen por sus huipiles y por hablar su lengua, manteniendo así la vigencia de los elementos de su cultura. Esto refiriéndonos a los triquis en términos generales.

En un sentido más particular, los pueblos triquis son diversos. Cada linaje, comunidad o región, tiene sus propias características; por ejemplo los triquis de Copala, Itunyoso y Chicahuaxtla, mantienen muy pocos lazos organizacionales. Por ello, en este libro se ha dado cuenta de lo que sucede en el uso de la lengua con los triquis de Chicahuaxtla, que sin duda tienen una dinámica lingüística distinta a la que se suscita con los triquis de Copala o de Itunyoso, lo que tampoco excluye la existencia de fenómenos comunes, como el proceso de desplazamiento lingüístico, debido a que los cambios sociales que ocurren en todo el pueblo triqui son similares. Por ejemplo, la escuela está presente en todas las poblaciones triquis, por lo que los cambios que produce, si no de manera idéntica, ocurren en todas estas comunidades.

Para el caso de las comunidades triquis de Chicahuaxtla, como ya lo hemos visto, si bien su lengua es vital, está siendo desplazada por el español, por lo que requiere de una revitalización en donde todos los hablantes participen. Habrá que tener en cuenta que la muerte de una lengua no es culpa de una o de dos personas, todos somos responsables de ello, por lo que también todos debemos aportar algo más para su revitalización. Como ya expresamos: la lengua muere cuando deja de ser hablada, por tanto hay que hablarla.

Probablemente, dentro del *hábitus* cultural y lingüístico en que ocurre la vida cotidiana triqui, no es notorio este desplazamiento, y si se percibe no siempre se le cuestiona, dado que aprender o hablar el español es bien visto en las comunidades. En cuanto a la revitalización, sus acciones no necesariamente fortalecen la lengua triqui; tener un alfabeto no es suficiente si tal alfabeto no es funcional, o si no hay metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua, o si simplemente se deja de hablar la propia lengua en la familia; tener libros tampoco sirve si no se los lee, o si no se entiende lo que en éstos está escrito; tampoco basta con tener escritores si sólo escriben para sí mismos, o si ellos tampoco enseñan a sus hijos a hablar la lengua triqui. La preservación de la lengua y de la cultura será posible en la medida en que sean practicadas.

Conclusiones

La investigación realizada en las comunidades triquis de Chicahuaxtla tuvo el propósito de indagar los usos de la lengua *Nanj n̄in'in* y del español en las diferentes prácticas comunitarias y relaciones sociales que los habitantes, en su vida cotidiana, crean y recrean, haciendo posible la existencia de una cultura que se esfuerza por mantenerse viva en medio de la homogenización cultural y lingüística que los cambios sociales han traído a estas comunidades. De esta manera y a modo de conclusión, haremos un recuento de los principales hallazgos de la investigación.

I. La lengua *Nanj n̄in'in* y el español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla

El debilitamiento de la lengua triqui frente al español
Esta investigación inició considerando que la presencia del idioma español en las comunidades triquis de Chicahuaxtla se estaba incrementado considerablemente en los últimos años, sobre todo en la niñez y juventud, los sectores más susceptibles de hablar más español que la lengua triqui, esto debido a que están más expuestos a los cambios sociales que ocurren en la comunidad.

Esta situación, como se planteó al inicio de la investigación, evidenciaba la existencia de un debilitamiento de la lengua triqui frente al español, cuyas consecuencias se reflejaban en un desplazamiento de tipo generacional por parte del español hacia el triqui. Después de esta investigación, como se ha podido apreciar en los resultados presentados, se corrobora que la lengua triqui efectivamente se encuentra en un estado de debilitamiento debido a

que los niños y jóvenes triquis, si bien, muchos son bilingües triqui-español, tienden a hablar más español entre ellos, dejando el triqui para la comunicación con sus mayores.

Este proceso de debilitamiento se manifiesta en la ausencia del monolingüismo en triqui en estos niños y jóvenes, lo que significa que todos ellos son bilingües. Dicho bilingüismo parece ser la situación ideal entre la población joven triqui, porque desaparece el monolingüismo y se asume que todos entienden el español; sin embargo, la situación no es conveniente cuando ante la falta de un monolingüismo en triqui, se acelera el monolingüismo en español. Esto nos indica que el proceso de bilingüización en los niños y jóvenes triquis no necesariamente obedece a la intención de mantenerse como bilingües funcionales, por el contrario, apunta hacia un bilingüismo de tipo sustractivo, dado que se aprende el español para alejarse de la propia lengua: el triqui.

