Instituto de Investigaciones en Educación

Maestría en Investigación Educativa

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento

Educación Intercultural

Avances de Tesis

El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa.

Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje conducentes al diálogo intercultural

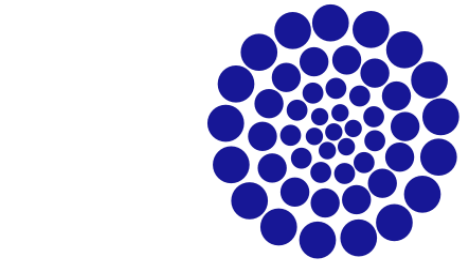
Presenta

Yoltzi Nava Hernández

Directora: Dra. Lilia Irlanda Villegas Salas

Co-director: Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz

Marzo de 2021



Esta tesis se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC)

Ininpampa nopilnanahwah, Arón wan nowampoyowah tlen wetzkeh ipan kochitilistli,
nohwa tiinmechilnamikiseh wan tiyoltoseh inmopampa…

Agradecimientos o prólogo

He de agradecer que se me permitiera realizar este trabajo y a quienes me han apoyado a lo largo del camino. Primeramente, agradezco a mi madre por animarme a superarme en cada reto que venga, a ponerme metas y a alcanzarlas. Las cosas nunca le han sido fáciles, pero siempre ha afrontado los retos con valentía y mucho esfuerzo, ha sido un ejemplo de superación pues siempre ha puesto el corazón en cada meta. Me anima cada momento a ser mejor, como ella lo ha sido. También agradezco a mi padre por ser parte de estos nuevos aprendizajes que he tenido. La búsqueda de entendimiento de su lengua y cultura me han abierto las puertas a vivir nuevas experiencias y a explotar un potencial que desconocía tener.

A mis directores, mi querida Dra. Irlanda Villegas Salas que desde que nos conocimos vio un potencial en mí y me dio una oportunidad de trabajar a lado de ella. Su sencillez y calidez fueron una motivación para ponerme nuevas metas y esforzarme por conseguirlas con su apoyo. Al respetable Dr. Miguel Figueroa Saavedra, quien me ha dado tantas lecciones sobre lo que implica el interés por los demás, la fascinación y el respeto por las demás culturas y el pensamiento y opiniones de otros, así como la aceptación de la existencia de múltiples paradigmas.

A mi familia más cercana en diferentes partes del país y del mundo que me han apoyado y me han puesto el ejemplo de que todo se hace con amor y esfuerzo. Viajen mis agradecimientos al norte del estado de Veracruz, a Hidalgo y a la Ciudad de México y a Portugal y Mozambique; y estos mismos agradecimientos se interpreten en español, náhuatl y portugués.

A mis amigas que nunca han dado por sentado mis ideas, mis deseos y voluntad, gracias Denisse y Alejandra por demostrarme su cariño, apoyarme, colaborar conmigo y por su amor a la lengua náhuatl. Gracias a mis amigas que han recorrido junto a mí el mismo camino: Saraí, Paula y Romary, y a otras mujeres valiosas que he conocido en esta maestría. A mis nuevos amigos hablantes del español que se han interesado en la lengua y cultura nahua y que me han animado a participar activamente en el fortalecimiento de esta lengua y cultura. Pero sobre todo a quienes lo siguen aprendiendo y que con su ejemplo me demuestran que el esfuerzo y la apertura al diálogo puede hacernos mejores personas, gracias Dr. Alonso Irán, Mtra. Elizabeth Navarro, Lic. Hortencia, León Heitler, Dra. Sara Ladrón de Guevara,

Mtro. Gerardo. También a quienes me regalaron una gran experiencia, formar parte de su activación en la lengua náhuatl: Rebeca, Clara, Carmen y Adolfo y a la pequeña Sofía por su creciente amor por la lengua y cultura de su madre.

Todo el trabajo realizado no hubiera sido posible sin el amable apoyo y permiso de la Dra. Lourdes Budar Jiménez, directora de la UVI, Mtro. Eleuterio, director de la AVELI, y Mtra. Celia Cristina Contreras Asturias, directora de la Escuela para Estudiantes Extranjeros y por supuesto de los más de cien participantes que tuve en este estudio con quienes ahora he cultivado una amistad.

La investigación que he realizado a lado de los enseñantes y aprendientes del náhuatl es un esbozo de todos los procesos que suceden al interior del aula de náhuatl en los contextos urbanos. Soy consciente de gran parte de ellos y de que deben estudiarse a fondo. Espero realizar un aporte a este tema tan reciente y, en consonancia con las palabras de Faustino Chimalpopoca en el *Epítome o modo fácil de aprender el idioma náhuatl o la lengua mexicana*, que escribió en 1869, considero que este trabajo puede replicarse, refutarse, ampliarse y de esta manera, en conjunto con otros pares académicos, sociales, nahuas y no nahuas, contribuiremos a la asignación de estatus a la lengua y al fortalecimiento de ésta y de las identidades propias.

"Si hablo bien, en algo seré útil; mas si no, suplico y espero que mis faltas sean un estímulo para que otro lo haga mejor. Así creo que lo hará el sano juicio".

Faustino Chimalpopoca

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 15

1. MOMENTOS HISTÓRICOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS 28

1.1 Una mirada retrospectiva a la colonización de la lengua y el pensamiento en la Colonia 29

1.2 Las políticas del lenguaje posrevolucionarias 36

1.2.1 El papel del racismo de la inteligencia en la pérdida de la diversidad lingüística 38

1.3 Políticas educativas y lingüísticas del siglo XXI en México 41

1.3.1 Por una educación intercultural que propicie el diálogo 46

1.3.2 La educación intercultural: una vía a la promoción de la cultura de la paz 48

2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA. POSICIONAMIENTO Y TRATO A LA LENGUA NAHUA 56

2.1 El posicionamiento de los intelectuales indígenas y el establecimiento de nuevas prácticas educativas que fortalezcan la lengua y la cultura 57

2.2 El tratamiento de la lengua originaria nahua 60

2.3 La atención a los paradigmas educativos en el campo de lenguas. El surgimiento de los estudios de motivación y las actitudes lingüísticas 63

2.3.1 El papel de la motivación de los aprendientes del náhuatl conducente a un aprendizaje social 67

2.3.2 El reconocimiento de las actitudes hacia la lengua de los aprendientes para generar aprendizajes significativos 69

2.3.3 Escuchando e interpretando voces en los encuentros interculturales concertados 74

2.3.4 El aprendizaje de la lengua originaria y su incidencia en el diálogo intercultural: el desarrollo de funciones ejecutivas 76

3. *TEKIPANOLISOHTLI* EN EL APRENDIZAJE DEL NÁHUATL 78

3.1 Propuesta metodológica de trabajo 79

3.2 Fases de trabajo de campo e instrumentos para recabar información 81

3.2.1 *Achtotekipanolistli*: fase inicial 84

3.2.2 *Tlahkotekipanolistli*: Fase media 86

3.2.3 *Tlamiyatekipanolistli*: Fase final 93

3.3 Sistema de categorías 98

4. EL NÁHUATL EN EL CONTEXTO URBANO DE XALAPA 102

4.1 Censo de cursos agosto 2018 110

4.2 Primeros acercamientos al proceso de aprendizaje del náhuatl en Xalapa 114

4.2.1 Características especiales 117

…De los cursos 117

…De los grupos 118

… De los espacios 119

4.2.2 Actores participantes 119

5. *NAWAMACHTIANIH* Y *NAWAMOMACHTIANIH*: LA IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DE Y PARA EL APRENDIZAJE DEL NÁHUATL 122

5.1 Nawamachtianih: katli teyekanah ipan ni nawamachtilisohtli 124

5.1.1 Nawamachtianih inintlahtolwah 126

5.2 *Nawamomachtianih*: identificando los perfiles de los aprendientes de náhuatl 130

5.2.1 Factores sociales para la identificación de grupos de aprendientes 131

5.2.2 Actores participantes 138

5.2.3 Descripción de los perfiles de la Tipología de Aprendientes 139

Tlahtoltlasohtlanimeh 140

Nawatlahtolpatiitanimeh 143

Nawamopalewianih 146

Wehka ewanih 152

Ichpokamomachtianih wan telpokamomachtianih 154

5.2.4 Ubicaciones espaciales y aspectos especiales de los cursos: factores ocultos en la selección de los aprendientes 157

6. MOTIVACIONES QUE GUÍAN LAS DECISIONES. LA ELECCIÓN DE APRENDER *NAWATLAHTOLLI* 159

6.1 Motivación intrínseca para aprender náhuatl 160

6.2 Motivación extrínseca para aprender náhuatl 166

6.3 Motivación instrumental para aprender náhuatl 169

6.4 Motivación integradora para aprender náhuatl 173

6.5 El papel de los enseñantes en la internalización de motivaciones 176

6.6 La presencia del náhuatl en los mercados como elemento motivador para el aprendizaje y la normalización lingüística 178

7. ACTITUDES HACIA LA LENGUA. CREENCIAS SOBRE LO NAHUA, LOS NAHUAS Y EL NÁHUATL 182

7.1 Actitudes que motivan el aprendizaje 185

7.1.1 Actitudes sobre el aprendizaje 185

7.1.2 Actitudes sobre la vitalidad de la lengua 191

7.2 Representaciones de aprendientes sobre el náhuatl 195

7.2.1 Creencias sobre la lengua (estatus asignado por los aprendientes) 196

7.2.2 Creencias sobre el desarrollo cognitivo 203

7.2.3 Creencias y representaciones de aprendientes con respecto al totonaco 205

7.3 El proceso de cambio de actitudes hacia la lengua y sus hablantes 206

7.3.1 Visibilización de los actores nahuas en los contextos de los aprendientes 208

7.3.2 Potencial desarrollo de actitudes interculturales/interlingüísticas 216

7.3.3 Agencialidad de los aprendientes y demostración de actitudes interculturales e interlingüísticas 222

7.3.4 Búsqueda de diálogos entre culturas 223

CONSIDERACIONES FINALES 227

BIBLIOGRAFÍA 233

CITACIÓN DE FUENTES CUALITATIVAS 245

NAWATLAHTOLMEH: GLOSARIO DE TÉRMINOS 246

ANEXOS 248

Anexo 1. Cuestionario aplicado en la fase de diagnóstico 248

Anexo 2. Guía de observación en clase 250

Anexo 3. Cuestionario aplicado a aprendientes en la fase *tlahkotekipanolistli* 251

Anexo 4. Guía de observación en sesión de cierre de curso de náhuatl 254

Anexo 5. Consentimiento informado para las entrevistas a enseñantes. 255

Anexo 6. Guía de entrevista a enseñantes (nawatl) 256

Anexo 7. Guía de entrevista a enseñantes 258

Anexo 8. Guía de entrevista a aprendientes 260

Anexo 9. Datos sobre los aprendientes de náhuatl 261

Anexo 10. Traducción de los apartados 5.1 y 5.1.1 264

CONTENIDOS VISUALES

Lista de figuras

Figura 1. Línea del tiempo que indica algunos acontecimientos que dieron lugar a políticas del lenguaje en el territorio mexicano desde la Colonia hasta la Revolución Mexicana 35

Figura 2. Línea del tiempo que indica algunos acontecimientos y acuerdos internacionales que han dado lugar a políticas educativas y del lenguaje en México 45

Figura 3. Mapa conceptual de los alcances de la lengua originaria nahua en los niveles gubernamental, académico y de sociedad civil 54

Figura 4. Producciones contemporáneas para la enseñanza de la lengua náhuatl 62

Figura 5. Comparativo entre los enfoques comunicativos y los interculturales en materia de enseñanza de lenguas 66

Figura 6. Esquema del aprendizaje significativo incorporando conocimientos previos y conocimientos nuevos 70

Figura 7. Descripción de las fases de trabajo de investigación 83

Figura 8. Diagrama de Secuencias y colaboraciones con los actores participantes 97

Figura 9. Sistema de categorización 100

Figura 10. Tlamantli tlen achiyok nesi ipan tlamachtianih ininnemilis 125

Figura 11. Actividades que describen el proceso de cambio de actitudes hacia el náhuatl en la práctica educativa de la lengua náhuatl (Diagrama de ciclos. Elaboró: Yoltzi N. H.).... 207

Figura 12. Bloque continuo que enuncia las problemáticas que llevan a la diglosia de los nahuahablantes que llegan a los contextos urbanos 214

Figura 13. Diagrama de flujo de acciones que llegan a tomar los aprendientes respecto al uso de la lengua náhuatl, tomando en cuenta las actitudes interculturales e interlingüísticas que puede desarrollar 221

Figura 14. Aspectos relacionados a los perfiles de los enseñantes 265

Lista de Mapas

Mapa 1. Ubicación de Xalapa en el estado de Veracruz, México 103

Mapa 2. Mapa de la alcaldía mayor de Xalapa 104

Mapa 3. Asentamientos nahuas de donde suelen emigrar personas hacia la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, México. 106

Mapa 4. Ubicaciones de los centros de estudio donde se imparten cursos de náhuatl en la ciudad de Xalapa 113

Mapa 5. Ubicaciones de los tres centros de estudios y de los puntos de venta de los comerciantes nahuas 211

Lista de Tablas

Tabla 1. Problemáticas que dificultan el cumplimiento de la Meta 4.5 de *Acceso equitativo a todos los niveles de la educación y la formación para los más vulnerables* 50

Tabla 2. Conformación de los grupos de aprendientes 88

Tabla 3. Oferta de cursos de agosto 2018 - enero 2019 112

Tabla 4. Características de la convocatoria de los cursos donde se realizó la observación en la fase *achtotekipanolistli* o de diagnóstico 117

Tabla 5. Características de los grupos donde se realizó observación 118

Tabla 6. Tipología de los escenarios 119

Tabla 7. Tipología de los actores 121

Tabla 8. Categoría 1: Características sociolingüísticas 123

Tabla 9. Tlamachtianih katli nechpalewihkeh 126

Tabla 10. Configuraciones sociolingüísticas de los aprendientes de náhuatl. 137

Tabla 11. Aprendientes que participaron siendo entrevistados 139

Tabla 12. Tipología de los aprendientes 156

Tabla 13. Distribución de los aprendientes por el tipo de institución 157

Tabla 14. Categoría 2: Motivación 160

Tabla 15. Usos futuros de la lengua náhuatl en función de la ocupación y/o perfil de aprendiente. 172

Tabla 16. Algunas vacantes disponibles en diciembre de 2020 – enero 2021 donde se requiere personas que hablen náhuatl 180

Tabla 17. Tareas donde se utiliza la lengua náhuatl 181

Tabla 18. Categoría 3: Actitudes hacia la lengua 183

Tabla 19. Testimonios de aprendientes que describen las problemáticas que viven los nahuahablantes cuando llegan a un contexto urbano 215

Tabla 20. Valores y situaciones que corresponden a las actitudes interculturales de los aprendientes 219

Tabla 21. Actitudes interlingüísticas de los aprendientes 220

Tabla 22. Lugares de Procedencia en función del Centro de estudios..... 263

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Grupos etarios en función del Centro de estudios con valores absolutos..... 132

Gráfica 2. Ocupaciones de los aprendientes con valores porcentuales..... 134

Gráfica 3. Lugares de procedencia de los aprendientes en función del Centro de estudios con valores absolutos..... 136

Gráfica 4. Motivaciones intrínsecas de los aprendientes referentes al Capital Cultural..... 162

Gráfica 5. Motivaciones intrínsecas de los aprendientes referentes a la Actividad Mental 163

Gráfica 6. Motivaciones extrínsecas de los aprendientes referentes a los requisitos labores/escolares 166

Gráfica 7. Motivaciones extrínsecas de los aprendientes referentes a la expectativa de promoción..... 168

Gráfica 8. Motivaciones instrumentales de los aprendientes referentes a las necesidades comunicativas 169

Gráfica 9. Motivaciones instrumentales de los aprendientes referentes a la empleabilidad y aplicación de los conocimientos adquiridos en la lengua náhuatl 171

Gráfica 10. Motivaciones integradoras de los aprendientes referentes a las relaciones próximas con hablantes de náhuatl 174

Gráfica 11. Motivaciones integradoras de los aprendientes referentes a la ascendencia cultural..... 175

Gráfica 12. Comparativo de actitudes sobre obligatoriedad del náhuatl e inglés..... 186

Gráfica 13. Comparativo de actitudes sobre posibilidad de autonomía en el aprendizaje del náhuatl e inglés 187

Gráfica 14. Creencia sobre la necesidad de estar en un contexto nahua para el aprendizaje del náhuatl 189

Gráfica 15. Comparativo de actitudes sobre la existencia de materiales para el aprendizaje del náhuatl e inglés..... 191

Gráfica 16. Creencias comunes sobre la salud de una lengua con mayor y menor peso demográfico de hablantes..... 192

Gráfica 17. Representación sobre la vitalidad y riesgo de desaparición del náhuatl..... 194

Gráfica 18. Comparativo de representaciones referentes a los usos modernos del náhuatl y el inglés 196
Gráfica 19. Ámbitos de producción escrita del náhuatl 198
Gráfica 20. Ámbitos de producción escrita del inglés 199
Gráfica 21. Uso nacional y regional de la lengua náhuatl 200
Gráfica 22. Estatus como lengua o dialecto 201
Gráfica 23. Existencia de la variedad entre dialectos 202
Gráfica 24. Creencias sobre la expresión oral respecto al náhuatl y al inglés 203
Gráfica 25. Clasificación de aprendientes en los cursos según su sexo en cada curso 261
Gráfica 26. Último grado de estudios de los aprendientes en cada curso 261
Gráfica 27. Formaciones profesionales de los aprendientes 262
Gráfica 28. Porcentajes de presencia de aprendientes clasificados con la tipología de aprendientes 262

Lista de abreviaturas y siglas

AVELI	Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas
CONABIO	Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
EEE	Escuela de Estudiantes Extranjeros
ELE	Español como Lengua Extranjera
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
IIE	Instituto de Investigaciones en Educación
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INPI	Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

INTRODUCCIÓN

Aprender una lengua es un desafío. Implica construcción y deconstrucción. Implica la construcción de una nueva mente, de nuevas formas de conocer y concebir el mundo sobre las visiones propias, colonizantes y colonizadas, a la vez que se deconstruyen estructuras fuertemente arraigadas en el pensamiento propio, prejuicios y esquemas de vida contra los que se lucha diariamente, sea de manera consciente o inconsciente. El aprendizaje de las lenguas extranjeras y lenguas originarias,[1] expande el mundo hacia nuevos horizontes, y permite conocer a otros, conocernos a nosotros mismos y expandir nuestro entendimiento sobre quiénes somos, qué hacemos y por qué lo hacemos. En medio de dinámicas reproductoras de la opresión de las agrupaciones o colectividades[2] colonizadas y de legitimación de las minorías en el poder, se puede visualizar el esfuerzo de actores y comunidades invisibilizadas por promover una enseñanza que, a vista de muchos, no pareciera tan útil ni tan comercial. Tal es el caso de la enseñanza de la lengua originaria en contextos diferentes a los de sus usos más comunes, por ello planteo en este estudio centrar la mirada en la práctica de la enseñanza de la lengua náhuatl[3] en los contextos urbanos, como lo es la ciudad de Xalapa en el estado de Veracruz, México.

[1] En este trabajo se usará el término "lenguas originarias" para hacer referencia a las lenguas de origen prehispánico que actualmente se usan en el territorio mexicano. En algunas ocasiones se las referirá como lenguas indígenas, o lenguas indígenas nacionales cuando así son enunciadas por los organismos gubernamentales.

[2] Al hablar de agrupaciones y en otros momentos también el de colectividades debe entenderse la referencia a aquellos sujetos que pueden tener características similares entre sí, pero no representan al grueso de la población. A este respecto, Spivak (2009) argumenta al hablar de colectividades de mujeres, que las mujeres "no constituyen ningún caso especial, pero bien pueden representar lo humano, con las asimetrías inherentes a cualquier representación de esa índole" (p. 106). De forma similar, en este trabajo se habla de colectividades nahuas o no nahuas, sin buscar referirnos al grueso de la población nahua o no nahua, sino los colectivos con los que se trabajó.

[3] El uso indistinto de los términos lengua náhuatl y el náhuatl, hace referencia a la agrupación lingüística nahua, la cual tiene sus orígenes en la familia lingüística yuto-azteca. Se dice que es una agrupación lingüística, ya que tiene diferentes variantes dialectales que se hablan a lo largo y ancho del territorio mexicano; sin embargo, para efectos prácticos me refiero a ella como lengua náhuatl o el náhuatl, siendo éstos los términos castellanizados,

Desde el año 2018 he trabajado con actores *nawatih* y *tutunakú*[4], que viven en contextos urbanos como la ciudad de Xalapa y que se encuentran trabajando de manera activa en la revitalización, difusión y normalización de las lenguas originarias en contextos en donde no han estado presentes. Estos actores se han encargado de enseñar sus propias lenguas a personas hablantes de español, e incluso de inglés que viven en las ciudades. Dicha labor ha tenido un fuerte impacto en mí, ya que como mujer perteneciente a la agrupación originaria *nawa* y también habitante de esta zona urbana de Xalapa considero necesario dar a conocer la existencia de encuentros, choques, descolocaciones y desplazamientos entre diferentes culturas que convergen en un mismo espacio geográfico y temporal: la ciudad. Tales encuentros interculturales, son situaciones actuales, se están generando día a día y que vale la pena estudiarlos.

En mi nuevo papel de enseñante y mi antiguo papel de aprendiente y hablante del náhuatl, busco dar a conocer, desde mi perspectiva, un esbozo de lo que sucede dentro y fuera de la práctica educativa del náhuatl que, si bien no es un calco de la realidad, sí constituye varios bocetos que comienzan a describir este escenario de aprendizaje de la lengua originaria en el contexto urbano.[5] Pertenecer a la agrupación originaria nahua y no olvidar mis orígenes urbanos ha hecho plantearme preguntas sobre la interculturalidad aun cuando todavía no entendía el concepto académicamente, al ver los encuentros y colisiones entre culturas urbana

---

o *nawatlahtolli*, que significa la "palabra nahua" o "lengua nahua" y que es el término que le asignan las personas pertenecientes a la agrupación originaria nahua. Por otro lado, para efectos prácticos nombro a los miembros de la agrupación originaria nahua como *nawatih*, que es el nombre con el que se autodenominan. Por otro lado, se usa el término *nawatlahtos* para hacer referencia a las personas hablantes del náhuatl, sean originarias *nawatih* (nahuas) o no.

[4] Para el caso de la agrupación originaria totonaca, quienes pertenecen a ella suelen autodenominarse *liitutunakú* y se le denomina *tutunakú* a la lengua que hablan.

[5] Factores como las ocupaciones, la densidad y diversidad de la población son importantes características que diferencian los espacios urbanos de los espacios rurales. Los contextos o espacios urbanos a los que hago referencia son asentamientos geográficos, tales como ciudades y áreas metropolitanas, donde el sector económico dominante es el secundario (industria, comercio y/o servicios). De acuerdo con Fernández Christlieb y Urquijo Torres (2006) en la época de la Colonia "el patrón de asentamientos pasó de ser originalmente disperso a agregarse en concentraciones de alta densidad poblacional delimitada por calles y solares bien demarcados". Algunos espacios urbanos actuales, eran centros de reunión y comercio previo a la Colonia, los cuales se contemporanizaron, y que en algunos casos conservaron su topónimo indígena, al que en ocasiones se le agregaba antes o después "el nombre de un santo patrón acordado para la congregación", o mucho más tarde, el nombre de un personaje célebre, tal como se distingue en el caso de Xalapa de Enríquez, espacio urbano donde se realiza esta investigación, el cual fue un asentamiento nahua-totonaca (p. 155).

y rural, originaria y mestiza. Tales preguntas que impregnan mi ser, dirigieron esta investigación y, si bien intento responder a ellas, el camino por recorrer aún es largo. Invito a quien lea este trabajo a reflexionar en las dinámicas colonizadoras a las que pertenece y a las decolonizantes en las que puede que ya esté inmerso, a identificar las comunidades de aprendizaje a las que pertenece y a aplicar este estudio en su propio contexto.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de INEGI del 2020, la cantidad de personas de 3 años y más que se comunica en alguna de las 68 lenguas indígenas, como las llama INEGI, alcanza el número de 7 364 645 personas. De acuerdo con las estadísticas las lenguas más habladas son: náhuatl, maya y tseltal y los estados con mayor población hablante de lengua indígena son Oaxaca, Chiapas y Veracruz. Pese a la existencia de esta diversidad poblacional no sólo respecto a la población hablante de una lengua indígena, sino la afrodescendiente y la extranjera, la educación y el currículum educativo se sigue centrando en los temas que apoyan la adquisición de saberes que permitan el desarrollo de habilidades útiles para los proyectos de las zonas urbanas. Con todo, en la última década se ha dado atención a la contextualización de saberes en las zonas rurales. Inclusive, ha comenzado a incluirse la lengua originaria como parte de los aprendizajes que deben adquirirse en los contextos que la Secretaría de Educación Pública ha denominado como indígenas. De hecho, disciplinas y artes como la danza, la música, que son parte importante del desarrollo humano y nos permiten generar nuevos canales de comunicación a través del cuerpo, los gestos y el habla, han sido sacadas del currículum educativo y han sido sustituidos por otros aprendizajes que respondan a "los proyectos locales" y que transforma ciertos saberes en "pensamiento total ilustrado" (De Sousa Santos, 2018, p. 49). Saberes como el uso de las tecnologías, la explotación de recursos, las finanzas, las lenguas extranjeras y otros aprendizajes especializados resultan útiles para los actuales proyectos de industrialización mexicanos, por lo que el currículum educativo se centra en impartir estos saberes. En los mejores casos, los primeros aprendizajes que describimos, pueden llegar a considerarse en el currículum, pero, en segundo término, lo cual implica una dificultad para adquirir nuevas habilidades y aprendizajes que faciliten la comunicación y la comprensión humana.

Como consecuencia de movimientos indígenas y de reivindicación de las culturas originarias que, en parte, han incidido en cambios en la legislación, el tema de la enseñanza de lenguas originarias ha adquirido mayor auge recientemente, al menos en los campos que

permiten enunciar las carencias en los sistemas educativos y se han realizado exhaustivos análisis que permiten posteriormente sentar las bases para elaboración y/o rediseño de materiales para el fortalecimiento de las lenguas originarias. Bajo la bandera de "rescate cultural" se ha tenido una posición de resignificación de las prácticas culturales y un fuerte énfasis en la "revitalización lingüística", frase que indica, desde que es enunciada, una condición moribunda de las lenguas originarias. Gran parte de estas iniciativas, generalmente desde el ámbito gubernamental, han tenido lugar en las zonas rurales donde, si bien en ocasiones el desplazamiento lingüístico por el español es muy fuerte, aún se conservan el habla, mentalidades y las prácticas culturales propias de los pueblos originarios.

Como se analizará posteriormente, pese a que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) les confiere a estas agrupaciones lingüísticas el carácter de lenguas nacionales con la misma validez que el español, y que pueden y deben ser desarrolladas, estas lenguas no están incluidas en el currículum formal de los diferentes niveles escolares que no pertenezcan a un escenario rural-indígena. Así, la enseñanza en lenguas originarias está limitada a las zonas rurales con alto porcentaje de hablantes de la lengua indígena[6], por lo que suele manifestarse en los siguientes escenarios:

1. Escuelas Interculturales, adscritas a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), las escuelas pertenecientes a esta coordinación son: primaria y secundarias interculturales bilingües y bachilleratos y universidades interculturales. Estas escuelas se ubican en municipios que se consideran indígenas, aquellos que tengan una población indígena que represente el 40% o más de la población total del municipio (CGEIB, 2015, p. 45). En estas escuelas, se imparte la lengua originaria de

[6] Generalmente, la fuente consultada para determinar el porcentaje de la población hablante de una lengua indígena es el INEGI. El censo que se realiza cada 10 años cuenta con una pregunta que permite registrar el número de hablantes de lengua indígena de cinco años en adelante. Hasta el 2020, la información recabada en el censo del 2010 es determinante para toma de decisiones en lo referente a políticas educativas; por otro lado, la encuesta intercensal llevada a cabo en 2015 ha permitido actualizar "la información sociodemográfica a la mitad del periodo comprendido" entre el censo del 2010 y el del 2020, por lo que en el caso del indicador de hablantes de lenguas indígenas, la encuesta intercensal permite hacer una proyección de la cantidad de hablantes de una zona con base en la tasa de crecimiento demográfico (INEGI, 2015). Debe mencionarse que esta proyección no toma en cuenta aspectos como el desuso de las lenguas o, por otro lado, el fortalecimiento y revitalización de éstas.

la localidad como asignatura, generalmente se imparte la lengua originaria más hablada, sin importar el número de lenguas que se hablen en la zona. La asignatura, que suele llamarse Lengua Materna, se imparte en igualdad de horas con otras lenguas como español e inglés, por ejemplo, en el programa de bachillerato intercultural, la asignatura Cultura y Lengua Indígena se cursa 3 horas a la semana, al igual que el inglés y el español (Gallardo Gutiérrez, Alonso Aguirre, Schulz Pérez, y Rico Sánchez, 2014, p. 52).

2. Escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que atienden a niños indígenas inscritos en los niveles preescolar, primaria y secundaria.
3. Proyectos regionales de educación que surgen en zonas donde la población indígena ha mostrado su resistencia y ha buscado defender su territorio. Algunos ejemplos son: el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional (SERAZLN) en territorios con una fuerte presencia del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), o la existencia de escuelas primarias y secundarias en la Sierra Norte de Puebla, donde hay resistencia a los proyectos nacionales y trasnacionales de explotación de recursos como la tierra y el agua, por ejemplo, en el municipio de San Miguel Tzinacapan donde está la escuela secundaria Tetsijtsilin.
4. Iniciativas de particulares que se han institucionalizado, por ejemplo, propuestas de docentes nahuas que han pasado de ser talleres a formalizarse y consolidarse como experiencias educativas en escuelas públicas.

La educación intercultural bilingüe no deja de estar destinada únicamente a las comunidades indígenas. Esta educación busca adaptar los conocimientos de la escuela a los contextos indígenas. Sin embargo, resulta pertinente investigar por qué en México, nación reconocida no sólo como multicultural sino como intercultural, no se promueve esta educación intercultural en los escenarios urbanos, lo cual podría resultar en una mejor comunicación entre culturas mexicanas, así como “la participación real de todos los actores involucrados a nivel comunal, regional y estatal” en el diseño del currículum escolar (Hamel, 2000, p. 152).

La institución educativa en sus diferentes niveles ha incluido los conocimientos y saberes de la cultura dominante en el currículum formal de las escuelas de contextos rurales-indígenas, pero no ha hecho este proceso a la inversa, lo cual es necesario ya que, es en la urbanidad donde convergen muchos pueblos y no se está enfocando la perspectiva intercultural para estos contextos diversos y plurales. Con todo, existen propuestas de enseñanza que han surgido como iniciativas populares y algunas de ellas se han ido institucionalizando.

En centros urbanos como la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, no se visualiza el desarrollo de propuestas formales de enseñanza del náhuatl impulsadas desde la Secretaría de Educación Pública, pese a que existe una demanda sentida por parte de quienes buscan aprender el náhuatl como segunda lengua (L2). Por otra parte, está la disposición de algunos actores, hablantes del náhuatl nativos y no nativos, que buscan cubrir esa demanda. De esta manera, varias de estas propuestas de enseñanza del náhuatl nacen como iniciativas populares, autónomas, informales o no formales, que comienzan a formalizarse e institucionalizarse, pero carecen de materiales didácticos, espacios, promoción, certificaciones y otros elementos que podrían fortalecer las propuestas.

Ante las desigualdades que se viven hoy en día, la sociedad mexicana parece polarizarse en sectores políticos, sociales y lingüísticos, cual si fueran bandos contrarios. Esta polarización es provocada por una gran suma de factores de distinta índole, pero que se entrelazan y que han dado como resultado la poca cooperación entre los diferentes sectores de población y la poca capacidad de escuchar con atención lo que tiene que decir la otredad, la voz del otro, aquel otro que es similar a nosotros. De hecho, en los últimos años se ha buscado la adaptación e integración de los grupos marginados, como las comunidades originarias, a una sociedad regida por los grupos en el poder. Esta educación destinada a estas agrupaciones, a la que la Secretaría de Educación Pública (SEP) le ha puesto el apelativo de intercultural bilingüe, pareciera tener el objetivo de asimilar a la población indígena, adaptar los saberes escolares a las comunidades originarias para que éstas aprendan y practiquen sus propios saberes y costumbres. Pero los objetivos de esta educación no han sido recíprocos con las comunidades originarias, ya que no suele enseñarse sus saberes en el contexto urbano.

Sin embargo, el hecho de vivir en una nación multicultural como México ha incidido en la toma de conciencia de diversos actores que ven necesario prestar atención al intercambio que se da entre culturas que coexisten en un mismo espacio social, y que éstas tienen la necesidad de comunicarse y entenderse (Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 24). Estos actores sociales se han dado a la tarea de promover una educación no centrada en los indígenas, sino en dar a conocer dentro de las poblaciones urbanas aspectos culturales de las comunidades rurales-indígenas. Lo anterior se ha manifestado bajo un clima de necesidad de comunicación e intercambio cultural, que ha hecho que sea imperativo el análisis de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los idiomas originarios, en este caso, del náhuatl.

La enseñanza de las lenguas originarias en contextos urbanos pudiera permitir el desarrollo de actitudes interculturales y/o interlingüísticas en los aprendientes de estas lenguas. Así como la visibilización de la presencia de los grupos originarios del país en nuestros días. Esta investigación se centra en analizar cómo se está llevando a cabo la práctica educativa del náhuatl como L2 en contextos urbanos y cómo dicha práctica contribuye a la valoración del náhuatl.

Cabe destacar que el aprendizaje del náhuatl por parte de actores ajenos a los contextos de las comunidades originarias pareciera formar parte de sus proyectos de vida, individuales y sociales, que implican un compromiso de voluntades más que ser un proceso de aprendizaje obligatorio (Touriñán López, 2013, p. 36). Algunas de las propuestas de enseñanza del náhuatl en contextos urbanos se han formalizado dentro de los espacios educativos institucionales y otras más han prevalecido aún sin el apoyo de una institución educativa.

La presente investigación busca comprender y describir las razones por las que actores sociales promueven y enseñan la lengua en los contextos urbanos como la ciudad de Xalapa. La intención es conocer cómo surgen y se desarrollan estas propuestas, que en muchas ocasiones no están formalizadas, y qué se necesita para que éstas puedan mantenerse.

Los resultados de esta investigación permitirán hacer visible un campo en el que ya se ha estado trabajando de manera informal: la enseñanza de la lengua náhuatl en contextos urbanos. Por otro lado, analizar lo que se está haciendo en materia de enseñanza del náhuatl contribuye a asignarle estatus a la lengua que, si bien no parece estar en peligro inminente de

desaparecer, está siendo desplazada por el español. El análisis de las necesidades de los aprendientes del náhuatl y su permanencia en los cursos puede arrojar luces sobre cómo pueden considerarse los intereses de los aprendientes en el diseño de propuestas de enseñanza del náhuatl, así como las condiciones que deben crearse para que el interés ya existente en la población urbana de aprender la lengua náhuatl pueda mantenerse.

Es pertinente investigar la situación de los cursos de náhuatl en contextos urbanos por tres razones principales. Primeramente, para conocer por qué algunas personas demandan aprender la lengua náhuatl, aquí entran en juego varios factores como sus motivaciones e intereses. La segunda razón es el interés de enseñantes y aprendientes[7] para promover la lengua náhuatl. Tercera, para describir cómo se desarrollan las propuestas de enseñanza del náhuatl, las cuales, en muchas ocasiones, surgen como iniciativas particulares, pese a la escasez de acciones políticas que propicien la enseñanza de lenguas en escenarios poco convencionales como el escenario urbano donde la población es mayoritariamente hablante del español.

Por tales razones, he planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué factores están implicados en la enseñanza del náhuatl como práctica educativa en contextos urbanos?
- ¿Cómo puede incidir la práctica educativa del náhuatl en la valoración de la lengua y el desarrollo de capacidades interculturales?

Para dar respuesta a tales preguntas, fue necesario dividir el trabajo en tres fases, buscando responder a las siguientes preguntas específicas:

[7] Si bien en materia de educación y en diversas teorías del aprendizaje se utilizan los términos educando y educador, en este trabajo se utilizarán los términos aprendiente y enseñante, ya que son términos que han tenido aceptación en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Según el Diccionario de términos clave de ELE define aprendiente como "la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende", y hace la distinción entre aprendiente y estudiante, alumno, discente, estos últimos tres hacen referencia a la existencia de plan y materiales de estudio, así como un profesor o profesora guía, por lo que difieren del aprendiente, que pudiese tener un aprendizaje mucho más artesanal. Véase definición de aprendiente en el diccionario de términos clave de ELE del centro Virtual Cervantes, consultado el 10 de noviembre de 2019 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendiente.htm. Por otro lado, para hacer referencia a los enseñantes y aprendientes en náhuatl se utilizarán los términos *nawamachtianih* y *nawamomachtianih* respectivamente.

- ¿Qué actores y colectividades se interesan por aprender la lengua náhuatl?
- ¿Qué motivaciones personales y sociales llevan a que exista una oferta y, por ende, una demanda de aprendizaje del náhuatl?
- ¿Cuáles son las necesidades y áreas de oportunidad que identifican los aprendientes para contribuir al mantenimiento de las propuestas de enseñanza del náhuatl?

Las respuestas arrojan luz sobre cómo existen formas de desarrollar las capacidades interculturales y de intercambio de saberes a través de la enseñanza de la lengua, lo cual pudiera incidir en la dignificación de la lengua náhuatl, así como en la valoración de la lengua. Por otro lado, permite conocer las necesidades, retos, y las áreas de oportunidad que tienen los enseñantes y aprendientes del náhuatl en la promoción y fortalecimiento de la lengua.

El objetivo general que se persiguió durante esta investigación fue:

- Identificar los diversos factores que permiten que se genere la enseñanza del náhuatl como práctica educativa en el contexto urbano de Xalapa, y analizar su posible incidencia en la valoración de la lengua y el desarrollo de actitudes interculturales.

Por otro lado, los objetivos específicos planteados fueron:

- Identificar y describir la tipología de actores implicados en el proceso de aprender y/o enseñar el náhuatl como L2.
- Identificar y describir las motivaciones y actitud lingüística de los aprendientes, así como los factores que pueden contribuir al mantenimiento de las propuestas de enseñanza del náhuatl.
- Identificar el discurso de aprendientes y enseñantes sobre cómo el aprendizaje de la lengua puede incidir en la valoración de las culturas originarias.
- Relacionar el aprendizaje del náhuatl con la manifestación de actitudes positivas y negativas hacia la valoración del náhuatl.

Al transcurrir el tiempo de investigación y trabajar con diferentes actores relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje del náhuatl, tuve excelentes oportunidades de compartir el trabajo que estaba realizando y así, recibir retroalimentación de expertos nahuas y no nahuas en el tema de enseñanza de las lenguas, esto, a través de mi participación en eventos locales, naciones e internacionales, realizados en español y uno en náhuatl.[8] Conocer los trabajos actuales referentes a la enseñanza de lenguas, no sólo las originarias, sino las extranjeras me dio la oportunidad de apreciar la incidencia de diferentes factores en la selección que realiza una persona para aprender una segunda lengua. Por otro lado, me permitió entablar relaciones con otros actores enseñantes y aprendientes del náhuatl, que posteriormente colaboraron con este trabajo.

Todos los elementos que he descrito me han llevado a escribir esta tesis conformada por siete capítulos, con los que pretendo hacer un esbozo de lo que significa enseñar y aprender la lengua nahua en un contexto donde comúnmente no se utiliza, la ciudad de Xalapa. Los capítulos se conforman de la siguiente manera:

El primer capítulo titulado: *Momentos históricos y políticas lingüísticas*, se centra en exponer algunas situaciones que han llevado al desplazamiento del náhuatl, desde lo referente a la huella de la colonia que marca a la población mexicana, hasta el surgimiento de los neocolonialismos que han conducido a una fuerte pérdida de la diversidad lingüística. Así como, los momentos de crisis que han sido decisivos en dar atención a la población indígena y a la creación de políticas lingüísticas que incidan en el uso y la valoración de la lengua náhuatl en México. Este capítulo aborda lo referente al náhuatl inmerso en las políticas

[8] Pude compartir mis avances de investigación fuera del Instituto de Investigaciones en Educación, donde cursé la maestría, participando como ponente en el II Congreso Internacional de Formadores en la Enseñanza de Lenguas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (realizado del 21-23 de marzo de 2019) con la ponencia: *Náhuatl como L2: Análisis de estrategias de enseñanza – aprendizaje del náhuatl en población urbana*, así como con la ponencia: *Se kualli tlamachtillistli tlen nawatl tlen techpalewis kualli ma timonohnotzakah* en el V Encuentro de Nahuahablantes organizado por la Universidad Veracruzana Intercultural (realizado el 30 de septiembre de 2019). Así también, he participado en tres ocasiones como ponente invitada en el Módulo de Lengua y Cultura del Diplomado de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, en la Escuela de Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana, para compartir mis avances de investigación y establecer relaciones entre la enseñanza del náhuatl a hablantes del español con los contenidos del módulo.

educativas y lingüísticas y hace un breve análisis de lo que se enuncia, lo que queda implícito y lo que realmente se hace en materia de fomentar el uso de las lenguas originarias en México.

El segundo capítulo titulado: *El aprendizaje de segundas lenguas. Un tratamiento diferenciado a lo extranjero y lo originario*, aborda lo que se refiere al plano de la enseñanza de lenguas y cómo se ha abordado la enseñanza del náhuatl a través de diferentes enfoques, lo cual nos permite comprender la actual situación del náhuatl en el país. De esta manera se puede evidenciar que se les ha asignado diferentes estándares y estatus a las lenguas, lo que ha resultado en que las lenguas originarias sean poco estudiadas o que los pocos estudios que se hacen respecto a ellas convergen en la revitalización en los contextos rurales y no así en los contextos urbanos.

En el tercer capítulo, *Tekipanolisohtli en el aprendizaje del náhuatl*, en el aprendizaje del náhuatl, se enuncian a los actores con los que se trabajó, siendo ellos pertenecientes a las culturas nahua y no nahua que habitan en la ciudad de Xalapa, quienes se han citado en las aulas de tres centros educativos para aprender náhuatl. Este apartado enuncia también la metodología del trabajo que se llevó a cabo a través de tres fases que se enuncian en náhuatl.

El cuarto capítulo, *El náhuatl en el contexto urbano de Xalapa*, hace una contextualización de la ciudad de Xalapa, la capital del estado de Veracruz, México, y permite a los lectores identificar el actual estado de la lengua náhuatl mientras describe los resultados de un diagnóstico que llevé a cabo para conocer la oferta de enseñanza del náhuatl en la ciudad de Xalapa, durante los últimos meses del 2018 y los primeros meses del 2019. Este apartado se centra en cómo se enseña el náhuatl en el contexto urbano de Xalapa y describe las dinámicas que se perciben en la ciudad, muestra de forma breve los significados del aprendizaje y uso de la lengua náhuatl en el contexto mexicano contemporáneo.

El quinto capítulo titulado: *Nawamachtianih y nawamomachtianih: la identificación de perfiles de y para el aprendizaje del náhuatl*, comienza a describir a detalle a los aprendientes y enseñantes del náhuatl. En este apartado ofrezco un análisis de

información referente a los enseñantes desde la lengua náhuatl[9]. Además, he generado una tipología de los aprendientes de náhuatl, la cual ha servido como base para focalizar a los grupos, conocer a fondo sus intereses y cómo conciben el aprendizaje de la lengua originaria nahua. Esta tipología ha dado paso a la construcción de una terminología desde el náhuatl[10] que nos permita a los enseñantes de la lengua conceptualizar y problematizar, junto a nuestros compañeros aprendientes, aquello que nos preocupa, nos alude y nos pertenece, mientras describimos el proceso de enseñanza – aprendizaje en el cual estamos inmersos.

El sexto capítulo titulado: *Motivaciones que guían las decisiones. La elección de aprender Nawatlahtolli*, nos permite comprender cuáles son las motivaciones que llevan a los hablantes del español que radican en la ciudad de Xalapa a querer aprender la lengua náhuatl. Por otro lado, busca evidenciar cómo la lengua náhuatl puede y se ha convertido en una herramienta multipropósito ante los paradigmas emergentes frente a las nuevas situaciones que enfrentamos como sociedad mexicana, de las que se buscan nuevas soluciones.

El séptimo capítulo titulado: *Actitudes hacia la lengua. Creencias sobre lo nahua, los nahuas y el náhuatl*, se centra en analizar las actitudes que se tiene hacia la lengua náhuatl y cómo estas influyen en la toma de decisiones referentes al fortalecimiento de la lengua y la comunidad de habla nahua. Así como, su incidencia en un desarrollo potencial de actitudes interculturales y/o interlingüísticas, lo cual podría incidir en la búsqueda de nuevas

[9] Con la firme convicción de contribuir a la normalización del náhuatl en la producción científica social, he decidido escribir una porción del quinto capítulo en náhuatl. Por la naturaleza de esta investigación, en la que busco destacar el valor de la lengua náhuatl y la capacidad que debe generarse entre los aprendientes del náhuatl para propiciar el diálogo en sus propias lenguas y culturas, en esta ocasión, me permito mostrar al pie de página la traducción al español de la información presentada en náhuatl. Con todo, estoy convencida que se deben producir textos que únicamente estén escritos en la lengua originaria, pues considero que es necesario comenzar a producir materiales que no tengan necesidad de ser bilingües, ya que el náhuatl, como cualquier otra lengua originaria, posee todos los elementos gramaticales para generar una amplia gama de conceptos y abordar diferentes temáticas simples y complejas.

[10] Los conceptos de la tipología de aprendientes del náhuatl se presentan en un primer momento en náhuatl y español; sin embargo, con el fin de normalizar su uso, posteriormente se les hace referencia únicamente en náhuatl. Dicha tipología es una propuesta de mi autoría que sin duda podrá ser enriquecida con estudios que posteriormente realicen otros actores nahuas y no nahuas.

y mejoradas formas de generar el diálogo entre personas de diferentes culturas que convergen en un mismo espacio: la ciudad de Xalapa.

Por último, el trabajo cuenta con su respectiva bibliografía,[11] así como con un apartado de anexos entre los que destacan los instrumentos creados que se utilizaron para recabar información con enseñantes y aprendientes y algunos de ellos están escritos en náhuatl. Consideré necesario incluir las versiones en náhuatl y español, con el fin de proporcionar instrumentos que fuesen útiles a otros colegas nahuas que actualmente se encuentran realizando investigaciones desde la lengua originaria. Puesto que algunas construcciones de conceptos de este trabajo, se encuentran en náhuatl, este documento cuenta con un breve apartado titulado *Nawatlahtolmeh: Glosario de términos* donde se explican estos términos en náhuatl y español. Además, el documento que presento cuenta con hipervínculos activos a otras páginas del documento o a videos.[12]

La investigación sobre las prácticas educativas del náhuatl en la ciudad de Xalapa, puede contribuir a visibilizar los proyectos de indígenas que viven en los contextos urbanos, quienes tienen como proyecto principal la "supervivencia" (Smith, 2016, p. 152). Esta lógica va más allá del reconocimiento de la lengua, sino de las prácticas culturales, la soberanía, la ciudadanía y los derechos de las diferentes agrupaciones que no siempre constituyen una minoría en la nación, sino que en muchas ocasiones son minorizadas, y dicho más acertadamente, marginalizadas (p. 156). De esta manera, es posible reivindicar el papel de nuestros diferentes actores de los pueblos originarios, pero también el papel de quienes quieren aprender y fomentar el diálogo, no sólo en los espacios rurales, sino en los urbanos.

[11] El formato que he seleccionado para citar y presentar las fuentes bibliográficas consultadas es APA sexta edición. Así también, he desarrollado una nomenclatura para citar a los actores quienes enriquecieron esta investigación con sus testimonios, la cual se puede encontrar después de la Bibliografía en el apartado: Citación de Fuentes Cualitativas.

[12] Los hipervínculos pueden ser activados al presionar la tecla de Control en el teclado (Ctrl) y al hacer clic en el cursor o ratón, así podrá ser redirigido a las páginas que se citen en el documento. Para regresar al apartado original, únicamente deben pulsarse la combinación de teclas: Alternativa (Alt) y la tecla de navegación izquierda (<). Para el caso de los videos se debe seguir el mismo procedimiento, además, en caso de contar con la versión impresa de este documento, se han activado códigos QR que pueden ser escaneados con una aplicación instalada en un teléfono celular o tableta. Estos códigos le remitirán al video que corresponda.

1. MOMENTOS HISTÓRICOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

A lo largo de los siglos, las personas que viven en el territorio mexicano han visto numerosos conflictos y ha vivido diferentes formas de dominación. Se han suscitado, uno tras otro, diferentes movimientos emancipatorios y se ha visto el nacimiento de diferentes formas de gobierno: el Virreinato, el Imperio, la República. Con todo, la sociedad mexicana actualmente no es del todo libre y sigue presa de una dinámica dominante que aumenta la brecha entre los pobres y los ricos, pues los primeros son cada vez más pobres, y los ricos, cada vez más ricos. La situación, que tristemente parece haberse normalizado, de polarización de los grupos sociales, económicos y étnicos de la nación mexicana dificulta el diálogo y el intercambio, lo cual impide que se propicie la "comprensión mutua entre humanos", la cual es "vital para que las relaciones humanas salgan de su estado de barbarie" (Morin, 2016, p. 67). Por lo tanto, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo se propicia la comprensión humana buscando el beneficio de todos los colectivos en cuestión y, por otro lado, se puede fomentar la comprensión humana en espacios fuera de la escuela? Si bien la responsabilidad de fomentar la comprensión humana mutua no debe delegarse únicamente a la educación formal, sino que deben ponerse en marcha acciones que fomenten esta comprensión humana mutua en la educación no formal e informal, y prestar la debida atención a las líneas de acción que ya existen y que están comenzando a generar sus propios frutos. Dicha comprensión puede lograrse a través del contacto y relación recíproca entre dos o más partes y puede propiciarse por medio del diálogo entre culturas en igualdad de condiciones. Sin embargo, las actuales políticas educativas y del lenguaje que norman la escuela en nuestro país, en muchas ocasiones, no fomentan la comprensión humana mutua ni el diálogo entre culturas.

En la presente construcción se argumentan algunos de los factores que, obedecen a procesos históricos, que han conducido a la pérdida de la diversidad y a debilitar las relaciones, que en algunas ocasiones ya son frágiles, entre diferentes culturas, así como a la dificultad para generar intercambio e interacción entre diversas culturas, es decir, el

establecimiento de relaciones interculturales. Lo anterior, a través de la demostración de fuerza y la búsqueda de dominación de los otros, en este caso la colonialidad del poder y posteriormente los colonialismos internos[13] que se instituyeron después de los periodos de emancipación del gobierno español, la Independencia de México y la Revolución Mexicana. Todo ello, ha dejado una huella en la población y ha inferido en sus dinámicas, así como en la misma construcción de las identidades mexicanas y en el trato entre hablantes de diferentes lenguas en un mismo espacio dentro del territorio mexicano que ha incurrido en demostrar actitudes de racismo y discriminación lingüística. Además, estos procesos históricos han tenido un impacto en la toma de decisiones sobre las políticas públicas, educativas y del lenguaje en México, lo cual nos permite comprender un poco la actual situación del náhuatl, así como entender el porqué de la pérdida de la diversidad lingüística, así como el desplazamiento de muchas de las lenguas de México. Por último, destaco algunos eventos a nivel internacional y nacional que han inferido en la demostración de una preocupación por el fortalecimiento y conservación de las lenguas indígenas nacionales. Comenzaré con una breve descripción de eventos y otros factores que durante la Colonia marcaron la pauta sobre el trato que se les daría a las lenguas indígenas.

1.1 Una mirada retrospectiva a la colonización de la lengua y el pensamiento en la Colonia

Previo al México independiente se experimentaron diversas formas de colonialidad del poder. Aníbal Quijano (2014), pensador peruano, ha señalado que la Colonia fue un periodo de dominación caracterizado por la colonialidad del poder. Quijano hace una distinción importante al identificar que el dominio español sobre los territorios de América se debió, entre varios aspectos a: la raza y la división de trabajo. Con respecto a la raza el problema no fue meramente la explotación de los indígenas por una jerarquización de acuerdo al color,

[13] En países donde ya no se tiene un dominio colonial, se habla de nuevos grupos con intereses comerciales que tratan de instaurar un nuevo orden del poder. En México donde opera un sistema de gobierno independiente desde hace 200 años, aún se puede percibir la marca de la colonialidad del poder de la que habla Aníbal Quijano (2014), por lo que aún se percibe la marca del racismo lingüístico, racismo de la inteligencia, la división de trabajo y de raza.

sino que el problema radicaba en considerarles humanos o no. Por otro lado, la división del trabajo establecía quiénes debían desempeñar ciertas tareas. El control que establecieron los españoles sobre raza y división de trabajo permitió la explotación de recursos, como las minas para extraer metales preciosos. Dicha situación puede observarse en la actualidad en la realidad mexicana, ya que bajo las actuales colonialidades se ha buscado el control sobre la explotación de los recursos del país.

El imperio español privilegió el uso del náhuatl sobre otras lenguas originarias, lo cual incidió en la pérdida de la diversidad lingüística que existía en el territorio mexicano, entonces llamado Nueva España. Contrario a la creencia común, durante la época de la Colonia se fomentó el uso de la lengua náhuatl, los frailes aprendían esta lengua para evangelizar a los indígenas, los documentos que explicitaban el tributo (impuesto) que requería la Corona española se escribían en náhuatl, inclusive existían notarios y escribanos nahuas aún en el siglo XIX.

Las políticas del lenguaje que imperaban en la Nueva España, por nombrar así a las decisiones concernientes al uso de las lenguas de los indígenas que se generaron en la época de la Colonia, estaban muy vinculadas a la política eclesiástica católica.[14] Estas políticas, infirieron en tres aspectos que consideraremos brevemente a continuación:

1. La instauración de colegios académicos y cátedras de la lengua para capacitar a quienes fungirían como intérpretes de las autoridades de la Corona Española y a quienes desempeñarían oficios religiosos de la Iglesia.

2. Las necesidades emergentes de la época que dieron paso al surgimiento de los primeros estudios sobre la lengua náhuatl con el fin de disponer de vocabularios, gramáticas, diccionarios y manuales para el aprendizaje y uso de la lengua.

[14] He de aclarar que no nos referimos a políticas del lenguaje y/o políticas públicas tal como podemos verlas ahora, con los límites y líneas de acción que éstos suelen tener, sino que nos referimos a acciones y eventos producidos en la Colonia relacionados con el trato que se le dio específicamente a la lengua náhuatl. Un breve análisis de tales eventos nos permite entender cómo se percibía y gestionaba la diversidad en la Colonia y comprender el carácter que fue adquiriendo el náhuatl.

3. Los cambios en las relaciones entre el clero y la Corona Española que transformaron las "políticas del lenguaje" y el tratamiento del náhuatl.

La instauración de colegios en el periodo temprano de la Colonia, tenía como objetivo formar a los hijos de la nobleza indígena en la doctrina cristiana, las letras y otras disciplinas, para ocupar cargos como gobernantes naturales o autoridades eclesiásticas, un claro ejemplo de ello fue el Colegio Imperial de la Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536. Para esta misma época las escuelas, que estaban en toda parroquia importante, sirvieron para difundir la escritura del náhuatl al uso de la escritura alfabética. Posteriormente, el carácter de algunos colegios se transformó para impartir formación elemental de los indígenas, por lo que "la enseñanza superior de los indígenas quedó reducida a los colegios jesuitas", como los colegios de San Gregorio y de San Martín (Álvarez Arellano, 2008, p. 102). Así mismo, otras escuelas, como el Colegio de San Juan de Letrán, el cual estuvo en función por más de 300 años desde 1547 hasta 1867, tenía como fin "recoger y dar enseñanza de primeras letras a niños huérfanos hijos de español e india", a quienes se les preparaba para desempeñarse como intérpretes, traductores y otros oficios y así, prestar sus servicios al Reino (Ríos Zuñiga, 2020, p. 164).

Por otro lado, también existió la preparación a los españoles en las lenguas vernáculas, ya que con fines de abarcar a grado cabal la evangelización de los indígenas, Pérez Puente (2009) comenta que "la Corona ordenó en el año de 1580 que en aquellas ciudades donde hubiese audiencias y cancillerías se crearan cátedras públicas para la enseñanza de las lenguas más extendidas" (p. 45). Tales cátedras, sin embargo, demoraron aproximadamente sesenta años y fue hasta que "en 1640 el virrey decretó su fundación" (p. 47). Cabe destacar, que debido a la gran diversidad lingüística del territorio de la Nueva España se privilegió el uso del náhuatl, pues como explica Pérez Puente, uno de los objetivos fue:

> Combatir la fragmentación lingüística a través de la difusión de las lenguas más generalizadas, principalmente el quechua y el náhuatl, para las cuales se contaba ya con vocabularios y *Artes* franciscanos y dominicos —para el quechua las obras fray Domingo de Santo Tomás y, para el náhuatl, las de fray Alonso de Molina—, luego vendrían los textos agustinos y los jesuitas. (p. 49)

Así, durante el Tercer Concilio Provincial Mexicano, llevado a cabo en 1585, "los obispos […] dictaron diversas medidas tendientes a la reforma del clero, así como a la promoción del aprendizaje de las lenguas" (Pérez Puente, 2009, p. 54). De esta manera, era necesario el dominio de alguna lengua, particularmente el náhuatl[15], para ordenarse como clérigo.

Durante los primeros años de la Colonia se realizaron estudios sobre la lengua náhuatl que dieron paso a la publicación de gramáticas y diccionarios. De hecho, "la Evangelización llevó consigo la gramatización de las lenguas vernáculas y un quehacer filológico plasmado principalmente en la elaboración de textos religiosos y etnológicos" (Hernández de León-Portilla, 1999, p. 307). Como se mencionaba anteriormente, los trabajos de los franciscanos, a quienes posteriormente se sumaron los agustinos, dominicos y jesuitas, sirvieron de base para el estudio de la lengua náhuatl y la ordenación de clérigos. Entre estos trabajos destacan los textos y estudios de los frailes Alonso de Molina, Bernardino de Sahagún, Pedro de Gante, Andrés de Olmos entre otros. Estos personajes produjeron una amplia gama de textos con fines lingüísticos entre los que destacaban artes y vocabularios y; por otro lado, textos con fines pastorales como catequismos, versos religiosos, confesionarios y doctrinas en náhuatl para el uso de los sacerdotes al evangelizar a los indígenas y otros textos más destinados al uso de los feligreses.

Algunos otros trabajos, que no eran para uso religioso, se centraban en atender las necesidades de la persona hablante del español que se dirigía a interlocutores hablantes del náhuatl, con esto no queremos decir que sus interlocutores fuesen nahuas, ya que podían ser hablantes de otras lenguas indígenas, pero comprendían el náhuatl. Las necesidades variaban, por ejemplo, en 1611 se publicó el *Vocabulario manual de las lenguas castellana, y mexicana en que se contienen las palabras, preguntas, y respuestas más comunes, y ordinarias que suelen ofrecer en el trato, y comunicación entre españoles, é indios*, de Pedro de Arenas, el cual, como su nombre lo indica, tenía fines que actualmente reconoceríamos como comunicativos y situacionales. Así, este vocabulario permitía al hablante del español

[15] Otras lenguas que llegaron a ser utilizadas de forma general en el territorio de la Nuevas España fueron el purépecha, el otomí, el zapoteco y el cachiquel. Con todo, fue la lengua náhuatl la que se consideró como preferente, por lo que alcanzó presencia a lo largo del territorio hasta llegar a lo que hoy se conoce como América Central.

comunicarse en diferentes situaciones con hablantes del náhuatl, inclusive con sus trabajadores y esclavos de formas que pudiesen expresar órdenes y que aseguraran la obediencia y lealtad de ellos.

Sin embargo, con el paso de los años, diferentes estudiosos, entre ellos los pertenecientes a la Compañía de Jesús, realizaron profundos estudios sobre la lengua náhuatl, y sobre otras lenguas con fines no sólo eclesiásticos, sino intelectuales. Estos estudios de la lengua náhuatl se vieron fuertemente afectados, cuando la Corona apostó por un clero secular que rompió con la influencia de las órdenes religiosas y del Papado, lo cual llevó a muchos cambios, entre ellos, la expulsión de los jesuitas de la Nueva España en 1767. Esta drástica decisión fue un duro golpe para la intelectualidad proindígena. Cuatro años después, durante el IV Concilio Provincial Mexicano realizado en 1771, se establecieron "nuevos términos en las relaciones de dominación social ejercidas por el Estado" (Cervantes Bello, Cano Moreno, y Sánchez Maldonado, 2014, p. 2). En aquel momento la Corona puso el énfasis en la "necesidad de volver a la pureza de los orígenes, de la comprensión verdadera a través del castellano" (p. 4).

Tras la consumación de la Independencia de México en 1821, las corporaciones educativas regladas se vieron afectadas económicamente pues dejaron de depender de España, por ello "el *Reglamento de Estudios* de 1821 para España y sus reinos" no tuvo efecto en México (Ríos Zuñiga, 2020, p. 172). Pese a que se buscó darle un carácter público a la educación, el Colegio de San Juan de Letrán se mantuvo varias décadas; sin embargo, se vio afectado por las reformas de la época, por lo que carecía de recursos, ya que en ocasiones este colegio dependió de la República y, en otros momentos, de agrupaciones eclesiásticas (p. 173). Por ello, en 1867, el Colegio de San Juan de Letrán fue cerrado, lo que dio paso a nuevos proyectos educativos y del lenguaje.

