



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

El uso de la lengua hñähñu en las prácticas sociales de una comunidad Bilingüe en el Valle del Mezquital

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:

José Luis Godínez López

Dirigido por:

Dra. Ma. Del Pilar Miguez Fernández

Dra. Ma. Del Pilar Miguez Fernández
Presidente


Firma

Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz
Secretario


Firma

Dra. Adriana Terven Salinas
Vocal


Firma

Dr. Ewald Ferdinand Rudolf HekkingSloof
Suplente

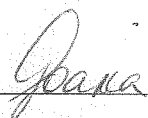

Firma

Dr. Severo López Callejas
Suplente


Firma


Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas

Directora de la facultad de filosofía


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña

Directora de Investigación y Posgrado

Resumen

Este trabajo explora la situación sociolingüística del uso del hñähñú y del español en la comunidad del Boxo Cardonal, en el Estado de Hidalgo. Los datos fueron recopilados a través del método etnográfico. Este método permitió conocer la versión directa de los hablantes, y en su propio contexto, acerca del proceso actual que el hñähñú presenta frente al español. Las entrevistas y las observaciones de las interacciones de uso del hñähñú y español, contaron con la participación de niños, jóvenes, adultos y adultos de la tercera edad. Los ámbitos que se tomaron como referencia fueron: la familia y el espacio comunitario.

El Boxo en la actualidad es una comunidad bilingüe “hñähñú y español”. Pero, la vitalidad del hñähñú se ve amenazada por varios factores (extra) lingüísticos que provocan discontinuidades en el uso y mantenimiento de la cultura y la lengua misma. La transición del hñähñú en favor del español se ve acelerada por instancias como la iglesia, la escuela, la casa de salud, las tiendas y otras instituciones quienes imponen y exigen modelos que reconocen una única forma de vida. De igual manera, existen otros factores importantes que provocan el desuso del hñähñú tales como la situación económica o la migración que trae consigo nuevos modelos de comunicación al igual que las marcas de discriminación que fueron vividas con anterioridad. Por esta razón al parecer, en la comunidad han decidido “adoptar” el español como lengua predominante así como las formas de vida propias de la comunidad.

Los hablantes de la comunidad también presentan una disonancia entre el plano discursivo y práctico. Es decir, en su mayoría los hablantes de la generación de adultos manifiestan su preocupación de discontinuidad lingüística intergeneracional, pero a su vez ellos mismos hablan en español a sus descendientes. Es decir, que los hablantes no se sienten convocados a pasar del plano “del decir” al plano “del hacer” puesto que hace falta una planificación lingüística de refortalecimiento de la lengua hñähñú, además de eso también hace falta el apoyo por parte de las instituciones gubernamentales para crear programas de revitalización lingüística no solo de la comunidad del Boxo si no de todas las comunidades del Valle del Mezquital.

Palabras clave: Bilingüismo, monolingüismo, vitalidad, discontinuidad

Summary

This work explores the sociolinguistic situation about the use of de hñähñu and Spanish languages, in the community of Boxo Cardonal, in the State of Hidalgo México. The data was collected through the ethnographic method. This method made it possible to know about the direct version of the speakers, and in their own context, about the current process that the hñähñu people present against the Spanish. The interviews and the observations of the interactions between the use of de hñähñu and Spanish languages included the participations of children, teenagers, adults and the elderly. The sources that were used as a reference were the family and the community space. El Boxo nowadays is a bilingual community, “hñähñu and Spanish”. But the vitality of the hñähñu is threatened by several linguistic factors, that cause discontinuities in the use and maintenance of the culture and the language itself. The transition from hñähñu in favor of Spanish is promoted by body such as the church, School, Hospital, Stores and other Institutions that impose and demand models that recognize a unique way of life. Similarly, there are other important factors that cause the disuse of hñähñu such as the economic situations or migration that brings new models of communication. Just like the brands of discrimination that were previously lived. For this apparent reason, the community decided to adopt Spanish as the predominant language as well as the ways of life of the community.

The community speakers also have a dissonance between the discursive and practical plane. That is to say, the majority of the adult generation manifests a concern in intergenerational linguistic discontinuity. But at the same time they speak Spanish to their offspring. That is to say that the speaker's don't feel summoned to move from the plane of “saying” to the plane of “doing”, since it takes a strengthening linguistic plan for the hñähñu language. In addition to that it also lacks the support from government institutions to create language revival programs not only in the Boxo community, but also in all the communities of the Mezquital Valley.

Key words: bilingual, monolingualism, vitality, discontinuities

Dedicatoria

A mi hermano: Cresencio Godínez López



A pesar de nuestro caminar, nada pasa todo sigue igual desde tu partida, te llevaste nuestro corazón, solo esperamos que algún día nos volvamos a encontrar.

Agradecimientos:

En el recorrer de la vida, tuve la oportunidad de formar parte de un proceso más de formación que duro dos años. Este par de años fue para realizar la maestría en la Universidad Autónoma de Querétaro y muchas son las personas a quien le debo mi gratitud, porque me apoyaron directa o indirectamente en este recorrer. Algunos apoyándome académicamente, otros alentándome a perseverar, al igual otros me apoyaron moralmente sin escatimar su tiempo y dedicación. Por ello, deseo agradecerles desde lo más profundo de mi ser, su colaboración y su apoyo incondicional.

Primeramente quiero agradecer a mi asesora de tesis, la Dra. Ma. Del Pilar Miguez Fernández por sus observaciones, comentarios y valiosas contribuciones en este trabajo. Asimismo al Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz quien en algún momento deposito su confianza en mí invitándome a realizar la maestría, además de agradecerle el apoyo constante que me brindo durante estos dos años. A mis sinodales: La Dra. Adriana Terven Salinas por las observaciones, comentarios y valiosas atribuciones. Al Dr. Ewald Hekking por su tiempo y por la revisión que hizo a este trabajo, así como la contribución que ha hecho a la lengua otomí. Al Dr. Severo López Callejas también debo mi agradecimiento por el apoyo Moral y académico brindado durante todo este proceso.

De manera especial, quisiera también extender mi gratitud a toda mi familia, a mis hijos Jaciel Godínez Hernández y Alfredo Godínez Hernández, quienes seguramente en algún momento entenderán la razón de distanciamiento. Asimismo agradecer a Olga Hernández Hernández mi compañera de vida, quien a pesar de los retos presentados durante este trayecto pudimos sobresalir. A mis hermanos Jorge, Juan, Estela, Minerva Godínez, muchas gracias por brindarme fortaleza en todo momento. Por supuesto también debo agradecer a mi madre por darme la vida.

A las familias: Salas callejas, Escobilla Buena y Salas Morgado, también debo agradecimiento por permitirme realizar esta investigación dentro de sus hogares y permitir que nuestra lengua se dé a conocer.

A mi sobrino Bryan Godínez Gaspar le agradezco que a pesar de la distancia pudiera apoyarme en el resumen al inglés de este trabajo.

Debo agradecer también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología quienes me otorgaron la Beca CONACYT ya que de no ser por esta institución difícilmente hubiera logrado concluir este proyecto.

Índice general

Introducción	
Planteamiento del problema	
Objetivos	
General	
Específicos	
Justificación	

CAPITULO 1 HANJA XĂ THOKI NUNA BEFI. COMO SE LLEVO A CABO ESTE TRABAJO (ASPECTOS METODOLÓGICOS)

1.1 Tipo de investigación.....	1
1.2 Método de la investigación: la etnografía, la etnografía del nativo y la etnografía del habla.....	2
1.3 Descripción de los participantes y Unidades de análisis.....	6
1.4 Técnicas de la investigación.....	10
1.5 Instrumentos de investigación.....	13
1.6 Sistematización de la información.....	14

CAPITULO 2 REFERENTES TEORICOS SOBRE EL USO SOCIAL DE LAS LENGUAS

2.1 Usos de las lenguas en la sociedad.....	16
2.2 Bilingüismo y diglosia.....	19
2.4 La elección de una lengua.....	26
2.5 Las actitudes ante la lengua.....	33
2.6 Mantenimiento y desplazamiento de lenguas.....	36
2.7 Lengua, cultura e identidad étnica.....	39

CAPÍTULO 3 YA 'MUI YA JĂ'I HÑĂHÑŪ. LA POBLACIÓN OTOMÍ

3.1 La lengua otomí.....	43
3.2 Situación lingüística de la lengua hñăhñŭ en el valle del Mezquital, Estado de Hidalgo.....	47
3.3 Panorama sociolingüístico de la comunidad del Boxo "comunidad de estudio".....	55

CAPITULO IV NJABU YA NĀ YA JĂ'I YA ME 'BOXO HA RA 'BATHA RĂ BOT'AHÍ. ASI ES COMO USAN LAS LENGUAS LOS HABITANTES DE LA COMUNIDAD DEL BOXO EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

4.1 Uso de las lenguas de cada una de las generaciones en el espacio familiar.....	60
4.1.2 Valoración del uso de las lenguas en cada una de las generaciones de las familias.....	79
4.2 Uso, desuso y abuso de las lenguas en el espacio comunitario.....	91
4.3 El uso del castellano, un puente hacia la modernidad o al desarrollo.....	106

CONCLUSION:**BI GUA RĂ NGO BI GOTA RA THA'I.** SE ACABÓ LA FIESTA AHORA QUEDÓ LA DEUDA

1.- Con respecto a lo familiar	111
2.- Con respecto al uso de las lenguas en el espacio comunitario	115
3.- Con respecto al uso de la lengua en el ámbito educativo.....	118

PROPUESTA: YA MUNTS'A XITA PA RA NT'UDI NE RA NSU RA HÑĂKI RA HÑĂHÑU. FORMACIÓN DE GRUPO DE ABUELOS PARA LA DEFENSA Y FORTALECIMIENTO DEL USO DE LA LENGUA HÑĂHÑU

1.-Problema.....	121
2.- Factibilidad.....	122
3.- Justificación.....	123
4.- Finalidad.....	124
5.- Objetivos.....	1243
Objetivo general.....	124
Objetivos específicos.....	124
6.- Beneficiarios.....	125
7.- Principios orientadores del proyecto.....	125
8.- Planteamiento de acciones/actividades.....	126
9.- Posible esquema de evaluación.....	128
10.- Obstáculos posibles.....	129
Bibliografía.....	130

Índice de tablas

Tabla 01.	Estructura familiar y grado de bilingüismo de la primera familia.....	7
Tabla 02.	Estructura familiar y grado de bilingüismo de la segunda familia.....	8
Tabla 03.	Estructura familiar y grado de bilingüismo de la tercer familia.....	8
Tabla 04.	Unidades de análisis.....	10
Tabla 05	Categorización de los datos.....	14
Tabla 06	Las cuatro capacidades lingüísticas del bilingüismo.....	21
Tabla 07	Hablantes de otomí de 5 años o más en 1990 y 2000 por Estado.....	45
Tabla 08	Variantes lingüísticas del Otomí a nivel Nacional.....	46
Tabla 09	Variantes del Hñähñu en el Estado de Hidalgo.....	48
Tabla 10	Situaciones comunicativas en la faena.....	91

Índice de gráficos

Grafico 01. Lenguas con mayor número de hablantes en estado de hidalgo.....	47
Grafico 02. Población de hablantes bilingües y monolingües en la comunidad del Boxo.....	58

Índice de figuras

Figura 01.	Diagrama sobre el uso social de las lenguas.....	19
Figura 02.	Forma de actitudes.....	36
Figura 03.	Pirámide de deterioro intergeneracional del uso de las lenguas.....	113
Figura 04.	Diagrama de transición intergeneracional de las lenguas	114

Índice de Mapas

Mapa 01.	Localización y distribución geográfica de población otomí.....	44
Mapa 02.	Localización de regiones de habla hñähñu en el Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo.....	49
Mapa 03.	Localización del Municipio de Cardonal Hidalgo en la República Mexicana.....	54

Índice de fotografías

Fotografía 01.	Socialización de las lenguas en la milpa de la cumbre (ts'onthe).....	78
Fotografía 02.	La faena un espacio de uso de las lenguas.....	91
Fotografía 03.	Letreros en lengua hñahñu, elaborado por los alumnos de la Escuela Guadalupe Victoria, en la Comunidad del Boxo.....	102

Anexos

Anexo 01	Guía de observación desde adentro (interior de las familias).....	134
Anexo 02	Guía de entrevista a profundidad “percepciones sobre la lengua hñähñú”	136
Anexo 03	Guía de observación en el espacio comunitario	137
Anexo 04	Situaciones comunicativas de la faena	138

Abreviaturas

OP Observación participante

FIG. Figura

INEGI Instituto Nacional de Estadística Y Geografía

DOF Diario Oficial de la Federación

INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

PIVM Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital

CSH Consejo Supremo Hñähñu

CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CONACYT Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Introducción

Como resultado del contacto de culturas y lenguas a nivel mundial han surgido un sinnúmero de fenómenos lingüísticos, entre ellos el desuso, el desplazamiento y la pérdida de un gran número de lenguas originarias. Sin duda, frente a esta problemática gran parte de la sociedad y, en particular los académicos, lingüistas e instituciones gubernamentales, han dado cuenta de este acontecimiento, a su vez han visto con emergencia revertir estas tendencias de desaparición y desuso lingüístico, buscando nuevos paradigmas de fortalecimiento cultural.

En este sentido, en México el desarrollo del campo de fortalecimiento lingüístico es relativamente reciente. Desde hace aproximadamente dos décadas, la revitalización y fortalecimiento de las lenguas ha tomado mayor impulso. De ahí que varios esfuerzos, algunos provenientes de las mismas comunidades, valiéndose de diversas estrategias, han dejado huella de los efectos positivos resultantes de los procesos refortalecimiento de las lenguas. No obstante, el camino transitado no ha sido en absoluto llano. Desafortunadamente y debido a una serie de dinámicas sociales y factores, no ha sido posible revertir por completo tal desplazamiento y desuso de estas mismas.

Considerando que aún son escasos los estudios realizados en cuanto a la materia de uso de la lengua, así como de los alcances, limitaciones y heterogeneidad de estrategias desarrolladas en los proyectos de esta índole, en este escrito se busca contribuir y explicitar las distintas aristas ante las cuales los actores se enfrentan en los esfuerzos por usar el hñähñú de la comunidad del Boxo en el Valle del Mezquital, a fin de permitirnos reflexionar, rediseñar e incluso re-direccionar acciones a favor de la reactivación de dicha lengua.

El trabajo que se presenta a continuación es de corte sociolingüístico y etnográfico, está basado en una investigación que se realizó en la comunidad del Boxo (comunidad bilingüe hñähñu-español), sobre el uso de las lenguas. Esta comunidad se encuentra ubicada en el Municipio de Cardonal, en la región del Valle del Mezquital. El grupo

principal que participó en el trabajo de investigación fueron tres familias y como extensión de ellos, todos los hablantes de la comunidad en general.

Las observaciones se realizaron bajo dos espacios principales: la familia, como un espacio trascendental y el espacio de la comunidad como un espacio más amplio de interacciones. Con respecto a las entrevistas, estas se realizaron a 4 generaciones: niños, jóvenes adultos y, a adultos de la tercera edad, miembros de su entorno familiar y miembros de la comunidad en general.

La investigación también describe, analiza e interpreta la interacción y actuaciones comunicativas además de las perspectivas que los miembros de las familias y los miembros de comunidad realizan y tienen sobre sus lenguas; hñähñú-español. Asimismo, se identifican indicios explícitos o implícitos (a través de la familia, comunidad) de mantenimiento, desplazamiento y resistencia lingüística. En estos hallazgos, la familia refleja discontinuidades, paradojas, falta de voluntades a nivel personal como grupal en el uso de la lengua hñähñú en un nivel público, pero al parecer en el nivel privado coexiste la vitalidad de esta misma. En este mismo contexto, se intenta responder a preguntas como: cuándo, porqué, con quién, para qué, cómo, dónde, sobre qué los habitantes y su entorno emplean el hñähñú y el español en su cotidianidad.

El análisis de los datos empíricos muestra también algunas prácticas sociales, donde hay expectativas sobre el uso del hñähñú y del castellano en la vida familiar y comunitaria actual, así como para el futuro.

Esta investigación se encuentra estructurado en un contenido de cuatro capítulos, cada uno de ellos interrelacionados uno con otro necesariamente. El capítulo uno refiere a aspectos metodológicos. En este, se presenta el método empleado en la investigación, las técnicas etnográficas usadas, los instrumentos para registrar los datos y la forma de inserción al campo.

En el capítulo dos, hablaremos sobre la fundamentación teórica, que sostiene este trabajo. Está dividido en siete apartados que tienen que ver con: a) El uso de las lenguas en la sociedad, b) el contacto de lenguas, bilingüismo y diglosia c) competencia

lingüística, d) La elección de una lengua e) Las actitudes ante la lengua, f) Mantenimiento y desplazamiento de lenguas minoritarias. Y, g) Lengua cultura e identidad étnica.

En el capítulo tres, se realiza una contextualización de nuestro tema de estudio a través de tres apartados principales: En el primer apartado, nos concentramos en exponer las condiciones sociales, ubicación y población de los hablantes de la lengua otomí. Seguidamente, mencionamos las condiciones en que se encuentra la lengua otomí o Hñähñú en la región del valle del Mezquital, y finalizamos este capítulo haciendo referencia sobre el estado actual en que se encuentra esta misma lengua, pero en la comunidad del Boxo, Municipio de Cardonal, en el Estado de Hidalgo.

En el capítulo cuatro, contiene a detalle los resultados de la investigación distribuidos en tres apartados que están relacionados con los distintos usos de las lenguas hñähñú-español, así como las percepciones, visiones y razones para el uso y no uso de una u otra lengua por los distintos grupos etarios.

Después del capítulo de resultados, se presentan las conclusiones del estudio de acuerdo a los resultados obtenidos y a los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Así mismo, este trabajo de investigación contiene una propuesta producto de los resultados del estudio, que plantea la formación de un grupo de “xitas” (abuelos) (as) para la defensa y el fortalecimiento de la lengua hñähñú.

En la parte final de esta investigación se presentan los anexos y los instrumentos de investigación aplicados y que nos sirvieron para el levantamiento de la información (guía de entrevistas y guías de observación).

Mudi t'ofu

Ko ya munts'a hnini, ya munts'a jä'i n'e ya munts'a hñäki de gatho ra xihma'i, xa nja 'na ra ray'o xuhña ha ya hnini habu ma met'o mi ja ndunthi ya hñäki. Ko nuna xuhña, nuya jä'i mi ña ya hñäki mapaya xa ts'oka ya noya, 'nehe xa thändi ge 'rabu ya hingi ña xa hño ya hñäki ngu ma met'o o r'abu ya jä'i ya hingi ne da ña ya hñäki. Henge rä nge'a ya xahnäte, 'ne ya dänga ngu tsu'thui xä unga nguenda de nuna thogi ha xa tsotua ya mui, henge rä ge'a xa hongga ya ray'o mfeni pa da thandi hanja xa 'medi nuya hñäki. 'nehe xa thoni mar'a ya 'befi pa ge njani da thändi hanja ya jä'i da yopa mudi da madi ya hñäki ha da yopa hña ha ya hnini.

Ha ma hä'ihu M'onda ra nsu de ya hñäki ja ma ge'a xa mudi. Xa hneki ge denda ma yo ret'a jeya ya nsu de ya hñäki xa nja ma n'a ndunthi ra ts'edi. Denda geb'u, d'unthi ya ra'y'o nfeni xa nja. 'ne ma 'ra xa hñehe de ya t'uka hnini habu xa thoni hanja da nsu nuya hñäki xa metsi ya hoga ñehe. Hinge ra nge'a nuya b'efi hinxa unga gatho nu'a mahyoni nge'a ge r'abu b'u mar'a ya xuhña di nthe ha hinxa hopi da thoki nuya befigu ri 'ñehe.

Ya xahnäte xa unga nguenda ge nuya befi xa thoki de ya hñäki hinga ndunthi, ha nub'u xa thoki rabu hinxa thoki ngu ri 'ñentho, nge'a ge 'bedi nthunthi te da thandi. Ha nuna b'efi di ne ga tsapihe ga nfastehe pa ga mahñe hanja nuya zi jä'i 'bu nuni ha 'na ra hnini ra thuhu Boxo ha ra batha ra Bot'ahí r'abu ña o 'rabu hingi ne da ña nuya hñäki o 'nehe ga uhñe ngeuda habu ma'na di jupa nuya hñäki pa ga uhñe guenda te et'a ra b'edi, ha nub'u da za ga uhñe nguenda habu tsa ga nfastehe paga hokihe 'na ra'rayo befi habu ga honihe hanja ga japihe ya jä'i da yopa madi ya hñäki ha da su ngu ri ñentho.

Ra befi xa thoki a nuna hem'i, fudi ña de hanja tsa ga padihu ma ts'u de ya hñäki, to'o xa ofo de ma'ra ya hñäki, 'ne de hanja ga xadihu nu ya hñäki. Pa ge'a ma ga fufihu ga ñahe de hanja ya 'mui nuya hñäki ya me 'Boxo habu ja yoho ya hñäki (ra hñähñu 'ne ra ñanfo), 'ne hanja jupa nuya yoho ya hñäki nuya jä'i.

Nuna hnini ra thuhu 'boxo tsa ga tsudihu ha nuni 'na ra dānga hnini ra thuhu 'Mohai ha ra Batha ra Bot'a'i ha nuni Hidalgo.

Ya jā'i man'a bi nfaste pa nuna befi ge'a hñu ya 'mui 'bu ha nuna hnini pe hinge sehe'u, tsa ga mahñe ge gatho ya me hnini 'nehe bi mfaste nge'a ge 'yoni ndunthi pädi dä ña nu ra hñäki ra hñahñu, pe 'ne 'bu ndunthi nu'u pä dä ña ra ñanfo.

Ya nt'ani da hokihe ha yoho ya dānga luga, habu bi thandi ya thogi ya hñaki: n'a, ge'a ha ra 'mui ya zi jā'i nge'a ge gudi padihu ge'ä ra mudi ra luga habu di nxadi ya metsi 'ne ya zi jā'i ne da mudi da ña. Ha ra ñoho luga, ge'a ha ra hnini habu ya jā'i ma n'a di nxadi da ña xahño 'na ra hñaki. Pa nuna befi nehe bi thoki ma'ra ya nt'ani ko goho ya danga me hnini: bi thoki ya ntani ko ya bātsi, ko ya basjä'i, ko ya dānga jā'i n'e ko ya zi xita, gatho mya mengu 'Boxo pe 'nehe ra mya zonte ya me hnini.

Pa da fudihe da hokihe nuna befi, ja da hakihe ha goho ya dānga xeni, ra ma n'a de nuya ntheki da sapihe xa nthu ko n'u ma ra ya xeni nge'a ge mahyoni pa dä fädi xa hñño nu ma befihe. Ra mudi ra xeni ña de hanja xa thoki nuna befi, n'e te kupahe pa bi za dä mpefihe ha nu ra hnini habu da mpehe.

Ha ra xeni yoho, ña de nu'a gatho ya 'bede, ne ya noya xa nt'ofu ha ya hem'i pa ga padihu hanja ña ya jā'i 'ne ha ri ñ'ehe ma ñahu.

Ha rä hñu xeni, ma ga tsuhe gatho nu'a di ne ga padihu de ra hñäki ra hñahñu. Nuna xeni sta yopa xenihe ko ma hñu ya xeni: Ha nu ra mudi di ñahe de tengu ya 'mui ya jā'i hñahñu, habu 'bui ha hangu ya jā'i 'bu ña nuna ña ra hñahñu ha 'Monda. 'Nepu di ñahe de tengu ya 'mui ya jā'i ya hñahñu pe ha ra 'Batha ra Bot'ahí, ha pa ga juatihe nuna dānga xeni di ñahe de tengu ya 'mui ya hñahñu pe ha ra hnini ra Boxo ra hyodi 'Moha'i de ra däta hnini Hidalgo.

Ha ra goho xeni, di ñahe de nu'a da tsuhe ha ma 'befihe da hokihe ha nuni 'Boxo, hanja di jupa, to jupa, o habu di jupa nuya hñaki ja ha nuni 'Boxo. Pa ge'a 'nehe ja da yopa hakihe nuna xeni ha ma hñu ya t'uka xeni habu di ñahe denda na'ño ya nfeni hanja thāndi nuna 'bede de ma hñäkihu.

'Nepu pa ga juadihe nuna befi sta ofohe un ra ngantsi de gatho nuya xuhña da tsuhe, 'ne da tsapihe da thadihe nu ya nt'ani da hokihe ha ra mudi nuna befi. 'nehe, nuna befi petsi 'na ra t'uka nfeni befi nu'a di kanfrihe mahyoni ga hokihe ko nge'a nura befi sta handihe, nuje stä handihe ge mahyoni 'na ra munts'i de ya zi xita pädi ra hñäki, pa dä udi 'ne da yopa nja ra ehya nu rä hñäki rä hñähñu.

Ha rä ngats'i de nuna befi stä huxe nuya xi 'ne ya mpefi da jupahe pa da hokihe nuna befi ha pa bi maxkagihe pa dä munts'ihe ya noya mahyoni.

Planteamiento del problema

Una lengua es la manifestación que adopta cada comunidad como medio de comunicación. Representa a su vez, un signo de adscripción social, de pertenencia a un grupo humano determinado. La lengua simboliza para cualquier grupo social:

El canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario y así sucesivamente [también] para adoptar su cultura sus modos de pensar y de actuar (Halliday 1978p. 18).

La lengua como puede hacerse notar, significa compartir un sinnúmero de hechos, cosas, sentimientos, maneras de ver el mundo y de organización social. Lamentablemente hoy en día la integridad de las lenguas indígenas de nuestro país se ha ido desvaneciendo por diversos factores y circunstancias. Para darnos una idea de la magnitud del problema y retomando los datos del último censo poblacional realizado en el 2010, en México de los 15.7 millones de indígenas del país solo 6.7 millones son hablantes de alguna lengua indígena, lo que indica que 9 millones han perdido su lengua (INEGI, 2011a).

En el caso especial de la lengua otomí a pesar de encontrarse entre las primeras lenguas con mayor número de hablantes en México, desde hace años su situación lingüística, se encuentra ante un panorama apabullante de desplazamiento. Es decir, que “el uso del español [ha estado] en aumento y el uso de la lengua indígena está en constante disminución” (Hekking, 2002, pp. 221-222). Esta situación ha llevado a una progresiva ocupación de dominios comunicativos que ha venido ocasionando un debilitamiento en la lengua más débil y que por tanto este proceso finalmente ha estado cumpliendo “el desuso paulatino en dominios sociales” (Zimmermann, 1999, p.113). Significa que en los lugares y espacios donde comúnmente se utilizaba la lengua otomí ha estado supliéndose por el español.

El desplazamiento del otomí frente al español ha sido un factor que ha incidido de manera muy vertiginosa en todas las regiones donde se hablan sus diversas variantes, por ejemplo en la región del Valle del Mezquital, en donde hasta hace algunos años se manifestaba con una vitalidad estable hoy en día esta lengua se ha visto amenazada. Los factores que han provocado este desplazamiento son múltiples, tales como, las relaciones de poder, los intereses económicos, los cambios políticos, los cambios sociales y tecnológicos, entre otros que son considerados componentes determinantes en el uso lingüístico y en el modelo de la lengua porque como bien sabemos estos factores tanto pueden hacer nacer, modificar o desaparecer un idioma. Las causas antes mencionadas mutuamente relacionadas con otras condiciones como: la pobreza, la migración, el racismo etc., han forjado irremediablemente la ruptura de la tradición oral entre los hablantes de la lengua hñähñú y a su vez ha conducido esta situación al desuso y pérdida de la misma.

La migración como factor principal, se ha generado principalmente por escasez de fuentes de empleo y a la aridez de la región¹. Esta situación ha obligado a los hñähñús a dejar de hacer uso de sus ecosistemas para su subsistencia y no solo eso sino que también ha ocasionado que algunas prácticas sociales que se solían realizar con anterioridad se hayan suplido por nuevas alternativas de sobrevivencia. En este sentido, los habitantes se han visto en la necesidad de insertarse en el mercado de trabajo en zonas urbanas Ixmiquilpan, Pachuca, Ciudad de México y Estados Unidos, conllevando una serie de adaptaciones que han modificado sus elementos culturales y cambios principalmente en el uso de la lengua indígena. Este tipo de modificaciones evidencian la adecuación de la cultura hñähñú a una nueva realidad social.

¹ La parte alta del Valle del Mezquital, se caracteriza porque el desierto hace su aparición. Es decir, es una zona árida, el paisaje es diferente, las montañas, las colinas y los montes pelados parecen carecer de tierra vegetal es decir, solo podemos apreciar cactus cirios u órganos, nopales garambullos, biznagas y maguey. Es aquí donde Benítez (1972), en su recorrido por Hidalgo denomina “el pequeño infierno de la vergüenza” término utilizado en los años 70s cuando recorre este estado y mira las condiciones geográficas y de modo de vida en que viven los de esta región. Tales condiciones obliga a los habitantes a abandonar sus tierras.

Por otro lado, los modelos de racismo discriminación y segregación dirigido hacia los hablantes de la lengua hñähñú también ha sido un motivo de desmotivación hacia la conservación de la lengua, y al parecer este fenómeno siguen prevaleciendo porque muchos son los hablantes que dejan de usar su lengua no porque no la hablen si no por temor a ser vistos como seres diferentes al resto de la sociedad. Para corroborar esta situación, algunos autores de la región, del VM (Valle del Mezquital) mencionan que “poco a poco han ido perdiendo el valor de su cultura debido a circunstancias y procesos por los que han tenido que pasar dentro y fuera de las instituciones sean estas educativas o gubernamentales” (Bernal, 2007; González, 2014).

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y en consecuencia de ello, hoy día, se puede apreciar que en la comunidad del Boxo, así como las distintas comunidades que componen el municipio y la región del VM, algunos niños y jóvenes se niegan a usar o a poner en práctica el hñähñú lo que probablemente signifique que les han sido transmitidos los prejuicios de desvalorización lingüística y cultural.

Ante el panorama presentado anteriormente surgen los siguientes cuestionamientos:

- 1.- ¿Cómo se usa la lengua hñähñú y el español en las interacciones comunicativas de las diversas familias en sus prácticas sociales?
- 2.- ¿Qué cambios se presentan dentro del uso de las lenguas hñähñú-español en las conversaciones de los miembros de las diferentes generaciones de cada familia?
- 3.- ¿Cuáles son los espacios sociales donde se le da mayor vitalidad al uso de la lengua hñähñú?
- 4.- ¿Cuáles son las razones que han determinado el des-uso de la lengua hñähñú en la comunidad?
- 5.- ¿Porque los padres transmiten o dejan de transmitir el uso de la lengua hñähñú a sus hijos?

Objetivos

General

Describir y analizar la situación de uso de las lenguas hñähñú- español en las diversas prácticas sociales de la comunidad del Boxo ubicado en el Valle del Mezquital en el Estado de Hidalgo.

Específicos

- Analizar el uso de la lengua hñähñú y del español que se genera en las interacciones comunicativas de las familias (abuelos, padres, jóvenes y niños) en las prácticas sociales de la comunidad.
- Registrar las percepciones y expectativas de los actores involucrados con referencia a los factores que influyen en la conservación y desplazamiento del uso de la lengua hñähñú.
- A partir de lo anterior, plantear posibles estrategias para el fortalecimiento del uso de la lengua hñähñú en el contexto social comunitario.

Justificación

Esta investigación pretende responder en la medida de lo posible al tema del uso de las lenguas Hñähñú-español en las prácticas sociales de la comunidad del Boxo ubicado en el Valle del Mezquital. Su importancia recae en la necesidad re-descubrir y dar a conocer los usos y las funciones que le dan en la actualidad a estas dos lenguas en los diversos espacios de la comunidad.

Las razones que surgen para realizar esta investigación son diversas, pero en esta investigación tratamos de especificar las de mayor relevancia. En primera instancia hay una razón que explica nuestro interés por realizar este estudio sociolingüístico en la comunidad del Boxo, y es que existe una cercanía personal hacia dicha comunidad ya que nos ha brindado la oportunidad de nacer, crecer y ser cómplice de su situación lingüística actual de tal manera que una forma de contribuir, es a través de visibilizar a los habitantes de la comunidad la situación actual de sus usos y desusos lingüísticos que motivan su vitalidad o su mortandad.

Esta investigación también cobra importancia con la riqueza de los datos que presenta sobre los procesos sociolingüísticos y psicolingüísticos sobre los usos y desusos de la lengua hñähñú que tienen que ver también con la transmisión intergeneracional de esta lengua, así como los factores que motivan dichos procesos sociolingüísticos en las peculiaridades y cotidianidades de las familias.

La riqueza de los datos que presenta el estudio también se vuelven interesantes porque en el levantamiento de los testimonios y las observaciones se llevaron a cabo desde lo émico y lo ético “emic/etic”. Es decir, que sin descuidar mi papel de investigador en el sentido amplio de la palabra, hicimos uso y aprovechamos las ventajas que otorga nuestra condición de nativo, hablante de la lengua, el acercamiento familiar, el ser vecino, hijo, hermano y amigo del pueblo, condiciones que ayudaron a involucrarme a vivir y sentir los usos y los desusos de la lengua hñähñú en la cotidianidad de la vida de las

familias, los vecinos, amigos y no tan amigos, estudiantes y profesores, las abuelas y abuelos, madres y padres, hijas e hijos.

Por otro lado, el trabajo pretende también detectar los factores que hacen vulnerable al hñähñú entre los hablantes y no hablantes. De la misma manera, se espera que los resultados aporten en la construcción de medidas que promuevan el fortalecimiento y la vitalización del hñähñú a través de una planificación lingüística comunal.

Asimismo, desde los hallazgos, descripciones e interpretaciones de los datos referentes al uso del hñähñú, se aspira a tocar puertas por parte de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para dar una mayor promoción, difusión y/o apoyo no solo al ámbito educativo si no a los diversos ámbitos y/o espacios que conforman la comunidad para la preservación y uso de sus lenguas.

Consideramos también que los resultados de esta investigación aportarán conocimientos para una mejor comprensión y valoración de la vitalidad de la lengua hñähñú en su disputa constante con el español para ganar hablantes, ámbitos y situaciones de uso, en los diversos contextos.

CAPITULO 1

HANJA XÄ THOKI NUNA BEFI: COMO SE LLEVO A CABO ESTE TRABAJO (ASPECTOS METODOLÓGICOS)

Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativa, descriptiva y explicativa. En primera instancia se considera cualitativa por tomar en cuenta 3 principales características que Taylor y Bogdan (1996, pp.20-21) considera principales de este enfoque metodológico: a) el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables si no considerados como un todo. b) para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. c) para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son digno de estudio. Estas características desde nuestro punto de vista abren la posibilidad de comprender y analizar a detalle las situaciones de uso de la lengua en las interacciones comunicativas de los pobladores.

También se considera una investigación cualitativa porque “refleja, describe e interpreta la realidad con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad a partir del significado atribuido por las personas que la integran” (Bisquerra, 2004, p.283). Es decir, se entiende que nuestra investigación tiene que ver con que nos insertaremos en los espacios habituales y culturales donde se desarrollan los hechos para describirlos y tratar de interpretar y explicar el porqué de los fenómenos desde las propias visiones culturales de la comunidad estudiada (Geertz, 1973).

En este sentido, la investigación cualitativa nos orientó a buscar respuestas pertinentes, peculiares y profundas para entender y tratar de explicar las complejas relaciones sociales desde la sociedad y las mismas personas que ejecutan las acciones. También nos permitió entender el comportamiento social y lingüístico de la comunidad

en donde los datos se construyen a partir de las observaciones participativas y vivenciales, registradas en grabaciones de voz, imagen, video y descripciones densas en diarios de campo; donde se revelaron a través de interacciones, narraciones anecdóticas y humorísticas. De igual manera nos permitió visualizar los usos de las lenguas en las interacciones comunicativas de la comunidad, acompañadas con entrevistas planeadas y no planeadas. Al mismo tiempo, la investigación cualitativa nos desafió a ver los hechos sociales y los fenómenos sociolingüísticos desde las propias miradas, sentimientos, emociones de los propios participantes.

En segunda instancia, nuestro estudio se considera descriptivo porque registra detalladamente, a través de la observación y la entrevista, el uso de la lengua hñähñú y el español tal como se encuentra en la vida habitual de las familias y los ámbitos comunitarios. Y, finalmente también es explicativo porque nos permite revelar el porqué del proceso del uso y desuso de la lengua en las prácticas sociales al mismo tiempo explica el uso lingüístico en la transmisión intergeneracional.