La lengua triqui y el español en los cambios sociales

El debilitamiento de la lengua triqui frente al español se debe a los diversos cambios sociales que tienen lugar en las comunidades triquis de Chichahuaxtla, entre otros, la introducción, la adopción y la creación de nuevas formas culturales y sociales en las comunidades. Un ejemplo de tales cambios es la escuela, porque promueve en la niñez y juventud triquis una cultura distinta a sus prácticas tradicionales, evidente en el aprendizaje del español, el uso de uniformes escolares y la adopción de las nuevas tecnologías.

Particularmente, en las comunidades triquis de Chichahuaxtla, los principales cambios sociales que favorecen el uso del español son: la escuela, la migración familiar y los medios masivos de comunicación. La escuela es un espacio castellanizante debido a que en su contexto se usa más el español que el triqui; asimismo, en este entendido, se asume que para cursar la educación primaria, secundaria u otra, se requiere “saber bien” el español, por lo que niños y jóvenes se esfuerzan por “hablar bien” esta lengua.

La migración familiar hacia las ciudades, por su parte, es un fenómeno frecuente en la población triqui de Chichahuaxtla, hecho que afecta directamente a los hijos, debido a que ellos, al encontrarse en un contexto ciudadano, tienen menos posibilidades de aprender el triqui, por lo que generalmente crecen hablando sólo el español.

Los medios masivos de comunicación constituyen otro factor que desalienta el uso de la lengua triqui, porque incentiva con la música, el video y las noticias que se transmiten por televisión, internet y radio el idioma español. Ahora,

los niños y jóvenes, quienes crecen en medio de estas influencias, son los principales usuarios y promotores del español, en principio entre ellos. Sin embargo, también es justo decir que debido a la relevancia del español, en la actualidad su aprendizaje es necesario para el desenvolvimiento de la población triqui en la sociedad global. El problema comienza cuando se favorece inequitativamente el uso del español, porque es de este modo como se desplaza la lengua triqui.

La vitalidad de la lengua triqui en las prácticas comunitarias propias

Cuando nos propusimos indagar los usos de la lengua en las prácticas propias, fue ante las evidencias de que en las comunidades triquis la lengua *Nanj nín'in* era una lengua vital y predominante en estas prácticas. Al corroborar esta hipótesis inicial con los resultados de esta investigación, concluimos que efectivamente la vitalidad de la lengua triqui radica en la existencia de prácticas propias que no sólo promueven su uso, sino que la fortalecen.

La asamblea comunitaria, los tequios, las mayordomías, las prácticas relacionadas con la agricultura tradicional como la siembra del maíz y aquellas de tipo ritual-religioso, como el casamiento tradicional triqui, son prácticas comunitarias propias que exigen y fortalecen el uso y vitalidad de la lengua. El ejemplo más evidente es la asamblea comunitaria, en donde todos los asistentes hablan en triqui, y quienes no dominan esta lengua, no tienen una participación activa. Otro ejemplo son las mayordomías, pues debido a la ritualidad que encierran, se exige el uso del triqui, siendo las personas mayores quienes cuentan con los roles más importantes en éstas debido a su dominio de la lengua. Son estas prácticas las que permiten a la lengua triqui mantenerse viva al lado del español, aunque también hay que hacer notar que en estas prácticas comunitarias, la población participante es la adulta.

El control cultural en los usos de la lengua

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

En esto resulta fundamental el control cultural, debido a que mientras mayor capacidad de decisión tenga el pueblo sobre las prácticas comunitarias,

conforme más prácticas comunitarias propias existan, es más factible usar la lengua propia, el triqui. Pero cuando desaparecen estas prácticas, el triqui pierde vitalidad. Lo mismo sucede en la escuela, a cuyo alumnado, al estar en una práctica comunitaria no propia, se le exige un mayor uso del español que del triqui. Esto nos lleva a entender que la lengua triqui es vital en las prácticas propias, y débil en las no propias; lo contrario ocurre con el español, que es una lengua vital en las prácticas no propias o ajenas y débil en las propias.

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

La oralidad olvidada por la escritura

En las comunidades triquis, la lengua *Nanj n̄in'in*, en su estado oral, se mantiene vital en los espacios y prácticas comunitarias más tradicionales, sobre todo entre los padres y abuelos, no así en los hijos, porque los espacios y prácticas a que están expuestos son castellanizantes, principalmente la escuela. Todo niño y joven triqui que hoy pasa por la escuela se vuelve bilingüe o afianza su monolingüismo en español debido a la castellanización existente.