En lo sucesivo, en la segunda mitad del siglo XIX, la búsqueda de instauración de nuevos poderes en el territorio mexicano consideró la diversidad lingüística como un obstáculo para la integración. Así se desarrolló un programa de educación bilingüe, por lo que se eligieron las lenguas vernáculas más habladas, entre ellas el náhuatl y el maya, y se pusieron en marcha estrategias para instruir "en dos idiomas: el estándar nacional y el idioma indio local" (Brice Heath, 1970, p. 112). Las luchas internas por el poder, la intervención

francesa, la pérdida de territorios del norte del país y la dictadura de Porfirio Díaz desembocaron en la Revolución Mexicana, con la cual también se dio una serie de cambios que se analizarán en el siguiente subtema.

A continuación, muestro una línea de tiempo (figura 1) en la que se pueden apreciar algunos de los acontecimientos que he mencionado en este subtema.

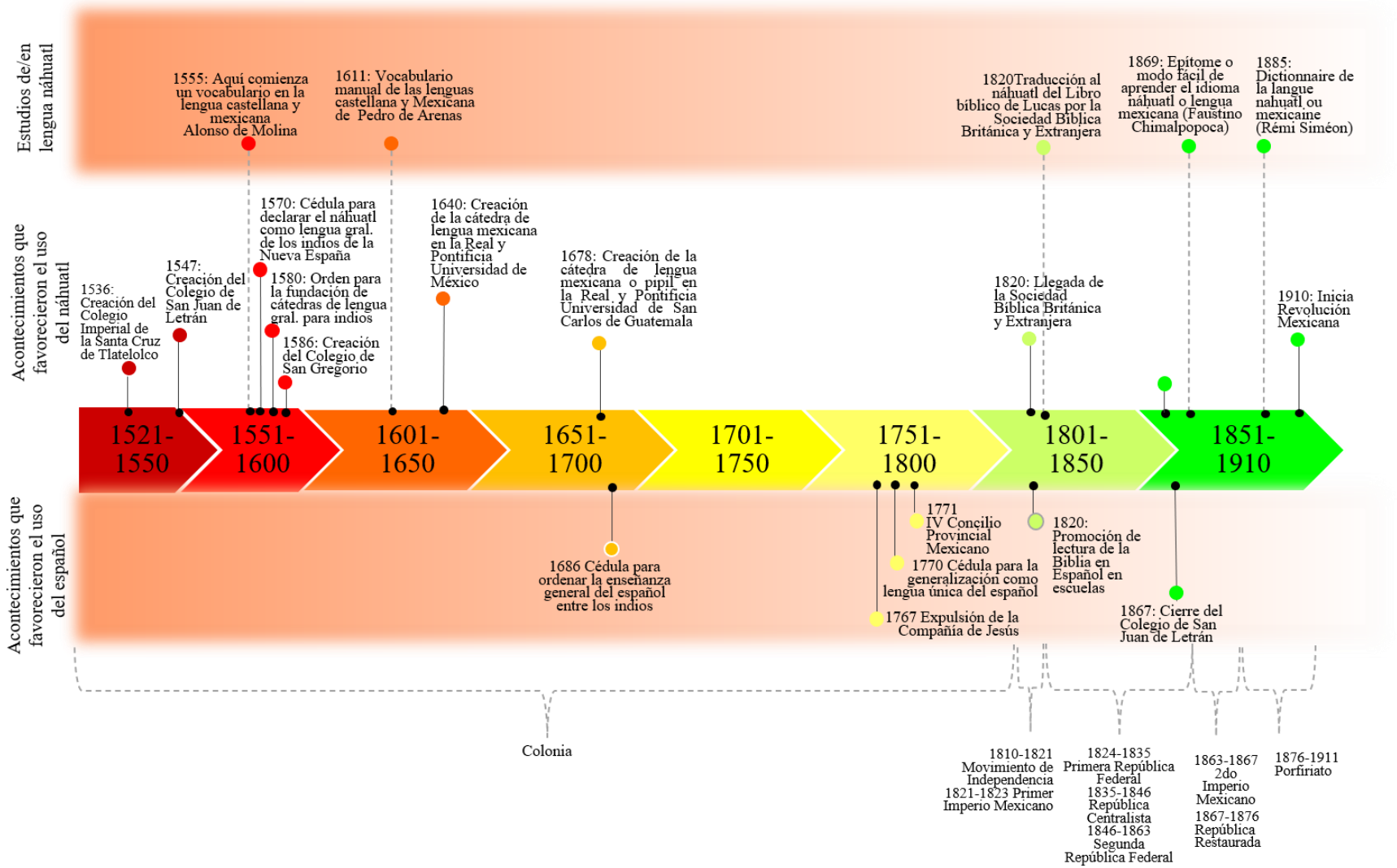


Figura 1. Línea del tiempo que indica algunos acontecimientos que dieron lugar a políticas del lenguaje en el territorio mexicano desde la Colonia hasta la Revolución Mexicana (Elaboró Yoltzi N. H.)

1.2 Las políticas del lenguaje posrevolucionarias

Tras la Revolución Mexicana, se presentó una serie de acontecimientos caracterizados por un fuerte *colonialismo interno*. Pablo González Casanova describe que el colonialismo interno suele surgir en los movimientos de independencia de los territorios bajo el dominio de una colonia. "Con la desaparición directa del dominio de los nativos por el extranjero aparece la noción del dominio y la explotación de los nativos por los nativos" (2006, p. 186), una clase que llega al poder y establece su dominio sobre sus congéneres. De hecho, fue en el periodo de la República que se buscó unificar a la sociedad mexicana bajo un gran proyecto educativo, que tenía una gran influencia sobre las ciencias, la literatura, las artes y otras disciplinas. El poder que ejercen tales demostraciones del pensamiento humano en la construcción de la identidad se hace patente en las palabras de Zulma Palermo, quien asevera que incluso el arte puede "diseñar modelos de identificación [los cuales] son inseparables de los proyectos políticos con los que acuerdan" (Palermo, 2011, p. 127).

El libro *La raza cósmica* de José Vasconcelos (1948), es un ejemplo de un texto considerado literatura nacional que reafirmó el sentido de pertenencia hacia la identidad mestiza. Este pensador mexicano, hablaba de que el mestizaje se había consumado, pensaba que "los indios puros" habían sido "españolizados" y "latinizados", y que "los días de los blancos puros, los vencedores, [estaban] contados" (1948, p. 25). Vasconcelos creía que debía reconocerse el triunfo del espíritu español sobre los indios, quienes a su juicio no tenían un "estándar civilizado común a todos los miembros de su raza" (Brice Heath, 1970, p. 137). Afirmaba que "el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna". Dicho pensamiento llevó a la resolución de que se debía acabar con el pensamiento indígena y que los ideales de la nación exigían que el indio fuera "hispanizado" (Brice Heath, 1970, p. 140). Así, el proyecto educativo de Vasconcelos, que en la década de 1920 planteó el sentimiento nacionalista con una apreciación por la raza mestiza y por el español. De esta manera, como argumenta María Teresa Rodríguez (2003, p. 310) se generó "una ideología de lo indio que construyó imágenes estereotipadas y románticas del paisaje de la vida indígena y que recreaba las raíces del mestizaje mexicano", que promovía un sentimiento de abandono de la comunidad, del territorio y a silenciar el sentido de pertenencia.

En 1921 surge la SEP bajo la dirección de José Vasconcelos y se propició la enseñanza del español como lengua oficial del país. El pensamiento de Vasconcelos, que impulsó un gran proyecto educativo a escala nacional, fomentaba la idea de que los grupos indígenas se encontraban en una condición de decadencia y que necesitaban que se les ayudara en su tránsito hacia el desarrollo y la modernidad. Así se permitiría la integración, aunque forzada, de la población rural a la urbanidad. Esto denota que era el Estado el organismo encargado de interpretar los intereses y las necesidades de las comunidades indígenas. Esta tarea de castellanizar a la población mexicana era colosal y, por tanto, requería de una gran maquinaria que permitiese al estado llegar a todo lugar del territorio mexicana con el fin de alfabetizar a la población en español. Fue en los primeros años de la década de 1920, que el Departamento de la Incorporación India envió "maestros que hablaban los idiomas vernáculos", de forma nativa, a los lugares donde las personas no hablaban español con el fin de convencer a las familias de que "necesitaba educación y un idioma nuevo" y que debían enviar a sus hijos a las escuelas rurales (Brice Heath, 1970, p. 140). Posteriormente no sólo las escuelas rurales cumplieron con este papel castellanizador, sino las Misiones culturales.[16]

Las 3 594 escuelas rurales que se encontraban funcionando en 1930 en México, incluían el aprendizaje del español como "elemento clave del currículo". Para ese momento, la idea de que los idiomas vernáculos debían ser proscritos estaba muy difundida entre los profesionales de la educación, de hecho, Rafael Ramírez, Jefe del departamento de Misiones Culturales, "advertía a los maestros que de emplear los idiomas indios en las escuelas rurales, no contribuían a la incorporación de los indios, sino que ellos mismos correrían el peligro de ser *incorporados* por los indios" (Brice Heath, 1970, p. 142).

[16] Las Misiones Culturales fueron un proyecto fundamental de la Secretaría de Educación Pública que, bajo las directrices provistas por José Vasconcelos, "buscaban incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación civilizada y difundir en ellos un pensamiento racional y práctico para terminar con el fanatismo religioso" (Vaughan, 2000, p. 51 en Gamboa Herrera, s.f., p. 1).

1.2.1 El papel del racismo de la inteligencia en la pérdida de la diversidad lingüística

¿A qué se debe que existieran políticas que propiciaban la pérdida de la diversidad, a través de los proyectos unificadores? La respuesta tiene que ver con una situación de colonialismo interno, que coloca a las lenguas originarias en un lugar, menos apreciado, con un estatus y una valoración mucho menor que las lenguas extranjeras. El racismo de la inteligencia descrito por Bourdieu es característico de las clases dominantes, suele ser reproducido para sustentar el poder de esas clases dominantes. También, ha servido como estrategia política que busca legitimar el poder de la clase dominante a través de procesos que hacen parecer que quienes pertenecen a la clase dominada son intelectualmente inferiores y que, por tanto, necesitan ser organizados. Es así, como menciona Bourdieu (1990, p. 277), "que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes", y busquen legitimar sus prácticas de imposición de lengua y otros rasgos culturales que consideran que definen su condición. Esto encaja con el colonialismo interno que se vive en México, donde se menosprecian los saberes, lengua y cultura de quienes no están en el poder y sólo se reconocen los de la clase dominante.

Confronto esta definición de racismo de la inteligencia con el pensamiento lingüístico de Moreno Cabrera, quien en sus escritos proporciona dos definiciones sobre dialecto, una desde la perspectiva lingüística y otra desde el punto de vista político. Según el catedrático, el dialecto, visto desde la lingüística, es la variación lingüística que permite apreciar el uso real de la lengua. Sin embargo, desde el punto de vista político, el dialecto tiene un sentido peyorativo; se lo considera inculto e iletrado (Moreno Cabrera, 2016, p. 73). Dicha definición coincide con lo dicho por Ferdinand de Saussure, quien pensaba que "la lengua sólo conoce dialectos […], unas veces se da la preferencia al dialecto donde la civilización está más avanzada; otras al de la provincia que tiene la hegemonía política y la sede de poder central." (Saussure, 1915, p. 312, en Moreno Cabrera, 2016, p. 73).

Pensemos más en esa definición política, porque quienes pertenecen a la clase hegemónica son aquellos que eligen la lengua oficial del país. En este caso, ¿cuál será la variante dialectal que se privilegiará? Esto nos lleva al uso de una lengua estándar, considerada como un instrumento organizado y capaz de organizar. Se considera que otras variantes dialectales menos habladas o habladas por grupos que no están en el poder, no son

ni organizadas ni capaces de organizar. Moreno Cabrera (2014) define las posibles opciones que hay para que una lengua sea considerada estándar. Dicha selección obedece a procesos históricos y geográficos, donde la variación se comienza a desdibujar por conveniencia del grupo en el poder, con el fin de establecer una sola variante dialectal como la lengua oficial de una región.[17]

Pero, ¿cómo afecta la selección de una sola variante dialectal de la lengua por sobre todas las demás agrupaciones lingüísticas que se encuentran en el país? En México, la clase dominante ha seleccionado una variante dialectal del español que utiliza como lengua oficial. Así ha surgido un proyecto educativo unificador, que reconoce como raza, la mestiza, y como lengua, el español. Los movimientos de castellanización en México han sido muy fuertes y su recuerdo continúa en la memoria colectiva del país. Esto demuestra que la castellanización es muy reciente y que ha tenido un gran impacto en las prácticas educativas de México. Con todo, existe una cierta resistencia entre las poblaciones indígenas e incluso en otros sectores de la población a abandonar las prácticas culturales, lenguas y las variantes dialectales que difieren de lo hispánico.

De esta manera, ¿qué ha llevado a que en México se utilice el español como lengua oficial del país? En esta nación, donde se ha asignado poco valor a los saberes de las comunidades originarias, se cree que sus lenguas no son lenguas en las que se pueda hacer ciencia y se les relega únicamente al papel cultural e incluso, folclórico. Es decir, las lenguas originarias pueden ser utilizadas para hacer poesía, cuentos, leyendas, pero no para incursionar en las ciencias, la política, la tecnología y otros ámbitos. En ocasiones se permite el registro de productos originalmente desarrollados en lenguas originarias, no obstante, no existe una política de fomento a la producción de tales materiales, y en otras ocasiones, la producción de materiales en lenguas nacionales se limita al campo de la traducción.

[17] Véase la Conferencia ¿Pero qué es una lengua? Biología, historia y cultura en el lenguaje humano a cargo de Juan Carlos Moreno Cabrera (UAM) y José Luis Mendívil Giró (UZ), dentro del ciclo de Zaragoza Lingüística, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza el 25 de septiembre de 2014. Pulse las teclas Ctrl + clic sobre el título de la conferencia o la imagen para ver el video, si tiene la versión impresa de este trabajo escanee el código QR.

Esta política se ha implementado en todo el país y es muy notoria. Los actuales programas de apoyo a creación e innovación científica y otros programas educativos, privilegian al español como lengua oficial del país, pero relegan, en último plano, a las lenguas originarias. Estas lenguas solo pueden estar presentes en los programas de promoción cultural y creación literaria.

La idea de que las lenguas originarias no son lenguas que revelen inteligencia o ingenio se ha estado reproduciendo en la escuela a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado. La reproducción de este racismo, como indica Bourdieu (1990), "depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un *capital incorporado,* por ende, aparentemente natural, nato" (p. 277). Rockwell retoma este concepto de reproducción del racismo de la inteligencia y lo ubica en el contexto mexicano. En México los modelos educativos que han buscado unificar la lengua, volviendo el español la lengua franca del país, son relativamente recientes. La reproducción de estos modelos ha tenido éxito en el sentido de que cada vez son más los hablantes nativos de las lenguas originarias que abandonan sus prácticas lingüísticas y son menos quienes las enseñan a sus hijos. Rockwell (2009) apunta que los modelos educativos han dado paso a un desplazamiento lingüístico de las lenguas originarias, ante lo cual "los contenidos de culturas tradicionalmente excluidas se incorporan a la enseñanza escolar bajo las reglas epistemológicas de la cultura dominante y su sentido se trasforma en el proceso" (p. 132).

México ha implementado reformas educativas con la castellanización como principal objetivo, como un medio para que la sociedad mexicana mejore y se coloque como una sociedad autónoma; sin embargo, aunque se ha logrado uno de los principales objetivos de estas reformas; a saber, la castellanización y el desplazamiento de las lenguas originarias, no se ha logrado el éxito que se persigue en la pretensión de *mejorar* a la sociedad mexicana. Por varios años se ha buscado homogeneizar el territorio, las culturas y el pensamiento mexicanos, lo cual incurre en el sesgo cultural y es contraproducente porque no existe diálogo entre las culturas. Como bien apunta Rockwell "las formaciones sociales históricas —las civilizaciones, naciones, regiones— jamás se han caracterizado por tener una cultura única y coherente" (1997, p. 29). La reproducción de estos modelos educativos no ha asegurado el éxito y seguir reproduciendo estas formas es negarse a observar los resultados ya dados.

1.3 Políticas educativas y lingüísticas del siglo XXI en México

Como ya se ha mencionado, el proyecto educativo unificador y las iniciativas educativas posteriores incurrieron en una violencia simbólica a las comunidades de hablantes de lenguas originarias. En países que han pasado por un dominio colonial y que posteriormente han buscado independizarse, puede observarse una serie de eventos, triunfos y dificultades propios de la búsqueda de unidad en una población diversa. Louis-Jean Calvet en su obra *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de la glotofagia* (2005), define la situación del colonialismo interno impregnado por una tendencia a suprimir o extirpar las lenguas locales con el fin de legitimar el poder de la clase hegemónica (p. 153). Como apunta también Moreno Cabrera "el desprecio por la lengua de los demás suele ir unido al aprecio exagerado de la lengua propia" (2016, p. 107). Esto llama la atención por el hecho de que una clase hegemónica decide marcar cómo debe ser el habla de las personas. Esta clase pretende marcar el *habitus* lingüístico y establecer una lengua única.

En el transitar de la sociedad mexicana para convertirse en un estado-nación, se han obtenido ganancias, pero ha surgido como consecuencia el sesgo cultural, así como el rezago académico de quienes pertenecen a las clases que no están en el poder, los dominados. La trayectoria de la colonialidad del poder al colonialismo interno, ha resultado en la imposición de la lengua y cultura por medio del proyecto unificador y del plan para la conformidad del estado-nación mexicano. Esto ha marcado la pauta para que no solo a nivel internacional, sino también nacional surjan políticas públicas, educativas y del lenguaje que se corresponden con las dificultades que se van afrontando, así como con los momentos de crisis y presiones sociales que incluso llega a ejercer la población sobre sus respectivos gobiernos. William F. Mackey (2006) nos aclara cómo se generan estas políticas en su trabajo *Las dimensiones de la política del lenguaje,* respecto a la política del lenguaje, él comenta que "suele estar motivada, no solo por la ideología, sino además por la reacción contra la inseguridad o la desigualdad, por una necesidad de establecer una identidad separada o por un deseo de imprimir una imagen favorable por encima de otras" (p. 93). Es así, como la política del lenguaje tienen un fuerte efecto en la población de un territorio y en las diferentes lenguas que se usen en éste. Como ya comentamos, el efecto que tuvo la política de castellanización en México provocó una reducción en la población hablante de otras lenguas

originarias, la interrupción de la transmisión de las prácticas culturales y lingüísticas de diferentes colectividades, así como rezago escolar y otras desigualdades.

Cabe destacar que las desigualdades han provocado una serie de eventos en que los pueblos que suelen ser menos favorecidos, con un alto grado de marginación y de rezago educativo suelen ver comprometidas la dignidad y la vitalidad de sus lenguas. De lo anterior, se deprende la pertinencia de definir la serie de dificultades que ha pasado nuestra sociedad mexicana en su tránsito hacia la liberación nacional y analizar las colonialidades actuales. No puede negarse que actualmente se vive una situación de colonialismo interno en la que, ante la falta de concientización lingüística y de reconocimiento de los diversos grupos que componen la sociedad mexicana y que han sido vulnerados en sus derechos, se han producido situaciones que han permitido a las clases en el poder apropiarse del territorio y de los recursos a su conveniencia. "El efecto de las políticas tradicionales de los estados y el desarrollo de algunas lenguas en expansión está poniendo en peligro la supervivencia de innumerables lenguas que se encuentran en situaciones de menor prestigio" (Martí, y otros, 2006, p. 293). A lo largo de los siglos, han sido otros quienes han decidido qué es mejor no sólo para los indígenas, sino para la sociedad mexicana, dictaminando en qué lengua deben pensar y expresarse y cómo deben organizarse.

Con todo, a la fecha existe cierta resistencia tanto de hablantes autóctonos de las lenguas originarias, como de quienes las aprenden como segunda lengua, de abandonar tales lenguas; ellos llegan a considerar que es necesario volver en la historia y hacer un esfuerzo por incorporar estas lenguas originarias en el currículum formal del país, es decir, descolonizar los saberes de las comunidades originarias y sus lenguas. Louis-Jean Calvet describe esta toma de conciencia sobre el uso de las lenguas originarias de la siguiente manera:

> La práctica de [la] lengua se vuelve entonces una suerte de resistencia, al ser esta lengua impermeable a la mayor parte de los colonizados. Y esa resistencia prosigue, desde luego, cuando bajo la cobertura de una independencia formal el neocolonialismo continúa la iniciativa glotofágica (Calvet, 2005, p. 182).

Lo anterior incurre en la toma de conciencia de quienes ya hablan alguna lengua originaria, e incide en la toma de decisiones que fortalezcan y promuevan sus lenguas en el país, para evitar e incluso revertir el desplazamiento lingüístico. Pese a que en comunidades

originarias suele verse el desplazamiento lingüístico y un fenómeno de aculturación, en las mismas ciudades, donde difícilmente pueden encontrarse las lenguas originarias en la escuela, existen agrupaciones que promueven su recuperación y uso. Esta militancia activa de quienes promueven las lenguas originarias está impulsada por diversos factores dignos de análisis. Esto es debido a que conocer las culturas originarias de nuestro país contribuye al enriquecimiento cultural y fomenta el intercambio entre culturas en igualdad de condiciones. Esto ha hecho surgir primeramente en el plano de la educación no formal y posteriormente en el plano formal, iniciativas de enseñanza de las lenguas originarias.

Aun en la actualidad en algunos sectores de la población, decir que se habla una lengua originaria es motivo de burlas y discriminación. Sin embargo, al convivir con otros sectores de la población, es probable, encontrar a personas que consideren que hablar una de estas lenguas sea un triunfo y un tipo de resistencia y/o rebelión ante las clases dominantes y que pudiera dar paso a un diálogo entre culturas en igualdad de condiciones.

Estas agrupaciones lingüísticas que llegan a pasar por circunstancias más favorables o en las que la vitalidad de sus lenguas se ve menos comprometida, pueden llegar a trabajar lo referente no sólo a la promoción de sus lenguas, sino a la asignación de estatus de éstas y a la elaboración de políticas del lenguaje que atiendan a sus demandas. De hecho, "los grupos alfabetizados y educados tienen más posibilidades de conseguir políticas que favorezcan a su lengua" (Mackey, 2006, p. 88). Este es el caso del náhuatl ya que, a pesar de las dificultades que puede afrontar la agrupación nahua, el náhuatl es la lengua originaria con el mayor número de hablantes en el país, lo cual quizá se deba en parte a que las políticas del lenguaje previas a la independencia y a la Revolución Mexicana fomentaban el uso del náhuatl sobre las otras lenguas originarias. Así, a pesar del desplazamiento del náhuatl por el español, de acuerdo con la proyección de la Encuesta intercensal de INEGI (2015), en México la comunidad hablante de la lengua originaria náhuatl de 3 años y más, alcanza 1,725,620 personas. Esto denota el abandono del *habitus* lingüístico y su desplazamiento por el uso del español, pero también, una resistencia a olvidar las prácticas culturales y lingüísticas.

Lo anterior se puede observar en los movimientos campesinos que se han generado en diversas zonas indígenas, por poner dos ejemplos, las luchas por el reparto de

tierras y la distribución del agua en zonas nahuas de la Huasteca y, los movimientos en contra del *fracking* y la conservación de las fuentes naturales de agua en los territorios nahuas y totonacas de la Sierra Norte de Puebla, donde diversas colectividades y comunidades indígenas han buscado reivindicar sus identidades y legitimar sus demandas en los acuerdos internacionales de los que México es firmante. Así, "una política del lenguaje puede, en realidad, ser utilizada como instrumento de un poder político en las manos de un grupo étnico" (p. 93), lo cual puede observarse cuando las demandas de los pueblos originarios pasan a tomar lugar en las agendas. Las luchas de los pueblos originarios por preservar sus territorios, autonomía, prácticas culturales y del lenguaje pueden entonces ser puntos de quiebre en la estructura del gobierno o puntos de encuentro entre culturas, que detonen en políticas que den la atención que requieren estos grupos.

Por otro lado, las presiones externas a nivel internacional para dar atención a la igualdad y la búsqueda del bienestar de la población de cada estado-nación, llegan a ser tan fuertes que también pueden detonar en la toma de decisiones y acciones que favorezcan a estos grupos originarios. Además, diversas agrupaciones religiosas también han tomado la responsabilidad de dar atención a la población hablante de lenguas originarias, de esta forma se han conformado equipos de traducción de textos litúrgicos y bíblicos con hablantes originarios en sus propias comunidades.[18] Tales equipos de traductores buscan resarcir las dificultades que se generaron en la "visión homogeneizante que predominó hasta la primera mitad del siglo XX" para dar paso al uso de las lenguas originarias en las diferentes formas de adoración (Villegas y Dietz, 2019, p. 363).

A continuación, presento una línea del tiempo (figura 2) que muestra sólo algunos de los acontecimientos que se han generado a nivel internacional y en el territorio mexicano, que han inferido en la toma de decisiones que favorezcan a los pueblos originarios, esto a partir de la década de 1960, cuando los efectos de la castellanización fueron más claros.

[18] Estos equipos de traducción se encuentran en zonas con un alto índice de hablantes de la lengua originaria, generalmente se conforman en la zona y atienen una o varias variantes lingüísticas de la región, esto debido a que están integrados por hablantes de diferentes variantes regionales quienes llegan al consenso de vocabularios y estructuras lingüísticas a la hora de hacer las traducciones. Estos equipos no sólo atienden las diferentes variantes del náhuatl, sino otras lenguas originarias que se hablan en México y en otros países. En esta ocasión citaré organizaciones religiosas que hacen este trabajo: la Iglesia católica, la Congregación Cristiana de los Testigos de Jehová y el Instituto Lingüístico de Verano.

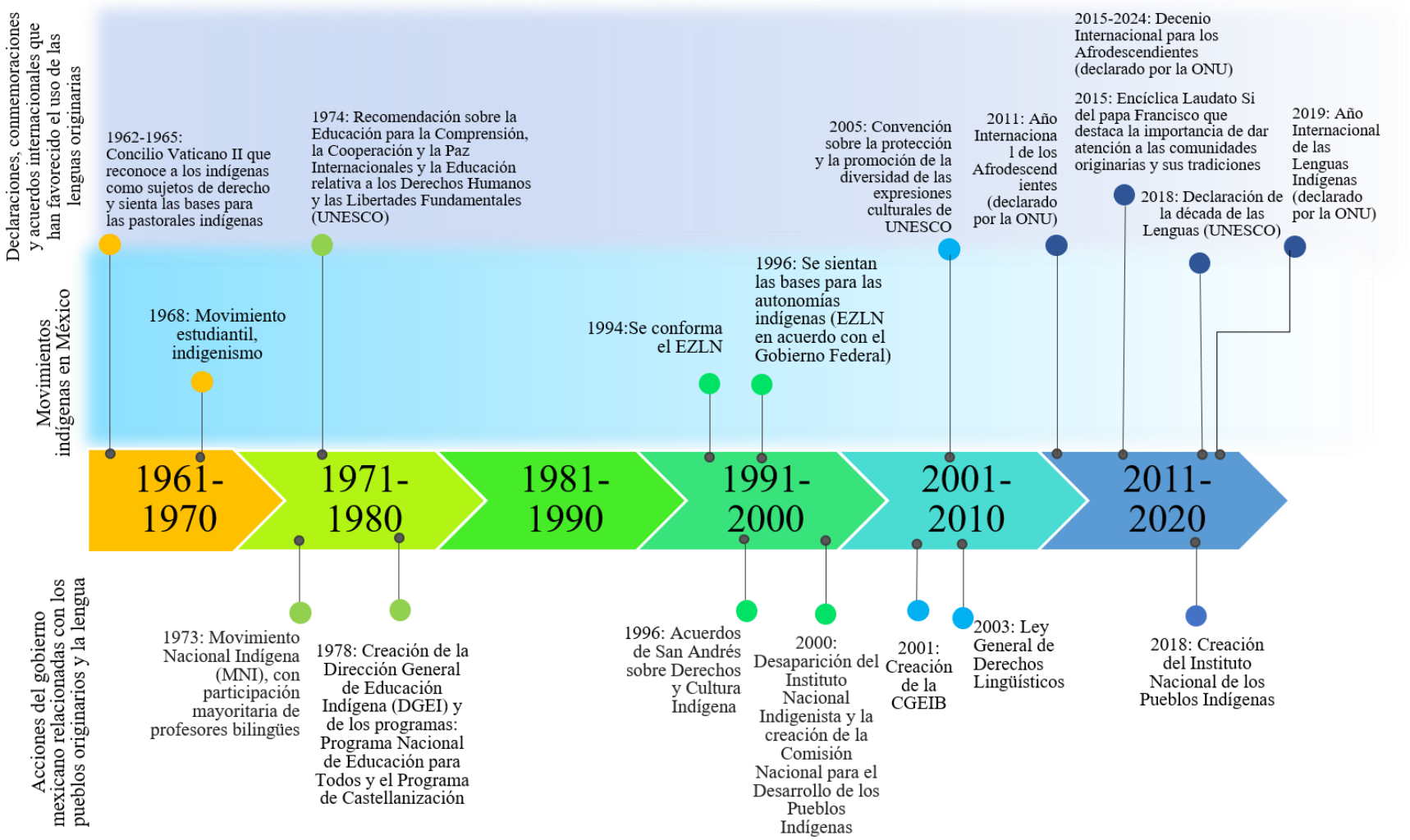


Figura 2. Línea del tiempo que indica algunos acontecimientos y acuerdos internacionales que han dado lugar a políticas educativas y del lenguaje en México (Elaboró Yoltzi N. H.)

1.3.1 Por una educación intercultural que propicie el diálogo

En el marco de la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) realizó negociaciones para crear un acuerdo internacional que tiene por objeto proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales. Producto de esta convención se definió Interculturalidad como "la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo" (UNESCO, 2005). Tal definición nos provoca para investigar sobre cómo puede fomentarse el diálogo entre culturas en nuestro territorio mexicano donde conviven 68 agrupaciones lingüísticas y culturales, aquellas con las que la legislación se ha comprometido a plantear políticas educativas que propicien el diálogo y el intercambio entre culturas. Lo anterior es relevante ya que México ha sido participante en ésta y otras convenciones internacionales y es firmante de acuerdos que dan prioridad a la enseñanza de las lenguas y culturas originarias que se encuentran en el territorio.

Los acuerdos internacionales en materia de educación dejan claro que la educación intercultural debería dirigirse a todos los sectores de la población. Si bien la legislación mexicana ha dado el carácter de lenguas nacionales a las agrupaciones lingüísticas para que éstas tengan la misma validez que el español, la realidad que se puede observar, es que la educación intercultural está presente solo en el escenario rural-indígena. La institución educativa en sus diferentes niveles ha incluido los conocimientos y saberes de la cultura dominante que las niñas y niños de escuelas de contextos rurales-indígenas deben saber, pero no ha hecho este proceso a la inversa. Por lo que puede observarse en las escuelas de zonas urbanas no se suele promover esta educación intercultural, lo cual podría resultar en una mejor comunicación entre culturas mexicanas. La necesidad de establecer programas que incluyan la educación intercultural en todos los niveles educativos y en zonas urbanas y metropolitanas ya figura en la Agenda Intercultural para la Educación Nacional (Sartorello, 2019, p. 3). No obstante, resta materializar estas necesidades en propuestas que surjan desde la Academia y de los distintos niveles de gobierno, para construir iniciativas de ley y acciones

concretas que permitan llevar esta educación intercultural a todos los sectores de la población mexicana.

Como enseñante del náhuatl que soy y perteneciente a una comunidad originaria, he podido observar que, en centros urbanos como la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, no se visualiza el desarrollo de propuestas formales de enseñanza del náhuatl que *desde arriba* ofrezcan una opción para quienes quieren aprender la lengua y cultura náhuatl, pese a que existe una demanda sentida de quienes buscan aprenderlo como segunda lengua. Sin embargo, se ve el surgimiento, desarrollo y mantenimiento de propuestas que *desde abajo* atienden a una población urbana sensible y dispuesta a desarrollar habilidades interculturales, que en estos contextos urbanos sólo se pueden obtener a través de la exposición a otras lenguas y culturas mexicanas. Tales propuestas han surgido como iniciativas populares y algunas de ellas se han ido institucionalizando. Sin embargo, las pocas instituciones que atienden esta demanda, no dejan de ser las instituciones culturales, regidas por políticas públicas y programas de rescate y/o fortalecimiento cultural, y no las entidades educativas.

El aprendizaje de la lengua y cultura originaria sigue siendo un aprendizaje artesanal lleno de retos y dificultades, donde los aprendientes se encuentran a la expectativa de encontrar cursos de enseñanza de la lengua que cubran sus necesidades y/o intereses. Con todo, estos cursos no dejan de ser meramente culturales, con poco o ningún valor curricular, sin la expedición de certificados que avalen los aprendizajes de esta comunidad artificial que se crea en las zonas urbanas y que, cada vez más, se va consolidando como una comunidad natural. Así, considero que parte de la tarea de las entidades educativas es diseñar políticas que atiendan a esta población ya sensible a los temas interculturales. Esto, debido a que los actores inmersos en esta práctica educativa del náhuatl, en su ideal de fomentar las relaciones entre culturas mexicanas, continuarán haciendo este trabajo a sabiendas de que pueden abandonarlo si no se crean las condiciones necesarias para que continúen fomentando el aprendizaje de la lengua y cultura nahua. De contar con el respaldo de las instituciones educativas, el motor que mueva estas prácticas educativas de la lengua y la cultura no radicaría únicamente en los ideales de los actores, por lo que el surgimiento de propuestas estaría acompañado del mantenimiento y fortalecimiento de éstas. Así, nuestros enseñantes y aprendientes del náhuatl no estarían nadando contracorriente en una sociedad que en el discurso es intercultural, pero en los hechos olvida a sus diferentes culturas.

1.3.2 La educación intercultural: una vía a la promoción de la cultura de la paz

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. *Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, adoptada por la Asamblea General de la ONU, plantea 17 objetivos que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Esta presentación se centra en algunos puntos del Objetivo 4, Educación de calidad. Dicho objetivo: "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (2016, p. 15).

La misma Agenda para el Desarrollo Sostenible, enuncian una serie de metas que permitirían alcanzar una Educación de calidad. Brevemente analizaré dos metas que aluden a la educación intercultural y a la participación de los pueblos indígenas en esta educación. La primera de ellas es la meta 4.5, *Acceso equitativo a todos los niveles de la educación y la formación para los más vulnerables*, en la cual se define el siguiente objetivo:

> eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad (2016, p. 15).

La segunda de las metas es la 4.7, *Conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible*, que enuncia:

> garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (2016, p. 15).

Las dos metas mencionadas (4.5 y 4.7), dejan ver que es necesario, primeramente, dar atención a la población comúnmente vulnerada (personas con discapacidades y pueblos indígenas) en materia de educación y, por otro lado, proporcionar educación a la población menos vulnerada con el fin de fomentar relaciones de intercambio de saberes de forma pacífica, así como fomentar el respeto y valoración de otras manifestaciones del pensamiento y la diversidad. El cumplimiento de estas metas puede incidir en garantizar un desarrollo sostenible, ya que a través del diálogo intercultural se pueden encontrar soluciones a las dificultades que hoy se presentan a nivel global y local. Por tal razón, es necesario realizar

un análisis de los indicadores de ambas metas, para así identificar las problemáticas que pudiesen impedir su cumplimiento y entonces, generar propuestas. A continuación, se presenta un breve análisis de lo que sucede en el contexto mexicano respecto a estas dos metas que se han expuesto, valiéndonos de los indicadores que se ofrecen para analizar el cumplimiento de las metas.

Primeramente, respecto a la meta 4.5, podemos analizar el Indicador 4.5.1, el cual muestra que deben existir índices de paridad, estos índices de paridad deberían incidir en la definición de condiciones para la participación de diferentes sectores de la población en recibir e impartir educación. Así, el indicador establece que debería existir igualdad de oportunidades sin importar el género, condición socioeconómica, origen étnico u otras características "como la situación en materia de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos" (ONU, 2018, p. 6).

En el contexto internacional el Instituto de Estadística de la Unesco (UIS), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial crearon el Grupo interinstitucional sobre los Indicadores de Desigualdad en la Educación (IAG-EII). El grupo tiene la misión de promover y coordinar el uso de los datos derivados de las encuestas de hogar para el monitoreo a nivel nacional, regional y global. En el contexto nacional mexicano, el cálculo de la población perteneciente a estos grupos vulnerados actualmente se hace a través de las siguientes instancias: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La realidad es que en el contexto mexicano la educación a población indígena y en lengua se ve limitada a manifestarse en escenarios con alto grado de población hablante de lengua indígena, donde la población hablante de lengua indígena represente el 40% o más de la población total del municipio, esto es en zonas rurales marginadas donde no se cuenta con la infraestructura suficiente para construir y equipar centros educativos dignos donde pueda atenderse a esta población (CGEIB, 2015, p. 45). La educación intercultural bilingüe no deja de estar destinada a las comunidades indígenas y adapta los conocimientos de la escuela a los indígenas. Esta educación, que en México es diseñada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, atiende mayormente la educación a nivel primaria y en este nivel focalizaremos la atención. Al

analizar los datos se perciben algunas problemáticas que impiden el cumplimento del objetivo de impartir una Educación de calidad, las cuales se muestran en la siguiente tabla:

Planteles educativos
• Poca infraestructura para construir y equipar escuelas (Schmelkes, 2013, p. 8) • Existencia de equipos que no estén adecuados a las necesidades de las zonas indígenas (carencia de luz / señal telefónica / internet). • Largas distancias entre los planteles educativos y las comunidades a las que debene cubrir.
Preparación docente
• Docentes que desconocen la lengua de la zona. • 50% de los docentes de escuelas indígenas que no cuentan con una licenciatura (Schmelkes, 2013, p. 8).
Bajo índice de niños que asisten a la escuela
• Educación intercultural bilingüe centrada en primaria y secundaria. • Educación intercultural en municipios indígenas (poca importamcia a la lengua y cultura) • Niños que sólo terminan la primaria y acaso la secundaria.

Tabla 1. Problemáticas que dificultan el cumplimiento de la Meta 4.5 de *Acceso equitativo a todos los niveles de la educación y la formación para los más vulnerables* (Elaboró: Yoltzi N. H.)

Lo anterior deja ver que no se está cumpliendo con la meta, ya que no se está atendiendo de igual manera a la niñez y juventud de las comunidades indígenas como se hace en las zonas urbanas.

Respecto a la segunda meta (4.7), el Indicador 4.7.1 define que se busca evaluar lo siguiente:

> Grado en que i) la educación para la ciudadanía global y (ii) la educación para un desarrollo sostenible, incluyendo igualdad de género y derechos humanos, se incorporan en (a) las políticas nacionales de educación (b) los planes de estudio (c) la formación de los docentes y (d) las evaluaciones de estudiantes. (ONU, 2018, p. 6).

En el contexto internacional las fuentes que analizan si esta meta se cumple o no, son las siguientes: respecto al mandato otorgado a la UNESCO para monitorear la aplicación de la Recomendación de 1974 sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, cada cuatro años la Organización envía un cuestionario a sus Estados Miembros. El cuestionario abarca casi todos los aspectos que figuran en el indicador propuesto, con arreglo a las recomendaciones. La UNESCO analiza los resultados de la encuesta y presenta un informe sobre la situación de los países a la Conferencia General.

En el contexto nacional mexicano, no se cuenta con un instrumento para medir si la educación fomenta el desarrollo de capacidades o habilidades interculturales, inclusive, la educación intercultural, como ya hemos mencionado, solo está ligada a los contextos rurales. Por lo tanto, se puede decir que la educación no puede ser intercultural mientras sólo esté condicionada a:

1. Nivel básico (primaria)
2. Población indígena
3. Zonas rurales

No se puede buscar la adaptación de los sectores de población minorizados a la urbanidad, sin fomentar la comprensión humana mutua.

En materia de emitir recomendaciones, he preferido llamarlas reconfiguraciones, ya que se tienen que hacer ajustes en diferentes áreas de la educación que permitan una educación intercultural bilingüe, que como dice el objetivo 4. Algunas recomendaciones ya han sido emitidas por UNESCO en contexto internacional y otras más han sido emitidas en las evaluaciones del INEE en el contexto nacional mexicano.

En el análisis de recomendaciones de UNESCO para una educación inclusiva, en comparación con dos documentos de la Ley General de Educación y el Artículo 3ro Constitucional se percibe cómo estas nociones son las que dan pie a la construcción de políticas, programas y acciones. Por otro lado, el hecho de no visibilizar a ciertos grupos en ciertos contextos, pese a su presencia en ellos, incide en la carencia de políticas educativas que beneficien a tales agrupaciones.

Como ya se ha mencionado, la educación intercultural bilingüe en el contexto mexicano está centrada en la población indígena, en zonas rurales y solo en el nivel primaria, cuando es necesaria en todos los niveles y no solo en el ámbito rural sino en el urbano, para fomentar una comprensión humana mutua.

Por poner un ejemplo, respecto a la recopilación de datos sobre el pluralismo lingüístico y cultural existente en diversas regiones del país, no encontré acciones que permitan elaborar un diagnóstico sobre la población escolar. Es probable que los indicadores de población de INEGI (hablantes de lengua indígena, personas con capacidades diferentes), como algunos estudios de otras instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe tengan información que pueda ser utilizada en el diseño de programas educativos; sin embargo, esto no se ve explicitado en la Ley General de Educación.

Por otro lado, no se alcanzan a percibir qué medidas pueden tomarse para sensibilizar a la población de educandos en situación menos desfavorable y que estos puedan identificar a quienes si se encuentra en situaciones desfavorables y de desigualdad. Por ello, es necesario acatar las recomendaciones que se emiten según UNESCO en el documento de *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (2009), algunas de las cuales son:

- Realizar diagnósticos sobre la población de educandos que permita obtener información útil para el diseño y desarrollo de políticas, programas y líneas de acción (p. 23).
- "Formular políticas a largo plazo para que el desarrollo económico y social logre y mantenga objetivos de educación inclusiva" (p. 24).
- Proporcionar apoyo para la elaboración de "planes y programas de estudios adaptables y flexibles, que den cabida a distintos estilos de aprendizaje" (p. 25).
- Sensibilizar a la población de educandos en situación menos desfavorable a través de programas de educación intercultural (p. 23).

Es probable que se esté trabajando en las anteriores recomendaciones en el sector educativo del país. Sin embargo, se desconoce hasta qué grado se están llevando a cabo y si esto es de manera articulada entre las diferentes instancias que deben observar el cumplimiento, debido a la falta de aplicaciones de estos diagnósticos que la UNESCO

recomienda implementar. De hecho, la información obtenida a través de los censos de INEGI es la que se utiliza para determinar las condiciones del diseño, desarrollo y evaluación de políticas lingüísticas y educativas de México.

El diseño de políticas educativas no parece tener programas y líneas de acción que permitan cumplir las dos metas para una Educación de calidad que hemos analizado (meta 4.5 y meta 4.7), al grado de que estas metas y sus indicadores aún no figuran en los datos que se han cumplido que registra el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019 de México (INEGI, 2019). Sin embargo, resulta interesante saber que en esferas diferentes a los gobiernos federales y estatales y a sus secretarías, existen desde la Academia y también con la iniciativa de actores sociales y asociaciones culturales, iniciativas que favorecen la interculturalidad y la educación intercultural, así como las prácticas educativas de las lenguas originarias. Así, sea de manera informada en las recomendaciones de la UNESCO o sólo por un interés genuino en la conservación de difusión de las prácticas culturales y del lenguaje de los pueblos originarios se generan diferentes tipos de producciones, sean literarias, multimedia, de formación en y desde la lengua, entre otras. En la siguiente imagen (figura 3) se pueden observar estos niveles y sus producciones que inciden en la conservación y difusión de las lenguas originarias.

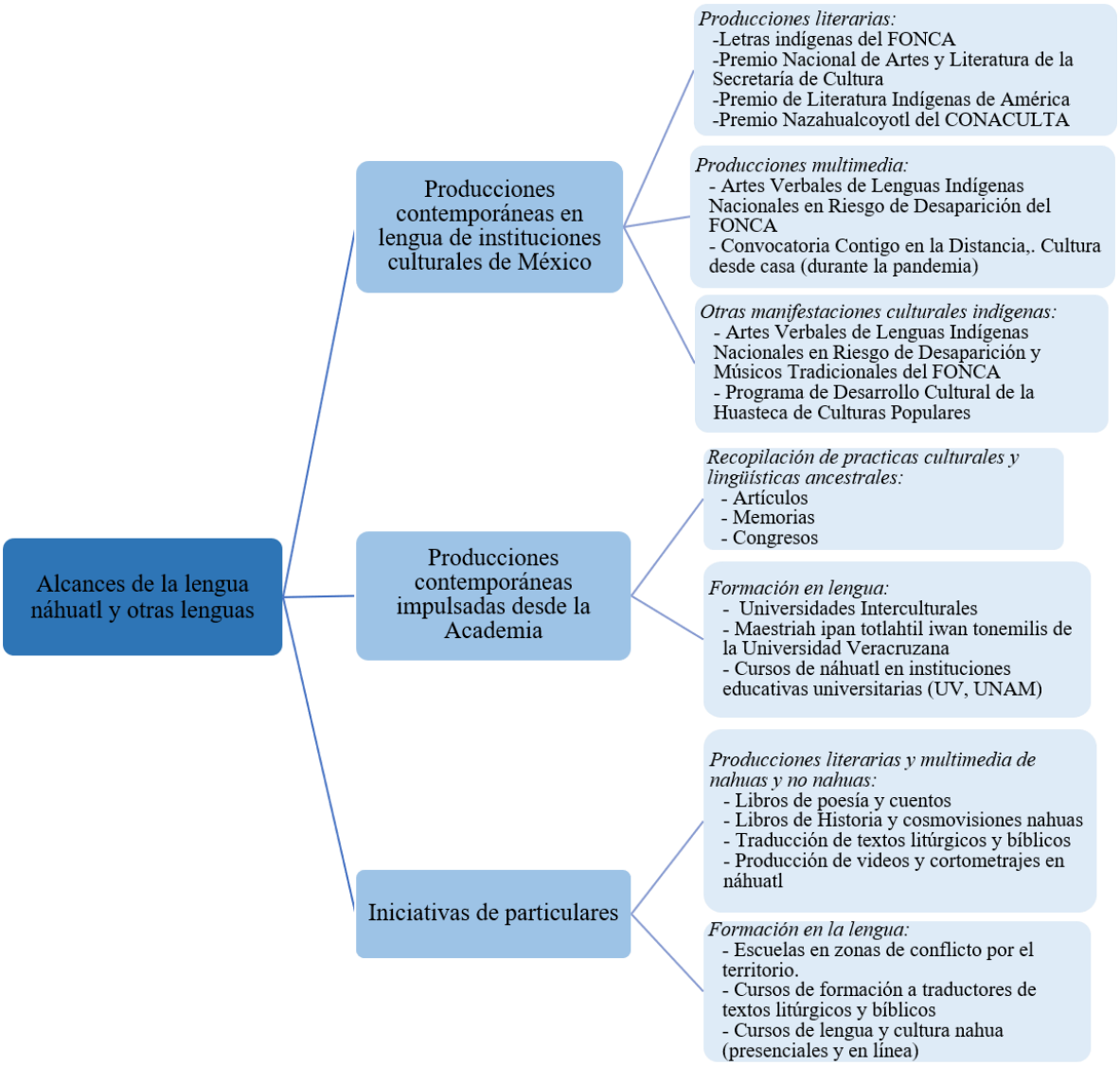


Figura 3. Mapa conceptual de los alcances de la lengua originaria nahua en los niveles gubernamental, académico y de sociedad civil (Elaboró: Yoltzi N. H.)

Es aquí donde surge la pregunta de qué tanto ha fomentado la nación mexicana desde sus instituciones educativas el diálogo entre culturas. En sociedades que han pasado por un proceso de descolonización como Australia y Aotearoa (Nueva Zelanda) se han implementado proyectos educativos que fomentan el uso de las lenguas originarias. El caso particular de Australia muestra el éxito que radica en propiciar la comunicación entre las poblaciones indígenas y no indígenas, lo que le ha permitido ser identificada como una nación con una gran riqueza económica y de recursos naturales. Muchas poblaciones indígenas hacen uso de las ventajas de este mundo globalizado y así han fortalecido los vínculos y las

relaciones con otros grupos indígenas y no indígenas (McCoy, 2010). Como podemos observar, es de suma importancia lograr la colaboración entre poblaciones indígenas y no indígenas, pues el resultado será mutuamente enriquecedor.

En México, país con gran diversidad lingüística, tenemos la oportunidad de conocer y dar a conocer lenguas distintas de la lengua que habla la case hegemónica y esto resulta ser "una herramienta que amplía nuestras posibilidades de comunicación y una ventana que permite asomarnos a formas distintas de entender y expresar el mundo" (DGCP, 2007). Nuestro país se encuentra en un proceso de reconocimiento propio, un reconocimiento de que vivimos en una nación pluricultural y multilingüística (León Portilla, 2010, p. 244). Por lo tanto, en este trabajo se describen los elementos existentes en la práctica educativa de la enseñanza de la lengua originaria náhuatl en contextos urbanos y con personas no hablantes de la lengua, que propicie la comprensión humana mutua.

Los momentos históricos que hemos descrito, que estuvieron relacionados con la colonialidad del poder, tuvieron un impacto en la población de aquel entonces y sus usos y costumbres, así como en sus lenguas. Todas aquellas situaciones llegaron, como sucede actualmente, a un punto de quiebre que lleva a los sujetos que han sido subalternos a tomar acciones que les permitan conservar sus usos y costumbres. Así, la misma población se ha ocupado de la construcción de sus propias identidades. Con todo, la influencia de los neocolonialismos y los colonialismos internos ha querido influir en esas construcciones para manejarlas de acuerdo con sus intereses. De esta forma termina por oprimir la diversidad del pensamiento y por fomentar el abandono de las costumbres ancestrales que choquen con sus intereses, entre ellos, el uso de las lenguas originarias. Con todo, se genera la toma de conciencia entre diferentes sectores de la población, en este caso particular nahuas y no nahuas, para fomentar la preservación de las prácticas culturales y lingüísticas de los nahuas, como una forma de resistencia a los neocolonialismos y de búsqueda de soluciones ante las crisis actuales.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORIGINARIA. POSICIONAMIENTO Y TRATO A LA LENGUA NAHUA

El aprendizaje de lenguas se ha caracterizado por ser un fenómeno que involucra diferentes factores que se centran en el aprendiente como eje fundamental (Ruiz Martínez, 2015, p. 835). Numerosas instituciones y particulares especializados en la enseñanza de lenguas han realizado estudios sobre tales factores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que van desde el análisis del valor que se le asigna a la lengua en cuestión hasta los procesos que intervienen en el aprendizaje de ésta.[19] Dichos estudios sobre las lenguas extranjeras se han especializado en comprender y posteriormente explicar la asignación de valor a estas lenguas y los procesos de aprendizaje de éstas.

En la actualidad, lo normal es no encontrar las lenguas originarias como un conocimiento que se imparta en el currículum formal de las instituciones educativas en las ciudades. Dado que es en la urbanidad donde convergen diferentes agrupaciones, tanto extranjeras como originarias, es ahí en donde es necesario llevar a cabo acciones para proveer la educación intercultural a la población. Con todo, actualmente se puede observar que existe una demanda y, por tanto, una oferta de la enseñanza de lenguas originarias, particularmente del náhuatl. Esta enseñanza comúnmente se lleva a cabo en recintos culturales y en algunos espacios educativos de las ciudades y capitales como Xalapa, ya que estas zonas urbanas se caracterizan por tener una mayor tasa de inmigración interna de población procedente de comunidades originarias.

En este capítulo se abordarán algunos factores que han propiciado la existencia de prácticas educativas del náhuatl en contextos urbanos como el de la Ciudad de Xalapa.

[19] Con frecuencia se estudian las lenguas que se considera que tienen un mayor valor en los mercados, esto significa que existe mayor cantidad de estudios referentes a lenguas extranjeras en las que comúnmente se escribe sobre ciencia y aplicación tecnológica y que tienen una mayor demanda a nivel mundial. Entre estas lenguas se encuentra en orden descendente: el inglés, el francés y el español.

Tales factores van desde la agencialidad[20] de los actores indígenas en la búsqueda de posicionamiento de las demandas de los pueblos originarios hasta su inferencia en la existencia de la práctica educativa, y cómo la motivación y fomentar el cambio de actitudes hacia la lengua en los aprendientes de lengua originaria nahua puede incidir en aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades interculturales como parte de las funciones ejecutivas.

2.1 El posicionamiento de los intelectuales indígenas y el establecimiento de nuevas prácticas educativas que fortalezcan la lengua y la cultura

Como pudo aclararse en el capítulo anterior pese a que la UNESCO emite recomendaciones sobre los factores que las naciones deben tomar en cuenta en la formación de programas educativos que atienda las necesidades de toda la población, incluidos los pueblos originarios y otros sectores de la población que han sido marginalizados, en México las propuestas educativas parecen formar parte de un programa de "educación asimiladora" (Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 49). Los actuales neocolonialismos que rigen en el país, excluyen a los pueblos indígenas de la participación que pudiesen tener en la toma de decisiones, inclusive en las decisiones que atañen a sus comunidades. Mario Rufer asevera que en los Estados-nación como México "hay algún otro (generalmente grupos indígenas) que es representado, concebido y tratado como habitando el pasado, el atraso, el 'sub' desarrollo, y por ende necesita se 'tutelado' al presente" (Rufer, 2018, p. 96). En entrevista, Rufer (2015) explica que sigue funcionando un orden tutelar de clasificación de carácter jurídico-político en donde

[20] La agencia (*agency* en inglés) debe entenderse como "la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida (Bandura, 2001 en Tejeda Zabaleta, 2005, p. 117). Así, algunos actores nahuas y no nahuas reconocen su capacidad de inferencia en la práctica educativa del náhuatl y toman en sus manos el control del diseño y desarrollo de propuestas.

ya existe un discurso poscolonial de autonomía y de libertad.[21] El tutelado así, comúnmente no es visto como sujeto de derecho, porque siempre es visto como tutelado, un inferior al que hay que proteger, un subalterno.

Por muchos años ha sido el Estado el que ha definido cómo y a quiénes debe destinarse esta educación intercultural; sin embargo, hoy puede observarse la participación e integración de nuevos actores que se están apropiando, construyendo y generando propuestas respecto a la llamada educación intercultural. Entre las propuestas que los actores indígenas están generando para la visualización de sus propios pueblos originarios, existe la enseñanza de la propia lengua originaria, en otros contextos, los urbanos. El aprendizaje de lenguas permite la transformación de las percepciones y las autopercepciones, así como la búsqueda de la comprensión de otros pensamientos diferentes al propio.

Esta toma de consciencia por parte de los actores indígenas y su acción en promover prácticas educativas que fortalezcan sus lenguas y culturas tiene que ver con su propia agencialidad. Tal agencialidad de los sujetos oscila entre la "antropología militante" que según Reygadas (2014, p. 98) cuestiona el "carácter colonial de las prácticas antropológicas convencionales", y las "metodologías indígenas", la cuales podemos comparar a las epistemologías del Sur que describe Boaventura de Sousa Santos. La consolidación del mundo moderno y la colonialidad del poder, seguida por una serie de neocolonialismos han generado una severa crisis, que conjunta los factores ecológico, social e individual, y que afecta a toda la población. Dicha crisis "requiere de paradigmas civilizatorios y no solamente de soluciones parciales o sectoriales" (Toledo, 2013, p. 2). Lo anterior incurre en la toma de conciencia de los pueblos indígenas que buscan posicionar sus saberes, ya no sólo como saberes, sino como algo legítimo que puede brindar soluciones a las actuales crisis que existen en el Sur, generando soluciones desde el Sur para el Sur.

---

[21] Véase la Entrevista a Mario Rufer, titulada: La noción de poscolonialismo pone el énfasis en la marca que deja la colonia. Entrevista realizada en el congreso de la LASA, la Latin American Studies Association, celebrado en San Juan, Puerto Rico en mayo de 2015. Pulse las teclas Ctrl + clic sobre el título de la conferencia o la imagen para ver el video, si tiene la versión impresa de este trabajo escanee el código QR.

La cultura nahua, al igual que otras, ha sido estudiada respecto a su pasado colonial, sus orígenes y su mismo legado colonizador, quizá estudiado en ese orden. Se han abordado, sus cosmovisiones e historias acerca de los orígenes del mundo, los animales y las plantas, los seres humanos, temas presentes en todos los pueblos del mundo. Por mucho tiempo se les dio el trato de "formas de pensar opuestas o diferentes a las conocidas como 'occidentales', 'científicas', 'lógicas' o 'modernas'" (Visakovski, 2016, p. 25). Tal pareciera que hoy en día algunas colectividades de estos pueblos originarios, como lo es en el caso de los nahuas, rechazan que sus culturas sean tratadas de forma folclorizada y prefieren dar atención a redefinir sus identidades particulares y colectivas para así tomar posicionamientos estratégicos que les permitan fundamentar sus demandas en la ley que ha provisto el Estado, pues sus reclamos son completamente legítimos. Así, estas agrupaciones generan una nueva serie de testimonios que presentan "evidencia oral" y que se "intersectan con las demandas" (Smith, 2016, p. 194).

La poscolonialista Gayatri Spivak, considera que "la función del crítico postcolonial consiste en contribuir a destruir la subalternidad del colonizado", esto se logra según apunta "no a través de la benevolencia cultural, sino más bien a través del trabajo extra académico […] invertir tiempo y capacidades […] para que el subalterno sea integrado en la ciudadanía [...] deshaciendo así el espacio subalterno" (Spivak 1996, p. 307 en De Sousa Santos, 2018, p. 279). Como describe Spivak, se requiere un trabajo extraacadémico, lo que implica que estos actores indígenas vinculen sus demandas a los proyectos que toma en cuenta la academia. Así la defensa del territorio, de lo propio, implica ver el activismo como una acción que permite empoderar a estos actores y agrupaciones a través de redes, permitiendo que su voz se escuche a través de las fisuras que se generan en la estructura, a saber, la academia. De ahí que se hable de una propuesta de regionalismo crítico como "proyecto incipiente", abordada por Spivak (Butler y Spivak, 2009, p. 123), a través del cual se permite la construcción de nuevas identidades y de sentido de pertenencia al nacionalismo y a los "subnacionalismos étnicos". Estos sujetos que por mucho tiempo han sido subalternos aprovechan su nueva posición, de agencia, para coteorizar, y hacen de la academia su lugar de enunciación de un discurso. De hecho, cada vez más, se visualizan los proyectos de indígenas que viven en los contextos urbanos, quienes tienen como proyecto principal la "supervivencia", aquella supervivencia que enuncia Linda Smith (2016, p. 152) que nació en

los movimientos del nuevo indigenismo de la generación de la década de 1960. Lo anterior también incide en la toma de decisiones que fortalezcan a los pueblos indígenas y promuevan las lenguas originarias en el país, para evitar e incluso revertir el desplazamiento lingüístico.

2.2 El tratamiento de la lengua originaria nahua

Las situaciones de discriminación lingüística no se dan comúnmente entre las mismas lenguas minoritarias y minorizadas que, debido a las actuales políticas lingüísticas han sido mucho más favorecidas que las lenguas con mayor peso demográfico. Generalmente se les asigna mayor importancia a lenguas extranjeras con una valoración alta debido a que son utilizadas en diferentes campos como la ciencia y la tecnología, de manera que su uso se vuelve natural en lugares donde existe diversidad lingüística.

Es sabido que han existido diversos enfoques para tratar la enseñanza de las lenguas, sobre todo podemos encontrar diversos estudios sobre la enseñanza del inglés y el español como lengua extranjera. En los últimos años, buena parte de estos estudios, han girado en torno a investigar cómo puede dirigirse la enseñanza de la lengua a diferentes sectores de la población, de acuerdo con sus intereses, esto ha incurrido en una hiperespecialización de la enseñanza de la lengua. Todo ello ha conducido a la necesidad de nuevos modelos educativos que respondan a las necesidades de los aprendientes de una lengua. Y no sólo hablamos del surgimiento de modelos educativos, sino de instrumentos para la validación de las destrezas y habilidades comunicativas de los aprendientes de una lengua.

Para el caso particular de la lengua náhuatl, se puede observar el cambio en las propuestas de enseñanza de la lengua de acuerdo no sólo a los intereses de las personas de acuerdo con la época, sino a los modelos internacionales de enseñanza y de validación de la lengua. En los contextos contemporáneos, se han preparado gramáticas de la lengua, así como diccionarios bilingües que son de gran utilidad para quienes la aprenden. Y en los últimos años, se han preparado diccionarios dirigidos especialmente a la población nahuahablante, ya que son materiales monolingües del náhuatl. Sobre estos últimos diccionarios

monolingües llama la atención que éstos se hayan producido fuera del territorio mexicano a través de la asociación civil IDIEZ y con apoyo de la Universidad de Varsovia.

Por otro lado, hablando de la enseñanza de la lengua náhuatl de la década de 1980 hacia nuestro día, se ha podido observar un cambio de paradigma de la enseñanza gramatical a la enseñanza situacional y la enseñanza con enfoque comunicativo. En 1984, Ricardo Beller y Patricia Cowan produjeron su manual *Curso del Náhuatl Moderno*, en el cual el método de enseñanza era gramatical y situacional, ya que integraba conversaciones del contexto cultural de las comunidades nahuas. Así, su curso de náhuatl compuesto por dos extensos tomos permitía la práctica de estructuras comunes del habla aplicables a situaciones de la vida cotidiana rural nahua, sobre todo en los ámbitos domésticos y del campo, así como las relaciones con la comunidad.