1.2 Método de la investigación: la etnografía, la etnografía del nativo y la etnografía del habla

La etnografía

Para el trabajo de campo, planteamos una investigación etnográfica que nos dio la oportunidad de transformar de un espacio de investigación a un espacio familiar, donde prevaleció un acercamiento constante tanto en los eventos culturales y festivos, así como en el compartimiento del dolor de la pérdida de los seres queridos. De igual manera, también compartimos chistes y bromas en las diversas reuniones etc. Es decir, nuestra investigación consistió en disfrutar una vida comunitaria llena de interacciones sociales: de persona a persona, persona con grupo y grupo con grupo con los habitantes de la comunidad del Boxo. El mantener este tipo de interacciones nos sirvió como marco de referencia para conocer mejor nuestro tema de investigación y conocer más ampliamente el campo de nuestra investigación ya que “hacer

etnografía requiere de establecer relaciones seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario además de esfuerzo intelectual” (Guertz, 1973, p.21). En este sentido, los espacios antes mencionados dieron la pauta para realizar lo que nos plantea el autor, pero también fue un lugar donde fuimos observados, calificados, prejuiciados y señalados; por ser parte del problema que investigamos, pero ante eso, logramos hallar los sentidos y entender los significados de los procesos sociolingüísticos que viven las familias y los habitantes de la comunidad.

Consideramos importante también apoyarnos en la etnografía, pues nos permitió acercarnos al fenómeno de estudio además de que “responde a un proceso sistemático de aproximaciones a una situación social, el cual es considerada globalmente en su contexto natural para intentar comprenderla desde el punto de vista de quienes la viven” (Bisquerra,200, p.295). Además de ello, la importancia de las interacciones antes expuestas, también tienen que ver con que “en la descripción etnográfica, el investigador trata de proporcionar una imagen fiel a la vida de lo que la gente dice y del modo en que actúa” (Taylor y Bogdan, 1984, p.153).

En el campo de la sociolingüística, la etnografía la ocupamos como un “marco de referencia para el estudio de la lengua en la cultura y la sociedad” (Lastra 1992, pp. 19-20). Con esta disciplina pudimos estudiar la comunidad desde diferentes perspectivas, tal como lo realizó Romaine (1996, p.12), en algún momento donde se enfocó en el estudio etnográfico desde un aspecto lingüístico y buscó entender temas específicos sobre la lengua tales como el bilingüismo actitudes lingüísticas, diglosia planificación lingüística, el nacimiento y la muerte de las lenguas entre otras.

El enfoque que nosotros dimos a la etnografía siguiendo a los autores antes mencionados, nos fue útil para entender y tratar de explicar la realidad del hñähñú y del español en términos de uso y desuso, ya que las descripciones por sí mismas fueron valiosas, por lo tanto, en gran medida nos ayudaron a construir explicaciones teóricas.

La etnografía del nativo

Regularmente estamos acostumbrados a realizar investigaciones únicamente desde afuera y pensamos que en este tipo de investigaciones nos generan:

Una mayor y más productiva tensión intelectual, lo enriquecedor del contraste de culturas, los positivo de experimentar una segunda socialización, de vivir en definitiva el denominado “choque cultural”, o la objetividad que asegura la mirada distante, en cierto modo nos obligan a pensar en ésta, es decir, la opción de la comunidad de estudio fuera de aquella a la que pertenece el investigador, como única posibilidad en la elección de nuestra área de investigación. Sin embargo, más que una obligación o prescripción, se trataría de una posibilidad entre otras posibles, no la única (Díaz, 2005, p. 2).

La efectividad de realizar este tipo de etnografía tendrá mucho que ver con las situaciones, momentos y espacios de cada comunidad porque desde nuestro punto de vista, consideramos que, el ser un investigador externo a la comunidad de estudio, tiene también sus propias debilidades ya que no siempre se logran obtener los objetivos que plantea el autor en la cita anterior. Entre estas debilidades se encuentra, la falta de densidad etnográfica y por tanto se pasan por inadvertidos algunos acontecimientos importantes en la comunidad tales como sentimientos, emociones y otras situaciones culturales (Geertz, 1973).

En lo que respecta a esta investigación, nuestra posición de investigador no viene de ser externo a la comunidad, sino más bien a raíz de la necesidades de esta misma, hemos buscado una formación académicamente en otros lugares por un largo tiempo, posteriormente regresamos y detectamos la problemática sobre el uso de las lenguas al interior de la comunidad. Por lo tanto, nuestro único medio de apoyo es contribuir con nuestro conocimiento postulándonos como etnógrafos nativos tal como en algún momento lo menciono Cliford (1997), quien mencionaba que:

El antropólogo nativo se designa a una persona cuyo viaje de investigación la conduce fuera del hogar y la regresa a él, entendiéndose que el viaje es el desvío a través de una universidad u otro sitio que provee perspectivas analíticas o comparativas sobre el lugar de residencia investigación (p. 102).

El hecho de ser nativo de la comunidad, hablante de la lengua en estudio y ser identificado como parte del problema nos otorgó ventaja para desarrollar una investigación participativa y colaborativa con las familias y las autoridades representantes de la comunidad, porque el problema y la solución se convirtieron en algo propio, tanto para el investigador como para el sujeto de la investigación. Pero también en el transcurso de este, surgieron algunas dificultades sobre el procedimiento de investigar a la misma comunidad. Por ejemplo; una primera dificultad fue que, pensamos que al realizar un estudio que aparentemente nos era familiar o que conocíamos resultaría más fácil lo cual no fue así, porque nuestra posición dentro del campo siempre estuvo en constante tensión. Esta tensión tenía mucho que ver con el formar parte de la misma comunidad porque surgía en nosotros un cuestionamiento respecto al método elegido ¿Cómo investigar de adentro hacia adentro? Este cuestionamiento acarreo varias intranquilidades al igual que diversos factores, psicológicos, institucionales, coyunturales que tienen que ver con ser del mismo pueblo. Sin duda este reto se tenía que superar porque como lo expresa Nayaran (1993 cit. en Cliford, 1997, p. 101) “Los investigadores nativos se ubican en forma compleja y múltiple frente a sus lugares de trabajo y a sus interlocutores”.

La etnografía del habla

La etnografía del habla asume tratar las relaciones que existen entre la organización del habla o el uso de lenguas con los aspectos socioculturales en la vida de los hablantes. Es decir, estudia el funcionamiento de la lengua a través de las diferentes formas del habla, en los diferentes dominios de la comunidad tratada, como lo especifica Hymes (1974), cuando menciona que la etnografía del habla:

Estudia el uso que hace del lenguaje un grupo humano considerando las situaciones en que se produce ese uso, las diversas estructuras que se posibilitan en ese contexto, las funciones la reglas que profesan los interlocutores, la diferencias y las variaciones que caracterizan a los grupos de hablantes Hymes (1974 cit. en Areiza, Cisneros y Tabares 2004, p.6-7).

De acuerdo a lo anterior la etnografía de habla, es un campo de investigación que estudia el uso de la lengua en la vida social de los hablantes. Por ello, este campo de investigación nos ayudó a investigar directamente el uso del habla en el contexto de situación para poder entender las pautas de la actividad del habla” Hymes (1974 cit. en Lastra, 1992, p. 395). En decir, la etnografía del habla nos permitió conocer cómo es que se generan los eventos de habla en diversas situaciones comunicativas. Además de que también nos admitió indagar sobre los modos de interacción entre los hablantes.

1.3 Descripción de los participantes y Unidades de análisis

Fasold (1996), menciona que la comunidad o la población “es el primer componente y el más básico de cualquier análisis” (p.142), de ahí que la comunidad del Boxo, Municipio de Cardonal en el Estado de Hidalgo es nuestro centro de investigación para este estudio. Para la descripción y explicación de nuestro tema que da cuenta sobre el uso y desuso lingüístico, se realizaron observaciones etnográficas principalmente en dos espacios: *El espacio familiar y el espacio comunitario*. El primero de ellos, se realizó a través de las diversas prácticas sociales que prevalecen al interior y exterior de tres familias etarias conformadas de la siguiente manera: en la primer familia (EB), está constituida por 8 personas; una señora que tiene 50 años la cual se identifica por ser monolingüe en hñähñú, su esposo que también es monolingüe en hñähñú aunque domina un mínimo de español, actualmente vive con ellos 4 de sus hijos aunque tienen 6, dos de ellos viven en Estados Unidos. Además de los hijos, en la familia también se encuentra un niño de aproximadamente 3 años quien es hijo de PE la hija mayor de la familia.

La familia EB se categoriza en la actualidad por ser extensa ya que en su mayoría las familias de la comunidad se componen de no más de 3,4 o hasta 5 personas. Con respecto al grado de bilingüismo de esta familia, es importante mencionar que existe una variedad lingüística por lo que resulta interesante presentarlos para su respectivo análisis.

Tabla 1. Estructura familiar y grado de bilingüismo

Integrantes de la familia	Lenguas que hablan	Lengua predominante	Grado de escolaridad	Oficio	Generación	Genero
1.- HE	H-E	+ H	3er grado de primaria	Carbonero	3ª edad (G4)	M
2.- MB	H-E	+H	Sin estudios	Ama de casa	3ª edad (G4)	F
3.- LE	H-E	+H	Primaria	Carbonero	Adulto (G3)	M
4.- PE	H-E	+E	Secundaria	Chalan de albañil y carbonero	Adulto (G3)	M
5.- PE	E-H	+E	Secundaria	Domestica	Adulto(G3)	F
6.- LE	E-H	-E	Secundaria	Ama de casa	Joven (G2)	F
7.- BE	E-H	+E	Secundaria	Migrante jornalero	Joven (G2)	M
8.- BE	E-H	+E	Secundaria	Migrante jornalero	Joven (G2)	M
9.- ME	E-H	+E	Preescolar	Estudiante	Niño (G1)	M

Fuente: Elaboración propia

La segunda familia (SC) está conformado por 10 personas con 3 viviendas por separado. Sin embargo, por la distancia tan cercana de estas viviendas regularmente se reúnen todos en una sola casa, por lo que en este estudio se considera como una sola familia.

Un dato de suma importancia en esta familia, es que se caracteriza porque dentro de ella se encuentran personas que actualmente se desempeñan como profesionistas o bien que están estudiando. Esta característica de alguna manera incide en el comportamiento de las lenguas tal como se mostrara en el capítulo de análisis.

Tabla 2. Estructura familiar y grado de bilingüismo

Integrantes de la familia	Lenguas que hablan	Lengua predominante	Grado de escolaridad	Oficio	Generación	Genero
1.-VC	H-E	H	2do de primaria	Ama de casa	3ra edad (4)	F
2.- CS	H+E	E	Maestría	Profesor	Adulto (3)	M
3.- MS	H-E	E	Secundaria	Jornalero	Adulto (3)	M
4.- FB	H-E	E	Secundaria	Domestica	Adulto (3)	F
5.- HS	E	E	Licenciatura	Estudiante	Joven (2)	M
5.- MS	E	E	Licenciatura	Maestra	Adulto (3)	F
6.- LC	E	E	Secundaria	Ama de casa	Adulto (3)	F
7.- JS	E	E	Secundaria	Estudiante	Adolecente (2)	F
8.- ES	E	E	Primaria	Estudiante	Niño (1)	M
9.- JS	E	E	Primaria	Estudiante	Niño (1)	F

Fuente: Elaboración propia

La tercera familia (SM), está constituida por 8 personas: una señora de 60 años y su esposo de 75 años, ambos monolingües en hñähñú, el nieto de 25 años y su esposa de 23 años, ambos bilingües. Con ellos también vive un niño de aproximadamente 3 años que apenas empieza a hablar. Junto a ellos vive también la nuera del señor que aunque no viven en la misma vivienda conviven cotidianamente por tal razón se considera una sola familia.

Tabla 3. Estructura familiar y grado de Bilingüismo

Integrantes de la familia	Lenguas que hablan	Lengua predominante	Grado de escolaridad	Oficio	Generación	Genero
1.-SS	H-E	+H	Sin estudios	Agricultor	3ra edad (1)	M
2.- IM	H-E	+H	Sin estudios	Ama de casa	3ra edad(1)	F
3.- JS	H-E	+E	Secundaria	Jornalero	Adulto (2)	M
4.-FE	H-E	+E	Secundaria	Ama de casa	Adulto(2)	F
6.- IH	E	+E	Secundaria	Domestica	Adulto(2)	F
7.- YS	E	+E	Preparatoria	Estudiante	Joven(3)	F
8.- CS	E	+E	Preparatoria	Estudiante	Joven(3)	F
9.- Niño	E	+E	Preescolar	Estudiante	Niño(1)	M

Fuente: Elaboración propia

Como se ha observado, en cada una de las familias existe una variabilidad de grado de bilingüismo, pero no solo eso sino también existe una variabilidad en las condiciones de vida.

El segundo punto de observación fueron los ámbitos o espacios de dominio lingüístico en las diversas prácticas sociales de la comunidad; reuniones, faenas, en el aspecto religioso, en el ámbito institucional (en la escuela) y al exterior de la comunidad (pesero, presidencia, centro de salud, tianguis). Al mismo tiempo las observaciones se centraron en los foráneos que visitaron a las familias y la comunidad.

Para la presentación, descripción y explicación de los procesos del uso de las lenguas hñähñú-español (H-E), así como los factores que influyen en la continuidad y discontinuidad del uso lingüístico, se aplicaron entrevistas a abuelas(os) adultos, entre ellos padres de familia y profesores, jóvenes estudiantes y no estudiantes y niños(as).

Unidades de análisis

Como lo menciona Taylor y Bogdan (1984, p.159), el análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas. La primera nos dicen los autores “es el descubrimiento en proceso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema y la fase final, el investigador trata de relativizar su descubrimiento”.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, Bertely (2000, p.47), nos dice que “una vez definida las dimensiones del estudio el siguiente paso es seleccionar y establecer las situaciones empíricas que sean significativas y relevantes para el investigador”. En otras palabras, el investigador debe delimitar los contextos, los participantes o actores, los escenarios y los tiempos y las situaciones para la observación. En el caso nuestro, las unidades de análisis fueron determinados por los eventos sociolingüísticos de interés al tema, como se presenta a continuación en el siguiente cuadro:

Tabla 4. Unidades de análisis

¿Cómo se usan las lenguas hñähñü–español en las interacciones de las prácticas sociales en la comunidad del Boxo?	
En la familia	<p>En el hogar: Las interacciones comunicativas entre los miembros del hogar</p> <p>La milpa: La interacción entre los miembros del hogar y los familiares cercanos</p> <p>En el molino: Las interacciones que suscitan entre los miembros de la familia y los familiares y vecinos</p> <p>En la fiesta: En los encuentros interfamiliares.</p>
En el espacio comunitario	<p>En la faena: La interacción comunicativa durante en y en la faena comunitaria</p> <p>En la asamblea: Durante la discusión que se lleva a cabo en la asamblea y en las charlas de los propios vecinos de la comunidad.</p> <p>En la escuela Durante las clases, entre profesores y alumnos, en la hora del recreo y en los eventos culturales y cívicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En las reuniones escolares de padres de familia y profesores. -En las interacciones de los niños y niñas durante los juegos de recreo. <p>En la religión: En las pláticas de las madres, jóvenes y niños antes y después de la misa, y, sus interacciones comunicativas con el cura: entes, durante y después de la celebración de la misa. En la procesión del santo patrono.</p> <p>Al exterior de la comunidad: En las interacciones comunicativas entre abuelas (os), madres y padres, jóvenes y niñas y niños con las enfermeras, durante la espera de turnos, adentro y afuera del centro de salud y en el momento de las consultas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En la comunicación con los comerciantes, profesores, autoridades del gobierno

Fuente: Elaboración propia

1.4 Técnicas de la investigación

Para este estudio, la observación y la entrevista, jugaron un papel fundamental para la obtención de los datos descriptivos y perceptivos sobre el uso de lenguas en los distintos espacios y situaciones tratados. Sin embargo, ninguno de estos datos hubiera funcionado sin la utilización de los instrumentos electrónicos y manuales para hacer el registro de los datos obtenidos con las técnicas. A continuación se detallan las técnicas e instrumentos de investigación aplicados

La observación

La observación como técnica de investigación fue de gran importancia porque nos permitió confirmar, contrastar y complementar la información que nos proporcionaron los sujetos claves del estudio. En este sentido, la observación participante (OP), fue una de las técnicas que utilizamos para alcanzar el objetivo de la

investigación bajo la concepción del dialogo y apoyo mutuo en las prácticas sociales, entendiendo que la OP nos permite:

Observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad, permite observar la realidad social, en su conjunto desde una perspectiva holística (Bisquerra, 2004 p.232, 333).

Aprovechando la oportunidad de ser nativo de la comunidad me permitió participar y observar activamente en diferentes actividades como son: la faena (4), las reuniones generales (4) y reuniones de educación (2). Por otro lado, observábamos atentamente las pláticas en chistes encada uno de estos eventos no con la finalidad de entrometernos si no de ser partícipes en la interacciones comunicativas. Para muchos podría significar una especie de chisme, sin embargo, esto no significa ser intruso, porque la investigación participante “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milineu (medio) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan 1996, p.31).

Las observaciones participativas de las familias se realizaron en cada familia y por tanto ahí también pudimos ser partícipes de algunas actividades; la cosecha (2), la escarda (3), el barbecho (2), siembra (2) etc. pero al mismo tiempo aprovechamos cada una de las situaciones y dinámicas del uso de las lenguas para su respectivo análisis.

La entrevista

Una segunda técnica de investigación utilizada fue la entrevista semi-estructurada y a profundidad, asimismo las historias de vida sobre los procesos sociolingüísticos que generan el desuso intergeneracional de la lengua en cuestión.

Las entrevistas semi-estructuradas se guiaron con algunas preguntas formuladas antes del contacto con los entrevistados, pero durante la interacción comunicativa para

la obtención de la información permitió la alternación, incorporación, eliminación; inclusive, la repetición, de algunas preguntas que ameritaban las circunstancias de la conversación de acuerdo con el objetivo de la investigación. Cabe resaltar que esta técnica permitió una mayor flexibilidad a la hora de hacer las preguntas ya que como lo menciona Bisquerra (2004), la entrevista semi-estructurada “determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener (...) las preguntas en este formato se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en matices” (Bisquerra, 2004, p. 337).

Las entrevistas a profundidad consistieron en una serie de conversaciones libres tal como lo sugieren Taylor y Bogdan (1984, p.101) cuando mencionan que estas formas de entrevistar deben ser “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como las expresan sus propias palabras”. A partir de esto, fueron surgiendo las preguntas del entrevistador como del entrevistado que hicieron ricos los datos con las anécdotas personales y de terceros sobre los usos de las lenguas hñähñú y español.

De igual manera, durante el levantamiento de los datos se logró obtener 2 historias de vida de habitantes que han experimentado el proceso de uso y desuso intergeneracional del hñähñú y optar por el monolingüismo en español en la comunidad. Las historias de vida se desarrollaron de dos diferente maneras; la primera se generó a partir de caminatas de un lugar a otro, en el que en el trayecto se generaban diálogos amplios y preguntas. La segunda forma de adquirir las historias de vida fue a través charlas en el domicilio de los informantes. Cada una de estas historias de vida aportó datos importantes en relación a nuestra temática de investigación. Los temas de conversación se refirieron, en primer lugar, al pasado de los padres con sus lenguas, luego a los beneficios de hablar el español, después, a la forma en que aprendieron el español y la manera en que logran que sus hijos lleguen a adquirirla en la familia.

1.5 instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación sirvieron para registrar los datos que se obtuvieron con el desarrollo de las técnicas antes mencionadas; como es sabido, lamentablemente la memoria capta y deshecha información valiosa para la construcción de los datos. Por lo tanto, para no perder ningún detalle, se emplearon los siguientes instrumentos para asegurar el registro de los hechos lingüísticos observados y cuestionados.

Diario de campo

Este instrumento sirvió para registrar situaciones comunicativas, conversaciones y charlas en los espacios seleccionados, para realizar descripciones breves, reflexiones y comentarios propios y de observados diariamente. De manera inicial en orden cronológico, en el cuaderno de campo se organizaron y sistematizaron categorías emergentes de sucesos que se consultaron posteriormente en la fase de análisis.

Equipo de audio y video

Los equipos auxiliares utilizados fueron la grabadora y el video. La grabadora fue el amigo fiel e inseparable durante las observaciones y entrevistas. Es importante hacer mención que las grabaciones que se realizaron en cada una de las prácticas sociales se llevaron a cabo mediante la grabación encubierta para captar las conversaciones lo más reales posibles ya que de haber avisado a los hablantes en el momento de grabar, posiblemente estas conversaciones hubieran sido alteradas y modificadas. La cámara digital y de video nos ayudó a captar de manera más completa los hechos lingüísticos para revivir los fenómenos tal como sucedieron en el tiempo y espacio. Sin embargo, sus usos fueron limitados porque sólo se emplearon en algunos lugares donde se obtuvo previa autorización.

Estos instrumentos y registros permitieron, de manera más o menos completa, lograr la recogida de información suficiente y necesaria para la elaboración de la presente tesis. Sin embargo, hay que dejar claro que con estos instrumentos se logró captar los hechos, la información o los datos, más no los sentidos y significados concretos de los procesos sociolingüísticos.

1.6 Sistematización de la información

Para este trabajo de investigación se realizaron dos periodos de trabajo de campo. El primero se realizó durante los meses de marzo-abril y el segundo durante junio agosto. En la primera visita, logramos realizar 1 diario de campo que fue transcrito posteriormente electrónicamente. En este diario, aparte de las observaciones, también se transcribieron algunas entrevistas que se realizaron durante la estancia en la comunidad. En el segundo periodo concentramos nuestra atención en realizar las algunas entrevistas y algunas observaciones. Sin embargo, el resto de las entrevistas y observaciones se realizaron en el transcurso de las visitas a la comunidad, aprovechando la ventaja de ser nativo de la comunidad.

Categorización y análisis de datos

Para la categorización, el análisis y la interpretación de los datos usamos el siguiente cuadro, donde tratamos a la etnografía como el proceso de construcción del conocimiento basado en distintos niveles y sujetos de reconstrucción que empieza desde las descripciones e interpretaciones subjetivas.

Tabla 5. Categorización de los datos

Análisis de datos			
Categorización y subcategorización			
Del investigador	De la comunidad	De autores	Cuestionamientos
Observaciones	Situaciones comunicativas	Referentes	
Entrevistas	Interacciones		

Fuente: Adaptación propia

Nuestro análisis de datos empezó desde el surgimiento del tema de investigación con las visitas previas a la comunidad para la valoración de la necesidad del estudio. Después se continuó con el diseño del proyecto donde se tuvo la necesidad de consultar y analizar temas y otros estudios hechos acerca del problema que nos interesa. Desde este punto como investigadores ya contábamos con algunas subjetividades o categorías sobre el tema a investigar.

Una vez culminado el trabajo de campo y haber decidido poner alto a las transcripciones, empezamos a leer nuestros datos. Primero leímos los diarios de campo de principio a fin; durante la lectura fuimos seleccionando las categorías previamente establecidas desde el campo, distinguiendo si es del investigador o de la comunidad para colocarlos en el lugar que les corresponde en el cuadro. Una vez terminada la lectura de las observaciones y seleccionada las categorías, se hizo lectura de las entrevistas transcritas y se fueron seleccionando e incorporando en el cuadro correspondiente los testimonios que tienen relación con las observaciones categorizadas, al mismo tiempo determinando y estableciendo otras categorías que se señalan en los testimonios.

Finalizada la primera categorización de los datos fuera de campo, empezó un segundo análisis que consistió en hacer otra lectura de los datos seleccionados en cada categoría para entenderlos de la mejor manera posible con la interrelación de las explicaciones locales que permiten las entrevistas. Este punto nos ayudó a seleccionar los nombres de las categorías grandes y chicas a través de las mismas palabras de los investigados, del investigador o de los autores. Al mismo tiempo se iban consultando y citando los aportes de los autores acerca del tema en la columna correspondiente a autores. De manera general, el proceso de categorización fue guiado por nuestros objetivos de investigación.

CAPITULO 2

REFERENTES TEORICOS SOBRE EL USO SOCIAL DE LAS LENGUAS

Los trabajos sobre las lenguas contribuyen para sustentar las ideas nuevas sobre el tema del uso de idiomas. De tal manera que para los fines de este trabajo, el contexto teórico radica en una visión interdisciplinaria, en virtud de considerar que desde esta perspectiva se fortalecen los aportes de la sociolingüística y la antropología lingüística; en particular sobre el uso y desuso lingüístico y sus implicaciones. Así, se tomarán como base las investigaciones y los estudios realizados referentes a la diversidad lingüística y cultural en riesgo, contacto lingüístico, función social de las lenguas y desplazamiento lingüístico y cultural, explorando los aportes de autores como Appel y Muysken (1996); Lastra (1996, 2003); Baker (1997); Duranti (2000); Fasold R. (1996); Hudson (1982); Romaine (1994). Entre otros²

Bajo este indicio y de acuerdo con los procesos de uso y desuso de la lengua que revela nuestra investigación, intentamos aclarar en este capítulo los siguientes conceptos: lengua e identidad étnica, la vitalidad de una lengua, el uso y desuso de las lenguas, la elección de una lengua, las actitudes ante la lengua, bilingüismo y diglosia, mantenimiento y desplazamiento de lenguas.

Usos de las lenguas en la sociedad

El proceso de interacción cotidiana de las personas, se efectúa comúnmente con el uso de las lenguas a través de la oralidad³. Este uso, se genera según su situación lingüística ya que la existencia de comunidades multilingües, bilingües o plurilingües

² Es importante puntualizar que los aportes teóricos realizados por cada uno de los autores según la disciplina, se presentan y desarrollan a lo largo de la tesis, por lo que en este apartado solo hago referencia a las obras consultadas, las cuales otorgan el sustento teórico de la presente investigación.

³ Pretendemos analizar el uso de la lengua desde la oralidad porque en la comunidad del Boxo prevalece esta modalidad. Es decir, se pone en función mayormente la interacción oral tanto de la lengua quechua como en el castellano en los diversos espacios de interacción.

han provocado su alteración modificando sus dominios en espacios culturales propios donde disputan a sus hablantes; es decir, los espacios y las situaciones comunicativas se ven reflejados por usos o desusos de las lenguas, porque no podemos esperar que en todos los lugares se hagan uso de la misma lengua, al mismo tiempo y con las mismas situaciones. De esta manera, la comunicación a través de la oralidad o del uso de las lenguas, es considerado como el eje esencial de la vida social de todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita porque como bien lo señala Cassany (2002), no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral.

La lengua en su sentido más amplio, sólo existe cuando se le usa, cuando las personas pueden mantener la interacción comunicativa con ella porque el uso oral de la lengua cumple un rol importante en la relación social de las personas. El habla entonces, es la lengua en uso o el uso de las lenguas y que además es decisivo para la integración social de los individuos y las familias en la comunidad. Podemos señalar entonces que el expresar ideas, expresar saberes, manifestar pensamientos y sentimientos está dado por el uso de una lengua en común. En concreto, “la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber (Gleich, 1993, p.9).

De lo descrito anteriormente, podemos deducir que el uso de la lengua, es una práctica especial del ser humano en el que se comparten sentimientos, pero además de eso también el uso de la lengua es una práctica que nunca acaba de ser aprendida, porque el auténtico sentido de la lengua y el objetivo real de usarse tienden a ampliarse en y con la interacción del grupo con el que se conviven o incluso con aquellos con los que se convivió en algún momento. Así lo manifiesta Fasold (1996), cuando hace mención que:

Las personas usan su lengua no solo para compartir sus pensamientos y sentimientos con otras personas sino que explotan los aspectos sutiles que esta tiene para manifestar y definir sus relaciones sociales con las personas con las que hablan, con las que le pueden oír e incluso con las que ni siquiera están presentes (p25)

La anterior cita, nos expresa que el uso de la lengua conlleva a situaciones y manifestaciones complejas por lo que un hablante nunca deja de aprender a usarla, la aprehensión es constante sin límites ni situaciones concretas, ni específicas. Un hablante que se comunica diariamente con sus interlocutores no garantiza que sepa usar correctamente la lengua porque usar la lengua “significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban” (Cassany, 2002, p.84).

La relación de complejidad que menciona Cassany tiene que ver con el planteamiento de Fasold cuando menciona que a través del uso de la lengua el ser humano va aprendiendo a comunicarse mejor en las complejidades de la interacción, es decir, que el sistema lingüístico por sí solo no determina el uso por que incluso usar una también puede significar:

Poder participar en interacciones con un mundo que es siempre más grande que nosotros, hablantes individuales, e incluso más grande que lo que podemos ver y tocar en una situación dada. Las palabras llevan en sí mismas cientos de posibilidades para conectarnos con otros seres humanos, otras situaciones, acontecimientos, actos, creencias y sentimientos (Duranti, 2000, p.76).

A partir de lo anterior el autor nos menciona que usar una lengua va más allá de comunicarse entre dos personas ya que según él, también se puede usar la lengua para comunicarse con otros fines dependiendo de las creencias, situaciones y finalidades con que las quieran usar. Pero, ¿eso tendrá algo que ver con el *Uso de la lengua hñähñú en las prácticas sociales?*

La respuesta a este cuestionamiento se puede interpretar a través de lo que (Reckwitz 2002 cit. en; Gomez, 2014), define como prácticas sociales, haciendo referencia a “un tipo rutinario de actividad formado por varios elementos interconectados, esto es, actividades corporales, actividades mentales, ‘cosas’ y usos, conocimientos básicos, conocimientos técnicos, estados emocionales y conocimientos motivacionales” (p.250). Estos espacios de socialización, de convivencia, de trabajo, de

comunicación familiar y comunitaria, son lugares donde la lengua no es otra cosa que una conducta que hace presencia a través de su expresión simbólica. La lengua en estas prácticas sociales juega un papel trascendental en el mantenimiento no solo en el conocimiento del medio ambiente, sino también en la transmisión de otros conocimientos de las comunidades. En este sentido, dentro de las complejidades que señalan los autores es importante señalar que el uso o desuso de una lengua depende no de un solo factor si no de un sinfín de acontecimientos y entornos. Por eso es importante analizar la lengua no solo como sistema de signos sino como un acontecimiento de expresión que depende de otros fenómenos por eso para su explicación nos apoyaremos del siguiente esquema que presentamos a continuación.

Fig. 1. Diagrama sobre El uso social de las lenguas



Fuente: Adaptación Propia

2.1 Bilingüismo y diglosia

El bilingüismo

El bilingüismo es un fenómeno natural y cotidiano, presente en toda la historia de la humanidad, se produce y se seguirá produciendo regularmente a raíz del contacto entre grupos sociales y entre lenguas. Este fenómeno incrementa a lo largo de las

últimas décadas y seguramente crecerá considerablemente en el futuro, debido a la amplitud de este acontecimiento ya que va prosperando paralelamente al incremento de factores como la emigración y, más en general, la movilidad de los grupos humanos, así como la globalización o la difusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Entender las dimensiones del bilingüismo resulta importante porque nos permite analizar la función de cada una de las lenguas que posee un hablante bilingüe y los distintos dominios lingüísticos. Es decir, su importancia recae en verificar las diferentes situaciones comunicativas de una comunidad bilingüe o de un hablante bilingüe. Tales como; cuando, donde, con quien y porque usan los hablantes sus dos lenguas.

Las concepciones sobre el bilingüismo han sido desarrolladas por diferentes autores y difieren en muchas de las ocasiones unas de otras. Entre algunas de estas definiciones podemos mencionar que el bilingüismo es “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa” Weinreich (1957 cit. en Appel y Muysken 1996, p.11). También se dice que tiene que ver con que “además de su primera lengua tiene una competencia parecida a otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” Siguan y Mackey (1989 cit. en; Moreno 1998, p.212). O bien que el bilingüismo “es la práctica de usar dos lenguas alternativamente” (Lastra 1992, p. 172).

De acuerdo a las definiciones anteriores podemos deducir que cada uno se remite a considerar únicamente cuestiones entre dos lenguas. Sin embargo, no se toma en consideración que existen hablantes que tienen dominio en tres o más lenguas por lo que valdría la pena preguntarnos si a estas personas se les podría considerar también como personas bilingües.

Por otro lado las concepciones sobre el bilingüismo según algunos autores, pueden estudiarse mediante dos maneras; desde una perspectiva de bilingüismo como fenómeno social o bien el bilingüismo como un fenómeno individual (Baker, 1996; Moreno, 1998; Romaine, 1996 y Siguan 2001). Ambas situaciones de bilingüismo se

determinaran en un contexto o situación mediante la función. Es decir, que para entender las diferencias y las dimensiones del bilingüismo es importante considerar el uso y la funcionalidad de las dos lenguas que posee un hablante en distintos ámbitos y con dominio lingüístico relativo. Nos parece sumamente interesante desarrollar ambas formas de bilingüismo, porque si bien es cierto en nuestra comunidad de estudio o en algunas comunidades indígenas podemos tener ambas situaciones. Por ello, a continuación haremos referencia a lo que corresponde al bilingüismo individual y posteriormente enfatizaremos los pormenores del bilingüismo social.

Parece bastante sencillo conocer en qué consiste el bilingüismo individual, sin embargo, se vuelve complicadísima la cuestión cuando se requiere determinar quién es bilingüe o cuándo una persona es bilingüe o no. Al respecto Baker (1997), señala que debido a la dificultad de la definición del individuo bilingüe, se hace más prudente hablar de las capacidades del bilingüe y clasificar a los bilingües de acuerdo con el uso de las lenguas. Por lo tanto, la pregunta: ¿quién es bilingüe? nos conduce a conocer las capacidades de hablar, leer, escribir y escuchar de las personas en las lenguas con las que se pretende medir el bilingüismo, eso sin tomar en consideración una quinta capacidad que sería la de pensar en la respectiva lengua.

Nuestro trabajo en este caso, no incluye medir a los bilingües, únicamente nos guía a clasificar a los individuos de acuerdo con el uso de la lengua hñähñú y el español. Sin embargo, para dar un panorama general del bilingüismo individual presentamos la siguiente sistematización de Baker (1997) sobre las cuatro capacidades lingüísticas básicas.

Tabla 6. Las cuatro capacidades lingüísticas del bilingüe

	Capacidad de expresión (oralidad)	Capacidad de expresión escrita (literacidad)
Destrezas receptivas	Escuchar	Leer
Destrezas productivas	Hablar	Escribir

Fuente: Baker (1997). *Fundamentos de la educación bilingüe y bilingüismo*

Baker sugiere que evitemos una clasificación simplista de quién es o no bilingüe porque algunas personas pueden escuchar, (entender) y leer una lengua, pero no hablarla o escribirla. De la misma forma, otras personas entienden una lengua hablada pero no la hablan. Por eso se hace muy simple clasificar a las personas de monolingües o bilingües sin considerar mínimamente las particularidades de estas cuatro capacidades lingüísticas.

Las bases anteriores de la difícil tarea de definir a un bilingüe nos remiten también a conocer los grados del bilingüismo que a su vez nos ayuda a entender algunos de los hallazgos del estudio. En primer lugar, está el bilingüismo incipiente que hace referencia a una mínima competencia en la segunda lengua. Para este caso de bilingüismo, Baker (1997, p.34) pone como ejemplo a “los turistas o los hombres de negocio que conocen unas cuantas frases o algunas formas de saludo en una segunda lengua”. En segundo lugar, se encuentra el bilingüismo equilibrado o lo que algunas autores denominan como persona bilingüe ya que, casi tiene igual fluidez en las dos lenguas en varios contextos (op. cit. p.35); Sin embargo, Fishman (1971 cit. en Baker 1997, p.35) cuestiona este posicionamiento porque es difícil que un individuo pueda ser totalmente competente en dos lenguas y en todas las situaciones comunicativas. Esto quiere decir que “raras veces se es igualmente competente en todas las situaciones. La mayor parte de los bilingües usan las dos lenguas para diferentes propósitos y funciones” (Baker 1997, p.35). En tercer lugar, encontraremos a los bilingües subordinados; es decir, a las personas que poseen mayor competencia en una lengua que en otra, y esto puede variar con el contexto y el tiempo (Op. cit., p.36) porque la función de las lenguas cambia en los distintos dominios (familia, escuela, ciudad, pueblo y otros) y con los usuarios de las lenguas.

Una vez identificado teóricamente la concepción de un Bilingüe individual, también valdría la pena hacer referencia al bilingüismo como fenómeno social. De acuerdo a algunos referentes, este fenómeno se origina a partir del contacto de grupos lingüísticos diferenciados, el surgimiento de que una comunidad sea bilingüe puede ser por motivos históricos, económicos, políticos, educativos, etc. Es decir, las diferencias

de prestigio, difusión y consideración de las dos lenguas se traducen en usos lingüísticos distintos según el contexto.

Una definición posible con respecto al bilingüismo social es la que nos presenta Moreno (1998, p.216) quien menciona que “una comunidad bilingüe se podría definir en la que se hablan dos lenguas o en la que todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües” El autor en este caso, da a conocer que el bilingüismo social depende del bilingüismo individual aunque también un individuo bilingüe depende la misma comunidad. El hablante bilingüe entonces no está aislado de su contexto sino más bien se desarrolla en él, principalmente en ámbitos comunicativos distintos donde la elección de una lengua implica una serie de factores sean estos sociales, políticos, educativos, económicos, de pertenencia cultural y étnica entre otros.