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

Actualmente, los procesos de revitalización y fortalecimiento de la lengua triqui en la escuela se encaminan hacia su escritura y olvidan la importancia de la oralidad para la pervivencia de la lengua. La lengua vive en la medida en que es hablada y muere cuando no hay quien la hable, y no porque no tenga escritura. El verdadero problema no es que no se escriba la lengua triqui, sino que se abandona su estado oral, siendo éste el más importante para su pervivencia. Aunado a ello, la metodología de la escritura triqui no es la más

adecuada debido a que sigue los esquemas de las lenguas occidentales. Esto lo podemos apreciar en la normalización de alfabetos y en la creación de neologismos. Asimismo, para su análisis y enseñanza en las escuelas, se toma como base la gramática española, y en consecuencia, se pretende encontrar verbos, sustantivos, adverbios y otros elementos gramaticales, cuando la lengua triqui tiene sus propias características. De esta manera, en las comunidades triquis de Chicahuaxtla, para la revitalización de la lengua, se pone demasiada atención en la escritura, creyendo que de este modo pervivirá en las generaciones futuras. Como se ha expuesto en la segunda parte de este libro, la lengua triqui encierra muchas complejidades lingüísticas y epistemológicas, por lo que no se trata de enseñar solamente sus funciones gramaticales, sino de abordar su epistemología.

La lengua triqui y la escuela

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

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

La Educación Intercultural Bilingüe y la planificación lingüística

La educación bilingüe es actualmente tarea exclusiva de la escuela, cuando debería ser de toda la comunidad, porque si bien la escuela muchas veces

produce la pérdida de la lengua originaria, en otras ocasiones, dependiendo del *hábitus* del lugar, son las mismas comunidades y las familias las que mayormente provocan esta pérdida.

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

De igual forma, entre las personas e instituciones que estudian la lengua y la cultura triquis, su perspectiva se reduce solamente a recuperar el pasado mediante la lengua. La lengua y la cultura no amanecerán mañana si no se crean y recrean de acuerdo con las condiciones globales del presente. Consideramos que la única forma de hacer trascender la lengua en el tiempo es adaptarla, hasta cierto punto, a las características globales del mundo; o considerando la teoría del *control cultural*, apropiarnos de los elementos culturales ajenos para ejercer nuestra capacidad de decisión sobre ellos. Solamente así reduciremos el porcentaje de población triqui monolingüe en español y el desuso del triqui entre los hablantes bilingües.

Por último, no queda más que decir que si bien la lengua es un asunto de interés comunitario o colectivo, también hay que reconocer que concierne al ámbito familiar e individual. La vitalidad de la lengua es, al final de cuentas, un asunto de actitud, identidad y conciencia lingüística.

Notas

¹ Mapa en línea: <http://www.sil.org>. Consulta realizada en septiembre de 2008.

² Mapa en Línea: <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/mebb/1b.jpg> Consultada en septiembre 2008.

³ En México, la educación básica consta de tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Cada uno de estos niveles tiene sus espacios propios. Por ejemplo, la primaria funciona en un espacio y con un programa distinto al de la secundaria. Asimismo, la política educativa de cada institución es distinta aunque funcionen en la misma comunidad.

⁴ Para entender la intersubjetividad habría que entender primero la subjetividad como la conciencia que se tiene de sí mismo. En la relaciones dentro de un pueblo como el triqui, la subjetividad es la conciencia que cada habitante tiene de todas las cosas que le rodean, mientras tanto, la intersubjetividad vendría siendo, primero, la conciencia compartida entre los habitantes triquis. En otras palabras, es el conocimiento compartido, por lo que la intersubjetividad ve al conocimiento o al lenguaje como algo comunal y no como un hecho privado. Segundo, en las relaciones intergrupales, la intersubjetividad vendrían siendo los rasgos compartidos entre los grupos.

⁵ Una relación cotidiana es cuando dos o más personas se encuentran (se cruzan) en el mismo camino. Entre los triquis, estos encuentros deben ser con una reverencia física y en el habla.

⁶ Se está usando el término de “categorías conceptuales” porque no son precisamente etapas de desarrollo, sino que se trata de una forma de conceptualizar al hombre y a la mujer triqui, cada una de estas categorías refleja precisamente el tipo de hombre y mujer que se es.

⁷ www.triquis.org. Consulta: junio de 2008.