Otros materiales producidos en las últimas dos décadas parecen ligarse al enfoque comunicativo de la lengua que ha tenido gran aceptación en algunas universidades para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este modelo, impulsado por Jack C. Richards para la enseñanza del inglés y, por Daniel Cassany para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), pone el énfasis en el desarrollo de las habilidades orales y las habilidades escritas, las cuales comprenden: comprensión auditiva y comprensión oral, así como comprensión lectora y comprensión escrita. La aceptación de este modelo ha llevado a que los últimos manuales de enseñanza de la lengua nahua sobre todo los diseñados por particulares y por asociaciones civiles estén planteados desde este modelo. Así, este tipo de trabajos se valen "de la enseñanza situacional para detonar una lección gramatical, utiliza[n] conversaciones, ejemplos e ilustraciones basadas en el contexto regional de los hablantes de náhuatl", además, los enseñantes usan constantemente el náhuatl en sus clases para que los aprendientes se familiaricen con la lengua (Nava Hernández y Nava Vite, 2019, p. 25). Puesto que los cursos de náhuatl suelen tener pocas horas de instrucción, aproximadamente de 40 a 60 horas por nivel, los conocimientos que se imparten son muy básicos, introductorios a la lengua y a la cultura nahua, y los materiales en ocasiones se centran en "educar el oído a escuchar y entender las indicaciones del enseñante, así como en el aprendizaje de expresiones de uso cotidiano" (p. 23).

Estos materiales dan cuenta del trabajo que se ha hecho recientemente tanto por intelectuales nahuas como no nahuas en un esfuerzo por fortalecer y dar difusión a la lengua y cultura nahua. Por ello a continuación en la figura 4, pueden observarse algunos de los materiales que se han producido en las últimas décadas referentes a la enseñanza de la lengua náhuatl, los cuales evidencian el trato que se le ha dado a la lengua originaria nahua.

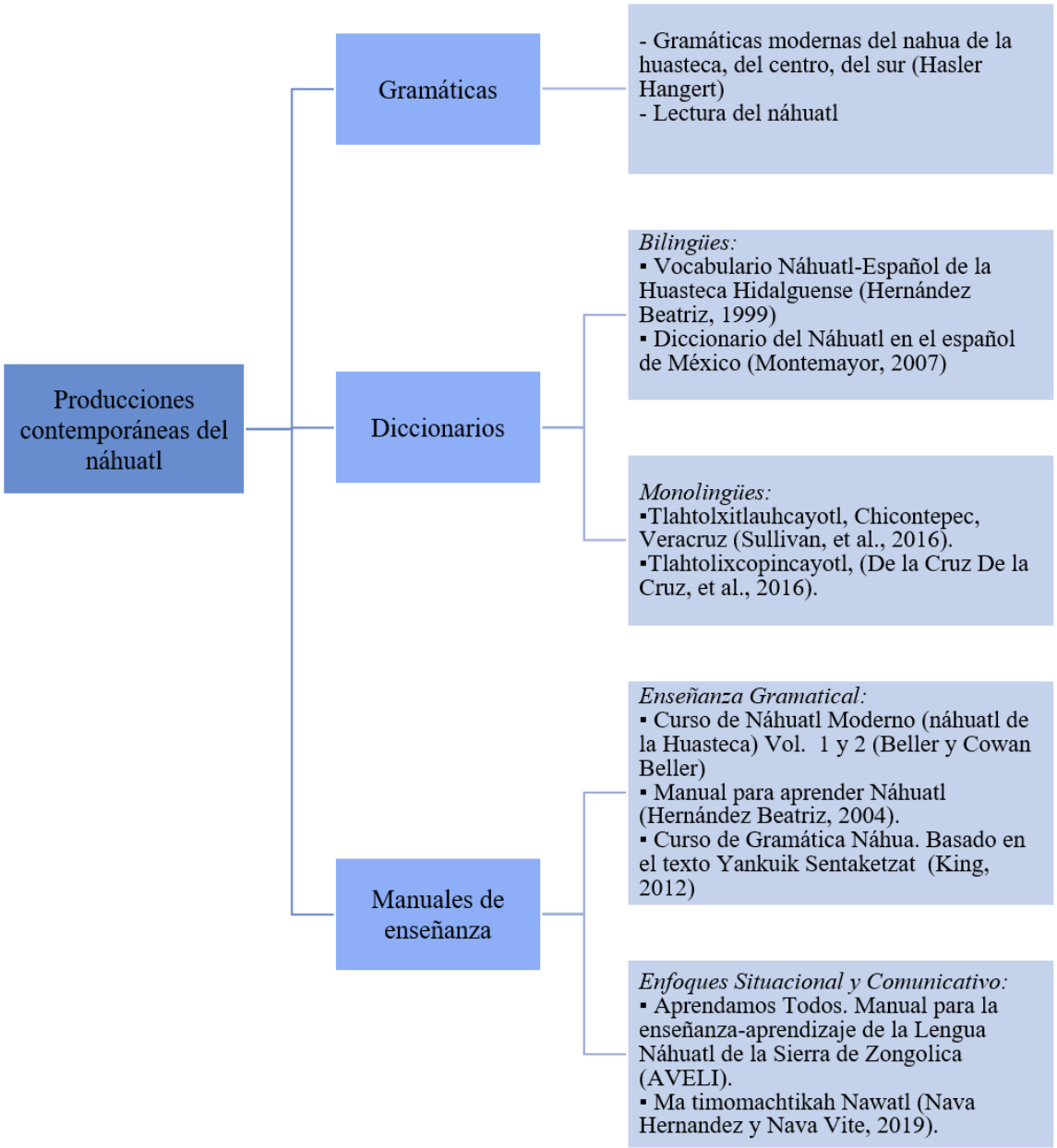


Figura 4. Producciones contemporáneas para la enseñanza de la lengua náhuatl (Elaboró Yoltzi N. H.)

Es necesario mencionar que quienes diseñan los materiales de enseñanza del náhuatl llegan a enfrentarse a varias dificultades, una de ellas es la presión que pudieran ejercer ciertas instituciones educativas para que la enseñanza del náhuatl sea reglada y se apegue lo más posible a los estándares de enseñanza de lenguas extranjeras que ya existen. Así, varios enseñantes del náhuatl terminan por ceñirse a modelos educativos que fueron concebidos para lenguas que predominan en los mercados lingüísticos,[22] y buscan asemejar su práctica educativa a la enseñanza de una lengua extranjera, no sólo en lo referente a la producción de materiales, sino a la evaluación y validación de destrezas. Esto se puede observar en la intención de vincular la enseñanza del náhuatl al Marco Común Europeo, esto desde la Academia y desde el trabajo de actores sociales y asociaciones civiles y culturales. Lo anterior se realiza con la intención de asignar al náhuatl el reconocimiento académico y profesional que poseen las lenguas que ya han sido normalizadas, como es el caso de varias lenguas extrajeras a las que comúnmente se les asigna un alto valor curricular. Sin embargo, el diseño de materiales y validación de destrezas en la lengua guiados del todo en este marco, entra en contradicciones, ya que los usos que se le darán a la lengua no son los mismos que se les dan a las lenguas extranjeras, ni tampoco son los mismos intereses de quienes buscan aprenderlo.

2.3 La atención a los paradigmas educativos en el campo de lenguas. El surgimiento de los estudios de motivación y las actitudes lingüísticas

Sea que hablemos de lenguas extranjeras o de lenguas originarias, entre las que se ha establecido una amplia pero aparentemente invisible brecha, resulta necesario prestar atención a los cambios de paradigmas en la enseñanza de las lenguas. En los últimos años se

[22] De acuerdo con Bourdieu (1990), el mercado lingüístico es "una situación social determinada, más o menos oficial y ritualizada, un conjunto de interlocutores que se sitúan en un nivel más o menos elevado de la jerarquía social", de esta manera se producen "leyes (variables)" que asignan precios a las producciones lingüísticas (p. 145). Así, las habilidades y destrezas para hablar una lengua pueden ser valoradas (o reconocidas como capital lingüístico), en tanto tengan un mercado, es decir existan personas que le asignen un precio a poseer estos conocimientos y/o productos lingüísticos. Lo anterior lleva a la existencia de desigualdades entre comunidades de habla y procesos de dominación y censura de los discursos en función del valor que se le asigna a la lengua (Alonso, 2002, p. 114).

ha asignado una mayor atención a la enseñanza de lenguas con enfoques motivacionales que permiten atender a los intereses de los aprendientes, por lo que se ha pasado de los enfoques comunicativos centrados en el desarrollo de habilidades especificas al aprendizaje centrado en los intereses, así como en las motivaciones personales. De hecho, en el esfuerzo por generar relaciones interculturales, sobre todo en contextos donde convergen varias culturas, se han generado nuevos paradigmas educativos en el campo de lenguas. Esto implica que la enseñanza de lenguas no tenga sólo un enfoque que persiga el desarrollo de habilidades comunicativas, sino comprensivas e interculturales. La siguiente definición de lo que implica la interculturalidad en el campo de lenguas nos permite comprender más al respecto.

> En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad. (Cervantes, 2020)

A este respecto Witold Tulasiewicz (2015), en sus estudios sobre educación intercultural en la Unión Europea, se centra en explicar el enfoque en la conciencia de la lengua. Así Tulasiewicz (p. 62.) habla de la urgente necesidad de practicar la interculturalidad en la Unión Europea donde son necesarios los idiomas, ya que se han generado áreas de contacto entre diferentes culturas y surge la necesidad de entenderse unos a otros. Si bien confirma la existencia de otros elementos culturales, sí describe a la lengua como un elemento distintivo entre naciones y culturas, aunque debemos acotar que no es el único elemento, por lo que considera que no es posible la Educación intercultural sin adquisición de habilidades básicas para la comunicación. Esta observación de Witold Tulasiewicz nos lleva de nuevo a un punto que permea este estudio y es que en ciudades periféricas como Xalapa, donde convergen diferentes pueblos originarios y otras colectividades que diversifican la población, no parece que se cuente con estrategias que motiven a la población nativa de Xalapa a desarrollar habilidades básicas para la comprensión de los otros.

El interés en este trabajo no es desacreditar un enfoque educativo ni superponer un enfoque de enseñanza de lenguas sobre otros. La intención, como podrá analizarse en capítulos posteriores, es dar atención a un enfoque centrado en las motivaciones que propicie

que enseñantes y aprendientes continúen motivados en la práctica educativa del náhuatl. Lo anterior resulta necesario ya que la práctica educativa del náhuatl parece ir contracorriente al ser uno de los *otros* aprendizajes, que suelen perder importancia ante la enunciación de aprendizajes coloniales etiquetados como *útiles y necesarios*.

Mientras la práctica educativa del náhuatl comienza a normalizarse en diferentes ámbitos, los mismos enseñantes hemos recurrido a estrategias que nos permitan legitimar nuestra enseñanza, describiendo nuestras prácticas con etiquetas como enfoque comunicativo, situacional, entre otros. Sin embargo, comenzamos a visualizar que nuestra misma práctica no implica únicamente enseñar la lengua y contribuir al desarrollo de habilidades o las llamadas competencias comunicativas; sino que implica desmontar un sistema de creencias que se tienen sobre la lengua y la cultura nahua que pasa por el sesgo, el estereotipo y los prejuicios negativos.

Hasta aquí podemos establecer una diferencia entre el tratamiento que actualmente se le puede dar a lenguas con un estatus alto y las lenguas que son infravaloradas y que necesitan urgentemente ser dignificadas. Las primeras pueden recurrir a paradigmas educativos con fines comunicativos; las segundas, en cambio, necesitan ser tratadas desde enfoques interculturales que permitan un cambio en la forma en que se las percibe. Si bien estos enfoques interculturales puede que reduzcan el estándar esperado de lenguaje (sobre todo pensando en las metas que traza el Marco Común Europeo), este tipo de enseñanza permite asumir de mejor manera los roles en la otra cultura (Tulaseiwicz, 2015, p. 62). A continuación, la figura 5 permite observar los objetivos de la enseñanza de la lengua con fines comunicativos frente a la enseñanza con enfoques interculturales.

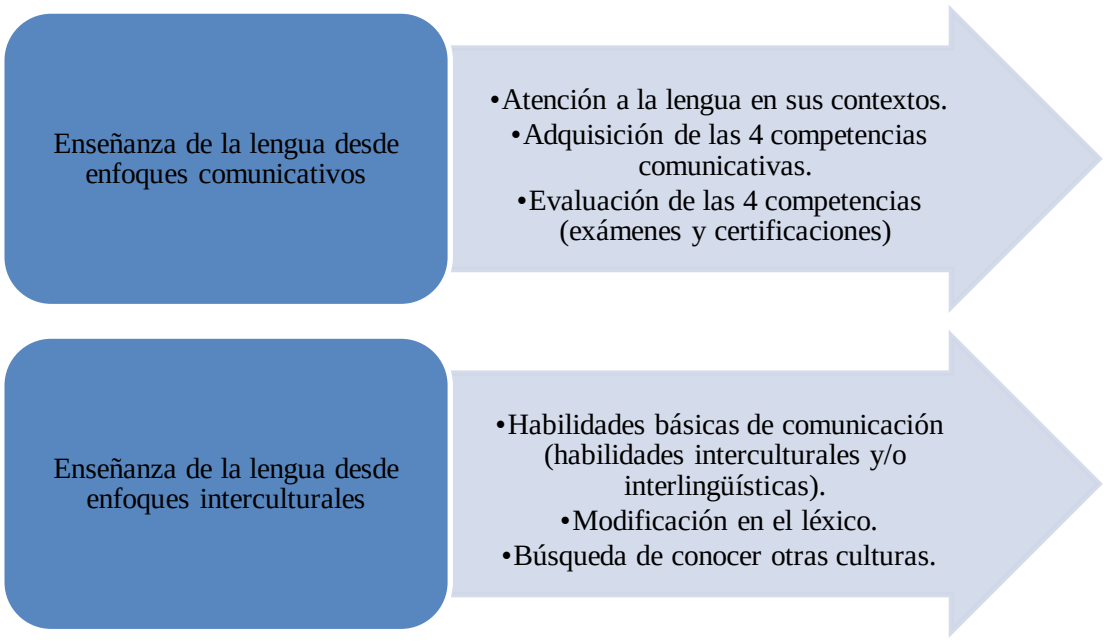


Figura 5. Comparativo entre los enfoques comunicativos y los interculturales en materia de enseñanza de lenguas (Elaboró: Yoltzi N. H.)

De esta manera podemos atender a la necesidad de analizar motivaciones y actitudes hacia la lengua con el fin de establecer puntos de enlace entre culturas y quizá comenzar a pensar en la posibilidad de desarrollar habilidades de comprensión hacia otros o quizá, pensar en competencias interculturales.[23] Esta atención al cambio y adaptación de paradigmas educativos que también se está llevando a cabo en las lenguas originarias nos

[23] En este trabajo pocas veces se utilizará el término competencias interculturales; sin embargo, es de mi particular interés definir el concepto y la razón por la que recurro a otros conceptos que guardan cierta similitud con este significado. Las llamadas competencias interculturales han sido comúnmente asociadas a la traducción, Gunther Dietz (2019) define que éstas han sido tipologizadas y entendidas como "aquellas capacidades que no se refieren monográficamente a la comprensión de una determinada cultura […] sino a las relaciones situacional y contextualmente determinadas entre la o las culturas de destino que intervienen en procesos de comprensión intercultural", y como posteriormente puntualiza, estas pueden facilitar u obstaculizar la comprensión (p. 48). Sin embargo, en este trabajo será mucho más común hacer referencia a las *actitudes interculturales y/o interlingüísticas*, pues hablar de competencias interculturales significa enunciar una lista de características que pueden incluso buscar ser medidas, pero que no son parte medular de esta investigación, sino que es mi interés identificar si existe la posibilidad de desarrollar ciertas habilidades y/o cualidades en aprendientes y enseñantes que incidan en un cambio de percepción del *otro*. En otros términos, busco reflexionar sobre los procesos "de encuentro con el otro, tanto en documentos como en encuentros cara a cara en torno a las diferencias culturales, […] para así desencadenar procesos de aprendizaje intercultural [y] de comprensión empática del punto de vista del otro" (Dietz, 2019, p. 48).

confirma la necesidad de atender las motivaciones, las actitudes, inclusive los antecedentes culturales y lingüísticos de aprendientes y enseñantes de la lengua náhuatl.

2.3.1 El papel de la motivación de los aprendientes del náhuatl conducente a un aprendizaje social

La teoría cognitiva social del aprendizaje planteada por Albert Bandura permite enunciar que son varios y diversos los factores que influyen en los "procesos humanos del aprendizaje". (Riviére, 1995, p. 2). Estos factores pueden definirse como: ambiente, conducta y factores personales de quienes intervienen en el proceso de aprendizaje. En esta investigación, la mirada se centra en comprender los factores personales de los aprendientes del náhuatl, ya que como buscó mostrar Bandura en sus investigaciones sobre el proceso educativo, los estímulos externos no son los únicos que condicionan el proceso de aprendizaje.

Uno de los factores personales a analizar en el aprendizaje del náhuatl es la motivación y para comprenderlo es necesario hacer un esbozo del concepto. Un vistazo más profundo a los *Principios de la Psicología* de José Luis Pinillos, define motivación como el "énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo" o "los factores o determinantes internos que incitan a una acción" (Pinillos, 1975, p. 503). Tal motivación puede clasificarse en extrínseca e intrínseca.

La motivación extrínseca se genera por las influencias externas al individuo, y es totalmente opuesta a la motivación intrínseca, ya que la primera se caracteriza por utilizar recompensas dadas en función de las expectativas y refuerzos que el aprendiente se proporciona a sí mismo, inclusive "sanciones externas impuestas por otros" que permiten que una persona logre los resultados que no podría obtener debido a la falta de motivación intrínseca (Riviére, 1995, p. 1). Si traslapamos esto al caso concreto del náhuatl, encontramos que es posible que los aprendientes aspiren a una mejora salarial o a un mejor empleo al dominar una lengua originaria como el náhuatl. Esto significaría que las personas que buscan adquirir habilidades en la lengua náhuatl para obtener un beneficio inmediato o para ser

reconocidas como poseedoras de un capital lingüístico, incidirían en la visualización del náhuatl en los mercados lingüísticos; por lo tanto, se debe indagar si existen factores externos que impelan al individuo a ser aprendiente del náhuatl. Por otro lado, la motivación intrínseca se define como el deseo de buscar cosas nuevas y nuevos retos, para analizar la capacidad de uno mismo, observar y adquirir más conocimiento (Ryan, 2000, p. 68). En mis observaciones en los grupos de náhuatl, he percibido que algunos aprendientes de la lengua son recordantes de ésta, ya que algún familiar (abuelos o tíos) hablaba la lengua náhuatl cuando ellos eran niños, lo cual ha incidido en sus motivaciones para aprenderla.

Respecto al aprendizaje de lenguas, la motivación se manifiesta en dos vertientes: motivación instrumental y motivación integradora. La primera, se caracteriza por describir "necesidades comunicativas […], motivaciones de reconocimiento social o expectativas de promoción económica". La segunda responde a una "naturaleza social y se refleja de manera prioritaria en la búsqueda de la integración e identificación con la comunidad lingüística" (Martí, y otros, 2006, p. 286). Resulta necesario pues, analizar estos tipos de motivaciones que en algunos casos impulsan a la actuación y en la toma de decisión de aprender o no la lengua náhuatl.

Por otro lado, la motivación en general tiene incentivos vicarios, directos e internos o autoproducidos. Estos últimos se relacionan con la motivación intrínseca, así como con la integradora. Lo anterior se debe, como expresa Bandura en su teoría cognitiva social, a que "el interés surge como consecuencia de las satisfacciones que se derivan del cumplimiento de las metas internas desafiantes y de las autopercepciones de eficacia generadas a partir de los logros propios y de otras fuentes de información sobre eficacia" (Bandura,1987, p. 265 en Riviére, 1995, p. 7). Los aprendientes desarrollan un sistema de respuestas al medio de aprendizaje en el que se ven envueltos, que son correspondientes con sus propios autorrefuerzos y autoevaluaciones, los cuales también se ven condicionados por sus creencias y representaciones. Las actividades autogeneradas son parte vital y causal del proceso de aprendizaje (Bandura, 1987). Así, la recompensa que percibe el aprendiente de lenguas puede radicar en el aumento del "capital cultural"[24] del que habla Pierre Bourdieu

[24] Gómez Lara (2011) profundiza en este concepto de capital cultural, buscando dar una aplicación y explicación desde la pedagogía. El comenta que "la escuela reconvierte el capital cultural familiar de los alumnos en capital

(1990, p. 277) y en la actividad mental que produce desafío y gratificación por aprender. Así, la agencia[25] de los propios aprendientes en materia de aprendizaje de lenguas, en este caso del náhuatl, provoca que ellos se planteen la necesidad de aprender una lengua diferente y la cultura del grupo que la habla, lo cual incide en la valoración de la lengua.

2.3.2 El reconocimiento de las actitudes hacia la lengua de los aprendientes para generar aprendizajes significativos

En el aprendizaje de lenguas suelen manifestarse recursos tales como "creencias, actitudes, habilidades prácticas, estilos cognitivos y de aprendizaje, que ya posee el estudiante y que este activa y desarrolla durante el proceso de apropiación de la nueva lengua que aprende" (Ruiz Martínez, 2015, p. 834). Estas actitudes condicionan el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de otras capacidades y competencias relacionadas con el contexto cultural de la lengua de la cual se aprende. Es por ello, que parte importante de esta investigación se centra en cómo se describe el proceso de aprendizaje del náhuatl de los aprendientes y los factores que propician este proceso, así como el desarrollo de otras capacidades, en este caso las interculturales.

Un análisis a los trabajos de David Paul Ausubel, realizado por Elena Martín e Isabel Solé (2010, p. 90), hace referencia a la enunciación de la teoría del aprendizaje verbal significativo, la cual se basa en dos postulados: el primero de ellos establece que el aprendizaje tiene lugar en las aulas, por lo que rechaza de manera categórica las situaciones de enseñanza en contextos no formales e informales (Touriñán López, 2013); el segundo, establece la complejidad del fenómeno educativo, lo que propicia las condiciones de búsqueda de mejora permanente (Martín y Solé, 2010, p. 90). La teoría de Ausubel plantea que los aprendizajes pueden ser significativos o no, esto de acuerdo al contexto escolar en que sean abordados. Ausubel no sólo se limitó a circunscribir el proceso educativo al aprendizaje de los estudiantes y a su capacidad de conectar los temas con los conocimientos

cultural escolar, y de esta forma justifica la inteligencia de algunos alumnos haciendo parecer esta inteligencia como un don natural" (p. 50). De esta manera vemos cómo se busca la adquisición de nuevos conocimientos, los cuales se suelen considerar legítimos cuando son impartidos desde un enfoque educativo formalizado.

[25]

previos, sino a la enseñanza y a la capacidad del maestro de fomentar situaciones que propicien esas conexiones con los conocimientos previos. Así, Ausubel plantea dos ejes respecto al aprendizaje, que Novak posteriormente retoma y explica (Martín y Solé, 2010, p. 92). Para relacionar el aprendizaje de la lengua con la teoría del aprendizaje verbal significativo y las conexiones entre conocimientos previos y nuevos, he expresado estos conceptos en un plano cartesiano (figura 6), donde el eje X se refiere a la "forma en que se presentan los contenidos", en una dirección se encuentra la Instrucción por recepción (conectando los conocimientos previos), y en contraposición la instrucción por descubrimiento autónomo que da lugar a (aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción). Por otro lado, el eje Y define lo significativo que puede resultar un aprendizaje o lo intrascendente que puede resultar un aprendizaje mecánico o repetitivo). Se plantea que en el aprendizaje repetitivo o mecánico la información se almacena de manera arbitraria sin tener necesariamente relación alguna con los conocimientos pre-existentes del educando.

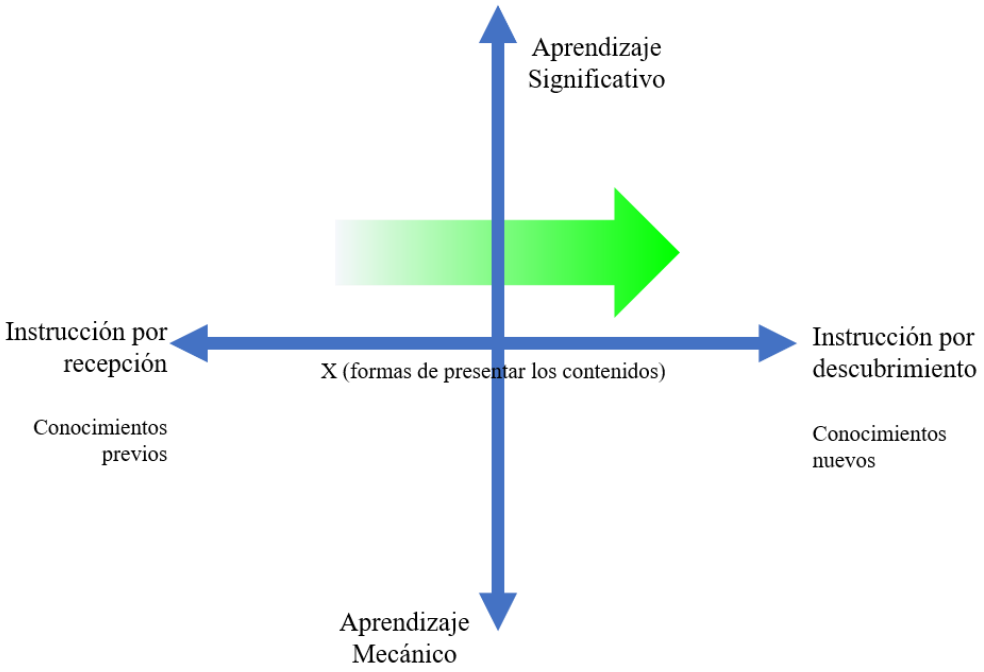


Figura 6. Esquema del aprendizaje significativo incorporando conocimientos previos y conocimientos nuevos (Elaboró: Yoltzi N. H.)

La anterior expresión del aprendizaje en la figura 6 que he planteado de acuerdo con las lecturas realizadas sobre la teoría de Ausubel, me permite comprender la posibilidad

de ver el aprendizaje como una combinación de posibilidades. De esta manera, se tiene un cambio de paradigma educativo en la enseñanza de lenguas, se pasa de la enseñanza de lengua con orientación comunicativa a otra de orientación motivacional en el cambio de siglo (Motivation Orientation of Language Teaching, MOLT y Communication Orientation of Language Teaching, COLT) (Guilloteaux y Dörnyei, 2008). Esto permite centrarnos en la motivación de los aprendientes del náhuatl, como factor clave para comprender la autodeterminación de los aprendientes y dar seguimiento a su aprendizaje de la lengua. Así también, en dar atención a los conocimientos previos de los aprendientes y sus actitudes hacia la lengua, de esta manera, pretendo comprender que es posible, desde el campo de sociolingüística y la lingüística aplicada, conectar los aprendizajes anteriores con los nuevos, permitiendo que el aprendizaje sea mucho más significativo. Dicho lo anterior, podemos plantear la pregunta: ¿qué clase de conocimientos previos tienen los aprendientes del náhuatl que viven en contextos urbanos?

Los aprendientes de la lengua náhuatl, tienen un bagaje de conocimientos previos al cursar la experiencia de náhuatl. Sus conocimientos son generalmente sobre topónimos de sus propias ciudades de procedencia y de actual residencia, ya que muchas poblaciones tienen nombre de origen nahua. De hecho, tal pareciera que los aprendientes mexicanos tienen ciertos conocimientos relacionados con la pronunciación de algunas palabras nahuas; por lo tanto, pueden llegar a dominar con cierta facilidad la pronunciación de fonemas como [w], [h], [k], [tl], [tz], los cuales son muy comunes en el uso de vocablos nahuas. Sin embargo, en este trabajo no queremos poner todo el énfasis en los conocimientos que contribuyen al desarrollo de la semántica y la pragmática lingüística, sino que este estudio pretende centrar la mirada en un conjunto importante de conocimientos, creencias y representaciones con los que cuenta el aprendiente del náhuatl, los cuales constituyen las actitudes hacia la lengua que tiene el aprendiente.

Las actitudes lingüísticas suelen implicar “la disposición favorable o desfavorable que tienen las personas hacia las lenguas, sean éstas las propias o las ajenas” (Martí, et al., 2006, p. 285). Como se identifica, las actitudes lingüísticas suelen formarse con las creencias, representaciones y percepciones de la lengua en cuestión. Y dado que son difícilmente observables de manera directa, es recomendable su inferencia a través de “opiniones expresadas mediante encuestas de opinión y mediante el comportamiento en

situaciones concretas" (2006, p. 285). Los grupos de aprendientes de lengua pueden tener actitudes positivas o negativas.

Existen actitudes lingüísticas positivas, generalmente son actitudes hacia la propia lengua cargadas de "afecto y orgullo" (Martí et al., 2006, p. 287). Cuando la lengua cuenta con un mayor peso demográfico y el hablante o el aprendiente considera que esta lengua le confiere ciertos beneficios, la valoración de esta suele ser mayormente positiva. Al respecto Martí confirma que "las actitudes hacia las lenguas de mayor prestigio son positivas y la tendencia al aprendizaje de esas lenguas dependerá de las ventajas que su utilización conlleve" (Martí et al., 2006, p. 288). Sobre este tema en el campo de las lenguas originarias, lenguas con menor peso demográfico que han sido minorizadas y relegadas a los ambitos familiar e informal, surge la pregunta ¿cómo pueden marcarse los beneficios de aprender estas lenguas o identificar los prejuicios relacionados con el aprendizaje de una lengua? En ese mismo sentido ¿existen o es posible fomentar actitudes positivas que motiven el aprendizaje de la lengua náhuatl?

Por otro lado, existen creencias y representaciones sobre los hablantes y sus lenguas basadas en prejuicios lingüísticos. Estos prejuicios "forman parte de la opinión consciente y a veces inconsciente de gran parte de la sociedad" (Cassany, Luna, y Sanz, 2007, p. 476). De esta manera, las personas suelen emitir juicios sobre la lengua basados en las ideas preconcebidas que tienen no solo sobre la lengua, sino sobre la comunidad de habla. Así podemos entender que la valoración emotiva, sea positiva o negativa, respecto a la lengua se basa en "información escasa o errónea" (p. 476). A este respecto, surge la pregunta: ¿Qué creencias y representaciones se tienen con respecto al náhuatl?

Las creencias están relacionadas con las percepciones sobre el carácter, cultura e historia del grupo hablante de la lengua, a menudo suelen ser "prejuicios históricamente difundidos que influyen de manera decisiva en los sentimientos y, por consiguiente, en los comportamientos" (Martí, y otros, 2006, p. 285). Para esta investigación, el estudio de las creencias se centra en comprender los mitos, prejuicios y opiniones que giran alrededor de las lenguas originarias. Por otra parte, las representaciones, según las describe Mena Ledesma (1999, p. 68) "adquieren habitualmente su concreción en símbolos y estereotipos estructuradores de acciones que exhiben, manipulan o niegan la identidad", y en este estudio

las representaciones hacen referencia a la imagen que se tiene sobre la lengua náhuatl. Complementando, las percepciones son las ideas que se forma de manera individual el aprendiente y que le impelen o contienen de realizar cierta acción. Algunas de las creencias y representaciones que se tienen respecto a las lenguas originarias como el náhuatl, se encuentran lejanas a la realidad. Se suele creer que es una lengua que ya no se usa, que está en peligro de extinguirse, que sólo se habla en las comunidades rurales e indígenas y que sólo sirven para la producción literaria (cuentos, leyendas, poesía), más no para la producción científica. Esto debido a que la cultura dominante ha legitimado sus propios saberes y significados como los únicos para percibir y describir el mundo, así como sus lenguas.

En la presente investigación se busca analizar la manifestación de dichas creencias y representaciones en los aprendientes de lenguas originarias, en este caso del náhuatl. Estas creencias, junto con el nuevo contacto que los aprendientes tienen con la o el enseñante, generalmente de origen nahua, y su discurso, permitiría la deconstrucción de estas ideas para plantear nuevos conocimientos. Así, los conocimientos nuevos y anteriores, detonan un aprendizaje mucho más significativo que se relacione "de manera sustantiva […] con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía" (Martín y Solé, 2010, p. 91). Es por ello, que surge la siguiente cuestión: ¿hasta qué grado se deconstruyen estas ideas o se reproducen las representaciones alejada de la realidad del náhuatl? y ¿de qué manera se podría fomentar el desarrollo de habilidades interculturales que permitan al aprendiente comprender los significados y significantes de otras culturas diferentes de los suyos propios? La respuesta quizá radique en parte, no sólo en la disposición del aprendiente a relacionar sus conocimientos previos con los nuevos y a realizar ajustes en su concepción y valoración de la lengua, sino que se propicie que las "ideas, conceptos o proposiciones específicamente relevantes estén adecuadamente claros y disponibles en [la estructura cognitiva del aprendiente] y funcionen como punto de anclaje para los primeros" (Martín y Solé, 2010, p. 94). Esto dependerá de que la o el enseñante sea consciente de dichas actitudes lingüísticas (creencias y representaciones) de sus aprendientes.

2.3.3 Escuchando e interpretando voces en los encuentros interculturales concertados

La posibilidad de inferencia en el cambio de actitudes hacia la lengua en los aprendientes puede generarse a través de generar intercambios y convivencia entre actores de diferentes culturas. Las dos agrupaciones de las que se habla en esta investigación son los nahuas que fungen de enseñantes y promotores de la lengua náhuatl y los aprendientes de esta lengua que viven en la ciudad de Xalapa. Pudiera surgir la pregunta, ¿existe esta relación intercultural entre estas agrupaciones? De existir, ¿bajo qué condiciones se genera? Y ¿cómo puede ser percibida en el aula y en las entrevistas y ser registrada de la mejor manera?

Tal como describe Pérez Daniel, al hablar del diálogo del autor grupal en diálogo con otro autor grupal, como investigadora encuentro dos posicionamientos. Comúnmente estos grupos pueden encontrarse en un diálogo activo o en oposición (2012, p. 85), más en esta ocasión, ambos grupos se someten por voluntad propia, aunque quizá sin ser del todo una práctica auto-reflexiva en esta dinámica de diálogo y de conocer al "otro". En este sentido, en la práctica educativa de la lengua náhuatl, los enseñantes, en su mayoría de origen indígena, tienen un posicionamiento y al parecer una idea muy delimitada sobre por qué enseñan la lengua náhuatl en contextos diferentes al de sus comunidades, en este caso en las zonas urbanas. Su postura es de aprecio por su lengua y sus prácticas culturales, así buscan incidir en una población en su mayoría no nativa nahua, que vive en la urbanidad y que desconoce estos contextos, se dirigen a una población que al no estar en una condición de opresión desconoce la carga y el estigma que implica ser indígena, buscando de alguna manera incidir en la reconfiguración de las representaciones que estos actores tienen sobre la identidad indígena y la lengua.

El intercambio de saberes constante que se genera en estos encuentros concertados, podría resultar en la puesta en diálogo de diferentes culturas en igualdad de condiciones, esto podría incidir en el desarrollo de capacidades interculturales. A este respecto, extraemos la siguiente cita de Pérez Daniel:

> Sólo podemos romper dichos patrones cuando reflexionamos sobre su estructura y la transformamos. Todo esto tiene que ver con la propuesta de trabajar la competencia para la diversidad y la interculturalidad a partir del análisis comunicativo de nuestros intercambios. Cuando provocamos el encuentro con el otro, nuestras pautas comunicativas se activan, lo que

> nos da la posibilidad de analizar sus contenidos y relaciones y, por tanto, analizar su naturaleza simétrica o complementaria. (2012, p. 90).

De esta manera, actores que muestran una actitud militante y un compromiso activista hacia la lengua toman decisiones orientadas por sus motivaciones y actitudes que les permiten emprender una tarea monumental, aprender el náhuatl en un contexto adverso. La convivencia generada a través del encuentro concertado, las clases de náhuatl, forma nuevas relaciones en estos espacios urbanos, que, pese a las distancias de orígenes, construyen códigos de conducta nuevos en aprendientes y enseñantes que les permiten relacionarse entre sí (Guber, 2004, p. 83). Esto puede incidir en el desarrollo de las funciones ejecutivas y cómo se puedan activar éstas desde acciones como aprender la lengua para generar relaciones interculturales. Las habilidades y actitudes que un aprendiente de lengua pudiera desarrollar quizá podrían generar oportunidades de aproximación a otras culturas, incluso nuevas disposiciones al diálogo. De esta manera resulta pertinente trabajar con enseñantes de la lengua y con aprendientes con el fin de conocer la posible incidencia que tiene esta práctica educativa del náhuatl en el desarrollo de nuevas competencias que permitan la existencia de un diálogo intercultural.

A este respecto, Gloria Anzaldúa (1997, p. 78) argumenta a favor del reconocimiento de las liminalidades en la construcción de identidades, ya que lo liminal no conoce fronteras territoriales ni lingüísticas. Menciona la identidad como constructo, desde las preguntas ¿quién quiero ser? y ¿cómo me construyo? Es así, que vale la pena identificar cómo se reconfiguran las actitudes lingüísticas de aprendientes de la lengua náhuatl, lo cual puede incidir en una posible reconfiguración de las identidades particulares e incluso colectivas de estos aprendientes. Hablar de militancia y participación de enseñantes y aprendientes, en la promoción de la lengua náhuatl en contextos urbanos implica una forma de resistencia de la que habla Calvet, una resistencia al colonialismo que ejerce el Estado, que etiqueta lo mestizo o indígena y dicta las formas de trabajar, vivir y convivir.

2.3.4 El aprendizaje de la lengua originaria y su incidencia en el diálogo intercultural: el desarrollo de funciones ejecutivas

La capacidad metacognitiva permite reflexionar sobre las funciones ejecutivas que desarrollamos en el transcurso de nuestra vida. En el caso de los aprendientes con los que trabajé, se ha podido hacer una reflexión sobre los motivos que los indujeron a entrar al curso de náhuatl, sus actitudes lingüísticas (conjunto de creencias sobre las lenguas originarias y representaciones sobre el náhuatl). De esta manera, se pudo analizar con los aprendientes sus motivaciones, así como sus actitudes hacia la lengua, lo cual permite establecer una tipología del aprendiente de náhuatl y explicar a qué responde la variedad de tipos, así como dar seguimiento a su proceso de aprendizaje.

En personas jóvenes, la plasticidad de la corteza prefrontal donde se desarrollan las funciones ejecutivas es mucho mayor, por lo que pueden ser desarrolladas las funciones ejecutivas con mayor éxito. Sin embargo, no es imposible desarrollar estas funciones ejecutivas en personas mayores puesto que la corteza prefrontal, aunque un tanto cristalizada, aun es maleable (Zelazo, Blair y Willoughby, 2016, p. 18). Puesto que los grupos de aprendientes de náhuatl son muy diversos, y las personas tienen diferente rango de edad, diferente preparación académica, ocupación y oficio y/o profesión, surge la pregunta: ¿cómo se pueden desarrollar habilidades y actitudes interculturales aun siendo mayores? El éxito dependerá de la estructuración de las clases y contenidos. De hecho, es sabido que el lenguaje es uno de los promotores de desarrollo de funciones cognitivas y de percepción del mundo y el aprendizaje y práctica de las lenguas trae consigo numerosos beneficios para las personas adultas. Se ha demostrado que en los niños que crecen en hogares en los que están expuestos a dos idiomas tienen mayor tendencia a desarrollar y demostrar sus funciones ejecutivas, particularmente la dimensión de control inhibitorio (Zelazo, Blair y Willoughby, 2016, p. 54). Tanto en jóvenes, como en personas mayores pueden desarrollarse estas funciones ejecutivas que inciden directamente en el desarrollo de habilidades empáticas e interculturales.

Las habilidades y actitudes interculturales de las que hablamos permiten al aprendiente de lenguas, en el caso del náhuatl, aproximarse a la cultura nahua desde una perspectiva intercultural. De esta manera, “la comunicación trasciende el mero intercambio

de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales y socioculturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno" (Instituto Cervantes, 2019). El desarrollo de habilidades interculturales permite al aprendiente intentar dialogar con otras culturas, evitando el "chovinismo lingüístico" del que habla Moreno Cabrera (2016, p. 107), que desprecia las lenguas de los demás y tiene un aprecio exagerado de la lengua propia. Así, los aprendientes del náhuatl que se han sometido a este aprendizaje de manera volitiva, tienen los elementos para desarrollar estas habilidades interculturales que les permitirían comprender los discursos de otras culturas y no criticarles sólo por no conocer el lugar de enunciación de tales discursos.

El aprendizaje de la lengua y cultura originaria sigue siendo un aprendizaje artesanal lleno de retos y dificultades, donde los aprendientes se encuentran a la expectativa de encontrar cursos de enseñanza de la lengua que cubran sus necesidades y/o intereses, y que, con todo, no dejan de ser cursos de carácter cultural, no reglados, sin la expedición de certificados que avalen los aprendizajes de esta comunidad artificial que se crea en los contextos urbanos y que cada vez se va consolidando como una comunidad natural. Así, considero que parte de la tarea de las entidades educativas es diseñar políticas que atiendan a esta población ya sensible a los temas interculturales, pues tales actores, enseñantes y aprendientes de las lenguas y culturas mexicanas, en su ideal de fomentar las relaciones entre culturas mexicanas continuarán haciendo este trabajo, a sabiendas de que pueden abandonarlo si no se crean las condiciones necesarias para que continúen su formación, ya no solo por un ideal, sino con el conocimiento de que contarían con el respaldo de la institución educativa y no estarían nadando contracorriente en una sociedad que en el discurso es intercultural, pero en los hechos olvida a sus diferentes culturas.

3. *TEKIPANOLISOHTLI* EN EL APRENDIZAJE DEL NÁHUATL

Como nahuahablante y enseñante de la lengua comprendo las preocupaciones de los actores indígenas respecto a generar proyectos que respondan a las demandas propias de nuestros pueblos, que democraticen el gobierno, que generen redes de contacto, que representen nuestros intereses, pero sobre todo, que reenmarquen a las culturas originarias en "otros contextos en donde los pueblos indígenas resisten" al colonialismo interno de México, que dibuja las diferentes complejidades de los pueblos y actores indígenas como un problema (Smith, 2016, p. 206). Diversos actores indígenas y no indígenas ya están llevando a cabo esta labor en la ciudad de Xalapa, donde intelectuales nahuas y procedentes de otras culturas se está encargando de elaborar propuestas que contribuyan a una educación intercultural, al conocimiento de otras culturas y al posicionamiento de los saberes y lenguas de sus pueblos originarios.

Puesto que la práctica educativa del náhuatl en zonas urbanas se caracteriza por ser un aprendizaje artesanal que en muchas ocasiones no es formal, los actores inmersos en esta práctica son variados y quizá a simple vista no se ven como colectividades organizadas. Estos grupos de aprendizaje comúnmente están integrados por actores indígenas, generalmente la o el enseñante de la lengua y por aprendientes de la lengua que pueden ser no indígenas, indígenas y extranjeros. Tristemente, en varias ocasiones, la posición que se les ha conferido a las agrupaciones originarias o indígenas, y resaltamos a las agrupaciones indígenas en las ciudades, ha sido una posición de subalternos. Por lo tanto, mirar desde la subalternidad de sujetos y grupos que por mucho tiempo han sido llamados "otros", implica escuchar lo que estos "otros" quieren enunciar (Rufer, 2012, p. 45). En ocasiones, cuando estos actores son considerados sujetos de estudio, ocupan un lugar subalterno; sin embargo, en estudios con métodos colaborativos se busca validar su acto de habla, reconocer y estructurar su voz ya no como subalternos, sino como interlocutores. Por ellos es necesario, mantener diálogos horizontales, que implica un compromiso por parte de la investigadora a construir los datos en compañía de actores colaboradores. Se trata pues de buscar respuestas

detrás de las voces y los silencios “que pueden decir tanto o más que las palabras” (Restrepo, 2016). El trabajo con actores indígenas no se llevó a cabo en sus comunidades de origen, sino que hablamos de actores indígenas que viven en los contextos urbanos y que comienzan a ser visibles en tales contextos debido a su agencialidad en materia de construcción de propuestas con y para sus pueblos. Entre ellos encontramos académicos y otros actores que pertenecen a sociedades indígenas.

La intención de integrar elementos colaborativos a la investigación es poder describir y detallar junto a los enseñantes y los aprendientes los elementos que componen la práctica educativa del náhuatl en los contextos urbanos y cómo se generan encuentros interculturales que podrían permitir el desarrollo de habilidades interculturales e interlingüísticas. Así también, comenzar a describir estas prácticas de la lengua náhuatl, permiten identificar los retos y áreas de oportunidad en la enseñanza de esta lengua, todo ellos a través del intercambio de experiencias con los diferentes participantes en la enseñanza – aprendizaje del náhuatl. En este apartado centro la mirada en cómo realicé una investigación para identificar y escuchar las voces de los actores a los que no se les había permitido hablar, aun cuando se trataban problemáticas que les afectaban. También busqué hacer visible la importancia de atender las demandas de tales actores y la participación activa de nahuas y de otras agrupaciones en el fortalecimiento y generación de encuentros interculturales concertados, a través de la enseñanza del náhuatl como segunda lengua en contextos urbanos que permitan desarrollar habilidades que contribuyan a la comprensión humana a través de encuentros interculturales.

3.1 Propuesta metodológica de trabajo

La investigación sobre los elementos que conforman la práctica educativa del náhuatl y su posible incidencia en el cambio de actitudes de los aprendientes, requirió de una participación activa de los actores inmersos en el aprendizaje del náhuatl, dentro y fuera de los espacios en donde se imparten los cursos. La investigación que se caracterizó por desarrollarse desde una perspectiva metodológica cualitativa fue de corte descriptivo y comprensivo, lo cual ha incidió en el uso de técnicas colaborativas.

Durante las diferentes fases de la investigación utilicé un proceso interpretativo orientado a "comprender la realidad" (Ruiz Olabuenaga, 2003, p. 5). Según expone Ruiz Olabuenaga (2003), este tipo de estudio se basa en el paradigma hermenéutico y no en el positivista. Esto se debe a que la investigación debe estar "centrada en el entendimiento e interpretación" (p. 6). Los datos se van construyendo de manera parcial, ya que "los investigadores crean parcialmente lo que estudian, por ejemplo, el significado de un proceso o documento" (p. 7). De ahí que considerara relevante el trabajo con diferentes actores inmersos en esta práctica educativa del náhuatl.

Comúnmente conforme se observan procesos, relaciones e interacciones entre los actores de la comunidad al realizar una investigación, los prejuicios y antecedentes de quien realiza la observación pueden influir en que la perspectiva desde donde el etnógrafo mira no sea adecuada para la ocasión. Es por ello que quien realiza la etnografía tiene oportunidad de validar su propia "comprensión de los fenómenos estudiados" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 38), esto a través del uso de otras técnicas e instrumentos útiles para la recolección de datos.

Lo anterior no nos exime como investigadoras o investigadores de exponer nuestros posicionamientos políticos, los cuales facilitan u obstaculizan el entendimiento de lo que observamos. Resulta necesario, ocuparnos de comprender lo mejor posible las realidades que observamos y tener presente la cuestión que plantea Mariana Mora (2018): "¿cómo puede una investigación visibilizar las prácticas y los conocimientos "subalternos" sin reproducir relaciones (neo)coloniales?" (p. 67). Tener en cuenta el anterior cuestionamiento, quizá pueda incidir en un menor sesgo al describir las prácticas observadas y lograr ser asertivos al comunicar los testimonios de discriminación, de ausencias en la educación intercultural y de las acciones que los actores han emprendido, sea de forma individual o colectiva, a favor de resarcir los daños provocados por la marca de la colonialidad y los neocolonialismos. Y es que, precisamente será la forma en la que se trabajen los testimonios de estos actores lo que denote un "aparente empobrecimiento de las culturas" o un "análisis de la resistencia y adaptación de éstas" (Marcus, 2001, p. 11). De allí la importancia de no limitar nuestro campo de estudio, retomar testimonios de otros actores y seguir los discursos y las historias de los actores con quienes trabajamos.

Al identificar los actores que están inmersos en esta práctica educativa de la lengua náhuatl se genera de por sí un dialogo, un encuentro entre diferentes culturas. Se identifican diferentes "conjuntos de acción" y redes con las que es relevante trabajar, por lo que se pueden entender "estos planteamientos como complejidades, paradojas y procesos de las relaciones" que intervienen en el encuentro entre culturas y que se generan a través de la práctica educativa del náhuatl (Rodríguez-Villasante, 2007, p. 81). Al trabajar con diferentes actores, enseñantes y aprendientes de la lengua náhuatl, así como autoridades de las instituciones donde se lleva a cabo esta práctica, pude construir información a través del uso de cuestionarios y la aplicación de entrevistas, siempre buscando la colaboración con diferentes actores, lo cual permitió que se enriqueciera el trabajo. De esta forma pude diseñar una ruta metodológica acorde a las necesidades del proyecto, con un enfoque colaborativo y siguiendo las pautas que marcan los actores indígenas y no indígenas inmersos en esta práctica.

3.2 Fases de trabajo de campo e instrumentos para recabar información

Para poder describir la muestra y los instrumentos con los pude recabar y construir información junto a los enseñantes y aprendientes del náhuatl es necesario describir las fases de trabajo que llevé a cabo. El trabajo de investigación con cada uno de los grupos lo dividí en tres fases. Existieron dos razones para dividir el trabajo en fases, la primera es que trabajar de esta manera me permitió interactuar con diferentes actores en diferentes momentos. La segunda razón tiene que ver con la diferenciación de aplicación de instrumentos de investigación y la construcción de datos. Cabe destacar, que las fases de trabajo, se superponen, ya que en cada fase tuve que realizar un análisis de la información que obtenía hasta el momento, dicho análisis me permitía mejorar el trabajo en las fases subsecuentes y a profundizar sobre diversas cuestiones relacionadas con la categorización. De esta manera, trabajé en un primer momento con los grupos aplicando cuestionarios y presenciando sus clases y posteriormente entrevistando a algunos actores seleccionados. Los tres momentos clave para la investigación se describen como: *Achtotekipanolistli*: fase inicial, *Tlahkotekipanolistli*: fase media y *Tlamiyatekipanolistli*: fase final.

Al hablar de discursos y de relaciones que se generan entre los actores que se ven involucrados en esta práctica educativa del náhuatl, bien podemos traer a la mesa lo que exponen Irlanda Villegas y Gunther Dietz (2016) respecto a tres tipos de relación dialógica que suelen presentarse en investigaciones en educación intercultural: “a) dimensión semántica, b) dimensión pragmática, y c) dimensión sintáctica” (p. 657). Estas dimensiones nos permiten conocer los saberes, los haceres y los poderes respectivamente, de los actores involucrados. Así, en este trabajo se observan precisamente estas dimensiones, aunque no ligadas a una fase únicamente, y se hizo a través de la aplicación de cuestionarios, observaciones de las clases y entrevistas a aprendientes y enseñantes del náhuatl

Es necesario hacer mención de que, así como el método y el instrumento no son exclusivos a un tipo de actor, los datos que logro recabar no se corresponden con una sola dimensión, ni las fases se corresponden con una sola categoría ni pregunta específica. Para mí, cada aspecto de la investigación resultó ser como una delicada línea o como un fuerte trazo en el esbozo que hago sobre la realidad que observo. Los delicados trazos (de los métodos y la aplicación de instrumentos) me permitieron definir los elementos y formas que componen esta práctica educativa del náhuatl. Y los trazos fuertes hechos al carbón (del análisis y la interpretación), me permitieron trabajar los claroscuros sobre las relaciones que se forman en esta práctica educativa, la asignación de valor a la lengua y las disposiciones favorables y desfavorables. Quizá el trabajo de mi parte, sea atisbando las formas y los juegos de luces y sombras, pero trato de realizar un boceto que permita apreciar el cuadro desde donde puedo observarlo.

En la figura 7, que se muestra a continuación, enuncio las tres fases del trabajo de investigación las cuales se superponen entre sí debido a que realicé el análisis de forma simultánea, lo cual me permitió mejorar las fases posteriores, incluso rediseñarlas.

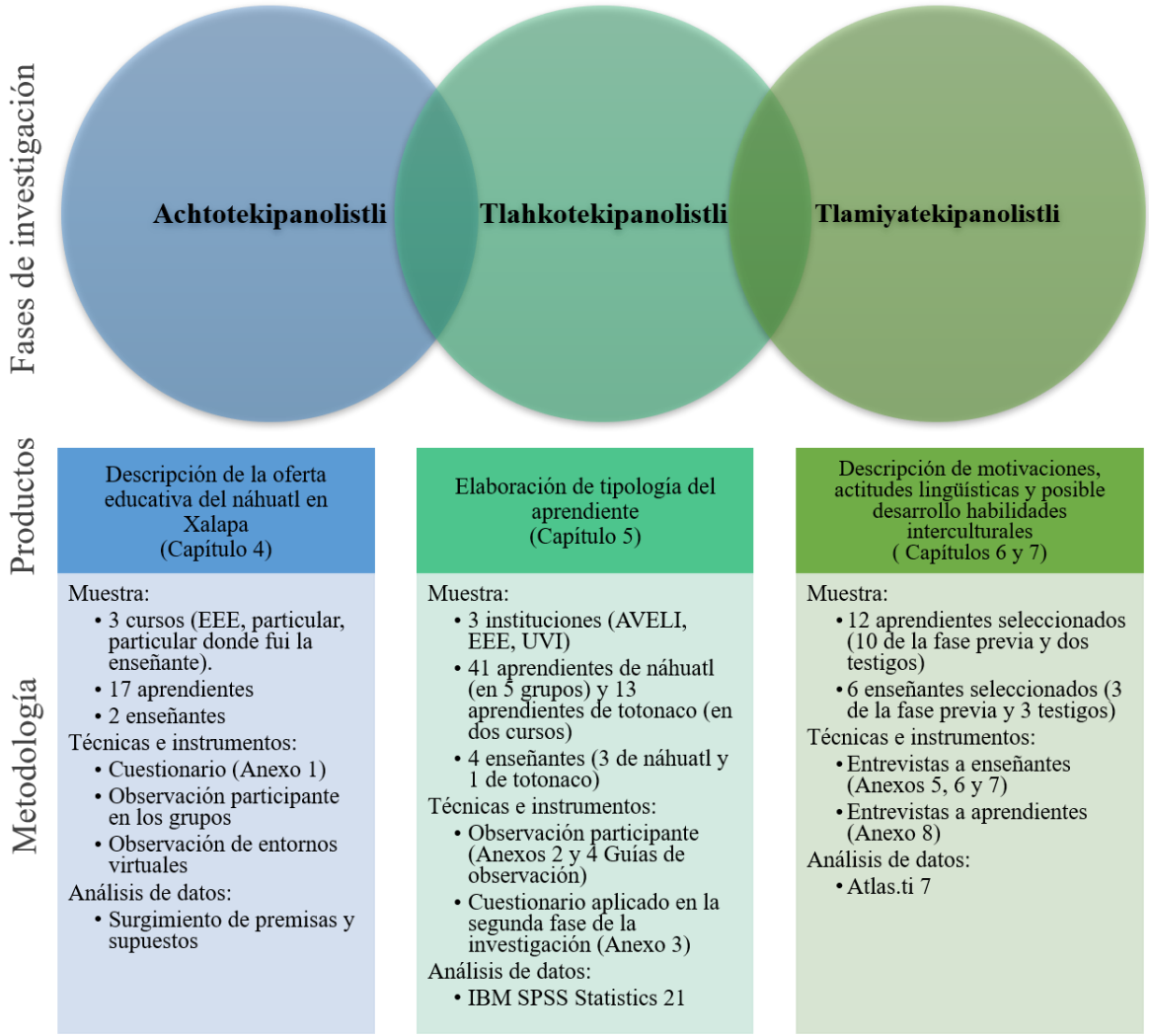


Figura 7. Descripción de las fases de trabajo de investigación (Elaboró: Yoltzi N. H.)

Como se puede observar en la parte inferior de la figura se describen, a través de tres tablas, los productos o resultados obtenidos tras implementar los diseños metodológicos de cada una de las fases. Por otro lado, a través de la descripción de la metodología, puedo enunciar la muestra y actores con los que trabajé, las técnicas e instrumentos que utilicé para obtener información sobre la práctica educativa del náhuatl y la forma en la que llevé a cabo el análisis de los datos.

3.2.1 *Achtotekipanolistli*: fase inicial

Para realizar esta investigación que se centra en comprender el fenómeno de enseñanza – aprendizaje del náhuatl, decidí hacer un rastreo de la oferta de cursos de náhuatl existente en la ciudad de Xalapa durante los primeros meses del año 2019. Para realizar esta tarea, fue necesario llevar a cabo una observación en entornos virtuales, sobre todo a través de redes sociales y aplicaciones de mensajería como Facebook y WhatsApp.

Es necesario mencionar que el trabajo realizado en esta fase de la investigación, que incluyó la observación participante y la aplicación de cuestionarios a los aprendientes, contribuyó al surgimiento de conceptos que posteriormente investigaría a profundidad con enseñantes y aprendientes. La razón de trabajar con una primera muestra de cursos e instrumentos diferentes para obtener y construir la información fue que consideré necesario tener una aproximación a esta práctica educativa, lo que me permitió contextualizar la práctica del náhuatl en la ciudad de Xalapa, ya que existen diferentes lugares en la ciudad donde se enseña náhuatl de manera formal y no formal. Por otro lado, me permitió identificar problemáticas y realidades que investigar, así como establecer premisas y supuestos para la investigación. Así también, este estudio empírico preliminar me ayudó a establecer los primeros supuestos teóricos y a diseñar, desarrollar, incluso adecuar, el trabajo que haría posteriormente en las otras dos fases, con los actores participantes.

La pregunta que sirvió para guiar el trabajo de investigación en esta fase fue:

- ¿Qué factores están implicados en la enseñanza del náhuatl como práctica educativa en contextos urbanos?

Así como una pregunta secundaria:

- ¿Qué actores y colectividades se interesan por aprender la lengua náhuatl?

Para comprender la respuesta a estas preguntas, me centré en realizar observaciones en únicamente tres de los nueve cursos que encontré que se impartían en

Xalapa[26]. Con el permiso de las autoridades correspondientes, los enseñantes y aprendientes, me presenté en estos cursos y pude aplicar un cuestionario a los aprendientes (véase Anexo 1). El trabajo realizado en esta fase me permitió identificar que había interés por parte de los aprendientes y de los enseñantes en promocionar y dar difusión a la lengua originaria náhuatl. Este interés no es únicamente de los nativos del náhuatl sino también de los no nativos, quienes tienen un papel activo en el aprendizaje de la lengua, aun cuando las condiciones para el aprendizaje de la lengua no parezcan favorables. Así también, a través de la observación y las conversaciones informales con nahuas procedentes de diferentes lugares, pude rastrear los orígenes de los nahuas de Xalapa quienes tienen inferencia en la actual condición de su lengua en la ciudad. Describir los orígenes de los nahuas que vienen a Xalapa era necesario, ya que el "mapeo indígena" tiene un poder quizá poco conocido que es incidir en "el reconocimiento de las luchas" y la búsqueda de resarcir daños hechos a los pueblos originarios (Wainwright y Bryan, 2009, p. 169).

Por otro lado, pude darme cuenta de que el náhuatl no era la única lengua originaria que se estudiaba en Xalapa, sino que también se enseñaba *tutunakú*, inclusive *teenek*.[27] La selección de los cursos observados en la primera fase de diagnóstico fue por conveniencia, ya que realicé observación en tres grupos a donde como investigadora tenía el acceso y contaba con la disposición de los enseñantes, a quienes ya conocía, y de los aprendientes a colaborar. En dos de los cursos pude hablar con los enseñantes y posteriormente con los aprendientes para que me permitiesen observar sus prácticas; y, en uno de los cursos, tuve oportunidad de ser la enseñante y quienes estaban aprendiendo la

[26] Uno de los cursos fue impartido en la Escuela de Estudiantes Extranjeros y ofertado al público en general, otro en un domicilio particular ofertado a integrantes de una asociación religiosa y, en el último, también dirigido al público en general, yo fui la enseñante.

[27] El tének *o teenek* es una lengua que se habla al norte del estado de Veracruz, en la Huasteca, por el pueblo originario que lleva el mismo nombre, *teenek*. Esta lengua pertenece a la familia lingüística mayense y se encuentra aislada de las otras lenguas mayenses. Con frecuencia, se llega a hacer referencia a este grupo y su lengua como huasteco, lo que lleva a algunas confusiones entre la identificación de los *teenek* y los nahuas. Es probable que la presencia de esta lengua en los cursos de la ciudad de Xalapa se deba a los movimientos migratorios de personas desde la zona Huasteca que llegan a la ciudad, de la cual se hablará en el siguiente capítulo.

lengua accedieron a participar en este estudio. La descripción de esta primera muestra y los resultados de trabajo con estos actores se encuentran en el capítulo 4 de este trabajo.