Appel y Muysken (1996, p.10), por su parte nos mencionan que se han detectado tres situaciones que se dan en las sociedades bilingües con el contacto de lenguas. La primera, consiste en que en una misma comunidad lingüística se hablan las dos lenguas por dos grupos diferentes, pero cada grupo es monolingüe; la segunda tiene lugar cuando en una comunidad todos los hablantes son bilingües, y por último, sociedades donde existen grupos monolingües y bilingües.

Las nociones y posicionamientos anteriores nos indican que todas las sociedades donde se hablan dos o más lenguas se les denomina bilingües, (Appel y Muysken, 1996). Con este entendido, podemos afirmar que “los individuos bilingües no existen como islas separadas [...], existen normalmente en grupos, en comunidades y regiones [...]. Forman una comunidad de habla o comunidad de lengua” (Baker 1997, p.67).

Expuesto lo anterior, concordamos con el planteamiento de Baker cuando menciona que “la distinción fundamental [de ambas situaciones] es la capacidad bilingüe y el uso bilingüe” (Baker 1997, p.44). Es decir, mientras que el aspecto individual se centra en algunas capacidades o competencias específicas el segundo se

enfoca de igual manera en sus competencias pero en un entorno sociocultural o en una comunidad más amplia. A partir de ello, creemos que el estudio de las sociedades con presencia de bilingüismo aporta muchos insumos para comprender la dinámica del uso y desuso de las lenguas pero también abona a la existencia del conocimiento de otros fenómenos que acontecen dentro del entorno lingüístico.

La diglosia

La diglosia, es un término especial del bilingüismo al que Ferguson (1974 cit. en Lastra 2003) hace alusión como la utilización de dos variedades de una misma lengua, variedad alta (llamada A) y una variedad baja (llamada B). En este caso cada variedad tiene funciones especializadas. Así lo define el autor:

La diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que pueden incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, muy codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de gran parte de la literatura escrita ya sea de un periodo anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria Ferguson (1974, cit. en Lastra 2003, p. 219)

La anterior definición muestra la complejidad que representa el usar una lengua o las variedades de esta misma. Una lengua puede tener dialectos primarios nos dice el autor, y que sus variedades pueden estar superpuestas en diferente grado ya que algunos se aprenden con más facilidad que otras con mayor dificultad y por tanto su utilidad también puede variar. Lastra (1992), por otro lado, en un estudio latinoamericano, retoma el concepto de diglosia para describir las lenguas en contacto relacionándolo con la lengua de cada uno de los países, en el cual menciona que cada uno de estos cuenta con una lengua de la que se desprenden sus variedades. Es decir, que utilizan la misma lengua pero con una variedad distinta en los diversos contextos.

La autora pone ejemplos de esta variedad lingüística mencionando que existe una diferencia entre las lenguas que se utiliza en la familia y en la escuela.

Fishman (1972), al referirse a esta misma concepción de diglosia, lo mira desde otra perspectiva, mencionando que “una sociedad con diglosia es aquella que reconoce dos o más lenguas o variedades para la comunicación dentro de la propia sociedad” (Fishman 1972, cit. en Lastra 1992, p.220). El planteamiento de Fishman, con relación a las variedades A y B pueden ser clasificadas como distintas lenguas o variedades no tan divergentes y eso difiere del primer autor.

Si adaptamos el planteamiento de Fishman y lo ejemplificaríamos a nuestro contexto diríamos que “la distinción entre lengua mayoritaria [lengua nacional] como variedad (A) y lengua minoritaria [lengua indígena], como variedad (B) [y], una vez definidos en ambas situaciones, se pueden usar lenguas o variedades diferentes para diferentes propósitos” (Fishman 1972,1980 cit. en; Baker (1997, p. 68). Desde esta óptica “cada lengua o variedad se especializa en una determinada función y que además esta sirve para propósitos específicos” Romaine (1996, p.64).

Fishman y Romaine nos amplían la concepción con relación a la diglosia, y nos dicen que es en cierta medida un fenómeno sociolingüístico que consiste en que las lenguas no tienen el mismo valor y prestigio social, como tal, cada una de ellas cumple funciones diferentes en la comunidad de habla. De acuerdo a esto, y ejemplificando lo anterior, podríamos decir que la diglosia existe cuando se evita y delimita el uso de la lengua nativa por los propios hablantes, motivados por la asimilación cultural a raíz de la migración por el empleo, el estudio y las instituciones sociales establecidas en la comunidad (escuela, hospital e iglesia).

Ligado a los referentes anteriores, Hamel (1988), en algún momento realizó un estudio en el Valle del mezquital en el cual planteaba que entre la relación de la lengua Otomí y el español existía una “Diglosia sustitutiva (con bilingüismo parcial) entendido en un sentido diferente planteado por Ferguson y un poco relacionado con lo que

menciona Fishman. Hamel en aquel entonces, mencionaba que la relación entre las dos lenguas existía una conflictividad lingüística por la existencia de una lengua dominante y una lengua dominada. También el autor hacía énfasis en que las funciones de la lengua otomí se encontraban en un proceso de desintegración. Quiere decir que la lengua otomí era utilizada en ciertas funciones comunicativas pero el español “iba ocupando más funciones que le correspondían anteriormente al otomí” (Hamel, 1988, p.120). Esta situación diglosica es muy importante tomarla en consideración porque además de compararlo con los referentes antes expuestos puede acercarnos la situación actual en la que se encuentra la lengua y ver si existe una relación con el estudio de aquellos años o si es que ha sufrido alguna modificación.

2.2 La elección de una lengua

El tema de la elección lingüística puede analizarse de dos líneas teóricas: Por un lado, se encuentra “La teoría de la elección lingüística preferencial”, y por otro lado desde un enfoque más socio psicológico se encuentra “la teoría de la acomodación propuestos por (Giles 1973; Bourhis y Taylor 1977 cit. en Fasold 1996, p.288).

Con respecto a la primera teoría, algunos autores, nos dan a conocer que dentro de un contexto o comunidad de habla, coexisten una o más lenguas y que por tanto, un hablante tiene la oportunidad de elegir un código u otro, de acuerdo a sus preferencias lingüísticas. Sin embargo, al parecer esta elección consciente o inconsciente de elegir una lengua u otra tiene consecuencias a largo plazo, que es la de “vitalidad” o “no vitalidad” lingüística. Es decir, que la elección de una lengua en lugar de otra puede causar el desplazamiento total o parcial de una de las lenguas; lo que implica que el abandono total del uso de una lengua causa su deterioro o su muerte.

Un aporte sobre esta teoría, es la que nos presenta Spolsky (1992, pp.141-143) quien propone cinco casos como reglas e hipótesis para las preferencias de las lenguas:

- 1.-El hablante prefiere usar la lengua que mejor maneja para el tema.
- 2.-El hablante prefiere utilizar la lengua que considera que maneja mejor su interlocutor con relación al tema.
- 3.-El hablante prefiere la lengua que usó anteriormente con el mismo interlocutor.
- 4.-El hablante prefiere usar la lengua que permita la inclusión o exclusión del interlocutor.
- 5.-El hablante prefiere hacer uso de la lengua que le otorga ventaja para su asociación con un determinado grupo.

De acuerdo a lo anterior, elegir una lengua y no otra es un proceso que realizan los hablantes de un grupo lingüístico diverso, es único y especial para cada grupo porque no es una regla homogénea ya que como bien lo señala Romaine (1994, p.54), “la elección de una lengua u otra no es arbitraria y no todas las comunidades de habla siguen en esto las mismas reglas”. Esto significa que cada grupo de hablantes efectúa su elección de acuerdo a las condiciones mismas en que se encuentre, llámese bilingüe o trilingüe ya que regularmente este proceso podría darse como una forma de posicionamiento o situación determinante en un espacio geográfico como lo menciona Fishman (1979 cit. en; Moreno,1998, pp. 242- 243) quien menciona que “la elección lingüística desde una perspectiva sociológica puede darse desde ciertos contextos establecidos llamados ámbitos” ya que estos podrían determinar qué variedad lingüística es más apropiada que otra.

La elección que se realiza en ámbitos determinados como lo menciona Fishman, indica que los hablantes eligen a los grupos con quienes pueden utilizar una lengua y grupos con quienes deciden no hacerlo, pero además también se eligen los espacios o lugares que son específicos para utilizar las lenguas. Este planteamiento, gira entorno a los ámbitos comunicativos, donde la función de cualquiera de sus lenguas depende de las circunstancias en la que se encuentren los hablantes y de acuerdo a sus propias necesidades. En este sentido, si relacionamos el planteamiento de Fishman con lo que menciona Romaine, diríamos que cada comunidad, elige su lengua dependiendo de sus propias reglas de interacción.

Otra aportación con respecto a lo que menciona Fishman, es lo que mencionan Appel y Muysken (1996, p.38), quienes reafirman este acontecimiento cuando mencionan que “el ámbito adopta la organización social como base conceptual. Cuando los hablantes usan dos lenguas, es obvio que no usan las dos en todas circunstancias: en determinadas situaciones emplearan una lengua y en otros momentos la otra”. El ámbito según Appel y Muysken es un espacio específico y cuando los hablantes se encuentran en él, estos elegirán solo un código para ciertas situaciones comunicativas o actividades y de igual manera con el otro código. Esta aportación como podemos darnos cuenta es muy similar a la que nos plantea Fishman por que ambos se sitúan en el ámbito como un espacio que determina la elección de la lengua.

La elección de una lengua en contacto con otra también puede explicarse de otra manera, utilizando la teoría de la acomodación desde un enfoque más sociopsicológico propuestos por (Giles et. al cit. en; Fasold 1996 p. 288). Esta teoría básicamente señala que el comportamiento verbal del hablante es visto como una reacción ante la otra persona con quien interactúa. Es decir, en un primer momento el proceso de adaptación o acomodación, comienza “cuando el hablante escoge una lengua que corresponda a las necesidades de la persona con la que habla” a este proceso se le denomina convergencia (Fasold 1996 p. 288). Posteriormente, existe lo que el autor denomina como la divergencia que implica cuando una persona no se esfuerza en absoluto en ajustar o reajustar su habla en beneficio del otro individuo con quien interactúa.

Como podemos ver, la elección lingüística no es simplemente un fenómeno que se produce por gusto o capricho, sino más bien su complejidad trasciende a las situaciones y espacios comunicativos, además de que dentro de este proceso selectivo acontecen otras situaciones. Fasold (1996), en este sentido menciona que la elección de una lengua se da por medio de tres fenómenos lingüísticos: la alternancia de códigos, mezcla de códigos y la variación dentro de la misma lengua. Para nuestro caso tratamos la alternancia de códigos, mezcla de códigos y el préstamo léxico.

La alternancia de códigos

El uso alternado de dos idiomas o más dentro de una misma expresión es algo que puede ser común entre las sociedades plurilingües y como rasgo propio de los bilingües, pero sólo ocurre en el uso oral de las lenguas. En este sentido Appel y Muysken (1996) intentando dar pistas del porqué los hablantes alternan sus lenguas sugieren el modelo funcional para su explicación.

- a) Resulta útil la alternancia para la función referencial cuando se desconoce una lengua o falta de un término o concepto específico para un tema tratado.
- b) Es útil la alternancia para la función directiva dado que implica de manera directa al oyente. Por un lado, puede excluir de la conversación a algunas personas presentes en la conversación. Y por el otro puede incluir, en la conversación, a una nueva persona empleando su lengua. Estas características hacen recuerdo a la teoría de acomodación de Giles.
- c) La alternancia adquiere notoriedad en la función expresiva cuando los hablantes adoptan una identidad mixta empleando dos lenguas en una misma situación comunicativa.
- d) En la función fática, la alternancia sirve para indicar un cambio de tono (como la ironía) en la conversación. Ha sido denominada también como alternancia metafórica.
- e) La función metalingüística de la alternancia lingüística se usa para comentar directa o indirectamente sobre las lenguas implicadas. Por ejemplo cuando un bilingüe hablante alterna un código con otra mostrando así sus habilidades lingüísticas.
- f) Y, la función poética se usa en la alternancia de códigos cuando implica juego de palabras. Por ejemplo en los chistes o composiciones líricas (Appel y Muysken 1996 pp.177-181).⁴

⁴ Es importante mencionar que en esta tesis no nos enfocamos a analizar las funciones y los propósitos de las alternancias, sin embargo, en algunos casos se resaltan para la explicación de estos hechos de usos lingüísticos.

Dado que los casos de alternancia lingüística se manifiestan de manera diversa, Moreno (1998, p. 268), menciona que este proceso “consiste en la yuxtaposición de oraciones o fragmentos de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un mismo hablante; en este fenómeno, cada oración está regida por las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua correspondiente”. De acuerdo a este planteamiento la yuxtaposición tiene que ver con la construcción del mensaje a partir de la adyacencia de elementos, implica recurrir a la inferencia, ahorro lingüístico a la hora de elegir elementos que se tienen sabidos o entendidos en el marco concreto en el que se produce el acto de comunicación.

Gumperz (1982) en cambio, afirma que “la alternancia de códigos ocurre cuando los elementos en cuestión forman parte del mismo acto de habla y están relacionados semántica y sintácticamente” (1982 cit. en Lastra 1992). La alternancia desde la postura de este autor significa entonces una conversación donde se utilizan las dos lenguas de manera proporcional o desproporcional pero que el acto de habla tiene un solo sentido y un solo propósito comunicativo. Lo expuesto por Gumperz mantiene relación con la aportación de otros autores, ya que desde otra postura se dice que la alternancia es “un estilo de comunicación frecuente entre personas que dominan los mismos idiomas. En general cada uno introduce en su discurso algunas palabras tomadas de la lengua dominante” (Abdelilah, 2006, p.62).

El planteamiento de Abdelilah es más que ilustrativo sobre todo si nos situamos en comunidades donde el bilingüismo es predominante ya que para los hablantes de estas lenguas “la alternancia no es un fenómeno aislado sino, como ya han demostrado (...), [es] una parte central del discurso bilingüe” (Appel y Muysken 1996, p. 176).

Mezcla de códigos

En un contexto en el que existe contacto de lenguas, los hablantes para dirigirse a sus interlocutores, proceden de diferentes formas: unas veces separando las lenguas,

otras veces alternando las lenguas, y también combinándolas o mezclándolas. Pero “Muchas personas no expertas en el tema consideran que la mezcla de códigos es un signo de agonía lingüística o el resultado idiosincrático de desconocer por lo menos una de las lenguas implicadas” (Appel y Muysken 1996, p.176). Sin embargo, nosotros creemos que este fenómeno lingüístico es un medio para la sobrevivencia de una lengua minorizada en contextos de antagonismo social.

La mezcla de códigos según algunos autores se da principalmente cuando “un hablante utiliza ‘elementos’ de una lengua o cuando está empleando básicamente otra lengua. Esos elementos de otra lengua son a menudo palabras, pero también puede ser sintagmas o unidades mayores” (Fasold 1996, p. 276). Appel y Muysken (1996), mencionan al respecto que la mezcla de códigos con la alternancia intra-oracional, son básicamente elementos, palabras o unidades mayores, que se emplea de una lengua en otra se hace dentro de una misma oración.

Otra concepción respecto a esta situación es la planteada por Baker (1997), quien menciona que la mezcla de códigos resulta cuando la separación de códigos no es completa por tanto el individuo bilingüe ve la necesidad de “incorporar elementos de la otra lengua” (p. 175),

Si simplificamos los referentes anteriores que nos han hablado sobre este fenómeno de la mezcla de códigos y lo adaptáramos a nuestro contexto de investigación diríamos que esta mezcla se genera en la utilización de palabras del español dentro de la lengua hñahñú o palabras ñahñús dentro del español, diferenciando de la alternancia de códigos, en donde consideramos el empleo de más de dos palabras u oraciones. Por eso, aunque la alternancia y la mezcla de códigos las encontramos juntas en una misma conversación, las consideramos como fenómenos lingüísticos diferentes.

Préstamo léxico

Hablar de préstamos en relación al uso de las lenguas, es hacer referencia a uno de los ámbitos que desarrolla la sociolingüística en especial el concerniente al fenómeno de lenguas en contacto. Al parecer este es un fenómeno que se manifiesta en las situaciones donde hablantes de dos lenguas distintas conviven o tienen un cierto grado de convivencia cotidiana. Para tratar las cuestiones de préstamos léxicos recurriremos a Haugen (1950), quien ha sistematizado tres tipos de préstamos, distinguiendo entre importación y sustitución. La explicación de los préstamos por Haugen consiste en lo siguiente:

Préstamos (loanwords): importación morfé mica sin sustitución. Este es el tipo más común, como el empleo de la palabra *chic* en inglés.

Loan blends: sustitución morfé mica además de importación. Esta clase incluye <<híbridos>> como el neerlandés <<soft-ware huis>> a partir del inglés <<soft-ware house>> (<<empresa de software>>).

Loan shifts (calcos): sustitución morfé mica sin importación. Aquí sólo se incorpora un significado simple o compuesto, pero las formas que vehiculan ese significado son nativas (Haugen 1950 cit. en; Appel y Muysken, 1996 p.246).

De lo anterior se entiende que un hablante bilingüe representando por sus dos lenguas (A-B), una palabra de la lengua A se incorpora plenamente, con su forma y significado en la lengua B, más aun si designa una realidad nueva (importación): nueva cosa nuevo nombre. Si se vuelve un tanto compleja de describir cuando no se toma prestado el signo como tal, sino solo por una de sus partes (por ejemplo el significado) llamado calco semántico (reproducción de una forma determinada con unas palabras nativas equivalentes). De igual manera si una nueva palabra reemplaza a la otra se le llamaría sustitución. En un sentido más general Hudson (1982) nos diría que esta situación del préstamo lingüístico “es cuando un elemento [lingüístico] pasa de una variedad a otra” (p. 68).

De igual manera, los préstamos léxicos no son considerados por Appel y Muysken (1996) como obra única del acoplamiento o sincretismo de las lenguas en la comunicación. Es claro que influyen los aspectos sociales y culturales. De acuerdo con Weinreich (1953 cit. en Appel y Muysken 1996, p.247) los aspectos sociales y culturales pueden ser factores de los préstamos por la influencia cultural, la pérdida y sustitución de las palabras nativas raras por extranjeras, la similitud del sonido de las palabras nativas con las extranjeras, la constante necesidad de los sinónimos, el establecimiento de nuevas distinciones semánticas, entre otras.

Otra forma de entender este fenómeno es lo planteado por Moreno (1998), quien hace una aportación al respecto cuando dice que “cuando el préstamo es usado por toda la comunidad o una parte de ella se habla de préstamo estable, si es fruto de uso individual, se denomina préstamo espontáneo” (p. 206). Este forma de préstamo consideramos habita dentro de la comunidad de estudio y por tanto no podemos dejarlo desapercibido.

De acuerdo a los referentes teóricos anteriores, al parecer es inevitable la transformación de las lenguas indígenas que se encuentran en contacto con otras lenguas pero se entiende que los préstamos léxicos son una patente para el desuso lingüístico.

2.3 Las actitudes ante la lengua

Las actitudes lingüísticas no son hechos o cuestiones que se pueden percibir de manera rápida porque se encuentran dentro del pensar y actuar de las personas con sus lenguas. De hecho, consideramos, es un asunto que podemos encontrar entre lo que se dice y lo que se hace sobre y en relación a las lenguas. Desde esta perspectiva según algunos referentes teóricos se deben señalar dos tendencias claramente definidas: la mentalista y la conductista; desde el punto de vista de la primera, la actitud de una persona la predispone a reaccionar de una u otra forma ante un determinado

estimulo. Los seguidores a esta concepción creen que las actitudes se componen de tres aspectos: el cognitivo (conocimiento), el afectivo (sentimiento), y el conativo (acción) es decir, que las actitudes son vistas como un estado interno y mental que puede provocar diferentes formas de comportamiento (Appel y Muysken 1996, p.30).

Con respecto a la perspectiva conductista, se considera que “las actitudes se deben de estudiar mediante la observación de las respuestas a determinadas lenguas; es decir, su uso en interacciones reales” (Op, cit., p.30). Como bien lo destacan los autores, esta perspectiva se centra básicamente en la observación del comportamiento de los individuos en situaciones sociales, sin tener en cuenta factores afectivos cognoscitivos, lo que revela la gran deficiencia explicativa de este enfoque.

Desde una posición más generativista, Romaine (1989, p.256) menciona al respecto que cuando hablemos de actitudes debemos de tomar en cuenta las circunstancias a las que ellas se manifiestan. Así la autora sugiere tres situaciones distintas a) las actitudes hacia el estatus social de las lenguas en convivencia b) las actitudes de los hablantes monolingües hacia los bilingües y hacia otros aspectos del bilingüismo, como entre otras cosas, su presencia en el sistema educativo; y c) las actitudes hacia los fenómenos que se dan como consecuencia lingüística del bilingüismo (interferencias, cambios, mezclas de códigos, lenguas pidgin, criollos etc.).

Para el desarrollo de esta investigación las tres situaciones son significativas ya que las tres influyen en cierta medida para que un hablante tome decisión de utilizar sus lenguas. En este sentido, busquemos otros referentes para discutir una u otra corriente que nos ayude a comprender estos fenómenos en el uso de las lenguas.

Baker (1992) al respecto, concibe a la actitud lingüística como una evaluación de las opiniones sobre la lengua, las personas y los hechos que pueden implicar otras actitudes. Por lo tanto, podemos considerar que las actitudes lingüísticas de los hablantes de una lengua surgen de las creencias que se tienen sobre la lengua que se

relaciona con ellos. Esta suposición es más que clara ya que contempla desde una óptica conductista porque se basa principalmente en relaciones sociales.

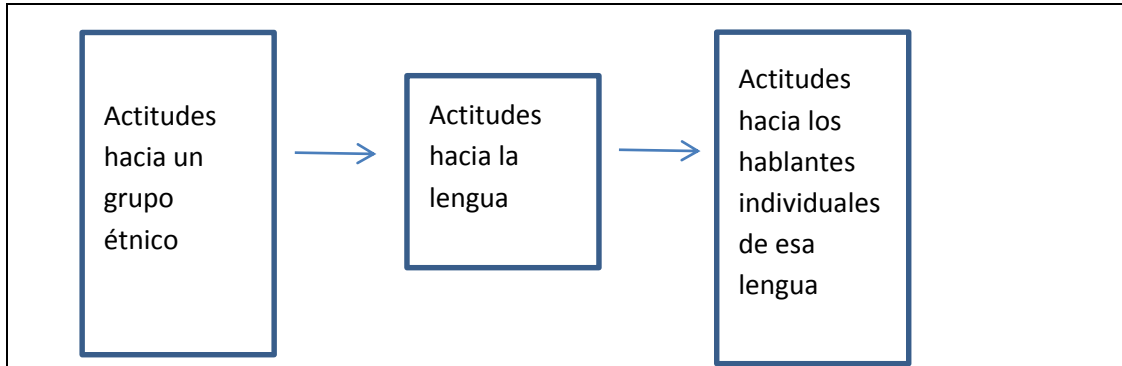
Lastra (1992), en referencia a las actitudes menciona que son “cualquier índice afectivo, cognoscitivo o de comportamiento de reacciones hacia diferentes variedades de la lengua o hacia sus hablantes” (p.418). Esto indica, que puede haber actitudes que provienen desde fuera de la comunidad de habla o bien que las actitudes pueden ser generadas desde dentro de esta misma, es decir, desde los propios hablantes. Evidentemente la autora tiende a señalar ambas variables; tanto conductistas como mentalista ya que las relacionan entre sí, porque las actitudes nos dice, suelen considerarse como variables individuales. Es decir, características personales, pero también pueden generarse a partir de condiciones sociopolíticas o de las interacciones de la atmosfera social. De acuerdo a cada una de estas actitudes según Moreno (1998), pueden ser favorables o desfavorables:

Una actitud favorable puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de la lengua en detrimento [...] [y], una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante (Moreno, 1998, p. 178)

Las actitudes vistas desde esta perspectiva se manifiestan tanto a las variedades y los usos lingüísticos propios como hacia los ajenos. Es decir, que estas actitudes negativas o positivas hacia una determinada lengua mantienen relación con el uso de la lengua y la identidad de los hablantes.

Como se puede descubrir cada uno de los diferentes grupos si se quiere ver desde el ámbito social, valoran sus lenguas, y tienen actitudes hacia otros grupos de igual manera sucede en el ámbito individual. Para ampliar un poco más sobre esta temática, es importante el señalamiento que hace Appel y Muysken en una cadena que representa las formas de las actitudes.

Fig. 2 Forma de actitudes



Fuente: Appel y Muysken (1996:30). *Esquema de formación de actitudes.*

De las dos posiciones teóricas expuestas con anterioridad, podemos mencionar que existe dificultad para el estudio de las actitudes mentales pues estas son internas y no pueden ser observables por el contrario las actitudes conductistas son más factibles de descubrirlos pues estos se reflejan con más facilidad en el comportamiento del individuo.

2.4 Mantenimiento y desplazamiento de lenguas

Damos por hecho que la lengua y la cultura se encuentran en constante cambio porque son elementos vivos, por lo tanto, no son estáticos ni permanentes. En este sentido, existen dos fenómenos sociolingüísticos que resultan de los cambios sociales y culturales de las comunidades lingüísticas, los cuales son conocidos como mantenimiento y desplazamiento de lenguas.

Cuando hablamos de mantenimiento o conservación de lengua, hacemos referencia a una comunidad que continúa usando la lengua o lenguas que han empleado desde su formación. Esto implica que los hablantes de la comunidad lingüística son monolingües y no están aprendiendo colectivamente otra lengua para cambiar la primera; por lo tanto, el uso de lengua o lenguas se conserva de la manera tradicional como lo han hecho antes (Fasold, 1996).

Cuando nos referimos a la otra cara de la moneda, al desplazamiento, sustitución o muerte lingüística, hacemos referencia a la comunidad que deja de hablar su propia lengua o la lengua minoritaria para adoptar la lengua mayoritaria como medio habitual de comunicación (Appel y Muysken 1996, p.51). Sin embargo, “cuando una comunidad deja de hablar una lengua minoritaria, la lengua no siempre ha de extinguirse”. Por ejemplo, los hablantes de la lengua hñähñú de la comunidad del Boxo pueden dejar de hablar la lengua, pero el hñähñú no se muere o se extingue porque al lado de la comunidad, existen otros pueblos y/o Estados donde existen más hablantes de la lengua. Por lo tanto, la lengua no se extingue con el hecho de que una comunidad deje de hablarla, pero sí contribuye mucho a la causa. En este sentido, el desplazamiento o desuso y extinción o muerte lingüística, aunque vienen en el mismo paquete, no significan lo mismo.

Factores que motivan el desplazamiento o desuso de la lengua

En la decisión de abandonar una lengua a pesar de que depende de los hablantes, siempre existen fuerzas exteriores que empujan a los usuarios a cometer el etnocidio lingüístico, y, en muchas ocasiones en contra de sus voluntades. Los grupos de hablantes de una lengua pasan, en un corto periodo de tiempo, a ser hablantes de otra lengua por razones que tiene que ver con las dinámicas sociales, políticas y económicas de interacción entre grupos.

Baker (1997, p.77), al respecto señala que la inmigración voluntaria o forzada que se da con los refugiados y los esclavos, los matrimonios mixtos entre bilingües y monolingües, el aumento de la industrialización, son ejemplos de causas que motivan fuertemente el desplazamiento de una lengua.

También el mismo autor destaca que el estatus económico y social tiene mayor peso en el desplazamiento de la lengua, porque en esos aspectos las sociedades dominantes hacen de la lengua minoritaria o la lengua indígena algo sin valor y sin contribución al logro del poder y la superación. Es decir, las sociedades hegemónicas

infantilizan a las lenguas indígenas o las lenguas de los grupos lingüísticos minoritarios y minorizados, como se hace también con el sexo femenino, para devaluarlos y hacerlos poca cosa o nada. Y, a raíz de esto las sociedades hegemónicas logran la asimilación cultural; es decir, la cultura dominante alcanza influir sobre la dominada para que pierdan su carácter, cambien sus conductas y adquieran nuevas costumbres dentro ellos la lengua del poder, de la superación y el de la discriminación (Cristal 2001, p. 92). No hay que olvidar que en muchos casos el que aprende la lengua de la clase dominante también siente adquirir la posición de dominador y practica los mismos hábitos y conductas de esa clase social.

Estos factores también se relacionan según Appel y Muysken (1996), con los aspectos económicos, sociales y la muerte física de los hablantes de la lengua, al igual que el estatus económico o social, el aspecto demográfico y el apoyo institucional, tratados también por (Baker 1997, p.86). Para la vitalidad de una lengua Appel y Muysken (1996) explican que la disimilaridad cultural tiene mucha relevancia para entender el mantenimiento y desplazamiento de la lengua ya que, al parecer la similitud de las culturas implicadas en un espacio motiva en gran medida motivan el cambio de lengua. Por ejemplo: “los inmigrantes alemanes y holandeses, que tienen mucho más en común culturalmente con la comunidad australiana anglófono, muestran una mayor tendencia a sustituir su lengua por el inglés que los inmigrantes italianos o griegos, que experimentan una distancia cultural mayor” (Appel y Muysken, 1996, p.59).

Como hemos mencionado algunos factores no son aspectos aislados sino son elementos que interactúan y cada uno de ellos coopera de manera intermediada para el mantenimiento y/o el desplazamiento de la lengua.

Es menester entonces destacar que los factores no son entes vivos no existen por sí solas, existen por nosotros, por los hablantes de las lenguas que con nuestras actitudes positivas o negativas hacia las lenguas en nuestras interacciones sociales encausamos la vitalidad o la muerte lingüística. Por lo tanto, las lenguas no se

desplazan o se mueren de manera natural. Las lenguas no tienen una muerte biológica; pero sus hablantes sí.

Factores que motivan el uso de la lengua

El uso o el mantenimiento de la lengua es un fenómeno sociolingüístico motivado por factores internos y externos a los hablantes. Dentro de estos factores se encuentra la conciencia de identidad, la vida separada, habidad particular, aislamiento y comunidades rurales y la cohesión familiar. Estos factores influyen en el uso de la lengua dependiendo de las condiciones sociales, culturales, geográficas y por las relaciones sociales y las prácticas culturales vigentes de los habitantes, el monolingüismo, la conciencia de identidad, la cohesión familiar y en última instancia el bilingüismo influyen mucho para el mantenimiento de la lengua y como afortunadamente lo señala Fasold (1996), en gran medida la conservación de la lengua depende de la decisión de los hablantes de seguir hablando, transmitiendo y resistiendo ante la intromisión de otra lengua.

2.5 Lengua, cultura e identidad étnica

Appel y Muysken (1996, p.23), mencionan que “la lengua no es sólo un instrumento para la comunicación de mensajes” porque en ella yacen y con ella se transmiten la cultura y los valores personales y grupales y la identidad étnica de la comunidad. Por lo tanto, la relación de cultura y lengua se puede explicar mediante un proceso de complementación ya que la lengua no puede ser independiente de un contexto socio-cultural. Es decir, que los puntos de contacto entre el aspecto lingüístico y el aspecto cultural se da como lo plantea Hudson (1982, p.107), cuando menciona que “en la medida en que los elementos lingüísticos son aprendidos de los demás son el conjunto parte de la cultura y como tal, es muy probable que estén estrechamente asociados con otros aspectos de la cultura que es aprendida de la misma gente”

Los elementos lingüísticos que menciona Hudson, forman parte de la cultura en que se aprenden porque están relacionados con otros aspectos y al darse de este modo implica que se complementan entre sí. Esta relación también es planteada por Zimmermann al señalar que la lengua “es un elemento constitutivo de la cultura y sociedad, al mismo tiempo vector de la misma (Zimmermann, 1999, p.71). Por su parte Strivens (1992), menciona que la cultura se genera en:

[...] aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trate de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente (Strivens, cit. Por; García J. y Granados 1999 p. 67).

La interacción comunicativa y el uso de las lenguas en este sentido, trascienden de la simple función de la comunicación hacia la conformación de grupos lingüísticos personalidades e identidades culturales grupales. Es decir, que la lengua, cumple un objetivo definidor en la identidad porque se asocia con una infinidad de hechos en el hablante, tales hechos los describe Abdelilah (2007), cuando dice que:

Una lengua está relacionada con los recuerdos de la infancia, con los padres y abuelos, con la historia de la familia; forma parte de la identidad de la persona, es el eje de su identidad cultural. [También nos dice que] La lengua está ligada a un lugar geográfico, una región, un país, una unidad política, una nación de la que es representante” (Abdelilah, 2007, p. 42).

De acuerdo con la autora, lenguas no son solo formas de discurso y atributos lingüísticos, sino más bien son formas de transmitir significados, sentimientos, y valores propios de una red de relaciones humanas. Por tanto, se entiende que la lengua cumple un rol de “marcador simbólico de la identidad sociocultural” (Lastra, 1992, p. 371).

El uso de las lenguas desde esta vertiente, constituye un prototipo de la diversidad y la desigualdad sociocultural de las comunidades a la vez que estos mismos usos

lingüísticos contribuyen de un modo valioso a la construcción de la identidad de las personas y los grupos. Berguer y Luckman (1979), hacen algunas puntualizaciones con respecto a esta forma de identidad:

La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad.

La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad se determinan por la estructura social (Berger y Luckman, 1979, p. 216).

Como bien lo señalan los autores, la identidad se forma a través de procesos sociales en el cual existe una relación que depende de la estructura social. Es decir, cada comunidad lingüística modifica o reformula su identidad dependiendo de la situación o contexto en que se encuentren. Desde esta vertiente, se entiende que los usos lingüísticos construyen diferencias socioculturales en la sociedad porque en muchas de las ocasiones son los productores de las identidades en el cual ha de usarse o no usarse las lenguas y por tanto se genera la existencia de identidades individuales, pero a su vez esas mismas identidades puede ser modificados por la sociedad para convertirse en identidades grupales. Con respecto a este tipo de identidades Moreno (1998), señala que la lengua tiene un lugar específico en cada grupo que define su identidad:

La identidad es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro. Hay dos maneras de definir una identidad: bien de forma objetiva, caracterizándola por las instituciones que la componen y las pautas culturales que le dan personalidad, bien de forma subjetiva anteponiendo el sentimiento de comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto de los demás. Dentro del concepto de <<identidad>> definido de cualquiera de las dos formas, hay un lugar para la lengua, porque una comunidad también se caracteriza por la variedad o las variedades lingüísticas usadas en su seno y, además, porque la percepción de lo comunitario y lo diferencial se hace especialmente evidente por medio de los usos lingüísticos (Moreno, 1998, p. 180).

Moreno, clarifica dos dimensiones de la identidad; una de manera objetiva (conductista), que se encuentran al exterior o alrededor de una persona. Mientras que la segunda la llama subjetiva, se refiere más a los factores psicológicos o mentales de un individuo como pueden ser; los sentimientos y comportamientos de las personas.

De acuerdo a las concepciones anteriores, podemos mencionar con respecto a nuestra cultura e identidad hñähñu, que la identidad formada por el uso de la lengua funciona actualmente como el filtro de comparación social que separa de aquello que es afín a nosotros de aquello “otro”, constituyendo así un grupo autodefinido y socialmente reconocido. En este sentido, el uso de la lengua trasciende a la formación de una identidad y/o una cultura, que desde nuestra perspectiva, una vez conformada iguala y diferencia, junta y separa de las sociedades.

CAPÍTULO 3

YA 'MUI YA JÄ'I HÑÄHÑÚ: LA POBLACIÓN OTOMÍ

En este capítulo se expone el contexto sociolingüístico de la lengua otomí. Para ello, en un primer momento nos concentramos en exponer las condiciones sociales, ubicación y población de los hablantes en un contexto general. Seguidamente, situamos las condiciones en que se encuentra la lengua otomí o Hñähñú en la región del valle del Mezquital, y finalizamos este capítulo haciendo referencia sobre el estado actual en que se encuentra esta misma lengua, pero en la comunidad del Boxo, Municipio de Cardonal, en el Estado de Hidalgo.

3.1 La lengua otomí

El otomí es una lengua particularmente especial reconocida en nuestro país por su tonalidad y glotalidad que la representa⁵. De acuerdo a Hekking (2010), esta lengua a pesar del contacto que ha mantenido con la lengua española durante aproximadamente cinco siglos y a pesar de su imposición como lengua oficial a partir de la Colonia hasta nuestros días, ha podido sobrevivir, siendo por su número de hablantes la séptima lengua indígena de importancia en México (INEGI 20011a).⁶

⁵ Con la finalidad de no utilizar el vocablo "otomí" desde una perspectiva peyorativa o despectiva, clarificamos que se hace referencia a todo el conjunto de variedades que conforman esta lengua. Sin embargo, haremos uso del término hñähñú para referirme única y exclusivamente a la población otomí que habita en la región del Valle del Mezquital. En lo que respecta a esta denominación, vale la pena mencionar que en el Valle del Mezquital, en el año de 1984 se realizó un encuentro en los Remedios Ixmiquilpan Hidalgo en el cual estuvieron presentes los representantes de diferentes lugares en donde se habla esta lengua, anteriormente llamada otomí y con la visita del Gobernador en aquel entonces Guillermo Rossell de la Lama, se acordó modificar la denominación otomí por la de Hñähñú.