⁸ La plaza o tianguis son días de intercambio comercial establecido, cuando los comerciantes de ciudades como Tlaxiaco, Putla, Juxtlahuaca y de las comunidades triquis y mixtecas realizan la compra y venta de productos de toda índole (alimento, vestido, ganado, abarrotes, etc.).

⁹ Esta distinción entre prácticas propias y prácticas ajenas coincide con la dicotomía entre “tradicción-modernización” (Giménez, 1995). Esto implica que las prácticas propias corresponden a las que por tradición se realizan y las ajenas son aquellas causadas por los cambios sociales en la idea de la “moder-

nidad” (partidos políticos en contraparte de la asamblea comunitaria, religiones cristianas en contraparte de los rituales, el español en lugar de la lengua *Nanj nin'in*, por ejemplo).

¹⁰ “Cascarear”, significa jugar un partido de fútbol o básquetbol entre amigos. Pegarle al balón.

¹¹ *Conejo* y *pollo* son apodos o sobrenombres.

¹² En una breve conversación que mantuvimos antes de entrar a observar su labor en el aula en el mes de octubre.

¹³ En una breve conversación que mantuvimos antes de entrar a observar su labor en el aula en octubre de 2007.

¹⁴ Se refiere a jóvenes (hombres generalmente) que migran a las ciudades y vuelven casados con personas (mujeres) de otras culturas y lenguas.

¹⁵ “Enciclomedia” es un programa electrónico que almacena digitalmente los libros de texto de la educación primaria. Está diseñado para ser usado en el aula como herramienta de trabajo del maestro. Por ello, se conoce como “Enciclomedia” al equipo de cómputo con su respectivo proyector que está incorporado en los salones de clase del quinto y sexto grados.

¹⁶ La cursiva se debe a que es la lectura del libro por el maestro.

¹⁷ www.triquis.org. Consulta: agosto 2008

¹⁸ La mayordomía es la disposición de personas que voluntariamente se organizan para celebrar fechas religiosas católicas, como la de San Andrés Apóstol. Las personas que encabezan la mayordomía se conocen como “mayordomos”.

¹⁹ Censo INEGI 2005, tomado del *Atlas sociolingüístico de los Pueblos Indígenas de América Latina* en línea: <http://wiki.proeibandes.org/index.php/Triqui>, julio del 2008.

²⁰ “Los que” “van a México” hace referencia a las personas que migran al Estado de México y al Distrito Federal por cuestiones de trabajo. Esta es la migración laboral y familiar de la que hemos hablado en los apartados anteriores.