3.2.2 *Tlahkotekipanolistli*: Fase media

Durante la segunda fase de trabajo decidí trabajar los cursos de náhuatl que se imparten en tres instituciones que son la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas (AVELI), la Escuela de estudiantes Extranjeros (EEE) y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). La razón de seleccionar estas tres instituciones fue que los cursos que en ellas se imparten se había ofertado de forma constante cada semestre, al menos durante un año. Para realizar esta investigación fue necesario conocer la oferta de cursos de náhuatl que se impartieron en estas tres instituciones durante los meses de agosto 2019-enero 2020 para los casos de la AVELI y la EEE, y el curso que se impartió en la UVI durante los meses febrero-julio de 2020. Así también, solicité permiso a los directivos y enseñantes en cada una las instituciones con el fin de que se me permitiera estar presente en algunas sesiones, poder aplicar cuestionarios a los aprendientes y, en la tercera fase se me permitiera realizar entrevistas a enseñantes y aprendientes.

En el primer caso, la AVELI ofertó al público en general dos cursos de náhuatl nivel 1 (variante huasteca) y totonaco nivel 1 (de la región de Filomeno Mata), los cuales se impartieron durante los meses de agosto de 2019 a enero de 2020. Estas propuestas hechas por la institución han desembocado en la programación de cursos, en donde la enseñante de náhuatl y el enseñante de totonaco planeaban sus actividades echando mano de los recursos educativos con los que cuenta la AVELI. Si bien el estudio centra la mirada en el aprendizaje del náhuatl al trabajar con dos grupos de aprendientes del náhuatl, decidí adaptar el cuestionario aplicado a aprendientes de nuevo ingreso para recabar información de dos cursos de totonaco, ya que consideré que podían proporcionar valiosos datos sobre el tratamiento que se da a dos lenguas originarias enseñadas como segunda lengua en contextos urbanos, así como aportaría información para comprender los perfiles de aprendientes de lenguas

originarias.[28] Esto resultó útil ya que me permitió encontrar a actores que, como se analizará posteriormente estaban altamente motivados en aprender una lengua originaria, algunos de ellos, primero han aprendido náhuatl y ahora cursan totonaco. Respecto a la oferta educativa de la AVELI, en materia de lenguas originarias, el día 13 de marzo de 2020 la AVELI publicó en su página de Facebook su oferta de tres cursos de náhuatl en las tres variantes que se hablan en el estado de Veracruz, *nawatlahtolli tlen powi altepetlan Zongolica*, *nawatlahtolli tlen wextekapan tlalli* y *tamachtilis mela´tahtol* (náhuatl de Zongolica, náhuatl de la Huasteca, y náhuatl del Sur de Veracruz respectivamente) que darían inicio el 18 y 19 de marzo de 2020. El día 18 del mismo mes, en una breve conversación, el director de AVELI de ascendencia *tutunakú* me comentó que, ante la difícil situación que se avecinaba debido a la pandemia de Coronavirus COVID-19, los cursos serían cancelados hasta nuevo aviso. De esta manera, el día 20 de marzo se publicó en la página de Facebook que se suspenderían el inicio de los cursos. De esta manera, las actividades de enseñanza del náhuatl y otras lenguas se han visto suspendida temporalmente debido a la contingencia.

En el segundo caso, durante los meses de agosto a diciembre de 2019 la EEE ofertó náhuatl nivel 1 y 2 de náhuatl al público en general, igualmente con contenidos planeados y regulados por el enseñante. En conversaciones con la directora de la EEE pude saber que la escuela contempla los cursos de náhuatl en los documentos registrados ante la SEP, si bien éstos han sido impartidos en algunas administraciones y en otras no. Al mes de mayo de 2020 la oferta del plantel se amplió a tres niveles, los cuales fueron impartidos a través de videoconferencias con los aprendientes, esto debido a la contingencia por el Coronavirus.

En el tercer caso, la UVI oferta náhuatl nivel 1 cada semestre y en ocasiones durante periodos intersemestrales, como una experiencia del Área de Formación de Elección Libre (AFEL), a estudiantes de cualquier carrera que se encuentren cursando su formación de licenciatura en la ciudad de Xalapa, ya que el curso hasta marzo de 2020 había sido presencial. Ésta es una propuesta creada e impulsada por el grupo de maestras y maestros del

[28] Cabe aclarar que sólo es una breve parte de la información recabada sobre los grupos de totonaco la que se incluye en este estudio, ya que la información que arrojó el estudio es extensa y relevante, lo que hace pertinente dar atención al tema y realizar una publicación próximamente.

área de Normalización Lingüística de la UVI, una propuesta que ha logrado institucionalizarse, con el entendido de que los contenidos del programa de Náhuatl 1 de AFEL son planeados y regulados por el enseñante de náhuatl. Se trabajó con los aprendientes de nivel 1 que cursaron náhuatl durante los meses de febrero – julio de 2020, con quienes la mayor parte de las clases fueron en línea, también debido a la contingencia por el Coronavirus COVID-19.

En total, durante la segunda fase trabajé con tres instituciones, con 54 aprendientes distribuidos en cinco grupos de náhuatl y dos de totonaco, con 41 y 13 aprendientes respectivamente. Me propuse trabajar con la totalidad de los aprendientes de náhuatl y de totonaco de las tres instituciones seleccionadas que se encontraban estudiando durante la segunda mitad de sus respectivos cursos, próximos a concluir. Sin embargo, algunos actores no llegaron a responder el cuestionario que apliqué para conocer sus opiniones sobre el aprendizaje del náhuatl y totonaco, ni en la primera ni en las sesiones subsecuentes que traté con ellos, por lo que, aunque pude observarlos en clase, no pude obtener datos de ellos y no los contabilizo en esta muestra en la que expreso el número de personas que participaron en la primera fase de la investigación respondiendo un cuestionario. La distribución de grupos que conformaron la muestra durante la segunda fase de trabajo se aprecia en la siguiente tabla:

Institución	**Características del grupo**	**Aprendientes que respondieron el cuestionario en la segunda fase: *Tlahkotekipanolistli***
AVELI	Grupo A - Náhuatl 1	6
	Grupo B - Náhuatl 1	10
	Grupo C - Totonaco 1	7
	Grupo D - Totonaco 1	6
EEE	Grupo E - Náhuatl 1	12
	Grupo F - Náhuatl 2	4
UVI	Grupo G - Náhuatl 1	9

Tabla 2. Conformación de los grupos de aprendientes (Elaboró Yoltzi N. H.)

Cabe destacar que esta muestra inicial se fue modificando con el trascurso de las fases de trabajo de investigación y la aplicación de instrumentos que permitían hacer una selección cada vez más fina de los actores con quienes se trabajaría, así como la integración de testimonios de otros actores en la investigación. En la tabla 2, puede observarse que trabajé con 13 actores aprendientes de dos grupos de totonaco de la AVELI en Xalapa. Sin embargo, cabe destacar que se tomaron en cuenta a otros actores de un tercer grupo de totonaco también de la AVELI que recibieron un curso en Jilotepec, Veracruz, así como otros actores que han sido aprendientes del náhuatl en otros años fuera de las tres instituciones seleccionadas y algunos en espacios diferentes de Xalapa inclusive en el extranjero, siendo similares a Xalapa en ser también contextos urbanos.

En esta fase se buscó conocer a los aprendientes inscritos a los cursos de náhuatl nivel 1 y nivel 2 y de totonaco nivel 1.

Una pregunta guía que me permitió iniciar esta fase fue:

- *¿Qué motivaciones personales y sociales llevan a que exista una demanda y, por ende, una oferta de aprendizaje del náhuatl?*

Para responder esta primera pregunta resultó pertinente diferenciar los factores que intervienen en la respuesta. En el capítulo 4, se analizará que en los grupos de aprendizaje de náhuatl existían nociones de pertenencia, identidades, y fortalecimiento de la lengua nahua. Respecto a los aprendientes, parecía que las experiencias del pasado, sus deseos y otros motivos personales inferían en su selección del aprendizaje del náhuatl. Por tal razón, resultó necesario indagar sobre los siguientes aspectos: las motivaciones y las actitudes que los aprendientes tienen hacia el náhuatl. Tales aspectos bien podrían expresarse en forma de preguntas de la siguiente manera:

- ¿Qué *motiva* a una persona a aprender náhuatl como segunda lengua en contextos urbanos?
- ¿Qué *actitudes lingüísticas* hacia el náhuatl se observan en la población de residencia urbana aprendiente?

Con el fin de indagar sobre estas cuestiones, planeé realizar una breve serie de observación en los grupos de aprendientes de náhuatl, así como la aplicación de un cuestionario a los

aprendientes. Para llevar a cabo estas actividades en cada uno de los grupos de aprendientes de náhuatl y totonaco de las tres instituciones se solicitó permiso en cada institución. Para ello se entregaron oficios de presentación dirigidos a las siguientes autoridades: el Director General de la AVELI; la directora de la EEE; y la directora de la UVI. El oficio solicitaba su colaboración al permitir a la investigadora aplicar cuestionarios y/o entrevistas a docentes y estudiantes de los cursos de lengua que se impartían en la institución a su cargo. Así también, se expuso que la colaboración se ajustaría a las condiciones que convinieran y que no entorpecieran las actividades, además de que se reconocería la colaboración de la institución y los estudiantes en los términos que establecieran. En los tres casos la respuesta fue positiva. Es necesario hacer mención de que, al momento de iniciar mis observaciones en los grupos y aplicación de cuestionarios, los cursos ya habían iniciado y se encontraban en la segunda mitad próximos a concluir.

Una vez que se me concedió permiso de estar en los grupos de aprendizaje, y habiendo hablado con cada uno de los enseñantes, me presenté en cada grupo y expliqué la razón de mi constante presencia en sus clases. En palabras de María Bertely (2000), un etnógrafo o investigador "es observador porque no interviene de modo directo, en el desenvolvimiento natural de los sucesos", más tiene una función participativa "porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado" (p. 48). Como podrá ampliarse en otros apartados, durante los momentos de observación en los grupos, tanto los enseñantes como aprendientes me hicieron partícipe de sus dinámicas. Tal como expone Rosana Guber (2015) pude participar de dinámicas tan diferentes como ayudar a enseñantes con alguna palabra, diálogo o juego en náhuatl cuando ellos lo requerían de mí, hasta participar en la organización de algún convivio de cierre, estar presente en su ceremonia de clausura, ser su fotógrafa y hasta pasar por una confusión sobre mi presencia o la de una colaboradora que me auxilió con el supuesto fin de evaluar el desempeño del enseñante y de los aprendientes, idea que tuve que aclarar con prontitud y que terminamos comentando como anécdota (p. 51). Con todo, considero que tales participaciones aportaron mucho a la investigación ya que me permitieron relacionarme con la mayoría de los actores e intercambiar comentarios con ellos sobre sus impresiones respecto al aprendizaje de la lengua náhuatl, y como menciona Bertely estas participaciones "más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos" (p. 49).

A diferencia del diagnóstico que realicé sobre los cursos de náhuatl en Xalapa (apartado 4.2 Primeros acercamientos al proceso de aprendizaje del náhuatl en Xalapa), en esta ocasión durante la primera fase de investigación decidí no grabar video de ninguna de las sesiones para no entorpecer las dinámicas de trabajo, ni cohibir a los aprendientes. Por lo tanto, pude valerme de una breve guía de observación (Anexo 2) que me sirvió para elaborar notas de campo y notas de audio que me permitían "recuperar ambientes y climas, y también información general y puntual", accediendo así a "un proceso de descubrimiento" (Guber, 2013, p. 174). Fue así como en mis notas y grabaciones pude relatar sobre los aprendientes más activos en el aprendizaje de la lengua náhuatl y de situaciones que daban cuenta de los intereses y motivaciones de los aprendientes.

Para acompañar las observaciones, diseñé un cuestionario cerrado, estructurado, para análisis cuantitativo, con el fin de "obtener información diversa, de un conjunto amplio de personas" (D´Ancona, 2001, p. 240). Este cuestionario exponía algunas cuestiones relacionadas con las premisas que me surgieron tras haber realizado un diagnóstico en los cursos de náhuatl (apartado 4.2). El cuestionario que diseñé fue aplicado en las tres instituciones la AVELI, la EEE y la UVI, y fue respondido por los aprendientes que encontré al momento de iniciar mis observaciones. La atención se centró en investigar lo referente al perfil del aprendiente, la configuración sociolingüística, actitudes de los aprendientes hacia la lengua náhuatl y motivaciones. El diseño fue inspirado en otros cuestionarios que atienden algunos de los aspectos anteriormente mencionados y que ya han sido validados, tales como el cuestionario de Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera (MAALE), elaborado por la doctora en Lingüística Aplicada a la Enseñanza, Emilia Minera Reyna, del Instituto Cervantes Munich (2010) y el cuestionario Language Learning Orientations Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation Subscales (LLOS_IEA), elaborado por la doctora Kimberly A. Noels y los doctores Luc G. Pelletier y Robert J. Vallerand (Ryan, 2000).

La mayor parte de las preguntas que se diseñaron fueron cerradas para facilitar la captura de información, pero se dejó cierto margen para expresar aspectos importantes que la investigadora pudiera estar dejando de lado a través de otras cuatro preguntas abiertas al final del cuestionario. De hecho, la combinación de diferentes tipos de preguntas permitió

saber las opiniones de los aprendientes, pues observé patrones que se repetían en sus respuestas lo que dio lugar al surgimiento de nuevas categorías y/o subcategorías. La escala que se utilizó para dos aspectos importantes, a saber, actitudes hacia la lengua y motivaciones, tenía las opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo, representada con los números 1 a 4 respectivamente. No se incluyó un punto de intermedio con el fin de conocer un posicionamiento de los aprendientes y no tener respuestas que aparentemente denotaran indiferencia o indecisión al responder. El cuestionario puede ser consultado en el Anexo 3.

Los cuestionarios fueron aplicados con autorización de los enseñantes al término de la primera sesión en que estuve presente como investigadora. Una vez explicadas las instrucciones y el consentimiento informado que este cuestionario contiene, el mismo, fue aplicado en aproximadamente 15 minutos. Este mismo cuestionario fue adaptado para ser contestado por los aprendientes de totonaco, con el fin de comparar si las respuestas pudiesen aplicarse a otras lenguas originarias, o si en su defecto existe alguna variación.

Los 54 cuestionarios respondidos fueron registrados y codificados en una base de datos que ha sido compilada por la investigadora en IBM SPSS Statistics 21, versión en español, y la captura fue llevada a cabo por una colaboradora con amplia experiencia en las temáticas de la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl, por lo que pudo expresar comentarios que contribuyeron al análisis de la información. Los datos fueron analizados a través de análisis de frecuencias, cruces de variables y selección de casos, lo cual permitió identificar casos de actores con los que se trabajaría posteriormente en la fase media y final. De esta manera, las categorías emergentes podrán ser consideradas para plantear otras preguntas para la segunda fase que incluirá entrevistas con enseñantes y aprendientes. Con los datos obtenidos en esta fase y el análisis de éstos, pude comenzar a definir una tipología de los aprendientes que se encuentran en los cursos de náhuatl, misma que se describe en el capítulo 5 de este trabajo.

Por último, se realizaron observaciones en la sesión de cierre de náhuatl donde los aprendientes realizaron presentaciones de sus habilidades adquiridas en el náhuatl, tales como diálogos, monólogos, declamación, entre otras actividades. Para documentar las participaciones de individuales o colectivas de los aprendientes, preparé una guía de

observación (véase Anexo 4) y recibí el apoyo de dos colaboradoras hablantes del náhuatl, a quienes capacité para realizar la documentación fotográfica y escrita, ya que las fechas se traslapaban con procesos de evaluación de la Maestría en Investigación Educativa.

3.2.3 *Tlamiyatekipanolistli*: Fase final

Esta fase de trabajo comenzó cuando ya habían concluido los cursos de náhuatl de la AVELI y la EEE, y el curso de la UVI estaba por finalizar. Con el fin de profundizar en las cuestiones planteadas en la segunda fase, referentes a las motivaciones y actitudes de los aprendientes hacia la lengua náhuatl, consideré necesario realizar entrevistas no sólo con aprendientes, sino con enseñantes para conocer su posicionamiento respecto a estas motivaciones y actitudes. Así pude trabajar con 12 aprendientes, de los cuales 10 fueron seleccionados con base a sus respuestas al cuestionario aplicado en la fase *Tlahkotekipanolistli* y su desempeño durante las clases y, los otros dos aprendientes eran actores testigo, enseñantes y aprendientes (de náhuatl y de totonaco), quienes han tomado cursos institucionales y particulares. Respecto al trabajo con enseñantes, pude entrevistar a los tres enseñantes de náhuatl de las tres instituciones y a tres enseñantes de náhuatl testigos (uno de cursos institucionales y dos de cursos particulares).

Los aportes de otros actores del náhuatl y del totonaco son enunciados de manera específica en los capítulos posteriores y sus observaciones sirven como elementos y grupos-testigo. Respecto a estos grupos-testigo, Muñóz García (2009), al retomar y comentar los aportes de Lewin, indica que tanto individuos como subgrupos pueden actuar "como focos de irradiación e influencia, esto es, como fuerzas que provoquen cambio en la estructura o en la dinámica grupales", de esta manera individuos y colectivos pueden actuar como "agentes de cambio social sobre su entorno" (p. 52). El trabajo con estos *otros* actores que no pertenecen a los grupos de aprendientes de náhuatl de la ciudad de Xalapa, y la aplicación de encuestas y realización de algunas entrevistas, aporta valiosa información que permite comprender el fenómeno de la enseñanza de la lengua originaria náhuatl en contextos urbanos. Por esta razón se hace referencia específica a estos otros actores en algunos apartados de la investigación.

Para esta fase media, además de dar continuidad a la pregunta de la fase anterior se planteó la pregunta específica:

- ¿Cómo puede incidir la práctica educativa del náhuatl en la valoración de la lengua y el desarrollo de capacidades interculturales?

Y una pregunta secundaria fue:

- ¿Cuáles son las necesidades y áreas de oportunidad que identifican los aprendientes para contribuir al mantenimiento de las propuestas de enseñanza del náhuatl?

En palabras de Yazmín Cuevas (2016), el tipo de entrevista que se llevó a cabo, del tipo cualitativo, "remite a un diálogo cuya finalidad es la de recolectar información sobre un tema determinado. En otras palabras, se inscribe en un marco discursivo, donde existe un proceso dinámico que es propio del lenguaje hablado" (p. 118). Esta es una de las razones por las que decidí dar la oportunidad a los enseñantes del náhuatl de ser entrevistados en su lengua originaria nahua, dado que también la domino. La posibilidad para llevar a cabo la entrevista en náhuatl fue expresada en el consentimiento informado que se les envió a través de correo electrónico o mensaje de texto a los enseñantes (véase Anexo 5. Consentimiento informado de la entrevista a enseñantes). Tal consentimiento informado fue enviado por correo previo a la mayoría de las entrevistas, en otros casos se les leyó al principio de su entrevista para dar constancia de que autorizaban la grabación de audio y video de la entrevista para realizar posteriormente las transcripciones.[29] Respecto a los enseñantes, conté con la participación de seis actores, cuatro de las entrevistas se llevaron a cabo en español y dos en náhuatl. Cabe destacar que en una entrevista en español conté con el apoyo de un maestro experto en temas de enseñanza de lenguas extranjeras para conducir dos entrevistas, donde la cercanía que tengo con los actores podía impedir el análisis a profundidad al obviar ciertos aspectos. Como se analizará posteriormente, la investigación me llevó a plantear una tipología de aprendientes y con base en ella seleccioné casi siempre a dos aprendientes de

[29] Para todos los casos, tanto a enseñantes como a aprendientes se les expresó que se mantendría el anonimato. Por ello, en este trabajo hago un cambio en los nombres y sólo mantengo el rango aproximado de edad y la institución donde aprendieron o enseñaron náhuatl.

cada grupo para entrevistarles, por lo que conté con la participación de 12 aprendientes de la lengua. Pese a que se ofreció a los aprendientes de origen extranjero la oportunidad de responder la entrevista en inglés, ellos optaron por dar sus repuestas en español. Así 11 entrevistas se llevaron a cabo en español y sólo una aprendiente manejó un alto grado de bilingüismo del náhuatl y el español, como podrá analizarse posteriormente.

Debido a la contingencia por el Coronavirus COVID-19 que nos ha mantenido en confinamiento, la totalidad de las entrevistas se llevaron a cabo a través del uso de las TICs y las telecomunicaciones, a saber, videoconferencias en Skype y por Zoom, videollamadas de WhatsApp y llamadas telefónicas. Decidí contratar un servicio de prepago mensual de videollamadas y reuniones virtuales, debido a que proporcionaba la opción de grabar audio y video, y para impedir el corte de videoconferencia cada determinado tiempo, lo cual podría obstaculizar la concentración en la entrevista. Para todos los casos, sea que hablara con enseñantes o aprendientes, envié los cuestionarios a sus correos electrónicos o cuentas de WhatsApp. Para mí fue muy importante darle un carácter formal a la cita para entrevista, por lo que reservé el tiempo necesario para explicar a estos actores el motivo para ser entrevistados, algunos de ellos se entusiasmaron tanto que invitaron a sus amistades a conectarse para verlos siendo entrevistados o me solicitaban el video de la entrevista. A pesar de que para la realización de las entrevistas los interlocutores atravesamos dificultades en concertar las citas para las entrevistas y en que el formato de entrevista por videoconferencia limita brindar toda la atención que los entrevistados merecen debido a que la atención de ambas partes se dividía en diversos aspectos técnicos (alcance del internet, ruidos propios del hogar y del vecindario, entre otras), encontré grandes ventajas en que los aprendientes me concedieran estas entrevistas. Ya que, al encontrarse en espacios que ellos mismos habían seleccionado, en la comodidad de sus hogares, amablemente dispusieron del tiempo necesario para las entrevistas, lo cual permitió extendernos en algunos temas con toda libertad. Claro, esto implicó de mi parte un mayor compromiso en respetar sus horarios y su privacidad.

Los cuestionarios de entrevista a enseñantes (en náhuatl y español) retoman diversas cuestiones como sus perfiles y trayectorias laborales, su configuración sociolingüística, la metodología de sus cursos, las motivaciones y actitudes hacia la lengua

propias y su influencia en los aprendientes y las percepciones que se tienen sobre la población aprendiente del náhuatl (el diseño del cuestionario puede apreciarse en el Anexo 6 en su versión en náhuatl y el Anexo 7 en su versión en español). Estas entrevistas permitieron conocer el posicionamiento de los enseñantes del náhuatl, por lo que fue útil un enfoque desde las narraciones de vida que contribuyeron a la elaboración de "patrones de cursos biográficos a partir de los estudios de caso" (Flick, 2004, p. 115). Por otro lado, los aprendientes entrevistados contribuyeron a identificar las motivaciones para aprender el náhuatl y a identificar las actitudes hacia la lengua que incluían prejuicios negativos aun cuando hablamos de actores altamente sensibles a las lenguas y culturas originarias. Con base en las respuestas que proporcionaron los aprendientes en sus cuestionarios, lo observado durante las clases, y la ayuda de los enseñantes pude seleccionar casos relevantes a quienes entrevisté (el diseño del cuestionario a aprendientes se puede apreciar en el Anexo 8. Guía de entrevista a aprendientes).

Para finalizar el trabajo, en esta fase se llevaron a cabo las transcripciones de las entrevistas que posteriormente analicé con el software para análisis de datos cualitativos Atlas.ti 7. Para ello, recibí la ayuda de una colaboradora xalapeña, aprendiente del náhuatl, quien tras dos años de intenso aprendizaje de la lengua ha logrado un alto nivel de comunicación en náhuatl, al grado que se le ha invitado a hacer interpretaciones del español al náhuatl. El dominio del náhuatl y del español fueron necesarios para realizar las transcripciones, ya que, si bien la mayoría de las entrevistas estaban en español, algunos actores dieron su testimonio en náhuatl. Tras replantearme los procesos que seguí y el apoyo que recibí de tres colaboradoras, hablantes del náhuatl y de procedencia urbana, reconozco su agencialidad en el aprendizaje del náhuatl y sus esfuerzos son evidencia de la disposición a la colaboración y al diálogo entre actores de diferentes culturas.

Todos los procesos anteriormente descritos conllevan una interacción entre la investigadora y diferentes actores, por ello describí las acciones realizadas en un diagrama de secuencias y colaboración (figura 8), que permita mostrar el trabajo realizado en las diferentes fases del trabajo.

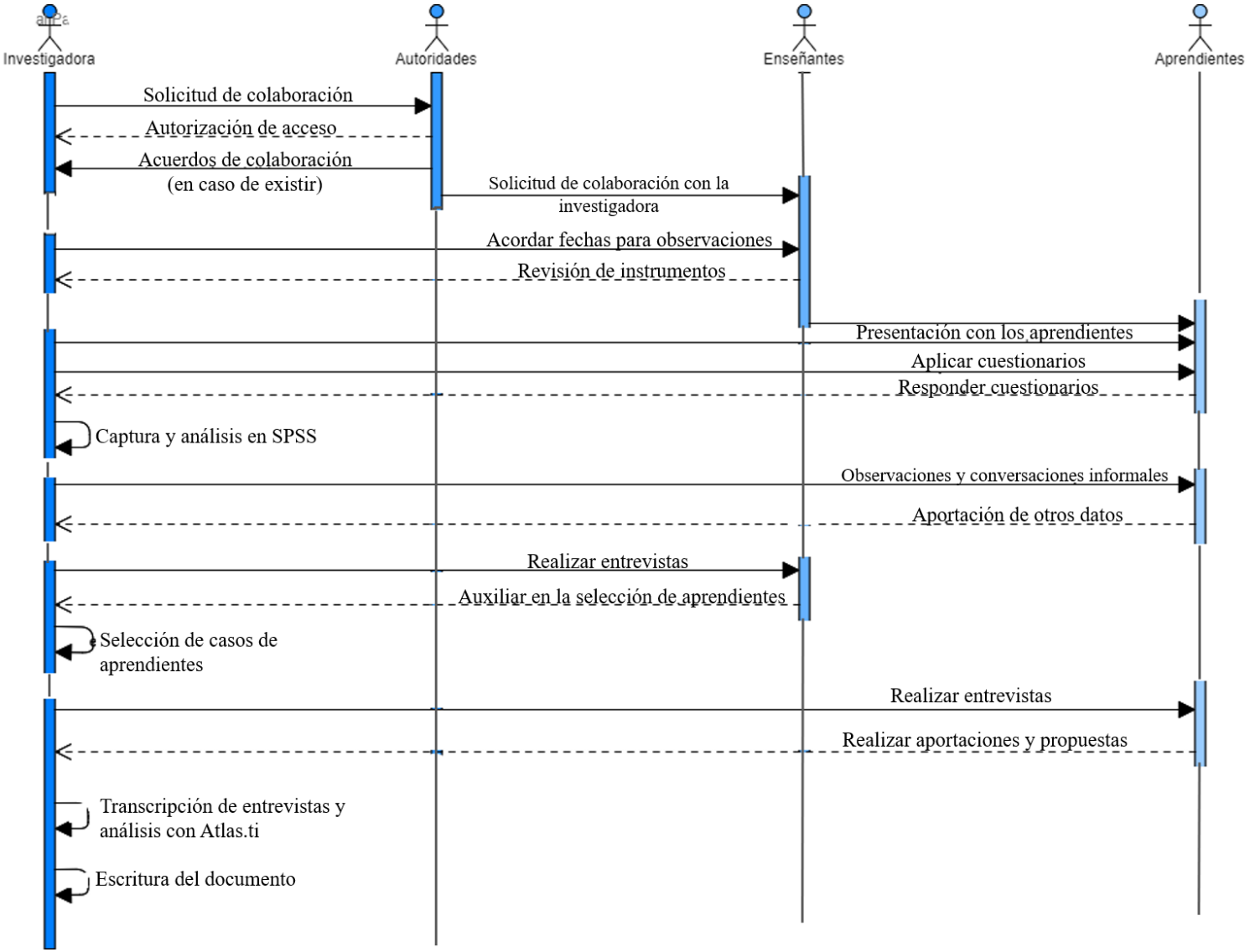


Figura 8. Diagrama de Secuencias y colaboraciones con los actores participantes (Elaboró Yoltzi N. H.)

3.3 Sistema de categorías

Una analogía simple y común sobre lo que es categorizar, es pensar que las categorías son como archiveros, incluso como cajas vacías, que se llenan con materiales similares entre sí. Sin embargo, es clave recordar que para este caso particular hablamos de categorizar hechos sociales, tratando de capturar y comprender sus diversas complejidades, por lo que es necesario contar con categorías que no estén aisladas entre sí (que no sean como cajas que llenar), sino que se relacionen entre sí para poder esbozar las complejidades de un hecho social.

Todas las categorías que emergen de la teoría y de la práctica al mismo tiempo, conforman algo completo, un sistema. A este respecto, un sistema puede definirse como un objeto compuesto, los diferentes componentes que lo conforman tienen relación entre sí, o al menos con algún otro componente (Bunge, 1999, p. 196). A su vez estas relaciones entre componentes permiten procesar, almacenar y distribuir información para apoyar la toma de decisiones, así como visualizar cuestiones complejas. Es así, como el generar datos tiene como fin no simplemente llenar archiveros, sino crear interrelaciones entre datos o comprender relaciones, ya existentes, entre diferentes elementos. Un hecho social se produce bajo ciertas condiciones, con ciertos actores en un momento determinado de tiempo; por lo tanto, se compone de pequeñas partes similares entre sí, que pueden clasificarse en subgrupos. Al igual que invertimos tiempo y esfuerzo en comprender cómo unir las piezas de un mueble y que resulte lo más parecido al de la ilustración del manual; de igual forma, las categorías nos permiten agrupar las características de un hecho social que nos permitan describirlo, quizá esbozarlo y que sea lo más parecido a la realidad que presenciamos y estudiamos.

Hammersley y Atkinson (1994, p. 14) describen el centro donde se realiza una investigación como perteneciente a un mundo social, así describen lo que llaman principio de reflexividad. Este principio de reflexividad implica percibir el campo, la comunidad y los actores sociales con quienes se trabaja, así como internalizar lo que cada actor expresa, escribirlo y sistematizarlo como un dato. Esta internalización de lo que se percibe se asemeja a la labor del intérprete o mediador lingüístico, quien recibe un mensaje en una lengua y lo

transmite a otra, no sin antes percibirlo a través de todos sus sentidos, asignándole un sello característico que lo diferenciará del trabajo que otro traductor lleve a cabo, pese a que escuchen el mismo mensaje. Este proceso de descripción del hecho social no logra retratar un momento en el entorno analizado, más quizá la investigadora logre ofrecer diferentes esbozos que comienza a dibujar a través de sus interpretaciones (Reygadas, 2014, p. 113). Tales esbozos estarán a merced de los prejuicios, vivencias e intenciones de quienes observan, que tratan de capturar ese momento y ese lugar desde su propia perspectiva, desde su lente y tomando en cuenta su reflexividad.

Es por esto, que, en las tres fases de investigación, explicadas anteriormente, se buscó visibilizar los factores que propician que la lengua originaria náhuatl, sea solicitada, enseñada y aprendida aún en contextos adversos como el urbano. Así también, se consideró necesario comprender cómo se le asigna valor y estatus a la lengua náhuatl, y cómo se desarrollan las competencias interculturales. Dado que el análisis de información pudo hacerse conforma transcurría cada fase, el sistema de categorías de esta investigación tuvo transformaciones constantes. Desde el principio cuando se llevó a cabo un diagnóstico de los cursos de náhuatl en la ciudad de Xalapa, fue necesario contar con algunas nociones de lo que era necesario observar. Conceptos como motivación, interés, prejuicios, expectativas, en seguida surgieron y se convirtieron en categorías y subcategorías. Tal como expresan Hammersley y Atkinson (2001), partí de "conceptos sensitivos" que se fueron transformando en "conceptos definitivos" (p. 236), por lo que en el sistema de categorías que se presenta no se hace una diferenciación entre lo *etic* y lo *emic.*

A continuación, en la figura 9 se muestra el sistema de categorías, el cual es nutrido con los aportes de aprendientes y enseñantes de náhuatl. El análisis cualitativo permite "encontrar algunos conceptos que nos ayuden a dar sentido a lo que tiene lugar según las escenas documentadas por los datos" (Hammersley y Atkinson, 2001, p. 227). Dado que este sistema de categorías tuvo cambios e integró nuevos conceptos, el proceso de investigación fue inductivo y guarda algunas similitudes con la Teoría Fundamentada.

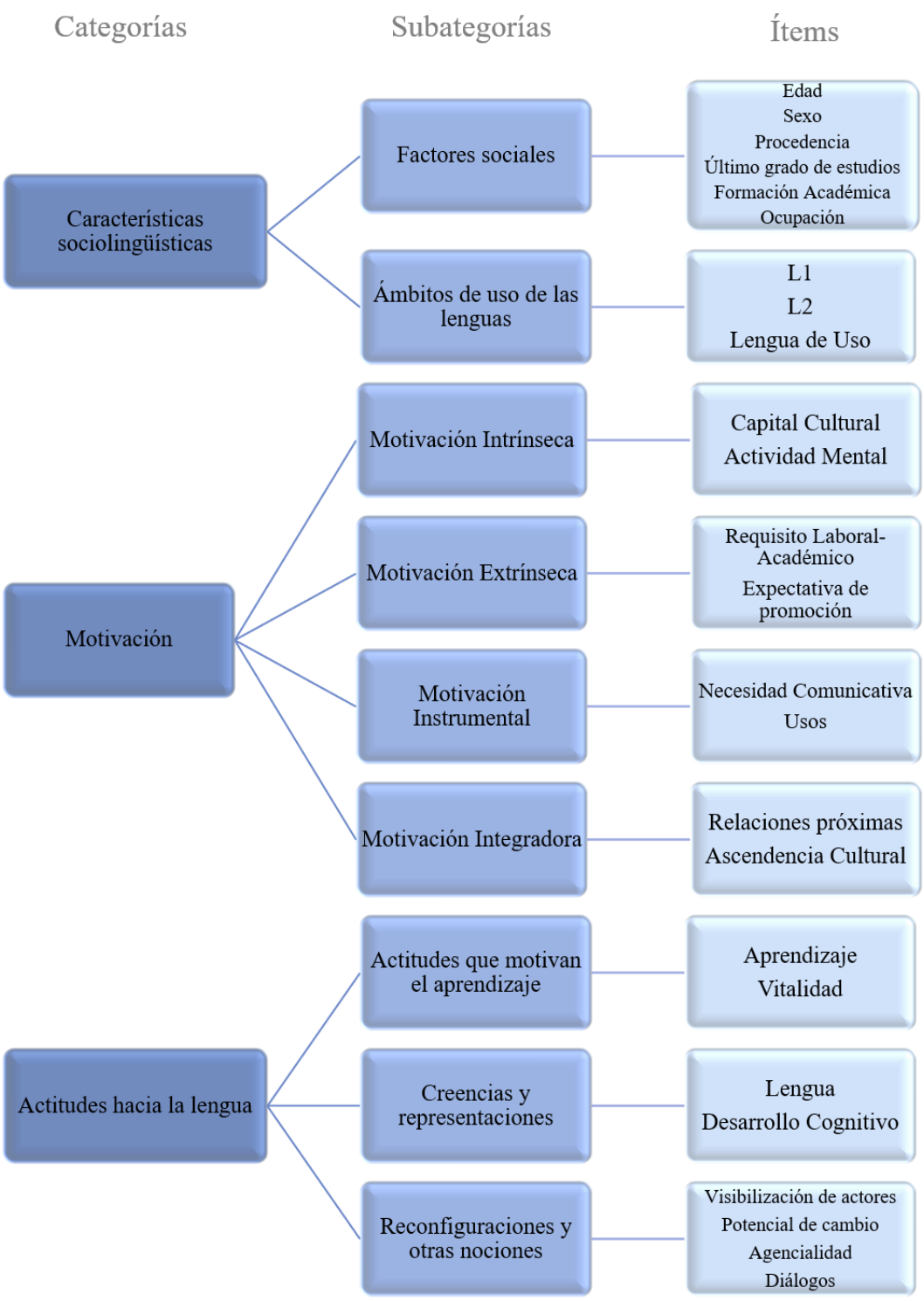


Figura 9. Sistema de categorización (Elaboró Yoltzi N. H.)

En lo subsecuente, cada categoría cuenta con subcategorías, y éstas a su vez cuentan con palabras clave o indicadores que permiten analizar la información que

proporcionan los aprendientes y enseñantes del náhuatl. Las premisas construidas a partir del diagnóstico (p. 49), que surgieron previamente al diseño de esta propuesta metodológica permitieron identificar conceptos y operacionalizarlos en categorías, subcategorías y palabras clave que generan preguntas que guían la construcción de instrumentos para las diferentes fases de trabajo con los grupos de náhuatl.

En el siguiente capítulo se aborda el primer acercamiento a los grupos de náhuatl que realicé al poner en marcha la primera fase *achtotekipanolistli.* De esta manera, a través de las observaciones en campo y en entornos virtuales, así como la observación participante y aplicación de cuestionarios en los grupos de aprendizaje de náhuatl, puedo ofrecer una contextualización de la situación del náhuatl en Xalapa.

4. EL NÁHUATL EN EL CONTEXTO URBANO DE XALAPA

El estado de Veracruz cuenta 663 503 personas de 3 años y más hablantes de lengua indígena, y según estadísticas del INEGI se ubica como el tercer estado con mayor población hablante de lengua indígena, pues el 9% de los hablantes de lengua indígena del país son del estado de Veracruz (INEGI, 2020). Por otro lado, estos hablantes de lengua indígena representan el 8.6% de la población total veracruzana. La mayor cantidad de hablantes de lenguas originarias se encuentra en las zonas rurales, y los sistemas de Educación Indígena de Veracruz ofrecen atención a niños y jóvenes hablantes de alguna variante de las siguientes agrupaciones lingüísticas, que son: *nawatlahtolli, teenek, hñähñú, o'dam, tutunakú, nuntajɨyi', jujmi, énna, distsë, ayuujk, tu'un savi, otetzame, bats'il k'op, bats'i k'op y ch'ol*.[30]

Veracruz cuenta con 212 municipios y su capital se encuentra en Xalapa[31]. Como cabecera municipal, Xalapa cuenta con 55 localidades, 5 de ellas urbanas y 50 localidades

[30] El listado de las 15 lenguas que se hablan en el estado de Veracruz con los nombres por los que se les conoce comúnmente, es el siguiente: náhuatl, tének, otomí, tepehua, totonaco, popoluca, chinanteco, mazateco, zapoteco, mixe, mixteco, zoque, tseltal, tsotsil y chol (Niembro Domínguez y Mendoza Zuany, 2017, p. 83). Buena parte de los nombres de esta última lista se encuentran en *nawatlahtolli* y es muy común que referirse a estas lenguas por estos nombres. Sin embargo, en necesario aclarar que, debido a enemistades entre pueblos originarios, conflictos bélicos y otros problemas, estos nombres en lengua náhuatl llevan una connotación negativa sobre estos pueblos y sus hablantes, por lo que considero necesario referirme a las lenguas como los mismos hablantes de ellas las denominan (INALI, 2008).

[31] Existen diversas explicaciones para la etimología del nombre Xalapa (antiguamente escrito en documentos que datan de la Colonia, como Xallapan). Una de las más aceptada por los cronistas xalapeños es la de Robelo (1902), quien explicó que el término Xalapa se conforma de los términos nahuas *xalli* que significa arena o arenal, *atl* que significa agua y *pan* que significa en o lugar, por lo que se ha traducido como "Manantial en la arena" (p. 91). Se cree que su fundación data de por lo menos 300 años antes de la conquista de España. Según los historiadores, Xalapa originalmente se conformaba por cuatro barrios: *Xallihtic, Techacapan, Tecuanapan* y *Tlalnecapan*, los cuales estaban asentados cerca de algunos de los manantiales de Xalapa que aún se pueden encontrar en la ciudad.

Siguiendo la línea que indican algunos autores nahuas, es de mi interés hacer del conocimiento de otras personas los nombres que tuvieron ciertos asentamientos previos a la época de la Colonia. Cabe destacar que gran parte de estos nombres fueron asignados previo a la Colonia por los mismos nahuas, quienes nombraban asentamientos que se encontraban bajo su dominio, fueran nahuas o no y de ellos recibían el tributo. Como ya se mencionó, Fernández Christlieb y Urquijo Torres, (2006), indican que con la llegada de los españoles algunos de esos nombres se conservaron seguidos por el nombre de un santo, generando así nombres sincréticos por

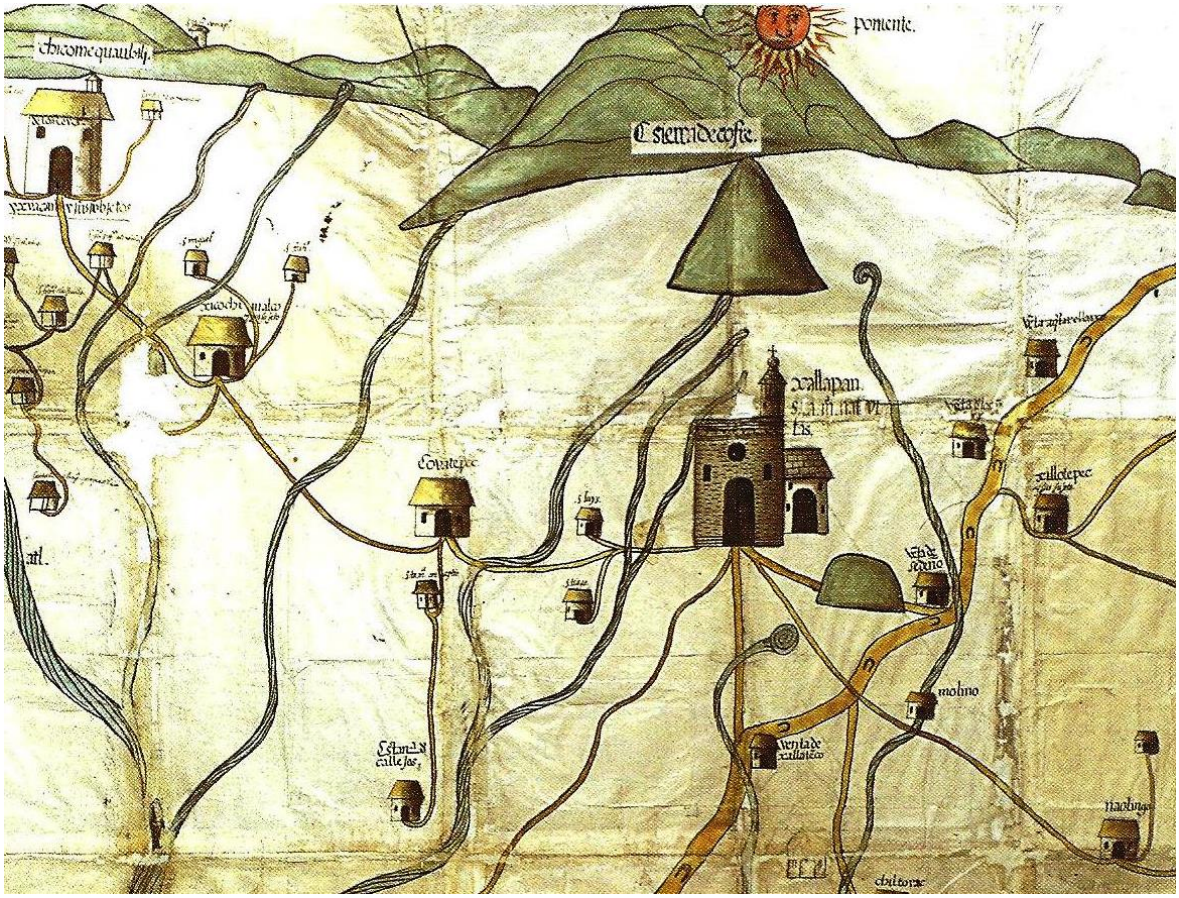
rurales. En el mapa 1, se puede observar la relativa cercanía que tiene Xalapa de la ciudad de México. Sin embargo, Xalapa se encuentra a casi 300 km de distancia de la Ciudad de México (a unas cuatro horas de viaje en autobús), la actual sede del gobierno federal y donde alguna vez también se encontró la sede del antiguo gobierno nahua, Tenochtitlan.

Mapa 1. Ubicación de Xalapa en el estado de Veracruz, México (Mapa de INEGI con acotaciones elaboradas por la autora)

Xalapa no es una ciudad grande, y pertenece a un estado que se encuentra en el golfo de México. Sin embargo, se caracteriza por ser un asentamiento que ya existía previo a la Colonia, probablemente fuera asentamiento totonaco y/o tolteca. De hecho, de lo poco que se sabe de Xalapa previo a la conquista y durante ella, es que este asentamiento recibió "diversas personas de lugares muy distantes a las tierras xalapeñas", siendo así un pueblo que

ejemplo San Andrés Tlalnehuayocan, localidad cercana a Xalapa, o el nombre de algún personaje célebre, como es el caso de Xalapa de Enríquez (p. 155).

se construyó bajo “circunstancias específicas” y con una gran diversidad en la población, algo que puede observarse en la actualidad (López Romero, 2019, p. 21). La antropóloga e historiadora Fernanda Núñez Becerra (2001) describe que Xalapa se encontraba “ubicada estratégicamente en el camino de Veracruz a México, que era parte de la ruta comercial Sevilla-Cádiz-Veracruz-Puebla-México-Acapulco-Filipinas” (p. 268). Esta ubicación convertía a Xalapa en un paso obligado de viajeros, así como posteriormente un lugar de arribo y de asentamiento de personas procedentes de diferentes culturas. En amables palabras de la historiadora Xalapa “ha tenido una vocación de receptora, de intermediaria, de paso de hombres, de mercancías y, por lo tanto, de culturas y de ideas” (p. 267). En el mapa 2, se puede observar cómo Xalapa ya figuraba en los documentos del tiempo de la Colonia como un gran asentamiento, que era paso obligado para muchos viajeros.

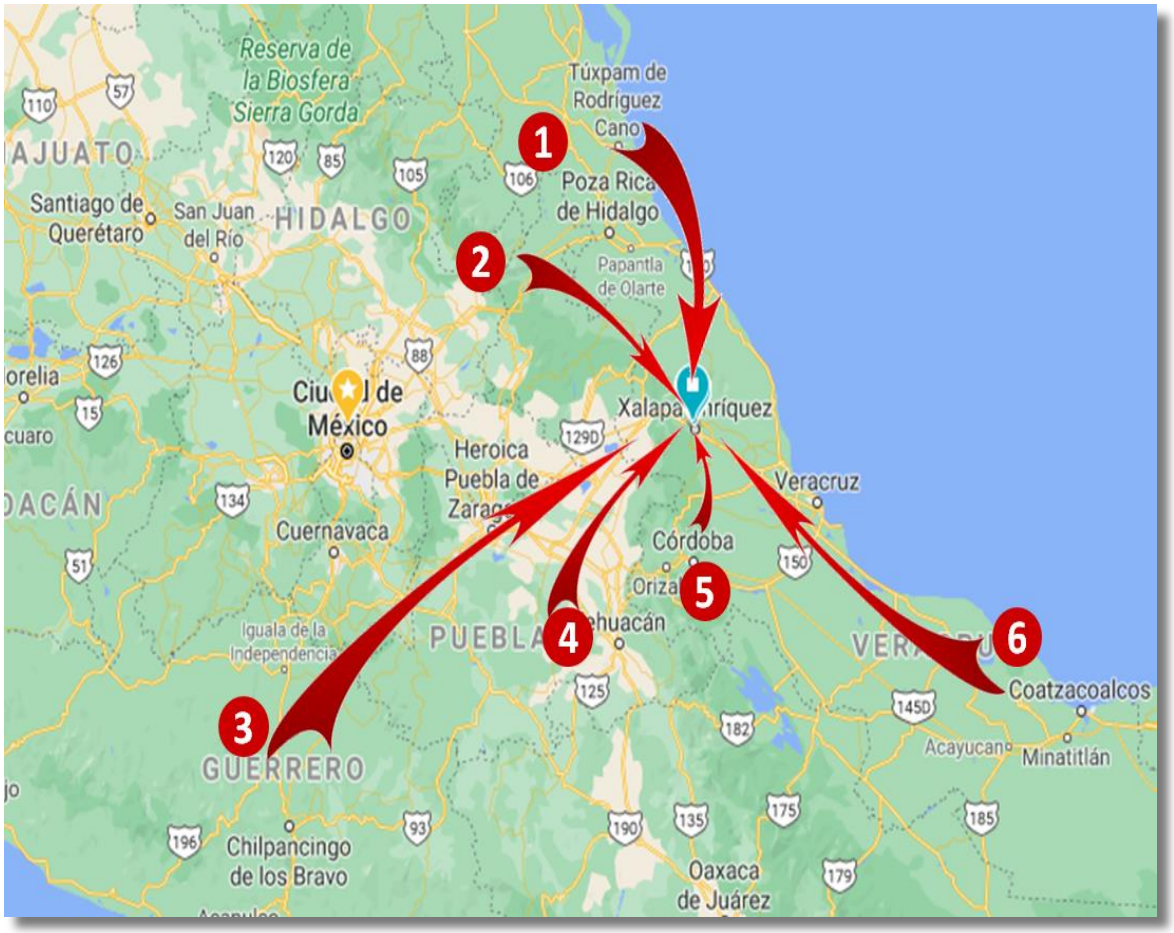


Mapa 2. Mapa de la alcaldía mayor de Xalapa (Elaborado por Constantino Bravo Lagunas 1580. FUENTE: Archivo General de Indias, Mapas y planos, signatura MP-MEXICO 18, Pueblo de Xalapa y su partido, autor anónimo, 20 de octubre de 1580. Acercamiento a la imagen).

Como podrá analizarse posteriormente, aun siendo una ciudad periférica se está trabajando fuertemente en el campo de las lenguas y la difusión de prácticas culturales y lingüísticas con población diversa, dicho esto animo a quien lea este trabajo a recordar constantemente que este contexto urbano de Xalapa se localiza en las periferias del país, lo que lo diferencia de las iniciativas gubernamentales que logran tocar al centro. En los últimos años se ha observado un interés cada vez más crecente en promover y conservar las lenguas originarias. Si bien de entre las diversas lenguas originarias que existen en el país, ha sido mayormente la lengua náhuatl la que se ha fomentado a través de diversos tipos de cursos de Lengua y Cultura. En el marco de la conmemoración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas, se realizó el foro "¡Que Florezcan las Lenguas Maternas!" en el que se reconoció la importancia de realizar acciones a favor de la población procedente de comunidades indígenas que actualmente radican en Xalapa. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010, 5,859 personas afirmaron vivir en un hogar indígena (hogares donde la jefa o jefe de familia hablan una lengua originaria). Por otro lado, la población que afirmó ser hablante de alguna lengua indígena alcanzó la cifra de 2 485 personas (SEFIPLAN, 2016, p. 3).

Considero necesario hacer una contextualización de Xalapa, más allá de la ubicación y el número de hablantes de lengua indígena, pues es fundamental enunciar parte del fenómeno de migraciones que se da en la ciudad, del cual tengo conocimiento por las pláticas que he tenido con diferentes actores procedentes de diferentes asentamientos nahuas. La realidad es que Xalapa no sólo se caracteriza por tener una población hablante de lengua indígena que ya radica de continuo en la ciudad, sino que se sabe que la actual crisis económica y otras dificultades han producido movimientos migratorios que han obligado a muchas personas procedentes de comunidades originarias a mudarse a ella y a muchas otras a viajar constantemente a la ciudad para el comercio de sus productos. De esta manera, se establecen espacios diferenciados, inferiores, menos retribuidos y no cualificados, fuera de sus comunidades de origen (Figueroa Saavedra, 2018, p. 98). No es difícil encontrar fuera de los establecimientos y centros comerciales personas pertenecientes a la cultura nahua, así como de otras culturas como la tzotzil y la zapoteca, vendiendo diferentes productos o prestando algún servicio. En tanto que otras personas llegan de las comunidades originarias a Xalapa a estudiar y trabajar, y llegan a habitar en hogares de pupilos.

La información recabada en la fase *achtotekipanolistli* y presentada a continuación es resultado de la investigación, y con ella busco dar una contextualización de la situación del náhuatl en Xalapa, así como comprender las razones de la existencia de una oferta educativa del náhuatl. Puesto que parte importante de esta investigación son las relaciones que se pueden entablar entre personas nahuas y no nahuas, es necesario especificar los orígenes de personas *nawatih*. Son diferentes los motivos que orillan a las personas a emigrar, algunas de las principales razones son el comercio, la búsqueda de una educación media superior y superior, así como la atención a la salud. En el mapa 3 pueden observarse algunos de los asentamientos nahuas de donde suelen emigrar personas hacia la ciudad de Xalapa.



Mapa 3. Asentamientos nahuas de donde suelen emigrar personas hacia la ciudad de Xalapa, capital del estado de Veracruz, México. Estos asentamientos se muestran a continuación con los nombres que la CONABIO les ha asignado a las Regiones Naturales de México (Cervantes Zamora, y otros, 1990). Tales regiones son: 1) Huasteca veracruzana, 2) Huasteca hidalguense, 3) Cordillera costera del Sur en Guerrero, 4) Sur de Puebla, 5) Sierras orientales en Veracruz y Sierras centrales en Oaxaca, y 6) Llanura Costera del Sur (Mapa de INEGI con acotaciones elaboradas por la autora).

A continuación, procedo a describir brevemente las razones de estos movimientos migratorios.[32] Marcados en el mapa 3 con los números 1 y 2 se encuentra la región Huasteca a la que llamaremos *Waxtekapah*[33], que abarca "porciones significativas de seis entidades federativas: San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo, Tamaulipas, Puebla y una pequeña porción del estado de Querétaro" (Nava Vite, 2012, p. 37). Primeramente, los migrantes *nawatih* de la región marcada con el número 1 suelen ser originarios de los municipios de la parte norte de Veracruz como: Tihuatlán, Tuxpan de Rodríguez Cano,[34] Álamo Temapache,[35] Ixhuatlán de Madero, Chicontepec, Tepetzintla, Chontla, entre otros municipios. Los migrantes nahuas de la Huasteca que se dedican al comercio suelen dedicarse a las ventas de alimentos de la región Huasteca, muebles de madera de cedro y a la venta ambulante de fruta preparada. Llama la atención que buena parte de los migrantes de la zona Huasteca llegan a Xalapa para estudiar en la Universidad Veracruzana, la Normal Veracruzana y a la Universidad Pedagógica Nacional de Veracruz. Muchos de estos actores buscan recibir una formación en la docencia, derecho o en otros estudios humanísticos. Esta migración de actores de la zona norte del estado de Veracruz hacia Xalapa, en búsqueda de recibir una formación media superior y superior relacionada con la educación pudiera explicar, en parte, la existencia de una mayor oferta de cursos de náhuatl de la huasteca,

[32] La descripción que elaboro está basada en mis observaciones personales y conversaciones que he tenido con diversos actores al participar activamente en colectivos que brindan ayuda humanitaria a personas nahuahablantes. En tales conversaciones, que generalmente he entablado con comerciantes *nawatih*, surge en la plática la pregunta ¿*kanke tiewa*? (¿de dónde eres?), una pregunta muy usual que nos permite conocer nuestros orígenes y razones de nuestra estancia en la ciudad, así como establecer, quizá de manera intuitiva, una adaptación a la comprensión interdialectal del náhuatl. Estas conversaciones por lo general suelo iniciarlas yo, y para identificar a estos actores me guío por tres características principales: *ininyoyo* (su vestimenta), *ininxaya* (su fisonomía) e *ininteki* (sus labores económicas, sean vendedores o trabajadores que perciben un salario).

[33] Existen diferentes propuestas para asignar un significado etimológico a la región *Waxtekapah*, en este caso me inclino por el significado: "lugar de los huastecos", anteriormente escrito huaxtecapan. Esta región es compartida por diferentes grupos originarios, no solo *teenek* y nahuas, sino tepehuas, otomíes, inclusive totonacos.

[34] El nombre de Tuxpan, proviene de la raíz nahua *tochpan* que significa "lugar de los conejos", Tuxpan de Rodríguez Cano es el municipio de donde soy originaria.

[35] Álamo Temapache es el municipio de origen de mi familia materna, un municipio caracterizado por sus raíces nahuas y totonacas, así como por una fuerte presencia afromexicana, en este lugar llegué a vivir por varios años.

totonaco y *teenek* y menor oferta de cursos de náhuatl de otras zonas del estado de Veracruz.[36] Por otro lado, algunos otros nahuas que no se dedican a la academia, se desarrollan en las artes, sobre todo en la música. Procedentes de la región 2 enlistamos a aquellos *nawatih* de los municipios de Huautla,[37] Atlapexco y Huejutla de Reyes que suelen dedicarse a las mismas actividades que las personas *nawatih* de la región 1.

Respecto a la región 3, hago mención de los municipios Copalillo y Olinalá, ubicados en la Cordillera Costera del Sur en el estado de Guerrero, ya que durante el verano personas originarias de estos municipios llegan a Xalapa a vender hamacas y artesanías pintadas a mano. Generalmente estas personas nahuas llegan a Xalapa durante los meses de más calor y se retiran antes de que comience el invierno, aproximadamente en noviembre.

Sobre la región 4, algunas personas *nawatih*, en su mayoría hombres originarios de los municipios Teziutlán y Hueyapan, son contratados por las cadenas *Wal-Mart*, Superama, *The Home Depot*, así como su tienda de membresía *Sam´s Club*. Es en estas tiendas, que estos hombres trabajan a cambio de propinas, desempeñando las labores de empacadores de mercancías y ayudantes en los estacionamientos de las tiendas, durante la temporada decembrina el número de *nawatih* incrementa en estas tiendas. Los trabajadores nahuas eventuales de estas tiendas suelen llegar una o dos semanas antes de iniciar la temporada de ventas que se conoce como El Buen Fin y se retiran a mediados de marzo; sin embargo, otros trabajadores permanentes se han trasladado a la ciudad de Xalapa junto con algunos miembros de su familia, quienes se dedican a la venta de textiles propios de la Sierra Norte de Puebla como rebozos y coloridos *kechkemitl*, afuera de estas tiendas y en otros puntos de la ciudad.

Al mencionar la región 5, me refiero a las Sierras centrales, donde bien se pueden enlistar los municipios de Tequila, Soledad Atzompa, Ixhuatlancillo y Camerino Z. Mendoza, entre otros. Sus migrantes comercian con muebles de madera de pino, flores

[36] Otra razón por la que la oferta de cursos de otras variedades dialectales del náhuatl es menor en Xalapa, se debe a los flujos migratorios y a la oferta educativa media superior y superior que exista cerca de sus comunidades de origen. De ahí, que en zonas como la ciudad de Orizaba exista una oferta de cursos de náhuatl de la zona centro y probablemente no existan cursos de náhuatl de la zona Huasteca.

[37] De la raíz nahua *kuahtlah* que significa "lugar donde abundan las águilas", Huautla es el municipio de origen de mi familia paterna y este lugar cuenta con una fuerte presencia nahua.

(particularmente orquídeas de los bosques de pináceas de la zona de Ixhuatlancillo), así como juguetes de plástico. Es cerca de ésta misma región que provienen migrantes de los municipios de Tehuacán y Libres del estado de Puebla, quienes se dedican a la venta de elotes y alimentos con esta base.

Por último, aunque no hablamos de un flujo migratorio en búsqueda del desarrollo económico, no podemos dejar de mencionar a los habitantes de la región 6, la Llanura Costera del Sur, a quienes los problemas de salud y el aumento de casos de cáncer en zonas industriales como el municipio de Coatzacoalcos han hecho que personas de estas comunidades originarias viajen constantemente a la ciudad de Xalapa en busca de atención médica (Albert, 2012). En pláticas que he tenido con algunas de estas personas[38] he sabido que viven agrupados en domicilios particulares que rentan por un tiempo o en albergues cercanos a los hospitales.

Es posible que exista cierta consciencia de parte de los habitantes de la ciudad de Xalapa sobre esta diversidad sociolingüística que es propiciada por los movimientos migratorios y que quizá ni siquiera se vea reflejada en los censos debido a la movilidad de estas familias entre la ruralidad y la urbanidad. En entrevistas informales con personas nativas de Xalapa que tuve previamente a esta investigación, al preguntarles si conocen a personas que hablen o entiendan una lengua originaria, en varias ocasiones mencionaron tener conocimiento de los grupos originarios que llegan a la ciudad a intercambiar sus productos. Esta investigación permitirá indagar cuáles son los motivos por los que en la urbanidad comienza a reflejarse interés en las configuraciones lingüísticas de los pueblos originarios, lo cual probablemente ha incidido en la existencia de una oferta y demanda de la enseñanza de la lengua náhuatl.

[38] Como hablante del náhuatl y habitante de la ciudad de Xalapa frecuento de manera voluntaria hospitales como el Centro de Especialidades Médicas del Estado de Veracruz (CEMEV) y el Centro Estatal de Cancerología (CECAN), con el fin de prestar ayuda humanitaria a personas hablantes del náhuatl o procedentes de alguna otra comunidad originaria.

4.1 Censo de cursos agosto 2018

Los cursos de náhuatl, así como de lengua y cultura nahua que se ofertan en la ciudad de Xalapa son en buena parte iniciativas que surgen de la sociedad civil. En el semestre que comprendió los meses de agosto de 2018 a enero de 2019 se captó la existencia de, al menos, nueve cursos de náhuatl, cuatro de ellos fueron iniciativas autónomas. En el siguiente apartado 4.2, Primeros acercamientos al proceso de aprendizaje del náhuatl en Xalapa, se describirán con mayor detalle tales cursos desarrollados en la ciudad de Xalapa. Quienes desempeñan el papel de enseñantes del náhuatl, en estas propuestas que tienen cierta autonomía, buscan espacios donde impartir tales cursos. Respecto a esto, los enseñantes de náhuatl suelen acercarse a asociaciones civiles y culturales, e incluso a algunos espacios educativos y gubernamentales en búsqueda de un espacio formal, rentable y adecuado para llevar a cabo la práctica educativa.