⁶ Las lenguas más habladas en México son: 1) Náhuatl con 1.544,968 hablantes; 2) Maya, con 786,113 hablantes; 3) Mixteco con 471,710 hablantes; 4) Tzeltal, con 445,856 hablantes; 5) Zapoteco con 425,123 hablantes; 6) tzotzil con 404,704 hablantes y 7) Otomí con 284,992 hablantes (INEGI 2011a).

En el Catálogo de Lenguas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y en el Diario Oficial De la Federación (DOF, 2008a), menciona que la lengua Otomí pertenece a la familia Otopame, es decir, a un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas se deben a un origen histórico común, lo que significa que está emparentada con tres lenguas que son: el Pame, Chichimeca, el Otomí Mazahua y Matlazinca. Al mismo tiempo se dice que esta lengua descende de otras lenguas por tanto pertenece a una de las ramas del tronco Otomangue que se compone de las siguientes lenguas: Popoloca, Tlapaneco, Amuzgo, Mixteco, Chatino, Chinanteco y Chiapaneco (Lastra, 2006).

Actualmente según el último Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI 2011a) la lengua otomí está conformado por 284, 992 hablantes distribuidos en ocho estados de nuestra República Mexicana que son: Guanajuato, Veracruz, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Querétaro, Estado de México e Hidalgo.

Mapa 1. Localización y distribución geográfica de poblaciones otomíes



Fuente: <http://campusvirtual.uaq.mx/OtomiOnline/mod/resource/view.php?id=1139>

El mapa anterior, nos da muestra que la gran mayoría de las poblaciones otomíes se encuentran en el altiplano central de nuestra República Mexicana, pero es importante señalar que por cuestiones de migración, es posible la localización de estos

grupos en otros espacios geográficos no solo de nuestro país sino en otros países como Estados Unidos de Norte América y/o Canadá.

En referencia a la proporcionalidad de hablantes de esta lengua, Lastra (2006), hace una clasificación a nivel nacional en la cual menciona que por cada entidad se encuentran distribuidos de diferente manera.

Tabla 7. Hablantes de Otomí de 5 años o más en 1990 y 2000 por estado

Estado	Año 1990	Año 2000	I= incremento D= decremento
Hidalgo	117, 393	114,043	D
Estado de México	99,864	104,357	I
Querétaro	17,254	22,077	I
Veracruz	15,986	17,584	I
Puebla	7,688	8,225	I
Tlaxcala	885	834	D
Guanajuato	864	1,019	I
Michoacán	543	732	I

Fuente: Lastra (2006). *Los otomíes su lengua y su historia* (Adaptado).

Los datos antes descritos nos dan muestra que, el Estado de Hidalgo ocupa el primer lugar con respecto a población de hablantes de esta lengua. Este dato nos permite admitir que en esta entidad se ha mantenido la lengua a pesar de padecer sus grandes embates durante varios años. Además, también podemos rescatar un balance demográfico por Estado o Entidad Federativa. Es decir, la autora señala que en la mayoría de los Estados ha prevalecido un incremento de hablantes lo que significa según estos datos un aumento de hablantes. Desde nuestra perspectiva, creemos que estos datos son relativos, debido a que esta situación no es tan congruente con la realidad, ya que si bien sabemos la mayoría de las lenguas de nuestro país tienden más a tener la posibilidad de perder hablantes y casi nula la posibilidad de que estos incrementen. Para corroborar esta situación valdría la pena mencionar que el Censo de Población y Vivienda del 2000, registró una población de origen otomí de 646 875, de los cuales 327,319 (50. 6%) reconocieron ser hablantes activos de su lengua materna y en el último Censo de Población y Vivienda 2010, se contabilizaron 284, 992 Otomíes (INEGI, 2011a), número considerablemente menor al censado en el año 2000. Estas cifras nos dan una idea más precisa que las lenguas indígenas en su mayoría tienden

a perder hablantes y no a incrementarse como en algún momento lo expreso Lastra (2006).

Retomando el tema de localización y ubicación de hablantes de la lengua otomí es importante mencionar que además de las ocho entidades reconocidas como lugares donde se habla esta lengua, en cada una de ellas prevalecen sus propias variantes y autodenominaciones así lo hace ver el Catálogo de Lenguas Indígenas (DOF, 2008a).

Tabla 8. Variantes regionales del Otomí a nivel nacional

Variante	Auto denominación	Estados
Otomí de la Sierra	Ñuju Ñoju Yühu	Hidalgo, Veracruz Puebla
Otomí Bajo del Noroeste	Hñãño	Querétaro
Otomí del Oeste	Ñathó	Michoacán
Otomí del Oeste del Valle del Mezquital	Ñöhño Ñähñá	Hidalgo
Otomí del Valle del Mezquital	Hñähñú / Ñänhu Ñandú / Ñóhnño Ñanhmu	Hidalgo
Otomí de Ixtenco	Yühmu	Tlaxcala
Otomí de Tilapa o del Sur	Ñü'hü	Estado de México
Otomí del Noroeste	Ñhöño Ñühú Ñanhú	Guanajuato Querétaro
Otomí del Centro	Ñöthó / Ñható Hñöthó / Ñóhnño	Estado de México

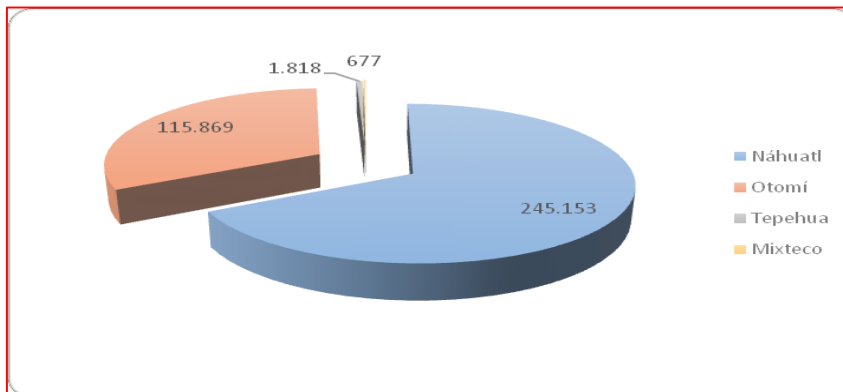
Fuente: Adaptado del Catálogo de lenguas indígenas (DOF, 2008a)

Como podemos observar, las variedades existentes en las microrregiones de los ocho estados son diversas. En este tenor, Lastra (2006, p.23), en un estudio que realizó respecto a la historia y la vida de los otomíes menciona que “el Estado de Hidalgo, es considerado como el espacio geográfico donde habita la gran mayoría de hablantes de esta lengua indígena, principalmente en una región conocida como el Valle del Mezquital”.

3.2 Situación lingüística de la lengua hñähñú en el valle del Mezquital, Estado de Hidalgo

De acuerdo a los censos oficiales en el estado de Hidalgo cohabitan 359 972 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, lo que representa 15% de la población de la entidad. Las lenguas indígenas más habladas según fuentes del (INEGI, 2010b).⁷ - son: náhuatl con 245, 153 hablantes, Otomí con 115,869 hablantes; tepehuas con 1,818 quienes habitan en terrenos considerablemente reducidos (Vélez, 1993, p.23) y finalmente los hablantes de la lengua Mixteca que se reduce únicamente a 677 hablantes.

Grafico 1 Lenguas con mayor número de hablantes en el Estado de Hidalgo.



Fuente: Adaptado de INEGI (2010b)

La gráfica nos muestra que el Nahuatl es la lengua de mayor habla en la entidad, dejando al Otomí en segundo lugar, esto es debido a que en la gran parte de la Huasteca Hidalguense se concentra gran cantidad de hablantes de esta lengua.

En relación a la lengua Otomí, en el Estado de Hidalgo es más conocido como *lengua hñähñú* que a su vez también tiene su propia distribución ya que la mayoría de ellos no se concentra en una sola región ni son nombrados con una sola denominación como lo hace el INEGI, sino más bien en cada área geográfica se autodenomina de distinta manera. Así lo representa el Catálogo de Lenguas Indígenas (DOF, 2008 a):

⁷ Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=13>

Tabla 9. Variedades del hñähñú en el Estado de Hidalgo

Hñähñú u otomí de la sierra	Ñuju [ɲuxu]	Los municipios donde se hablan estas variantes son: Acaxochitlan Huehuetla Tenango de Doria y Tulancingo de bravo.
	Ñoju [ɲoxu]	
	Yühu [juhu]	
Hñähñú u otomí del Oeste del Valle de Mezquital	Ñohño [ɲohɲo]	Los municipios donde se hablan estas variantes son: Huichapan, Tecozautla
	Ñahña [ɲahɲa]	
Hñähñú u otomí del Valle del Mezquital	hñähñú ñanhú [hɲahɲu] [ɲanhu]	Los municipios donde se hablan estas variantes del hñähñú son: Actopan, Ajacuba, Alfajayucan, Almoloya, Atitalaquia, Atotonilco el grande, Canali, Cardonal, Chapulhuacan, Chilcuautla, Cuauhtepic, Eloxochitlan, Huasca de Ocampo, Ixmiquilpan, Nicolas Fores, entre otros
	Ñändú [ɲandú]	
	hñähñu ñänhu ñändú ñöhño ñanhmu [hɲahɲu] [ɲanhu] [ɲandú] [ɲohɲo] [ɲanhmu]	

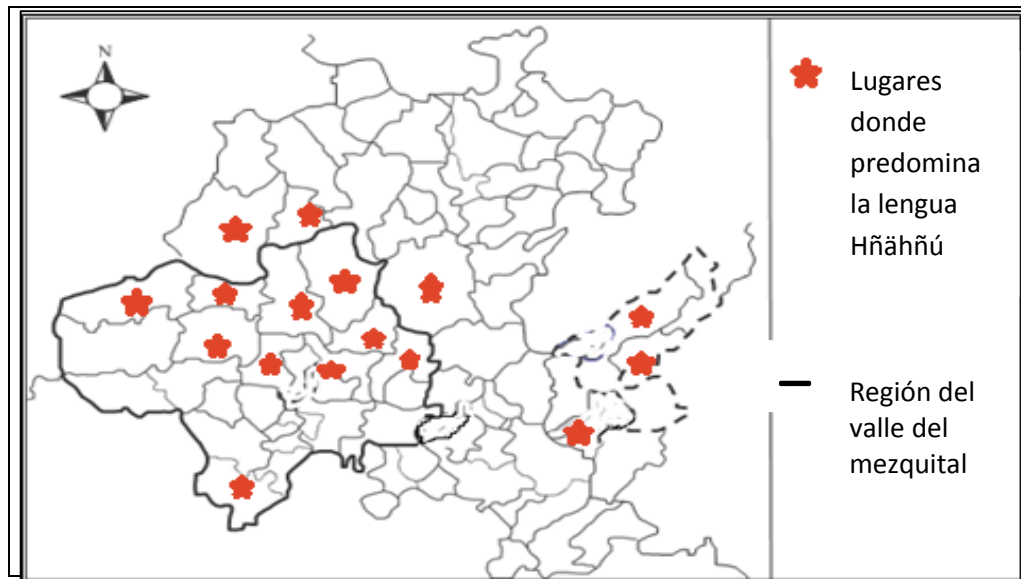
Fuente: Adaptado del Catálogo de lenguas indígenas DOF (2008)

Básicamente la tabla nos da muestra de tres sub-regiones donde se habla la lengua hñähñú y aunque sus autodenominaciones son diferentes, el habla y la comprensión entre sus hablantes no varían en su totalidad.

Con respecto a los municipios donde se hablan estas variedades, Lastra (2006) hace mención que son una totalidad de 27 municipios los cuales se concentran principalmente en la región del Valle del Mezquital (VM): Actopan, Agustín Tlaxiaca, Ajacuba, Alfajayucan, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Cardonal, Chapatongo, Chilcuautla, El Arenal, Francisco I Madero, Huichapan, Ixmiquilpan, Mixquihuala, Nicolás Flores, Nopala, San Agustín Tlaxiaca, San Salvador, Santiago de Anaya, Tecozautla, Tepetitlán, Tepeji del Río, Tetepanco, Tezontepec, Tlaxcoapan, Tula de Allende y Zimapan.

Para tener una mayor idea sobre la extensión o la magnitud del espacio geográfico donde se habla esta lengua, veamos un mapa del estado del hidalgo:

Mapa 2. Localización de Regiones de habla hñähñú en el Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo



Fuente: Adaptación Propia

El Valle del Mezquital de acuerdo a nuestro mapa, comprende el occidente del Estado de Hidalgo y entre sus características denota no solo una concentración mayor de hablantes de la lengua hñähñú a nivel Estatal, sino también es un espacio geográfico que es reconocido por preservar el hñähñú más clásico y antiguo en relación a las otras regiones donde se habla esta lengua.

Políticas lingüísticas implementadas en el valle del Mezquital.

Dentro de las políticas lingüísticas implementadas en el Estado de Hidalgo, se encuentra el método de enseñar a leer en la lengua materna y el español como segunda lengua. Esta política oficial comenzó desde los años 20s y llegó a ser prioritaria en la educación de los pueblos indígenas, no solo en el Estado Hidalgo sino en toda la República Mexicana. Haciendo un recuento de estas políticas, en el Valle del Mezquital, en los Años 50s Investigadores interesados en esta materia, como la Maestra Angélica Castro de la Fuente, Gamio y Caso, pusieron en marcha diferentes proyectos para poner en práctica la alfabetización de educación Bilingüe. Su centro de

atención fue en aquel entonces en el Internado Fray Bartolomé de las Casas, institución que aún se encuentra en el pueblo de Remedios en Ixmiquilpan Hidalgo⁸.

A partir del apoyo pedagógico brindado por estos maestros, comenzaron a resaltar los asombrosos cambios en el frente educativo. Durante este periodo también se capacitaron a tres jóvenes de la región: Alfonso Salas Trejo (originario de la comunidad de Santuario) Heriberto Salinas Pedraza (originario de Orizaba municipio de Ixmiquilpan y Constantino Sauz Escamilla. (Comunidad de Santuario). Estos tres pioneros lograron, más adelante ejercer una fuerte influencia académica en el Mezquital ya que fueron los primeros maestros en producir material de lectura como cuentos populares y un diccionario bilingüe para ser usado en las escuelas (Hernández; Torquemada y Sinclair, 2010, p. 11).

Sin duda, el trabajo para las comunidades indígenas de la región no solo fue trabajado por estos maestros ya que seguían llevándose a cabo otros proyectos que por medio de lingüistas e instituciones lograban trabajar con la lengua hñähñú de las comunidades. Una institución u organización política muy importante de la región que respaldaba estos proyectos fue el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) creado en 1951, y apoyado por agencias nacionales y estatales que entraron a la zona gracias a los esfuerzos de los doctores Caso y Gamio. Dicha organización tuvo un fin desde su creación que fue el supuesto de apoyar a las comunidades hñähñús de la región. Su organización se constituía por 7 departamentos autónomos: “agropecuaria, fomento económico, construcción, caminos, salubridad, Riego hidráulico y el departamento de educación” (Marzal 1968 p.73).

Cada uno de los departamentos antes mencionados tuvo su respectiva incidencia en la región, pero la educación fue un eje que se concentró en intensificar la acción lingüística por medio de promotores culturales sin perder los objetivos de castellanizar, instruir y alfabetizar. Es decir, reforzaba lo que otros proyectos realizaban, seguían castellanizando a los pueblos. En este sentido, Marzal (1968),

⁸ Actualmente esta institución es una oficina de la secretaria de educación pública, donde se concentran todos los servicios educativos a nivel regional.

señala que el español como lengua de comunicación estaba cumpliendo su cometido y por lo tanto los mismos hablantes pedían ser instruidos y enseñados en esta lengua.

La castellanización tiene mucha importancia y el mismo otomí tiene mucho interés por aprender español, pues supone la posibilidad de ir a la escuela primaria, mayor contacto con otras personas, poder evitar la explotación en el tianguis más fácilmente, mejores oportunidades de trabajo (Marzal 1968, p. 78)

Efectivamente la necesidad de los habitantes de las diversas comunidades del Valle del Mezquital era aprender el español debido a los factores sociales y económicos en los que le exigía el contexto urbano. Para esta situación Hamel (1988), menciona que por lo menos en el VM, estos programas de castellanización operaron por dos vías:

La primer vía de castellanización fue un aprendizaje asistemático no dirigido, que se produce por la necesidad del trabajo, migración a la ciudad y los contactos diglossicos con la estructura política estatal.

La segunda vía, es la castellanización escolarizada e institucional dentro de la cual se han perfilado dos tendencias fundamentales a lo largo de la historia de la educación indígena: la castellanización directa y la castellanización a través de la lengua materna (educación bilingüe y bicultural) (Hamel, 1988, p. 130).

Como bien lo señala el autor, la escuela fue una vía de aprendizaje del español, al igual que el factor de la migración, pero no solo fueron esos dos cometidos que lograron castellanizar a la región ya que durante esos mismos años, se puso a funcionar también la radiodifusora XHD 96.5 FM. Esta radiodifusora funcionaba bajo diferentes objetivos; algunos de ellos fueron: alfabetización, educación de las comunidades de difícil acceso, contacto y formación de los maestros, a los niños (Marzal, 1968). Mediante esta radio también se buscaba que las comunidades que les era difícil acceder a una institución se instruyeran mediante la voz y locución de programas radiales. Cabe destacar que el personal de este radio regularmente se caracterizó por maestros normalistas y hasta la fecha sigue existiendo este tipo de personal en esta radiodifusora.

Sin duda los esfuerzos por apoyar a las comunidades a que aprendieran a hablar bien el español mediante el método de castellanización escolar y audio-radiodifusión tuvieron muchos beneficios porque algunas comunidades que eran monolingües en la lengua hñähñú lograron que sus habitantes aprendieran el español. Sin embargo, también tuvo sus consecuencias ya que en muchas de ellas no se logró un equilibrio lingüístico porque los propios hablantes daban mayor peso al castellano y por tanto se comenzaban a desvalorizar la lengua hñähñú.

Más tarde se crea el Consejo Supremo Hñähñú (CSH) con la idea de reemplazar al Patrimonio indígena del Valle del Mezquital (PIVM), Esta institución se crea a partir de 1975 con la intención de implementar acciones en pro de la vitalidad del hñähñú. Las principales áreas de atención del CSH, a partir de su creación han sido las concernientes a lo cultural, económico y político. Dentro de sus objetivos se encuentra el desarrollo, respeto y reconocimiento de la diversidad etnolingüística de México, haciendo hincapié en el desarrollo de prácticas lingüísticas y culturales de la etnia hñähñú a través de la realización y organización de cursos, talleres, seminarios, foros, etcétera, que impulsen y promuevan acciones a favor del desarrollo integral de los pueblos originarios.

Otra incidencia en relación al aspecto lingüístico en la región del Valle del Mezquital que no quisiéramos dejar de mencionar, es la creación de la radiodifusora XCARH la voz del pueblo hñähñu o bien conocida como Ră Nt'oxyabu que se inauguró en julio de 1998 en la Cabecera Municipal de Cardonal.

La voz del pueblo hñähñú es una estación de radio que depende de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI). Entre sus características de la radiodifusora ha sido recrear la cultura de los habitantes hñähñú por medio del uso de la lengua a través de la oralidad.

Este medio de comunicación no solo es sintonizado en el estado de Hidalgo si no que trasciende a otros lugares o incluso estados tales como San Luis Potosí, Querétaro, Estado de México e incluso Estados Unidos a través del internet. Sus

acciones son diversas pero el más importante es la forma de continuar la vitalidad lingüística mediante la oralidad ya que por un lado transmite información mediante la misma lengua hacia las comunidades circunvecinas pero a su vez une lazos familiares que se encuentran en el extranjero a través de la lengua hñähñú, o bien contribuye su transmisión hacia las poblaciones no hablantes de esta lengua.

Con esta radio consideramos se ha recuperado el uso del idioma ya que incide no solo en los hogares, si no en los comercios en las escuelas y en el trabajo de los radio escuchas.

Como podemos constatar en este proceso político lingüístico con trascendencia histórica y educativa, la lengua originaria ha sido, por un lado, un elemento de particularización de las prácticas escolares y, por otro lado, el punto de partida para la transformación de las condiciones culturales en el VM. De ahí que le podamos atribuir a la política un efecto visible sobre el uso, desuso o desplazamiento del Hñähñú en las diferentes comunidades de la región, del municipio y de la comunidad del Boxo.

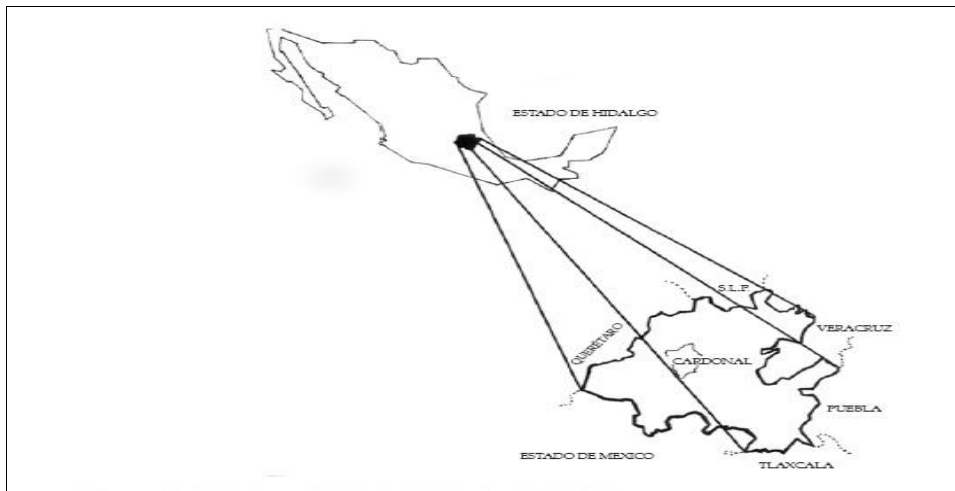
El Municipio de Cardonal

Cardonal es reconocido actualmente como un municipio indígena hñähñú y es que ni como negar su adscripción cuando gran parte de su población habla esta lengua además de pronunciar su nombre en lengua hñähñú⁹.- Este municipio se localiza al noroeste del estado de Hidalgo, con una altitud de 2040 metros sobre el nivel del mar

⁹ El nombre de origen hñähñú “Bojay” que significa “tierra negra”. Sin embargo, con la llegada de los españoles en el siglo XVI se le denominó Cardonal, debido a la abundancia de cactáceas (cardones) en la región. Actualmente los habitantes hñähñú denominan a este municipio con el nombre de “moja’i” que se diferencia de la primera denominación ya que al parecer hacen referencia a “tierra mojada”. Aquí se puede ver que ninguna de las dos denominaciones hacen referencia al “Cardon” – “Kämi’yo” lo que significa que los hñähñú del Municipio aún no asimilan el nombre en castellano.

por lo que se caracteriza como parte de la Sierra Alta. Cuenta con una superficie de 462.60 km², representando así el 2.20% de la superficie del Estado de Hidalgo¹⁰.

Mapa 3. Localización del Municipio de Cardonal, Hidalgo., en la República Mexicana



Fuente: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1052>

Con respecto a su población de hablantes, el Instituto Nacional de estadística y Geografía (INEGI), menciona que nivel municipal la cantidad de población en el año 2010 era de 18,427 habitantes de los cuales 10 263 personas de 5 años y más que hablaban la lengua hñähñú (INEGI, 2010c).¹¹- Esto quiere decir que el 55% aproximadamente tendía a adscribirse como hablantes de lengua indígena mientras que el otro 45% según los datos no hablaban la lengua.

Es importante mencionar también que en el Municipio de Cardonal se concentran las instituciones de mayor relevancia a nivel municipal, tales como: la Presidencia Municipal, una secundaria federal, el colegio de Bachilleres, el centro de salud regional y la radiodifusora XCARH.

¹⁰ El Municipio colinda al norte con los Municipios de Nicolás Flores y Tahuitelpa. Al sur con Santiago de Anaya. Al este con Eloxochitlán y Metztlán y al oeste con Ixmiquilpan. En su gran mayoría estos Municipios también se reconocen como hablantes de la lengua hñähñú.

¹¹ Instituto Nacional de Estadística y Geografía
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/hgo/Panorama_Hgo.pdf

Es importante mencionar que la secundaria y el bachillerato actualmente atiende a alumnos provenientes de varias comunidades donde se habla la lengua hñähñú, sin embargo en su mayoría los alumnos que acuden a dichas instituciones se comunican solo en español, además de que son atendidos por las mismas instituciones solo en esta lengua. Por lo tanto en estos niveles educativos muy escasamente se escucha que alguien hable o utilice la lengua hñähñú.

En lo que concierne al centro de salud, la presidencia municipal y la radiodifusora, son instituciones donde regularmente asisten personas que hablan el hñähñú pero no para comunicarse directamente con los que prestan los servicios sino para platicar entre los mismos habitantes (Algunas excepciones que se presentan son por ejemplo; la radio en algunas ocasiones permite se mantengan conversación en hñähñú entre los locutores y los visitantes).

3.3 Panorama sociolingüístico de la comunidad del Boxo “comunidad de estudio”

Proceso histórico-social del hñähñú en la comunidad.

La comunidad del Boxo, es un pueblo que se encuentra situado al norte del municipio de Cardonal en el Estado de Hidalgo. Su población está constituida por 300 habitantes aproximadamente distribuidos en 58 familias¹². Esta comunidad no tiene datos que precisen su fundación, sin embargo se aproxima que fue entre los años de 1800 y 1900, cuando sus primeros habitantes originarios de otras comunidades

¹² La comunidad se encuentra dividida por tres manzanas importantes; En la parte norte se encuentra una manzana de 6 viviendas, en la parte sur se localiza otra manzana de 9 viviendas y en la parte céntrica es la manzana que más está habitada. Aunque mencionemos aquí una división respecto a la comunidad pocas veces se hace este señalamiento ya que en su organización siempre se contempla como un todo y no se trabaja por separado. Sin embargo, creemos que la división territorial también ha tenido influencia en los usos lingüísticos de los nativos hablantes.

empezaron a asentar dicho territorio¹³. Desde entonces, hasta la actualidad esta comunidad se ha caracterizado por mantener viva la lengua hñähñú de la región. Es decir, la lengua hñähñú. De acuerdo a un testimonio recogido durante esta investigación se mencionan que:

Ma mēt'o ya ge to mi ña ra ñanfo, gatho mi ñäka hñähñú, gatho. Ya lotsi n'e ya dänga jä'i; ha ya juä'i ha ra 'beni ha ya hñe, ha ra sa'ti, ha ra ba'yo. Gatho, gatho mi ña ra hñähñú. (Antes nadie hablaba español, todos hablaban hñähñú, todos. Los chicos y las personas grandes; en sus milpas, a la hora de lavar en las barrancas, en sus escardas, en el pastoreo. Todos, todos hablaban hñähñú. (FBR)

La señora Buena R. quien nos proporcionó esta información, en la actualidad tiene 92 años, lo que significa que el monolingüismo de la que nos platica acontecía hace aproximadamente no más de 50 o 60 años. Sin embargo, esta situación fue cambiando con el transcurso de los años y es que las circunstancias de degradación lingüística se ha ido acompañando de otros factores tales como, la falta de producción de la tierra, la situación migratoria, además de las amplias necesidades de economía obligo a los habitantes a buscar nuevas alternativas de sobrevivencia fuera de la comunidad. En este tenor Rivera (2000), en una investigación que realizó en la comunidad del Boxo en el año 1998-2000, nos habla sobre sobre la modificación de los papeles sociales de las mujeres a partir de la migración masculina. Y, aunque en su estudio no precisa sobre el tema lingüístico nos hace énfasis sobre los acontecimientos de migración de los habitantes en el que menciona que:

Las primeras migraciones surgen durante los años 50s. Durante este periodo solamente emigraba una pequeña cantidad hacia la ciudad de México en donde se permanencia 15 días a un mes y después se retornaba a la comunidad del Boxo para permanecer un periodo corto. Sin embargo, en la última década (80-90s) Surgen las migraciones masivas al extranjero (estados unidos) (Rivera, 2000, p. 28).

¹³ El dato que aquí se presenta es de acuerdo a un estimo que se levando en el trabajo de campo ya que no existen archivos que verifiquen dicho acontecimiento.

La migración del cual hace referencia la autora no solo fue visible en los varones ya que posteriormente también las mujeres empezaron a migrar en busca de empleo. Por lo tanto, el debilitamiento lingüístico tuvo sus efectos desde entonces, porque muchos de estas personas salían sin hablar español y al incorporarse al mundo hispanohablante adoptaban esta lengua regresando a la comunidad ya sin querer hablar su lengua nativa.

Entre la tensión del debilitamiento de la lengua hñähñú que históricamente se ha manifestado en la comunidad se sitúa a la institución escolar y es que a partir de su introducción en el año de 1956¹⁴.-Este ha jugado un papel muy importante según el estudio que realizó López (2004,) en el cual textualmente menciona que:

La educación en la comunidad ha jugado un papel muy importante, por un lado ha permitido que actualmente haya profesionistas. Pero también ha sido participe de la perdida de la lengua nativa (el hñähñú) y otros aspectos culturales de la comunidad (López, 2004, p. 72).

De acuerdo al autor la institución ha formado parte del desplazamiento lingüístico de la comunidad por dos aspectos importantes que menciona en su estudio; En primera instancia dice que la enseñanza y transmisión de la lengua no se le ha dado la importancia que requiere [tanto los maestros como los padres de familia]. Y en segunda nos dice, ha existido una descontextualización con respecto a la enseñanza de la lengua nativa dentro del aula (López, 2004). Sin duda, coincidimos con la aportación que no presenta López, y consideramos que dentro de lo que él menciona respecto a esta cuestión, el primer factor es el que ha tenido mayor efecto y progreso en los últimos años ya que si bien es cierto, en la actualidad pocas son las familias que se ven interesadas en transmitir la cultura y lengua a sus descendientes

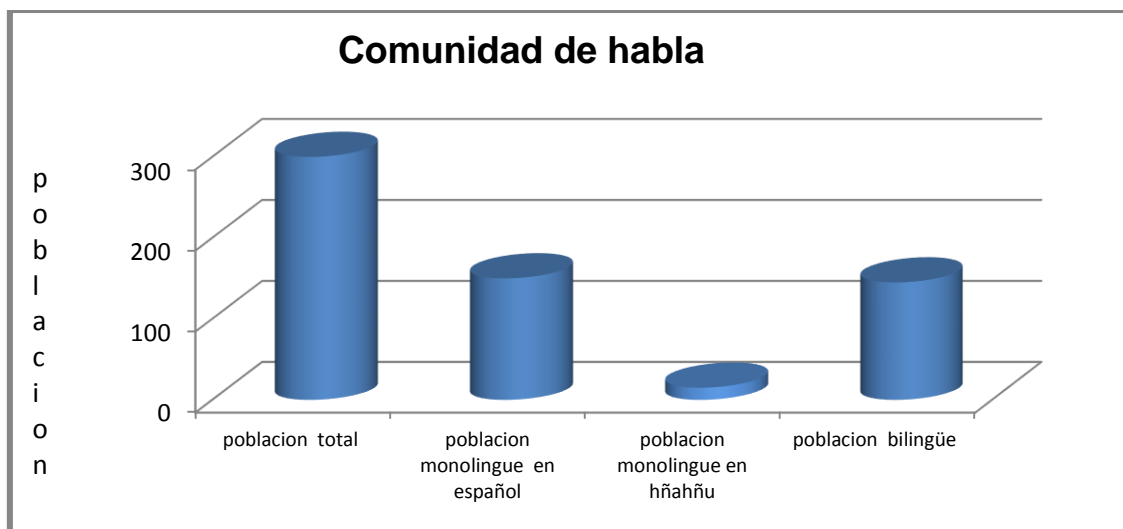
¹⁴ Consideramos relevante mencionar que a un inicio solo se tenía 3 grados de escolaridad en dicha institución, pero desde su fundación tuvo adscripción como escuela bilingüe. Los demás grados se tenían que cursar en otra escuela (federal) y en otra comunidad por lo que creemos también influyo en el desuso paulatino de la lengua en la comunidad.

Actualmente esta comunidad se caracteriza por ser pequeña en extensión y en población, sin embargo, lingüísticamente puede distinguirse ante otras comunidades porque algunos de sus habitantes siguen preservando y utilizando la lengua hñähñú bajo los efectos de la oralidad. Esto significa que el hñähñú, es para muchos habitantes de esta comunidad un medio de comunicación de socialización y de transmisión cultural ya que suele utilizarse en diversos espacios.

Además de lo anterior la comunidad del Boxo se caracteriza por ser un pueblo con distintos grados de bilingüismo. Es decir, en esta comunidad, podemos encontrar familias donde la mayoría de sus integrantes son hablantes de lengua hñähñú, pero también familias donde no haya ningún hablante. Al mismo tiempo, se puede percibir la existencia de familias donde no hablan la lengua pero si la entienden, o bien podemos encontrar familias donde solo el hombre o la mujer hablen el hñähñú y los hijos no.

De acuerdo a esta situación en la siguiente grafica hacemos una representación aproximada de la población hablante de español y lengua hñähñú de la comunidad.

Gráfico 2. Población de hablantes bilingües y monolingües en la comunidad del Boxo



Fuente: Censo del Sistema para el diagnóstico situacional integral de salud. Delegación Boxo cardonal Hidalgo. 2014.

Cómo se puede apreciar en la gráfica, existe casi una equivalencia entre la población monolingüe en español en relación a los hablantes bilingües de hñähñú y

español, sin embargo, también podemos ver que la personas monolingües en la lengua hñähñu se encuentra por debajo de las demás, lo que indica un dato interesante para conocer cómo es que se da el uso de la lengua en esta trilogía lingüística.¹⁵ De igual manera hemos mencionado en párrafos anteriores que en la comunidad del Boxo existen diversos tipos de familias hablantes. Es decir que de las 58 familias existentes en la comunidad, podemos mencionar que en cada una de ellas está representada por los cuatro tipos de hablantes como lo presentamos posteriormente.

Tipo 1 (+ H) Hablantes que solo hablan Hñähñú y su repertorio en español se limita a un mínimo porcentaje a la comprensión y la producción de algunas palabras en español.

Tipo 2 (+H+E) Este tipo de hablantes tienen dominio similar en ambas lenguas Hñähñú-Español tanto en la producción como en la recepción.

Tipo 3 (+E-H) tienen dominio mayor en el Español por lo tanto usan con menos frecuencia la lengua Hñähñú. Solo lo utilizan en situaciones necesarias.

Tipo 4 (+E) este tipo de hablantes se ve más reflejado en las nuevas generaciones y es que como lengua de comunicación solo utilizan el Español.

¹⁵ En la comunidad del Boxo no existe archivo alguno que especifique concretamente la cantidad de hablantes de la lengua hñähñu o del español, por esta razón hablamos de una aproximación ya que los datos que presentamos en la gráfica se obtuvieron mediante un análisis del Censo del Sistema para el Diagnóstico Situacional Integral de Salud y una lista de ciudadanos que se utiliza con frecuencia en las asambleas de la comunidad.

CAPITULO IV

NJABU YA ÑA YA JÄ'I YA 'ME 'BOXO HA RA 'BATHA RA BOT'AHÍ: ASI ES COMO USAN LAS LENGUAS LOS HABITANTES DE LA COMUNIDAD DEL BOXO EN EL VALLE DEL MEZQUITAL

El Boxo, es una comunidad que actualmente posee dos contextos lingüísticos. Uno que se caracteriza como espacio “conservador”, es decir, espacios de resistencia lingüística, donde se visibiliza el uso de la lengua hñähñú y otro es el que aquí se denomina como espacio o contexto “moderno” donde el español en su mayoría es usado y a través de esta lengua se exige y reproduce formatos de vida solo desde esta visión.

Con respecto al contexto conservador, este al parecer se manifiesta principalmente en algunos espacios informales tales como el hogar (familiar), el trabajo en las milpas y otros lugares de resistencia lingüística. Mientras que el supuesto contexto moderno se manifiesta principalmente en las instituciones como la escuela, el centro de salud, la iglesia, las tiendas y las plazas públicas etc.