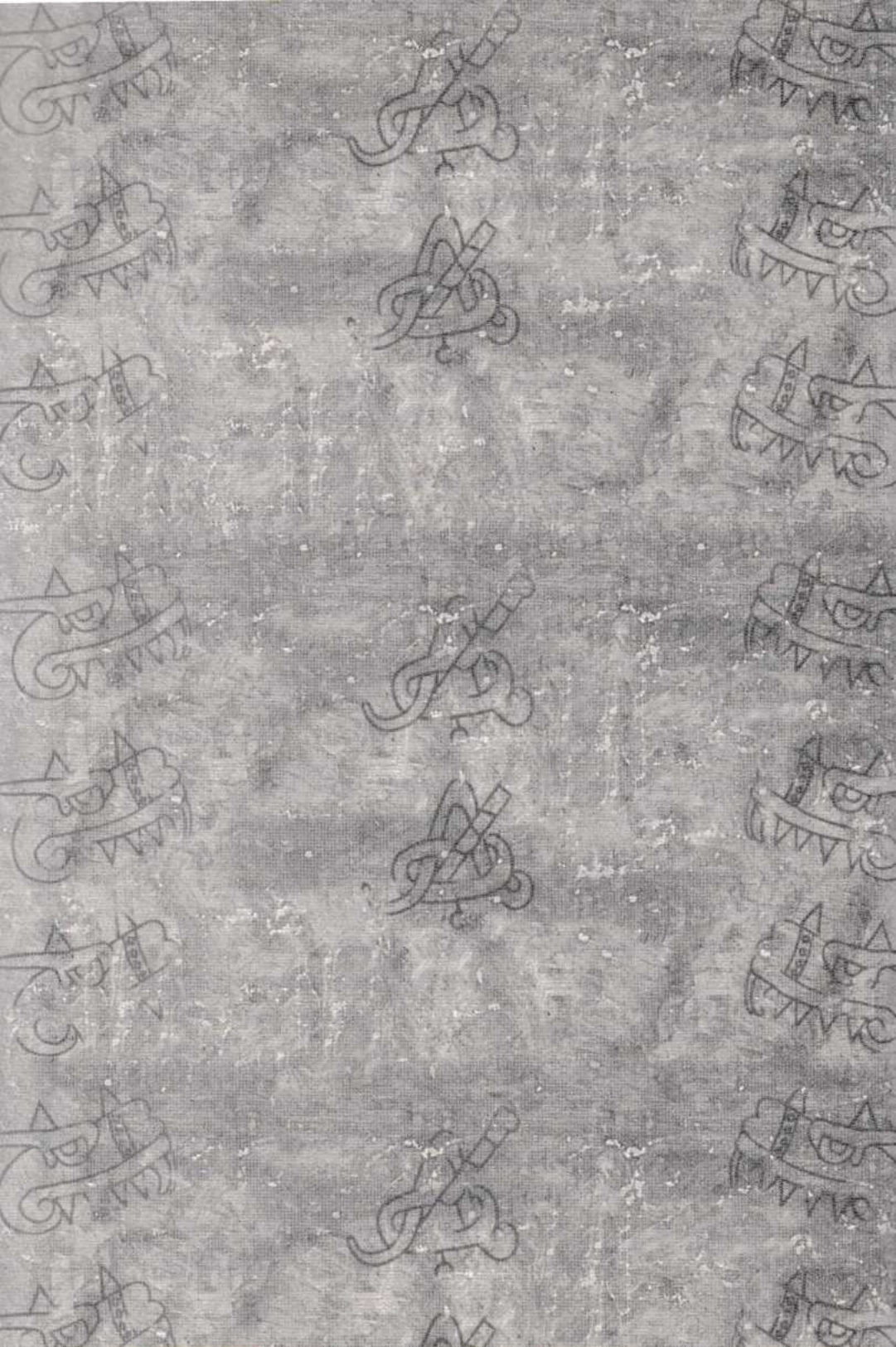
²¹ Estamos hablando sobre la lengua triqui de Chichahuaxtla. Antes de estas primeras experiencias de escritura, se sabe que otras personas no triquis, como fue el caso del Instituto Lingüístico de Verano, escribieron el triqui sin que esto tuviera transcendencia debido al poco tiempo que permanecieron en la comunidad y el rechazo que tuvo. En el caso del triqui de Copala (variante baja), la experiencia es distinta, por lo que no estamos generalizando este análisis a toda la región triqui sino a lo sucedido sólo en Chichahuaxtla.