Algunos de estos sitos en donde se han impartido los cursos son La Casa de Nadie A.C., el Centro Recreativo Xalapeño, Colegio del Sistema Abierto "Profesora Acela Servín Murrieta", la Universidad Veracruzana Intercultural, entre otros. La Casa de Nadie es una asociación civil que busca promover el arte y la cultura contemporánea, y funciona como espacio de formación, exposición, producción multimedia y espacio gastronómico. Por otra parte, el Centro Recreativo Xalapeño es un edificio histórico con más de dos siglos de antigüedad, donde se imparten actividades artísticas, culturales, académicas y recreativas, algunas de manera gratuita, para toda la familia. Actualmente es un espacio cultural administrado por el H. Ayuntamiento de Xalapa. La Escuela Primaria Acela Servín Murrieta es una institución con 26 años de experiencia que ofrece primaria, secundaria y bachillerato abiertos, así como cursos y talleres que fomenten la cultura y las lenguas originarias[39]. La

[39] La casa de Nadie. Consultado el 14 de noviembre de 2019 en: http://www.xalapaveracruz.mx/la-casa-de-nadie/

El centro Recreativo Xalapeño. Consultado el 14 de noviembre de 2019 en: https://veracruz.mx/atractivo.php?idnota=1413

Escuela Acela Servín. Consultado el 14 de noviembre de 2019 en: https://www.facebook.com/pg/Colegio-Del-Sistema-Abierto-Profra-Acela-Servin-Murrieta-SC-493636590683053/about/?ref=page_internal

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es una entidad académica de la Universidad Veracruzana, que imparte dos programas de licenciatura en las cuatro sedes distribuidas a lo largo del estado de Veracruz. La UVI tiene su coordinación en la ciudad de Xalapa, donde se imparten algunos cursos de AFEL a estudiantes de licenciatura. Algunos de los cursos que brevemente enuncié anteriormente, han surgido como propuestas autónomas que ya se han institucionalizado y ahora forman parte de algún programa educativo.

En capitales estatales como Xalapa, existen instituciones educativas y gubernamentales que, entre sus muchas tareas, también buscan fortalecer las lenguas originarias, ejemplo de ello es la Universidad Veracruzana, la Universidad Veracruzana Intercultural, la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas, así como agrupaciones civiles. Tales instituciones ya cuentan con algunos espacios donde se oferta de manera constante el náhuatl.

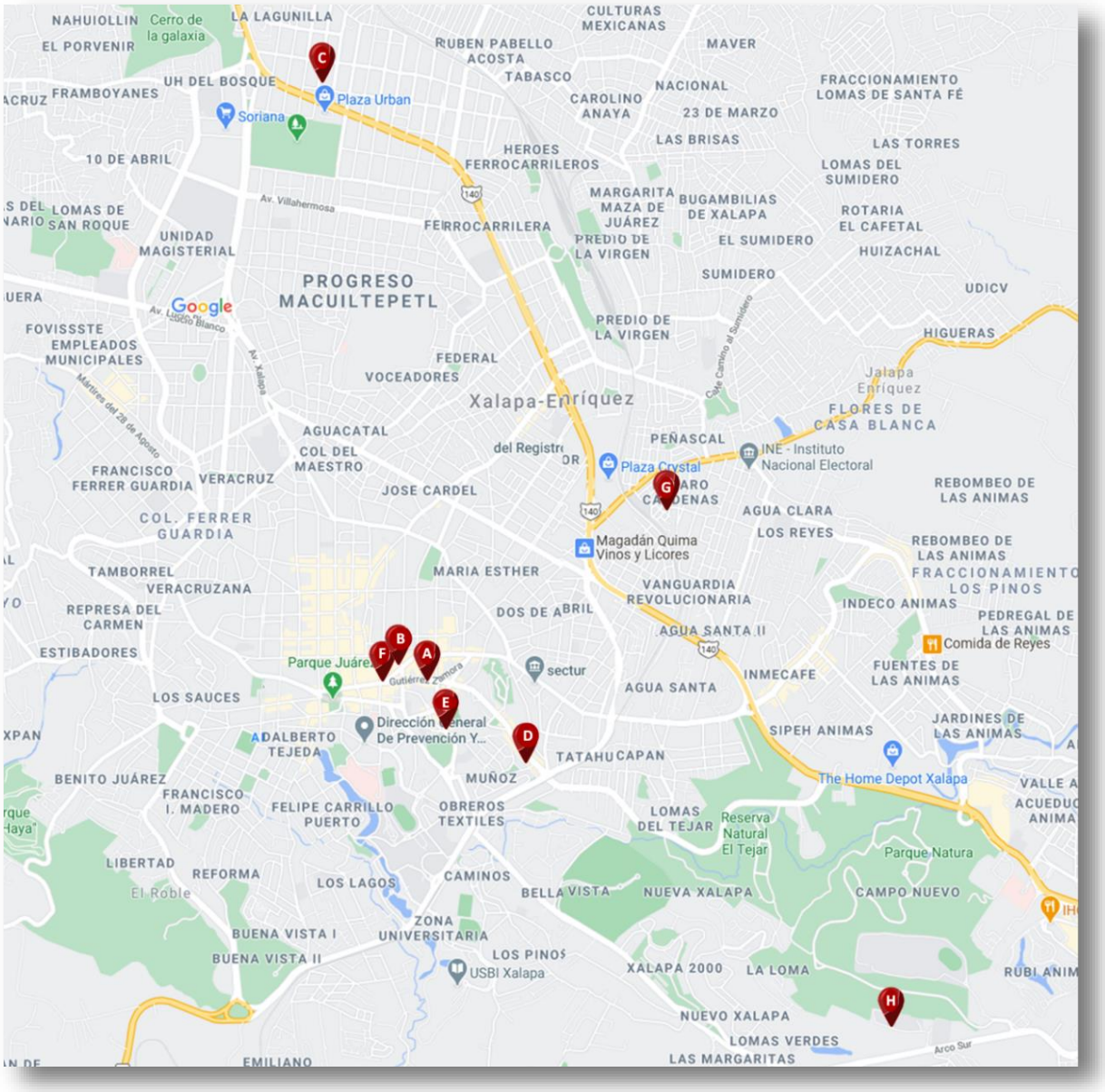
A continuación, presento una descripción de las propuestas de enseñanza del náhuatl que encontré en la ciudad de Xalapa. Durante el semestre que comprende los meses de agosto de 2018 a enero de 2019 e inclusive hasta marzo de 2019 se realizó un diagnóstico para captar los cursos de enseñanza del náhuatl que existían en la ciudad de Xalapa. Durante el ciclo escolar detecté nueve cursos de náhuatl como segunda lengua que son impartidos en la ciudad de Xalapa. Tales cursos son:

Curso	Convocatoria	Lugar	Institución	Iniciativa
Lengua y Cultura náhuatl 1	Abierta al público	Escuela de Estudiantes Extranjeros	Universidad Veracruzana	Autónoma formalizada
Ma timomachtikah nawatl 1 (Lengua y cultura náhuatl)	Abierta al público	Curso en el Centro Recreativo Xalapeño	Ninguna	Autónoma
Lengua náhuatl	Estudiantes de la congregación cristiana de los Testigos de Jehová	Domicilio particular	Ninguna	Autónoma
Ma timomachtikah nawatl 1 (Lengua y cultura náhuatl)	Estudiantes y docentes de UV	Universidad Veracruzana Intercultural	Ninguna	Autónoma

AFEL Lengua Náhuatl 1	Abierta al público estudiantil UV	Universidad Veracruzana Intercultural	Universidad Veracruzana	Institucional
Curso de lengua náhuatl y tének	Abierta al público	Centro Educativo Acela Servin	Ninguna	Institucional
Curso de lengua y cultura náhuatl variante del centro	Abierta al público	Instalaciones de la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas	AVELI	Institucional
Curso de náhuatl Estudiantes Trabajo Social en 5to y 6to semestre	Cerrada al público	Universidad Calmecac de Xalapa	Universidad Calmecac de Xalapa	Institucional
Optativa de la Maestría en Educación Intercultural y Sustentabilidad	Estudiantes de Maestría UV	Instituto de Investigaciones en Educación	Universidad Veracruzana	Institucional

Tabla 3. Oferta de cursos de agosto 2018 - enero 2019 (Elaboró: Yoltzi N. H.)

Si bien no pude estar presente en los nueve cursos enunciados, pude observar una relación entre la población a la que estaban dirigidos y el lugar donde estos se impartían. La mayoría de estos cursos suelen ser de lengua y cultura nahua, realmente son pocos los que se centran en temas especializados de la lengua nahua o de búsqueda de desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas. De hecho, sólo tres cursos estaban dirigidos a una población específica con intereses concretos: el curso de los Testigos de Jehová, el de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Calmecac y el del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. En los tres casos se buscaba desarrollar habilidades en los aprendientes que les permitieran relacionarse con personas hablantes de la lengua náhuatl o de ascendencia indígena (aun cuando no fuera nahua). En el mapa 4, que se observa a continuación, se pueden observar las ubicaciones de los centros donde se impartieron los nueve cursos registrados.



Mapa 4. Ubicaciones de los centros de estudio donde se imparten cursos de náhuatl en la ciudad de Xalapa. Las acotaciones muestran las siguientes ubicaciones: A) Escuela de Estudiantes Extranjeros, B) Centro recreativo Xalapeño, C) Salón del Reino de los Testigos de Jehová, D) Universidad Veracruzana Intercultural, E) Centro Cultural Acela Servín Murrieta, F) Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas, G) Universidad Calmecac y H) Instituto de Investigaciones en Educación – UV (Mapa de INEGI con acotaciones elaboradas por la autora).

En el mapa 4 se puede observar que los cursos de Lengua y Cultura nahua más generales suelen impartirse en recintos culturales o centros educativos que se ubicaban en un radio de aproximadamente de 1 km del centro histórico de la ciudad de Xalapa. Mientras que

los tres cursos centrados en otras temáticas o el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas se llevaban a cabo en otros centros ubicados en la periferia de la ciudad.

4.2 Primeros acercamientos al proceso de aprendizaje del náhuatl en Xalapa

Ante la existencia de nueve cursos, que se llevaron a cabo durante el periodo de agosto de 2018 a abril de 2019, seleccioné tres de ellos para llevar a cabo un primer acercamiento:

1. Curso en la Escuela de Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana.
2. Curso en el Centro Recreativo Xalapeño, espacio cultural de la ciudad de Xalapa.
3. Curso de náhuatl eventual de una agrupación religiosa.

Para analizar las características de los cursos, comenzaremos describiendo algunas de las condiciones y situaciones en las que se desarrolló cada uno de éstos. Para una mejor identificación de los tres casos, asignaremos un nombre clave a cada uno de los grupos de aprendizaje. Para el curso en la Escuela de Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana se asignará el nombre Curso A. Para el curso que se impartió en el Centro Recreativo Xalapeño se ha asignado el nombre Curso B. Para el curso impartido a los miembros de una agrupación religiosa de la ciudad de Xalapa se asignará el nombre Curso C.

La observación que realicé requirió el consentimiento verbal de los enseñantes y aprendientes del náhuatl, así como el compromiso formal de parte de la investigadora, de no utilizar las imágenes, video y audio de los grupos para difusión y sólo utilizarlos de manera personal. Esta observación en los grupos, pasó de ser pasiva a ser una observación activa, donde como investigadora mi observación estaba teniendo un impacto en el comportamiento del grupo e incluso de los enseñantes quienes, debido a mi condición de nahuahablante, me incluían generando preguntas sobre frases en el idioma náhuatl y especificaciones de la gramática del náhuatl en el contexto de la Huasteca. Debido a ello, no podía mantenerme ajena a los procesos de aprendizaje en el aula. Conforme los cursos avanzaban y el tiempo de observación se agotaba, fue necesario implementar otros recursos, con el fin de dar un

esbozo sobre la práctica educativa del náhuatl en Xalapa, que permitieran establecer premisas que funcionaran como presupuestos teóricos.

A través de una encuesta realizada a los aprendientes del náhuatl, así como una entrevista a una enseñante se comenzó la búsqueda para conocer los intereses de los aprendientes que abonarían al enriquecimiento de los supuestos teóricos y de la metodología que se debía seguir durante la investigación educativa. Esto me ha permitido definir que mi mirada como investigadora a los grupos de enseñanza del náhuatl no puede ser únicamente desde lo *etic*, sino desde lo *emic*, inmersa en los grupos.

Durante el periodo comprendido en los meses agosto 2018 a marzo 2019, asistí de manera regular a estos tres cursos de enseñanza del náhuatl en donde tuve la oportunidad de acercarme a quienes buscan aprender esta lengua originaria. En el curso A se solicitó al enseñante y en el curso C a la enseñante, el permiso de aplicar una encuesta a sus respectivos aprendientes al final del curso. En los dos casos, la respuesta fue positiva y hablé con los aprendientes para explicar el motivo de la encuesta. Así también, tuve la misma plática con los aprendientes del curso B donde yo impartí clases.

Al finalizar los tres cursos, apliqué un cuestionario a manera de encuesta, el cual fue respondido por la mayoría de los aprendientes. Cabe destacar que hubo quienes no lo respondieron por dificultades para ser localizados, debido a que no asistieron a la última sesión o por falta de tiempo. El cuestionario fue respondido en la última sesión del curso, por lo que no fue respondido por todos los aprendientes, ya que unos pocos ya habían desertado. En total de los 21 aprendientes que egresaron de los tres cursos, se aplicaron 19 cuestionarios.

Para diseñar el cuestionario que se implementaría en la fase de diagnóstico, fueron útiles algunos estudios realizados por empresas en línea que se dedican a la enseñanza de las lenguas extranjeras como el inglés, como la empresa Babbel, que oferta cursos en 14 lenguas extranjeras. Las opciones de respuesta fueron adaptadas, ya que los cuestionarios encontrados se centraban en lenguas extranjeras.

A continuación, describiré brevemente el cuestionario que diseñé y apliqué, ya que su descripción permitirá visualizar las respuestas que me llevaron a realizar una investigación mucho más profunda. Así también permitirá observar las dificultades con las

que me encontré para clasificar las respuestas de los aprendientes. El cuestionario de la fase de diagnóstico se componía de 3 secciones: 1.1 datos generales, 1.2 intereses sobre el idioma náhuatl y 1.3 expectativas del curso de náhuatl. En la primera sección busqué conocer la formación académica de los aprendientes del náhuatl, guiándome por mis observaciones en el curso, pude notar que gran parte de ellos contaba con al menos los estudios de preparatoria y en varios casos con una licenciatura. Me pareció conveniente indagar sobre su preparación académica y su ocupación, ya que esta formación podría incidir en la búsqueda por aprender una lengua originaria como el náhuatl. Si bien las respuestas se explicarán a detalle posteriormente, durante el curso salían a colación en las charlas informales el uso que los aprendientes creían que podrían darles a los conocimientos de la lengua náhuatl. El cuestionario que se aplicó en esta fase de diagnóstico puede ser consultado en el Anexo 1.

Premisas construidas a partir del diagnóstico

A partir de un análisis de las respuestas de los aprendientes del náhuatl se pudieron elaborar algunas premisas, las cuales me permitieron plantear un sistema de categorías de análisis que guiaron la investigación con los grupos de náhuatl durante el trabajo de campo. Las premisas se describen a continuación:

Premisas que apuntan a las razones para aprender una lengua originaria:

Premisa 1. Algunos de los aprendientes son recordantes de la lengua náhuatl, actores hablantes de español de ascendencia étnica nahua, académicos o actores que están inmersos en trabajo de campo con comunidades nahuas.

Premisa 2. Los aprendientes son impelidos a cursar náhuatl debido a objetivos relacionados con su formación académica o su ocupación principalmente, entre otros motivos.

Premisa 3. Pueden existir ideas en los cursos de náhuatl que reproduzcan prejuicios positivos y negativos sobre la lengua y la cultura nahua.

Premisa 4. La relación que se establece entre enseñante y aprendientes pudiera tener impacto en las percepciones de “el otro”.

4.2.1 Características especiales

…De los cursos

En los primeros dos casos la convocatoria fue abierta al público. Hubo un diseño de Cartel el cual fue difundido a través de las redes sociales tales como Facebook y WhatsApp. Así también se imprimieron algunos carteles que fueron pegados en las entradas de tales recintos, tanto en el Centro Recreativo Xalapeño como en la Escuela de Estudiantes Extranjeros. Por otro lado, en el curso C de la agrupación religiosa, la convocatoria no fue abierta al público, sino que únicamente fue difundida como un aviso entre los miembros de la religión que constantemente asisten a las reuniones bíblicas semanales que se realizan en el grupo de habla náhuatl. Esto a través de un aviso que se dio a conocer en una reunión bíblica semanal por parte de uno de los oradores. En los tres casos la convocatoria fue anunciada con al menos dos semanas de anticipación al inicio de cada uno de los cursos.

Curso	Medio de difusión	Periodo que abarcó	Horario	Variante del náhuatl	Descripción del alcance de difusión
Curso A	Cartel difundido a través de las redes sociales	7 de septiembre a 14 de diciembre de 2018	Viernes 10-13 hrs. 45 hrs.	Náhuatl clásico. Estudios de paleografía y neografía.	El cartel fue colocado en el perfil de Facebook: Escuela para Estudiantes Extranjeros UV y fue compartido ampliamente (81 veces compartido)
Curso B	Cartel difundido a través de las redes sociales	30 de octubre de 2018	Martes 16 a 18 hrs. 40 hrs.	Náhuatl de la Huasteca Veracruzana	El cartel fue colocado en el perfil de Facebook: Centro Recreativo Xalapeño, Ayuntamiento de Xalapa y el perfil de la enseñante (la propia investigadora). Así también, la enseñante solicitó se anunciara y leyera la información en el programa de radio El cenzontle de Radio MAS en el horario de sábado 9:00 horas, frecuencia 107.7 FM.
Curso C	La convocatoria no fue abierta al público	Octubre y noviembre de 2018	Sábado 16 a 18 hrs. 20 hrs.	Náhuatl de las variantes: Huasteca Veracruzana, Sierra Norte de Puebla y centro de Veracruz.	La convocatoria únicamente fue difundida como un aviso entre los miembros de la religión que constantemente asisten a las reuniones bíblicas semanales que se realizan en el grupo de habla náhuatl. Esto a través de un aviso que se dio a conocer en una reunión bíblica semanal por parte de uno de los oradores.

Tabla 4. Características de la convocatoria de los cursos donde se realizó la observación en la fase *achtotekipanolistli* o de diagnóstico (Elaboró Yoltzi N. H.)

Una vez que se captaron estos tres cursos, se solicitó permiso para realizar observación. En el curso A, se dirigió un oficio a las autoridades de la escuela donde se solicitaba permiso para acceder a hacer observación al curso. En el segundo curso, en el que yo tuve oportunidad de ser enseñante, conversé con los aprendientes, sobre todo al final del curso para saber si podría utilizar información. Y en el tercer curso, igualmente conversé con la enseñante y con los aprendientes.

En los tres grupos comencé a grabar con el consentimiento de los aprendientes y enseñantes. Sin embargo, desde la primera sesión observé que el uso de una cámara distraía a los aprendientes y deseché la opción. Por lo tanto, me limité a hacer observación y a tomar algunas notas de campo. Más adelante, en un apartado de la tesis, tendré ocasión de describir las diferentes situaciones que pude presenciar en el aula de enseñanza del náhuatl. Todas estas situaciones y el uso de un instrumento que diseñé y apliqué, un cuestionario del tipo encuesta, me permitieron visualizar, de manera preliminar un panorama del aprendizaje del náhuatl.

…De los grupos

Algunas de las características que se lograron percibir en los cursos se enuncian a continuación:

Curso	Aprendientes inscritos	Aprendientes que egresaron	Rango de edades	Escolaridad
Curso A	9	6	20-66	Licenciatura Posgrado
Curso B	9	7	25-72	Preparatoria Posgrado
Curso C	9	8	16-58	Secundaria Posgrado

Tabla 5. Características de los grupos donde se realizó observación (Elaboró Yoltzi N. H.)

Se pudo observar que el rango de edad fue muy amplio, como resultado de no condicionar a los aprendientes cierto perfil a cumplir. La diferencia de edades fue crucial en

el manejo de actividades por parte de los enseñantes para lograr mantener el interés y participación de todos los aprendientes.

… De los espacios

Los enseñantes buscaron formalizar el escenario donde llevarían a cabo su enseñanza. En el curso A y B, se buscó un lugar público, siendo el primero una escuela perteneciente a la Universidad Veracruzana, el segundo un recinto cultural del Ayuntamiento de Xalapa. Para el curso C, la enseñante solicitó espacio en el domicilio particular de una aprendiente. En los tres espacios se contó con pizarrón y espacio amplio para llevar a cabo dinámicas, y en el Curso A, se contó con una pantalla de TV y conexión a internet. De esta manera pueden identificarse dos tipos de escenarios: el institucional y el no formal y ambos cuentan con distintos espacios de trabajo (tabla 6).

Escenario Institucional	•*Institución gubernamental* •*Institución educativa.* •*Institución promotora de lengua y cultura*
Escenario no formal	•*Autonomía* •*Modalidad:* escolarizada, semipresencial, a distancia.

Tabla 6. Tipología de los escenarios (Elaboró Yoltzi N. H.)

4.2.2 Actores participantes

En esta investigación se analiza el papel fundamental que desempeñan diversos actores en el aprendizaje del náhuatl como L2 en contextos urbanos, así como en el surgimiento, desarrollo y mantenimiento de propuestas de enseñanza. En este trabajo se ha optado por calificar a tales actores con el adjetivo de participantes, y a continuación se hace una breve clasificación de ellos.

McLaren ha apuntado, con base en lo sostenido por Giroux, que la "pedagogía crítica y afirmante" debe estar construida "con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces" (Giroux, 1986 en McLaren, 2005, p. 325). De lo anterior se desprende la importancia de escuchar la voz de los diferentes actores y su participación, no como subalternos, sino como interlocutores.

Los participantes con quienes se trabajó en la investigación son:

Enseñantes del náhuatl. Docentes por horas que imparten cursos de náhuatl en diferentes espacios. A través de la entrevista y la observación en los cursos que imparten se pudo conocer sus necesidades y obstáculos en la enseñanza del náhuatl. Por otro lado, se logró conocer sus motivaciones para enseñar la lengua ya que posee el conocimiento del idioma náhuatl, pese a no tener una formación pedagógica.

Pérez Gómez hace mención de que el docente provoca una reacción o funge de "elemento catalizador" en la enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 2010, p. 38). El trabajo del docente es sumamente importante pues a través de él, las sociedades pueden ser instruidas y/o educadas. Su papel puede ser el de agente de "formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos" (Giroux, 1997, p. 171), de transmisión de conocimientos cada vez más instrumentales, en donde se tiende a "reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar" (Giroux, 1997, p. 172). El papel de los docentes, por lo tanto, puede definirse como un papel reactivo, que debe llevarse a cabo con responsabilidad

Aprendientes del náhuatl. Son personas de diferentes orígenes, edades y niveles académicos, que sienten la importancia de aprender una lengua originaria, por diversas razones. Tales razones se investigaron a través del cuestionario tipo encuesta, con el cual se logró identificar los motivos por los que podrían buscar adscribirse a una comunidad de hablantes de una lengua originaria u otras agrupaciones y establecer una tipología del aprendiente de náhuatl.

Autoridades y actores intermedios. Personal directivo y/o administrativo en las instituciones educativas y recintos culturales donde se imparten los cursos de náhuatl, quienes

organizan y avalan estos cursos. Así como secretarios de centros educativos y proveedores de espacios para la enseñanza del náhuatl.

En la tabla 7 pueden observarse los aspectos más relevantes de esta tipología de actores presentes en los procesos de enseñanza – aprendizaje del náhuatl en Xalapa.

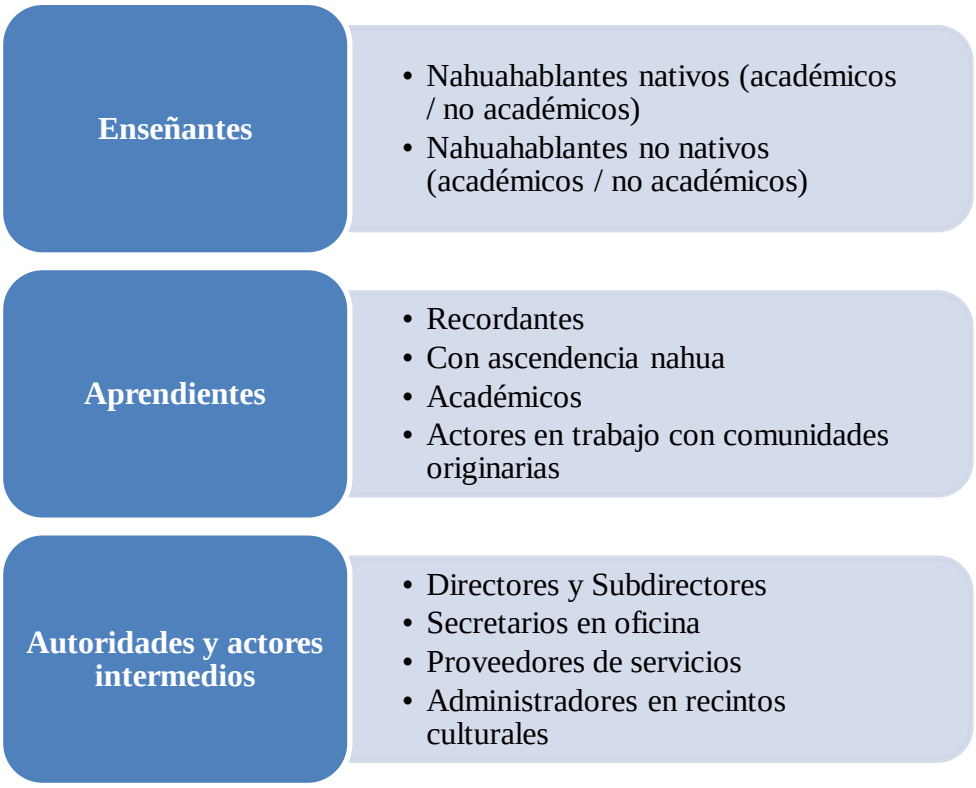


Tabla 7. Tipología de los actores (Elaboró Yoltzi N. H.)

A continuación, en el capítulo 5 centraré la atención en dos de tipos de actores los enseñantes (*tlamachtianih*) y los aprendientes (*momachtianih*). Mismo a quienes puedo describir gracias al trabajo de investigación realizado en la fase dos: *tlahkotekipanolistli*.

5. *NAWAMACHTIANIH* Y *NAWAMOMACHTIANIH*: LA IDENTIFICACIÓN DE PERFILES DE Y PARA EL APRENDIZAJE DEL NÁHUATL

Los perfiles de los actores implicados más directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje del náhuatl, enseñantes y aprendientes, son muy variados. Hammersley y Atkinson (2001) explican que en ocasiones los investigadores "intentan desarrollar tipologías más sistemáticas que se aparten del ámbito de aplicación de los datos y pasen a otras situaciones" (p. 233). Es por ello, que, para comprender este fenómeno educativo, es de mi particular interés definir una tipología de los aprendientes de náhuatl, ya que al conocerlos es posible comenzar a interpretar sus intereses y motivaciones. Así también, considero necesario hacer una breve descripción de quiénes somos enseñantes de estos saberes, ya que sin duda el papel de los enseñantes es clave en la modificación y/o fortalecimiento de actitudes de parte de los aprendientes, así como en la interiorización de motivaciones.

En los últimos años, se ha comenzado a ofertar el náhuatl como una experiencia educativa, a un público diverso y en diferentes contextos. La diversidad que se tiene en las aulas de náhuatl ha enriquecido los cursos, aunque también en ocasiones llega a dificultar el aprendizaje y está en función de muchos factores sociales, tales como "edad, sexo, clase social, profesiones", así como por los ámbitos de uso de la lengua, como lo son: "público/privado, trabajo/ocio", los cuales permiten "interpretar los comportamientos lingüísticos de los individuos y de las comunidades" (Cassany et al., 2007, p. 463). Así, los trabajos orientados a conocer los factores sociales, así como las motivaciones, actitudes que condicionan a una persona aprender la lengua permiten "averiguar en qué condiciones sociolingüísticas es más exitosa la adquisición de una L2 y hasta qué extremos son la actitud y la inteligencia causas que intervienen en dicha adquisición" (Corros Mazón, 2007, p. 435). Por tal razón es que he visto la necesidad de plantear una tipología de aprendientes con base en diversos elementos, factores sociales, actitudes hacia la lengua y motivaciones. En este capítulo me centro en los factores sociales y situaciones de uso de la lengua náhuatl y español.

Para comenzar a comprender el fenómeno que hemos venido describiendo a lo largo de este trabajo, es necesario recurrir a la información de campo que nos permita

desarrollar una tipología, en este caso de los aprendientes del náhuatl, para comprender quiénes llegan a los cursos de náhuatl y por qué (Hammersley y Atkinson, 2001, p. 236). Contar con esta información, aunque es una breve parte del estudio, nos permite comenzar a entender cuáles son las necesidades, gustos e intereses del estudiantado de cada una de las instituciones, lo cual da luces sobre cómo fortalecer las propuestas de enseñanza aprendizaje del náhuatl en la ciudad de Xalapa. Para poder definir los perfiles de los enseñantes y de los aprendientes (en este último caso estableciendo una tipología de los aprendientes) fue necesario utilizar la categoría: Características sociolingüísticas (tabla 8). Esta categoría comprende los factores sociales y ámbitos de uso de la lengua y se describe a continuación.

Subcategoría	Indicadores	Ítems (en caso de existir)
Factores sociales	Edad	-
	Sexo	-
	Procedencia	-
	Último grado de estudios	-
	Formación académica	-
	Ocupación	-
Ámbitos de uso de la lengua	L1	Lengua aprendida en la infancia
		Diglosia y Bilingüismo
		Lengua hablada por padres o tutores
		Lengua de alfabetización
	L2	Lenguas adquiridas
	Lengua de uso	Comunicación doméstica
		Comunicación escolar/laboral
		Lengua elegida

Tabla 8. Categoría 1: Características sociolingüísticas (Elaboró Yoltzi N. H.)

Sean cuales sean los motivos, que se analizarán posteriormente, identificar a los actores dentro del aula, y agruparlos de acuerdo con sus intereses especiales no busca encasillarlos, sino prestar mejor atención a sus intereses, buscando evitar la deserción y

mantener la motivación alta. Esto resulta necesario, sobre todo en este tipo de enfoques de enseñanza de lenguas originarias habladas por grupos étnicos minoritarios y/o minorizados, respecto de lenguas extranjeras que poseen un estatus diferente en un mundo globalizado y comercial, que requieren de un enfoque de enseñanza motivacional al tratarse de un aprendizaje volitivo. Para dar paso a las descripciones de los dos grupos de actores: *nawamachtianih* y *nawamomachtianih*, comenzaré con los *nawamachtianih* o enseñantes.

5.1 Nawamachtianih: katli teyekanah ipan ni nawamachtilisohtli[40]

Kemah nimoilwik monekiyaya nitlahkuilos ni tlaxelolli, nimoilhwik ahkia nihnekiyaya ma tlapowa. Kualli nikuamachilik achiyok ininpatih toyolikniwah ma kipowakah nopa tlen nihpantik. Katli titlamachtiah kampa weli tiewah, tonawatlahtol wan totlamachtil kemantika tlatlamantli. Axkana iwikal timoskaltihkeh, yeka tlatlamantli keh timonehnewiliah wan tlen techyololiniah titlamachtiseh. Ipan sehse kapitoloh tlen ni amoxtli nihchiwas kampeka nikixtomilis sekih tlamantinih tlen tlamachtianih, kemah moneki nitlahkulos ika nawatlahtolli wan kemantika ika kastiyatlahtolli. Achtowi ipan ni tlaxelolli nipewas ika tlaixtomalli tlen ahkia tohwantih wan katli totlahtol.

Ipan ixkopintli katli kitokaxtia figura 10, nopayo nesi nawi tlamantli tlen tlamachtianih kinextiah ipan ininnemilis. Sekih tlawel tepalewiah ma tihkuamachilikah kenke tlawel kipatioitah inintlahtol (tlah inihwantih nawatih), wan sekinok kenihkatzah kiixmatkeh nopa nawatlahtolli. Nochi inoh techpalewia pampa moneki titematiltiseh

[40] Este breve apartado que narra parte de nuestras historias está dirigido a los hablantes del náhuatl, por lo que he decidido escribirlo en náhuatl. Creo firmemente que los hablantes del náhuatl seamos nativos o no, hemos luchado y hemos ganado espacios donde podemos hacer uso de nuestras lenguas originarias, por lo que debemos hacer uso de estas formas. Si bien las lenguas originarias comienzan a figurar en una creciente cantidad de espacios y canales de comunicación, con frecuencia se solicita a los hablantes hacer escritos o expresiones bilingües, como si sus propias lenguas no fueran suficiente para comunicar ni tuviesen un público al cual llegar. De esta manera terminan por parecer manifestaciones donde la lengua originaria pasa a ser una expresión ornamental más que comunicativa. Es por ello, que en esta ocasión no recurro a una redacción bilingüe en el cuerpo del texto, y sólo me expresaré en náhuatl, por lo que agradezco al amable lector hablante del español su comprensión y sea esta una invitación a leer en náhuatl y, posteriormente, a continuar la lectura del siguiente tema, referente a los aprendientes, redactado en español. En el Anexo 10 encontrará la traducción de este apartado al español.

kenihkatzah tihchiwah totekih wan keh nopa achi tihkuamachiliseh tlen nohwa moneki tihchiwaseh.

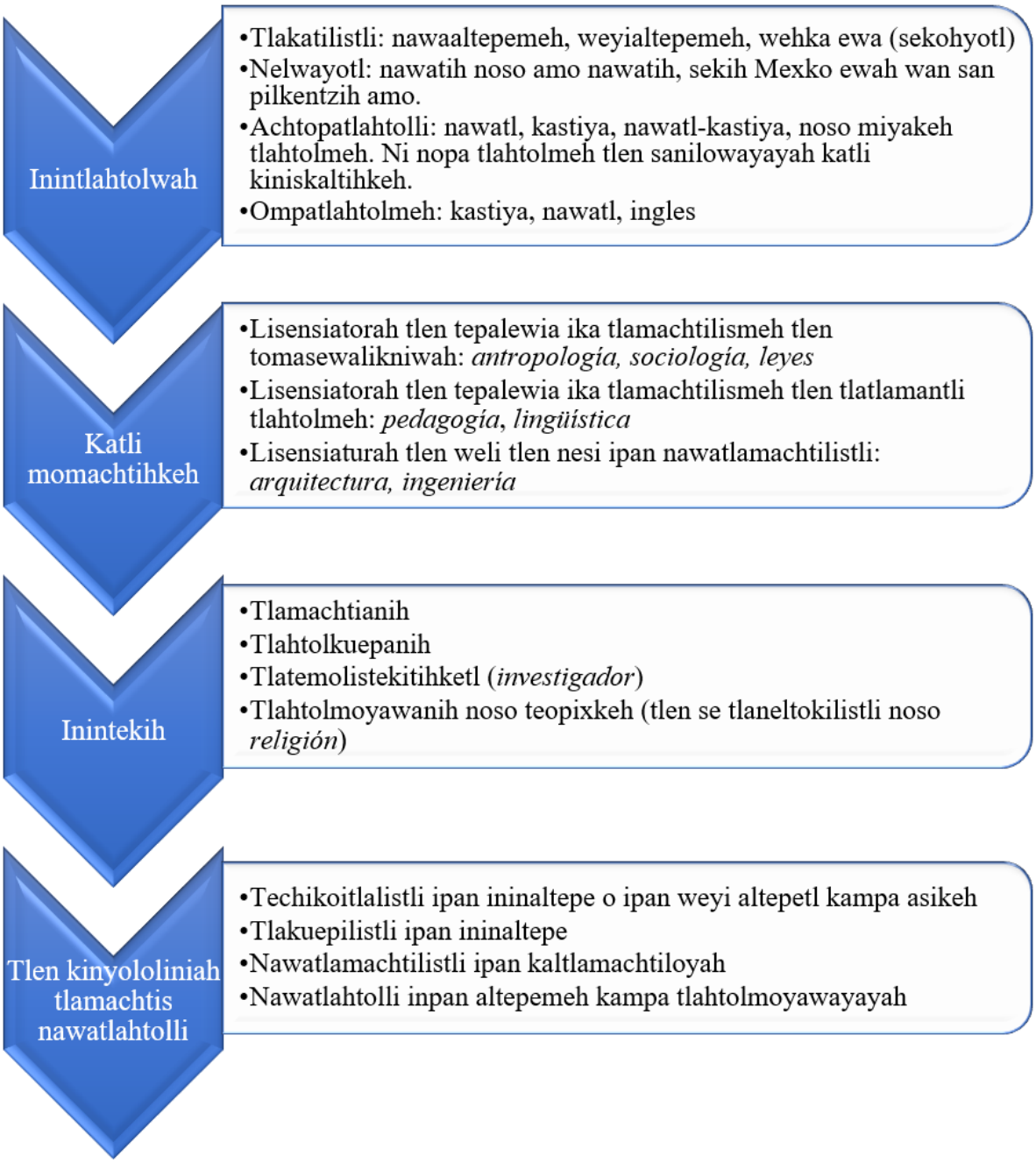


Figura 10. Tlamantli tlen achiyok nesi ipan tlamachtianih ininnemilis (kichihki Yoltzi N. H.)

Nochi tlen monextik ipan ixkopinkayotl tlen itoka figura 10, nikuamachilik ika tlen kiihtohkeh chikuase tlamachtianih katli ininwaya nimokamawik ipan Tlamiyatekipanolistli. Nikah nesi tlamachtianih katli nechpalewihkeh ika notlatemolistekih.

Nimokamawik ininwaya nopa eyi tlamachtianih tlen nawamachtilmeh AVELI, EEE wan UVI kemah niyahki nikiitato inintlamachtil, wan nohkiaya ika sekih tlen nah nikiixmatiyayah, wan teipa nimokamawik ininwaya ika tetlahtlanilismeh ika Zoom (ipan ni tetlahtlanilismeh nihtekiwik *guías de entrevista a enseñantes* tlen nesih ipan Anexo 6 ika nawatl wan Anexo 7 ika kastiya).

Itoka[41]	Tlamachtiloyan	Kanke ewa
Nelly	AVELI	Waxtekapah
Bartolomé	EEE	Waxtekapah
Raúl	UVI	Waxtekapah
Manuel	EEE-Testigo	Wehkaehketl
Esteban	Particular-Testigo	Acatlán, Guerrero
Elizabeth	Particular-Testigo	Xalapa, Veracruz.

Tabla 9. Tlamachtianih katli nechpalewihkeh (kichihki Yoltzi N. H.).

Miyak nimomachtik kemah nisanilok ininwaya tlamachtianih pampa inihwantih tlawel miyak kimatih. Maske namah axniwelis nihpiwilis miyak pampa axnitlamiltiskiya ipan san ome xiwitl tlen maestriah, yeka nihnekiskiya san nimosentlalis ipan san setzih tlamantli: katlia melawak inintlahtol.

5.1.1 Nawamachtianih inintlahtolwah

Ni nawamachtianih katli nechpalewihkeh ika ni tlahtoltemolistekitl achi monextihkeh tlamachtianih katli tlakatkeh wan moskaltihkeh ipan se nawaaltepetl, maske inoh amo kiihtosneki axaka tlakaktoyah ipan se weyi altepetl noso inechka. Melawak welis tikihtoseh sekih tlamachtianih amo nawatih eliyayah pampa ichampoyowah sehkanok ewayayah. Ma tihpewaltikah ika tlamachtianih katli achtopatlahtolli nawatl.

[41] Nikah axkana nikiihkuilowa nawamachtianih inintoka katli melawak. Inoh nihchihki pampa nikintlepanita wan nikinmalhwisneki; yeka nah sampa nikintokaxtik.

Nawatlahtolli keh achtopatlahtolli

Tlamachtianih Bartolomé wan Raúl iachtopatlahtol nawatl, pampa ininnanahwah wan inintatahwah achtowi kinkamawihkeh ika nawatl, wan kipantihkeh kastiyatlahtolli kemah achi moskaltihtoyah, inihwantih kiihtowah:

> Nah nochipaya nechkamawihkeh nawatlahtolli, axkema nechkamawihkeh [seyok] tlahtolli […] Nonanah, notatah, notiotah, notionah, nochi nechkamawiyayah ika nawatlahtolli […] Nah nikiski ne nochinanko, kema nihpiayaya matlaktli wan chikuaseh xiwitl, pampa nihneki nimomachtis, *estudiar bachillerato*, wan ne Benito Juárez axonkayaya *bachillerato*, onkayaya ne chinanko itoka Alamo. (Bartolomé, EEE, 2020, EN)

> Nitlahkuilowa nawatl pampa kemah nieliyayanikuekuetzih san ipah nikamatiyaya ni tlahtolli. Nonanah nechihlia kemah ayimo nitlakatiyaya wan nohwa niitztoya iihtik, nechkamawiyaya wan nechwikaltiyaya ika nawatl. Kemah nohwa nikuekuetzih nieliyaya nochipa nimokamawiyaya ika nomasewalikniwah tlen nochinanko ika nawatl, miyak xiwitl kipiya nimomachtia wan nitekiti ipan sekinok altepemeh, wan kemah nimokuepa nochinanko nochipa tihpiyah tlamantli tlen ika timokamawiseh, wan timokamawiah ika tonawatlahtol, tlen techkawilihtokeh totatahwah wan toweyitatahwah (Raúl, UVI, 2020, tlahkuilolli)

Inoh tenextilia maske welis se tlamachtihketl kualli sanilos kastiyatlahtolli, welis achi kualli momachilis wan kikuamachilis nawatlahtolli. Nochi ni panok pampa kastiyatlahtolli eli iompatlahtol. Ni tlawel tzonkisa pampa keh teipa kiihtohki tlamachtihketl Bartolomé, owih pampa moneki momachtiseh tlatlamantli tlanawatilmeh tlen kastiyatlahtolli, pampa ahachika monekih kinmachtiseh nawatl ika kastoyatlahtolli.

Nawatlahtolli wan kastiyatlahtolli keh achtopatlahtolli

Maske welis akahya moskaltik ipan se altepetl nawatl, welis nawatlahtolli amo elki iachtopatlahtol, pampa inanahwah noso itatahwah, katli kiniskaltihkeh, seyok tlahtolli kikamawiyayah. Noso kemantikah maske kena tetahmeh kimatiyayah nawatlahtolli amo kinekiyayah kinkamawiseh ininkonewah ika nawatlahtolli wan kitlapehpenihkeh kinkamawiseh ika kastiya. Ni tlamantli nesi ika tlen kiihtowa Nelly: "*las personas que me hablaron siempre en náhuatl son mis abuelos, y mis papás nunca, nunca me hablaron en náhuatl, siempre fue en español"* [Tlahtolkuepalistli: "noweyitatah wan noweyinanah katli nochipa nechkamawihkeh ika nawatl, nonanah wan notatah axkemah, axkemah nechkamawihkeh ika nawatl, nochipa san ika kastiya"] (Nelly, AVELI, 2020, EN). Ni tlawel tzonkisa, pampa tlamachtihketl Nelly moskaltik ipan se altepetl kampa nawatlahtolli tlawel

motekiwiyayah, Nelly kiihtowa inanah wan itatah kena nawatih maske amo kikamawihkeh ika nawatlahtolli, maske iweyinanah miyak kikamawiyaya ika nawatlahtolli.

Onka seyok tlamantli tlen tlawel ipatih, tlamachtianih inintlahtol amo san setzih kemah se tlen kiiskaltiah, welis inanah noso itatah (ome monamiktiah: se nawati wan seyok katli amo nawati), noso seyok tlen ichampoyowah kiiskaltia konetzih wan kikamawia ika seyok tlahtolli. Konemeh welis kikuamachiliseh, wan teipa tlahtoseh, miyakeh tlatlamantli tlahtolmeh, yeka nopa tlahtolli "nantlahtolli" amo tepalewia kemah tihnekih tikuamachiliseh katlia totlahtol. Yeka achiyok kualli ma tihtekiwikah tlahtolli "achtopatlahtolli" kemah san se tlahtolli eli, noso "achtopatlahtolmeh" kemah miyakeh tlahtolmeh momachtik se konetzih kemah kuekuetzih eli. Tlen kipanok Esteban tenextiliah melawak akahya welis kipias miyakeh tlatlamantli tlahtolmeh, yahaya kiihtowah:

> *Fíjate que, algo bien curioso es que, por lo regular tendemos a decir que la L1 o la lengua materna es la que principalmente aprendemos en el seno materno, el desarrollo. Pero lo que pasó conmigo, hasta de broma lo digo, que [el náhuatl] es mi lengua abuela, porque ni mi papá, ni mi mamá, me hablaban en náhuatl, pero como yo me quedé con mis abuelitos, tuve ese privilegio y ese honor de aprenderlo de parte de ellos […]*
>
> *La otra pues fue también ¿cómo se llama? El inglés, por parte de mi mamá. Sus papás ¡vaya! Principalmente ellos no son de la comunidad; mi mamá y mi papá se conocieron en otro lugar. Pero, pues al ser de otro lado, pues tenía familia en una comunidad que se llama Pochahuizco, tenía familia ahí y, pues ahí era totalmente diferente […]*
>
> *Mi papá siempre ha sido muy amiguero y siempre ha tenido compadres en diferentes lugares, como en Xalpatláhuac, como en Zapotitlán, Alcozauca, Huamuxtitlán y muchos lugares, e inclusive yo me enojaba con él. Llegaban y le decían: ―compadre, compadrito ―y demás, […] ellos le hablaban en náhuatl, entonces, mi papá respondía en español y yo me molestaba por eso, pero le decía: ―si te están hablando en lengua que tú entiendes, que tú lo sabes ¿por qué respondes en español?*
>
> [Tlahtolkuepalistli: Xikaki nopa tlen nimitzilwis, miyakpa tikiihtowa toachtopatlahtolli o tonantlahtol keh nopa itoka pampa tonanah ika ni tlahtolli technohnotza. Maske nopa tlen nah nechpanok amo keh inoh, nah nikihtowah nawatlahtolli noweyinantlahtol, pampa niyon notatah, niyon nonanah nechkamawihkeh ika nawatl, nah niitztoya ininwaya noweyinanah wan noweyitatah, niyolpaki wan nimoweyimati pampa inihwantih nechmachtihkeh […]
>
> Ne seyok tlahtolli ¿tlen itoka? Inglestlahtolli, inin nonanah nechmachtik. Itatahwah ¡nelnelia! Inihwantih axkana ewah se pilchinankotzih; nonanah wan notatah moixmatkeh ipan seyok altepetl. Yeka, ichampoyowah itztoyah ipan seyok altepetl tlen itoka Pochahuizco, nopaya nochi tlatlamantli […]
>
> Notatah nochipa mowampohchiwa ininwaya masewalmeh wan kipia ikompah tlen kampa weli inichah, keh Xalpatláhuac, Zapotitlán, Alcozauca, Huamuxtitlán wan miak sekinok altepemeh, wan nah nikualaniyaya iwaya notatah. Iwampoyowah asiyayah wan kiilhwiyayah: —tokompa, tokompa —wan tlen weli tlamantli, […] inihwantih kikamawiyayah ika nawatlahtolli, wahka

> notatah kinnankiliyaya ika kastiya, wan nah nikualaniyaya ipampa ni tlamantli, nikihliyaya: — Tlah akahya mitznohnotza ika nawatlahtolli wan tah tikuamachilia ¿kenke titenankilia ika kastiya?] (Esteban, Particular-Testigo, 2020, EN)

Esteban nechilwik amo san ni eyi achtopatlahtolmeh momachtik, nohkiya kiihtowa kipiya sekinok tlahtolmeh tlen motekiwiah ipan Akatlan, Guerrero kampa yah ewa, yahaya nohwa kiihtowa:

> *Prácticamente, íbamos a jugar de niños traviesos, te juntas con cualquier niño en la montaña alta y vamos a vender, por lo mismo de que mi papá hacia el comercio por allá. Y pues entre los niños de que los ves, gritas, pues tú también no te quieres quedar atrás, también entraba y yo les contestaba. Y nada, ellos me contestaban en me'phaa y ellos me contestaban en tu'un savi y así.*
> [Traducción: Nochi tikonemeh tiyowiyayah mawiltiti, nepa welis timowampohchiwas iwaya se konetzih tlen weyitepetl wan tiyowiyayah tlanamakati pampa notatah tlanamakayaya nepa. Wan nochi tikonemeh tieliyayah, tikinitayaya, titzatziyaya, wan tah amo tiwelis timokawas, yeka nah nohkia nipewayaya nisanilos tlen weli tlahtolmeh. Wan inihwantih nechnankiliyayah ika *me'phaa* noso *tu'un savi.*] (Esteban, Particular-Testigo, 2020, EN)

Kemantikah kehwak tikiitaseh ipan tlaxelolli 6, tlah tokalnechkaewanih noso towikalwah mokamawiah ika se tlatlamantli tlahtolli, moneki tihchiwaseh kampeka wan tikuamachiliseh nopa tlen sanilowah. Tlah amo kiampa tihchiwah amo welis titlakowaseh, titekitiseh yon timowikaseh ininwaya.

Kastiyatlahtolli keh achtopatlahtolli wan nawatlahtolli keh ompatlahtolli

Nochi tlen tikiihtohkeh axkana nopa tlen kipanokeh Elizabeth wan Manuel, pampa inihwantih kiniskaltihkeh ika kastiyatlahtolli wan teipa kipantihkeh nawatlahtolli kemah moskaltihtoyah, Manuel kipantik kampa momachtiyaya Weyitlamachtiloyan, wan Elizabeth ipan itlaneltokilis noso teotlaneltokilistli. Achtowi tlamachtihketl Manuel kiihtok yah kipantiko nawatlahtolli kemah momachtiyaya Lisensiatorah ipan Tlatikpakmatilistli wan Yewehkatlahtolistli ipan seyok weyi altepetl kampa yah itztoya, wan ipan tlamachtilli *Historia de América* mosentlalihkeh ipan miyakeh tlatlamantli tlen tlahtolmeh tlen mokamawiyayah wehkahkiaya, yah kiihtowa:

> *El asunto es que cuando conocí la lengua, se me hizo una lengua bastante contrastada, pero bastante amable, es curioso, porque no todo el mundo la ve amable. En el seminario, que éramos 20 quizá, el único que se graduó fui yo, en dos años. Porque no había quien aguantara, porque además nos ponía ejercicios, hacíamos ejercicios, los íbamos entregando y se me hacía una lengua muy curiosa.*
> [Traducción: Kemah nah nikiixmatki ni tlahtolli, nimoilhwik se tlatlamantli tlahtolli, tlen se welis momachtis, tetlachialtia pampa miyakeh amo kineltokah inoh. Ipan seminario, san tisempowalli tieliyayah wan san nah nikiski tlen nawatlamachtilli, ipan ome xiwitl. Axaka kixikowayaya, pampa miyak tekitl eliyaya, monekiyaya titlahkuiloseh wan tlamachtihketl kinseliyaya totekih, nimoilhwiyaya se tlahtolli tlen tetlachialtia] (Manuel, EEE-Testigo, 2020, EN)

> *Soy miembro de la congregación cristiana de los Testigos de Jehová y en el 2008 hubo una invitación para una campaña de predicación en toda la República Mexicana en la que se iban abarcar todas las lenguas indígenas de México y ofrecieron un curso para aprender el idioma y, entonces dirigirse a la comunidad y estar los meses que uno quisiera asistir como voluntario. Entonces me anoté a esa campaña, había que escoger entre todas las lenguas una terna, las que más preferíamos y, bueno a mí me atraía mucho el maya, entonces la puse en primer lugar después el mazateco, porque yo ya estaba en ese momento sirviendo también como voluntaria en una comunidad de Guerrero […] y, como tercera opción, la que menos me atraía que era náhuatl. Entonces finalmente la sucursal de los Testigos de Jehová aquí en México aceptó mi solicitud y ellos eligieron que yo asistiera al curso de náhuatl. Así que fue más bien de manera fortuita que yo empecé a conocer la lengua náhuatl.*
>
> [Traducción: Nieli se Jehová itlahtoltemaka wan ipan xiwitl 2008 techtlanewihkeh ma tiyakah titlahtolmoyawatih kampa weli ipan nochi Mexkotlalli, ni tlahtolmoyawalistli mochiwaskiya ipan nochi tlahtolmeh tlen sanilowah masewalmeh ipan Mexko, yeka tetlamachtihkeh ika ni tlahtolmeh, keh nopa akahya weliskiya yas se pilchinankotzih wan mokawas nepa se keski metztli keh tlapalewihketl. Wahka nitlahkuilok pampa nihnekiyaya nitepalewis, yeka monekiyaya nitlapehpenis eyi tlahtolmeh tlen nihnekiskiya nimomachtis, nah achtowi nikiihkuilok maya, ompah mazateco, pampa ipan ni tonalmeh nah titlahtomoyawayaya ipan Guerrero […] wan eyixpah, tlen axkana miyak nechpaktiyaya, nopa nawatlahtolli. Wahka Weyi kalli tlen Jehová itlahtoltemakawah kiselihkeh noama wan kitlapehpenihkeh ma niyowi nawatlamachtilli. Keh nopa, san ken weli pehki nimomachtis nawatlahtolli.] (Elizabeth, Particular-Testigo, 2019, EN)

Ika ni tlen tikitahkehyah welis tihkuamachiliseh tlamachtianih axkana iwikal, tlah amo iwikal inintlahtol wan keh moskaltihkeh, amo welis iwikal itlamachtilis wan tlen kinpatioitah ipan ininnemilis. Kemah tlamis ni tekitl nesi sekinok tlamantli tlen nohwa moneki tihmatiseh tlen ni tlamachtianih wan ken welis tihtekitiseh ininwaya pampa tihyolchikawaseh tonawatlahtol. Namah, ma timosentlatikah ipan tlen kichiwah nawamomachtianih.

5.2 *Nawamomachtianih*: identificando los perfiles de los aprendientes de náhuatl

Previo al trabajo metodológico con los enseñantes y aprendientes de los siete grupos de las tres instituciones seleccionadas en la muestra (AVELI, EEE y UVI), pude realizar un breve diagnóstico que me permitió conocer los diferentes factores que tenían que ver en la enseñanza del náhuatl como segunda lengua en Xalapa (véase capítulo 4 de este trabajo). A través de las observaciones y pláticas informales que tuve con varios aprendientes pude notar que existían grandes diferencias en las edades, orígenes, formaciones académicas, e intereses; sin embargo, parecían repetirse ciertos patrones en los discursos de estos aprendientes. Parecía que en algunos centros de enseñanza del náhuatl los intereses de los aprendientes

eran bastante similares mientras que, en otros centros, donde la convocatoria era abierta al público, la variedad de edades, formaciones académicas, historias e incluso el aprendizaje del náhuatl acelerado de parte de unos pocos actores, dibujaba grandes diferencias entre los aprendientes. Fue evidente que comprender los perfiles de los aprendientes y agruparlos de manera que se pudiera tener una tipología de acuerdo con sus intereses y motivaciones sería útil para que los enseñantes podamos atender y mantener vivo el interés de los aprendientes en el náhuatl, así como para generar propuestas de enseñanza afines a las demandas de los aprendientes. Originalmente partí de un supuesto que planteaba que los aprendientes de náhuatl eran:

- Recordantes
- Nahuadescendientes
- Académicos
- Actores en trabajo con comunidades originarias

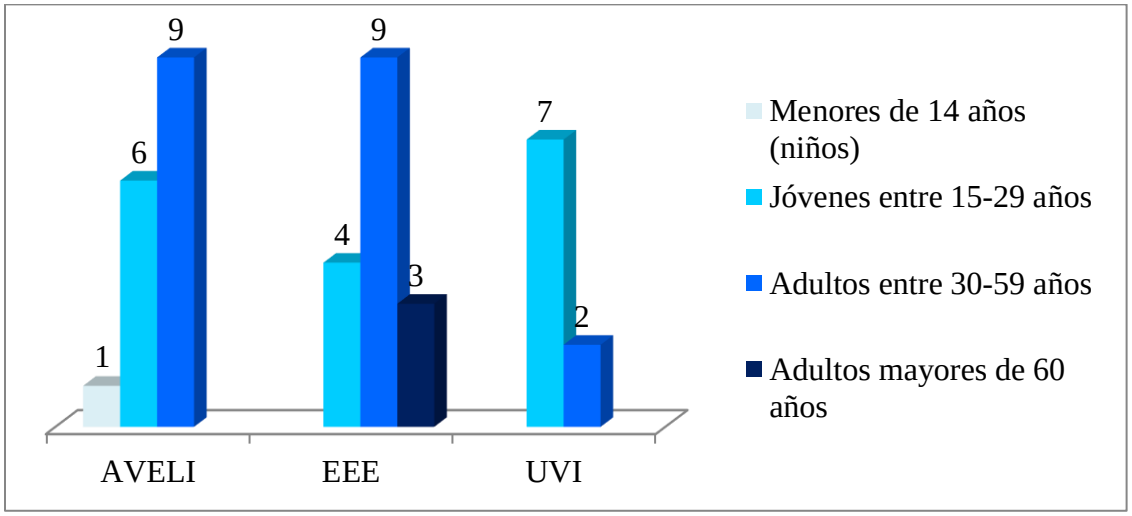
Partiendo de este supuesto comencé a trabajar de manera formal en colaboración con las tres instituciones anteriormente enunciadas, esto con el fin de ampliar, profundizar y/o modificar la descripción de los perfiles de los aprendientes que había propuesto en un inicio. Esta definición de perfiles la llevé a cabo a través de un cuestionario aplicado a los aprendientes de náhuatl. Esta descripción de alguna manera excluye a los actores que por diferentes motivos abandonaron su aprendizaje del náhuatl, ya que fue aplicado en la segunda mitad de los cursos, respecto a estos aprendientes sería pertinente realizar un estudio que atienda a la problemática de deserción que puede originarse en aprendizajes volitivos.

5.2.1 Factores sociales para la identificación de grupos de aprendientes

El cuestionario sobre uso de la lengua en aprendientes de nuevo ingreso me fue útil para identificar factores sociales, entre los que se enlistaron: la procedencia de los aprendientes, la edad, su formación académica, así como sus antecedentes sociolingüísticos y ámbitos de uso de la lengua. Tales factores facilitaron la identificación, diversificación y posteriormente la agrupación de los actores en perfiles sociolingüísticos que puedan ser útiles para el tratamiento del náhuatl como práctica educativa, de acuerdo con el espacio de formación. En

este apartado muestro algunas tablas de frecuencias simples y de contingencia (cruce de variables), que obtuve con el análisis de los factores sociales y que posteriormente se enriquecieron con los argumentos de las entrevistas, formando así perfiles definidos de la tipología de los aprendientes de lengua náhuatl.

Comenzaré con uno de los datos que me resultó profundamente interesante: *los grupos etarios* presentes en el aprendizaje del náhuatl. A continuación, muestro la gráfica de personas encuestadas en los grupos de náhuatl con el grupo etario al que pertenecen:



Gráfica 1. Grupos etarios en función del Centro de estudios con valores absolutos (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Los datos sobre los grupos etarios llamaron mi atención no por la cantidad de personas que se correspondieran con cierto grupo, sino por la presencia y/o ausencia de ciertos actores en el aprendizaje del náhuatl. Resultó evidente la poca participación de niños en esta práctica educativa. Puede darme cuenta de que sólo la AVELI era un espacio con posibilidades de recibir a niñas(os) en sus aulas, al abrir la convocatoria al público en general. De esta manera localicé únicamente a dos niñas de 9 y 13 años respectivamente inscritas al curso de náhuatl, y un niño de nueve años inscrito al curso de totonaco y supe de la participación de otros tres pequeños menores de cinco años que acompañaban a sus madres y participaban de las dinámicas; sin embargo, no estaban inscritos a ninguno de los cursos. Como puede apreciarse en la tabla sólo pude aplicar la encuesta a una niña en el aprendizaje del náhuatl y a un niño en el aprendizaje del totonaco. En este estudio no me centro en este

grupo tan pequeño, salvo para indicar que es un grupo que no está siendo atendido, no se han creado espacios de enseñanza de la lengua y cultura nahua para que las niñas y niños aprendan sobre otras formas de vida de quienes convergen en su ciudad.[42] Por otro lado, es notorio que quienes somos enseñantes del náhuatl quizá no estemos trabajando la enseñanza de la lengua desde formas mucho más atractivas para las nuevas generaciones; de hecho, como podrá analizarse en el tema de creencias, quizá los métodos utilizados encasillen al náhuatl como un aprendizaje de una temática antigua y poco útil.