Los hallazgos que se presentan sobre nuestro estudio del uso de las lenguas español-hñähñú en la comunidad, se ha organizado y analizado en dos ejes principales: uno que tiene que ver con el uso de la lengua en el espacio familiar y sus adheridos y el otro que hace referencia al aspecto comunitario, tal como se mostrara a continuación.

4.1 Uso de las lenguas en el espacio familiar

En esta parte hemos reservado el espacio para presentar los usos y desusos de las lenguas que observamos en las interacciones comunicativas de los abuelos, padres, jóvenes y niños en el ámbito familiar. Estos comportamientos lingüísticos reflejan el proceso social de interacción intergeneracional de las lenguas hñähñú-español, que inicia desde la mañana en el interior de tres familias y culmina por la noche. Al mismo tiempo, la dinámica del uso de las lenguas en los diversos momentos del día, tiene que ver con las prácticas sociales que realizan en las respectivas familias.

La manifestación de las lenguas en la familia EB

De acuerdo a nuestras observaciones, las primeras actividades que llevan a cabo los integrantes de esta familia son: prender fuego en el fogón, el consumo del café en el desayuno, la limpieza del nixtamal y preparar la comida para que se lo lleven aquellos que se irán a trabajar fuera de la casa. Dentro de estas actividades el uso de la lengua hñähñú en la familia empieza a cobrar vida tal como se muestra a continuación.

MB: Gi uma nangih_u. Lucí, ma gi tse rä tsibi pa gä hokuibihu rä café ri dada, nzege ga tsihu ya galleta bi bongi ma nde o ma gi umba ya boja pa ya thuhme nui. [Doña MB le pregunta a su esposo don HE si le va a dar dinero a su hija para que se compre pan]. Nu ra nado hora da nangi ma da ma da umba ra hñuni ya mbo'ni, gi umba 'na ra hme ra nado pa da hats'i. Un ra kacio ma da ma da maxa ra tio Aaro, t'ena ma da mudi da juka ra thehña.

(Váyanse levantando. Lucí, vas a prender la lumbre para hacerle su café a tu papa, yo creo que comeremos las galletas que nos sobraron ayer o ¿le vas a dar dinero para comprar pan? [Le pregunta a su esposo].Leonardo hora que se levante se va air a darle de comer a los animales, le das su comida para que se lo lleve. Pascasio le va a ir a ayudar a su tío Aarón dicen que va a comenzar a sacar su carbón).

LB: Pa, ¿ma gi raka pa ya thuhme? (pa, ¿me vas a dar dinero para traer pan?)

HE: Hä pe gi thogi, ha ra ngu ri tio pedro ha gi xipi da penka ma se'i (si, pero pasas a la casa de tu tío pedro y le dices que me mande mi pulque)

LE: Ah pa, bi xika ra tio pedro ge hinxa gua ri se'i, ngea' ma xa haxa ra tio yago pode ma xa ñ'o ra nt'eí. (Ah pa, me dijo el tío pedro que no alcanzaría tu pulque porque se iba a llevar el tío Santiago, creo que va a yuntar)

HE: Ijole nub'u te ga tsiha (híjole, ¿entonces que tomare?)

PE: ¿Poco ga te ri se'i mande? (¿a poco te acabaste tu pulque ayer?)

HE: Nimudu hinga teje ge hense yo si litro da hats'i. (Ni modos de no acabármelo que solo dos litros me lleve) (ob. 6/03/2015; traducción propia)

La cita anterior nos permite visibilizar que la señora MB es la madre de los hijos y por tanto también encargada de despertar a todos para que se preparen a emprender

las tareas cotidianas correspondientes al día. Esta situación no solo es un modelo de comunicación, sino también un modelo de reproducción de las prácticas sociales familiares, y es que coincide con el planteamiento de Reckwitz (2002 cit. en Gomez, 2014), quien menciona que cada una de las actividades que se realizan en la vida cotidiana están interconectados, por lo que las actividades de la familia dependen del uso de la lengua hñähñú pero también pueden entenderse que el uso de la lengua depende también de las actividades que se pretendan realizar tal como se muestra a continuación.

MB: Jabu ri t'afi nado, n'e jabu ya galleta (ahí está tu café Leonardo, y ahí hay galletas)

LE: Ahã jamadi ma, xi ra paula ¿hinxa nangi? (si gracias ma, y Paola ¿no se ha levantado?)

MB: Hina tsopu ya ma da nangi pode, un'i tsi ri café (no, déjala creo que ya se está levantando. Tú toma tu café)

Después de unos 5 minutos, el resto de la familia entró a la cocina: Leonardo, la señora Paola y el hijo de la señora Paola junto con don Herculano, Lucia y Pascasio.

MB: Xi nu'ihu hingi magi tsihu ri cafehu? Ya da hoki jabu (¿y ustedes no van a tomar su café? Ya los prepare ya ahí está.)

PE: Ahã ya ma gi tsihe, ¿ya ga umbi ra meti ma papa? (si ya vamos a tomarlo, ¿ya le diste el de mi papá?).

HE: Ya, ya jagua, ge da tsi ri metihu (ya, ya está aquí, tomen ustedes)

PE: Hina met'o ma ga umbi ra meti ra batsi (No, primero le daré el del niño (haciendo referencia a darle primero a su hijo)

MB: Xi'i luci te gi tem'i (y tu lucí ¿Qué esperas)

LE: Di tem'i da gue'nga ra mixi (estoy esperando que orille el gato)

PE: Mudu nom'u hinda gue'nga ra mixi hinte gi tsi (a poco si no se orilla el gato no vas a tomar nada).

LE: A pus hina. (Ah pues no)

LE: N'epu ¿to bit tso ra radio xi 'nitho? (Luego, ¿Quién prendió el radio muy temprano?)

MB: Nuga, tambe hihm'e ne gi nangihu (yo, también que no se quieren levantar temprano)
(ob. 15/ 03/ 2015; traducción propia).

Según nuestras observaciones, en las primeras horas de la mañana todos los integrantes de la familia usan la lengua hñähñú con algunos préstamos lexicales (Apple y Muysken 1996) del español para nombrar las cosas y las personas, por ejemplo: café, galleta, hora, mamá y radio. Esto quizás es porque todavía no se conoce en la lengua las palabras para nombrar estas cosas (Baker 1997) o se han importado las palabras del español Apple y Muysken (1996, cit. en Haugen 1950), como el caso de *má*, *pá*.

Dejando a un lado los préstamos léxicos, el uso único de la lengua hñähñú por las mañanas según la madre, doña MB, se debe a que los miembros de la familia no han entrado demasiado en contacto con otras personas, espacios y situaciones donde se hace uso del español.

Nuje gatho ha ra ngu di ñahe ra hñahñu, pe nge'a ints'a sta ponihe ha ya danga hnini nub'u hina ya sta 'behe ngu ma'ra ya zi ja', pe un ma cacho 'ne me paula un'u ña ra ñanfo ya ge hina.(Nosotros todos hablamos hñähñú, pero es porque casi no hemos salido a las grandes ciudades si no ya hubiéramos perdido la práctica como otros vecinos pero mi pascasio y mi paula ellos si hablan español...) (Ent. MB. 19/03/2015).

Como bien lo menciona doña MB, en el interior de la familia, cuando los integrantes aún no entran en contacto con situaciones que demandan el uso del español, todos usan la lengua hñähñú; sin embargo, *cuando el contexto y las situaciones cambian, el uso de lengua también cambia*. Aunque con este cambio no implica que los familiares dejen de usar la lengua hñähñú, más bien, hacen uso del español que demanda las circunstancias. Al respecto pudimos hacer una observación cuando PE y su hijo salen todos los días caminando con su hijo al Preescolar “Angélica Castro de la fuente”. Esta institución se encuentra a una distancia de 20 min. Aproximadamente de la casa de la familia. Durante el recorrido de la casa a la escuela, la señora PE se va con su madre doña MB, en el recorrido conversan de la siguiente manera:

PB: T'ena ma da nja ya vacuna ha ra scuela, ha di fäha te ma hora (dicen que va a ver vacuna en la escuela, quien sabe a qué hora será).

MB: Hä, bi thogi ya nzaya ma xudi pe ha di fahä nub'u da zohe ndunthi ya ja'i. (Sí, paso en la mañana el Delegado pero quien sabe si llegue mucha gente).

PB: Fíjate el camino no te vayas a caer. Pode gi tixfani. Dile a tu abuelita que te agarre [le dijo PB a su hijo, después la abuelita le dice al niño] (fíjate el camino no te vayas a caer. Creo que estas borracho.

MB: Fija el camino, papi o ma gi tagi (fíjate el camino papi no te vayas a caer)

PB: Ma ga nxonihu pa mant'a ga pengihu xahma da zu ra hora ga mahu ra t'oho (vamos a apurarnos para que regresemos pronto a ver si nos da tiempo ir al cerro (Ob. 12/04/2015).

Como podemos ver en la conversación, tanto la señora PE, como la señora MB tienen intención de conversar solo en lengua hñähñú. Sin embargo, se aprecia dos fenómenos dentro de su charla; uno que tiene que ver con una mezcla de códigos para nombrar los espacios y las actividades ajenas a la familia por ejemplo; “*scuela y vacuna*”. Este fenómeno conocido por (Fasold 1996, p. 276) como mezcla de códigos y hacen referencia a que “un hablante utiliza ‘elementos’ de una lengua cuando está empleando básicamente otra lengua. Esos elementos de otra lengua son a menudo palabras, pero también puede ser sintagmas o unidades mayores” Por otro lado, en el momento de hablar con su hijo la señora PE, hace una restricción del uso del hñähñú para darle cabida al español. Después con su madre vuelve a conversar pero en lengua hñähñú. Este tipo de comunicación tiene que ver con la alternancia de códigos lo que Apple y Muysken (1996, p. 176) menciona que tiene que ver con la función metalingüística la cual se usa para comentar directa o indirectamente sobre las lenguas implicadas, por ejemplo, cuando un bilingüe hablante alterna un código con otra mostrando así sus habilidades lingüísticas

Otro ejemplo al respecto, es cuando los miembros de esta familia, a pesar de que evitan el uso del español entre ellos mismos: con sus demás parientes que viven en la ciudad e incluso con algunos parientes cercanos a la comunidad, hacen uso del español. Es decir, *con los que visitan a la familia, que es externo al círculo de*

convivencia cotidiana se ven reflejado una comunicación forzada al español tal como se muestra en la siguiente conversación de un familiar que visita a la familia:

JM: Buenas tardes tío, buenas tardes tía

HE: buenas tardes

JM: ¿Esta pascasio?

Pregunta julio el primo de PE y el señor HE después de un rato de silencio llama a PE en hñähñú.

HE: Kacio zo'i ra julio n'a [Pascasio te habla julio]

PE: Xipi ge ya da mabu

Al parecer PE está ocupado dentro de su casa y le dice a su papa don HE, que le diga a julio que en un rato sale]

Después de unos minutos sale PE y le saluda a JM

PE: ¿Que paso?

JM: Dice el delegado que nos espera a las 4 de la tarde en la escuela.

PE: Ah sí, ya me había dicho.

PE: Yo voy en la tarde.

JM: Ah bueno allá nos vemos (Ob. 25/ 03/ 2015)

La cita anterior, da muestra que a pesar de que dentro de la familia solo se habla Hñähñú, con la llegada de un familiar externo que hable español corrompe la comunicación lingüística familiar en hñähñú.

b) En la comida

A partir del mediodía, el uso de las lenguas en el interior de la familia presenta un cambio a diferencia de las primeras horas de la mañana, algunos de los integrantes de la misma familia empiezan a hacer uso del español en ciertos momentos y actividades.

A estas horas del día, la familia entera se dispone a tomar el almuerzo. En este encuentro familiar, la lengua hñähñú también es predominante en su uso, aunque por algunos momentos, las hijas, los hijos y el nieto hacen uso del español.

Llegó la hora de la comida, y la madre llamar a comer a la familia.

Doña MB: Gua eh_u gi ñunih_u ya jagua ya hme (vénganse a comer, ya están las tortillas).

Don HE: Ya da mabuhe (ya ahí vamos)

Doña MB: Nado, Cacho, Lucí, Pau, gua e gi ñunihu ya ja ri mohihu ha ra mexa. (Leonardo, pascasio, Lucí, paula, vénganse a comer ya está su plato en la mesa)

Las dos hijas de inmediato se hicieron presentes en la cocina, atrás de ellas venía caminando el hermano de ellas. Doña Araceli les indicó la comida de cada uno de ellos.

Doña MB: Luci ri muh_{ih}u ge'a ja maña ra mexa, un'a ra me_{ti} ri dada (Lucia su plato es el que está sobre la mesa, ese es de tu papa).

LE: Ge ma met_{ih}u ja maña ra mexa, arrímate para que se siente el cacho, vente más para aca, eso es de papa (que nuestro plato es el que está encima de la mesa. Arrímate para que se siente el cacho, vente más para acá eso es de papa).

PE: ¿Y su plato del bebe? ¿ge'a jagua? (Es el que esta acá)

MB: Hä, ge'a ja ha ra t'axa mohi (Es el que está en plato Blanco).

LE: ¿Tú le das decomer al bebe? (tú le das de comer o yo le doy de comer al bebe.le pregunta Lucí a su hermana) O go ga umbi (o yo le doy)

PE: Go ga umbi (yo le doy) (Ob. 21/04/15).

La cita anterior nos da muestra que entre don HE, doña MB y las hijas mantienen el uso de la lengua hñähñú, pero entre las mismas hijas, el uso de la lengua hñähñú, en algunas ocasiones, se alterna con el español. Este tipo de la alternancia tiene que ver también con lo que (Apple y Muysken, 1996), denomina alternancia intra-oracional porque las hijas emplean únicamente algunas palabras simples en español dentro de las oraciones hñähñus, para expresar orden y afirmación entre ellas mismas.

Teóricamente la alternancia según Baker (1997), puede producirse cuando los niños van aprendiendo una segunda lengua o cuando se exponen ante el uso de las dos lenguas al mismo tiempo. Dicha alternancia nos dice irá cambiando de acuerdo a la edad

y los propósitos. En el caso de la charla anterior, podemos destacar que las hijas dominan a la perfección el español porque el contacto con esta lengua ya es desde un largo tiempo. Esto significa que la edad de contacto lingüístico tiene que ver con una alternancia más refinada y sin conflicto lingüístico.

d) En la noche

Entrando la noche, el uso de lengua en la familia regresa a ser casi igual que el comportamiento de la mañana. Los integrantes de la casa han vuelto a ser los mismos de la mañana y las interacciones comunicativas de la misma forma se establecen con las mismas personas. Sin embargo, a estas horas del transcurrir del día el uso del español al interior de la casa aún pervive, ya que, después de la cena, la familia entera se expone al español a través de las telenovelas o programas que se transmiten en la televisión.

Como a las 8:00 pm. Don Herculano se retiró de la cocina y se dirigió a la a su cuarto que se encuentra al costado de la cocina, lugar donde está la televisión, para ver la novela. Después de unos minutos, la familia entera ya se encontraba reunida en un solo cuarto para ver la novela del canal trece Fatmagul que empieza a las 9:00 PM y termina siempre a las 10 de la noche.

Las hijas se dispusieron a dormir, mientras que don HE y doña PE su hija y yo continuamos gustando la segunda telenovela hasta las 10:00 pm. Al término de este programa, únicamente continuó el padre viendo las noticias hasta las 11:30 PM ya que las demás personas se quedaron dormidas.

Los datos antes expuestos nos dan muestra que a partir de las 8:00 de la noche, la lengua hñähñú empieza a dormir, mientras que el español se despierta aún más porque durante las tres o cuatro horas de televisión de la familia; la señora MB, sus hijos y las hijas estoy seguro que no se comunican mientras ven los programas de televisión. Por lo tanto la exposición al español es intensa.

La manifestación de las lenguas en la familia SC

A diferencia de la otra familia, logramos identificar y constatar que las actividades o prácticas sociales de esta familia son totalmente diferentes. Esto se debe a que las condiciones sociales y económicas también son diferentes. En esta familia por ejemplo, no se prende la lumbre del fogón, porque se utiliza mayormente la estufa y el gas. El desayuno se lleva a cabo dependiendo de las actividades de cada miembro de la familia. Es decir, los niños desayunan primero porque van a la escuela temprano. Posteriormente, desayuna el padre y al último desayuna la madre y la abuela que es las que se quedan en casa.

Para identificar el uso de las lenguas en esta familia, seguimos el mismo patrón de los tiempos con que presentamos el uso de lenguas de la otra familia

a) En el desayuno

En la mañana, la interacción comunicativa de la familia es muy escasa, los hijos se levantan muy temprano y se alistan para ir a la escuela. Una de las interacciones comunicativas que logramos captar durante nuestras observaciones es la siguiente:

Los niños, desayunaron y Antes de salir de la casa se despidieron de sus padres en español.

CJS: Ya me voy, papá, mamá, a rato, ya me voy a la escuela

CS: Si hija, cuando salgas me esperas yo paso por ti

CJS: Si papa

Después de unos minutos se levantó

ES: ya me voy a la escuela mama ¿me vas a ir a dejar?

Doña LC: Si hijo pero vienes a comer cuando salgas del recreo

ES: sí, está bien, pero que no me vas a dar dinero para la tabla que nos pidió el maestro

Doña LC: Pues que no le dijiste a tu papa [...] (Ob. 21/04/15).

Los niños se fueron muy temprano a la escuela primaria y secundaria. Antes de salir de la casa, se despidieron de sus padres. Las pocas voces que alcanzamos a escuchar en la mañana entre los padres y los hijos son en español, lo que nos indica que la lengua que predomina entre padres e hijos es esta lengua.

Después de la partida de los hijos a la escuela Doña LC, prepara desayuno al padre e invitan a la abuela, o sea a la mama de CS, quienes se disponen a tomar el desayuno, consumiendo café con un poco de comida. Una vez puesto el desayuno en la mesa CS y su mama, doña VC., cruzan algunas palabras en lengua hñähñú de la siguiente manera

CS: Gua e gi ñuni ma, gua e gi tsi rä café

VC: ¿Poco ya vi ma ra Edwin?

CS: Ya, ya vi ma.

CS: Jabu ya galleta

VC: Masta xi'i ge ya lamina de rä cocina rä Pancha bi guxa 'ra ndahi

CS: Ahh ya da handi ma ga xipa ra nda Omar da e da hoki.

VC: Gi kanfri da ne da ehe.

CS: Ja da ehe, porque nuga ga tsehe ngu nzunga hñu (Ob. 19/04/15)

El uso de lengua de esta familia durante toda la mañana, de acuerdo a nuestra observación se redujo solamente a los dos adultos y al parecer desde una primicia sentimental, ya que la conversación solo fue entre madre e hijo, además es poco notable y cuando hace presencia se lleva a cabo igual que en la otra familia. Es decir, mediante un bilingüismo con préstamos lexicales (Muysken y Apple 1996) del español, para nombrar a las personas y a algunas cosas, café, mesa, cocina, galleta, respectivamente.

b) El pastoreo

Después de haber tomado el desayuno todos los miembros de la familia salieron del domicilio. El padre trabaja como profesor en una comunidad del Municipio. Doña LC

esposa de CS, se queda en casa para realizar las actividades cotidianas de su hogar. La abuela por su parte hace diferentes actividades en el transcurso del día. Entre estas actividades se encuentra; darle de comer a sus pollos, o sacar sus borregos a pastorear después de las diez de la mañana. Esta actividad muchas veces lo realiza sola pero en la mayoría de las ocasiones cuando retornan los demás miembros de la familia la apoyan. Una vez estando todos van a alcanzar a doña VC que esta con su nuera doña LC para saludarlas ya que se encuentran no muy lejos de la casa pastoreando y sucede el siguiente acontecimiento lingüístico:

CS: Ki de ma

VC:De

LC: Buenas tardes

JS: Tardes ma, tardes abue

VC: Tardes hija

LC: Buenas tardes hija (después de saludarse entre ellos la abuela muy atenta observa que su nieto quiere poner su mochila en el piso del patio de su casa

VC: Edwin no te pases por ahí que espantas a las borregas [pero el niño al parecer no hace mucho caso por eso le dice a su hijo CS que le repita la instrucción por ser el padre del niño].

VC: Xipa ra nda Edwin hinda pi ya deti 'ñena ge hindi ode.

CS: Edwin que no escuchaste a tu abuelita.

LC: Mejor vete a la casa y te pones a hacer tu tarea (ob. 29/04/2015).

De acuerdo con este extracto, podemos ver que el padre, la madre y la abuela, usan el español para comunicarse con los niños. Al igual los hijos en todo momento, con los padres, los abuelos y entre ellos mismos hacen uso del español. La lengua hñähñú se limita al uso entre el padre y la abuela, ante la presencia de los hijos. Sin embargo no siempre sucede así nos dice CS porque en algunos casos la abuela emplea la lengua hñähñú en sus interacciones comunicativas con los nietos. Así lo afirma el entrevistado: "Yo con mi mama y con mis hermanos, regularmente hablo hñähñú pero con mis hijos siempre hablo español, obviamente ellos también solo hablan español porque es la lengua que les hemos enseñado. Sin embargo a veces mi mama le habla algunas palabras en hñähñú a mis hijos o incluso yo le hablo algunas palabras pero solo cuando tienen algún trabajo en la escuela y que ellos no saben" (Ent. CS. 29/04/2015).

Al respecto, consideramos que la enfermedad de la lengua hñähñú en esta familia, en el tiempo y el espacio, es el silencio intergeneracional entre padres e hijos porque los adultos entre ellos hablan la lengua con sus mismos padres, pero no con sus hijos e hijas o incluso ni con su esposa.

Como bien lo menciona el padre en su entrevista, el uso de la lengua hñähñú con los hijos se limita a expresar algunas cuestiones, como por ejemplo; el apoyo de tareas o cuando la abuela les habla en hñähñú y los niños no entienden. Ahí es donde interviene el padre corrigiendo de manera oral la pronunciación de los niños en lengua hñähñú.

Por otro lado en esta familia la lengua hñähñú, aunque se afirma por el mismo padre que no se usa con los hijos, podemos ver que continúa cumpliendo algunas funciones. Esto también lo afirma Doña Virginia: “en la casa yo hablo con todos mis hijos en hñähñú, en ocasiones también con mis nietos, solo que ellos no hablan. Muchas de las veces a mis hijos o mis nietos, los más grandecitos los regaño en hñähñú porque siento que ellos me comprenden más en esta lengua (Ent. VC. 29/04/2015). Como bien lo manifiesta la señora Virginia, la función que cumple la lengua hñähñú tiene gran peso para el ejercicio de la autoridad de los padres y la corrección disciplinaria de los hijos.

En este sentido, pudimos observar en esta familia algunas situaciones donde el uso de la lengua hñähñú se genera para las llamadas de atención, regaños y consejos, pero sucede esta situación mayormente con los hijos y nietos más grandes de doña VC. Dentro de la comunicación pudimos detectar también que las lenguas se alternan constantemente entre los familiares, aun siendo adultos y jóvenes. Con ello se refleja lo que Appel y Muysken (1996, p.176), hacen hincapié sobre una “alternancia intergeneracional”; en donde la abuela hace uso de la lengua hñähñú para interactuar con sus hijos, pero cuando habla con sus nietos se comunica inmediatamente en español (Baker, 1997). Por otro lado, observamos también que debido al contacto de los niños con la lengua hñähñú que usa su padre con su mamá o con sus hermanos(as), los niños en mínimas ocasiones utilizan algunas palabras y expresiones en lengua hñähñú. Por ejemplo:

Los 3 nietos de la señora VC se ha reunido en la casa de CS, ellos se encuentran jugando con la bicicleta en el patio de la casa y mantienen la siguiente conversación:

ES: Jana, cuando te des vuelta no vayas a pisar al perro

JS: Liz, ya dijo Edwin que hay que darse la vuelta hasta el otro lado para no pisar el perro

LS: Si no hay que pisar el tsatyo [en ese momento se ríen los niños]

ES: El tsatyo o el mixi

LS: No el tsayo es perro, mixi es gato, ¿verdad abue?

VC: Si hija Tsatyo es perro, Mixi es gato, t'axi es chivo [...]

Cuando los niños se dieron que cuenta que la abuela seguía mencionando algunos otros nombres de animales en lengua hñähñú se vieron fastidiados y ya no hicieron mucho caso a la abuela y siguieron jugando. (Ob. 27/04/ 2015).

Lo que podemos mencionar respecto a esta situación es que a pesar de que exista un control sobre el uso de la lengua hñähñú entre los mismos hijos, quizás motivados por los padres, la madre de los niños señala que una de sus sobrinas mayores ha logrado aprender el hñähñú por su constante contacto con la abuela. “una de mis sobrinas, la más mayor, ella aprendió aunque no a su perfección como lo habla mi suegra pero si aprendió a entender y hablar un poco de hñähñú porque ella siempre vivió con mi suegra. Ahora gracias a eso ella lo entiende” (Ent. LC. 04/05/2015).

En otra de nuestras observaciones que realizamos con esta familia pudimos dar cuenta sobre algunas variantes más respecto al uso de las lenguas. Dichas variantes se manifiesta entre la abuela. La abuela durante la tarde generalmente se encuentra descansando en la cocina, por lo que mantienen muy poca interacción con las nietas y los nietos. Sin embargo a esta hora de la tarde acuden diferentes personas de diferentes familias y de diferentes edades para que les quiebren su nixtamal ya que doña VC tiene un molino de Luz y que facilita a las demás familias de la comunidad a que quiebren su nixtamal. (Este aparato suple completamente para que se quiebre el nixtamal con un molino manual como se hacía en años anteriores dentro de cada familia).

Aprovechando la soledad de doña VC en la cocina platicábamos con ella respecto a que si no se sentía sola por no tener con quien hablar en lengua hñähñú y nos dijo lo siguiente: “Aquí, a estas horas que me voy a sentir sola, pues no dejo de hablar hñähñú porque algunas personas de aquí del pueblo que vienen a quebrar su nixtamal, si bien hablan español, también vienen algunas personas que si hablan hñähñú” (Ent. VC. 08/05/2015)

De acuerdo con estos datos, tanto la abuela como su hijo, el padre de los niños también mantienen el uso de la lengua hñähñú con los que llegan a su domicilio pero también hacen uso del español con los que se requiere o los bilingües pasivos en hñähñú.

Más tarde llega un familiar en la casa de CS, don JL tío de CS. Quien se distingue en la comunidad por ser bilingüe por lo tanto saluda a CS en lengua hñähñú y a la esposa de CS en español. Después del saludo Conversan temas que atañen al ejido y los problemas sociales de la comunidad. Durante las conversaciones, CS el padre de los niños y el tío JL, hacen uso de la lengua hñähñú, sin embargo, cuando CS y el tío JL, reproducen algún testimonio relacionado al tema de conversación, respetan la lengua original del testimonio. Por ejemplo:

JL: Di emba ra ra ligio n'epu nebú di chingahu di firmahu di b'e ma pahu nu'u to da hyangä ya böja nu'u di gastatho'u (le digo al Eligió, por demás estamos trabajando, firmando, perdiendo nuestro día, los que reciben el dinero solo los que se lo gastan).

CS: Nzege ahä pero pero nde como ejemplo ngujo dya sociohu de un'a ra propiedad nde hage embi nja 'a ä ge casi ngu'u ju nu ra dehe sin permiso, Hingi nub'u ja ga uhñu n'a ra permiso a de ser que ga firmahu ha n'epu hanu ga ja'u'ä habu da nja'ä inda gut'a n'a ra pago (yo creo que sí, pero por ejemplo ahora que somos socios de esa propiedad [...] como estará eso, casi como que están agarrando el agua sin permiso, entonces no tendríamos que dar un permiso, ha de ser que los firmamos y luego no podríamos hacer que ellos metan un pago)

CS: Gua hina como go dra beneficiariohu (a lo mejor no, como nosotros somos los beneficiarios)

JL: Ahã pero eeee, nuga ngu di xipa ra comisariado ma te ra pa'a, da xipi pa ustedes el dinero pa nosotros el trabajo. (si pero eeee, yo como le digo al comisariado hace algunos días, le dije "pa ustedes dinero, para nosotros el trabajo)

CS: ¿Ha te vi ena? (¿y que te dijo?)

JL: Vi ena *el dinero es para todos los del ejido, para los que trabajen*, pe am'u xka handi di mpefi nuya guey, nu'u temtho de gekehu. (dijo, el dinero es para todos los del ejido, para los que trabajen, pero donde has visto que trabajen esos gueyes, ellos siempre esperan de nosotros...

Después de un rato más se despidieron.

JL: Nzege ga ñenthó xudi (yo creo que nos vemos mañana)

CS: Ndeb'u tío (bueno tío) (Ob. 19/04/2015).

Como podemos apreciar, entre esta plática del padre de los niños, o sea don CS y su tío suelen mezclar y alternar la lengua hñähñú con el español. Dicha alternancia en también es planteada por (Baker 1997). Por otro lado, en la reproducción de las conversaciones que fueron establecidas por el señor CS y su tío, regularmente pudimos detectar que se mantiene el uso de la lengua hñähñú; sin embargo, parte de estas conversaciones que citan, respetan la lengua original.

La manifestación de las lenguas en la familia SM

Al igual que las otras familias, la familia SM, se distingue porque al interior de ella se puede encontrar diferencias en el grado de bilingüismo. Es decir, mientras que las personas adultas de la tercera edad mencionan ser monolingües en lengua hñähñú, también sus hijos que los visitan constantemente dicen ser bilingües. Al mismo tiempo al interior de esta familia hay quienes dicen solo entender la lengua pero no hablarla o de igual manera hay quienes dicen que la hablan pero solo unas palabras, es decir, son bilingües pasivos o bilingües incipientes como lo dijera Baker (1997, p.34)¹⁶. Este

¹⁶ El bilingüismo incipiente hace referencia a una mínima competencia en la segunda lengua

modelo de familia sin duda se pone interesante cuando todos los miembros se concentran para algún festejo familiar o algún trabajo en conjunto.

Para conocer el comportamiento lingüístico de esta familia nos dimos la tarea de observar algunas prácticas sociales que los miembros de este hogar realizan cotidianamente.

Ga hñokihu pa ga mahu ra befi: nos alistamos para ir al trabajo

Como cada una de las familias de la comunidad del Boxo, tiene sus propias particulares y formas de sobrevivencia. En esta familia el sustento que respalda a la economía es el trabajo del campo. Por ello es que existe la dificultad de que se encuentren concentrados todos los miembros al mismo tiempo dentro del hogar., Cada uno realiza actividades diferentes en horarios diferentes y espacios diferenciados, de tal manera que intentaremos mostrar cómo se usan las lenguas dentro del hogar y fuera de ella.

Aun sin esclarecer la mañana don SS se levanta y con doña IM, ellos dos se comunican en lengua hñähñú y juntos programan las actividades del día.

SS: Ma ga bet'o, ya gri tsu'juni. Ma ga umba ra hñuni ya burru, 'nepu ga uma poxa mañani nts'onthe. Gi benihu gi haxu ya refresco o maxki punfrihu (me voy a adelantar, ya alla me alcanzan. Voy a darle decomer a los burros, luego subiré poco a poco a la cumbre. Se acuerdan de llevar los refrescos no se les vaya a olvidar).

IM: ¿To'o ma da hats'i? nimudu ma ga haxa gatho, nuga maga haxa ma juni 'ne ma doy'o (¿quién los va a llevar?ni modos que lo voy a llevar yo, yo voy a llevar mi masa y mi comal)

IM: Henge por eso da xi'i xka tuta ri burru mande henge pena gi beni gi haxa bya (Por eso te dije que se los hubieras cargado a tus burros ayer y no apenas te estes acordando de llevarlos ahora).

SS: Uta, hinge di xi'a'ihu Ke xi gi nfastehu. Gi xipa ra Jaime da tuta ha ra combi ra Conelio, ma da mefa (uta, no les digo. Ojala pudieran ayudar un poco. Le dices a Jaime que los cargue en su combi de Cornelio, él se ira después)

IM: Xka xipa 'bestho, hinge sehe gi mandatho, gi kanfri ma da ode nub'u ga xipaga (le hubieras dicho luego, tu solo mandas nadamas, tú crees que me va a obedecer si le digo yo)

SS: Orita ga xipi pode nebú di ñase (ahorita le digo creo que por demás hablo solo)

En ese momento se va al cuarto de su nieto para darle algunas indicaciones:

SS: Jaime, ya nangi por favo pa gi nfaste ts'u. Gi häxä ya refresco da jabu ha ra cocina gi tuta ra combi ra conelio. Nuga ma ga bet'o pa ga tsita ya burru ne ga umba ra hñuni pa nubya ga juahu ra zofo ga tutabihu ra detha (Jaime ya parate por favor, para que ayudes un poco. Te llevas los refrescos que puse en la cocina, lo hechas en su combi de Cornelio, yo me voy a adelantar para darle de beber a los burros y darles de comer para que ahora que acabemos de cosechar le carguemos el maíz).

JS: Sí, pero yo voy a llegar tarde porque tengo que ir a pagar mi recibo de luz. Konque da xi'a'ihu mande. O ustedes lo van a pagar? (Si pero yo voy a llegar tarde porque tengo que ir a pagar el recibo de luz, konke les dije ayer, o ¿ustedes lo van a pagar?)

SS: Henge di xi'a 'ihu ya gi nangihu pa da zu ra hora (por eso les digo que ya se levanten).

Durante esta conversación pudimos detectar que aunque don SS y doña IM dicen ser monolingües en hñähñú, en su conversación utilizan prestamos del español. Algunos de estos préstamos son: Burru, pena, ko favo. De acuerdo con Weinreich (1953) estos préstamos tienen que ver con los aspectos sociales y culturales. Es decir que la influencia cultural, o la similitud del sonido de las palabras nativas con las extranjeras, se utilizan por la constante necesidad de los sinónimos o el establecimiento de nuevas distinciones semánticas, entre otras.

Una de las actividades donde pudimos observar el comportamiento de las lenguas con respecto a esta familia fue la de la cosecha. Acción que a nuestro parecer es una de las actividades familiares más importantes con respecto al uso de las lenguas.

Cosechando y platicando

La milpa es un espacio de socialización e interacción en donde se reúnen las diversas generaciones no solo de la familia sino de otras familias de la comunidad. En este espacio las personas adultas conversan de diferentes temas en lengua hñähñú y los jóvenes respetan esa conversación o de ser necesario intervienen pero de manera no tan frecuente. Al mismo tiempo este espacio sirve a los jóvenes y algunos adultos bilingües pasivos a reforzar el vocabulario hñähñú, porque en este espacio se escuchan las bromas de los adultos y algunas anécdotas e historias que cuenta don SS y sus ayudantes. Por ejemplo:

SS: Uuu de beni ndu ra Xugua Sala ni hnini yabu mra zithu.

AE: Uta hä 'rabu da ñ'ena gi ha yo 'rozo ra thehña ha ga jut'a'i xa hño. Nde 'rabu ga haxe ha ya ga tsohñe ra ngu a habu ge 'rata ra txfani ra xiji ra guey. Nde ga mahe ga yonihe ko ma'ra ya zi ja'i.

SS: Nuga bi toka 'naki Bi e ha ra ngu ha bi ma, ma ga haxa kut'a carga ha 'nepu gi pengi ga jut'ai. Ha nuga nsege ndi 'ñogua 'na ra nxengo xi embi da umbi, ha ¿gi kanfri bi e bi gut'ki? Hasta nubya habu ga tsudi da 'ñangi tho ha da ot'a burru pe di tsopu, da llega ra hora ga nkobra'a [...] (ob. 07 de 02 de 2016)

La breve conversación antes citada, los señores platican en hñähñú mientras las otras personas escuchan atentamente la conversación. Entre estas personas se encuentran personas que al igual que don SS dominan a la perfección la lengua hñähñú, pero también hay quienes son bilingües pasivos o bilingües incipientes. En este sentido consideramos que el trabajo en la milpa cumple un papel de refortalecimiento lingüístico.

En la hora del descanso o de la comida de la cosecha se hace una conversación en él están presentes madres jóvenes señoras de la tercera edad, señores jóvenes, señores de la tercera edad, jóvenes y niños y se forma la siguiente conversación:

SS: Xka tsihu ra zi se'i xa kuhi

AE: Ahä xa kuhi

C S: Nado, por favor thoskagi ra zi u

AE: Bi thege nde

IM: Nu r'a ñi

AE: Tambe xa kuhi

IM: Xa kuhi de ga zi ixkahä

JS: Ahh nado pode ga kohi ngu ra u mbo ra mexa

IM: Ñunihu jabu ya zi hme

SS: Hanga ri mohi nuge lano porque nub'u hina.

SS: Ya todos tiene su plato

Mientras los señores siguen conversando en lengua hñähñú algunos padres jóvenes y algunas señoras jóvenes y niños también platican pero en español.

JS: Quieres tu plato hija, thoska man'a pa ra Alicia

IS: ¿Quieres tortilla Carlitos?

JS: Ahorita te doy una tortilla [...]