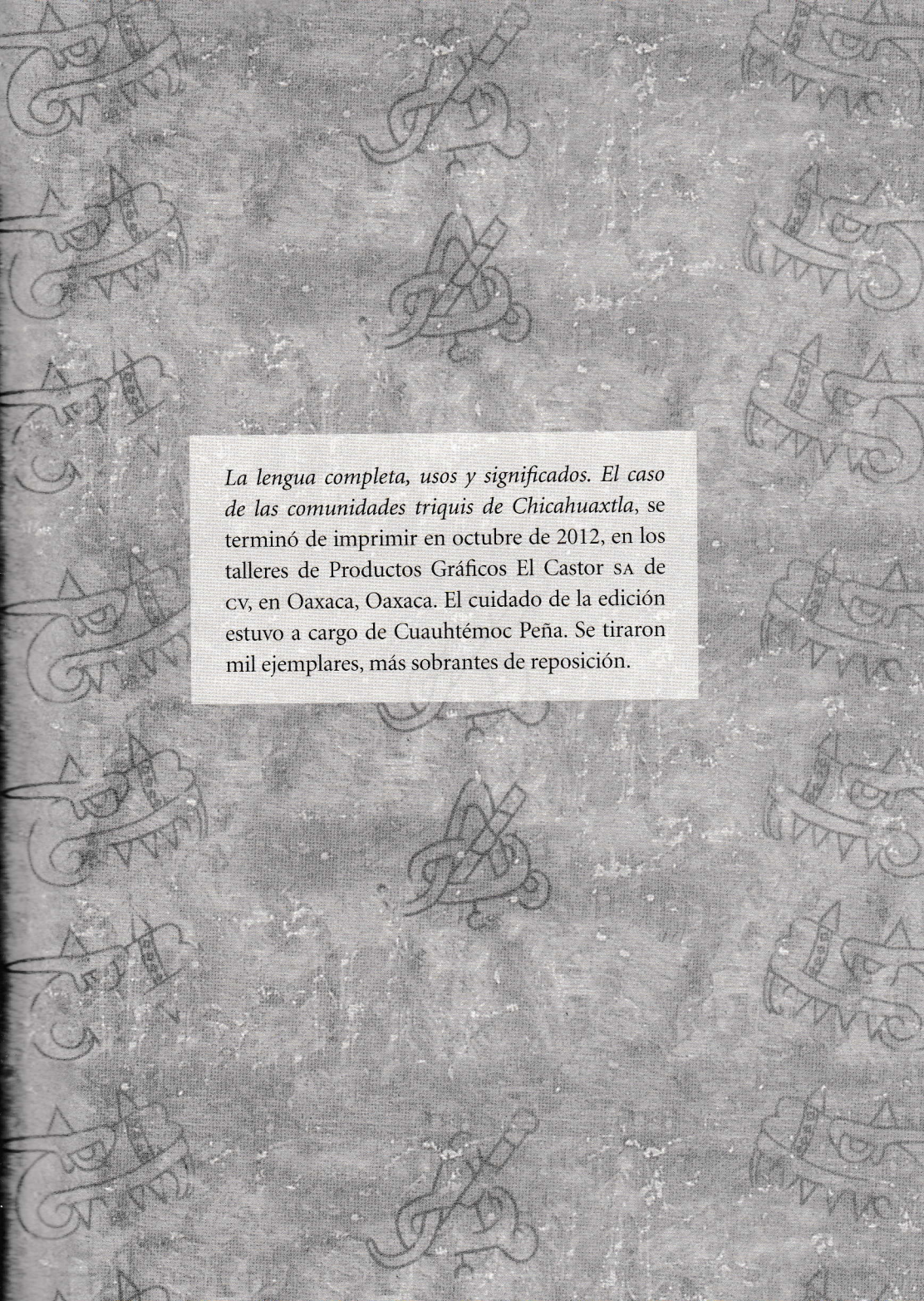
Bibliografía

- AMADIO, Massimo, (1987), "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en Massimo Amadio, Stefano Vaerese y César Picón (Comps.), *Educación y pueblos indígenas en Centroamérica: un balance crítico*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, pp. 19-25.
- ARNOLD, Denise y Juan de Dios Yapita, (2000), *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierra en los Andes*, La Paz, Universidad Mayor de San Andrés, ILCA.
- BAKER, Colin, (1993), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- BONFIL Batalla, Guillermo, (1992), *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*, Buenos Aires, Fondo Editorial, CEHASS.
- BOURDIEU, Pierre, (2001), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- _____, (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- COOPER, Robert L., (1997), *La planificación lingüística y el cambio social*, España, Cambridge.
- CHRISTIAN, Donna, (1992), "La planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística", en F. J. Newmeyer (Comp.), *Panorama de la lingüística moderna*, Universidad de Cambridge, iv. El lenguaje: contexto socio-cultural, Madrid, Visor, pp. 233-253.
- HAMEL Rainer, Enrique, (1993), "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico", en *Alteridades*, México, pp. 79-88.
- HOLLENBACH, Elena, (1980), *Topónimos triques: huellas de la prehistoria* (ILV), en línea <http://www.sil.org/~hollenbachb/PDFs/trcTopnm.pdf>, consulta realizada en julio del 2008.