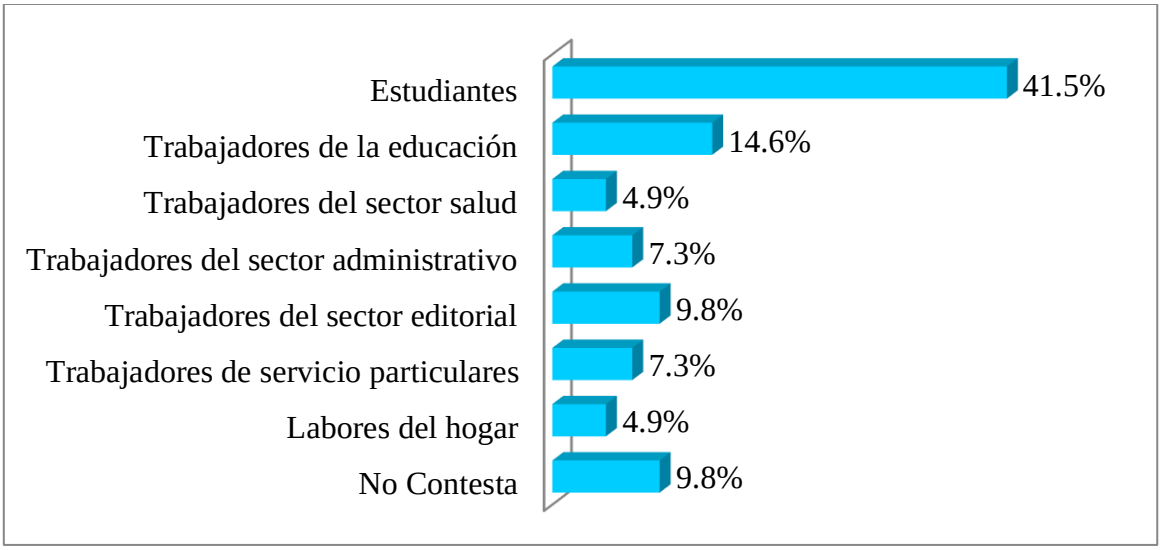
La presencia de pequeños en las aulas de náhuatl resultó ser sinónimo de presencia de madres de familia, pues el cuidado de los hijos suele recaer en ellas. Esto me permitió identificar a madres con un profundo interés en aprender, fortalecer o activarse en la lengua náhuatl y/o totonaca. Lo cual resulta alentador, en el sentido de que son estas mujeres quienes inciden en que sus hijas e hijos se interesen por otras lenguas y culturas, incluso propiciando una transmisión intergeneracional de la lengua.[43] De hecho, es necesario destacar que la mayor participación en estos grupos de aprendizaje en los tres centros de estudios fue de mujeres (Anexo 9. Datos sobre los aprendientes de náhuatl: Gráfica 1. Número de aprendientes en los cursos según su sexo), inclusive al hablar de estos seis menores presentes en los cursos de náhuatl necesariamente he de referirme a sus madres, cuatro mujeres que asistían a sus clases en la AVELI con sus hijas(os). Esto me llevó especialmente a entablar conversaciones con dos actoras, una mujer con formación antropológica y otra con un pasado ligado al náhuatl, de quienes podré hablar posteriormente.

[42] Este tipo de espacios no debe compararse a los creados por la CGEIB, pues estos son dirigidos a la población indígena. Los espacios de los que hablamos serían entornos donde la niñez de las zonas urbanas pudiera conocer sobre las culturas y lenguas que convergen en sus propias ciudades. Se han diseñado y desarrollado unos pocos materiales didácticos para el público en general que pudiesen ser útiles para esta niñez urbana: loterías, posters, cuentos; sin embargo, ante la falta de un método de enseñanza para ellos, el contacto de niñas y niños con las lenguas originarias se limita a los pocos temas que se analizan en segundo y tercer año de primaria del programa de la Nueva Escuela Mexicana (consulte: https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/, búsqueda: Lengua indígena) y, en el mejor de los casos a la influencia de las madres interesadas en la lengua y cultura nahua. Sin embargo, los mismos aprendientes revelan esta carencia y como se analizará en el último capítulo de este trabajo, adquieren por su propia voluntad un compromiso con la lengua y la cultura y, comienzan a desempeñar un papel como difusores culturales, incluso enseñantes de la lengua.

[43] El concepto de transmisión intergeneracional de la lengua, debe entenderse como "la adquisición de la lengua en las primeras relaciones del ámbito familiar, de manera informal, y como parte del proceso de socialización del individuo" (Martí et al. 2006, p. 267).

> Tenía niños […] sí, un chiquillo de 4 años, pero también fue una pequeña de 8 años que también le llamó la atención, su mamá iba a los cursos y escuchaba su mamá, pues por ejemplo estudiar la lengua, la escuchaba y le dijo: ―yo también quiero ir. (Nelly, 2020, AVELI, EN)

Por otro lado, al analizar las *ocupaciones de los aprendientes*, fue notorio que los cursos de náhuatl eran solicitados en su gran mayoría por personas estudiantes, la mayoría de ellas había concluido su educación media superior y se encontraba estudiando una carrera universitaria (Anexo 9. Datos sobre los aprendientes de náhuatl: *Gráfica 26. Último* grado de estudios). Como puede observarse en la gráfica 2, que se muestra a continuación, la mayor participación se daba por parte de estudiantes, seguidos de trabajadores de la educación.



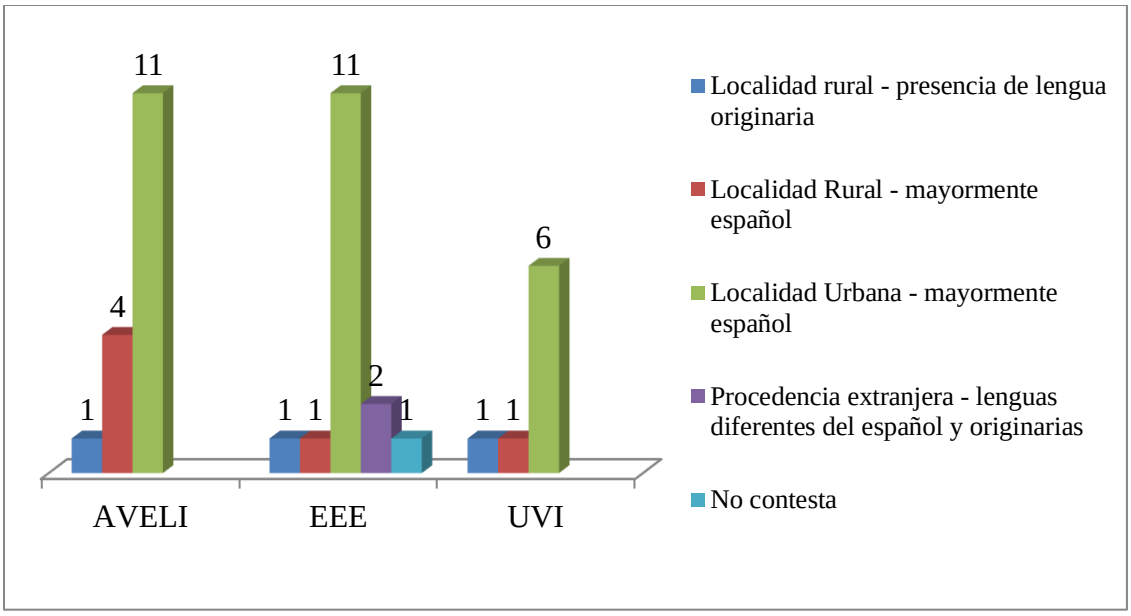
Gráfica 2. Ocupaciones de los aprendientes con valores porcentuales (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

La fuerte presencia de estudiantes, la mayoría de ellos universitarios, hizo que prestara atención en hacer una diferenciación entre los grupos que aprenden el náhuatl con miras a un uso relacionado con su formación académica o que fueran sensibles a temáticas relacionadas con las lenguas o los contextos indígenas, así como jóvenes que eligen esta formación para cumplir con un requisito educativo. Para tal fin, en este grupo centré la mirada en las formaciones académicas de los aprendientes. Referente a este grupo más grande de estudiantes inscritos en los cursos de náhuatl se observó una fuerte presencia de quienes tenían estudios relacionados con temas como la Antropología, la Historia, las Letras y la Educación (Anexo 9. Datos sobre los aprendientes de náhuatl: Gráfica 27. Formaciones profesionales de los aprendientes).

Respecto al grupo de los trabajadores de la educación, cabe destacar que la AVELI durante estos meses también ofreció un curso a los maestros del Centro de Actualización Magisterial (CAM) de Xalapa.[44] La maestra que impartió este curso comentó que lo solicitó la directora del CAM, lo que lleva a pensar en la posibilidad de ofrecer estos cursos a maestros y a otros prestadores de servicios. De hecho, en entrevistas, algunos actores expresaron la necesidad que ellos observaban de que existiese formación en náhuatl para personal médico y personal administrativo en dependencias de gobierno sobre todo en aquellas que atienden asuntos relacionados con el reparto de tierras y bienes en las comunidades originarias nahuas (Adolfo, Grupo EEE-E, EN, 2020).

Aunado al grupo etario y la formación académica, pude detenerme a observar la diversidad que se manifestaba en la *procedencia de los aprendientes* de los grupos de náhuatl, incluso ver la variabilidad de acuerdo con el centro educativo. En la gráfica 3, que se muestra a continuación puede observarse la procedencia de los aprendientes y el hecho de que comúnmente está ligada a la mayoría lingüística que se habla en la zona. Lo cual nos dice mucho referente a los pocos actores procedentes de localidades donde la mayoría habla una lengua originaria o existe cierto grado de bilingüismo, ya que la mayoría de los aprendientes proceden de municipios urbanos donde la mayor parte de la población es hablante del español.

[44] Este curso no fue incluido en este estudio debido a que no me enteré a tiempo de su existencia.



Gráfica 3. Lugares de procedencia de los aprendientes en función del Centro de estudios con valores absolutos (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H., consulte el Anexo 9. Datos sobre los aprendientes de náhuatl: Tabla 22. Lugares de Procedencia en función del Centro de estudios)

Respecto a las antecedentes sociolingüísticos y ámbitos de uso de la lengua, interesan la existencia de otras lenguas diferentes del español o los mismos "dominios del español" como "lengua común" para ciertos contextos en las prácticas cotidianas de los aprendientes, así como que éstas han estado presentes o ausentes en su infancia temprana y en los años posteriores en los que comienzan a desenvolverse en ámbitos diferentes del familiar (Moreno Cabrera, 2015, p. 32). El análisis de las respuestas obtenidas resulta útil, en tanto que permiten comprender los factores que pudiesen incidir en la toma de decisiones para aprender una lengua originaria. A continuación, muestro la información que aportó el cuestionario aplicado a aprendientes del náhuatl (Puede consultar los ítems de las preguntas en el Anexo 3).

Lenguas	Ítems							
	Lengua infancia temprana	Lengua padres o tutores	Lengua primera alfabetización	Ámbito de uso: hogar	Ámbito de uso: vecindario	Ámbito de uso: laboral	Ámbito de uso: escolar	Lengua de preferencia comunicación habitual
Español	90.2%	90.2%	95.1%	97.6%	100%	90.2%	100%	85.4%
Inglés	2.4%	2.4%	2.4%	-	-	-	-	2.4%
Náhuatl	2.4%	2.4%	-	-	-	-	-	-
Esp- Nah	2.4%	2.4%	-	2.4%	-	-	-	-
Esp- Ing	2.4%	-	2.4%	-	-	9.8%	-	9.8%
Esp- Lengua Originaria	-	2.4%	-	-	-	-	-	-
NS/NC	-	-	-	-	-	-	-	2.4%

Tabla 10. Configuraciones sociolingüísticas de los aprendientes de náhuatl.

Fue notorio que las respuestas del cuestionario debían ser complementadas con entrevistas, ya que algunos actores sintieron la necesidad de aclarar parentescos que los vinculaban a ciertas lenguas u otros datos que consideraban necesarios. Por lo tanto, las características sociolingüísticas y los ámbitos de usos de la lengua fueron complementados con algunos otros aspectos, que se describen en los siguientes capítulos, para así generar una tipología de los aprendientes del náhuatl.

5.2.2 Actores participantes

Con base en los factores sociales y los ámbitos de uso de la lengua pude establecer una tipología de los aprendientes de náhuatl, la cual se detalla en el siguiente subtema. Esta tipología se construyó con argumentos de los aprendientes y de los enseñantes. Por ello se requirió la participación de 12 aprendientes, quienes a través de la entrevista proporcionaron información respecto a ellos mismos y los grupos donde se les impartió náhuatl. En esta ocasión presento a estos aprendientes con su correspondiente clasificación de tipo de aprendiente que se les asignó de acuerdo con sus respuestas. Sepa el amable lector que, en esta ocasión, los tipos de aprendientes se presentan en náhuatl y en español, pero posteriormente sólo se hará en náhuatl, por lo que puede consultar esta tabla o el Glosario de términos. A continuación, los actores que contribuyeron a la investigación con sus testimonios:

Nombre[45]	Tipo de aprendiente	Grupo	Edad o rango de edad
Daniel	*Tlahtoltlasohtlanimeh* Políglotas	EEE-F	Adulto joven, 33 años
Paloma	*Nawatlahtolpatiitanimeh* De afiliación náhuatl	AVELI-C	Adulta joven, 37 años
Adán	*Nawatlahtolpatiitanimeh* De afiliación náhuatl	AVELI-Testigo	Joven, 26 años
Nayeli	*Nawamopalewianih* De formación instrumental	AVELI-A	Joven, 17 años

[45] Por respeto al acuerdo establecido con aprendientes y enseñantes se han cambiado los nombres.

Ada	*Nawamopalewianih* De formación instrumental	UVI-G	Adulta joven, 30 años
Clara	*Tlahtolilnamikinih* *Recordantes*	AVELI-A	Joven, 28 años
Adolfo	*Tlahtolilnamikinih* *Recordantes*	EEE-E	Adulto mayor
Carmen	*Tlahtolilnamikinih* *Recordantes*	EEE-E	Adulta mayor
Rebeca	*Tlahtolilnamikinih* *Recordantes*	Particular-testigo	Adulta mayor
Gustavo	*Ichpokamomachtianih wan telpokamomachtianih* Jóvenes estudiantes	UVI-G	Joven, 22 años
Emma	*Wehka ewanih* Extranjeros	AVELI-C	Adulta, 51 años
Nicholas	*Wehka ewanih* Extranjeros	EEE-F	Adulto joven, 39 años

Tabla 11. Aprendientes que participaron siendo entrevistados (Elaboró: Yoltzi N. H.)

5.2.3 Descripción de los perfiles de la Tipología de Aprendientes

Los factores sociales, así como los antecedentes y ámbitos de uso de la lengua sentaron las bases para establecer una nueva tipología de aprendientes del náhuatl. Sin embargo, consideré necesaria hacer una selección de ítems del cuestionario sobre uso de la lengua en aprendientes de nuevo ingreso para la identificación de diferentes perfiles de aprendientes y enunciarla en este apartado. La selección de casos se llevó a cabo con el software estadístico IBM SPSS Statistics 21, por lo que se establecieron criterios de selección a partir de las respuestas de los aprendientes. Para ello, desarrollé cuatro expresiones lógicas[46] valiéndome

[46] Una expresión lógica permite realizar una búsqueda de uno o más valores en una base de datos, para ello es necesario asignar un valor diferente de cero a cada variable a evaluar. Este tipo de expresiones devuelven un valor *true*, sólo si lo enunciado es verdadero, suelen incluir operadores del código ASCII como *and* (&) y *or* (|), estas expresiones lógicas son muy utilizadas en programación orientada a objetos. Si queremos establecer una condición para realizar una búsqueda de casos de participantes de una investigación que cumplan con las condiciones a y b o la condición c, por poner un ejemplo, entonces se plantea una expresión lógica como la

del uso del código ASCII que me permitieron realizar una selección de casos en la base de datos de los aprendientes. De esta manera, el software estadístico mostró únicamente los casos que cumplían con las condiciones establecidas en las expresiones lógicas enunciadas que permitieron formular los perfiles de cuatro tipos de aprendientes, a los que se les agregó dos perfiles más de aprendientes que fueron resultado de la observación.

A continuación, se detalla la tipología de los aprendientes, anteriormente presentada, puntualizando en los criterios de selección y agrupación de casos que establecí a partir de diferentes ítems del cuestionario, así como la observación en clase. Después de cada conjunto de características que conforman un perfil de aprendiente, hago una descripción de acuerdo con las reflexiones de los aprendientes, obtenidas a través de la entrevista, esto respecto al tema que concierne a este capítulo, ya que las motivaciones y actitudes hacia la lengua se abordan en el siguiente capítulo.

Tlahtoltlasohtlanimeh[47]

La selección de ítems para encontrar a estos aprendientes abarcó su dominio sobre otras lenguas, así como su interés explicitado en aprender diferentes lenguas, siendo estas muy diferentes de la suya propia, diferenciándose en la familia lingüística a la que pertenecen, la estructura, tono e inclusive el potencial de uso. En algunos casos fue evidente que no existía un uso instrumental de las lenguas estudiadas y/o aprendidas, y que estos actores eran propensos a elegir aprendizajes tan variados como tocar un instrumento musical, desarrollar una habilidad artística o manual o la apreciación de la música y la danza. En conversaciones, estos actores parecían expresar convencimiento en la necesidad de recuperar aprendizajes que han sido eliminados de la enseñanza formal como el aprecio por las artes y otras

siguiente: ((a=1 & b=1) | (c=1)). Cabe destacar que para este tipo de análisis me fue útil mi formación en programación orientada a objetos y en lenguajes HTML y PHP que recibí en la ingeniería en sistemas computacionales. Por otro lado, considero recomendable para quien se adentra en estas cuestiones de análisis a través de software estadístico, el asignar a cada pregunta códigos específicos que no se repitan y asignar valores a cada tipo de respuesta. Así también, contar con una tabla del código ASCII para escribir los caracteres adecuados para formular las expresiones lógicas.

[47] Es necesario aclarar que los nombres que se han asignado en náhuatl son construcciones que he reflexionado a partir de lo que observé y con la ayuda de colegas *nawatlahtos.* Por otro lado, los nombres asignados en español no son traducciones literales de lo que se dice en náhuatl, sino que son interpretaciones. Para el caso de *tlahtoltlasohtlanimeh* la traducción literal es “amadores de la palabra o la lengua”.

disciplinas. Por ello, para realizar la búsqueda de actores con este perfil específico desarrollé una expresión lógica que permitiera encontrar aprendientes que cumplieran con las siguientes condiciones específicas de respuesta a sus cuestionarios:

- Saber una segunda y una tercera lengua, en algunos casos estos aprendientes expresaron que habían aprendido cuatro o más lenguas.
- Expresar un posicionamiento De acuerdo o Totalmente de acuerdo con los cuatro indicadores que corresponden a la subcategoría de motivaciones intrínsecas. Como se analizará posteriormente, estas motivaciones se corresponden con el interés de adquirir aprendizajes nuevos, lo que incidía en una percepción de aumento del capital cultural de estos actores, así como el estímulo por aprender que implica mantener activa la mente.
- Expresar desacuerdo o totalmente desacuerdo con al menos dos de los cuatro indicadores que corresponden a la subcategoría de motivaciones extrínsecas (lo que permite comprender que el contexto en el que se desarrollan no les exige aprender el náhuatl).

La expresión lógica[48] planteada en el software estadístico me permitió encontrar nueve coincidencias que representan el 22% de los aprendientes de náhuatl encuestados, cabe destacar que los tipos de aprendientes que planteo en esta tipología no son excluyentes entre sí, por lo que una misma persona puede encajar en dos perfiles de la tipología (véase Anexo 9. Gráfica 28 Porcentajes de presencia de aprendientes clasificados con la tipología de aprendientes). Por otro lado, tomé en cuenta los comentarios de aprendientes que explicitaban

[48] La expresión lógica desarrollada para este único perfil de aprendientes de los cuatro que se identificaron de esta manera fue: ((P2.2a = 1 & P2.3a = 1 & P4.1INTa >= 3 & P4.1INTb >= 3 & P4.1INTc >= 3 & P4.1INTd >= 3) & (P4.1EXTa = 2 & P4.1EXTb = 2) | (P4.1EXTc = 2 & P4.1EXTd = 2)). Donde P2.2a y en P2.3a significaban dominio de una segunda y una tercera lengua correspondientemente, por lo que 1 significaba responder de manera afirmativa. Por otro lado, P4.1INT incisos a-d representaban los cuatro tipos de motivaciones intrínsecas que podía tener el aprendiente a lo que responder 3 ó 4 significaba que estaba De acuerdo (3) o Totalmente de acuerdo (4). Por último, establecí que era necesario que respondieran estar En desacuerdo (1) o Totalmente en desacuerdo (2) con las motivaciones extrínsecas a y b (P4.1EXTa y P4.1EXTb) o las motivaciones extrínsecas c y d (P4.1EXTc y P4.1EXTd). Establecer estas expresiones permitía encontrar personas que ya habían estudiado otras lenguas, a quienes les motivaba aprender el náhuatl; sin embargo, parecían no tener motivaciones externas para aprender esta lengua, por lo que podía comenzar a visualizarse un tipo de aprendiente con cierto interés por las lenguas.

su interés en las lenguas, algunos de ellos fueron: “soy amante de las lenguas y los idiomas… Son mi pasión” (J.G., 2020, UVI-Grupo G, SMS). De esta manera pude seleccionar a uno de los nueve aprendientes que cumplían con este perfil que se hizo disponible para ser entrevistado.

Posteriormente, pude tener detalles sobre este perfil de aprendiente con la participación de Daniel, de 31 años, quien es músico y cursó los tres niveles de náhuatl que se han ofertado en la EEE. Sus comentarios me permitieron centrar la atención en que la influencia de uno o ambos padres o tutores incide en la dedicación al aprendizaje de otras lenguas, él expresó que su inquietud por las lenguas comenzó cuando era pequeño, pues su padre se desempeñó como profesor de francés, él aclara: “aunque nunca nos enseñó, así como de lleno, pues yo creo que me familiaricé con el hecho de saber otro idioma y no es ajeno para mí” (Grupo EEE-F, EN, 2020). Por citar otro caso, Paloma ha animado a su hijo Hugo, de 10 años de edad a aprender otras lenguas, como el náhuatl, totonaco e inglés. A su corta edad Hugo ha tomado tres cursos de náhuatl y uno de totonaco, Paloma comenta: “mi hijo también tomó los dos cursos, bueno los tres […] en los niños es más fácil, captan más rápido las cosas, ellos que están en crecimiento” (Grupo AVELI-C, EN, 2020). Estos argumentos son útiles para razonar que la acción de aprendizaje de lenguas, no precisamente se genera en contextos donde predomina el bilingüismo,[49] sino que se genera aún en contextos donde la lengua que se aprende puede tener menor cantidad de hablantes. Sin embargo, puede que se genere un aprendizaje por parte de las personas que buscar dar a la lengua un uso instrumental o integrador, por lo general, una actitud hacia el aprendizaje de las lenguas fomentada por los padres o tutores, y regulada por el entorno en que se encuentra en aprendiente.

Corros Mazón (2007) pone en claro que “una actitud instrumental no tiene tanta fuerza motivadora”; sin embargo, no niega la necesidad que tienen ciertos actores y agrupaciones de aprender una lengua de uso común o “una L2 de importancia nacional o internacional” lo cual puede resultar indispensable, por lo que “tanto la actitud integradora

[49] Entiéndase por bilingüismo y multilingüismo como “sinónimos de lenguas en contacto y se caracterizan por la práctica de utilizar alternadamente dos lenguas”, sin que ello implique la “hegemonía de un grupo sobre otro y la sustitución lingüística” (Cassany et al., 2007, p. 465).

como la instrumental hacia el aprendizaje tienen una gran trascendencia" (p. 435). Este aspecto no es exclusivo de los grupos minoritarios o hablantes de lenguas con menor peso demográfico, como los define Moreno Cabrera, sino que se extiende a otros contextos y ámbitos de uso. Así, tenemos a personas como Daniel, pertenecientes a un grupo mayoritario en el país, hablantes del español, quienes se ven en la necesidad de aprender otras lenguas extranjeras, debido a que su contexto escolar y/o laboral así se los exige. En su caso particular, Daniel explicó que tenía como lenguas adquiridas el inglés, catalán, alemán, portugués e italiano, esto debido a que en búsqueda de una mejor preparación académica realizó amplias estancias en otros países como España, Alemania y Brasil (Grupo EEE-F, EN, 2020). Respecto a las actitudes hacia el náhuatl y las motivaciones que pueden expresar estos aprendientes *tlahtoltlasohtlanimeh*, se puede observar una valoración equitativa de lenguas, con una constante búsqueda de las aplicaciones de los conocimientos en la lengua, tema del que se hablará en el siguiente capítulo.

Nawatlahtolpatiitanimeh[50]

Los ítems seleccionados para estos aprendientes expresaban convencimiento en que aprendizajes específicos como el náhuatl o el totonaco son necesarios en la formación de los más jóvenes. Cabe destacar que en la búsqueda de casos hice una diferenciación entre los aprendientes de náhuatl y los de totonaco. Con todo, fue algo sorprendente saber que gran parte de los aprendientes de totonaco ya habían estado en cursos de náhuatl anteriormente, algunos en más de una ocasión. Tomando en cuenta estos factores planteé una expresión lógica que abarcara las siguientes posibilidades de respuesta en el cuestionario:

- Expresar un posicionamiento De acuerdo y/o Totalmente de acuerdo a por lo menos dos indicadores que corresponden a la subcategoría de motivaciones integradoras.
- Considerar que el aprendizaje del náhuatl o del totonaco deberían ser obligatorios y que estas lenguas tienen igual importancia que las lenguas extranjeras.

[50] La palabra *Nawatlahtolpatiitanimeh* significa "quienes valoran la lengua náhuatl".

- Haber cursado náhuatl anteriormente, sin importar que actualmente cursara totonaco.
- Los aprendientes respondieron a la pregunta ¿Por qué recomendarías a otros aprender la lengua náhuatl?, utilizando frases como "nuestras raíces" o "nuestra cultura".

Pude encontrar seis casos de aprendientes que cumplían con estas condiciones, que representaban el 15% de los encuestados (véase Anexo 9. Gráfica 28 Porcentajes de presencia de aprendientes clasificados con la tipología de aprendientes). A ellos se sumaron tres aprendientes de totonaco, ya que estos tres actores ya habían cursado náhuatl anteriormente, además de que al responder sus cuestionarios comentaron que les gustaba mucho el náhuatl pero que como ya lo habían cursado, ahora querían aprender otra lengua. Su interés fue expresado más allá de responder las preguntas que enunciaba el cuestionario, ya que dos de estos actores escribieron lo siguiente al reverso de sus cuestionarios:

> La lengua náhuatl fue muy agradable y significativo aprender las tradiciones, el complejo simbólico, cantar en náhuatl, es un idioma muy poético. […] Actualmente a mis alumnos de ingeniería industrial les enseño a presentarse, a saludar, los animales, los colores. y en la escuela de mi hijo con el apoyo de una de las maestras les enseño náhuatl igual de una manera sencilla, a decir por favor, gracias, saludar. Es muy apasionante el aprendizaje de las lenguas indígenas. (Paloma, Grupo AVELI-C, C, 2020).

> Aprendí a hablar en náhuatl en la comunidad de Contla de Juan Cuamatzi, en primer momento hablando con la gente de la comunidad y posteriormente en un curso en el Instituto Tlaxcalteca de la Cultura durante dos años con la maestra X. P. y con la nahuahablante C. N. Fue una de las mejores experiencias de mi vida. (J. M. Grupo AVELI-C, C, 2019).

Algunos actores, habían participado como aprendientes en los cursos de náhuatl en varias ocasiones, Paloma, a quien mencionamos anteriormente había cursado náhuatl en tres ocasiones y en esta ocasión se encontraba cursando totonaco, además de que, al momento de la entrevista, ella misma se encontraba desempeñando labores de enseñante del náhuatl a través de un curso en línea que ofertó de manera gratuita y que promocionó a través de sus redes sociales. Por otro lado, Adán aceptó participar en este estudio ya que, si bien él está aprendiendo totonaco, sus características son muy similares a las de estos aprendientes con afiliación hacia el náhuatl, en su caso particular, él ha cursado totonaco en tres ocasiones y es promotor de la lengua y cultura totonaca en su natal Jilotepec, Veracruz (Adán, Grupo

AVELI-Testigo, EN, 2020). En ambos casos, una constante fue la promoción de la lengua que habían aprendido, así como que estos aprendientes eran conscientes de su ascendencia cultural y hacían mención de un fuerte sentido de pertenencia, lo cual no fue exclusivo de estos dos actores, sino que fue extensivo a otros aprendientes dentro de este perfil quienes constantemente hacían mención de la importancia de reconocer las raíces propias, fomentando un sentimiento de integración con los pueblos originarios.

Tanto Paloma como Adán expresaron tener familiares hablantes de alguna lengua originaria con quienes convivieron estrechamente. Adán comentó "mi abuelo era recordante [del totonaco], si bien no lo habló, pero si recordaba muchas palabras que le decían sus papás o familiares, que conoció algunas de estas palabras, todavía me las decía a mí" (Grupo AVELI-Testigo, EN, 2020). Esta misma variable se manifestó de forma constante con otros aprendientes tanto del náhuatl como del totonaco, quienes tenían conocimiento de que sus familiares (generalmente sus abuelos) hablaron alguna lengua originaria; sin embargo, la transmisión intergeneracional de la lengua se vio interrumpida, al grado de que estos aprendientes no eran recordantes de la lengua, pero si parecían mostrar evidencia de tener una motivación integradora e intrínseca, como podrá considerarse posteriormente en este análisis.

Tal como expresan estos actores, si bien algunos familiares hablaron alguna lengua originaria, diversas causas, entre ellas "los desplazamientos migratorios y los matrimonios mixtos son algunos de los factores demográficos señalados como causa de interrupción de la transmisión de la lengua" (Martí et al. 2006, p. 277). Como evidencia de estos desplazamientos y matrimonios mixtos, Adán expresó: "mi abuelo me decía que, algunos familiares incluso algunos de sus padres, hablaron totonaco […] llegaron de México, por ejemplo, llegaron de Misantla, algunos venían de aquí más cerca, de la Sierra de Tlacolulan, entonces, aquí se establecieron" (Grupo AVELI-Testigo, EN, 2020).

Pude notar que la estrecha relación a nivel familiar con hablantes de lenguas originarias, tuvo un gran efecto en que estos actores eligieran una formación académica orientada al estudio de las culturas. Pamela y Adán, formados en la carrera de Antropología explicaron las razones que los impulsaron a elegir esta formación y que ésta les hizo encontrarse con el aprendizaje formal de las lenguas nahua y totonaca. Pamela explica:

"decidí entrar a antropología, algo que tuviera que ver con las culturas […] en la antropología se trabaja con la gente, con las tradiciones, con los pueblos, con la cultura viva, entonces dije —Yo me voy a social" (Grupo AVELI-C, EN, 2020).

Nawamopalewianih[51]

Estos aprendientes, a diferencia de los dos anteriores, enunciaron un interés específico en aprender náhuatl basado en la posibilidad de ser promovidos en sus lugares de empleo o de recibir algún tipo de remuneración o reconocimiento por el hecho de aprender la lengua náhuatl. A estos aprendientes corresponden los intereses de aprender la lengua con miras a un uso instrumental sea inmediato o a futuro, incluso en situaciones hipotéticas planteadas por las o los aprendientes. Para encontrar a los aprendientes que se encontraran en esta situación de búsqueda de aprendizaje del náhuatl con miras a un uso instrumental, planteé una expresión lógica que agrupara las siguientes características:

- Expresar un posicionamiento De acuerdo y/o Totalmente de acuerdo a por lo menos dos indicadores que corresponden a la subcategoría motivaciones instrumentales.
- Laborar en contextos donde se considera necesario tener dominio de una lengua originaria (sector salud, despachos jurídicos, fiscalía, inclusive trabajadores de la AVELI).
- Estudiar disciplinas relacionadas o que implican trato con personas de pueblos originarios (antropología, medicina, derecho).

Pude encontrar 7 casos que cumplen con las condiciones mencionadas, ellos representan el 17% de los aprendientes de náhuatl encuestados (véase Anexo 9. Gráfica 28). Llamó mi atención que no existió un solo caso que respondiera de forma afirmativa a la totalidad de ítems relacionados con la motivación instrumental, sino que únicamente expresaban estar de acuerdo con dos de estos ítems. Por tanto, quizá podría enunciarse que las exigencias del mundo académico y/o laboral no obligan a una persona a aprender el náhuatl, por lo que quizá son muy pocos los espacios donde saber náhuatl sea un

[51] *Nawamopalewianih* significa "quienes se ayudan con el náhuatl".

condicionante para ser aceptado y/o promovido. Esto no significa que el perfil de una persona no pudiera ser mucho más deseable en tanto que ella domine una lengua originaria, y ésta puede ser una representación que los aprendientes tengan sobre el náhuatl y que sea fomentada por sus enseñantes y posteriormente interiorizada por los aprendientes, como podrá analizarse en el siguiente capítulo.

Por otro lado, la estrecha relación con actores procedentes de comunidades donde se habla una lengua originaria, despierta intereses en otros de establecer un canal de comunicación diferente del español que permita al nahuahablante o totonacohablante comunicarse únicamente en su propia lengua. Cabe destacar que los grupos no fueron excluyentes, sino que en algunos casos algunos aprendientes cumplían con las condiciones establecidas en más de un perfil. Así fue el caso de Ada, aprendiente del náhuatl en la UVI, quien era procedente de un municipio de *Waxtekapah tlalli* donde se hablan: *nawatlahtolli, tének, hñähñú, o'dam y tutunakú* y, de hecho, su padre es hablante del náhuatl. Sin embargo, Ada explicó que no aprendió el náhuatl y que la comunicación con su familia ha sido en español. No fue sino hasta que ingresó a la facultad de derecho, que como comenta, se dio cuenta de la falta de traductores del náhuatl en los juicios y en procesos de reparto de tierras, por lo que pidió a su padre que le comenzara a hablar en náhuatl (Grupo UVI-G, EN, 2020). Como se puede apreciar, el caso de Ada, es similar al perfil de aprendiente anteriormente descrito, *nawatahtoltlasohtlanimeh*, y al posterior, *tlahtolilnamikinih.* Sin embargo, este perfil se caracteriza por los usos que los aprendientes contemplan para su aprendizaje del náhuatl, los cuales tienen estrecha relación con su formación académica, así estos aprendientes llegan a ver la lengua náhuatl como un medio para cumplir sus propósitos. Precisamente en el siguiente capítulo que aborda las motivaciones se tratará este tema de los objetivos instrumentales del aprendizaje de una lengua.

Tlahtolilnamikinih [52]

Encontrar a los aprendientes recordantes no hubiera sido posible si sólo hubiese utilizado las respuestas de los aprendientes a los cuestionarios, ya que dibujar este perfil depende mucho de la observación durante las clases. Consideré que se hacía necesario realizar dicha

[52] *Tlahtolilnamikinih* significa “los que recuerdan”.

búsqueda ya que en mi propia práctica como enseñante y durante el diagnóstico que realicé, pude percibir la presencia de personas que buscaban, si bien no siempre lo explicitaban, un espacio de activación, alfabetización o reforzamiento del náhuatl a través de la convivencia con sus enseñantes. Por ello, también enuncié los ítems de respuesta en una expresión lógica que abarcaba los siguientes factores:

- Enunciar el náhuatl, totonaco u otra lengua originaria como la lengua de sus padres o tutores.
- Ser procedentes de localidades donde comúnmente se habla una lengua originaria.

Las respuestas proporcionadas por los aprendientes abarcaron mucho más que enunciar una sola lengua, sino que sus respuestas permitían contemplar que su habla o la de sus familiares no se circunscribían al español. Esto se ejemplifica en las siguientes respuestas a las preguntas:

> *¿En qué lengua o lenguas te hablaron tus padres o tutores en la infancia?*
> *¿En qué lengua o lenguas te comunicas en casa habitualmente?*
> "español y náhuatl" (Carmen, Grupo EEE-E, C, 2019).
> *¿En qué lengua o lenguas hablaban tus padres o tutores entre ellos?*
> "mayormente español" (Ada, Grupo UVI-G, C, 2020).
> "español y zapoteco" (F.P., Grupo UVI-G, C, 2020).
> "abuelos nahuas" (I. L., Grupo AVELI-B, C, 2019).

Estas particulares respuestas en el cuestionario condujeron a encontrar cuatro casos de recordantes nahuas, una recordante de totonaco y un recordante de zapoteco. Los cuatro casos del náhuatl representan el 10% de los encuestados (véase Anexo 9. Gráfica 28). Sobre los cuatro aprendientes del náhuatl con perfil *tlahtolilnamikinih*, ellos no reconocían abiertamente sus facultades para hablar y/o entender la lengua náhuatl; sin embargo, hicieron evidente un lazo a nivel familiar o a nivel de la comunidad con la lengua y cultura nahua. Estos aprendientes *tlahtolilnamikinih*, se caracterizaron por ser procedentes de localidades donde se habla una lengua originaria (tales como Ixhuatlán de Madero, Chicontepec, Tepetzintla, Zongolica, entre otras). Es en estos contextos donde ha existido una fuerte presencia del náhuatl, sobre todo en las relaciones entre las personas mayores, al respecto Adolfo comentó en entrevista "cuando era niño estaba rodeado de gente que hablaba náhuatl,

en ese momento, no me interesó, pero poco a poco, conforme fui creciendo, me fui encontrando con que tenía la necesidad de comunicarme con la familia" (Grupo EEE-E, EN, 2020).

Los comentarios y recuerdos de los aprendientes relacionados con su infancia, que surgieron durante las entrevistas dejaron ver que era probable que en ciertos contextos sus padres o tutores hicieran omisión de su lengua y quizá se expresaban en español. Sin embargo, en otros contextos hacían uso de su lengua originaria. Las diferentes circunstancias de presión a hablar la lengua de mayor prestigio, orillan a algunos padres de familia hablantes de lengua indígena a realizar acciones que transgreden la reproducción de una lengua, así "deciden conscientemente abandonar su lengua [nativa] para enseñarles a sus hijos el español, que se convierte, a su vez, en una *sui generis* primera lengua rodeada de situaciones y funciones comunicativas ajenas a ella" (Barriga Villanueva, 2018, p. 240). En todo caso es el sujeto bilingüe, el nahua en las comunidades originarias, quien bajo diferentes circunstancias decide hacer uso o suprimir su propia lengua, haciendo un trato diferenciado de unos ámbitos a otros. Respecto al evidente proceso de diglosia[53] que viven los nahuahablantes, nuestros recordantes hablaron de sus experiencias. Clara, aprendiente de la AVELI y recordante, explica la situación que vivió en su infancia temprana en una comunidad originaria de *Waxtekapah tlalli* en Veracruz, ella comenta: "mi mamá o mi papá hablaban la lengua náhuatl, los dos, cualquier cosa lo platicaban en náhuatl, pero en el momento de hablarme a mí o a mis hermanos era en español", inclusive recuerda y expresa en náhuatl la razón por la que su familia decidió hablarles en español: "mi mamá decía que no, que lo mejor era que aprendiéramos hablar el español, *yah kiihtowayaya axkinekiyaya ma nitlahto keh nopa […] kiihtowayaya tlah nielis keh tohwantih, tlawel nikihiyowis teipa*" [Trad: mi mamá decía que no, que lo mejor era que aprendiéramos hablar el español, ella decía que no quería que yo hablara así […] decía que si era como somos, después sufriría] (Clara, Grupo AVELI-A, EN, 2020). Así también fue el caso de Rebeca quien recuerda: "mi papá por protegernos no nos hablaba en náhuatl, yo hubiera querido que mi papá, mi mamá,

[53] Término que utilizaré para referirme a los "fenómenos de cambio de lengua y de procesos de sustitución", que suelen generarse en territorios donde una lengua, en este caso el español, "es útil para todas las funciones y otra [la nahua] reducida a ciertos usos, generalmente más privados" (Cassany et al., 2007, p. 466).

me hablara o me ordenara, me transmitiera en náhuatl todo, ahorita yo supiera entonces, más no fue así, por protección ¿verdad?" (Rebeca, Particular-Testigo, EN, 2020).

Esto ha dado paso a conflictos lingüísticos en las comunidades de habla nahua que terminan por "margina[r] la lengua dentro de su propio territorio" (Cassany et al., 2007, p. 463). De esta manera la común característica del bilingüismo en las comunidades originarias termina por convertirse en diglosia. Es así como el náhuatl se ve reducido a los usos más privados, como el hogar donde, como dan cuenta los recordantes, existe un uso de la lengua entre abuelos, abuelos y padres y entre padres; sin embargo, en muchas de las ocasiones, se da el caso de que los padres se comuniquen con sus hijos en la lengua que ellos consideran "útil", así transmiten "la lengua con la cual se piensa que el pequeño o la pequeña será tratada con dignidad o porque le irá mejor económicamente" (Santiago Francisco, 2018, p. 2). Por ello se da un proceso de diglosia bajo un sentido de *protección* y una creencia de que se les está haciendo un bien a los hijos al sólo hablarles en español. Al hablar de esta sustitución de la lengua, puede observarse la creencia que fomenta el bilingüismo, y en otros varios casos la diglosia, en tanto que en algunas comunidades se ha creído que la sustitución del náhuatl por el español les brindará mayores posibilidades de mejora.

Respecto a los usos de la lengua originaria, se puede observar que algunos de estos aprendientes comentan que, en su momento, estando en las comunidades originarias no se expresaron en sus lenguas a cabalidad, lo cual dejó en ellos una huella que los impulsó tomar este aprendizaje en las ciudades, con la finalidad de complementar su conocimiento cultural agregando los conocimientos lingüísticos, la pragmática con la lingüística. Así surgió el interés expresado por Clara y Rebeca de alfabetizarse en la lengua náhuatl con la finalidad de compartir sus saberes a otras personas, mismo que se aborda en el apartado de motivación a mayor profundidad.

> *Nihnekiskiya nelia nimomachtis nochi nawatlahtolli pero axnihmati kenihkatzah, […] para nah nikinpalewis masewalikniwah […] pampa kiihtowah axkimatih* derecho *o axkimatih kanin yowiseh. Kemantikah ika tlahtowah, pero axkikuamachiliah nopa altepewanih, yeka nah nihneki nimomachtis nawatl. Pero san axnihpiya tomih para nimomachtis wan nah nihnekiskiya niahsis se beka o se tlamantli keh nopa para welis nimopalewis pampa nimomachtis. Pero yeka nimoilhwis pampa nihneki nimomachtis* derecho, ese es el motivo por el que yo también quiero aprender náhuatl o quiero saber.

> [Traducción: De verdad quisiera estudiar la lengua náhuatl pero no sé cómo, […] para ayudar a nuestros hermanos indígenas […] porque no saben derecho o no saben hacia dónde ir. Algunas veces dicen algo, pero las personas del pueblo no lo entienden, por eso quiero aprender náhuatl. Pero no tengo dinero para estudiar y yo quisiera tener una beca o algo así para poder ayudarme y así estudiar. Por eso pienso que quiero estudiar derecho, ese es el motivo por el que yo también quiero aprender náhuatl o quiero saber] (Clara, Grupo AVELI-A, EN, 2020).

Un aspecto digno de resaltar de esta conversación es la necesidad expresa de alfabetizarse, es notorio que Clara tiene un gran dominio de la lengua náhuatl y tiene las capacidades para expresarse en la lengua. Sin embargo, fue interesante verla en un curso donde la enseñanza fue realmente en un nivel muy básico y donde ella llevaba la ventaja sobre sus compañeros quienes no tenían conocimientos de la lengua (Grupo AVELI-A, Obs, 2020). Clara explica que ella no utilizaba la lengua náhuatl, de ser así podríamos hablar de una activación como hablante; sin embargo, las estructuras, la fonética y la sintaxis del náhuatl ya se encontraban en su repertorio lingüístico, lo cual le permite actualmente expresarse con facilidad en la lengua, aunado a que ella comentaba en pláticas informales que si bien no ha vuelto a su lugar de origen, pasó los primeros años de su vida hasta entrada la adolescencia en la comunidad nahua, lo cual le permitió aprenderla y dominarla como lo hace en conversaciones. Al mencionar este caso particular, podemos pensar en quienes buscan estos cursos de náhuatl por el interés de aprender a escribir en la lengua de la que son recordantes, o quizá, hablantes. “Escribir en la lengua es un punto medular para la reivindicación de sus hablantes” sobre todo cuando existen “políticas confusas y discriminatorias” que han hecho que los hablantes de las lenguas piensen que “su lengua no tiene escritura y que es incompleta” (Barriga Villanueva, 2018, p. 249). Esto trae consigo una situación de desplazamiento de la lengua originaria, como la que ya hemos descrito, que genera inseguridades en los descendientes de hablantes de la lengua, quienes, sólo permaneciendo en sus comunidades de origen, o a través de la búsqueda de este tipo de cursos, pueden tener una activación en la lengua originaria, de la cual hablaremos en el siguiente capítulo.

Wehka ewanih[54]

Por último, fue notorio que no se podía dejar a dos grupos de lado, el primero de ellos, los estudiantes extranjeros, a quienes denomino como *wehka ewanih*; de ellos se pudo observar que sus respuestas en el cuestionario eran por mucho, diferentes a las de los compañeros nacidos en México. Era notorio que los aprendientes pertenecientes a este grupo estaban de acuerdo o en desacuerdo con ciertas afirmaciones del cuestionario, pero algunos de ellos sintieron la necesidad de aclarar la razón de sus respuestas, sobre todo en ítems que tenían que ver con la motivación integradora. Estos actores realizaron notas al margen en sus cuestionarios como la siguiente: "No soy mexicana" (R. mujer, 63 años, Curso AVELI-C, totonaco, nota al margen en cuestionario), o se acercaron para decirme que no podían responder a preguntas que hacían referencia al náhuatl como parte de su cultura, por lo que no respondían de manera favorable en la subcategoría de Motivación integradora.

Se encontraron 4 casos que cumplen con las condiciones mencionadas, ellos representan el 10% de los aprendientes de náhuatl encuestados (véase Anexo 9. Gráfica 28). Si bien podría decirse que algunos de estos aprendientes *wehka ewanih* coincidieron en intereses con otros perfiles de aprendientes, sobre todo con los aprendientes *nawamopalewianih*, es necesario acotar que las circunstancias que permiten o dificultan el aprendizaje del náhuatl son diferentes para los aprendientes que tienen el español como L1 o como L2. La diferencia radica en el amplio uso del español por parte de los enseñantes de náhuatl en grupos con mayoría de aprendientes hablantes de español. En mis observaciones en un curso en la EEE a finales de 2018, pude notar que dos mujeres extranjeras abandonaron el curso de náhuatl y particularmente una de ellas no hablaba español. El enseñante estaba preparado para dar su clase en inglés; sin embargo, al notar mayoría de aprendientes hablantes del español, se comunicó en español, por lo que a ella se le dificultó entender sobre todo las reglas gramaticales ya que se encontraban en constante equivalencia con el español.

[54] *Wehka ewanih* significa "los que vienen de lejos". Es interesante mencionar que esta fue una de las construcciones nahuas más complicadas, ya que era de mi particular interés no usar conceptos existentes en el náhuatl que reprodujeran hacia otros la misma discriminación que han sufrido los nahuas. Por otro lado, entre las muchas sugerencias positivas que recibí de mis compañeros *nawatlahtos*, existían términos que, si bien aludían a la lejanía respecto de las comunidades, se referían a ubicaciones geográficas tomando como referentes los ríos y tierras como suele proporcionarse una ubicación en el náhuatl. Sin embargo, los aprendientes extranjeros son de diferentes orígenes por lo que opté por seguir la sugerencia: *Wehka ewanih.*

Por lo que, al cabo de dos o tres clases abandonó el curso. Aquí es necesario aclarar que el dominio de la lengua de transmisión de la clase (generalmente español) es crucial para la permanencia de los aprendientes extranjeros en los cursos de náhuatl, por lo que un extranjero que quiere aprender náhuatl u otra lengua originaria debe tener un nivel intermedio-avanzado de comprensión del español, pues los enseñantes imparten sus clases en esta lengua. Mientras los enseñantes de náhuatl sigan teniendo grupos mixtos (extranjeros y mexicanos), seguirá siendo necesario que los aprendientes extranjeros tengan un nivel intermedio-avanzado de dominio del español.

La situación es diferente cuando los aprendientes de procedencia extranjera tienen un buen dominio del español y, sobre todo, disposición a aprender otra lengua, asignándole mayor valor, incluso motivándose a aprenderlo al reconocerlo como un elemento cultural mexicano. Al respecto, Emma y Nicholas, aprendientes del náhuatl de procedencia extranjera y angloparlantes, expresaron dos situaciones que pueden llegar a manifestarse en personas extranjeras en un contexto muy diferente del suyo. Primeramente, Emma expresa la condición del angloparlante no nativo, "también en mi familia, en los procesos migratorios todos perdimos nuestros idiomas en el pasado, por qué, porque teníamos que adaptarnos a contextos donde esos idiomas no eran valorados" (Grupo AVELI-C, EN, 2020). De alguna manera, vivir este tipo de eventos, les presenta situaciones similares a las que viven los mismos hablantes del náhuatl en los contextos urbanos, quienes aprenden el español para comunicarse. Nicholas, antropólogo y aprendiente de náhuatl de procedencia estadounidense, describe estas situaciones como estresantes, comentó que el simple hecho de no hablar el español en México le ha generado dificultades para hablar y entender, por lo que constantemente tiene la necesidad de tomar pausas para pensar y hablar en español (Grupo EEE-F, EN, 2020). Todo ello, pudiera hacer que estos aprendientes fuesen sensibles a la situación que los nahuahablantes viven cuando llegan a contextos urbanos donde comúnmente se habla español.

Una segunda situación que pudiera llegar a manifestarse en esos aprendientes es referente a los imaginarios que tienen sobre aprender una lengua originaria. Nicholas, lo expresa de la siguiente forma:

> En muchos casos primeras lenguas no son español o no son inglés [y] si tengo un poco de respeto, tengo respeto y voy a intentar no sólo pensar que ustedes tienen que aprender mi lenguaje […] El solo acto de aprender un poco, exige un poco más de respeto, que la persona tiene para la otra lengua y la persona que habla la lengua, porque el lenguaje tiene su contexto cultural y es muy difícil para aquí, completamente de un contexto cultural. (Grupo EEE-F, EN, 2020)

Lo anterior deja ver una situación que se llegan a plantear algunos aprendientes de procedencia extranjera, que, al aprender el náhuatl, podrán conocer los contextos culturales y códigos de conducta de ciertas agrupaciones. Inclusive que tendrán oportunidad de desarrollar otras habilidades que favorezcan la comunicación y el intercambio de saberes.

Ichpokamomachtianih wan telpokamomachtianih[55]

Este grupo al que nos referimos obtuvo varias coincidencias y está conformado por jóvenes universitarios quienes se encontraban en los tres centros de estudio. Sin embargo, quiero destacar que en este perfil particular de aprendientes hago referencia a los jóvenes que cursaron náhuatl en la UVI. Como parte de la formación educativa universitaria que plantea la UV, los jóvenes universitarios deben cursar experiencias que enriquezcan "la opción profesional en la que se están formando los estudiantes, ofreciéndoles alternativas de saberes y experiencias de aprendizaje" (Universidad Veracruzana, 2020). Este tipo de experiencias abarcan la posibilidad de elegir entre las artes y otras disciplinas, así como entre otras lenguas. Por ello, llama la atención que estos aprendientes han tenido oportunidad de elegir otro tipo de formación cultural o artística; sin embargo, eligieron náhuatl.

Como se indicaba en la gráfica 1, el grupo etario de jóvenes fue el segundo grupo más grande en la práctica educativa del náhuatl. En el grupo de la UVI se encontraron 9 aprendientes que cursaban una licenciatura y eligieron náhuatl como experiencia educativa de AFEL, ellos representaban el 22% de los encuestados (véase Anexo 9. Gráfica 28). Cabe destacar que los intereses de estos jóvenes se cruzaban con los de otros grupos, por lo que algunos casos quedaron ubicados en otros dos grupos, especialmente en el grupo de *Nawamopalewianih,* y algunos pocos casos en el grupo de *Nawatlahtolpatiitanimeh.* Esto sobre todo se debía a su formación académica y estudios referentes a la Antropología y las

[55] *Ichpokamomachtianih* significa "muchachas estudiantes", mientras que *Telpokameh momachtianih* significa "muchachos estudiantes", usé las raíces *ichpokatl* (muchacha) y *telpokatl* (muchacho), ya que el concepto que comúnmente se ha utilizado en náhuatl para juventud sólo alude al sexo masculino.

Letras, lo cual incide en su toma de decisiones sobre aprender no sólo lenguas extranjeras, sino leguas que se usen en las comunidades originarias, esto en búsqueda de una mejor formación académica que les prepare para las actividades que consideran que tendrán posteriormente en su desempeño laboral.

A continuación de muestra la descripción sintética de la tipología de aprendientes que se encuentran en los cursos de náhuatl:

Tlahtoltlasohtlanimeh Políglotas	•Les interesan las lenguas en general, por lo que han tomado cursos de una segunda y tercera lengua. Están motivados a aprender náhuatl por intereses intrínseos, pero no consideran que estos aprendizajes tengan un uso en su vida laboral/escolar.
Nawatlahtolpatiitanimeh De afiliación	•De entre las lenguas, estos actores tienen especal interés en las lenguas originarias, en este caso el náhuatl. Consideran que el aprendizaje del náhuatl debería ser obligatorio y creen que deben aprenderlo porque es parte de su identidad mexicana.
Nawamopalewianih De formación instrumental	•Consideran que aprender náhuatl les traerá algún beneficio y/o que el contexto en el que se desarrollan les exige aprenderlo.
Tlailnamikinih Recordantes	•Son actores procedentes de municipios donde comúnmente se habla náhuatl, algunos de ellos mencionan que sus padres les hablaron en náhuatl, mientras que otros no. Sin embargo, su dominio sobre la lengua y cultura nahua hace evidente cieto grado de bilingüísmo.
Wehka ewanih Extranjeros	•Son actores que han declarado que para conocer la cultura mexicana, es necesario conocer sus raíces. Por lo general son maestros universitarios y cabe destacar que no se encuentran en los tres centros educativos.
Ichpokamomachtianih wan telpokamomachtianih Jóvenes en edad estudiantil	•Son actores que aún son estudiantes, la mayoría universitarios. No son sujetos amotivados, ya que no abandonan los cursos; sin embargo, no parecen compartir una motivación alta por el aprendizaje del náhutal. Por lo que parece que no tienen un interés especial en el náhuatl y tampoco le ven un uso inmediato.

Tabla 12. Tipología de los aprendientes (Elaboró: Yoltzi N. H.)

5.2.4 Ubicaciones espaciales y aspectos especiales de los cursos: factores ocultos en la selección de los aprendientes

Algo que ha sido notorio al analizar los datos que han arrojado los cuestionarios y la observación participante es que los aprendientes eligen, por así decirlo, sus lugares de estudio. Esto implica que sea posible que tanto el medio por el que se publicitan los cursos, así como el costo y el centro de enseñanza, influyen en la diversidad de aprendientes que llegan a cada curso.

AVELI Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas	AVELI Medios de difusión de convocatoria: redes sociales, cartel impreso, página web, centro de trabajo, Costo: gratuito Aprendientes que llegan: tlahtoltlasohtlanimeh, nawatlahtolpatiitanimeh, tlailnamikinih,
	EEE Medios de difusión de convocatoria: redes sociales, cartel impreso, Costo: pago de inscripción y constancia Aprendientes que llegan: tlahtoltlasohtlanimeh, tlailnamikinih, nawamopalewianih, analimeh, telpokameh
Universidad Veracruzana	UVI Medios de difusión de convocatoria: centro de estudios y página web Costo: pago de AFEL Aprendientes que llegan: nawamopalewianih, telpokameh

Tabla 13. Distribución de los aprendientes por el tipo de institución (Fuente: observaciones en cursos de náhuatl, 2019. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Como se pudo analizar en este capítulo, la descripción de los actores inmersos en la práctica educativa del náhuatl contribuye a la identificación de fortalezas y problemáticas en la enseñanza del náhuatl. De hecho, en la práctica, algunos enseñantes, no

sólo de la lengua náhuatl sino del totonaco, comienzan a compartir sus hallazgos respecto a esta práctica y han comunicado sus descripciones sobre los enseñantes y los aprendientes. Precisamente conocer ¿Qué actores y colectividades se interesan por aprender la lengua náhuatl? permite centrar las propuestas educativas del náhuatl en las colectividades que se interesan por el náhuatl y así, garantizar en cierto modo la permanencia de los aprendientes en los grupos de aprendizaje. Sin embargo, junto a la descripción de actores, se requiere conocer los diversos los factores (internos y externos) que inciden en la existencia de una motivación que predisponga a una persona al aprendizaje del náhuatl. en el siguiente capítulo se abordarán estas motivaciones.

6. MOTIVACIONES QUE GUÍAN LAS DECISIONES. LA ELECCIÓN DE APRENDER *NAWATLAHTOLLI*

Tal como se mencionó en el capítulo 2, José Luis Pinillos, define motivación como el énfasis que se concede a satisfacer una necesidad, que impele a una persona a tomar acciones en la búsqueda o abandono de satisfacer esta necesidad (1975, p. 503).
Por otro lado, se encuentra la pérdida de la motivación, la cual está presente en los cursos de náhuatl, y es notoria en el número de deserciones que existen en estos cursos. Sin embargo, dada las condiciones en que pude plantear este estudio no tuve oportunidad de conocer los casos ni las razones de quienes abandonaron el aprendizaje del náhuatl.

Los estudios de motivación generalmente han estado dirigidos hacia las lenguas extranjeras; sin embargo, hay una gran diferencia con respecto a las lenguas originarias. Mientras que los estudios hacia lenguas extranjeras como el inglés, francés y español en contextos escolarizados, las motivaciones han estado dirigidas hacia las siguientes cuatro orientaciones que Noels, Pelletier, Clement y Valerland (2000) definen: "1) viajes, 2) amistad, 3) conocimiento y 4) las orientaciones instrumentales" (p. 59). Para el caso de las lenguas originarias las orientaciones cambian, en tanto que por el contexto en el que se hablan suelen ser un destino improbable, además de que el desplazamiento lingüístico ha hecho que los hablantes nativos de estas lenguas hablen lenguas con mucho mayor peso demográfico y supriman sus propias lenguas, lo cual hace menos probables los encuentros de los hablantes del español con el habla originaria, no así con los hablantes y sus prácticas culturales.

Existen varias razones para que una persona elija una lengua sobre otra. Para entenderlas es necesario centrar la mirada en los prejuicios que existen sobre otras lenguas originarias, las cuales son menos valoradas por la población por desconocimiento de ellas, falta de difusión y otras razones. Y, por otro lado, el reconocimiento de los sentimientos de pertenencia que una persona puede tener sobre las lenguas que ya conoce, que ha escuchado o que históricamente han ganado cierto estatus.

En esta investigación me centro en cuatro tipos de motivación, la intrínseca y extrínseca y respecto al aprendizaje de una lengua, la motivación instrumental e integradora.

Tales subcategorías consideran palabras clave o indicadores que son valoradas en ítems que se operacionalizan en el cuestionario aplicado a aprendientes y posteriormente se retoman en entrevistas a enseñantes y aprendientes.

Subcategoría	Palabras clave o indicadores	Ítems
Motivación intrínseca	Capital cultural	Adquisición de nuevos aprendizajes Conocimiento y apreciación de la cultura
	Actividad mental	Gratificación de aprender Desafío mental
Motivación Extrínseca	Requisito laboral académico	Requisito explícito Requisito por el contexto
	Expectativa de promoción	Remuneración económica Reconocimiento social
Motivación Instrumental	Necesidad comunicativa	Requisito laboral/escolar Mudanza
	Uso	Usos inmediatos Usos futuros
Motivación Integradora	Relaciones próximas	Proximidad con comunidad
	Ascendencia cultural	Conciencia histórica Autoadscripción

Tabla 14. Categoría 2: Motivación (Elaboró Yoltzi N. H.)

Cada una de estas subcategorías se analizan a continuación, de acuerdo con las respuestas obtenidas a través del cuestionario y los argumentos de los participantes para las entrevistas.

6.1 Motivación intrínseca para aprender náhuatl

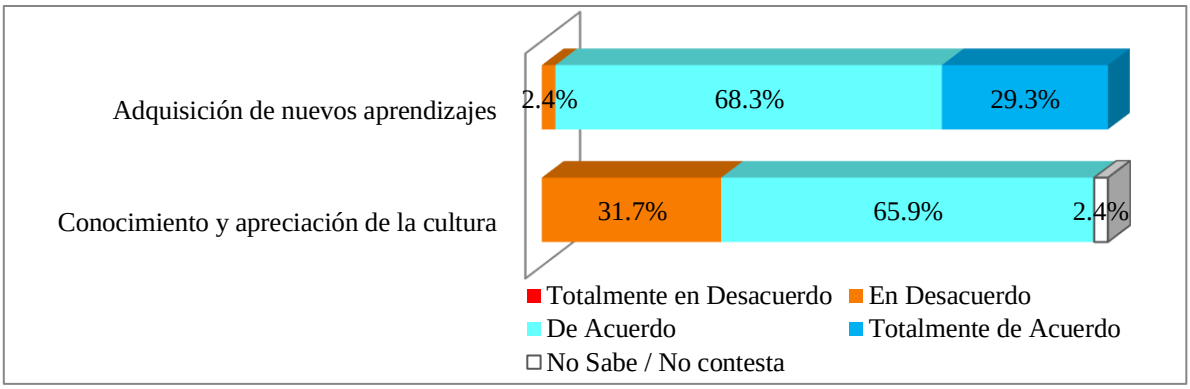
Noels y sus colegas investigadores (2000) expresan que "la motivación intrínseca generalmente se refiere a la motivación para participar en una actividad porque esa actividad es agradable y satisfactoria" (p. 61). Es así como estos autores proponen una clasificación interna de esta motivación, atendiendo los aspectos de la adquisición de conocimientos, la

percepción de logro y la estimulación de las sensaciones generadas al desarrollar una tarea. De forma similar, en este trabajo me he centrado en al menos dos de estos aspectos, la adquisición de conocimientos, que nombro capital cultural; y la estimulación de sensaciones, a la cual nombraremos actividad mental. Retomando lo referente a la percepción de los aprendientes respecto a un posible incremento en su capital cultural[56]que se planteó en el apartado 2.3.1, se explicaba que Bandura (1990) plantea que existe un interés en realizar una actividad en tanto exista una "meta interna desafiante" y una gratificación obtenida a través de la búsqueda del "logro propio" (p. 265 en Riviére, 1995, p. 7).