La interacción, como se puede hacer notar tiene que ver con la presencia de personas monolingües ñahñus, bilingües, bilingües pasivos y con personas monolingües en español, pero lo importante de este espacio es la convivencia entre los que si hablan la lengua y los que dicen no hablarla porque los no hablantes se enriquecen y aprenden de manera indistinta el vocabulario hñähñu por ello se podría hablar de una transmisión intergeneracional.

Fotografía 1. Socialización de las lenguas en la milpa del ts'onthe (La cumbre)



Fuente: José Luis Godínez López

4.1.2 La valoración del uso de las lenguas de cada una de las generaciones en las familias

Valoración de las lenguas de la (generación) G4: La abuela: “yo solo hablo hñähñú”

El primer grupo que hace posible que sigan bilingües hablantes las generaciones contemporáneas es la de los abuelos. Grupo que cobra relevancia en toda la comunidad por ser los mayores promotores del hñähñú en práctica y discurso.

La mediación o regulación de los abuelos tiene un significado importante entre los jóvenes y niños y en consecuencia la mantención del bilingüismo en la comunidad. Esta mediación invita a una manera recíproca y respetuosa de diálogo interpersonal e intra-grupal, ello ocurre cuando el interlocutor tiene dominio mayoritario de un idioma inverso al que él posee y el par accede a la demanda. El grupo de los abuelos posibilita identificar de primera fuente los rasgos ancestrales que hacen peculiar a la comunidad y a sus hablantes a lo largo del tiempo.

Algunas alternativas propuestas de mantenimiento del hñähñú por los propios ancianos y miembros de la zona se refleja en frases como las siguientes: “En algunos hogares hablan (hñähñú) las madres, en otros hogares sus abuelitos hablan más; de ellos suelen aprender (el hñähñú) los hijos, escuchando aprenden y así luego ellos también pueden hablarlo, así es [...] (Ent. JGP 21/05/2015).

En el caso de la abuela BB aunque no vive con la familia en su permanencia ella la visitan constantemente sus nietos y menciona “*yo hablo hñähñú con quien sea*” y es que su condición de monolingüe en hñähñú la obliga a que solo pueda comunicarse en esta lengua por lo tanto, en todas sus interacciones comunicativas usa la lengua hñähñú. Para la señora tiene claro que ser monolingüe hñähñú no representa ningún problema para ella; por el contrario, sería un problema para aquellos que no hablan la lengua hñähñú y desean comunicarse con ella.

“Njani ma hñaki sehe ra hñahñu ha nubú hingi padi ma´ra nuá di ma, nuga hindi pädi. Nuga di ña. Ha nubú ´bu ra jä'i ne da badi un'a di ña, ja da bädi ra hñahñu, nub'u hina ni modo”. Así es, mi lengua sólo es hñähñú, si no se entiende lo que digo, no importa, yo estoy hablando. Si hay alguien que quiere entender lo que digo, pues tiene que entender hñähñú, si no, pues ni modos. (Ent. MB, 24-04-2015).

De acuerdo a la cita, el monolingüismo hñähñú de la abuela no le impide establecer comunicación con algunos de sus nietos, nietas y nueras hablantes del español que la visitan por las tardes. Para ejemplo, tenemos la siguiente observación.

Como a las 4 de la tarde, los dos nietos de la abuela BB, salvador y Uriel, llegaron a visitar a la abuela [la abuela estaba tejiendo palma en su domicilio]

SB: Buenas tardes abue.

UB: Tardes Abue.

Abuela BB: Ki de iho, thogihu. ¿Ya ma em'u ga tsoho? [Buenas tardes hijo, pásenle. Ya tiene rato que llegaste]

UB: Ya abue llegue desde las 12 namas que pase a ver a mi tia.

Abuela BB: Thogihu, thogihu. ¿ga 'pa'ta 'na ra hme gi tsihu? [Pásenle, pásenle. ¿Les caliente una torilla?]

SB: No abue, yo comi hace un rato

Abuela BB: Xi'i [y tú, le dijo al otro nieto]

UB: No abue ya me voy a ir, la espero alla abajo

Abuela BB: Ya sehe ga juata nuna nthiti ha ga kai [ya solo a cabo este ventilador y bajo]
(Ob.03/04/15)

Como podemos constatar, la abuela BB, mantiene firme su comunicación en lengua hñähñú, a pesar de que algunos de sus familiares se comunican con ella en español. Esto también lo confirma su nieto Salvador, uno de sus nietos que la visita: “con mi abuela hablamos dos lenguas al mismo tiempo, ella hñähñú y yo español, pero nos entendemos muy bien. No tenemos problemas de comunicación, creo que ella entiende un poco el español y yo entiendo muy bien el hñähñú sólo que no lo puedo hablar, sino, hablaría en hñähñú con ella” (Ent. SGB. 21/04/2015). En este comportamiento lingüístico podemos encontrar un “bilingüismo sin diglosia” (Fishman 1995), ya que el uso de las lenguas de cada uno de los interlocutores se mantiene igual sin que una lengua domine sobre la otra; aunque claramente se hace notar que este caso lingüístico se debe al bilingüismo pasivo de la abuela con el español y los nietos con la lengua hñähñú (Baker 1997).

Doña FR otra abuela de la comunidad nos dice que no habla el español y que eso de repente le limita a platicar con sus nietos así lo manifiesta:

“Pus n'a ra si palabra yoho un'a di pädi ha ga ña ko nge'u njani. Un'a ts'u di pädi nub'u hina ya ge di pädi ra ñanfo ge hina puro ra hñahñu como mi otho ya ñanfo ma ntiempo, henge ra nge'a hida pädi. Ha di fä'a to ra ts'oki ge hinga tsa ga ñahe, un ya batsi nge'a hindi ne da badi da ña ra hñahñu o nuje ge hinda padihe ra ñanfo”.

(Pues una o dos palabras que se y con eso hablo con ellos así, un poco de eso que hablo porque yo no sé hablar español, no lo sé, puro hñähñú. Como no había español antes, por eso no aprendí. Quien sabe quién tiene la culpa que no podamos comunicarnos, los niños por no querer aprender el hñähñú o nosotros porque no aprendimos el español (Ent. FR 18/04/2015)

En el caso anterior se constata que las abuelas se sienten afligidas al no poder comunicarse correctamente en español con sus nietos pero ellas saben también que las(os) nietas(os) también se encuentran en la misma situación al tener limitaciones de comunicación con las personas adultas.

Valoración de las lenguas de la G3. “Nosotros usamos las dos lenguas” El uso simultáneo o alternado de las lenguas

Un segundo grupo de promotores del mantenimiento y empleo de las dos lenguas, cada una en grados diferentes, en sus hogares son los padres y madres mayores de 35 años (promedio). Estos progenitores son los contenedores, simultáneamente, tanto en discurso como en práctica de la valoración y preservación del bilingüismo en sus hijos. Se alberga en ellos la transmisión, contención, protección directa del hñähñú. Labor particular que todos los componentes comunales destacan y así lo constaté en las observaciones. El siguiente extracto muestra la importancia de los padres en la adquisición del hñähñú como L1 solo algunos años atrás:

Mi primer idioma que he aprendido, lo aprendí cuando era niño, mis padres, mi abuelo, mis abuelitas hablaban, ellos no hablaban casi castellano. Cuando mis padres hablaban hñähñú. Yo solo sabía hñähñú antes, yo no sabía castellano tampoco (Ent. Prof. RGR 22 /05/2015).

De acuerdo a la cita antes expuesta podemos dar cuenta que hasta algunos años atrás en el Boxo el empleo de una u otra lengua tenían dos espacios bien definidos, identificados y con agentes específicos. El hñähñú se aprendía en el hogar y con la participación en las diferentes actividades y fuera del hogar se aprendía la otra lengua.

La primera lengua que mis hijos aprendieron a hablar fue el castellano, pero lo aprendieron porque nosotros se lo enseñamos, una vez que nosotros lo aprendimos fuera de nuestra casa o fuera de nuestra comunidad (...) Ahora yo puedo decir que es

importante que aprendan el hñähñú, el castellano y otros idiomas, para que en cualquier pueblo puedan lidiar con la diferencia que pueda existir en ella] (Ent. RGR 11 /04/2015).

Los adultos de cada una de las familias mayormente han adquirido como L1 el hñähñú y un grupo menor lo ha hecho simultáneamente con el castellano. Pero, en la mayoría de casos, el haber adquirido el hñähñú como L1, no es una seguridad de que sea la lengua de uso mayoritario por los hablantes bilingües he aquí el testimonio de un habitante adulto que actualmente se considera una persona bilingüe:

El hñähñú lo aprendí con mi mamá, con mis hermanas, con mi abuelita con toda la gente que hablábamos porque todos hablaban en hñähñú, ya el español lo aprendí cuando salí a trabajar a México y cuando fui a la escuela (Ent. Mtro. CSC 11 /05/2015)).

El testimonio precedente da muestra que a pesar de que los padres de familia adquirieron como L1 el hñähñú, mayoritariamente llega el castellano a sus hijos, sea esto por el rol social, exigencia institucional o por adopción personal.

Los adultos actualmente usan los dos idiomas con los diferentes grupos etarios; pero, proporcionan el empleo de una u otra lengua de manera diferenciada según el interlocutor de un grupo generacional u de otro. Así usan, casi exclusivamente el hñähñú con el grupo de los mayores y entre ellos y con los niños el castellano con preferencia mayor. Seguidamente un testimonio que visibiliza la existencia de dos macro grupos intergeneracionales en la comunidad de hablantes delBoxo:

Estamos hablando el castellano, el hñähñú también estamos hablando. Claro para los jóvenes en castellano y hñähñú para los señores mayores así como para señoras mayores. Entonces, estamos más o menos hablando equilibradamente ambos hñähñú y castellano (Ent. Prof. RGR 4 /05/ 2016).

Así, los mayores han brindado a los jóvenes el repertorio léxico y conceptual, en menor medida de su lengua dominante y viceversa, produciéndose un intercambio lingüístico intergeneracional. Sin embargo, el castellano en estos últimos años ha

ganado “más terreno” en ambos grupos: “En dos o tres años ha cambiado totalmente, toda la gente habla más castellano pudiendo o no pudiendo” (Ent. Prof. JLH 17 05/2015).

Lo antes expuesto tiene que ver con el permanente nicho de bilingüismo en la zona. Aunque lo verbalizan con sus reservas, los adultos mantienen la ilusión que el uso de dos lenguas en su comunidad se mantendrá porque ocurrirá cuando lleguen a la adultez, la comunidad les “exigirá” ahondar en su bagaje lexical de su hñähñú. Y, así seguirá manteniéndose en sus generaciones venideras tanto el hñähñú como el castellano. Esto significa que los jóvenes y adultos se vislumbran en abrazar la predilección por el uso de las dos lenguas aunque cada lengua la utilicen en determinadas funciones y para propósitos específicos (Romaine, 1996). Desde esta perspectiva un habitante de la comunidad del Boxo nos comparte su experiencia de utilizar sus dos lenguas

Yo hablo las dos lenguas pero no puedo utilizar las dos al mismo tiempo aunque quisiera. Hablo hñähñú con los adultos con mis amigos que saben hñähñú y con los jóvenes y niños mayormente hablo en español. También cuando salgo de la comunidad tengo que hablar español porque es difícil que encontremos a alguien que hable hñähñú fuera del pueblo (Ent. JLH, 12/ 05/ 2016)

Así como el ciudadano hay muchos hablantes en la comunidad que le dan la misma función a la lengua y de antemano se sienten orgullosos del dominio de sus dos lenguas, pero también muchos aunque tengan esta capacidad bilingüe prefieren solo utilizar la de mayor prestigio esto debido a las actitudes de; conocimiento, de sentimiento y de acción (Appel y Muysken, 1996). Un claro ejemplo de esta situación es cuando una madre de familia nos menciona que usar la lengua con sus hijos o enseñar esta lengua a ellos es un tanto difícil:

Yo hablo y uso las dos lenguas pero no utilizo ni enseño el hñähñú a mis hijos porque me desespera que ellos no entienden y no aprenden, también ellos se desesperan porque es un poco difícil algunas palabras como T’abi o K’ani al igual la palabra kahä o ahä. A lo mejor es porque no les hablamos desde chicos en esta lengua, y claro a mí me gustaría enseñarles pero pues no sé cómo (Ent. JGP 11/06/2016).

Otro motivo que arguyen los bilingües de la comunidad del Boxo del por qué no usan diariamente su hñähñú es que las instituciones “formales” de la región brindan el servicio empleando el castellano. Muchos de los sujetos observados solicitan, para así mantenerse bilingües, que estas instancias gubernamentales se “vuelvan” también bilingües. A la mirada de la gran mayoría, son poderosas las instituciones, y no veo exagerado la observación porque estas instancias en menos de cinco décadas poco más o menos han monolingüizado en castellano a hablantes casi monolingües en hñähñú.

Los testimonios anteriores dan muestra de la dinámica que actualmente existe respecto al uso de los dos idiomas en las instancias gubernamentales de la región; en donde tanto el castellano como el hñähñú son usados oralmente pero, el castellano se perfila como L1 en estos ámbitos.

En un ámbito comunal, se puede apreciar el uso indistinto de ambos idiomas sin diferencia de género, pero si con diferencia de edad. Cuando no encuentran una palabra “exacta”, a veces por desconocer su existencia, que señale la idea o representación a la que desean dar referencia, los bilingüe-hablantes pasan al otro idioma; es común constatar este fenómeno en personas de cualquier edad sea que tengan mayor dominio de uno u otro idioma. Aunque es preciso señalar que los que producen más este fenómeno son los jóvenes y los jóvenes adultos.

Como se señala anteriormente el uso alternado/optativo entre los hablantes, es la promovida por los jóvenes y niños. Ellos son asiduos promotores del castellano, es común ver en una escena familiar que la madre habla al hijo en hñähñú y este responde en castellano. Según versiones de diversas voces, incluido el de los jóvenes, la preferencia del castellano en el uso es por “costumbre” adoptada y afianzada por el otro núcleo, el urbano.

En el uso intercalado que hacen los hablantes de los dos idiomas se observa mayor superposición del castellano frente al hñähñú conforme la edad. Es decir que los

adultos mayores (Terceras edades) reducen su forma de alternar las dos lenguas, mientras que los adultos y los jóvenes alternan con más frecuencia.

El uso tanto del castellano como del hñähñú, de manera alternada, por parte de los hablantes presenta algunas características, más saltantes, vinculados a la temática, ámbito e interlocutor. Señala que cuando la alternancia de los hablantes está referida al tema, contenido y recurso estilístico, estamos frente a la llamada alternancia metafórica.

En las diferentes charlas a nivel comunal, en las que casi siempre participan tanto miembros de la comunidad como actores fuera de ella, se observa que el dominio temático es el que determina la elección de uno u otro idioma, indistintamente si tienen los interlocutores predominio de uso de uno u otro idioma. El tema o asunto necesariamente convoca o afecta a los miembros de la comunidad, es por ello que se apropian de dicho contenido bien en hñähñú, bien en castellano.

Respecto a la elección de un idioma Appel y Muyskey (1996, p.176) clasifican la diversidad de casos de alternancia en tres categorías: coletillas, intra-oracional e inter-oracional. También, Appel y Muyskey (1996, pp.177-181) ofrecen pistas a por qué los hablantes alternan los idiomas a través de la visión sociolingüística

El uso bien de un idioma u otro, en gran medida, está determinado por diversos factores, por ejemplo: el estatus (profesionistas, estudiantes, jornaleros etc.) o bien “por costumbre”. El uso mayoritario del castellano por los jóvenes es tolerado por los parientes; la dinámica consiste en que los familiares mayores emplean el hñähñú mientras los jóvenes usan el castellano. Existe claramente una *discontinuidad intergeneracional* en el uso del hñähñú entre los miembros de la familia, pues la adopción de los “actos de identidad” lingüística de los jóvenes está supeditada a agentes (hablantes/grupos) exteriores con los que desean identificarse (Romaine 1996). En este caso, que implica ámbito y generación, Fasold (1996, pp.360-364) señala que los indicios de sustitución/cambio lingüístico se manifiesta cuando los de más edad emplean la lengua tradicional.

En la mayor parte de las situaciones, mientras que los hablantes más jóvenes introducen la nueva lengua a mayores ámbitos. Específicamente en cuanto a la familia bilingüe, Siguán y Mackey (1989, p.56-61) describen y clasifican diferentes usos pragmáticos de comunicación que la familia emplea. Los autores señalan que en estos casos habrá unos miembros que usarán exclusiva o preferentemente la antigua lengua y otros la nueva, y otros utilizarán la nueva o la vieja según a quien se dirijan. “Así los hermanos pueden hablar entre sí en la lengua exterior y en la antigua con sus padres. Otros padres hablan también la lengua nueva y usan la antigua solo para dirigirse a los abuelos, etc.” (ibíd.).

Y finalmente, los hablantes de la comunidad privilegian la elección del interlocutor de uno u otro idioma cuando éste presenta ciertas características específicas (más o menos relacionadas con la zona o la zona urbana) o es interactuante esporádico, que puede ser miembro de la comunidad como tanto no puede serlo. Giles (1973 cit. en Appel y Muysken 1996 pp.45-47) planteó la teoría de la acomodación para explicar la comunicación interpersonal donde la elección de una lengua específica es basada en la lengua (conocida, preferida) e identidad del otro hablante.

La valoración de las lenguas de la G2 “nosotros los jóvenes no hablamos bien el hñähñú pero eso no significa que no seamos hñähñus”

A raíz de algunas “preguntas” pude notar que todos los miembros de las familias, también los jóvenes, siempre dejan traslucir una “actitud, muy positiva” hacia el idioma hñähñú. Pero, lo más saltante que percibí es que estiman caramente su condición de hablantes tanto del hñähñú como del castellano porque están conscientes de la importancia y utilidad que adquieren ambos idiomas al momento de comunicarse con los miembros de su comunidad y en ciertas circunstancias con foráneos a esta. A la pregunta de ¿Crees que es importante el hñähñú? La respuesta de todos los jóvenes es contundente y unánime ¡¡sí!! A los jóvenes reiterativamente se les preguntó ¿Si consideras importante el hñähñú, por qué no lo usas con más frecuencia? ¿Y, en tu

casa, por qué lo empleas solo cuando ves una exigencia, por qué no es un hábito en ti hablar en hñähñú? La respuesta que se escuchaba por parte de ellos era “por costumbre hablamos en español”.

Un motivo de traspaso progresivo a un ritmo acelerado al pañol es por los jóvenes estudiantes y, por extensión algunos los miembros profesionistas de la comunidad del Boxo, que tiene que ver con lo que en algún momento planteo (López, 2004) quien mencionaba que la institución educativa era participe de la perdida de los rasgos culturales de los habitantes de la comunidad. Efectivamente hasta la fecha este ha sido uno de los agentes que más ha impulsado e impulsa al uso mayoritario del castellano. Principalmente, a través de la enseñanza de las materias de contenido oficial y por la expansión del mito de lengua “desarrollada”. El mito es difundido en las instancias oficiales y entre los habitantes de zona urbana o anexos a ellas quienes reafirman dicho mito producto de las sólidas macro estructuras de poder. Mitos que los jóvenes y los profesionistas de la comunidad ven reforzados cuando se desplazan a contextos eminentemente monolingüizados.

La migración es un componente más sobre el uso mayoritario del español en los jóvenes del Boxo, porque su estancia por cortas o largas temporadas en la ciudad; determinan su preferencia y opción lingüística. Los jóvenes añaden que el estar en un contexto hispanizado les da posibilidad de “practicar” los términos técnicos con significación abstracta, vistos en la escuela o bien el utilizar el hñähñú pero mal pronunciado.

Bueno, los que no hablamos hñähñú somos los jóvenes. O sea, nosotros no queremos hablar porque a veces tenemos miedo de hablar en hñähñú. Porque a veces no pronunciamos bien las palabras cuando estamos frente a alguien que si habla bien el hñähñú y entonces nos sentimos apenados, yo creo que por eso la mayoría de nosotros los jóvenes optamos mejor por hablar mejor en español que es la lengua que mejor sabemos hablar (Ent. VSB 18 /05/ 2016)

La generación joven como podemos apreciar en la cita anterior, considera que la lengua hñähñú es importante A fin de valorar y producir el bilingüismo un joven

explica que en la escuela deben enseñarse las dos lenguas: “Las dos lenguas nos ayudan a comunicarnos un poco mejor (...) creo que el español ya lo dominamos un poco en todas las áreas de la escuela y así que de preferencia podría entrar el hñähñú y enseñarse en todas las áreas” (Ent. YSH. 22 /05/ 2016).

La demanda cobra pertinencia porque los jóvenes, miembros y pertenecientes a la comunidad y a la instancia educativa, son identificados como los mayores propulsores del castellano en práctica y en discurso. “Los jóvenes ya no están hablando mucho hñähñú aunque sí comprenden, pero también hablan poco porque tienen miedo hablar hñähñú” (Ent. US 16/05/ 2016)

Los jóvenes destacan también que la adquisición y uso predominante del español, ha sido favorecida por nuevas tendencias, las “modas” como ellos lo denominan, que se hacen vívidas entre ellos principalmente por el contexto imaginado o imaginario.

Lo dicho precedentemente también cobra vida en casos como del joven Brigido. C., quien tuvo al hñähñú como L1 y solo aprendió el castellano “correctamente” pasado los diez años; a pesar de ello, BC. Ha hecho de su castellano su lengua predominante de uso, actualmente, aun sabiendo las dos lenguas. Él refiere que es por su contacto con la ciudad y porque sus compañeros hablan el castellano, ya es por “costumbre” que habla en castellano. Pero, concluye: “siempre hablamos en hñähñú con el castellano” (Ent. BC. 18/ 04/ 2016).

En este mismo sentido un joven detecta instancias reproductoras del contexto imaginario como una razón que influye para el uso predominante del español. Sin embargo, la figura de hacer *vivir* sus dos idiomas y saber la importancia de cada una de ellas les permite dejar claramente asentado sobre los “beneficios” e importancia de tener dos lenguas, he aquí una joven que no habla sobre la importancia de sus dos idiomas:

Para mí sería bueno hablar los dos porque si es que tú no hablas bien el idioma castellano, tienes el quechua, tienes dos lenguas. Si es que no hablas el castellano muy bien, puedes hablar el hñähñú. Si es que no te entienden en hñähñú, puedes hablar el castellano (Entrevista. MSB 28/05/ 2016).

Tanto la generación joven, como los de su entorno, muestran una inquietud fuerte por seguir manteniendo su estado de bilingües y detener así el proceso de castellanización.

Valoración de las lenguas de la G1

El valor que le dan a la lengua los niños de la comunidad del Boxo es sumamente inestable. Muchas veces podemos encontrar niños que dicen querer aprender y muestran su preocupación al no hablar o entender el hñähñú para comunicarse con sus abuelos así lo manifiesta un niño de la comunidad:

A mi si me gustaría aprender, porque luego me habla mi abuelo y yo no sé contestarle o también cuando mi mama me manda a dejarle alguna cosa a mi abue y yo no sé cómo decirle. Si me enseñan en la escuela pero es muy poquito (Ent. ACC 21 / 06 /2016)

Es esta la opinión de un niño con relación a la importancia que tiene la lengua hñähñú para él. Sin embargo también en la comunidad existen niños que no están tan interesados en esta cuestión.

Quien sabe a mi papa solo me habla en español y como yo no tengo con quien hablar en hñähñú pues me da lo mismo aprender o no (Ent. MBM 15/06/2016).

El niño que da su opinión anteriormente no encuentra utilidad el aprender o no la lengua hñähñú y así como el, muchos de los niños dirían lo mismo porque en su casa normalmente encontraremos que les hablan en esta lengua. También las nuevas tecnologías y los medios de comunicación son participes en esta cuestión porque están diseñados solo

en español y por tanto es una forma de que los niños se preocupen más por aprender mejor esta lengua.

4.2 Uso, desuso y abuso de las lenguas en el espacio comunitario

Uso de las lenguas en la faena comunal

La faena, es una práctica social comunitaria que por normatividad no excluye a mujeres ni ancianos. Por su parte los niños tienen poca presencia en esta actividad.

Regularmente la faena comunal se lleva a cabo mediante dos formas que han sido determinados por la comunidad: uno que es la faena por equipos y otra conocida regularmente como faena general. La importancia de estas dos formas de realizar la faena tiene que ver en las interacciones comunicativas y el uso de las lenguas, porque depende de la cantidad de personas y el tipo de personas para que se generen las conversaciones tanto en hñähñú como en español.

Fotografía 2. La faena un espacio de uso de las lenguas



Fuente: José Luis Godínez López

Durante algunas observaciones que se realizaron en la faena comunal del Boxo, se obtuvieron algunas situaciones comunicativas como se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 10. Situaciones comunicativas en la faena

Faenas	Situaciones Comunicativas	Tiempo de la SC
Faena 1	SC 1	1: 40"
	SC2	
Faena 2	SC3	2:00"
	SC4	
Faena 3	SC5	2:00"
	SC6	
Faena 4	SC7	6:00"
	SC8	

Fuente: Elaboración propia

En el registro de cada una de las situaciones comunicativas que se realizaron en la faena, se encontró que la lengua hñähñu puede ser utilizada para diversas situaciones y diversas funciones. Por ejemplo, puede emplearse para las conversaciones sanas, diálogos e interacciones entre las diversas generaciones y por otro lado, también pueden usarse para conversaciones de doble sentido, obscenas o con groserías, he aquí un ejemplo:

MC: Handi pinchi Aaro ma di g'ea ra bay'o gi pe pefi guey (Mira pinche Aaron aunque de pastor que te dedicarás).

AE: Nde nuga ga 'ra'a madi ge'a ra 'bo'yo (yo te doy aunque sea hueso)

AE: Nde un'i ra Mati ra zithu nunca gi hoki 'na ra barbacoa (mm yo creo que tu Martin hijo de la... nunca harás una barbacoa).

MC: Barbacoa! embi sta yonga ma mefi. Xipa ra Lanu (barbacoa ni modos que ocupado mis trabajadores) dile a Herculano.

AE: ¡Ay si mi hermano! Ximajuani ge en quince día ngubya ya gri hñani gi nñupu hñe dāxiza (de veras que que en quince días como a esta hora ya estarán saltando tus ojos ahí sentado en la barranca del encino).

MC: Ya xi gra kost'a ri hermano (ya estaré abusando de tu hermano)

AE: Henge gi njabu go gi 'bujui (jejeje) (por eso estas como el, tú vives con el) (Ob. 27/ 05/ 2015)

La cita que antecede tiene que ver con préstamos y mezcla de palabras pero también con la forma en que se expresan. Esta forma de comunicación tiene relación con el planteamiento de Appel y Muysken (1996), cuando hacen énfasis sobre el modo de usar la lengua. Según este autor la cita anterior tendría que ver *una alternancia metaforica y poética porque:*

- En la función fática, la alternancia sirve para indicar un cambio de tono (como la ironía) en la conversación. Ha sido denominada también como alternancia metafórica.

- La función metalingüística de la alternancia lingüística se usa para comentar directa o indirectamente sobre las lenguas implicadas (Appel y Muysken, 1996, pp.177-181).

De acuerdo al planteamiento de Appel y Muysken, cuando un bilingüe hablante alterna un código con otra mostrando así sus habilidades lingüísticas, la función poética se usa en la alternancia de códigos cuando implica juego de palabras

Otro ejemplo de comunicación de los habitantes en una faena comunal es cuando los habitantes principalmente hombres utilizan la lengua hñähñú como modo de interactuar en doble sentido tal como se muestra a continuación:

AE: Nuge brigido, thoska ra doza jabu (Tu brigido pásame ese palo viejo)

BC: ¡Ra doza! ga punbi. (¡Palo viejo! le meto)

AE: Gi puni pe ri ñaxu ha ra hä'i (le pegas pero tu nariz en la tierra)

BC: Gi njabu ngu ya me 'moha'i (Estas como los de cardonal)

AE: Ha ra hä'i ma ga kut'a'i un'bu hingi purabi (en la tierra te voy a echar si no te apuras)

BC: Purabi ndaxjua xiki (apurale viejo dime)

Faena 1 SC1

Se encuentran 5 personas entre ellas jóvenes y adultos. El trabajo que se está realizando es la elaboración de una banqueta peatonal al costado de la carretera y para realizar el trabajo más amena los ciudadanos echan relajo en las dos lenguas:

BC: Ya bi gǎ'í (ya se bajó).
AE: Ri hñuni [risas] (tu comida) [risas]
BC: Esta ma punt'i (esta al revés)
AE: No, esta chipotudo en medio.
JG: Ahä ya orita ya sehe da marca (si ya ahorita ya solo lo marca)
BC: ¿ya sehe ri martha? (¿ya solo tu Martha?)
AE: ¡Marta!
BC: Ya sehe da marca ra ne na armadillo. (Ya solo va a marcar su boca de armando)
AE: Ra hudi hasta marcha jajajaja (su asiento hasta marcha) hace referencia a los gases que podría dejar salir el compañero.

BC: Hudi 'nepu gi larga [risas] (siéntate y luego te largas)
AE: ¿Huhni? (¿Almueda?)
HS: ¿Cómo se llama?
BC: La tusa, jajajajajaja
AE: La 'ueza jajajajajaja(Gusano de tronco de madera., (Obs. 27 /04/2016 1':40").

En la cita que antecede podemos ver que a pesar de ser corta la conversación se encuentran diversos fenómenos, entre ellos los préstamos lexicales, la mezcla de códigos y la rima de las palabras entre la lengua hñähñú y el español.

En lo que respecta a los préstamos en muchas de las ocasiones se utilizan no porque no sepan la palabra en hñähñú sino más bien lo utilizan para continuar con el juego de palabras. Sin embargo al utilizar este tipo de comunicación da cabida al mayor uso del español. Con relación a la mezcla de códigos comúnmente se utilizan porque no encuentran con prontitud la palabra adecuada en la lengua hñähñú o porque la misma situación no les permite analizar metafóricamente la palabra que pretenden pronunciar en la lengua nativa.

Faena 2 SC 3

EG: Xka xiphu ra Kasio xa ja nugua mote (le hubieran dicho a Pascacio que lo hubiera puesto atrás)

JS: Te gi ena, ma ga xipa ra Kasio da 'raka ra camote (Que dices, le voy decir a Pascacio que me de su camote)

EG: Gi njabu ngu ra 'beña ra Kasio bi 'bu ri mote (estas como su esposa que vive alla atrás)

JS: Xipa ra juada ra Kasio da ra'a ra elote jajajaja (dile a su hermano de pascacio que te de su elote)

EG: Ay te gi en ma ga etua nkaso ra juada ra kasio nge'a ya ja ya bigote jajajajaja (ay que dices,le voy ha hacer caso a pascacio al finque ya tiene bigote jajajaja)

JS: Sige gi xaxi nuna kasio xahma hinda zix'a'i ri mote (sigue molestando a Pascacio a ver si no te lleva alla atrás)

EG te gi ena ya njani gi ntsixua nuna kacio gi xipa ge 'bahnitho ngu ra bothe jajajajaja.....(que dices, ya asi te llevas con aquel pascacio que le dices que esta ahí parado como vorte jajajajaja (obs 16/05/ 2016 2:00")

Otra conversación que se rescató durante nuestra observación en la faena comunal es la siguiente:

Faena 3 SC 5

Esque xi ña (Es que como habla)

JG. Handi habu nuge armanado, pa gi putua 'na ra varilla. Nuni handi (fíjate donde Armando, para que le metas una varilla. Ahí mira).

HS. Pero sabes que nuge Brigido. (Pero sabes qué Brigido)

HS: Gi ents'u bola ha sehe ga kolahu nugua (le echan montón y solo colamos aquí)

JG: Yoho ena, pero hingi tsa hasta ri ngehni porque [...] (dos dice pero no se puede hasta allá delante porque [...])

HS: Ngu bi ga'i (como que se bajó)

HS: 'Ne ngu gi jot'i na zi tui, eso (y como que le arrimes un poco, eso)

Xi Ra huñaxu ra. (El dolor de cabeza de)

HS. Ya bi hogi ra guey, ya bi thogi (ya se compuso el guey, ya paso)

AE. Ah ya (ahh ya)

HS: Ya nde (ya pues)

AE: No manche pero ngu di. (No maches pero como que)

AE: Ra pa'ä da handa ni santuario xi du'ta ra xiñu (la vez pasada lo vi en Santuario que se había puesto algo en su nariz) [...] (Obs. 22/05/ 2016: 2:00")

Como vemos la faena es un espacio de resistencia lingüística. También es una forma de encuentro familiar y comunitario donde las generaciones 1, 2 y 3 interactúan en español y en hñähñú. A nuestro modo de ver esta práctica social comunitaria es un modelo de continuidad lingüística ya que aunque los señores adultos se hablan solo entre ellos en lengua hñähñú, las generaciones precedentes se involucran directa o indirectamente en las conversaciones. Por ejemplo: Se encuentran algunas personas de la comunidad faenando, relajando una sepa para la construcción de un baño para la iglesia y dentro de plática surge esta situación comunicativa:

Faena 4 SC 8

(Adulto)AE: ¿Ya bi soka ra dehe don sixto?

(Adulto)SG: Ya, ya bi soki denda ma xudi

(Adulto)AE: Pode gi tsohu xogi ya gosthi ngu da handa ma nde mi xogi ora sti kahní

(Adulto)SG: Ya, hina yage. Ha dā manihe mande ha da xokihe nge'a mi ne da xoki rä nzaya pe da yopa kot'ihe.

(Adulto) AE: Mmmm, nub'u ga mpunfrihu ga kot'ihu porque ha mi xogi

(Adulto) AE: Verdad Josécito que estaba abierta la puerta del tanque de agua ayer en la tarde

(Joven) JB: Si, hora que baje a la cancha estaba abierto

(Adulto) AE: Ähä, ximajuani mi ngu...

(Adulto) SG: Solo bi yopa pengi rä nzaya pa bo yopa xoki porque nuje da xokihe ha da ot'ihe ngu mi nzunga kut'a

(Joven) JB: No era como las... 7 de la noche

(Adulto) SG: Ahh si, entonces quien sabe... (Obs. 5/ 06 2016: 6:00").

Como se muestra anteriormente la interacción de los habitantes de la generación adulta dan cabida a que las generaciones precedentes se integren lingüísticamente a las conversaciones. Al mismo tiempo podemos dar cuenta que los jóvenes nos son ajenos a las conversaciones de la lengua de los adultos, porque participan con ellos aunque en la otra lengua que es el español.

Uso de las lenguas en las asambleas comunitarias

La asamblea comunal es quizás uno de los dominios más tradicionales de los habitantes de la comunidad del Boxo y de acuerdo a las observaciones que realizamos pudimos verificar que regularmente cada una de estas asambleas se lleva mediante una formalidad en español. Sin embargo, dentro de los mismos puntos a tratar o en los puntos de discusión no falta quien comience una discusión en lengua hñähñú, tal como lo destacaremos en párrafos posteriores. De igual manera, en este espacio participan regularmente en la discusión directa solo los varones, mientras las mujeres observan en grupos conversando y discutiendo entre ellas sobre los puntos de discusión. Esto no significa que se segregue en su totalidad a las mujeres ya que a la hora de la votación participan todos, tanto hombres como mujeres.

En la asamblea comunal cuando intervienen algunos bilingües usan algunos prestamos del castellano en su discurso, otras veces como una manera de marcar la diferencia con los monolingües y otras, creemos, como parte ya de su habla natural he aquí el ejemplo.

Nuga hindi 'bui de acuerdo gi nombrahu ma Petra nu'a jo'o ha nuga hinga ma ga hokuabi ra 'befi. Nu'ahu gi padihu jo'o, ¿hanja hingi nombrahu ra Paola, nu'a hinte xa pefi? (Yo no estoy de acuerdo que nombren a mi petra, ella no está y yo no voy a realizarle su trabajo. Ustedes saben que no está, ¿porque no nombran a Paola ella no ha hecho nada?) (Ob. 1°/04/2015).

En la cita antes expuesta se puede apreciar que quien hizo uso de la palabra fue una señora y lo hizo en lengua hñähñú, aunque con algunos prestamos lexicales, situación comunicativa que casi no ocurre en la asamblea comunal y más con una señora de la tercera edad. Regularmente hay más participación por parte de señores jóvenes, y profesionistas etc. Pero la cita también nos da a entender que todos los asistentes comprenden la comunicación en la lengua hñähñú, de lo contrario se requeriría de un traductor o un intérprete en la asamblea.

Dentro de las asambleas y las reuniones de conciliación, también se puede decir que son espacios en donde el uso de la lengua indígena conlleva fines estratégicos. Tal como registró en su momento Sierra (1992) en un estudio en el Valle del Mezquital, quien mencionaba que mediante el uso de estrategias discursivas en la lengua indígena “los agentes sociales, con una posición dada, movilizan sus recursos sociales y discursivos para conseguir fines determinados”. Desde esta óptica, es importante hacer mención que las asambleas de la comunidad se formalizan en español como reiteradamente se ha mencionado durante este trabajo de investigación, pero como lo menciona la autora, estratégicamente los habitantes utilizan la lengua hñähñú solo para fines determinados.