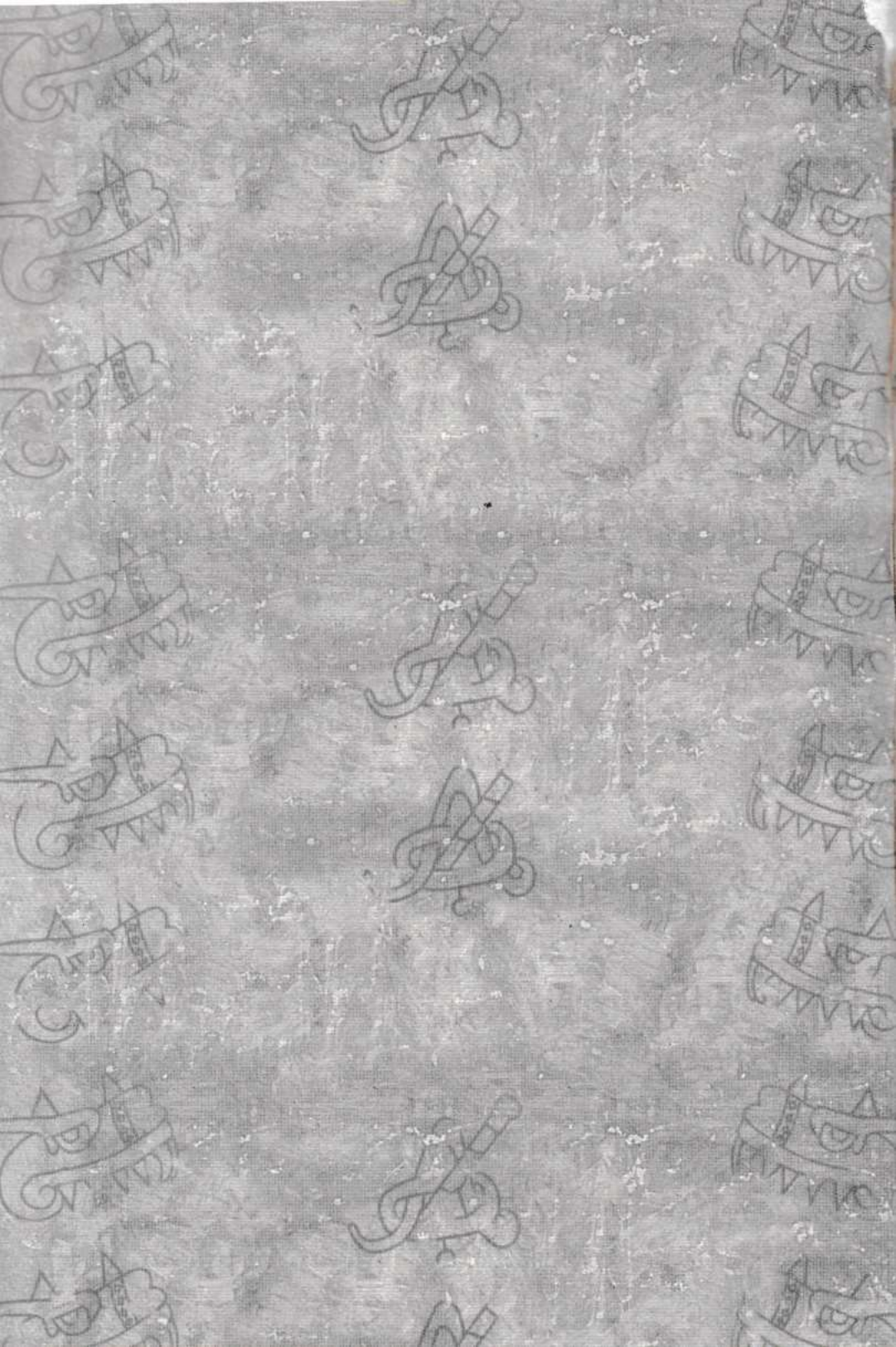
- GIMÉNEZ, Gilberto, (1993), "Modernización, Cultura e Identidad Social", en *Espiral. Estudios sobre estado y sociedad*, vol 1, No. 2, México, pp. 35-56.
- GLEICH, Uta von, (1989), *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*, Eschborn, GTZ.
- FERRARO, Emilia, (2004), "Y el verbo se hizo cultura: lingüística y antropología. Diálogo con Maurizio Gnerre", en *Íconos*, No. 18, Flacso, Ecuador, pp. 90-98.
- FUENTES, Beatriz Adriana, (2008), *El huipil triqui de Chichahuaxtla*, en línea: www.triquis.org, consulta realizada en julio del 2008.
- LEWIN, Pedro y Fausto Sandoval, (2007), *Triquis. Pueblos indígenas del México contemporáneo*, México, CDI.
- LÓPEZ, Luis Enrique, (2004), "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana", en Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Temuco, Universidad de Chile, pp. 235-273.
- _____, (2006a), "Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina", en *Universitas. Revista de la universidad Politécnica Salesiana de Ecuador*, año v, No. 7, pp. 103-144.
- _____, (2006b), "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje", en L. E. López (ed.), *Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia*, La Paz, PROEIB Andes / Plural Editores, pp. 17-46.
- MAMANI, Juan Carlos, (2004), "El hablante tiene la última palabra", en *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay*, Vol. 2, Cochabamba, Bolivia, pp. 71-82.
- MELIÁ, Bartolomeu, (2003), "El silencio de las lenguas y la palabra recuperada", en Gustavo Solís Fonseca (ed.), *Cuestiones de lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*, Lima, La Molina/PROEIB Andes/GTZ/UNMSM, pp. 21-36.
- MENA, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz, (2000), *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, México, SIBEJ.
- RAMÍREZ Castañeda, Elisa, (2006), *La educación indígena en México*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- RENDÓN Monzón, Juan José, (2002), "Pasos hacia una educación indígena comunalista", en *Reflexión Pedagógica*, IIA-UNAM, pp. 18-24.
- RENGIFO, Grimaldo, (2000), *Niños y crianza de la biodiversidad en la Chacra*, Lima, Gráfica Bellido SRL.
- ROGOFF, Bárbara, (1993), *Aprendices del pensamiento*, Barcelona, Paidós.