Respecto al capital cultural se partió del supuesto de que habría aprendientes que tendrían el interés por incrementar sus conocimientos y aprecio por la cultura. Esto surgió a través de la observación en clase, ya que se podía observar que al existir pocas circunstancias que obligaran a un estudiante a aprender una legua originaria como el náhuatl, era necesario identificar el porqué de su elección, permanencia, y en algunos casos reinscripción y repetición, de los cursos de náhuatl.

La gráfica que se muestra a continuación permite observar los dos aspectos ya mencionados, cada uno con dos ítems que se plantearon en el cuestionario aplicado a los aprendientes de náhuatl (gráfica 4). Observe que hubo una mayor inclinación hacia una opinión positiva que confirmaba las razones por las que los aprendientes eligen esta formación del náhuatl, teniendo así una respuesta aparentemente generalizable a la mayoría de los aprendientes. Sólo en la afirmación "Aprendo náhuatl porque me permite conocer y apreciar otras culturas", se obtuvo un importante porcentaje en contra; sin embargo, no fue suficiente para superar al grupo que se mantuvo firme y de acuerdo con esta opinión.

[56] Léase el término "capital cultural" con cautela, aludiendo siempre a que su incremento es únicamente una percepción de los aprendientes que los motiva a la toma de decisiones respecto a aprender una lengua. Ya que no es el objetivo en este trabajo hacer una medición ni tampoco una comparación de capitales culturales.



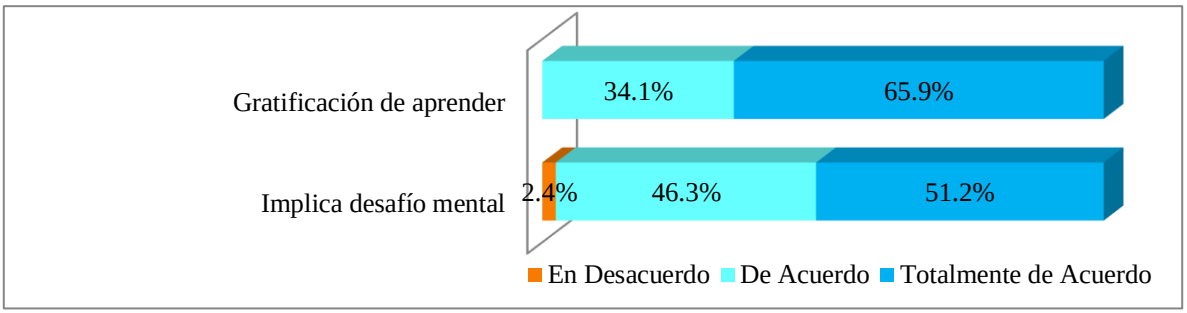
Gráfica 4. Motivaciones intrínsecas de los aprendientes referentes al Capital Cultural (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Si bien la respuesta de los aprendientes permitió observar que existía una opinión positiva respecto a estos aspectos que motivan a los aprendientes. Fue durante las entrevistas que se pudo observar que tal respuesta no era la generalidad en el grupo, ya que sólo unos pocos aprendientes hablaron de cursar náhuatl sólo por el gusto de aprender algo nuevo. Aprendientes como los *tlahtoltlasohtlanimeh* respondieron significativamente a estas afirmaciones. El caso de Daniel, a quien he ubicado en el grupo enunciado, nos muestra que los intereses pueden ser en su mayoría intrínsecos, el comentó en entrevista:

> Mi interés así como principal, en un comienzo era entender y conocer si yo podía ver una canción, un texto, incluso escucharlo y entenderlo […] y, de nuevo, como que con eso estoy bien [.] Más qué expectativa, era como recibir lo que nos compartiera el profe. (2020, Grupo EEE-F, EN).

En parte el comentario de este aprendiente deja ver un interés por adquirir información cultural sin un aparente uso instrumental. Inclusive en la conversación, los pocos usos a los que se refirió sobre la aplicación de sus nuevos conocimientos sobre el náhuatl, giraron en torno a usar el náhuatl para entablar conversaciones con nahuahablantes nativos y así seguir aprendiendo. Esto llamó mi especial atención, en tanto que puede notarse que la motivación intrínseca puede llegar a ser tan alta que el aprendiente puede tomar decisiones sobre el uso de su tiempo y habilidades, ya que Daniel llegó a tomar tres cursos de náhuatl (correspondientes a los niveles 1-3 en la EEE). Por otro lado, dejó en claro que es necesario desarrollar un sentido de aprecio por las otras culturas y sus formas de ver el mundo, él comentó: “aparte de la cuestión del idioma, que es lo que vamos aprendiendo, [es saber] cómo lo hablan desde su perspectiva, desde su realidad, de su uso, sí es muy enriquecedor”

(Grupo EEE-F, EN, 2020). En estos casos la percepción de los aprendientes de que aumenta su capital cultural puede incidir el desarrollo de aprecio por nuevas manifestaciones culturales y lingüísticas. Mas por otro lado, existe el interés entre aprendientes de mantener activa la mente en actividades de aprendizaje que le reporten satisfacción, la siguiente gráfica muestra que la gratificación de aprender y el desafío mental son factores clave para el aprendizaje de la lengua (gráfica 5):



Gráfica 5. Motivaciones intrínsecas de los aprendientes referentes a la Actividad Mental (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

El desafío mental produce gratificación, de hecho, el desarrollar habilidades nuevas y reforzar la atención, son de por sí elementos que pueden motivar a una persona a aprender. A este respecto, Carmen, *tlailnamihketl*, comenta los beneficios que pudo percibir de aprender la lengua náhuatl:

> Por ejemplo, en mi caso […] la capacidad de concentrarme, de atención que ya había perdido, la posibilidad de volver a estudiar era algo que también ya había perdido, siento que el desarrollo de muchas conexiones neuronales que no teníamos por el aprendizaje de otro idioma o de otra lengua pues, básicamente eso nos hizo estos cursos. (Carmen, Grupo EEE-E, EN, 2020)

Como puede observarse, una persona altamente motivada, podrá tener un mayor desempeño en la actividad que realiza. Sin embargo, no podemos cerrarnos a la idea de que, esto podría ocurrir con cualquier otra lengua o con cualquier otra actividad que produzca emoción en los aprendientes. Con todo, nos permite observar que existe un elemento que debe continuar fomentándose en las aulas de enseñanza de la lengua náhuatl, que es mantener vivos los intereses de los aprendientes para que su participación sea activa, de tal forma que se les mantenga concentrados en actividades que les produzcan gratificación. En vista de que los grupos de aprendizaje del náhuatl suelen ser muy diversos, pues los aprendientes no sólo

se diferencian por sus intereses, sino por su edad, formación académica y ocupaciones, las actividades deben ser seleccionadas cuidadosamente para el aprendizaje de las lenguas. Si bien muchos libros de didáctica de lenguas abordan temas como la infantilización de los estudiantes, la aplicación de juegos y dinámicas y la sugestopedia para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, no todas estas técnicas son útiles cuando hay personas de la tercera edad en los grupos de aprendizaje, pues no se pueden llevar a cabo actividades que impliquen un gran esfuerzo físico. Estas didácticas tampoco son factibles ahora que los cursos de lengua y cultura nahua han migrado a las redes. Sin embargo, la presentación de proyectos ideados por los mismos aprendientes, basados en sus necesidades y/o gustos, son una opción para mantener interesados a los aprendientes. Durante las observaciones en los cursos de la AVELI y en la EEE, la maestra Nelly y el maestro Bartolomé propusieron a los aprendientes realizar proyectos individuales o en parejas que los presentarían al final del curso. Cada sesión ambos maestros apartaban unos minutos para resolver las dudas de los aprendientes referentes a sus proyectos, el resultado fue que hubo creaciones de poesías y canciones en náhuatl, representaciones de situaciones de diálogo con nahuahablantes en la ciudad, monólogos, murales, diseño de materiales didácticos y juegos de mesa en náhuatl y elaboración de cápsulas de video y/o fotografía. Este tipo de actividades autogeneradas eran celebrados por los aprendientes, quienes inclusive compartieron sus fotos de presentación en sus redes sociales e invitaron a familiares a su entrega de reconocimientos por haber cursado náhuatl.

Respecto al segundo aspecto que guía la motivación intrínseca, la actividad mental, algunos aprendientes expresaron sus opiniones en las últimas preguntas de sus cuestionarios. Este aspecto de la motivación tiene que ver con el estímulo de aprender y la gratificación que les produce la actividad mental. Entre las respuestas a la pregunta "¿Por qué recomendarías a otros aprender la lengua náhuatl?" Se obtuvieron respuestas como las siguientes: "me encanta la idea de poder aprender nuevas lenguas e idiomas, me ha costado demasiado encontrar en mi contexto (hablando de mi ciudad) un lugar adecuado donde aprender" (J. O. Grupo UVI-G, C, 2020); "sólo por aprender ─por gusto ─por cultura para preservar la lengua" (Carmen, Grupo EEE-E, C, 2020). Esto es sumamente significativo al recordar que este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser un acto volitivo. Tal como confirman Noels y sus colegas, "las personas son libres de elegir realizar una actividad [y]

buscarán situaciones interesantes en las que puedan afrontar los retos que presenta la misma actividad" (2000, p.61). Una vez que este tipo de desafíos mentales son superados, los aprendientes obtienen un autorefuerzo que los motiva a la búsqueda del autoaprendizaje. Sin embargo, ante la falta de continuidad en los cursos de náhuatl, los aprendientes más avanzados pueden llegar a desmotivarse al no encontrar cursos que se adecuen a sus expectativas.

En otros casos, el sentimiento de gratificación que los aprendientes obtienen al superar los desafíos mentales puede motivarles a hacer extensiva a otras personas la invitación para cursar lengua náhuatl. De esta manera, su motivación intrínseca los convierte en promotores de la lengua y la cultura, que generan por sí mismos actividades de difusión, aun cuando no exista un beneficio tangible por las labores que realizan. Paloma, quien tomó tres cursos de náhuatl (dos del mismo nivel de náhuatl del centro y uno de náhuatl del Sur de Veracruz) y que al momento de este estudio se encontraba aprendiendo totonaco, expresó sus sentires por estos aprendizajes de la lengua que ha tenido, ella comentó:

> Entonces me acerqué a esas dos lenguas en especial [náhuatl y totonaco], porque se hablaban aquí en Xalapa. Entonces dije —bueno, tengo que conocer la historia de mi ciudad, donde se hablaban estas dos lenguas —pues vamos a aprender, para también hacer la difusión después y el conocimiento de estos idiomas sin fines de lucro, simple y sencillamente dándolas a conocer como una difusión cultural [...] A mí no me cuesta nada enseñarles lo que sé, para mí el que se acerquen al idioma que tengan interés, eso es suficiente. (Grupo AVELI-C, EN, 2020)

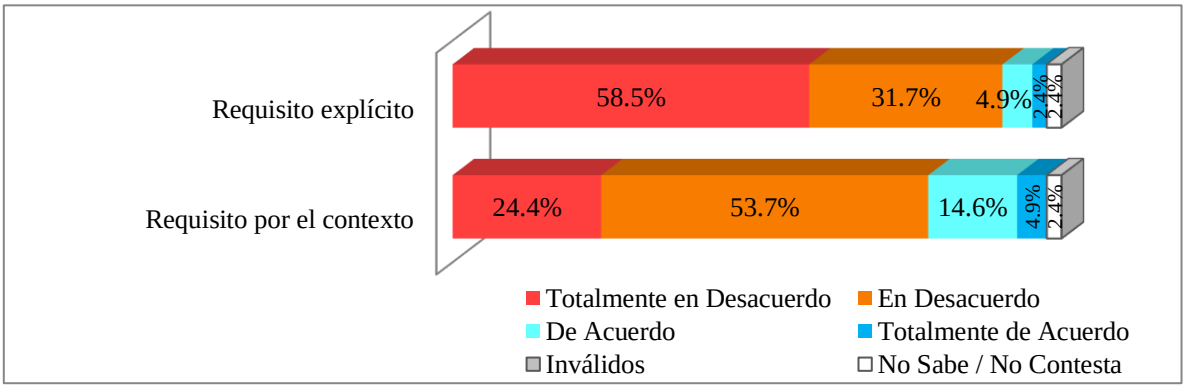
Impulsada por pensamientos que también se inclinan hacia la motivación integradora, Paloma decidió comenzar a compartir sus aprendizajes del náhuatl a través de un curso introductorio al náhuatl que promocionó en sus redes sociales. Dicho curso no implicaba ningún costo para sus propios aprendientes y ella, en su nueva fase de enseñante de la lengua, ha expresado su deseo por continuar aprendiendo la lengua náhuatl en alguna otra de sus variantes.[57] El caso de Paloma, es muy similar al de Adán, aprendiente de totonaco en AVELI, quien ha tenido mucha cercanía con diferentes enseñantes de totonaco y de náhuatl y ha sido promotor de la lengua totonaca desde la asociación civil *Somos*

[57] La entrevista y las conversaciones posteriores con Paloma dejaron algunos compromisos en puerta, ya que al enterarse de que soy hablante del náhuatl de la Huasteca me invitó a impartir un curso en línea a través de la escuela *La fábrica de arte*, donde ella también da clases de inglés, compromiso que espero cumplir en los primeros meses del 2021 (Grupo AVELI-C, EN, P, 2020).

Jilotepec,[58] al grado de que ha llevado a cabo la gestión de dos cursos de totonaco, uno de tének y uno de náhuatl en Jilotepec (Grupo AVELI-Testigo, EN, 2020).

6.2 Motivación extrínseca para aprender náhuatl

La motivación para aprender una lengua puede venir desde afuera, Noels, Pelletier, Clément y Vallerland (2000) definen ciertos impulsos que regulan la motivación: la posibilidad de recibir un beneficio o costo tangible, la realización de la actividad por encontrarse bajo un tipo de presión y, por último, la inversión de tiempo y recursos para llevar a cabo la tarea, que es parte de la consecución de una meta (p. 62). Para el análisis de esta motivación, me centré en los dos primeros aspectos que atienden los autores, etiquetándolos como Requisito laboral-académico y Expectativa de promoción. En la gráfica 6, que se muestra a continuación se pueden observar los cuatro ítems referentes a la motivación extrínseca.



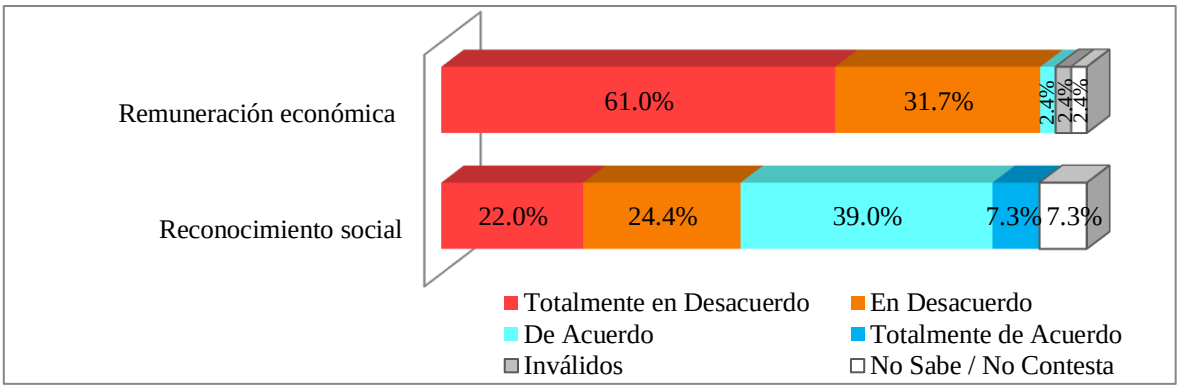
Gráfica 6. Motivaciones extrínsecas de los aprendientes referentes a los requisitos labores/escolares (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Resultó evidente la respuesta negativa ante este conjunto de afirmaciones, ya que los aprendientes se posicionaron en desacuerdo y total desacuerdo con la mayoría de ellas.

[58] Somos Jilotepec A.C. es una organización sin fines de lucro que realiza actividades que buscan el rescate, protección y difusión del patrimonio cultural de la región. Jilotepec es un municipio colinda al sur con Xalapa y ha sido categorizado como semiurbano. Es en este lugar donde se han encontrado vestigios arqueológicos atribuidos a la cultura totonaca. Es probable que esta vinculación a la cultura totonaca sea en parte la razón por la que han tenido buen recibimiento los cursos de totonaco, no así el curso de náhuatl que tuvo que suspenderse debido a la poca afluencia que tuvo, al inscribirse sólo una persona.

Llama la atención que, en la segunda afirmación respecto al requisito por contexto, se hacía referencia a que el contexto en que se desenvolvía el estudiante, de alguna manera le impulsaba o presionaba a elegir esta formación, resultó interesante que sólo el 19.5 % de los aprendientes haya estado de acuerdo con esta afirmación. La mayoría de aprendientes que seleccionaron esta opción fueron profesionales de las ciencias sociales y servidores públicos, quienes en algún momento han tenido que entablar relaciones o al menos diálogos con personas nahuas, por ello, estas mismas personas fueron quienes manifestaron una motivación instrumental, que se abordará en el siguiente subtema. Nayeli describió la razón por la que decidió aprender náhuatl: "entré a AVELI, porque también aprender otra lengua me serviría para, en algún momento, ir a prácticas de campo que usualmente se hacen en la zona de la sierra" (Grupo AVELI-A, EN, 2020). Al igual que Nayeli, otros profesionales y estudiantes tienen alguna formación académica que los vincula a las sociedades indígenas como sucede en el caso de los antropólogos.

Con todo, pese a que estos actores se desenvuelven bien en estos contextos, parece no existir algún requisito explícito que obligue a la persona a estudiar náhuatl. Pese a contar con la participación de maestros, médicos, servidores públicos y académicos, ninguno de ellos expresó que existiera una condicionante para obtener un trabajo o continuar desempeñando otras labores, que de alguna manera les obligara a aprender náhuatl u otra lengua originaria. Por ello, en la gráfica 7 puede observarse que la mayoría de los aprendientes no se siente impulsado a aprender náhuatl por la posibilidad de recibir una remuneración económica, pero sí ante la oportunidad de obtener reconocimiento social.



Gráfica 7. Motivaciones extrínsecas de los aprendientes referentes a la expectativa de promoción (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

En este punto es necesario hablar de la expectativa de promoción ya que, si bien son pocos los aprendientes conscientes de las oportunidades de empleo y/o estudios que tendrían en caso de dominar una lengua originaria, son los enseñantes quienes desempeñan un papel crucial en la visibilización de tales oportunidades, anteriormente inexistentes para los aprendientes. Se trata pues de un estímulo constante que pueden fomentar los enseñantes que termina por internalizarse y por crear en la mente de los aprendientes nuevas expectativas ya no sólo de promoción, sino de trabajo, de intereses y de metas y que finalmente pueden convertirse en motivaciones intrínsecas. Respecto a la visibilización de estas oportunidades, Nicholas comenta:

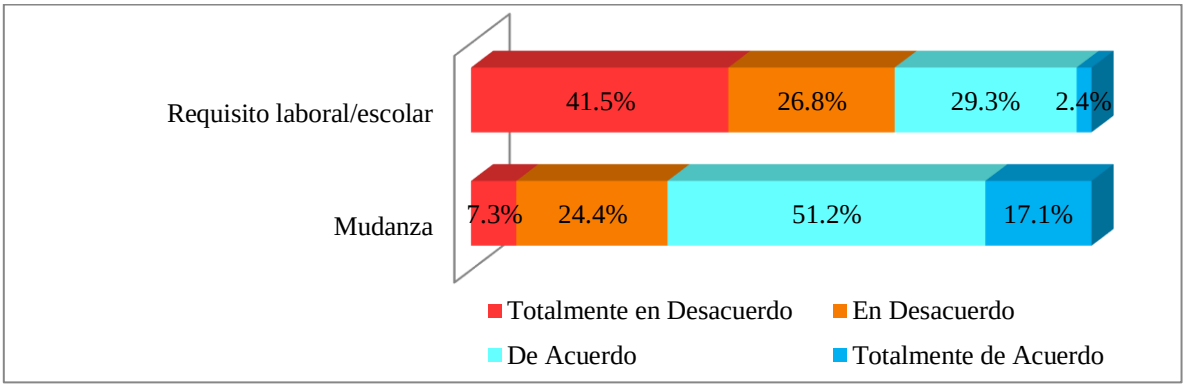
> Alguien compartió un cartel en Facebook y yo pensé —Ah no estaría mal —pues son esas constancias, son puntos para meter, para concursar por plaza y dije —Ah pues ya, obtener más puntos, pero también voy a obtener algo y puedo utilizar en algunas de mis clases. (Nicholas, Grupo EEE-F, EN, 2020)

Respecto a la expectativa de obtener Reconocimiento social, sólo se tuvo el caso de Clara, quien expresó su deseo de estudiar una carrera profesional y estudiar náhuatl, esto llama la atención ya que ella como recordante tuvo una activación en la lengua, por lo que cuando hablaba de estudiar el náhuatl hacía referencia a obtener algún reconocimiento que la legitimara para enseñar también la lengua a otras personas (Grupo AVELI-A, EN, 2020). Esta es una presión externa que experimentan algunos recordantes y hablantes del náhuatl, quienes parecen creer que saber la lengua no es suficiente y que deberían estudiar el náhuatl en un sistema escolarizado, esto es evidente, sobre todo, cuando ya usan la lengua náhuatl y en su discurso menciona que quieren aprenderla.

Finalmente tenemos que el estímulo externo termina por internalizarse y así tenemos a posibles traductoras(es), abogadas(es), gestoras(es) culturales, ya que en su discurso algunos actores manifiestan su interés en desempeñar tareas referentes a sus disciplinas de formación e intereses más intrínsecos con una vinculación a la comunidad a través de la lengua. Y esto se corresponde con los deseos y voluntades expresados por varios aprendientes, de los que se hablará posteriormente.

6.3 Motivación instrumental para aprender náhuatl

En la década de 1970, R. C. Gardner y W. E. Lambert, establecieron un modelo socio-educativo o socio-psicológico que a la fecha sigue teniendo aceptación y repercusión en el ámbito de la enseñanza de la L2, "Este modelo distingue entre la orientación integradora de la motivación y la instrumental" (Cervantes, 2020). La motivación instrumental es característica porque "el sujeto persigue intereses de tipo práctico, como —por ejemplo— mejorar su currículum académico u obtener una cualificación profesional" (Cervantes, 2020). Con base en este postulado, he determinado dos ámbitos que se refieren a la motivación instrumental, la necesidad comunicativa y los usos de la L2. En la siguiente gráfica pueden observarse las respuestas de los aprendientes de náhuatl que se corresponden con estos ámbitos.



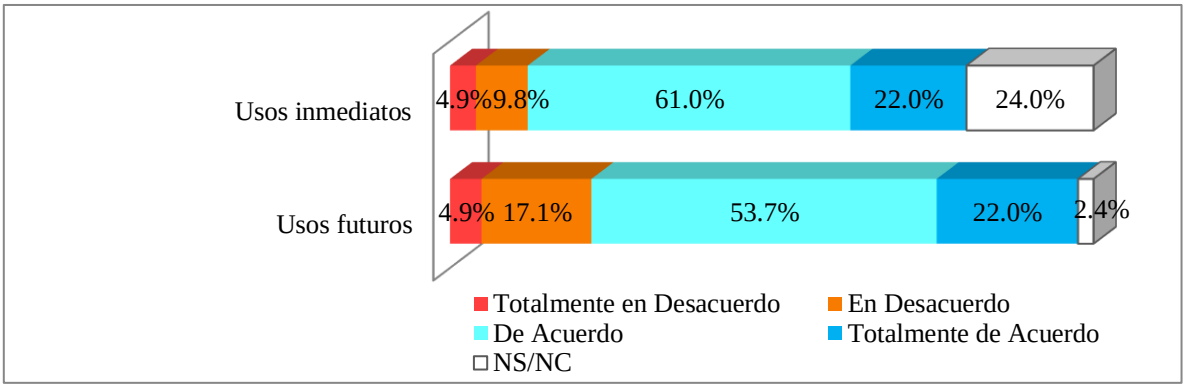
Gráfica 8. Motivaciones instrumentales de los aprendientes referentes a las necesidades comunicativas (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

En la gráfica mostrada puede observarse cómo predominan las actitudes de total acuerdo con las afirmaciones referentes a los posibles usos que visualizan los aprendientes

frente a las necesidades, las cuales se relacionan estrechamente con la motivación extrínseca. No así con las necesidades comunicativas, ya que se puede observar una fuerte respuesta negativa (68.3% de los aprendientes) sobre que el náhuatl sea un requisito laboral o escolar. Como ya se mencionaba, en el apartado anterior, no parecía existir un requisito de aprender una lengua por alguna fuerte razón. Por el contrario, he descrito los cursos de náhuatl como espacios que se han negociado entre los hablantes de lengua originaria y la academia u otras autoridades, inclusive algunos son iniciativas particulares. Por lo tanto, comúnmente no son cursos que proporcionen beneficios tangibles a los aprendientes que los toman, salvo las ofertas educativas de la EEE y la UVI que ofrecen un puntaje favorable para quienes estudian o laboran en la Universidad Veracruzana. Por otro lado, al hablar de usos inmediatos y/o futuros se observa la presencia de ideas que, probablemente, se formaron durante los cursos y bajo los comentarios de los enseñantes, que asignan valor a la lengua náhuatl y por tanto posibilidades de uso de este aprendizaje.

Para el primer caso que abordamos sobre motivación instrumental centrada en la necesidad comunicativa, tenemos los comentarios de aprendientes que, por su formación y perfiles laborales, han tenido que entablar diálogos con nahuahablantes. Paloma, aprendiente *nawatlahtolpatiitanimeh*, expresó que, como Coordinadora del Programa Estatal de Parteras Tradicionales, tuvo que viajar a varias zonas del estado de Veracruz y relacionarse con parteras que, si bien hablaban español, su primera lengua era el náhuatl, inclusive algunas tenían como única lengua el náhuatl. Esta situación la llevó como ella comenta "a ver la necesidad de querer comunicarme con ellas en su lengua materna" y comenzó a buscar obtener un aprendizaje del náhuatl (Grupo AVELI-C, EN, 2020). Así fue también el caso de Nicholas, aprendiente del perfil *wehkaewahketl*, que se desempeña como arqueólogo y que ha trabajado en la zona de Los Tuxtlas, donde las personas de las localidades que visitan hablan nuntajɨyi′ (popoluca) y también náhuatl con quienes ha tenido que relacionarse (Grupo EEE-F, EN, 2020). A diferencia de la respuesta en el cuestionario donde se planteaba el caso hipotético de que los conocimientos del náhuatl les permitirían mudarse a una zona de habla náhuatl, durante las entrevistas ninguno de los aprendientes, habló de alguna situación que requiriera que se mudaran a la zona donde se habla la lengua náhuatl, únicamente Rebeca y Clara, *tlahtolilnamikinih*, expresaron su deseo de volver a sus comunidades de origen, mas no lo veían como un objetivo a corto plazo. Esto pareciera ser contradictorio; sin embargo,

hay que tomar en cuenta que puede que algunos aprendientes se sientan capacitados para mudarse a una zona nahua, si su trabajo así lo requiriera, mas no tienen planes de hacerlo únicamente por un gusto personal. Por otro lado, durante los cursos los aprendientes pueden llegar a percatarse de la empleabilidad de sus conocimientos recientemente adquiridos, en la gráfica 9 se ilustra este punto.



Gráfica 9. Motivaciones instrumentales de los aprendientes referentes a la empleabilidad y aplicación de los conocimientos adquiridos en la lengua náhuatl (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Respecto a los usos inmediatos de la lengua náhuatl se encontró la expectativa de poder hablar el náhuatl a un nivel conversacional con familiares; así como la búsqueda de la transmisión intergeneracional inmediata que se había suspendido, que hizo que ciertos actores fueran recordantes y no hablantes de la lengua, tal es el caso de Carmen (Grupo EEE-E, EN, 2020) que comentó sus intenciones de hablar en náhuatl a sus nietos que no viven en México, así como ha comenzado a hacer Clara con sus hijas (Grupo AVELI-A, SMS, 2020). Por otro lado, sobre los usos futuros se encontró la búsqueda de una formación mucho más especializada para complementar sus perfiles laborales y metas. A continuación, se muestra una tabla con algunos de los usos futuros que contemplan los aprendientes para su aprendizaje del náhuatl.

Nombre	Grupo y perfil de aprendiente	Usos futuros de la lengua náhuatl y/o totonaca
Adán	AVELI-testigo *nawatlahtolpatiitanimeh*	Arqueólogo. Busca una especialización desde la lengua en historia y paleografía de textos nahuas y totonacos para el análisis de códices y documentos antiguos como catecismos totonacos.
Nayeli	AVELI-A *nawamopalewianih*	Estudiante de antropología lingüística. Busca una formación en lengua náhuatl que le permita relacionarse con las personas hablantes del náhuatl en sus localidades de origen, esto cuando ella realice prácticas de campo en esos lugares.
Ada	UVI-G *nawamopalewianih*	Lic. en Economía y estudiante de la Licenciatura en Derecho. Sabe que regresará a su comunidad de origen, por lo que le interesa complementar su formación en derecho para atender asuntos de reparto de tierras en la zona de la Huasteca.
Clara	AVELI-A *tlahtolilnamikinih*	Ama de casa. Busca iniciar su educación universitaria en la carrera de derecho pues quiere regresar a su comunidad de origen y ayudar a las personas de la localidad que no hablan el español siendo intérprete como hacía su abuelo.
Carmen	Particular - testigo *tlahtolilnamikinih*	Profesora jubilada. Piensa volver a su localidad de origen y reunir un grupo de niños y jóvenes a quienes pueda transmitir la lengua náhuatl (continuación de la transmisión intergeneracional suspendida).
Nicholas	EEE-F *Wehka ewanih*	Arqueólogo. Facilitar la comunicación con actores en comunidades originarias y establecer relaciones de confianza con ellos, ya que considera que por su condición de extranjero pueden desconfiar de él (al momento ha comenzado a utilizar conocimientos sobre la lengua en la Experiencia Educativa: Mesoamérica, en la Facultad de Antropología de la UV).

Tabla 15. Usos futuros de la lengua náhuatl en función de la ocupación y/o perfil de aprendiente.

A pesar de estos usos inmediatos y futuros que se le pueden dar a la lengua náhuatl, es necesario acotar que hay aprendientes que no tienen esta motivación instrumental o que es muy baja en ellos, por lo que es necesario que los enseñantes motiven de otras maneras a los aprendientes. Daniel, estudiante de perfil *tlahtoltlasohtlanimeh*, explica que le ha dado diferentes usos instrumentales a las lenguas extranjeras que ha aprendido, entre ellos

desempeñarse como músico en otros países y continuar su formación académica y artística. Con todo, también presenta argumentos que permiten identificar en parte las razones por las que una persona puede no tener éxito en el aprendizaje de una lengua, y que se corresponde con una motivación altamente instrumental que deje fuera la emoción que se genera cuando hay motivación intrínseca por aprender la lengua, él comenta:

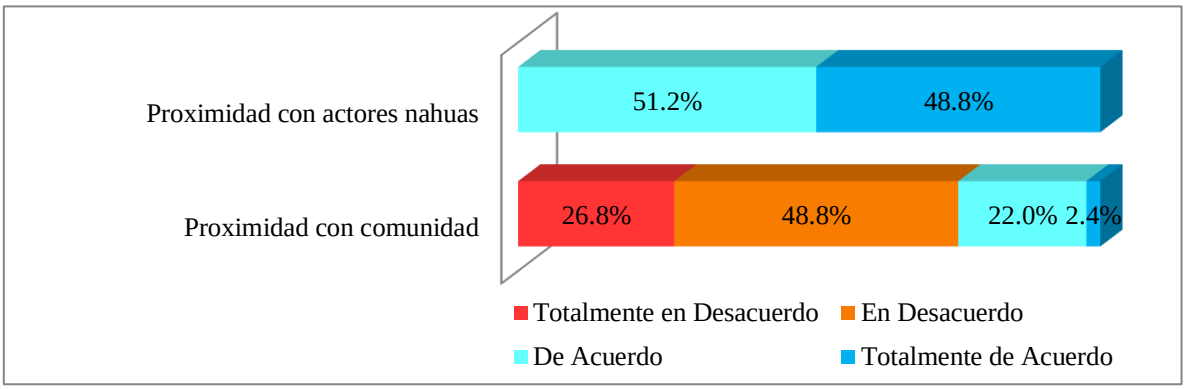
> Con el inglés es con el que más batallo, es el que más utilizo quizá por mi profesión y todo. Pero nunca he conseguido certificarlo, porque soy bastante desidioso con él y es porque no me gusta tanto a diferencia de otros idiomas, donde he encontrado el gusto fácilmente. (Grupo EEE-F, EN, 2020)

¿Qué puede decir sobre la lengua originaria nahua? Llama la atención la búsqueda de posibles usos a la lengua que se está aprendiendo. Daniel mismo comenta: "Si eres médico, si eres arquitecto, si eres cosas que implican trato con gente yo creo que valdría la pena considerar estos idiomas como cualquier otro, una herramienta para ejercer tu profesión, más allá del estatus" (Grupo EEE-F, EN, 2020). Ante esta problemática expuesta por el aprendiente, referente a la falta de interés en una lengua que no produce emoción ni gratificación en el estudiante que la aprende, Corros Mazón (2007) explica que "el estudiante típico de lenguas […] se beneficiará más si se le ayuda a desarrollar una actitud integradora hacia el grupo cuya lengua está tratando de adquirir. Una actitud instrumental no tiene tanta fuerza motivadora" (p. 435). De lo anterior se desprende la importancia de que los enseñantes identifiquemos las motivaciones de los aprendientes y fomentemos otras que complementen sus intereses y permitan que los aprendientes permanezcan en los cursos.

6.4 Motivación integradora para aprender náhuatl

Al momento hemos visto ya tres tipos de motivación, podrá observarse que las motivaciones, al igual que los perfiles que de aprendientes que analizamos en el capítulo anterior no son excluyentes. Este último tipo de motivación, la integradora "corresponde al deseo de aprender una lengua para relacionarse con su correspondiente comunidad de habla e incluso integrarse en ella" (Cervantes, 2020). Al analizarla, hemos de recordar que estará estrechamente relacionada con las otras motivaciones.

A continuación, observe la gráfica sobre los ámbitos Relaciones próximas y Ascendencia cultural de la motivación integradora.



Gráfica 10. Motivaciones integradoras de los aprendientes referentes a las relaciones próximas con hablantes de náhuatl (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

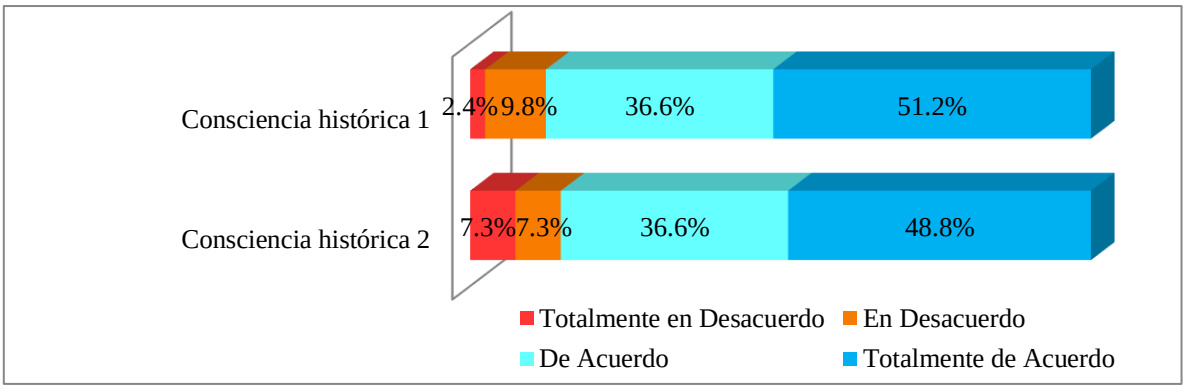
Para el primer caso de las relaciones próximas con actores nahuas y con la comunidad se tuvieron las siguientes reflexiones. Las relaciones próximas más definidas y fuertes fueron de los aprendientes *tlahtolilnamikinih*, como Clara y Rebeca, quienes recuerdan como sus familiares hablaban la lengua náhuatl y ahora sienten el deseo de hablar esta lengua y transmitirla a otros. Adolfo, también perteneciente a este perfil de aprendiente comenta que, para conocer a la persona y la comunidad, es necesario entender el entorno y la lengua, de lo contrario no se puede participar como miembro de la comunidad "puedes ir y venir, sin que tengas ninguna representatividad" (Grupo EEE-E, EN, 2020). Por ello, hablar de integración exige conocimientos de la lengua, la cultura, y los significados, por lo que resulta mayormente probable la integración de aprendientes *tlahtolilnamikinih*, y menos probable la de otros grupos, sobre todo al ser menos factibles las estancias prolongadas en una comunidad originaria. Con todo, es posible ser parte del proceso de integración de sus compañeros recordantes, así como del fortalecimiento de las propias identidades y de la consciencia histórica.

En este caso he de hablar de la activación en la lengua náhuatl de estos aprendientes *tlahtolilnamikinih*. El contexto familiar y los factores sociolingüísticos que se describieron en el capítulo anterior los llevaron a buscar recordar su lengua. Haciendo uso de palabras como "nuestras raíces", "identidad", "nuestra lengua", "mis abuelos", describieron

el proceso de activación en el náhuatl que vivieron. Rebeca, por citar un ejemplo, lo describe de esta manera:

> Me gustó mucho el curso que nos diste, porque allá estaban guardadas esas palabras, esas expresiones que yo escuchaba, ahí estaban. Y cuando llego contigo y empezamos curso, es como si despertara yo de un sueño, se vinieron y empecé a recordar y recordar para mí, pies fue muy fácil y me daba pena con los compañeros, porque yo era la que más sabía ¿verdad? (Rebeca, particular-testigo, 2020)

Considero necesario mencionar esta activación que llegan a tener los aprendientes *tlahtolilnamikinih*, como casos de integración a una comunidad de habla nahua. Estos aprendientes son atraídos a estos cursos con la intención de recordar su lengua, algunos de ellos, como Clara, tienen un amplio dominio de la lengua, quizá como el de un hablante activo; sin embargo, es necesario identificar estos casos en las aulas que, si bien son pocos, son constantes. Esto debido a que su conocimiento de la lengua pudiera marcar un ritmo en la clase que pudiera dejar atrás a sus compañeros, hemos de recordar que el náhuatl se sigue impartiendo como un primer nivel o incluso un nivel introductorio a todos los aprendientes y, salvo en la EEE, no existe una diferenciación de niveles o grados de aprendizaje. Por ello, la alta motivación intrínseca e integradora de estos aprendientes *tlahtolilnamikinih* y sus conocimientos sobre la lengua y/o la cultura, los convierten en actores clave para la motivación del grupo y su grado de avance.



Gráfica 11. Motivaciones integradoras de los aprendiente**s** referentes a la ascendencia cultural (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Sobre el último ámbito de ascendencia cultural, generalmente fueron los aprendientes *tlahtolilnamikinih* quienes llegaron a autoadscribirse a la cultura nahua. Sin

embargo, otros aprendientes apelaron a la identidad y al sentido de pertenencia. Esta situación se dio tanto en el náhuatl como en el totonaco. En el caso particular del totonaco, Adán comentó:

> lo que a nosotros nos importa es que tú propicies esos diálogos con la comunidad, para que no se pierdan. Porque es parte de nuestra identidad, como gente de Jilotepec, es parte de lo que nos mantiene vivos simbólicamente, es parte de todo eso. Y como familia que nosotros hemos tenido. Yo les decía a muchas personas, yo estoy muy seguro de que tu abuelo, tu bisabuelo, eran hablantes […] Entonces ahí recae la responsabilidad histórica, de ser, de cambiar las cosas de esta lengua que casi no se habla […] que vuelva, repita, se rescate, y las futuras generaciones, cuando llegue el momento, también hablen las lenguas. (Grupo AVELI-testigo, EN, 2020)

En este momento es necesario también hablar de cómo la búsqueda de relación con su país, lleva a otros mexicanos a acercarse al aprendizaje de las lenguas originarias. Tómese por ejemplo el caso de Daniel y de Erika. Sobre sus experiencias en el extranjero, Daniel comenta: "por tratar de estar en contacto con gente o con amigos empecé a seguir ciertas rutas, aquí vi a una chica que nos vimos cómo tres veces porque ella se regresaba a México, pero ella era nahuahablante, entonces también me enseñó muy en general cómo estaba la onda" (Grupo EEE-F, EN, 2020). Por otro lado, Erika se dedica a la enseñanza de su propia lengua, el español, en Noruega (Colectivo Nórdico) y dedica gran parte de su tiempo a la atención a niños migrantes procedentes de países en conflicto bélico. La estancia en el extranjero pudiera generar cierta sensibilidad hacia los temas de racismo y discriminación y la búsqueda de elementos de cohesión con congéneres nacionales, especialmente, en relación con las lenguas originarias.

6.5 El papel de los enseñantes en la internalización de motivaciones

Parte de las labores de la o el enseñante consiste en identificar los conocimientos previos que tienen los aprendientes sobre el náhuatl. Pero, sobre todo es necesario, en este tipo de aprendizaje que requiere una alta motivación por parte de los aprendientes, que exista una regulación introyectada de parte de los enseñantes para aprovechar la motivación de los aprendientes, y pasar de los enfoques comunicativos a los enfoques motivacionales.

Aunque es poco probable que los hablantes de español lleguen a mudarse a un contexto donde se hable mayormente la lengua náhuatl, sí es posible que estos hablantes del

español se encuentren actores hablantes del náhuatl en contextos urbanos. Igualmente, por una u otra razón, la población hablante del español puede encontrarse bajo algunas situaciones donde deba entablar conversación con estas personas, aunque probablemente estas conversaciones sean en español. Con todo, como se analizará en el siguiente capítulo es posible que la enseñanza de la lengua pueda contribuir a que los hablantes de español adquieran habilidades interculturales e interlingüísticas o las fortalezcan en caso de tenerlas, por lo que sigue siendo necesario que el enseñante haga constante referencia a los posibles usos de la lengua que enseña, incluso fomentar una actitud que permita a los aprendientes relacionar la lengua y la cultura nahua con sus propias prácticas. Claro, sin fomentar sentimientos nacionalistas excesivos hacia el náhuatl o un orgullo que raye en el chovinismo lingüístico.

Esto requiere que los aprendientes sepan identificar tales motivaciones y ofrezcan un abanico de oportunidades para la puesta en práctica de los conocimientos del náhuatl que adquieren los aprendientes. Además, se requiere que haga una labor de convencimiento que contribuya a que los aprendientes tengan una alta motivación intrínseca, la cual es probable que impida que deserten de estos cursos. De hecho, una forma que describen los enseñantes en la que buscan motivar a sus aprendientes es ayudarlos a comprender el papel que ellos mismos desempeñan al aprender la lengua náhuatl. Y es que los aprendientes pueden llegar a sentirse parte importante de un proceso de fortalecimiento de la lengua y asignación de valor al náhuatl. A este respecto, en entrevista, el maestro Bartolomé compartió un fragmento del artículo *La enseñanza del náhuatl y sus cosmovisiones,* que escribió en coautoría con Dinora Luciene Blásquez Morales, presidenta de la Academia Mexicana de la Educación. En este trabajo expone varias razones por las que se debe enseñar y aprender la lengua náhuatl, y resaltó dos de ellas:

> Se debe enseñar y aprender náhuatl, por una necesidad de comunicación. Así como los nahuahablantes han aprendido la lengua española por una necesidad de comunicación, los no indígenas deben tener la misma perspectiva. Si son funcionarios, profesores o investigadores, les permitirá entablar una mejor comunicación con sus interlocutores […]
> Se debe enseñar y aprender náhuatl por mera justicia social. México se considera como una sociedad democrática, en el que se puede opinar, sin importar la raza, lengua o práctica cultural. Pongamos en práctica la enseñanza de una lengua originaria (Bartolomé, EEE, 2020, EN)

Con este testimonio puede observarse la necesidad de hacer partícipes a los aprendientes de un proceso que ya está en marcha desde hace varios años, que es fortalecer la lengua y cultura nahua. Por ello, parece atinado apelar a la consciencia de estos aprendientes en materia de justicia social y de participación en generar diálogos interculturales. Esto pensando en que una alta motivación intrínseca suele resistir ante los cambios externos que pudieran afectar las posibilidades de las personas de continuar aprendiendo náhuatl. Sin embargo, también es necesario hablar de otras oportunidades que sobre todo pueden llegar cuando se ha logrado un alto dominio de la lengua náhuatl, las cuales se relacionan con los mercados en los que está presente el náhuatl y que se analizan en el siguiente apartado.

6.6 La presencia del náhuatl en los mercados como elemento motivador para el aprendizaje y la normalización lingüística

Es innegable que "el conocimiento de la lengua es condición indispensable pero no suficiente para la normalización lingüística. Es necesario que social e individualmente exista una actitud positiva hacia el uso creciente de las lenguas […] en todos los ámbitos de sus territorios" (Cassany et al., 2007, p. 478). Pese a la emisión de recomendaciones de la UNESCO y otros organismos internacionales que indican que las lenguas originarias deben de figurar en todos los ámbitos (educativo, gubernamental, administrativo, entre otros), hoy en día es común que se le asigne valor a una lengua de acuerdo con su presencia en los mercados lingüísticos. Los antecedentes de la lengua náhuatl que se consideraron en el capítulo 1 de este trabajo, colocan a esta lengua en una posición de mayor ventaja frente a otras lenguas originarias de México que han sido menos favorecidas y mayormente infravaloradas. Es así como la enseñanza del náhuatl en centros educativos y culturales para algunos sectores y para los hacedores de políticas no es suficiente razón para crear líneas de acción y políticas educativas que favorezcan la lengual y contribuyan a la normalización de ésta. Si bien se trata de un asunto de justicia social y de dignidad de la lengua y de sus hablantes, en los últimos años se ha dado mayor peso a los mercados linguísticos.

La realidad es que la lengua náhuatl sí figura en tales mercados, existen empleos donde es necesario que los trabajadores cuenten con habilidades en el náhuatl, sea comunicativas o de escritura. En 2016, la UVI presentó un *Reporte de necesidades laborales y formativas de empleadores 2015*, pues se realizó un "sondeo de opinión entre diferentes entidades que fungen como empleadores en contextos donde tanto su ubicación, la bolsa de empleo como el espacio de actividad y los usuarios, clientes o público es hablante de lenguas nacionales" (p. 5). Tal estudio reveló que la mayor cantidad de puestos donde se requiere que los trabajadores hablen una lengua nacional diferente del español eran los existentes en el campo de la educación, en segundo lugar, en los centros de administración y gobierno y, en tercer lugar, en las empresas de telecomunicaciones, sobre todo en radiodifusoras con programación dirigida a las comunidades originarias (p. 13). Si bien la cantidad de empleos donde se requiere que las personas hablen una lengua originaria es pequeña, sí existe una bolsa de trabajo que incluye estos saberes lingüísticos de las lenguas originarias. De hecho, al realizar observaciones en entornos virtuales[59], pude encontrar vacantes en instituciones educativas públicas y privadas, así como gubernamentales que se muestran en la tabla 16.

Tipo de puesto	Programa y/o institución	Ubicación	Modalidad de trabajo
Docente	Programa Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES)	CDMX	Teletrabajo
Docente de lengua náhuatl	Universidad Sentimientos de la Nación	En diversas ubicaciones del país	Teletrabajo
Coordinador de proyectos	Coordinación de proyectos comunitarios con comunidades indígenas	Jalisco	Mixta
Capacitador electoral	Instituto Nacional Electoral	En los distritos donde se hable una lengua indígena	Presencial
Gerente de sucursal de	SMB Rural, institución financiera	Hueyapan, Puebla	Presencial
Asesor financiero	Banco	Hueyapan, Puebla	Presencial

[59] La observación en entornos virtuales la llevé a cabo en la red social de Facebook y en el sitio web Talent.com bajo las búsquedas "bolsa de trabajo náhuatl" y "empleo náhuatl".

Tabla 16. Algunas vacantes disponibles en diciembre de 2020 – enero 2021 donde se requiere personas que hablen náhuatl (elaboró Yoltzi N. H., observación en entornos virtuales, 2021)

Como puede apreciarse en la tabla 16, las habilidades lingüísticas que se requerían del náhuatl no se limitan al campo educativo como pudiera creerse, sino que también abarcan la iniciativa privada como es el caso de la institución financiera SMB Rural. Además, llama la atención el hecho de que en ninguno de los anuncios de oferta de empleo se especificara que la persona debiera ser hablante nativo del náhuatl. Cabría la posibilidad de que un hablante no nativo del náhuatl pudiese solicitar uno de estos empleos, sobre todo si no hay una especificidad sobre los orígenes étnicos de quien solicita el puesto o, si los empleadores no consideran que existan hablantes no natos que aprenden una lengua originaria como el náhuatl. Esta situación hipotética quizá se podría presentar en ámbitos no nahuas y no en otros donde la lengua es valorada. Conocer tal oferta, incluso permite ver que el náhuatl comienza a formar parte de algunos mercados, lo cual puede contribuir a la visibilización de esta lengua en diferentes ámbitos, incluso como un incentivo para el aprendizaje que contribuye a su normalización en diferentes esferas.

Por otro lado, existen otro tipo de tareas que se acercan a las motivaciones intrínsecas, ya que generalmente son llevadas a cabo sin una remuneración económica de por medio. En la tabla 17 se muestran algunas de las tareas que desempeñan ciertos actores testigo, todos ellos hablantes no nativos del náhuatl, con quienes tuve pláticas informales.

Nombre	Trabajo	Tareas donde se utiliza la lengua náhuatl
Erika	Difusión cultural	Elaboración de materiales para la difusión de las prácticas culturales y de la lengua. Trabajo entre culturas de diferentes países, por ejemplo, Noruega-México, a través de producción de materiales del noruego al náhuatl, y viceversa.
Iris	Traducción y establecimiento de criterios de traducción	Acompañamiento con un grupo de la iglesia católica que se dedica a traducir textos litúrgicos y bíblicos.
Noé	Traducción	Traductor de la congregación cristiana de los testigos de Jehová y de la SEP
Abril	Enseñanza de la lengua	Enseñante del náhuatl en una escuela particular en línea

Tabla 17. Tareas donde se utiliza la lengua náhuatl (Elaboró Yoltzi N. H.)

Lo expuesto en la tabla 17, permite identificar el efecto de las motivaciones intrínsecas el desempeño de labores de los aprendientes del náhuatl, quienes movidos por el interés de llevar a cabo las tareas que comúnmente realizan, hacer difusión de su propia lengua y cultura o expresión de su fe, los lleva a buscar adquirir habilidades lingüísticas. Así, se identifica que lo intrínseco los termina por acercar a lo instrumental.

Tras analizar los cuatro tipos de motivación de los aprendientes de náhuatl, pese a que unas motivaciones se ponderaban mucho más que otras, se percibe en los aprendientes al menos una de ellas, la cual los anima a elegir esta formación del náhuatl. Esto es sobresaliente, pues como se ha comentado, la formación en lengua y cultura nahua no es obligatoria y en cambio existen elementos desfavorables que pudiesen incidir en la deserción de los aprendientes de los cursos de náhuatl. ¿Cuáles son esos elementos que pudiesen incidir en la deserción de los cursos de náhuatl? ¿Existen prejuicios negativos entre los aprendientes de náhuatl que están altamente motivados en aprender la lengua? De existir estos prejuicios, ¿qué puede hacer el enseñante para fomentar el cambio de actitudes hacia el náhuatl que tienen los aprendientes? En el siguiente capítulo abordaré estas cuestiones importantes.

7. ACTITUDES HACIA LA LENGUA. CREENCIAS SOBRE LO NAHUA, LOS NAHUAS Y EL NÁHUATL

Las actitudes hacia la lengua, como se ha explicado en el capítulo 2 de este trabajo, pueden contribuir u obstaculizar el aprendizaje de una lengua. Las actitudes hacia la lengua se tratan de una percepción de la "identidad, el carácter, la cultura y la historia del grupo de hablantes"; sin embargo, están influenciadas por los prejuicios, suelen ser ideas que generalizan concepciones sobre los hablantes y sus lenguas (Martí et al., 2006, p. 285). Tales actitudes, sean positivas o negativas, guían la manifestación de valores y las normas de conducta de un individuo o de una comunidad de habla. Las representaciones que tenemos sobre algo, orientan nuestras acciones, por lo que para fortalecer la enseñanza de la lengua náhuatl es necesario analizar tales opiniones respecto a la lengua. En este trabajo centro la mirada en algunas ideas preconcebidas que como enseñante he escuchado sobre el náhuatl, por lo que considero importante saber cuál es la postura de la mayoría de los aprendientes respecto a estas creencias, así como saber si los enseñantes están conscientes de estos prejuicios y cuál es su postura ante ellos.

Con base en dos aspectos, actitudes que motivan el aprendizaje y creencias y representaciones, me di a la tarea de enunciar actitudes positivas y negativas que se tienen sobre el náhuatl con respecto de otras lenguas a las que se les ha asignado mayor prestigio, como el español y el inglés. Y a través de la entrevista, busqué identificar como se contextualiza al otro, cómo pueden generarse relaciones interculturales y reconfiguraciones en el pensamiento y contextualización del otro. No se mide un impacto, sino se indaga sobre la posibilidad de propiciar estas relaciones interculturales e identificar las necesidades y fortalezas para generar diálogos interculturales.

A continuación, se puede apreciar la tabla con los ítems que se analizaron en la aplicación del cuestionario y en las entrevistas.

Subcategoría	Palabras clave o indicadores	Ítems
Actitudes que motivan el aprendizaje	Aprendizaje	Obligatoriedad Autonomía en el proceso de aprendizaje Lugar para el aprendizaje
	Vitalidad	Número de hablantes Riesgo
Creencias y Representaciones (sobre el náhuatl)	Lengua	Estatus Ámbitos de producción escrita Variedad lingüística
	Desarrollo cognitivo	Desarrollo mental Expresión oral
Reconfiguraciones y otras nociones	Visibilización de actores	-
	Potencial cambio de actitudes hacia la lengua	-
	Agencialidad de los aprendientes	-
	Búsqueda de diálogos	-

Tabla 18. Categoría 3: Actitudes hacia la lengua (Elaboró: Yoltzi N. H)

El cuestionario que elaboré cuenta con 30 afirmaciones que la persona debe leer e indicar su nivel de acuerdo o descuerdo, en función de una escala de cuatro valores siendo 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo. Todas estas afirmaciones provienen de comentarios que quienes somos enseñantes de lengua, hemos escuchado dentro y fuera de nuestra práctica educativa. Muchas de estas creencias se contraponen a las que se tienen sobre otras lenguas como el español incluso respecto a lenguas extranjeras como el inglés.

A continuación, se presenta el análisis del listado de afirmaciones que leyeron los aprendientes. Tales afirmaciones se dividen en actitudes que motivan al aprendizaje y creencias y representaciones. Las primeras son seis afirmaciones que nos aportan información sobre lo que se cree respecto al aprendizaje del náhuatl y su vitalidad. Las segundas consisten en nueve afirmaciones que aportan información sobre las ideas que se tienen sobre lo que es la lengua náhuatl, sus usos, su actual condición y su estatus. Para ambos

casos, se presentan los gráficos de las respuestas, así como un comparativo respecto de otras lenguas como el español e inglés, el cual es posible debido a que el planteamiento del cuestionario[60] cuenta con otras 15 expresiones que se contraponen a las 15 expresiones que hacen referencia a la lengua náhuatl (Véase Anexo3. Cuestionario sobre usos de la lengua en aprendientes de nuevo ingreso, pregunta 3.1). Algunas creencias tienen una expresión positiva, que da una visión favorable sobre las lenguas originarias; sin embargo, algunas otras expresan sesgo y discriminación hacia las lenguas originarias. Es necesario apuntar que la existencia de estas creencias y representaciones, sean positivas o negativas, es analizada desde la opinión de actores de quienes se asume tienen algún interés en las lenguas originarias (se asume esto por su mera presencia en los cursos de náhuatl). En todo momento debemos tener presente que estas creencias y representaciones son manifestaciones generalizables únicamente a población que se acerca a un curso de náhuatl, el análisis obtenido no aplica a la población en general de los contextos urbanos, mucho menos a quienes manifiestan actitudes de excesivo aprecio por sus propias lenguas de prestigio, como el español en el caso de México. Por otro lado, estas actitudes muy probablemente están influenciadas por los factores sociolingüísticos de los participantes, así como por ciertas situaciones de contacto con los hablantes de lenguas originarias (no precisamente con la lengua), descritos en el capítulo 5, y no precisamente por el entorno, ya que estas actitudes no podrían verse influenciadas fuertemente por el contacto de lenguas que se da en la ciudad de Xalapa, ya que los hablantes de lenguas originarias, generalmente no usan sus lenguas con los habitantes de la ciudad hablantes del español. El verdadero interés en este apartado no es contabilizar mayoría de respuestas positivas o negativas, sino evidenciar la existencia de estas ideas prejuiciadas respecto a las lenguas originarias aun cuando puede que hablemos de aprendientes altamente motivados al aprendizaje de éstas.

Para analizar las respuestas de los aprendientes, consideré que era necesario no pasar por alto las cuatro opciones de respuesta, ya que cada una de ellas se inclina por una

[60] Para identificar expresiones positivas y negativas respecto a la lengua náhuatl, me basé en las observaciones realizadas en los grupos de náhuatl, durante la etapa de diagnóstico. Y, algunas otras creencias y representaciones las obtuve a través de la investigación en trabajos que abordan el tema de prejuicio y actitudes hacia la lengua, como el trabajo de Juan Carlos Moreno Cabrera (2016) que identifica "cien mitos, prejuicios y tópicos sobre lenguas" (p. 273).

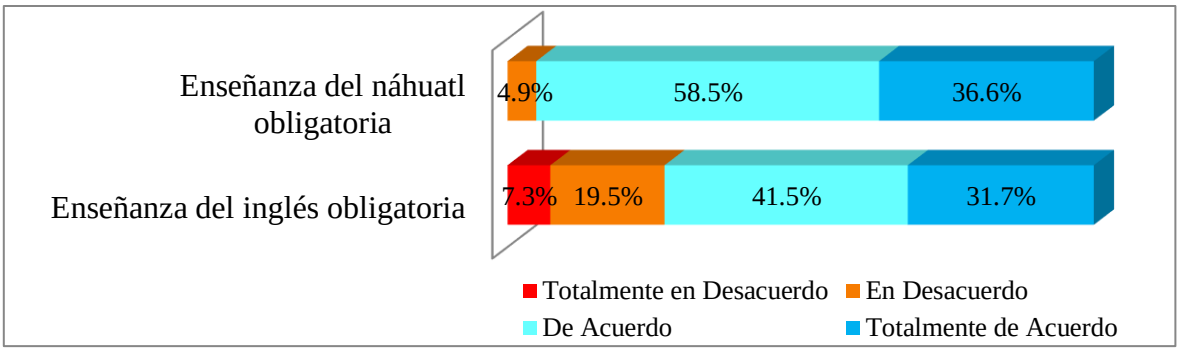
afirmación positiva o negativa, sin permitir expresar neutralidad. Con todo, algunos aprendientes prefirieron abstenerse de responder a algunas de las afirmaciones o en algunos casos expresaron cierta neutralidad al poner la marca entre los dos tipos de respuestas, de acuerdo y en desacuerdo.

7.1 Actitudes que motivan el aprendizaje

Se plantearon seis tipos de creencias respeto al aprendizaje del náhuatl y a la vitalidad de la lengua. Esto debido a que estas creencias parecen estar fuertemente ligadas primero, a la selección de los cursos de náhuatl. Y segundo, porque parecen tener inferencia en la permanencia en los cursos al producir sensaciones de logro o de dificultad en los aprendientes. Cada afirmación que plantee para conocer las respuestas de los aprendientes fue hecha respecto al náhuatl y también respecto al inglés o al español. La razón de hacerlo así, no era únicamente para tener preguntas de control y saber si los encuestados estaban entendiendo lo que se les preguntaba; sino para establecer comparaciones respecto al tratamiento que se da a otras lenguas, a las que comúnmente se les ha asignado mayor dignidad y prestigio por poseer un mayor peso demográfico de hablantes.

7.1.1 Actitudes sobre el aprendizaje

Una de las actitudes que fomenta el aprendizaje es la idea de *obligatoriedad* respecto a la enseñanza de una lengua. Esta creencia expresa la convicción sobre el tratamiento que debería darse a las lenguas que se enseñan. Para abordar este tema, véase la gráfica 12, en la que puede observarse una comparación entre la misma creencia, sólo que en el primer caso es respecto al náhuatl y en el segundo, respecto al inglés.