Uso de las lenguas como medio de instrucción

La observación y entrevistas en relación al ámbito escolar, se realizó en los grados de 4°, 5° y 6° grado de nivel primaria en donde por la amplitud del tema del uso de las lenguas se dividió en dos momentos: formales e informales.

Momentos formales

De acuerdo con las observaciones realizadas en la escuela Primaria Guadalupe Victoria, encontramos que dentro de los salones de clase, la lengua que predomina es el español a pesar de ser una escuela bilingüe. Es decir, que la existencia del hñähñú para los alumnos y para los maestros es solo una materia y que además tiene un horario y día para su enseñanza. Esta situación lo evidencia el profesor HS quien menciona lo siguiente en una entrevista que se realizó:

“El español lo usamos tanto los alumnos y maestros en los momentos formales, en el momento de las clases, las exposiciones de los alumnos, los eventos cívicos y en la mayoría de las ocasiones. Mientras que el hñähñú, es una materia que estudiamos los días viernes después de mediodía” (Ent. Prof. Prim. HS. 11/05/2015).

Según la entrevista y nuestras observaciones, este uso formal de las lenguas funciona de la misma manera en todos los niveles educativos que tiene la comunidad (preescolar y primaria).

En los momentos de las clases de 4°, 5° y 6° grado pudimos ver que la interacción comunicativa que se establece entre profesores y alumnos está dominada por el uso del español. Esto lo podemos mostrar con los siguientes ejemplos:

Hoy asistieron 16 alumnos en total: 8 de sexto 4 de quinto y 4 de cuarto (6 mujeres en total y 10 hombres Todos juntos aunque hay tres grupos diferentes).

Prof.: Vamos a empezar la clase de hoy, clase de recetas para los de cuarto, los poemas para los de quinto y el teatro para los de sexto. Vayan sacando sus libretas. ¿A ver los de cuarto como podemos hacer una receta?

Prof.: Leslie ¿recuerdas cómo se hacen las recetas?

Lesly: Mmmmmm, mmmm.

Prof.: Ya vez te he dicho que pongas atención, siempre están en todo menos en lo que deberás deben estar.

Prof.: Bueno a poco nunca se han dado cuenta como cocinan sus mama. Haber lesly si tu mama quiere hacer una sopa que es lo que hace primero.

Evelin: Primero muele el jitomate

Prof.: Mmm segura [después de apoyar a los alumnos de cuarto grado el prof. Se dirige a los alumnos de 5° grado quienes están sentados sin hacer ruido.

Prof.: A ver feyo como vas con el poema. Muy bien muy bien

Prof.: Edwin tu poema se sale de la idea inicial. Un párrafo debe contener la misma idea ya lo vimos en la clase anterior.

Prof.: A ver los de sexto ¿qué están haciendo? Dijimos que realizaran un guion para llevar a cabo una obra de teatro.

Prof.: ¿Cómo vas Alexis? Eso ya ven que poniendo atención se facilitan las cosas

Prof.: A la hora que terminen los de sexto me avisan porque van a realizar una actividad de matemáticas.

Nora: En que página maestro?

Prof. En la página que nos quedamos la clase pasada ¿no recuerdan?

Todos: No maestro

Prof.: Se trata sobre un juego

Alexis: Ah ya, ya me acorde. Es el de los barcos hundidos Efra.

Efra: Ah ya, también ya me acorde, mmmm, maestro

Prof.: ¿Qué paso Efra?

Nora: Yo ya le puedo empezar porque ya termine lo de espa.

Prof.: Si todos ya terminaron pueden empezar con la actividad en lo que trabajo con los de cuarto

[...] (Ob. 7 /04/2016)

En este ejemplo, podemos apreciar la participación de niñas y niños de 9, 10 y 11 años y el uso del español durante las clases es dominante y obligatorio para los alumnos por parte del profesor. La lengua hñähñú por su parte tiene poca cabida dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que, los alumnos solo pueden expresar sus ideas o sus participaciones en español. Esta situación lo afirma un alumno de la siguiente manera “yo no hablo mucho en hñähñú, nuestra clase casi siempre es en español, el maestro si no enseña hñähñú pero no siempre, tenemos clase de hñähñú solo los viernes de doce en adelante” (Ent. ACC. 7/04/2016).

Llegado el día viernes y después de haber observado las clases durante la semana en el salón de 4°,5° y 6°. Tuvimos la oportunidad de observar como el profesor HS perteneciente al sistema de Educación Indígena y originario de la misma comunidad, enseña a los alumnos la lengua hñähñú.

Entrando del recreo, los alumnos de los 3 grados entusiasmados cambian de salón para recibir la clase de hñähñú programada por el docente:

Prof.: Haber, haber vamos a iniciar la clase, quien recuerda donde nos quedamos la última vez. ¿Quién recuerda? (Quedo en silencio el salón por un rato y después contesto uno de los alumnos).

Adrián: Vimos lo de, de [...]

Jovani: Rosa de los vientos

Prof.: Muy bien, Geovanny Covarrubias

Prof.: A ver Edwin tu casa en donde se encuentra ubicado de acuerdo con la rosa de los vientos. Acuérdense que nuestro punto de ubicación es la escuela y debe ser en hñähñú ehhe, solo en hñähñú.

Edwin: Esta, está en mapuni

Prof.: Y tu Fredy tu casa donde se encuentra

Alumnos: Yo, yo yo [dicen los alumnos entusiasmados por participar, finalmente el docente señala a un alumno].

Prof.: Alexis, ¿dónde se encuentra la casa de Fredy?

Alexis: Está en mahyatsi

Prof.: Muy bien Alexis, a ver a ver ahora vamos a trabajar con las rutas de ubicación. Primero van a poner en su libreta ¿Qué ruta toman para venir a la escuela? ¿Qué ruta toman de la escuela a su casa, ¿la ubicación de sus casa con un compañero pero todo va a ser en hñähñú. Por ejemplo: Nuga di 'bui ha mapuni [yo vivo en el oste] y así cada uno de ustedes. ¿Entendieron?

Alumnos: sí

Prof.: Bueno, empecemos y van van mostrando cada uno lo que va haciendo. (Ob. 15/04/2016).

En la cita anterior, que se observa el profesor realmente está preocupado por enseñar la lengua hñähñú a los alumnos pero las indicaciones e instrucciones las realizan en español, no deja de recordarles a los alumnos que deben trabajar solo en la lengua hñähñú. Por otro lado, los alumnos también muestran mucho entusiasmo por aprender el hñähñú o en algunos reaprender la lengua que de repente a los padres se les ha olvidado transmitir. De igual manera, pudimos detectar que en el proceso de enseñanza también a los niños se les facilita aprender la lengua, esto posiblemente se deba a la socialización y asociación que han tenido estos al estar en contacto con sus padres o abuelos que son hablantes del hñähñú.

En una entrevista que realizamos al profesor, él nos comentó lo siguiente:

Nosotros aquí en la escuela tenemos poco tiempo para enseñar el idioma, es difícil, pero desde que yo llegue hemos hecho lo posible porque los alumnos se pongan al corriente

en esta materia. Muchas veces no contamos con el apoyo de los padres y pues así como, pero en cierta medida se ha visto el avance (Ent. Prof. HS, 15/04/2016).

Efectivamente coincidimos con el señalamiento del Profesor cuando menciona que es poco tiempo que se le dedica a la enseñanza de la lengua y es que como hemos mencionado anteriormente solo se enseña los días viernes, dos horas.

Otro trabajo que muestra realmente la preocupación de los maestros para que los niños utilicen o aprendan la lengua hñähñú dentro de la escuela, es la elaboración de letreros que se ponen tanto dentro como fuera de la escuela he aquí las evidencias:

Fotografía 3 Letreros en lengua hñähñú, elaborado por los alumnos de la escuela Guadalupe Victoria en la comunidad del Boxo



Fuente: José Luis Godínez López

Momentos informales

La informalidad, del uso de las lenguas hñähñú-español de los profesores se genera principalmente fuera de las sesiones de clases. “nosotros usamos el hñähñú mas en el aspecto informal como una forma de relajamiento o se cuenta una anécdota, un chiste o algo para relajarnos. Cuando salimos al recreo o cuando salimos de clase, la expresión del hñähñú surge de manera espontánea” (Ent. Prof. TC. 16/04/2016).

De acuerdo a la versión del profesor y de nuestras observaciones, los momentos informales donde se hace uso de la lengua hñähñú entre los profesores son: antes de entrar a clases, en la hora del recreo, en las interacciones comunicativas fuera de las sesiones de clases o con algunas madres de familia que llegan a la escuela en cualquier momento durante el horario de clase. También se nota la informalidad del uso de la lengua hñähñú cuando un habitante de la comunidad se acerca con los docentes fuera de la escuela.

Uso de la lengua en el espacio religioso

Durante nuestra observación en este espacio, encontramos que en las predicaciones que se realizan en este ámbito, se llevan a cabo mediante el español. Las oraciones que se realizan dentro de la iglesia son completamente en esta lengua al igual que las oraciones que se realizan en las familias cuando fallece un familiar. Sin embargo después de cada misa u oración realizada, de manera informal los habitantes principalmente adultos se comunican en hñähñú pero una conversación de adulto a niño por lo regular se hace en español.

Durante los recorridos de la peregrinación los habitantes acompañan en sus oraciones al rezandero también español pero al encontrarse a algún amigo o familiar comúnmente se escuchara un saludo en lengua hñähñú. También pudimos observar que los abuelos que en su calidad de monolingües en hñähñú al parecer ya se saben

las frases más comunes que se requiere en las respectivas alabanzas y oraciones porque cuando el cura o el rezandero les solicita la participación de la oración o del canto ellos pueden participar sin ningún problema, pero cuando se termina este acto y se encuentran a alguna que les hable en español ellas siempre contestan en hñähñü. Por su parte los jóvenes y niños regularmente se comunican entre ellos en español y en pocas ocasiones se les ve saludando a un familiar adulto en lengua hñähñü.

Uso de las lenguas al exterior de la comunidad

La lengua hñähñü no solo es utilizada al interior de la comunidad ya que en días de tianguis en la Ciudad de Ixmiquilpan, o Cardonal, si bien la interacción de compra-venta entre campesinos y comerciantes se da mayoritariamente en la lengua española, también se puede apreciar que cuando se encuentran entre vecinos de la comunidad o de comunidades vecinas la comunicación e interacción se restringe a ser en lengua hñähñü.

De igual manera es posible apreciar el uso de la lengua indígena aunque de manera más reducida que en los otros espacios sociales han sido en las redes de transporte público, en ellas la interacción entre chofer y pasajeros se da exclusivamente en español. Pero al encontrarse entre vecinos o familiares se suele utilizar la lengua hñähñü como medio de interacción.

Es importante mencionar que el uso de las lenguas al exterior de la comunidad se pudo apreciar más con las personas adultas que se consideran bilingües porque las personas de la tercera edad difícilmente se les pueden ver a solas fuera de la comunidad. En este sentido, lo que alcanzamos a observar es que si un adulto de la tercera edad requiere de un servicio externo a la comunidad siempre se verá acompañada de una persona adulta bilingüe esto no únicamente se presenta por la seguridad e integridad de la persona sino también por la difícil tarea de no poder expresarse en las dos lenguas.

En una observación que hicimos en la casa de la familia SM, tuvimos la oportunidad de acompañar al hospital a dos de sus integrantes quienes de un momento a otro se pusieron graves. Al momento de estar en el hospital pudimos ser partícipes de la siguiente interacción entre los familiares y el medico:

Medico: ¿Desde cuándo se sintió mal?

SS: Ma ena rä docto ge denda ham'u bi nja ri uña

AH: Teb'e

SS: Ge ena ra docto ge denda ham'u ga sinte bi u' ri mu'i

AH: Ahhh, xa nts'o na ngogu, go hindi ode te gi mahñu

AH: Ya ge pena nubya ge denda ma ham'u, masque hinto sti xipi.

SS: Ya tiene rato, que le duele la pansa

Doctor: ¿Es su familiar?

SS: Si, es mi mama

Doctor: Bueno, le pondré una inyección pero solo será un calmante tienen que llevarla a Ixmiquilpan para que le hagan unos estudios y luego me los traen y ya les digo donde hay que llevarla. ¿Podría decirle eso a la señora?

SS: Si como no

SS: Ma, ena ra docto ge ma da huxa'i 'na ra nfiti, pe ja to da zix'a'i ts'utk'ani nge'a ge ja da thoka ya studio pa da fadi te gi petsi.

AH: Ay dio a to ra ja'i ma da zixkagi (Ob. 16 de mayo de 2016)

La interacción anterior es muestra de que en la mayoría de los casos, las y los vuelos de la tercera edad necesitan de una persona que tenga dominio de las dos lenguas al estar fuera de la comunidad. En el caso de don SS él, hace un esfuerzo por cumplir el papel de interprete para apoyar a su mama en el centro de salud, sin embargo es importante mencionar que su dominio en español también es un tanto incompleto pero para el requerimiento en ese momento al parecer tuvo éxito. Sin duda ellos no iban solos porque contaban con mi presencia pero en el momento considere innecesario mi participación de tal manera que pude cumplir mi papel de investigar y no de traductor como en algún momento pensé hacerlo.

4.3 El uso del castellano, un puente hacia la modernidad o al desarrollo

La comunidad del Boxo lugar donde hemos hecho el estudio, si bien hemos mencionado se caracteriza por poseer un contexto imaginario. Este contexto es de control hegemónico del castellano oral y escrito; para acceder a estos contextos situacionales, los hablantes deben cumplir algunos “requisitos” que están dados en “formatos preestablecidos” que muchas veces se usa el hñähñú como puerta para el logro del propósito”.

Existen dos modelos de acceso al *contexto imaginario*: por un lado, insertándose directamente en ella (zonas urbanas) y, por el otro, recreándola en su espacio concreto e inmediato. Ambas posibilidades se visualizan como desfavorecedoras del enriquecimiento lexical y conceptual –u otros niveles sociolingüísticos y culturales del hñähñú porque si los hablantes bilingües marchan fuera de la comunidad, que sería el contexto urbanizado, éste les exigirá indefectiblemente el empleo mayoritario del español; y aún si permanecen en la comunidad, por la actual promoción y recreación de instancias y prácticas foráneas requieren cada vez en mayor medida el manejo del español. Entonces la comunidad se ha enmarcado en un regimiento de servicio mercado comercial, ideológico “modernizado”, brindado en español. Y, si bien no se puede hablar de un reemplazo definitivo e inmediato del hñähñú, en esta “nueva comunidad imaginada”, el proceso está en marcha y va en un avance acelerado pues los elementos “modernos” al margen de que vienen con nombre incorporado en la lengua extranjera, la terminología (y concepto) a usar también están dados por “tecnicismos especializados”, los cuales van siendo añadidos en el repertorio de los hablantes.

Por otro lado, algunas filiales estatales ubicadas en el municipio, encargadas de hacer constar la “autenticidad” bajo documentos como de hacer cumplir las normas institucionales *castellanizantes* de la “modernidad”, son: centros educativos, registro civil, centro de salud, el registro civil, juzgado, policía municipal, DIF, centros educativos, entre algunos otros.

En la escala de accesitarios a la “modernidad”, el grupo de ancianos es el que tiene mayores inconvenientes para cumplir los requisitos demandados por las instancias “modernizadoras”, una de las principales dificultades de ellos es el no tener las herramientas de lectura y escritura en castellano. En muchas oportunidades con apoyo de parientes escribientes y leyentes en este idioma logran cumplir los requerimientos pero, frecuentemente desisten de continuar por la variedad de exigencias como del tiempo, más requisitos novedosos o sencillamente por la incompatibilidad comunicativa oral. Es así que los mayores conservadores de los conocimientos, aseveración hecha en la comunidad, de la cultura ancestral y de la lengua misma son muchas veces “relegados”. (Son los que “ya no valen” para transitar por los caminos de la modernidad).

Enseguida una cita que refleja la opinión casi generalizada sobre el grupo de ancianos quienes tienen menos “oportunidad” de acceder al mundo “moderno” del castellano por “carecer” de “formación” (habilidades) en esta lengua: “nuje claramente hindi pahe ra ofo de ga hñanfo henge por eso ‘rabu ya mboho hingi etkagihe nkasó en cambio da ma ‘na ra ja’i pa da lee o da hetí de ga hñanfo njani hä. Donde kiera njabu” *Nosotros claramente no sabemos escribir en español por eso a veces los licenciados o servidores públicos no nos hacen caso, en cambio sí va una persona que sabe leer o escribir en español así sí. Donde quiera es así.* (En. SS. 29/03 2106)

La propagación de la idea de que solo en el castellano se da las “certitudes” culturales y lingüísticas no posibilita a los hablantes, no solo de este grupo, reconocer con plenitud la valía de la cultura y lengua hñähñú. Fenómeno que ha sido y es (re)afirmado por las instancias foráneas a la comunidad de manera expresa o implícita a través de proyectos “modernos y civilizados”.

Por otro lado, en el hogar la aceptación e incorporación de las nuevas prácticas, gustos, usos se observan tanto en los padres como en los jóvenes. Por ejemplo, los gustos de los jóvenes van enmarcados en el entretenimiento audiovisual. Los miembros de la familia me indicaron que ven este trance como normal. Por ejemplo una señorita al estar fuera de su comunidad nos da su punto de vista en relación al tipo de música que mayormente escuchaba a estar en la ciudad:

En allá no había radios hñahñus en la noche nomás rock, latinos, merengues, reggaetón, tecno, rock-pop más me ha gustado eso, a mi hermano le gustaba, mi cuñado, y como más trabajaba con él, esas canciones más me han gustado. (Ent. YSH 19/04/2016).

A la inquietud que si las nuevas incorporaciones, con las características como actualmente se observan, provocarían algún cambio en el uso del hñahñú en una proximidad casi inmediata. Desde nuestro punto de vista creemos que sí, y que así como la música hace cambiar la mentalidad de los jóvenes respecto a su cultura también existen otros elementos de modernidad que posibilitan nuevos modelos de vida de los habitantes

De igual manera, el nivel escolar es una señal, aún más específica, que posibilita decir que el miembro comunal está más próximo a la “modernidad” o no. A mayor nivel de alfabetización en español claro está, la comunidad tiene mayor complacencia en dejar usar el hñahñú. Además, también se cree que *a mayor nivel de escolarización, mayor es la probabilidad de en ingresar a los beneficios “modernos” sean: proyectos, manipulación de artefactos, viajes a ciudades como representantes, entre otros. Y, frecuentemente son los “líderes” de “ideas” a los que siguen o aceptan el resto de la comunidad.*

Los jóvenes al parecer gozan de consideraciones por el hecho de que son miembros de esta instancia que imparte “los conocimientos” necesarios que les posibilita ser accesitarios de la “modernidad”. En voz de un padre de la comunidad se constata la importancia que cobra la capacitación institucionalizada para una “movilidad” casi “automática” para un desempeño “profesional” en el mundo “moderno”:

Nosotros siempre queremos que nuestros hijos tengan buena capacitación, que tengan una profesión buena ya no queremos que sean como nosotros trabajadores del campo, hacedores de la milpa, no” (...) Siempre al hijo se aconseja: “no seas así (trabajador del campo), estudia, ya yo nomás seré así”. (...) mientras si hacemos estudiar a nuestros hijos entonces gracias a su capacitación tienen un trabajo seguro y que luego ellos pueden buscarlo en cualquier lugar] (Ent. TCR. 12 /05/ 2016).

De acuerdo a la cita que nos precede, el acceso a este mundo “moderno” es necesario que los padres, en este caso, despojen a los hijos de las marcas identitarias que los enlaza y definen con su comunidad hñähñú de origen. Los pobladores de la comunidad del Boxo identifican, usualmente, dos marcas identitarias como la que los identifica: ser hñähñú (por el idioma ancestral que hablan) y ser campesinos (por las actividades predominantes a que se dedican).

El siguiente testimonio considera la capacitación institucionalizada como el “pre requisito/mediador” que influye en las generaciones jóvenes:

Según al nivel de formación que poseen ya no quieren hablar hñähñú. Como ya tienen conocimientos, ya han concluido la escuela, eso ya es una razón para que decidan no hablarlo (el hñähñú)] (Ent. SS 15 /04/2016).

En el Boxo, al parecer a mayor nivel escolar de los jóvenes, los hablantes mayores complacen y alientan al uso mayoritario del español, además, aceptan las nuevas prácticas ciudadinas que los jóvenes introducen producto de sus experiencias en zonas foráneas (urbanas). Esta tendencia condescendiente del uso predominante del español así como de las prácticas ciudadinas por parte de los hablantes mayores a favor de los hablantes de la generación joven en definitiva va en desmedro de la cultura y lengua hñähñú porque alienta el cambio lingüístico cultural de la zona orientada solo español. Sin embargo, algunos actores consideran que las nuevas herramientas incorporadas, mediadas por el español, debieran pasar por los patrones culturales transmitidos por su idioma materno y práctica diaria.

La actual forma de asunción de la “vida imaginaria e imaginada” mediada por el español y la repercusión para el hñähñú es comentada un habitante de la comunidad. Comentario que destaca la actitud del grupo de jóvenes hacia el hñähñú y la influencia que ellos tienen y adquieren de la ciudad:

Como yo le decía, hace poco, estamos perdiendo día a día nuestra lengua. Cuando un alumno va a México o a otros lugares al volver ya tiene vergüenza de su propia lengua entonces, eso tenemos que trabajar de repente un poquito más concientizando de que

nuestra lengua vale mucho más, de allí parte la urgente necesidad, de implementar, de impulsar, de por ejemplo, cursos de hñähñú (Ent. Prof. JLH. 6/ 05/2016).

Por los testimonios recogidos se puede decir que existe una bifurcación entre la representación del mundo “moderno” que está relacionada con el castellano, lo “dinámico”, “movilidad”, “avance”, “adelanto desarrollo”; y el mundo “tradicional”, simbolizado por el hñähñú, visto como “estático”, de “retroceso”. Entonces, para encontrarse a la “vanguardia”, los hablantes hacen uso y han incorporado a sus vidas elementos transmisores de la “modernidad” como: medios audiovisuales; inseminación artificial, con predominancia en una especie por su rentabilidad; adopción de semillas injertadas; construcción de viviendas al estilo urbano entre otros. Estas prácticas exigen para acceder a ella el empleo del español tanto oral como escrito.

Estos requerimientos son cumplidos en vías del largo proyecto de “modernidad” llevada adelante desde la mirada de colonialidad del poder y diferenciación colonial. (Giles et al. 1977 cit. en Appel y Muysken 1996, p.60 y cit. en Baker 1997, pp.85-90) señalan que los factores de estatus, principalmente: económico, lingüístico y el social intervienen en la vitalidad de una lengua. Cuando la lengua ha sido identificada con la pobreza y evaluada de inferior puede ser sacrificada en el altar del progreso. Según los datos, pareciera que producto de esta identificación/evaluación/sentimiento, los miembros de la comunidad de Boxo se inclinan por incorporarse a la “aldea mayor” (en este caso el castellano) desde los parámetros de éste, mas no desde su identidad local (raíces primarias) (Baker 1997, p.87).

Conclusión

Bi gua ra ngo bi gota ra tha'i: Se acabó la fiesta ahora quedó la deuda

Las lenguas existentes hñähñú-español en la comunidad del Boxo, experimentan procesos de cambio en el uso y la transmisión intergeneracional. Los comportamientos lingüísticos de la comunidad que dan origen a los procesos sociolingüísticos mencionados están motivados por varios factores que influyen de manera directa e indirectamente sobre las familias y los habitantes de la comunidad en su totalidad.

Las conclusiones que aquí desarrollamos van de acuerdo a las categorías de análisis usadas a lo largo de nuestro trabajo: uso de la lengua en el espacio familiar y uso de la lengua en el espacio comunitario, así como algunas variables de edad o generaciones y algunos factores que inciden en los procesos de usos de la lenguas.

De acuerdo con los datos de nuestra investigación y de nuestros objetivos de este trabajo, formulamos las siguientes conclusiones:

1.- Con respecto a lo familiar

La lengua de la familia hñähñú en decadencia

De acuerdo con los datos obtenidos, pudimos detectar que en la mayoría de las familias de la comunidad del Boxo, la comunicación en hñähñú se mantiene vital solo entre algunas generaciones, a pesar de que los padres sean bilingües. Es decir, algunos padres también tienden a experimentar el desuso de la lengua hñähñú con algunos familiares y personas que los visitan desde la misma localidad o fuera de ella.

El proceso sociolingüístico de la lengua hñähñú inicia al interior de algunas familias donde los padres toman la decisión de dar continuidad o discontinuidad a la trasmisión de la lengua, resistiendo ante las insistencias de los mismos familiares. Es decir que por un

lado, *el mantenimiento intergeneracional* de la lengua hñähñú, se debe a las actitudes y acciones positivas (Baker, 1997) de los padres al interior de los hogares. Es decir, que el mantenimiento lingüístico se da con el uso cotidiano intergeneracional de la lengua en los propios espacios y prácticas sociales y culturales de cada familia, en donde al parecer se lucha por restablecer el uso de la lengua hñähñú en el interior de las familias. Por lo tanto, el mantenimiento intergeneracional de la lengua hñähñú se da en escenarios donde conviven las diferentes generaciones pero en muy pocas familias.

En contraste a la conservación de la lengua encontramos también algunas familias que tienden más *al desplazamiento intergeneracional* de las lenguas por lo tanto estas familias se distinguen más hacia el silenciamiento y distanciamiento intergeneracional. Los padres al parecer en algún momento tomaron la decisión de limitar el uso de la lengua hñähñú dejando así únicamente la comunicación de esta lengua entre padres y abuelos para que los hijos logaran aprender el español. En estos hechos, evidentemente como lo señala Fishman (1991), quien menciona que existen actitudes positivas de los padres hacia la lengua hñähñú; sin embargo, a pesar de eso, existe un desequilibrio lingüístico porque los padres proporcionan mayores acciones positivas al español, mientras que a la lengua hñähñú se la quitan. Es decir, optan por transmitir el español, mientras que la lengua hñähñú la hablan únicamente entre los adultos, dejando así a las nuevas generaciones sin la lengua indígena.

El *deterioro intergeneracional de la lengua hñähñú* se profundiza con el rechazo del uso de la lengua por los propios hablantes. Es decir, que los hijos de algunas familias hñähñú hablantes en algún momento migraron temporalmente a la ciudad y son los que de alguna manera han ido desplazando la lengua hñähñú.

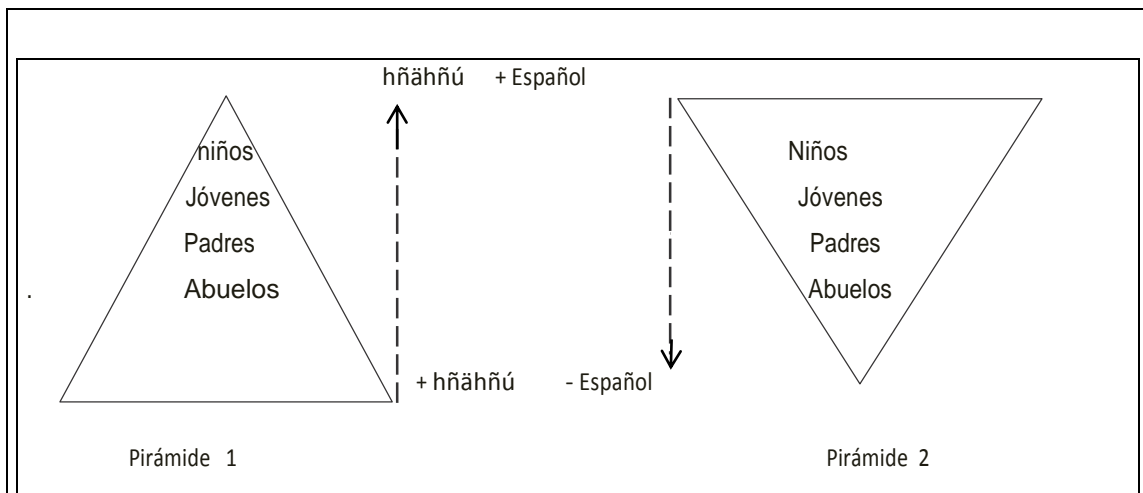
De acuerdo a nuestro análisis cualitativo, la continuidad y discontinuidad de la transmisión intergeneracional de las lenguas al parecer influyen *factores internos y externos* a las familias. *Los factores que influyen para el mantenimiento de la transmisión son: culturales-emocionales, sociales, actitudinales-emotivos, y para el desplazamiento son: económicos, educativo, sociales; cargadas de actitudes*

discriminatoria, y actitudinales-emotivos. Estos factores se manifiestan de manera interrelacionada e interconectados unos con otros en los procesos sociolingüísticos.

Como consecuencias de los factores de desplazamiento se alcanza a visibilizar que la dinámica de los usos y la transmisión de lengua hñähñú de las familias de la comunidad del Boxo, revela pistas de un proceso de aislamiento social de la lengua que *comienza con un proceso diglosico* Hamel (1988) y se dirige a un proceso de desintegración lingüístico y cultural. Es decir, que la lengua otomí se sigue utilizando en ciertas funciones comunicativas pero el español va ocupando más funciones que anteriormente le correspondían al otomí.

En este sentido, el uso de la lengua hñähñú y el español en las interacciones comunicativas al parecer constituye pirámides invertidas

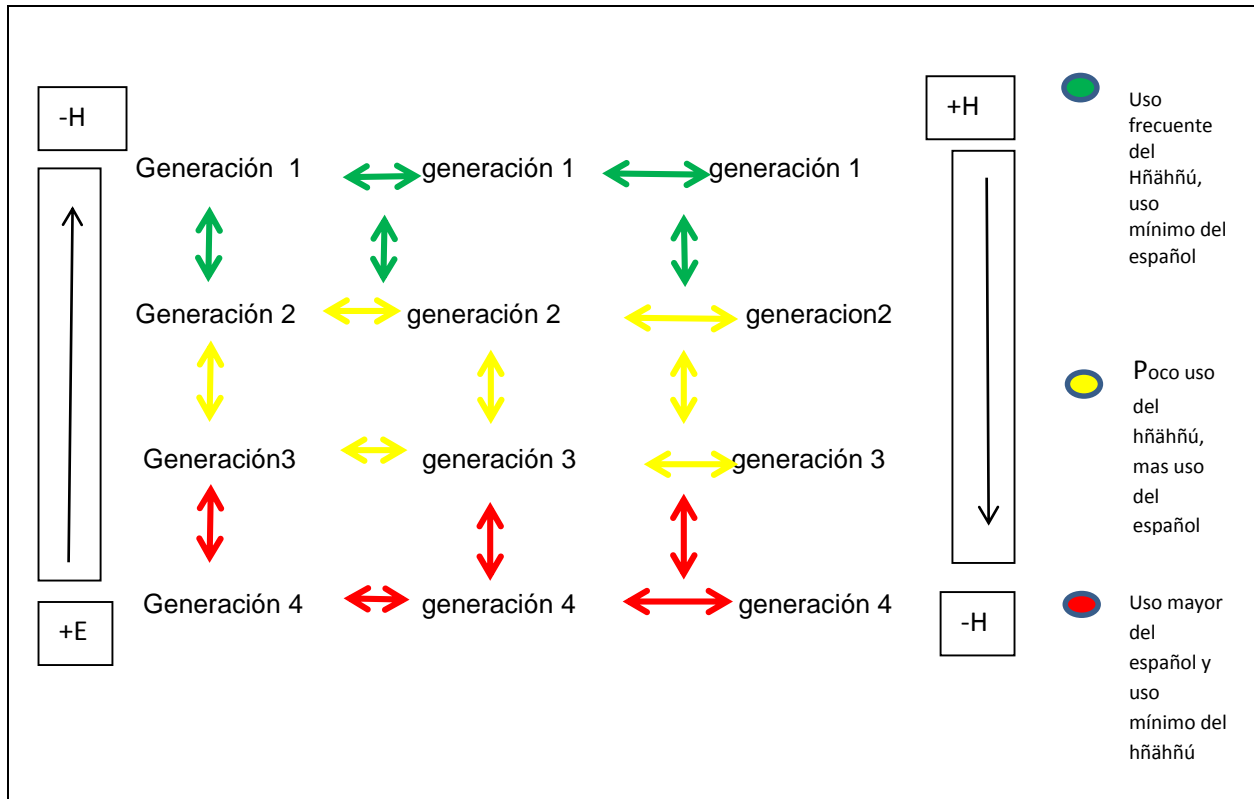
Fig. 3 Pirámide de deterioro intergeneracional del uso de las lenguas



Fuente: Elaboración propia.

El esquema anterior nos da muestra que la lengua hñähñú únicamente encuentra mayor fortaleza de uso en los abuelos y padres que sostienen la base intergeneracional. Es decir, la primera y la segunda generación. Mientras la tercera y cuarta generación existe una debilitación notablemente.

Fig.3 Diagrama de transición intergeneracional de las lenguas



Fuente: Elaboración propia

La lengua hñähñú de acuerdo a nuestro análisis, va sufriendo pérdidas de hablantes de abajo hacia arriba, en línea con el cambio generacional, en tanto que el español va ganando hablantes de arriba hacia abajo; estableciendo como su base piramidal a los niños y jóvenes monolingües en español, luego a los padres y algunos hijos bilingües, y, por ultimo a los abuelos monolingües en hñähñú. En este sentido consideramos que los cimientos de la lengua hñähñú, los futuros padres y abuelos, se van debilitando poco a poco, a la medida que se construye los cimientos del español con el silenciamiento intergeneracional de la lengua indígena. Pero también queda claro que existe un elemento de identidad y de sentimiento hacia la lengua por parte de las generaciones venideras que no permiten el desplazamiento total de la lengua hñähñú.

En esta dinámica del cambio intergeneracional de la lengua hñähñú, se encuentra la explicación en el interior de las familias donde los padres y los hijos se hallan reservando el viejo tronco del árbol de la lengua hñähñú. Pero en algunos hogares los padres deciden enseñar el español a sus hijos. Es decir, escogen el camino del

monolingüismo en español, porque de manera equivocada, han sido orientados a ver que la única forma de aprender el español es dejando de ser “hñahñus”; es decir, evitando el uso de la lengua, enajenando lo propio para adquirir lo ajeno (Hamel 1988). Por eso, en las familias donde los hijos hablan español, el uso de la lengua hñähñú se limita únicamente a los padres y abuelos, evitando inclusive el contacto de los hijos con los propios abuelos y familiares monolingües para que el español no entre en peligro de desplazamiento.

En este sentido, la continuidad de la transmisión de la lengua hñähñú también empieza a enraizarse en los abuelos, ya que en varias familias de la comunidad la responsabilidad del mantenimiento de la lengua hñähñú en las nuevas generaciones ha sido transferida a ellos. De la misma manera, los padres que toman la decisión de continuar con la transmisión de la lengua hñähñú a sus hijos, no lo hacen precisamente pensando en el mantenimiento de la lengua indígena entre padres e hijos, sino que deciden mantener la lengua para asegurar que los hijos logren comunicarse con los abuelos monolingües hñahñus.

2.- Con respecto al uso de las lenguas en el espacio comunitario

La comunidad, de acuerdo a nuestro análisis, es un espacio donde confluyen diversas prácticas sociales, políticas, culturales y lingüísticas, desarrolla estrategias comunitarias de resistencia lingüística para contrarrestar las estrategias urbanas de dominación.

Los habitantes de la comunidad buscan permanecer vivos con la lengua hñähñú y las prácticas sociales y culturales porque encuentran que la única forma de hacer familia y pueblo es a través del uso de la lengua hñähñú y la vigencia de las costumbres y tradiciones, que les da la oportunidad de mantenerse unidos y superar las diferencias sociales que causan los sentimientos de inferioridad y superioridad. En este sentido corroboramos que el uso de la lengua hñähñú dentro del ámbito comunitario es vital para crear y mantener los sentimientos, de pertenencia, social y

cultural, mientras que el español es útil para el estudio y la movilidad social y económica.

En esta misma dinámica sociocultural y sociolingüística de la comunidad, existen algunas familias que corrompen la transmisión intergeneracional de la lengua, y, la cultura, pero también se observan prácticas comunitarias de otras familias que buscan prevenir y controlar desde adentro la excesiva intrusión de la lengua mayoritaria (español) (Baker 1997).