- SAMANIEGO, Mario, (2004), "Sobre la dialogía intercultural en sociedades asimétricas: desafíos y propuestas", en Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Temuco, Universidad de Chile, pp. 99-113.
- SANDOVAL CRUZ, Fausto, (2005), "Desde las entrañas del monstruo. Crónica que intenta ser breve de experiencias en la aplicación y no aplicación de la educación bilingüe", en *AELLI. Revista electrónica semestral*, año 1, No. 1, México, pp. 1-11.
- SCHMELKES, Silvia, (21 y 22 de enero de 2005), "La interculturalidad en la educación básica", Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México.
- SICHRA, Inge. (2003), *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*, La Paz, Plural Editores-PROEIB, Andes.
- _____, (2005), "¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de la planificación lingüística", en *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay*, Vol. 3, pp. 161-181.
- TAYLOR, S. J. y R. Bodgan, (1993), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- TUBINO, Fidel, (2004), "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico", en Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (ed.), *Rostros y fronteras de la identidad*, Temuco, Universidad de Chile, pp. 151-165.
- ROMAINE, Zusanne, (1995), *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Madrid, Ariel.





La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chicahuaxtla, se terminó de imprimir en octubre de 2012, en los talleres de Productos Gráficos El Castor SA de CV, en Oaxaca, Oaxaca. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Cuauhtémoc Peña. Se tiraron mil ejemplares, más sobrantes de reposición.



ACERCA DEL AUTOR DE ESTE LIBRO

Fidel Hernández Mendoza es originario de San Andrés Chicahuaxtla, Putla, Oaxaca, hablante de la lengua *Nanj nĩn'ĩn* (lengua triqui). Cursó sus estudios de educación superior en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bolivia. Ha participado como ponente en distintos congresos y seminarios relacionados con la educación y la lengua de los pueblos originarios dentro y fuera del estado de Oaxaca. Ha publicado diferentes artículos en línea y traducido un libro de cuentos de la serie *Cuentos del Rincón* de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, es autor y administrador del sitio en Internet Triquis en Movimiento, espacio de difusión de la lengua y la cultura triqui. También se ha desempeñado como docente, asesor técnico pedagógico e investigador en el Sistema de Educación Indígena.

La lengua completa, usos y significados. El caso de las comunidades triquis de Chichahuaxtla es, para el contexto en donde se lleva a cabo, el primer libro de su tipo. Su lectura, nos permite entender las dinámicas bilingües que ocurren en los distintos espacios y prácticas de las comunidades triquis de Chichahuaxtla, no consideradas en los procesos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que se desarrollan en las escuelas de estas poblaciones. Al mismo tiempo, también nos lleva a entender que la EIB no es ni debe ser sólo una cuestión que se aborde en las escuelas, sino una práctica comunitaria; de lo contrario, las lenguas y las culturas indígenas como el triqui, ya no serán lenguas ni culturas en el futuro.

Con esta publicación se pretende ofrecer a los lectores, y sobre todo, a las escuelas y las comunidades triquis, un acercamiento a los usos de la lengua triqui y del español en las prácticas de las comunidades de Chichahuaxtla. Si bien en él se abordan temas que atañen directamente a la lengua y cultura del pueblo triqui, consideramos que el estudio realizado puede hacerse extensivo a las dinámicas sociolingüísticas y socioculturales que suceden en otros contextos multilingües. Asimismo, esperamos que este texto sea una puerta de entrada para futuras investigaciones encaminadas a entender las dinámicas de la lengua y la cultura en un contexto de las relaciones globales características de la actualidad.



2010-2016



Oaxaca de todos
un gobierno para todos



SECRETARÍA DE
LAS CULTURAS Y
ARTES DE OAXACA



FUNDACIÓN
Alfredo
Harp Helú



OAXACA



GOBIERNO
FEDERAL