En los espacios de la comunidad también ocurre una situación en donde los habitantes mantienen control sobre la lengua hñähñú, usando las mismas estrategias que emplea la sociedad hegemónica con el español en las zonas urbanas, obligando el uso de la lengua para la inclusión social y tachando de “creídos, alzados, presumidos y ciudadanos” a los que se niegan a hacerlo. De esta manera existe una conciencia lingüística que busca equilibrar las relaciones personales y grupales mediante el uso lingüístico que integra el asentamiento cultural de la comunidad. Esto nos indica que la comunidad está en la mejor posición y disponibilidad para interactuar, convivir y sobrevivir con la lengua y cultura dominante, pero sin que este aplaste o desaparezca lo propio. Sin embargo, para esto se hace necesario mantener y fortalecer estas bases comunitarias de control lingüístico y cultural que nos enseñan que las lenguas indígenas se pueden mantener sanas y salvas si se planifica, se educa y se valoriza sus usos en los diferentes espacios socioculturales de la comunidad.

A raíz de lo descrito con anterioridad creemos que en la comunidad de estudio hace falta un proyecto con una política real de fortalecimiento lingüístico comunitario e intercultural. Un proyecto que sea capaz de entender y dar soluciones a las necesidades lingüísticas de los habitantes, pero sobre todo que busque establecer las bases de identidad y el marco de referencia sociocultural de los usuarios de las lenguas.

¿Y las prácticas sociales influyen en el comportamiento lingüístico de la comunidad?

En la comunidad del Boxo, las relaciones entre lengua y cultura se dan con diversos matices, por un lado, la lengua hñähñú ayuda a conservar las prácticas sociales y culturales porque permite la interacción y convivencia de las familias, pero por otro, las prácticas sociales son las que influyen en el mantenimiento de la lengua hñähñú, ya que exigen en su mayoría el uso de la lengua nativa para entablar y mantener las relaciones de familias y los habitantes de la misma comunidad. En este sentido, las relaciones entre lengua y cultura no sólo son afectadas por la pérdida de la lengua, sino también por la pérdida de la cultura.

El mantenimiento de la lengua hñähñú en la comunidad depende en gran medida de la vigencia de las tradicionales formas de vida en familias extensas y la continuidad “*de ya hmipats’edi*”; donde los abuelos, los padres y los hijos intercambian los saberes comunitarios que mantienen unidos a las familias y, en consecuencia, el uso de la lengua por el contacto con los abuelos monolingües que hablan hñähñú. Por eso, cuando los padres deciden enseñar el español a los hijos en los hogares, coartando la trasmisión, el uso de la lengua hñähñú y las interrelaciones familiares para evitar el desplazamiento del español, prácticamente acaban con la lengua y la cultura hñähñú para las nuevas generaciones. Los hijos, al no ser socializados en la lengua hñähñú, crecen ajenos y vacíos culturalmente porque no llegan a adquirir los saberes ni los sentimientos de identidad que se construyen con las relaciones interfamiliares, debido a la frontera lingüística que establece el español. Por lo tanto, *las prácticas sociales y la transmisión de las costumbres y tradiciones del pueblo sólo van a alcanzar llegar hasta donde se mantiene viva la lengua hñähñú y, a la vez, la lengua hñähñú únicamente va a mantenerse viva hasta donde las prácticas sociales de las familias continúen vigentes.*

Aunque podemos pensar que lo anterior es relativo, en la realidad sociocultural de la comunidad se evidencia que la ruptura de la transmisión de la lengua hñähñú afecta fuertemente a la cultura, ya que la mayoría de las familias que socializan a sus

hijos en español abandonan las prácticas sociales y culturales heredadas de los abuelos: el trabajo en el campo, la ritualidad y la medicina tradicional, entre otros.

La pérdida de algunas prácticas sociales lleva consigo la pérdida de la lengua hñähñú porque sin contenido cultural nuestras comunicaciones en lengua hñähñú cada vez se hará más pobre. Por eso, es menester reflexionar sobre lo que le sucederá a la lengua hñähñú cuando las prácticas sociales como son: las actividades culturales, las costumbres y tradiciones, los trabajos comunitarios entre otros, se encuentren en el rincón del olvido, teniendo en cuenta que los cambios sociales, la forma de vida de la gente va cambiando y en consecuencia los contenidos de la comunicación también.

En este sentido, ¿cuál será el contenido de la comunicación en lengua hñähñú?, ¿de qué hablaremos los padres con los hijos y los abuelos?, ¿qué cosas o ideas alcanzaremos comunicar con la lengua hñähñú?, ¿será que nos limitaremos a los saludos y las expresiones de despedida con nuestras propias familias? Estas interrogantes nos muestran la estrecha relación que existe entre lengua y cultura, a su vez nos deben hacer reflexionar y replantear las intervenciones que hacemos sobre la lengua sin contemplar la cultura. Es decir, no podemos fortalecer una lengua si no fortalecemos las prácticas sociales tanto familiares como comunitarias que la sostienen, porque de lo contrario, estaríamos fortaleciendo o haciendo una lengua sin cultura.

3.- Con respecto al uso de la lengua en el ámbito educativo

La escuela como tal, en los últimos años ha buscado estrategias de fortalecimiento de la lengua a través de algunos métodos de enseñanza. De igual manera se ha buscado la sensibilidad de los maestros ya que actualmente intentan forjar actitudes positivas para la educación bilingüe. “situación contraria a hace algunos

años”¹⁷ En la actualidad los maestros que prestan sus servicios como docentes en la escuela Guadalupe Victoria, no son ajenos “culturalmente” a la problemática de discontinuidad lingüística porque son miembros de la comunidad.

El intento por querer revertir la transmisión y enseñanza de la lengua indígena dentro de un salón de clases no es de este año, sino de años anteriores. Sin embargo no ha tenido éxito del todo bien debido a un sinfín de factores.

Un punto que favorece a la institución de esta comunidad para el tratado de la educación Bilingüe es que los alumnos se les facilita el aprendizaje de esta lengua por el contacto constante de quienes hablan el hñähñú, sin embargo, en el momento en que el profesor los pone a practicar se hace notar una dificultad en la pronunciación de las palabras glotalizadas o de nasalización debido a la falta de practica en eventos comunicativos reales.

Por otro lado, también se percibe que en la enseñanza y fortalecimiento de la lengua hñähñú que promueven los profesores como segunda lengua en los salones de clase, existe una pequeña dificultad en los alumnos para familiarizarse de la lengua oral hacia la lengua escrita. Por lo que consideramos se debe partir primeramente de la oralidad para llegar posteriormente a la escritura ya que como bien lo menciona Cassany, un hablante al usar la lengua “significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban” (Cassany, 2002).

De acuerdo a los puntos expuestos con anterioridad, consideramos pertinente que en lugar de modelos académicos, libros, diccionarios y escritura para escuelas tradicionales, deberíamos enfocar nuestra atención a promover el uso y el fortalecimiento de la lengua en otros espacios donde no son tan habituales como en el trabajo en la milpa, en la faena comunal, o en otras prácticas sociales donde los niños

¹⁷ Los mismos habitantes han señalado constantemente que antes la escuela lejos de enseñar la lengua hñähñú, esta era prohibida. Hoy en día se busca revertir la educación dándole un espacio mínimo a la enseñanza de la lengua.

poco se han involucrado para el desarrollo de su conocimiento en esta temática y su aprendizaje y trasmisión de manera intergeneracional ya que al parecer es el principal factor de ruptura intergeneracional del uso de las lenguas.

Propuesta: Ya munts'a xita pa ra nt'udi ne r nsu ma hñäkihü ra hñähñú (formación de grupo de abuelos para la defensa y fortalecimiento del uso de la lengua hñähñú)

A raíz de los resultados presentados en cuanto al uso oral del hñähñú en la comunidad del Boxo en el Valle del Mezquital, se propone iniciar labores de concientización y fortalecimiento del hñähñú a partir de los espacios de mayor vitalidad lingüística.

Se considera que los diversos contextos de la comunidad del Boxo, con uso indistinto y cotidiano del hñähñú y castellano, ofrecen un espacio propicio para trabajar aspectos sociolingüísticos de refortalecimiento lingüístico desde la práctica. Esto con el fin de construir herramientas que afianzarían la participación de cada uno de los implicados y llamados a participar en posibles planificaciones de acción comunitaria orientados a la revaloración lingüística y cultural.

1.-Problema

Los testimonios recogidos dan cuenta de un interés por mantener el hñähñú junto al castellano. La percepción local respecto a la vitalidad del hñähñú es que éste se encuentra presente en algunos espacios cotidianos de la comunidad y en algunos grupos etarios en diferentes grados. Sin embargo, se considera que un desafío pendiente es fortalecimiento ya que a pesar de la fuerza evidente del hñähñú en la comunidad del Boxo, los hablantes reconocen que el castellano ha ido ganando terreno transformándose así en la lengua aspirada por la mayoría, mientras que el hñähñú muestra algunos signos de debilitamiento evidente, entre ellos: a) debilitamiento de la transmisión del hñähñú en los niños, b) diferenciación territorial del vigor del uso del hñähñú, c) un bilingüismo local que tiende a un mayor uso del castellano y por consecuente un detrimento del hñähñú, d) el desplazamiento del hñähñú como vehículo de transmisión de los conocimientos culturales endógenos; situaciones que evidenciarían un latente proceso de desplazamiento lingüístico.

Estos signos de desplazamiento lingüístico son en cierta medida reconocidos por los hablantes locales pero no reflexionados en profundidad ni menos asumidos como un riesgo, problema o amenaza frente a los cuales tomar medidas para contener o revertir. El comunicarse en las dos lenguas, en grados diferentes, por los hablantes de la comunidad actúa como una especie de aletargador que inhibe la visualización de los reales riesgos existentes en torno al hñähñú.

Al igual que en la situación del bilingüismo, existe una escasa correspondencia entre lo dicho y lo hecho dado que los esfuerzos existentes se quedan en meramente preocupación y no en un planteamiento de fortalecer la lengua. De acuerdo a los datos recogidos, esta situación se debe fundamentalmente a que no saben cómo enfrentar su adquisición o enseñanza, en especial en lo que se refiere a la metodología más apropiada para ello.

2. Factibilidad

La propuesta se hace factible a partir de que la misma lengua hñähñú, se mantiene en plena vigencia en los diferentes ámbitos existentes en la comunidad y practicado en la cotidianidad por algunos grupos etarios.

Un segundo aspecto es que el grupo de hablantes se muestra abierto y comprometido, en su condición de “dueños de la lengua”, a participar en algún proyecto que promueva la valorización del hñähñú y especialmente en su fortalecimiento hacia con los hablantes y los bilingües pasivos o bilingües incipientes. Se constata, además, la existencia de un potencial en los jóvenes para la investigación de su entorno local manifestado en su actitud propositiva y proactiva en el desarrollo de actividades de esta naturaleza.

Un tercer aspecto es el referido de las autoridades de la comunidad quienes han manifestado su deseo de afianzar la el fortalecimiento del hñähñú y que los jóvenes adquieran afectivamente la herramienta del bilingüismo.

3. Justificación

La propuesta se sustenta sobre las raíces de las sugerencias de los actores: primero, si bien el hñähñú tiene gran vitalidad oral en la comunidad pues se encuentra vigente en algunas prácticas sociales, practicado algunos grupos, es decir, unos más que otros, por ejemplo las generaciones jóvenes aún siguen adquiriendo en el hogar el hñähñú en diferentes grados. Pero existe una clara diferencia entre la esfera de un bilingüismo deseado a uno practicado. Este plano es donde se observa un evidente avance del castellano sobre el hñähñú; el castellano es aspirado por todos. Sin embargo, la generación joven es la más constante en su uso con el beneplácito de los mayores.

Los miembros de la comunidad, al ser consultados sobre propuestas, ven necesario expandir, mantener y consolidar las funciones y usos del hñähñú a nivel comunal e institucional.

La propuesta también parte de la demanda de los propios hablantes de fortalecer los ámbitos de uso, la transmisión intergeneracional de los conocimientos culturales afianzando así la transmisión oral para así contribuir a la expansión de la funcionalidad del hñähñú a través de la escritura con y desde la cotidianidad de uso de la comunidad.

Se justifica además la propuesta puesto que la escuela no ha tenido hasta el momento éxito con la asignatura del hñähñú, introducido hace ya varios años atrás; mencionan los docentes que no saben cómo enseñar distinto a la alfabetización tradicional. En ese sentido, la propuesta sería un aporte para la experimentación de metodologías innovadoras, la enseñanza y aprendizaje del hñähñú, desde las necesidades surgidas por los hablantes a partir de su cotidianidad.

Todos los involucrados directos anhelan implementar un proyecto eficiente den el fortalecimiento de la lengua, por ello se apuesta en esta propuesta desde el uso cotidiano y real de sus hablantes.

4. Finalidad

Contribuir a la concientización de los riesgos de desplazamiento del hñähñú y del valor que la lengua tiene como marcador identitario de la comunidad local así como del papel determinante que tienen sus hablantes en su defensa.

5. Objetivos

Objetivo general

Desarrollar un proceso reflexivo y de exploración práctica en torno al uso cotidiano del hñähñú y sus posibilidades de fortalecimiento con el apoyo de un grupo de Xitas (abuelos).

Objetivos específicos

- 1) Generar una escritura creativa del hñähñú a partir del uso real de los hablantes en las prácticas sociales y de temáticas de la realidad y la cultura local.
- 2) Promover el intercambio de experiencias anécdotas, historias y leyendas de las generaciones adultas hacia las generaciones contemporáneas.
- 3) Detectar y sistematizar estrategias de fortalecimiento de la lengua hñähñú para delinear una pedagogía comunal en torno al uso del hñähñú.
- 4) Generar instancias de reflexión comunitaria sobre debilidades y fortalezas del hñähñú en el contexto de la comunidad del Boxo a fin de adquirir una visión realista en relación a los peligros latentes de desplazamiento.

6. Beneficiarios

El proyecto será trabajado con/desde/para los hablantes hñähñús de la comunidad del Boxo. Y los beneficiarios de manera directa serán los *jóvenes y niños*, quienes emergentemente requieren del fortalecimiento de la lengua y cultura hñähñú.

7. Principios orientadores del proyecto

Para la orientación de la propuesta se considera los siguientes principios:

- 1) Se considera el principio de territorialidad y de personalidad lingüística de Baker (1997) a fin de iniciar acciones de conservación del hñähñú por los propios grupos de hablantes. El primer principio se remite al límite lingüístico territorial, considera la base histórica de la lengua y los derechos lingüísticos. El segundo favorece a los grupos asentados en sus territorios de origen (también migrantes) que posean rasgos distintivos como: costumbres, valores, creencias, cultura, lengua.
- 2) Es pertinente incluir la recomendación referida a la inclusión de aprendizajes alternativos que permiten identificar y valorar otras maneras de aprendizaje diferentes a la cultura hegemónica. Este tipo de enfoque, donde el estudiante es el centro de su aprendizaje de y en su lengua originaria, posibilita la didáctica de la escritura y lectura en idioma originario desde la base del lenguaje oral que cobra valor funcional auténtico en situaciones donde la comunicación escrita (lectora) “permite informar, expresar, interactuar, entretener, investigar, etc.” (Galdames et ál 2006, p. 28).

Considerando los dos principios, puede planificarse acciones para potenciar, ampliar los usos y funciones de la lengua en desventaja a fin de preservarla se propone el siguiente trabajo:

Tabla 1. Plan de acciones para la propuesta

Objetivos	Sugerencias metodológicas	Actividades	Participantes
Capacitar a los abuelos para la protección, conservación y fortalecimiento de la lengua hñahñú	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asambleas (2) comunales con participación de toda la comunidad. 2. Concientización a través de charlas o talleres (2) 3. Reunión con los abuelos para afinar la propuesta y recibir sugerencias 	<p>Conformar un grupo de seis abuelos para que dirijan este grupo de fortalecimiento lingüístico.</p> <p>Construir algunos lineamientos en los que basará este grupo de apoyo.</p> <p>Elaborar mecanismos de participación de los habitantes de la comunidad en el proceso de fortalecimiento y difusión de la lengua hñahñú</p>	<p>Abuelos</p> <p>Comunidad</p> <p>Maestros</p> <p>Voluntarios</p> <p>Investigador</p>
Elaborar algunas estrategias y mecanismos de fortalecimiento lingüístico y cultural	<ol style="list-style-type: none"> 1. taller (1) con participación de los abuelos, niños y jóvenes. 2. Buscar apoyo con los docentes de la comunidad y trabajar sobre la concientización lingüística y cultural. 	<p>Elaborar algunas pautas normativas de la cultura hñahñú que los mismos comuneros y foráneos deban respetar.</p> <p>Buscar la posibilidad de insertar en la escuela aspectos sobre la concientización y difusión de la cultura hñahñú</p>	<p>Abuelos (as)</p> <p>Niños y jóvenes (Varones y mujeres)</p> <p>Comunidad</p> <p>Investigador</p>
Elaborar roles de participación en la difusión y defensa de la cultura hñahñú	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear un ambiente de motivación 2. Promover la participación y el compromiso con la comunidad propia. 	<p>Formar grupos de abuelos (as) que enseñen y difundan el valor y la historia de oralidad hñahñú</p> <p>-Formar grupo de niños que difundan los valores y la historia hñahñú a sus familiares.</p> <p>-Elaborar textos con las historias, anécdotas que se recuperen de los abuelos</p>	<p>Abuelos (as)</p> <p>Niños</p> <p>Investigador</p> <p>Maestros voluntarios</p>

8. Planteamiento de acciones/actividades

La planeación, ejecución y lógica de intervención a través de acciones tratará, en todo lo posible, de ceñirse a las sugerencias de los hablantes. Estos planteamientos fueron recogidos en el trabajo de campo; en lo sucesivo se considerará los planteamientos alcanzados por los hablantes, ya en el proceso de ejecución de la propuesta. Estas actividades estarán en estrecha relación entre los actores ejecutantes y los ámbitos de realización.

Tabla 2. Actividades específicas a realizar en la propuesta

Actividades	Participantes	Responsable	Fecha probable
Presentación de informe de la tesis	Docentes Comunidad	Investigador	febrero 2016
Reunión para validar, y plantear sugerencias a la propuesta de tesis	-Autoridades de la comunidad -Maestros voluntarios -Comunidad	Investigador	Febrero 2016
Taller con los/as abuelos (as) y la organización dirigencial de la comunidad para planificar las acciones de ejecución de la propuesta.	-Maestros voluntarios -Autoridades de la comunidad -Abuelos (as) de la comunidad	Investigador	Febrero 2016

Tabla 3. Actividades para lograr los objetivos de la propuesta

Actividades para lograr los objetivos	Sub-actividades		
Capacitar a los abuelos y responsables en las estrategias de fortalecimiento lingüístico y cultural	Taller de concientización con los maestros	Investigador	Marzo 2016
Formar grupos de visita a las familias para conversar sobre la situación lingüística de la comunidad y los proyectos de la comunidad en relación a este tema. Formar grupo de abuelos (as) para visitar la institución y contar a las nuevas generaciones sobre las formas de fortalecimiento de la cultura hñähñü	Negociar con los abuelos (as) sobre los temas a tratar con las familias. Negociar con los abuelos(as) sobre los temas a tratar en la escuela. Negociar con los jóvenes y niños sobre los temas que quisieran tratar con los abuelos y con los padres de familia	Investigador Maestros voluntarios	Marzo 2016
Elaboración de una guía de estrategias y mecanismos para el fortalecimiento de la lengua Elaboración de algunas pautas normativas para preservar la lengua	-Planificación de estrategias con los(as) abuelos(as) dirigentes de la comunidad -Discusión de estrategias con las diferentes organizaciones de la comunidad	Investigador Maestros voluntarios	Abril 2016
Desarrollo de proyectos de investigación sobre la lengua hñähñü en la escuela	Registrar las informaciones mediante dibujos y textos escritos	Maestro Niños	Abril 2016
Producción de textos orales y escritos a partir de los resultados de esta propuesta	-Los niños exponen y narran oralmente sobre los resultados -Los niños escriben textos a partir de estas experiencias -Los maestros escriben textos en base a la experiencia y los temas trabajados. Se abre un espacio de dialogo para que los niños propongan algunas estrategias para fortalecer la lengua hñähñü.	Investigador Maestros voluntarios Niños	Abril 2016

Como se puede apreciar, la propuesta está basada en cuatro pilares principales producto de las sugerencias de los hablantes; las que servirán como base para las diferentes etapas de ejecución de este proyecto. Estos principios alientan a promover la mantención y ampliación de funciones así como la revalorización social del hñähñú; estos pilares son: *capacitación* (acceder a información), *sensibilización/concientización*, *organización e investigación*.

9. Posible esquema de evaluación

Los criterios e indicadores de la evaluación serán definidos por la representatividad total de todos los miembros participantes en la propuesta; la misma que se espera considere una evaluación cualitativa a cada fase e instancia ejecutora.

Tabla 4. Esquema de evaluación

Objetivos	Indicadores de evaluación
Conocer las opiniones de las familias sobre el proceso de fortalecimiento lingüístico y cultural	Número de familias con actitudes positivas hacia su lengua y cultura
Conocer los mecanismos y estrategias de fortalecimiento lingüístico	<p>Los niños conocen algunas estrategias de fortalecimiento</p> <p>Los niños difunden la lengua y la cultura en sus familias</p> <p>Los niños conocen los valores e historias orales sobre la lengua y cultura hñähñú</p> <p>Las familias desean que el grupo de fortalecimiento lingüístico continúe en su labor</p> <p>Los niños y jóvenes proponen nuevas estrategias para el fortalecimiento de la lengua y cultura</p> <p>Los abuelos (as) proponen nuevas estrategias y procesos para el fortalecimiento de la lengua</p>
Sistematizar estrategias de fortalecimiento lingüístico y cultural	<p>Propuestas para el cambio de actitudes identificación de dificultades en el proceso</p> <p>Surgen grupos de apoyo interno y externo a la comunidad para el proceso de fortalecimiento.</p>

10. Obstáculos posibles

En la ejecución de la propuesta se considera que puede manifestarse algunas dificultades:

- a) Enajenación por algunos miembros o estudiantes hacia la “autoeducación” o “pedagogía autogenerada”. Hecho que puede ser desencadenado por la larga tradición estructural y esquemática de la educación escolar a pesar de la validación a la participación comunal en las actividades pedagógicas de los centros educativos.
- b) Indiferencia e indisposición de algunos docentes del colegio a asumir el acompañamiento a los jóvenes investigadores sobre las particularidades del hñähñú local a partir de su uso por implicar una innovación en la enseñanza tradicional.
- c) Resistencia de algunos tomadores de decisiones en cuanto a lineamientos políticos para la localidad en el aspecto cultural por considerarse como “obra no visible”.
- d) La “(in)certidumbre real” de la validez de la cultura hñähñú por algunos miembros de la comunidad encaminados en el avance hacia la “modernidad” que ven como atraso a los elementos culturales propios de la zona.

Para finalizar este estudio etnográfico debo mencionar que ha sido una experiencia muy importante que ha contribuido a conocer y dar a conocer la realidad sociolingüística de la comunidad del Boxo. Las visiones, percepciones de los hablantes y su proceso sociocultural nos han permitido también reflexionar sobre la importancia que tiene el realizar una planificación lingüística incluyente.

Con estos aportes y con la experiencia recogida crece aún más la tarea y el esfuerzo de lo que se debe hacer por la educación de nuestros pueblos denominados indígenas. En este sentido, es importante hacer hincapié que este proyecto y propuesta sigue siendo un aporte que posiblemente pueda ayudar a construir una planificación lingüística más enriquecida.

REFERENCIAS

- Abdelilah. 2006. *El desafío del bilingüismo*. Francia. Morata
- Appel R. y Muysken P. 1996. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel
- Areiza R. Cisneros M. y Tavares L.E. 2004. *Sociolingüística, Enfoque pragmático y variacionista*. Bogotá, Eco ediciones
- Baker, C. 1997. *Fundamentos de la educación Bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra
- Bertely, Ma. 2000. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós
- Berger y Luckman. 1979, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amortu editores
- Bernal F. 2007. *Di B'ahuua, di b'uhu ne di ñahu ra m'ui hñahñú, Estamos aquí, vivimos y hablamos vida hñähñú*, México. Peña Santa
- Bisquerra R. 2004. *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La muralla
- Cassany D. Luna. M. y Zans G. 2002. *Enseñar lengua*. México. Grao
- Censo del Sistema para el diagnóstico situacional integral de salud. Delegación Boxo cardonal Hidalgo. 2014.
- Clifford J. 1997. *Itinerarios transculturales*. España, gedisa
- Cristal, D. 2001. *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.

Díaz S. 2005. *Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades. España.* Revista de Antropología Experimental nº 5. Texto (7). Disponible en internet: <https://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/diaz2005.pdf>

DOF. 2008a. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.* Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el lunes 14 de enero de 2008. Instituto Nacional de Ecología. Disponible en Línea: http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

Duranti, A. 2000. *Antropología lingüística.* Madrid. Cambridge University

Fasold R. 1996. *Introducción a la sociolingüística.* España: Visor libros

García y Granados. 1999. *Lecturas para Educación intercultural.* Valladolid: Trotta

Geertz C. 2003. *La interpretación de las culturas,* Barcelona. gedisa

Gomez R. y Jarrin G. (2014) *Hacia una ecología de la revitalización lingüística.* Revista del patrimonio cultural del Ecuador. INPC (5) II semestre. Disponible en internet: <http://mail.inpc.gob.ec/pdfs/Publicaciones/revista5.pdf>

Gleich, Uta Von. 1993. El bilingüismo marco teórico. En; Wolfgang Küper (comp.) *Pedagogía intercultural bilingüe.* Fundamentos de la educación bilingüe. Tomo V. Quito: EBI-ABYA YALA.

Halliday M.A. K. 1978. *El lenguaje como semiótica social, la interpretación social del lenguaje y del significado.* México: CFE.

Hamel E. y Muños H. (1988). Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: El conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la re flexibilidad. En; Hamel E., Lastra Y., Muños H. (Eds.) *Sociolingüística Latinoamericana*. México. UNAM

Hekking, E. 2002 *Estudio de la cultura Otopame*. México. UNAM. Recuperado de:
[file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/24056-41902-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/24056-41902-1-PB%20(2).pdf)

Hekking, E. 2010. *He´mi mpomuhñä ar hñähño ar hñämfo ndämaxei. Diccionario bilingüe otomí-español del estado de Querétaro*. México, INALI.

Hernández, L., Torquemada M. y Sinclair. 2010. *Diccionario del hñähñú (otomí) del Valle del Mezquital del Estado de Hidalgo (2da ed.)*, México, ILV.

Hudson, R.A. 1982 *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama

INEGI. 2011a. *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 2011*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en línea:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2011/Aeeum11_1.pdf

INEGI 2010b. *Diversidad Hidalgo 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía . Disponible en internet:
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/hgo/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=13>

INEGI 2010c. *Panorama sociodemográfico de Hidalgo 2010*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.. Disponible en Internet:
http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/hgo/panorama_hgo.pdf

Lastra, Y. 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México

Lastra Y. 2006. *Los otomíes, su lengua y su Historia*. México. UNAM

López S. 2004. *El impacto de la propuesta de educación intercultural Bilingüe en la escuela Primaria "Guadalupe victoria" de la comunidad del Boxo cardonal Hidalgo*. (Tesis de licenciatura en sociología UPN).

Localización de poblaciones otomíes. Disponible en;

<http://campusvirtual.uaq.mx/OtomiOnline/mod/resource/view.php?id=1139>

Localización del Municipio de Cardonal, Hidalgo., en la República Mexicana. Disponible en: <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1052>

Marzal M. 1968. *La aculturación de los otomíes del Mezquital: Un intento de evaluación del PIVM México*. (Tesis para optar la maestría en antropología social). Universidad Iberoamericana de México. Escuela de Antropología. México

Moreno, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Ariel

Rivera Ma. G. 2000. *La modificación de los papeles sociales de las mujeres del Boxo a partir de la migración masculina a E.U.* (tesis de licenciatura en sociología de la educación, UPN)

Romaine S. 1994. *El lenguaje en la sociedad; una introducción a la sociolingüística*, España: Ariel

Romaine, S. 1994. *El lenguaje en la sociedad; una introducción a la sociolingüística*, España: Ariel

Sierra, Ma.T. 1992. *Discurso, cultura y poder. El ejercicio de la autoridad en los pueblos hñähñús del Valle del Mezquital*. México, Gobierno del Estado de Hidalgo, CIESAS.

Siguan, M. 2001. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza

Spolsky B. 1992. Bilingüismo. En; Frederick Newmeyer (comp.) *El lenguaje: contexto sociocultural*. Panorama de la lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. Vol. IV. Madrid. Visor 127- 147

Taylor y Bogdan. 1984. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós

Velez E. 1993. *La fuerza de la costumbre en un pueblo otomí*. México. Instituto Hidalguense de la Cultura.

Zimmermann, K. 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos Amerindios*. Madrid: Vervue.

Zimmermann K.1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos Amerindios*. Madrid: Vervue.

ANEXOS

Anexo 1. Guía de observación desde adentro (interior de las familias)

Datos Generales:

Estado:.....Municipio:.....

Comunidad:..... Lenguas:..... Nombre

Espacio y situación:.....

Observador:Fecha:Tiempo:

Puntos focales a observar:

1.- Actividades que desempeña dentro de la familia (cuidador (a) de nietos, autoridad familiar, solución de conflictos familiares, curandero (a), sobador (a) etc.).

2.- Organización familiar en el desempeño de las actividades.

3.- El contexto (circunstancia: en la mañana al despertando sus hijos, en el desayuno, almuerzo, cena la noche al ir a dormir, plática con sus hijos y nietos, etc.)

4.- El escenario (en el interior de la casa del abuelo (a), y en la casa de sus hijos) donde se da la comunicación.

5.- Actores (abuelo (a) con hijos, nueras y yernos, nietos (as) y viceversa) que intervienen en la comunicación.

6.- Uso de lenguas del abuelo entorno a sus actividades y su interacción comunicativa con los demás participantes.

7.- Situación del habla (relacionado con su rol en la familia)

8.- Evento del habla (actividad, propósito u objetivo: negociación, convencimiento, conversación cotidiana, conversación ritual y/o religioso).

9.- Acto de habla (afirmar, preguntar, negar, aconsejar, aceptar, rechazar, proponer, invitar, amenazar, condenar, etc.)

10.- ¿Qué motiva de la comunicación?

Anexo 2. Guía de entrevista a profundidad “percepciones sobre la lengua hñähñú”

Datos Generales:

Estado:.....Municipio:.....

Comunidad:..... Lenguas:.....

Nombre del Entrevistado:.....

Espacio y situación:.....

Observador:Fecha:Tiempo:

Temas de conversación:

- I. Apreciaciones sobre el uso actual de la lengua hñähñú.
- II. Apreciación sobre el uso de la lengua hñähñú en el pasado.
- III. Tendencia futuro del uso de la lengua hñähñú.
- IV. Significado personal, familiar y social de la lengua hñähñú.
- V. Lengua que se deben de hablar hoy.
- VI. Razones de la ruptura o mantenimiento de la transmisión intergeneracional.
- VII. Valoración y significado personal, familiar y social de la lengua hñähñú.
- VIII. Valoración y significado personal, familiar y social del español.
- IX. Conflictos y desafío en la transmisión del español y el desplazamiento de la lengua hñähñú.

Anexo 3. Guía de observación en el espacio comunitario

Datos Generales:

Estado:.....Municipio:.....

Comunidad:.....Lenguas:.....

Espacio y situación:.....

Observador:.....Fecha:Tiempo:

Puntos focales a observar:

1.- Actividad

3.- El contexto (circunstancia: lugar, tiempo, cultura de los participantes) donde se lleva a cabo la actividad.

4.- El escenario (espacio físico) donde se lleva a cabo la actividad.

5.- Actores que intervienen en la actividad.

6.- Uso de lenguas del abuelo entorno a su actividad y su interacción comunicativa con los demás participantes.

7.- Situación del habla (acontecimiento: ritual, comercial, religioso, familiar, etc.)

8.- Evento del habla (actividad, propósito u objetivo: solución de conflictos, negociación, convencimiento, conversación cotidiana, conversación ritual y/o religioso).

9.- Acto de habla (afirmar, preguntar, negar, aconsejar, aceptar, rechazar, proponer, invitar, amenazar, condenar, etc.)

10.- ¿Qué motiva de la comunicación

Anexo 4 Situaciones comunicativas de la faena

Faena 1 SC1

Se encuentran 5 personas entre ellas jóvenes y adultos. El trabajo que se esta realizando es la elaboracion de banqueteta y para realizar el trabajo mas amena los ciudadanos echan relajo en las dos lenguas tal como se muestra a continuación:

BC: Ya bi gaí

AE: Ri hñuni [risas]

BC: Esta ma punt'i

AE: No Esta chipotudo en medio

JG: Ahä ya orita ya sehe da marca

BC: Ya sehe ri martha?

AE: Marta?

BC: Ya sehe da marca ra ne na armadillo.

AE: Ra hudi hasta marcha [jajajaja]

BC: Hudi 'nepu gi larga [risas]

AE: Huhni

HS: Como se llama

BC: La tusa [risas]

AE: La 'ueza [risas] (:48 seg.)

Faena2: SC2

HS: En 20 minutos ga maha

JG: 12 mtros. Ena. Xka firma

HS: Uu pe sabes que di b'e nugua ndunthi nde

GM: No pe se necesita compartir nomas.

Jg: Ya ga eni hina.

AE: Ya 12

GM: A ver si se puede un poquito, compactar nomas

AE: Compactar, de ga hangu ra mpidi?

GM: Vamos a aventar los 12 metros de una vez

AE: No, de grosor o de espesor.

Faena 3 SC 3

Esque xi ña

JG. Handi habu nuge armanado pa gi putua 'na ra varilla nuni handi

HS. Pero sabes que nuge Brigido.

HS: Gi ents'u bola ha sehe ga kolahu nugua

Jg: Yoho ena pero hingi tsa hasta rin ngehni porque [...]

HS: Ngu bi ga'i

HS: 'Ne ngu gi jot'i na zi tui, esooo

Xi Ra huñaxu ra.

HS. Ya bi hogi ra guey, ya bi thogi

AE. Ah ya

HS: Ya nde

AE: No manche pero ngu di.

AE: Ra pa'ä da handa ni Santuario xi du'ta ra xiñu

HS: Pe un'a njabu ngu nu ya

AE. Menthi hinbi za ra k'eña 'na

HS: E' no manches

HS: Un'u njabu ngu nuya ha to da handi y'o r ama ts'u ha nub'u y'ose xi nest'ihí

Ae: Un'u mi test'ihí de mañani

HS: Ahä

AE: Di ehni mañani ha ra ngu ni pont'iu

HS: Ähä

AE: Ha xi mi ka'i xi ti nest'ihí

HS: Duro

AE: Xi ti nest'ihí pe na rato g'ua ñena to bi ents'a ra dehe ra tsibi

HS: Se apago... [En ese momento regresa la conversación a la fanea]

HS: Sabes que no gasten mucho. Hñutsua ya do. Hetua ya do. Pero sabes que nuya pinche ga varilla. Nuya varilla necesita da yu'i. Porque ma da estorba'ihu para pinchi ga

BC: Ra yada

HS: Rayada

AE: Mudu ga jahu hasta nga'ti

ES: Ähä pe ro cabo hora ya da nja ra revoltura ga ku'thu (2min. 41 seg)

FAENA 4 CC4

DB: Ja ra do ha ra zi xutha un'a ra

Masque un'a ra paxi ma da n era regla pa da [...]

GM: Pode otho ra dehe

HS: Xi comité jo'o gua?

HS: Porque de lo contrario ahí que ir a traer ahí donde lavan

JG: ¿Alla si hay agua?

AB: Habu da nja ya dehe ge xi di nfani

AE: ¿Habu?

DB: Mote de ra tanque

HS: Ngu enga ya nfacha, hinda nfani, ma da ho'je nde

HS: Pinchi comité vale madre... Noo era una cosa de años

DB Te ra be'a

HS: Nu'a habu da tsu'a he

HS: Nu'a ehe njani, un'a ehe de maña

DB: ¿Nu'a ehe de maña hina?

HS: Ha nu'a mi ehe de nugua, sehe xki hoka n'a otsi nugua, haxki fostho. Sin nada. Entonces un'a cuando da. Da huki njani mi penga ra dehe pero fuerte.

HS: Y ha ngati ha un'u yo tanque. nuya t'uka tanque y 'nepu di ehñe. Pero porque lo regresa cabron. Y da jahe njani a axina jagua. Da juhme, da juhme, da juhme. Cuando.n'a ndote y'uza mi pa gatho mbo. Pero asi ko ha ena. Moldeado, moldeado. Ähä ya estaba hecho, y da guhje. Xibya ya ma konectahe no mame bi ehe tranquilo

Jg: Y aparte ya fuga mi ja

HS: Ese era de años

AE: Y xi un'a ra pinchi tapon ja

Hs: Ha ra cortina, ahh un'a da hahe. Da mahe dos días

HS: Da hohñe ma n'a r aza, haihe, da putua ma'na r aza mas chingon y la única solución es comprar ya sea una de pvc, pero soldarlo y ya con llave de paso (2: 452")