Gráfica 12. Comparativo de actitudes sobre obligatoriedad del náhuatl e inglés (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Como puede verse en la gráfica el 95% de los aprendientes concuerda en que la enseñanza del náhuatl debería ser obligatoria. Esta declaración va más allá de una manifestación discursiva de buenos deseos, demuestra que existe una convicción sobre la dignidad que se les debe conferir a las lenguas originarias. El comentario de Rebeca ejemplifica lo anterior de la siguiente forma:

> A mí me gustaría que los programas de estudios, sobre todo el básico, empezando, empezando el básico formara parte el náhuatl, en donde, bueno no sé si nada más hablan náhuatl o todo el programa ¿no? pero a mí sí me gustaría, porque yo no quisiera que esto se perdiera, yo quisiera que esto fuera más en aumento y que se implementaran estrategias para motivar. (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020)

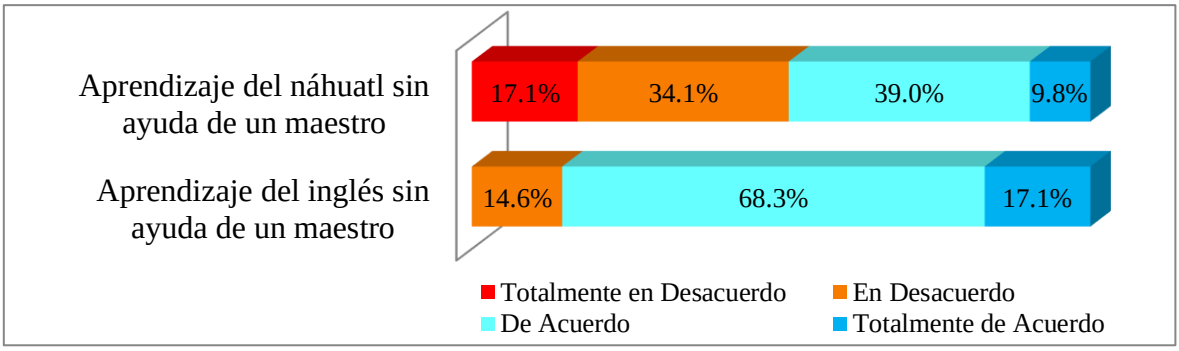
De esta manera, estos actores manifiestan su entusiasmo por la lengua, por lo que han aprendido y desean que otras personas puedan experimentar las mismas sensaciones. Evidentemente, existe un elemento de aprecio, que implica una actitud lingüística positiva, y también, un paso en la búsqueda de la reivindicación de la lengua. Por otro lado, en esta misma búsqueda, existen actores que llegan a comprometerse con el estudio de la cultura nahua, que consideran necesario aprender la lengua para poder apreciar otros elementos culturales. Nicholas, aprendiente extranjero, expresó en entrevista:

> He visto en la antropología, que muchos también historiadores de arte, que estudian como los códices o la escritura o cosas así. Pero algunos no tienen un buen conocimiento de la lengua y he visto algunas críticas que dicen: — ¡Ay! Esta persona quiere estudiar el arte de, por ejemplo, del Imperio Azteca, pero, ¡ni habla náhuatl! (Grupo EEE-F, EN, 2020)

El anterior argumento demuestra la instrumentalización del náhuatl para un fin; por lo tanto, se llega a considerar como una habilidad que debe ser adquirida para el

desempeño académico y/o laboral. La decisión de Nicholas de aprender náhuatl para poder desempeñarse como antropólogo denota profesionalismo y, por otro lado, expresa una motivación integradora ya que busca hablar la lengua de los grupos con los que trabaja. Esto resulta en una especialización,[61] en campos de la antropología y la arqueología.

¿Qué papel consideran los aprendientes que tienen en su propio aprendizaje de la lengua náhuatl? Respecto a la *autonomía para aprender el náhuatl*, los aprendientes emitieron sus opiniones respecto confirmando que sí pueden aprender la lengua; sin embargo, consideran que necesitan la ayuda de un enseñante. La gráfica 13 que se muestra a continuación demuestra que, en comparación con el inglés, existe menor seguridad para completar el aprendizaje sin la ayuda de un maestro que guíe en la impartición de contenidos, no así en el caso del inglés.



Gráfica 13. Comparativo de actitudes sobre posibilidad de autonomía en el aprendizaje del náhuatl e inglés (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Las opiniones se encuentran completamente divididas entre el acuerdo y el desacuerdo con la afirmación que se planteó sobre que el náhuatl sólo se puede aprender con la ayuda de un enseñante. La realidad es que se cuenta con pocos materiales didácticos del náhuatl a los cuales tengan acceso los aprendientes. También puede que esta división de opiniones respecto a la posibilidad de aprender náhuatl sin un maestro que guíe el aprendizaje se deba a la misma extrañeza que de por sí genera en los aprendientes la existencia de estos cursos en lengua náhuatl. El hecho de que el náhuatl y el español pertenezcan a diferentes

[61] La especialización puede verse como una virtud en tanto no incurra en una hiperespecialización que conlleve al riesgo de "cosificación del objeto de estudio". A este respecto Morin explica que la extra-disciplina propone soluciones a problemas complejos (Morin, 2010, p. 10).

familias lingüísticas provoca cierta lejanía con la lengua debido al desconocimiento de las estructuras gramaticales del náhuatl, lo cual puede genera inseguridad en las personas respecto a la posibilidad de aprender esta lengua de forma autónoma, además de la falta de materiales para el aprendizaje autodidacta.

Sin embargo, hay un hecho: estos actores realizaron sus propias búsquedas sobre la lengua y la cultura nahua antes de ser aprendientes, llegando a encontrarse con otras culturas más. Al respecto, Daniel comenta: "empecé a seguir en Facebook a un chico que es poeta *me'phaa* me parece, de Oaxaca, algunas otras cosas así por curiosidad" (Grupo EEE-F, EN, 2020). Otros aprendientes llegan a hacer búsqueda de materiales especializados en náhuatl y sobre prácticas de la agrupación; por poner algunos ejemplos, Erika ha realizado búsquedas de información sobre plantas tintóreas nahuas. Sobre este tema existe información en la lengua náhuatl a la que ella ha tenido acceso y que comparte a través de sus redes sociales. Por otro lado, algunos otros aprendientes como Rebeca han buscado la posibilidad de plantear diálogos con personas nahuahablantes, ella comenta:

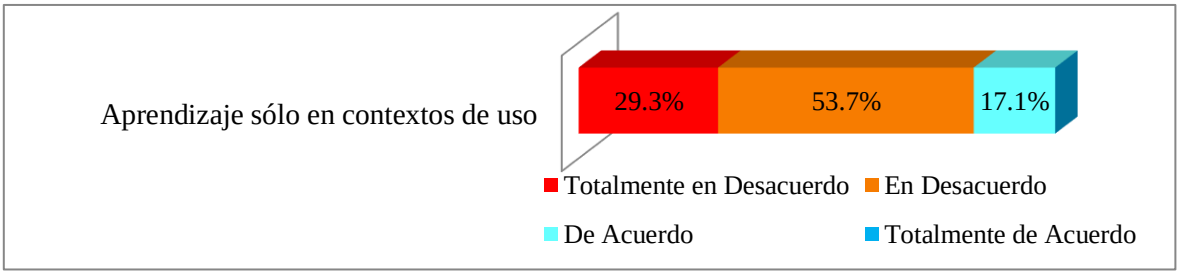
> Si veo algunas personas así, como que vengan de algún lugar, me acerco, casi no tengo éxito, porque, te digo, se apenan mucho o desconfían, pero, me gusta ir a verlos, preguntarles: —Oye y ¿qué idioma es el que estás hablando? —y ya si me dicen que es náhuatl, ya empiezo yo a preguntarles algunas cosillas ¿no? (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020)

Como puede observarse la mitad de los aprendientes cree que no es posible aprender náhuatl sin la ayuda de un maestro, y dado que ya se ha enunciado que son pocos los aprendientes que consideran la posibilidad de establecerse en un contexto donde se hable la lengua, las opciones de aprendizaje de la lengua a través de la inmersión lingüística[62] son cada vez menos probables y destinadas únicamente a ciertos actores, entre ellos los *tlahtolilnamikinih*. Emma, *wehkaehketl*, describe aparte a otro grupo de actores del que tiene conocimiento que aprenden alguna lengua originaria a través de la inmersión lingüística, los misioneros, de quienes dice "las misioneras y los misionarios hablan […] ¿Por qué la gente que quiere evangelizar y promover ideologías, pueden aprender el idioma?" (Grupo AVELI-

[62] En palabras de Ignasi Vila (1990), los programas de inmersión lingüística "abordan la adquisición del lenguaje desde una perspectiva comunicativa", de esta manera los contenidos presentados y "la mayor parte del lenguaje estará altamente contextualizado, de manera que los alumnos puedan captar su sentido e incorporarse a situaciones comunicativas en las que cada uno utiliza los recursos lingüísticos que posee" (Vila 1990 en Cassany et al., 2007, p. 30).

C, EN, 2020). A no ser que el objetivo sea muy específico como los que se han enunciado, o debido a los matrimonios mixtos, las posibilidades de inmersión lingüística son contadísimas. Con todo, no debe verse esto como una amenaza al aprendizaje del náhuatl, ya que estos actores desde sus posibilidades y particulares circunstancias buscan aprender el náhuatl.

La inmersión lingüística de la que ya hablamos es una de las formas en las que se puede aprender la lengua a un grado de uso como una L2. Sin embargo, ya hemos analizado la poca posibilidad de mudarse a una zona donde se hable alguna de estas lenguas. La gráfica 14 que se muestra a continuación permite observar que la mayoría de los aprendientes no consideran que sea necesario habitar en una zona de habla náhuatl para aprender la lengua.



Gráfica 14. Creencia sobre la necesidad de estar en un contexto nahua para el aprendizaje del náhuatl
(Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Con todo, ciertos actores expresan su deseo por estar en una localidad donde se hable en náhuatl; sin embargo, cabe destacar que este anhelo sólo pudo observarse en los aprendientes *tlahtolilnamikinih*, que como Adolfo y Carmen llegaron a comentar:

> Sí un curso para mí, el óptimo, lo ideal, sería estar en un lugar, donde necesariamente tuviera yo que volver a usar el náhuatl como base de mi comunicación y con gente que lo habla todo el tiempo todo el día e intervenir y llevar el ritmo de vida y cosas para poder entonces sí incorporarlos como debe ser un idioma. (Adolfo, Grupo EEE-E, EN, 2020)

> Estando dentro del entorno y donde hablen. **[..]** Y para que te impregnes del idioma, por todos lados, lo sientas. (Carmen, Grupo EEE-E, EN, 2020)

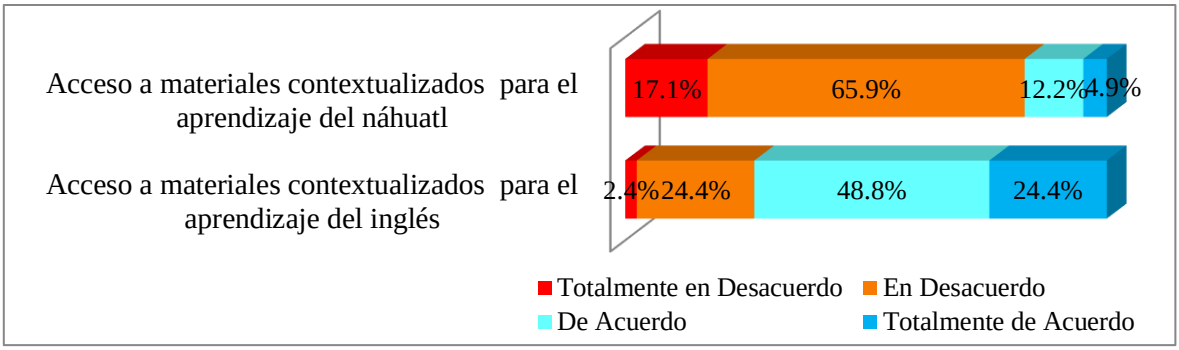
Por otro lado, aprendientes *tlahtoltlasohtlanimeh*, expresaron sus deseos por conocer una localidad donde se hable la lengua. De hecho, algunos enseñantes, o los mismos aprendientes en ciertos cursos, sobre todo los cursos que se ofrecen al público en general donde los aprendientes tienen intereses mucho más diversos, plantearon la posibilidad de

que, una vez terminados los cursos, podrían realizar un viaje de estudios y/o prácticas a una zona donde se hablara la lengua que se estaba enseñando (observación en Grupo AVELI-D, 2020). Con esta idea, que influye fuertemente como motivación extrínseca, algunos estudiantes continúan su aprendizaje y constantemente hacen mención de los preparativos del viaje, que comúnmente, por falta de recursos y de tiempo, terminan por suspenderse. Rebeca, quien ha expresado su intención de mudarse a una zona nahua, explica cómo se planteó la posibilidad de viajar a una zona nahua en uno de los cursos en donde estudió:

> El estudiante de antropología lingüística y se nos dijo ―Cuando terminemos estos cursos, este curso nos vamos a ir a, no sé si a Chicontepec o a Tepetzintla, nos vamos a ir, el que quiera ― dice ―El que quiera ir, puede ir, para que estén allá y platiquemos, practicamos el náhuatl. A mí me parece fabuloso, pero no, lo perdí de vista, ya no supe de él, pero a mí eso es lo que me gustaría, ir a un lugar, platicar pues, largo y tendido con esas personas que saben, así es. (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020)

Cabe destacar que, pese a que se mencionen estas intenciones de ir a una zona nahua y que estos planes constantemente se ven frustrados, existen otras posibilidades de conocer vecindarios y lugares donde se habla náhuatl en la ciudad de Xalapa. Esto es digno de notar ya que existe poco conocimiento entre los aprendientes de la existencia de estos vecindarios o puntos de venta donde llegan los nahuas, incluso los encuentros con nahuablantes en la ciudad llegan a ser hipotéticos para estos aprendientes este tema se retoma en el apartado 7.3.1 Visibilización de los actores nahuas en los contextos de los aprendientes).

Por último, otra creencia que se tiene respecto al aprendizaje del náhuatl es que se considera *difícil aprenderlo porque no se escucha diariamente* y porque hay carencia de materiales didácticos y multimedia para el aprendizaje de esta lengua. Esto a diferencia de lenguas como el inglés, en cuyo caso existen materiales multimedia que permiten escucharlo diariamente, si el aprendiente decide hacerlo. A continuación, se muestra la gráfica de las opiniones que tienen los aprendientes respecto a la facilidad o dificultad para acceder a materiales contextualizados de la lengua que están aprendiendo.

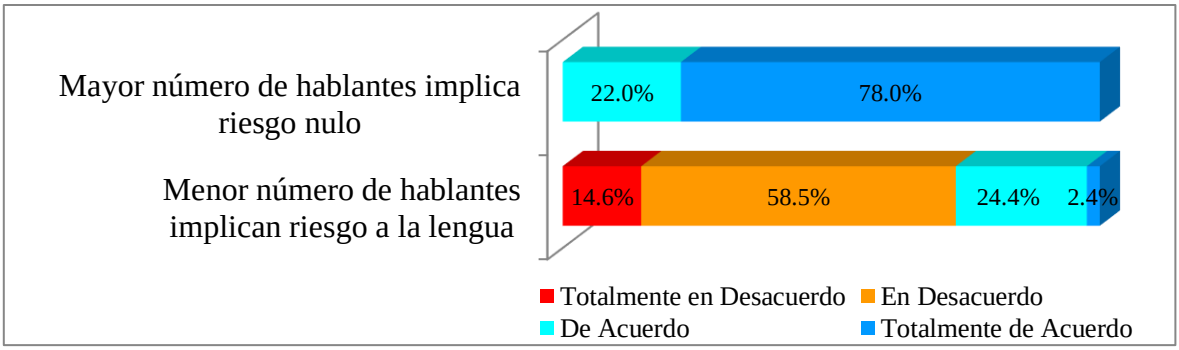


Gráfica 15. Comparativo de actitudes sobre la existencia de materiales para el aprendizaje del náhuatl e inglés (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

La realidad es que existe una clara ausencia de materiales didácticos dentro de las aulas o que los enseñantes puedan proporcionarles a los aprendientes. Inclusive los mismos aprendientes demandas estos materiales y en algunos casos, se han dado a la tarea de producir algunos de ellos, sobre todo láminas con vocabularios útiles para el aprendizaje, producción de imágenes y creación de juegos didácticos para el aprendizaje del náhuatl, todos proyectos autogenerados. Sin embargo, algunos enseñantes han planteado alternativas para producir materiales junto con los aprendientes.

7.1.2 Actitudes sobre la vitalidad de la lengua

En el campo de lenguas se suele tener muy en cuenta el número de hablantes de una lengua para que las instituciones responsables tengan elementos para planificar políticas lingüísticas acordes a las necesidades la agrupación lingüística. Si bien se ha mencionado que en México las 68 lenguas tienen el estatus de lenguas nacionales, el carácter de nacional pierde peso en tanto la mayor parte de la educación se genere en la lengua dominante, en este caso, el español (Moreno Cabrera, 2016, p. 257). Ahora ¿qué se dice respecto a estas lenguas nacionales dentro de las aulas donde son enseñadas? En la siguiente gráfica, pueden observarse las opiniones de los aprendientes referentes a la vitalidad de cualquier lengua, vistas desde el número de hablantes que creen que tiene.



Gráfica 16. Creencias comunes sobre la salud de una lengua con mayor y menor peso demográfico de hablantes (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Como puede notarse, la totalidad de los aprendientes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que un mayor número de hablantes de una lengua contribuye a la salud y vitalidad de ésta, se cree que "una lengua con muchos hablantes goza de buena salud", cuando la realidad de la vitalidad de una lengua no sólo está en función de factores lingüísticos, sino de factores sociales y políticos (Moreno Cabrera, 2016, p. 279, 280). Sin embargo, instituciones y personas han llegado a la conclusión de que ampliar la comunidad lingüística revertirá la situación de riesgo de desaparición de una lengua. Esto suele volverse un argumento que suele relacionarse con el valor que se asigna a las lenguas por su presencia en los mercados laborales y el valor de cambio con otros hablantes (Figueroa Saavedra, 2018, p. 97). De esta manera, se llega a tener el imaginario por parte de los aprendientes de una lengua, que a mayor cantidad de hablantes tendrán mayores posibilidades de comunicación, lo cual no resulta realista de acuerdo con el mercado laboral en que se desempeñe el aprendiente.[63] Este argumento, evidentemente, es útil para el acercamiento de personas a los grupos de aprendizaje del náhuatl. Sin embargo, por desconocimiento de un tema tan especializado, aun cuando la lengua cuente con millones de hablantes, algunas personas llegan a expresar que ésta se encuentra en serio peligro de desaparecer, inclusive a pensar

[63] Véase el video *Entrevista a Juan Carlos Moreno Cabrera en "Para todos La 2"* realizada en 2014, Pulse las teclas Ctrl + clic sobre el título de la conferencia o la imagen para ver el video, si tiene la versión impresa de este trabajo escanee el código QR.

que ya no se habla. Esto, generalmente, se debe al desconocimiento de la ubicación espacial donde se habla una lengua, a prejuicios históricos referentes a la extinción de comunidades de habla y a la influencia de discursos de los mismos hablantes o de quienes hacen las políticas lingüísticas.

Ubicaciones. Sobre todo, he de destacar el desconocimiento de la presencia de hablantes de lenguas originarias en las ciudades que, inclusive, en ocasiones se agrupan en vecindarios. Así como la falta de reconocimiento a agrupaciones o individuos que se identifican como indígenas urbanos, a quienes las mismas políticas no pueden identificar ni concebir su existencia debido a los límites territoriales difusos.[64]

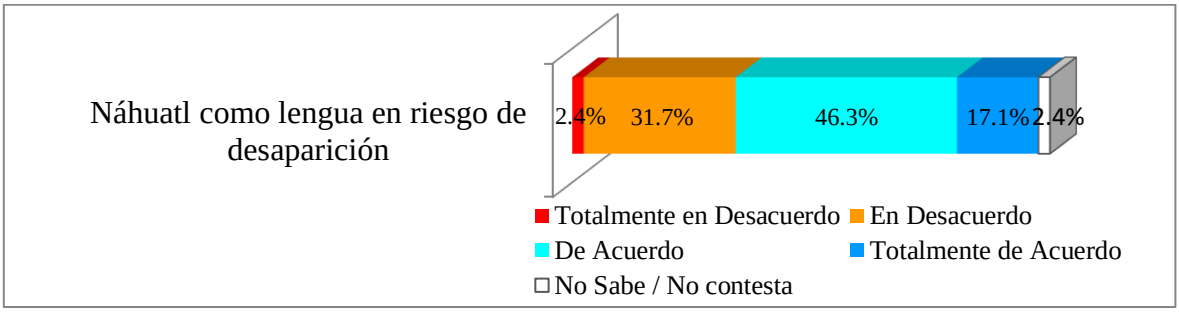
Prejuicios históricos de extinción. Si bien no se niega la situación de riesgo en que se encuentran muchas lenguas no sólo en nuestro país, sino en el mundo, las declaraciones de que una lengua está muerta o moribunda pueden afectar en que se diseñen proyectos únicamente de documentación de la lengua en cuestión y no de búsqueda de promoción y revitalización. De hecho, Martí y otros autores (2006) afirman que "hay investigaciones que demuestran que incluso lenguas que han sido declaradas como desaparecidas se siguen utilizando en el ámbito doméstico" (Martí, y otros, 2006, p. 294).

Discursos sobre la muerte de la lengua. Las personas llegan a creen que el número de hablantes es un indicador de la vitalidad de una lengua. Moreno Cabrera (2014) explica que "una lengua que tenga menos de 1000 hablantes, es una lengua que está en serio peligro de extinción, de modo que el número sí que importa desde ese punto de vista". Este mismo criterio es retomado en la clasificación de Variantes lingüísticas con riesgo no inmediato a muy alto de desaparición (INALI, 2000).

Las representaciones juegan un papel importante en el imaginario que se tiene del náhuatl. Si bien no son pocas las lenguas originarias mexicanas que se encuentran en

[64] Debo hacer mención de la existencia de programas de becas y apoyos a población indígena y/o hablante de lenguas originarias, mismos de los que he sido solicitante, en donde uno de los requisitos primordiales es contar con una constancia de pertenencia emitida por autoridades en municipios con tierras ejidales o comunales. Con ello, se asume que la persona indígena y/o hablante de la lengua procede exclusivamente de estas comunidades y aun radica en esos lugares, lo cual excluye a los indígenas que han emigrado a las ciudades y que tienen poca o ninguna comunicación con sus comunidades de origen, o que sean indígenas de segunda y tercera generación nacidos en el contexto urbano que se enfrentan a esta cuestión de la pertenencia (Cortés Vite, 2019).

grave riesgo de desaparecer, tómese por ejemplo el caso del *onumteoote*,[65] el caso el náhuatl es bastante diferente. Pese a que existe una fuerte diglosia por el español, y la cantidad de hablantes de la lengua no excede los dos millones, según los registros de INEGI, no puede considerarse que el náhuatl se encuentre en peligro de desaparecer, salvo algunas variantes y éste no es el caso de las variantes que se enseñaron en los centros de estudio que se describen en este trabajo. El caso concreto del náhuatl expone a la mayoría de las variantes a un riesgo de nivel 3 y 4, y a otras pocas a un nivel de riesgo 1 y 2, siendo el riesgo 1 el riesgo más alto de desaparición y el 4, el riesgo no inmediato de desaparición (INALI, 2000). Con todo, parece que se tiene la creencia de que el náhuatl está en un grave riesgo, lo cual se confirma en la gráfica 13, donde puede apreciarse como más de la mitad de los aprendientes creen que el náhuatl es una lengua en riesgo y, de hecho, los mismos aprendientes constantemente hablan de "rescate" de esta "lengua que está muriendo", lo cual parece guiar su toma de decisiones en el compromiso que adquieren de aprender el náhuatl (observaciones curso particular, 2019).



Gráfica 17. Representación sobre la vitalidad y riesgo de desaparición del náhuatl (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

[65] Esta lengua, también conocida por el nombre ayapaneco, cuenta con 21 hablantes de acuerdo con el censo de población y vivienda realizado en 2010, lo que los coloca en una situación de "alto riesgo de desaparición". Esta lengua es hablada por los *Numte oote* "en el estado de Tabasco y junto con el texistepequeño y el popoluca de la Sierra conforman la rama zoqueano del Golfo de la familia mixe-zoque" (INPI, 2020). Para estos casos, las acciones consisten en revitalizar y/o documentar la lengua. Las acciones para la revitalización pueden ser la implementación de nidos de lenguas, en donde se busca la convivencia de los hablantes de la lengua con los niños pequeños de la comunidad. Y, por otro lado, en casos extremos como este, se busca documentar a través de un trabajo exhaustivo con los hablantes de la lengua. Actualmente, existen convocatorias para realizar proyectos de documentación de la lengua con los pocos hablantes de ella.

Puede que la creencia de que el náhuatl tiene pocos hablantes o que es una lengua que está perdiéndose o que está muriendo haya atraído a algunas personas a los cursos para que así en un esfuerzo colaborativo "esta lengua no se pierda" (observaciones curso particular, 2019). De hecho, estas palabras son constantes en el discurso de muchos aprendientes. Movidos por un sentimiento de que la lengua está muriendo, eligen esta formación, es un compromiso social con la lengua y la cultura nahua. Se llega a ver como una responsabilidad social. Adán comenta: yo pensé que conociendo uno de estos de los que menos se hablan, se puede contribuir a que no se pierdan" (Grupo AVELI-Testigo, EN, 2020). Por su parte Nayeli, consciente de la vitalidad del náhuatl, comenta:

> Es sumamente importante el conocer otras lenguas y aún más. Y, bueno, que se están perdiendo de alguna forma, el náhuatl no tanto, pero otras lenguas que ya son escasos los hablantes. Entonces, en tanto los hablantes aumentan, la lengua se sigue preservando. (Grupo AVELI-A, EN, 2020)

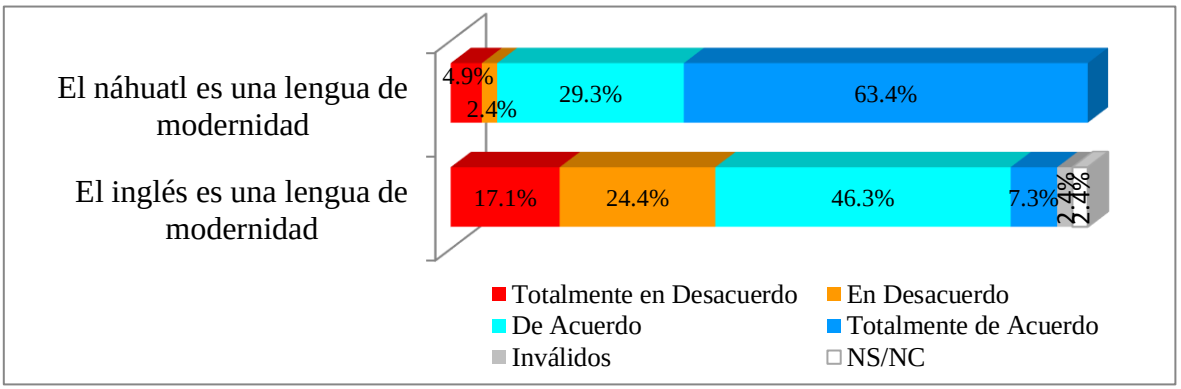
Sin embargo, puede que también existan los imaginarios de que la población indígena está disminuyendo, que la lengua se está perdiendo porque los pueblos originarios ya no la quieren usar, por lo que se le debe enseñar a la población indígena a *rescatar* sus tradiciones, su lengua y su cultura. De esta manera estos imaginarios terminan por materializarse y convertirse en líneas de acción que vulneran las autonomías indígenas y colocan a la población indígena, en este caso la nahua, en una posición de desventaja ante un grupo mayoritario que pretende incidir en sus prácticas, a través de posturas paternalistas.

7.2 Representaciones de aprendientes sobre el náhuatl

Por otro lado, existen creencias que le dan una posición negativa al náhuatl, sobre todo respecto a lenguas extranjeras a las que mundialmente, o al menos a nivel nacional, se les asigna una alta valoración, apreciación y estatus. La razón por la que planteé estas creencias fue porque he podido escuchar varias de ellas no sólo entre población no hablante del náhuatl, sino también en población nahua en comunidades originarias, sobre todo en las que la diglosia por el español ha tenido un fuerte impacto en la población.

7.2.1 Creencias sobre la lengua (estatus asignado por los aprendientes)

Una de las creencias comunes sobre las lenguas es la utilidad que éstas tienen ante ciertas situaciones, así como la posibilidad de hablar de temáticas contemporáneas en estas lenguas. A este respecto, se llega a creer que las lenguas originarias carecen de elementos que permitan a sus hablantes abordar temas complejos en materia de ciencia, tecnología y otros campos o que son tan antiguas que no se puede hablar de temas modernos con ellas. En la gráfica que se presenta a continuación (gráfica 18), se muestra a la lengua náhuatl con un gran porcentaje de aprendientes que afirman que es una lengua con la que se puede hablar de temas actuales, superando al inglés en este ámbito. Esto deja ver la expresión de convicción de los aprendientes, así como el trabajo de los mismos enseñantes en ayudar a los aprendientes a comprender que se puede hablar de temas actuales o modernos, inclusive de temas que son controversiales en diferentes espacios debido a las diversas opiniones al respecto (Nayeli, Grupo AVELI-A, EN, 2020).



Gráfica 18. Comparativo de representaciones referentes a los usos modernos del náhuatl y el inglés (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Como ya hemos mencionado, estas creencias parecen ser bastante positivas, pues los mismos aprendientes con quienes se construyó esta investigación, tienen una forma de pensar que, en ocasiones, enaltece a las lenguas originarias, de hecho, algunos aprendientes se han caracterizado por tener conductas que van en contra de los modelos hegemónicos de educación, sea porque idealicen las lenguas y culturas originarias o se encuentre fascinados por ellas ya que generalmente resaltan la belleza y bondad de éstas. Sin embargo, no podemos negar la existencia de otra creencia, el que algunas lenguas, sobre todo las

originarias, “únicamente sirven para la comunicación afectiva familiar, pero no sirven para ser utilizadas como vehículos de educación formal”, o que atrapan a sus hablantes en sus propios contextos, ya que “no son lenguas con proyección universal” (Martí, y otros, 2006, p. 298, 299). Estas últimas creencias están presentes entre la población hablante y no hablante del náhuatl, en los contextos urbanos y en los rurales. Al respecto Paloma comenta sobre los hablantes nativos: “les han insertado este chip de que las lenguas indígenas no valen nada, como que significan atraso, como que no tienen progreso, entonces como que hasta ellos mismos evitan hablar con las demás personas” (Grupo AVELI-C, EN, 2020).

Por otro lado, existe la idealización de que el náhuatl permite conocer el pasado; sin embargo, esta idea pudiera excluir lo que actualmente puede hacerse con la lengua. En conferencia,[66] el especialista en lengua náhuatl, Andrés Hasler Hangert (2020) comentó:

> La comunidad nahua ha logrado grandes avances, para darle su lugar a la lengua nahua como lo que es, como lengua nacional y como lengua moderna, apta para todos los usos. […] La lengua se ha modernizado por su propia dinámica. […] ¿Qué han hecho [los hablantes] para adaptar la lengua a las necesidades modernas comunicativas? Se sabe decir, muchos términos para la tecnología: chip, computadora, escanear; tecnología un poquito más antigua como: avión, tren, ferrocarril, carro de esos modernos, pila, batería eléctrica. La misma población lo desarrolló, no hubo que venir a dárselo […] Los intelectuales proponen, pero el uso y su aceptación, la comunidad es la que tiene la última palabra. (Hasler Hangert, 2020)

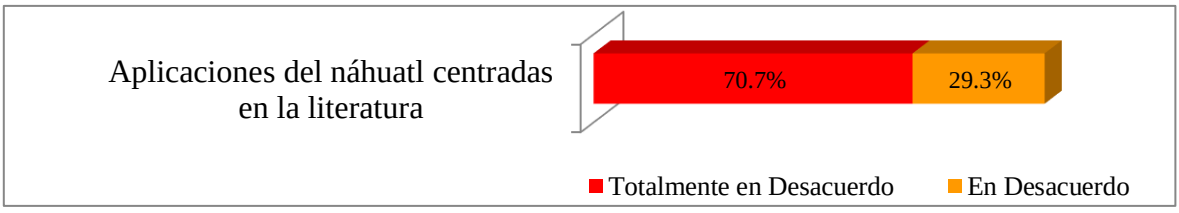
Sobre este tema, los usos del náhuatl, y de otras lenguas originarias, han quedado demostrados aún durante el periodo de contingencia que se ha manifestado en el país. Durante los últimos meses, se presentó información en diversas lenguas originarias. Pondré dos ejemplos relacionados con dos de las instituciones con las que trabajé durante esta investigación, la AVELI y la UVI. Al inicio de la Jornada Nacional de Sana Distancia implementada por el Gobierno Federal, los hablantes de lenguas originarias de la AVELI en coordinación con el Instituto Consorcio Clavijero, llevaron a cabo la traducción

[66] Véase la Conferencia Magistral *La Enseñanza del Náhuatl como Segunda Lengua* a cargo de Andrés Teyolotzin Hasler Hangert, en el Instituto Consorcio Clavijero el 15 de octubre de 2020. Pulse las teclas Ctrl + clic sobre el título de la conferencia o la imagen para ver el video, si tiene la versión impresa de este trabajo escanee el código QR.

de las recomendaciones para prevenir el contagio del Coronavirus Covid-19, y el día 25 de marzo, tan sólo dos días después de que iniciara la Jornada, se publicaron imágenes y videos informativos en las siguientes lenguas originarias: náhuatl de la huasteca, náhuatl del sur, náhuatl del centro, totonaco, zoque, zoque popoluca, tepehua y tének. La UVI por su parte realizó campaña informativa en seis lenguas originarias, las enunció como: "hñahñu, náhuatl de la huasteca, náhuatl del centro, náhuatl del sur, popoluca, tének, tepehua, totonaco". Los videos y audios informaban sobre acciones preventivas ante la contingencia por el COVID-19 y fueron publicados el 20 de marzo y difundidos a través de las redes sociales y el sitio oficial de UVI y en la estación RadioMas 107.7 FM (observación de entornos virtuales de la autora, 2020). Fue interesante saber el alcance que tuvieron estas publicaciones, y que los mismos aprendientes tuvieran conocimiento de su existencia. Ya que, algunos como Nayeli llegaron a expresar sobre la posibilidad de producir información científica desde el náhuatl:

> En el ámbito profesional ya sería, al escribir en una lengua, al redactar artículos en una lengua, lo que veíamos. No sé si tú lo hayas visto, pero como las medidas sanitarias que se estaban tomando, en torno a la contingencia. Se necesitaba de hablantes para transcribir las frases, se podría decir, y también los maestros ahorita, que se necesitan maestros para, bueno, para las clases, pues están grabando que se transmiten en las lenguas originarias. (Grupo AVELI-A, EN, 2020)

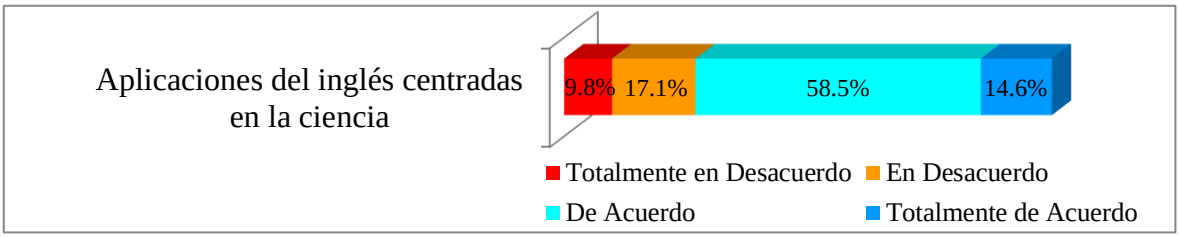
Así, los mismos aprendientes de náhuatl, posiblemente por su disposición al aprendizaje de la lengua y siendo informados por sus enseñantes, llegan a la conclusión de que la lengua náhuatl no sirve únicamente para la producción de literatura (cuentos, leyendas y poesía), sino que es una lengua con la cual se puede hablar de otros temas (véase la gráfica 19).



Gráfica 19. Ámbitos de producción escrita del náhuatl (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Es interesante notar cómo la mayoría de los aprendientes tiene conocimiento de que el inglés es una de las lenguas en las que más se publica la información científica. Sin

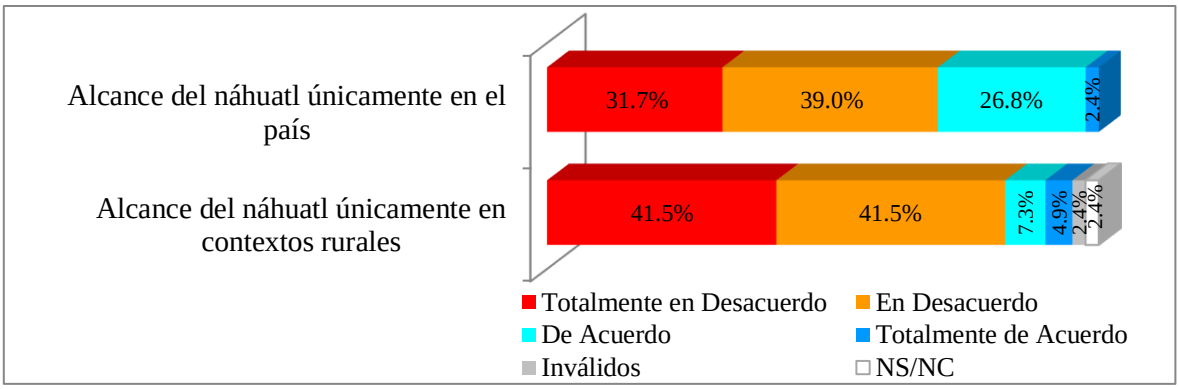
embargo, la totalidad de los aprendientes está en desacuerdo con que lenguas originarias, como el náhuatl estén destinadas a la *producción escrita* literaria, lo cual deja ver la posibilidad de que tengan presencia en los ámbitos académicos y/o de la ciencia y la tecnología (véase la gráfica 20).



Gráfica 20. Ámbitos de producción escrita del inglés (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

De hecho, en los últimos años se ha abierto un campo de investigación en materia de lenguas originarias, y se han logrado desarrollar algunos trabajos que se centran en los estudios de la lengua y sus hablantes, la mayoría de ellos surgen dentro de la Academia y son financiados por instituciones gubernamentales que apoyan la investigación. Sin embargo, parece que no existe una industria editorial para publicar estos trabajos especializados y que puedan ser accesibles a otros investigadores indígenas y no indígenas. Por ello, la difusión de estos trabajos se ve limitada a pequeños grupos de investigadores expertos en tales temas, esto debido a que los trabajos de tipo académico dependen de un sistema editorial subsidiado que generalmente privilegia las obras literarias y no así las de investigación. Sin embargo, en materia de difusión cultural y de la lengua náhuatl, se pueden observar otro tipo de producciones diferentes de las literarias y académicas, comienza a tener mayor presencia en la radio, la televisión y las redes sociales[67].

Por otro lado, en la gráfica 21, se detallan dos contextos en los que se suele creer que tiene presencia el náhuatl de forma exclusiva.



Gráfica 21. Uso nacional y regional de la lengua náhuatl (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

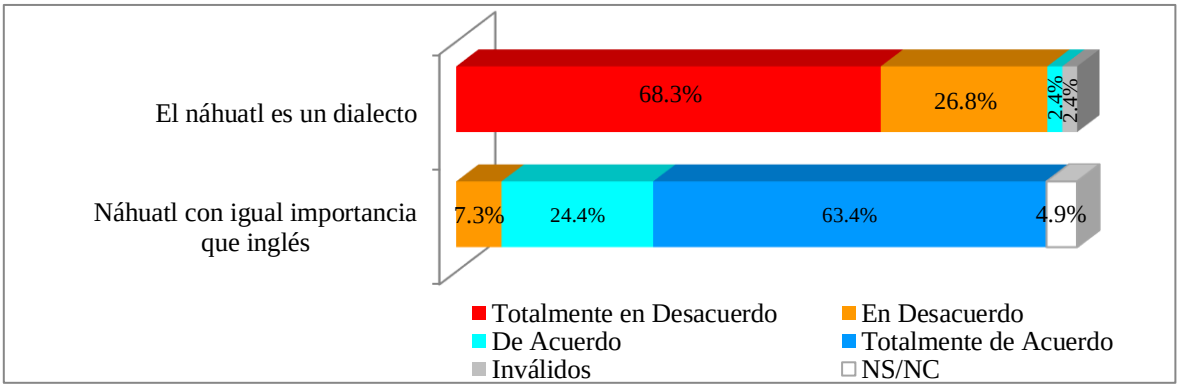
La mayoría de los aprendientes expresa su desacuerdo o total desacuerdo, respecto a que los alcances del náhuatl se limiten a México y a las zonas rurales, lo que da margen a pensar que los aprendientes consideran que el náhuatl tiene presencia en contextos urbanos, inclusive fuere del país. Esto se confirma con las iniciativas de aprendientes como Erika, quien estudia el náhuatl de forma particular en Noruega, a través de videoconferencias, ya que ella produce materiales visuales en náhuatl y noruego, sin la presencia del español. Así también, la presencia de un enseñante del náhuatl de procedencia extranjera en la EEE durante el curso de náhuatl 1 en 2019 (observaciones 2019, en fase de diagnóstico) causó un fuerte impacto en los aprendientes que más que causar desánimo o sentimientos racistas, generó una motivación para el aprendizaje, al respecto Adolfo, quien es recordante del náhuatl comentó:

> Reconocer que es muy impactante para nosotros como mexicanos, como personas que estuvimos en contacto con gente de las comunidades indígenas, que trabajamos en comunidades indígenas, encontrar que alguien que viene de otro país tiene la capacidad que aquí podríamos aplicar y tener, pero que él se toma la molestia, fue muy sorprendente, de hecho, a mí en un primer momento fue hasta como en shock ¿cómo es que […] me viene enseñar náhuatl a mí? (Grupo EEE-E, EN, 2020)

Este encuentro que Adolfo describe es evidencia de que los prejuicios por las personas de otras culturas existen, pero generar situaciones de convivencia entre culturas puede ayudar a que las relaciones mejoren. Tal como la enseñanza de la lengua con un nativo nahuahablante permite eliminar prejuicios sobre la cultura nahua, en este caso se logró atender un imaginario común que se puede tener sobre las personas de procedencia

extranjera, que terminan por desarrollar actitudes de respeto y admiración. Además, da cuenta de la presencia del náhuatl en otros contextos fuera del regional y nacional mexicano.

Otro aspecto a abordar es lo referente al estatus que tiene el náhuatl y a si se le considera un dialecto en un sentido peyorativo. Sobre este tema, los aprendientes del náhuatl tienden a asignarle valor a esta lengua, son conscientes de la importancia que tienen que es la misma que otras lenguas, por lo que no se puede nombrar a unas lenguas de comunicación y a otras lenguas de uso doméstico. Además, probablemente debido al trabajo de los enseñantes se logra distinguir la diferencia entre lengua y dialecto, al menos al nivel de la asignación de valor y dignidad a las lenguas. En la gráfica 22 se pueden observar estos dos últimos ámbitos y que las opiniones respecto al náhuatl son en su mayoría positivas.

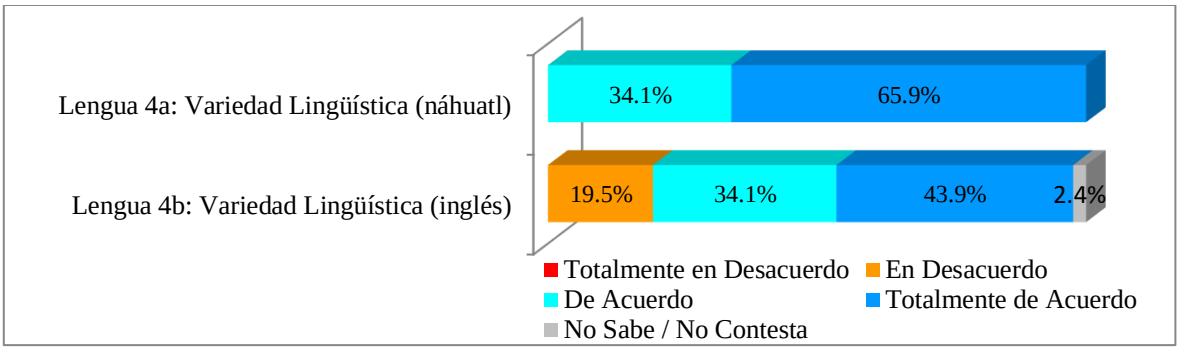


Gráfica 22. Estatus como lengua o dialecto (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

La información presentada en la gráfica 22 se complementa con el testimonio de Daniel, quien comenta los efectos que tiene el desconocimiento de los términos lengua y dialecto, los cuales pueden y deben ser aclarados en los cursos de náhuatl. él comenta:

> Quizá porque no están vistos como idiomas, más allá de que haya una diferencia lingüística entre idioma, no sería más que una confusión si solo fuera el cambio de palabra yo creo que sí se le llama de alguna manera, que yo creo en este caso sería dialecto, es porque se ve como menos. (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)

Por último, en este tema abordamos el desconocimiento de la existencia de las variedades dialectales en cualquier lengua y la creencia de que éstas fragmenta la lengua y la unidad d ellos hablantes. En la gráfica 23 se observa las opiniones que se tienen sobre la existencia de variantes del náhuatl y del inglés.



Gráfica 23. Existencia de la variedad entre dialectos (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

La anterior gráfica pone de manifiesto que muchos aprendientes desconocen que esta situación de variedad se manifiesta en sus propias lenguas, pues al hacer un esfuerzo mental y un acomodo lingüístico con frecuencia entienden otras variantes de su propia lengua, pero suelen maximizar las variantes de la lengua náhuatl, al grado de que las llegan a considerar un obstáculo para el aprendizaje y la comunicación.

> Otra forma de construir frases y de manejar palabras y creo que es de Alazintla no estoy seguro, el otro maestro de Benito Juárez, no precisamente de la cabecera municipal y nosotros estábamos más familiarizados con, llamémosle otra variante del náhuatl que es de la zona del Valle central de Chicontepec, diferente, ni siquiera de [inaudible] entonces, pues sí, eran unas cosas que, luego pues, así no se dice, no así se dice, hicimos un guisado muy raro, le pusimos muchos ingredientes, yo creo nos quedó sabroso pero raro.
>
> Las variantes dialectales son tremendas y se tiene uno que familiarizar con el oído, porque tiene uno que aprender a diferenciar, es la misma palabra, pero dicha de una manera distinta y usarla, a veces también formas no tan parecidas, son complicadas. (Adolfo, Grupo EEE-E, EN, 2020)

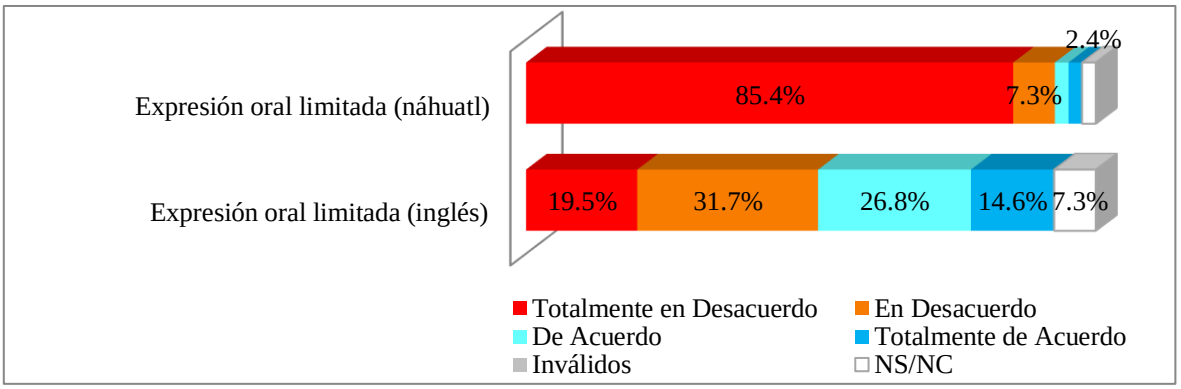
De hecho, este prejuicio ha llevado a algunos aprendientes a desertar de los cursos de náhuatl, ya que llegan a creer que la variedad dialectal será un obstáculo para su aprendizaje. Sobre este asunto, la maestra Nelly comenta que algunos de sus aprendientes desertaron por esa razón, ya que tenían conocimientos de otra variante diferente de la que ella enseñaba, ella comenta:

> Llegó una muchacha que pensó que el náhuatl era variante de Zongolica [y dijo:] —es que yo pensé que era de Zongolica y me voy a salir maestra —y [Aaron], uno de Zongolica me escribió, porque se algunas palabras en lengua náhuatl de Zongolica, [dijo:] —no vaya a ser que me confunda más yo o haga otra lengua distinta ¿no? —Entonces pues decidió salirse. (2020, AVELI, EN)

Lo anterior es muestra de un prejuicio que se tiene por parte de los aprendientes de náhuatl, que es que la existencia de variantes dialectales afectará la inteligibilidad de la lengua. Esta es una creencia que incluso la tienen algunos hablantes de lengua que en cuanto tienen contacto con personas de otra región lejana a la suya donde también hablan náhuatl, dicen no entender. Todo ello, ha afectado la misma existencia de oferta de cursos de lengua, la cual suele ser muy específica sobre la variante que se impartirá en el curso. Pese a ello, algunos enseñantes, a quienes les interesa saber por qué sus estudiantes quieren aprender náhuatl, cuando descubren que los aprendientes quieren comprender más de una variante, buscan dar elementos lingüísticos y culturales que permitan a los aprendientes comprender, al menos en parte, otras variantes del náhuatl.

7.2.2 Creencias sobre el desarrollo cognitivo

Otro tipo de prejuicios que destacaron los aprendientes y que consideran que es necesario atender es sobre aquellos que terminan por discriminar las prácticas culturales y lingüísticas de otros grupos. Incluso se llega a considerar que los hablantes de otras lenguas pudiesen estar limitados en sus capacidades de comprensión del medio y que su expresión oral es limitada. Esto probablemente se deba al calco lingüístico en el que incurre un hablante cuando lleva estructuras de su propia lengua y las traduce a la lengua en que es alfabetizado, en este caso, el español. En la gráfica 24, puede observarse esta creencia respecto de lo que se cree del inglés.



Gráfica 24. Creencias sobre la expresión oral respecto al náhuatl y al inglés (Fuente: Cuestionario aplicado a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Fue notorrio que si bien, en su mayoría, los aprendientes de náhuatl contestaron que la expresión de los hablantes de náhuatl no es limitada, llama la atención que sí crean que esta situación sucede con el inglés. La realidad es que puediera ser que los mismos aprendientes no se hayan relacionado suficientemente con actores nahuablantes que incurran en esta práctica y en cambio sí la hayan percibido en algunos angloparlantes. Quizá sólo sean unos pocos los que reflexionan en las practicas de lenguaje no a nivel cultural, sino a nivel familiar. Este es el caso de Daniel quien comenta:

> El uso del español se parece mucho a muchas expresiones del náhuatl, en la manera de pensar más que en la traducción de palabras, la manera de entender, la manera de hablar, y bueno a mí me parecía que era propia de mi abuela y de su generación de mayor, pero bueno yo creo que además de eso es el español que se ha formado a partir del modo de pensar de los nahuahablantes […] La barrera tan grande que hay para las personas nahuahablantes, aunque casi todos hablan español, si lo hablan con los rasgos de su idioma es mal visto ─Mira que naco no sabe─ (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)

> Como dicen muchos nahuahablantes hablan perfectamente español, como el maestro […] tiene que pensar un poco más cuando habla español que cuando hablan náhuatl y pues igual yo, hablo en español, pero me cuesta más trabajo a veces, que como hablar inglés, no tengo que pensar y a veces con el español tengo que pensar un poco, tengo que enfocarme, poner más esfuerzo en entender exactamente lo que está pasando […]
> Sí, el nivel de estrés también, como digo es más esfuerzo, más enfoque, más estrés, todo es tan fácil, relajarse en su propia cultura, en su propia lengua, son cosas automáticas, cuando tienes que empezar a pensar cuáles son las reglas, cómo vas a interpretar, es la forma correcta para decirlo o la respuesta correcta. (Nicholas, Grupo EEE-F, EN, 2020)

Las representaciones anteriores dejan ver el estatus actual que tiene el náhuatl. Cabe destacar, como ya se mencionaba en las creencias, que estas representaciones parecen no ser tan negativas. Sin embargo, no debe olvidarse que el cuestionario fue aplicado a personas que han adquirido cierto compromiso con el aprendizaje del náhuatl, son personas motivadas a aprender la lengua pues todos lo hacen de manera voluntaria pues estos cursos no forman parte de un itinerario escolar obligatorio. Sin embargo, existieron representaciones que tendían a lo negativo (el náhuatl está en riesgo inminente de desaparición, las variantes dialectales limitan la comprensión) y que eran aceptadas por los aprendientes de náhuatl. Llama mi especial atención el caso de Clara, a quien he catalogado dentro de la categoría de aprendientes *tlahtolilnamikinih*, ella ocultó que sus padres hablaban náhuatl, y en este apartado importante, llegó a expresar estar de acuerdo con que el náhuatl es una lengua que "limita la comprensión del español".

7.2.3 Creencias y representaciones de aprendientes con respecto al totonaco

Durante mi participación observando el curso de totonaco pude notar parte de las creencias que se manifestaban en tales cursos, así como el interés del enseñante en hacer visibles tales creencias. Llamó mi especial atención que la comparación que solía manejar el enseñante no era con respecto de las lenguas extranjeras, sino del español y del náhuatl. No era de extrañar escuchar al enseñante de totonaco expresar en sus clases aspectos históricos que datan de la época de dominación de los pueblos nahuas sobre los pueblos totonacas, la imposición de nombres nahuas a sus ciudades, inclusive la asignación de un nombre diferente a la cultura totonaca con una connotación negativa por parte de los pueblos nahuas. Estos aspectos también se encontraron muy marcados en el director de la AVELI, quien en la clausura del curso expresó la necesidad imperante de reasignar valor a las lenguas y dignificar los nombres "de guerra" con los que cada pueblo originario se autodenominaba (Grupo AVELI-TOT, Obs, 2020).

La realidad es que se le ha dado especial atención a la lengua náhuatl en el país, destacando siempre que es la lengua originaria más hablada en el país. El mismo discurso que se tienen respecto a las lenguas y culturas originarias fomenta la idea de que la cultura que fue perseguida y dominada por los conquistadores fue la cultura mexica, la cual hablaba náhuatl. Este discurso nahuacéntrico del cual se han apropiado muchas personas fomenta la idea de que la lengua a la que se debe especial atención y por la que se debe trabajar es el náhuatl, dejando de lado lenguas como la totonaca, aun cuando al hablar de Xalapa, hablamos de un antiguo asentamiento totonaco, no nahua.

> ¡Ay no sé! yo pienso que bueno, pensaba que, en ese entonces algo que sea más sencillo de aprender hubiera sido el náhuatl, un poco más cercano al español por la cuestión de la gramática.
>
> Y bueno también mi proceso de educación que he tenido, por qué relacionamos muchas palabras que todavía ocupamos el náhuatl y dije bueno, creo que conozco más del náhuatl, que del *tutunakú* ¿no? entonces, como que es un poco más desconocido y no quise adentrarme en esa lengua ¿no? (Nayeli, Grupo AVELI-A, EN, 2020)

7.3 El proceso de cambio de actitudes hacia la lengua y sus hablantes

La labor de los enseñantes, en parte, consiste en ayudar a los aprendientes a comprender que "todos los idiomas son lenguas de cultura y comunicación" (Cassany et al., 2007, p. 477). Si bien, debe tomarse en cuenta que, diferentes factores como las "relaciones económicas y políticas" y las relaciones de poder, han provocado que unas lenguas tengan un mayor peso demográfico que otras, haciendo que algunas sean indispensables para la comunicación en ciertos ambitos y otras sean relegadas a los planos familiar y personal (p. 477).

El proceso de cambio de actitudes y de prejuicios sólo puede generarse mientras haya reconocimiento de la existencia de estos prejuicios. El trabajo colaborativo de enseñantes y aprendientes en abordar las creencias y representaciones que impiden el aprendizaje de la lengua náhuatl e informar a la sociedad sobre los temas referentes a las lenguas y sus hablantes contribuye a la permanencia de los cursos de náhuatl. Lo anterior es necesario, ya que los prejuicios lingüísticos son resultado de valoraciones, sea negativas o positivas, sobre hechos de los que se tiene "información escasa o errónea" (Cassany et al., 2007, p. 476). Haciendo referencia al cambio de actitudes hacia la propia lengua y a la activación lingüística de los recordantes, Cassany explica que el proceso de cambio de actitudes se produce en tres fases: fase de conocimiento, fase de vivencia y fase de convivencia (p. 480). Durante el (re-) aprendizaje de la lengua que el autor describe, se permite que el aprendiente sea consciente de las razones que dan paso a la diglosia, posteriormente que compruebe que la comunicación en su propia lengua es eficaz y, finalmente, que tome una postura a favor de su propia lengua, usándola como medio de comunicación y solicitando respeto por su postura. A partir de las reflexiones de Cassany y con base en las observaciones en las aulas físicas y virtuales de enseñanza del náhuatl y los testimonios de los aprendientes respecto a las necesidades, problemáticas y otras particularidades que observan en su propio proceso de aprendizaje del náhual,[68] me permito hacer una descripción del proceso del potencial cambio de actitudes de los aprendientes hacia la lengua náhuatl. Tales cambios se producen, de manera consciente o inconsciente, con el acompañamiento de los enseñantes de la lengua náhuatl. Este proceso de cambio de actitudes

[68] En este apartado no me estoy refiriendo a la didáctica de la lengua náhuatl.

hacia el náhuatl puede ser descrito a través de la siguiente propuesta de trabajo que deberá integrase a las horas de instrucción en la lengua (figura 11). Idealmente contendría las siguientes actividades:

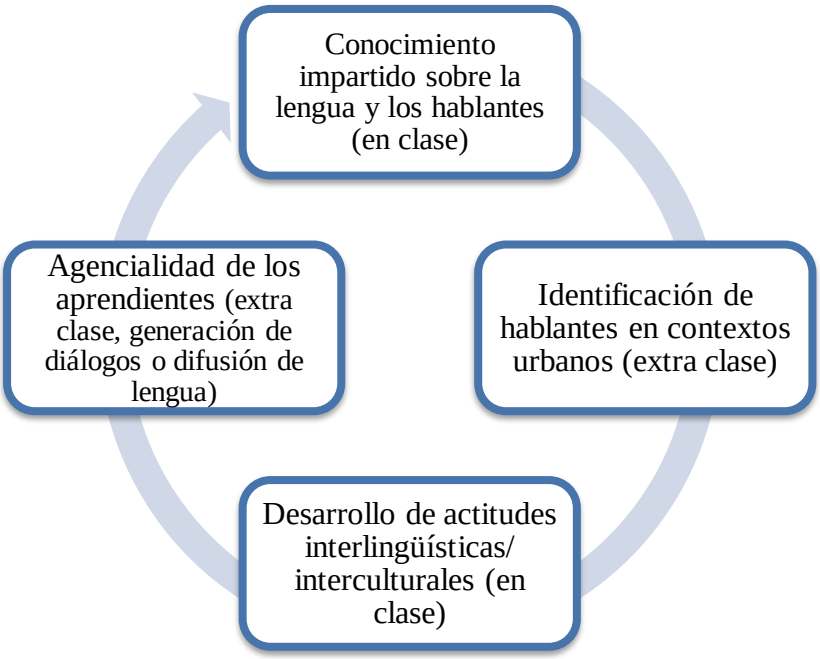


Figura 11. Actividades que describen el proceso de cambio de actitudes hacia el náhuatl en la práctica educativa de la lengua náhuatl (Diagrama de ciclos. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Moreno Cabrera (2016) resalta la labor de quienes se encuentran inmersos en estudios sobre la lingüística, o como en este caso en prácticas educativas de la lengua originaria, él comenta "deberíamos intentar convencer racionalmente a la gente de que los juicios de valor que hacen sobre las lenguas y culturas se basan en prejuicios derivados de la ignorancia y no deberíamos contribuir al afianzamiento de esos mismos prejuicios" (p. 270). Se trata pues de "desmontar ese racismo lingüístico como caso particular del racismo general, que nos lleva a desatender y despreciar la muerte de lo que consideramos inferior y de escaso valor" (p. 265). En ese proceso de transición en el cambio de actitudes que los hablantes del español tienen hacia la lengua, la participación de los enseñantes es de vital importancia, sobre todo en lo que se refiere a ayudar a desmontar prejuicios o modificar ciertas ideas que tienen los aprendientes. El proceso es largo y no se debería limitar sólo a la identificación de los hablantes en el contexto urbano y a un solo contacto con ellos, sino que

es necesario que el ciclo que se describe en la figura 11 se repita varias veces con el fin de comenzar a generar cambios en las actitudes que tienen los aprendientes hacia la lengua náhuatl. Martí y otros autores (2006) expresan la urgente necesidad de dar atención a las actitudes que se tienen sobre la lengua en el siguiente enunciado:

> Es necesario desenmascarar tópicos y creencias relativas a las lenguas que no se asientan más que en prejuicios, fomentados de manera interesada, para establecer con habilidad jerarquías entre lenguas, paso previo a la sustitución y desaparición de lenguas y culturas" (p, 298)

Esta labor es posible a través del reconocimiento de las problemáticas que enfrentan los nahuas de la ciudad y a través de la misma convivencia con estos actores que permitan desmontar los prejuicios que, como ya mencionamos, en ocasiones se basan en la desinformación, de esta manera son los enseñantes nahuahablantes quienes pueden proporcionar información sobre su lengua y su cultura. En este aspecto, existe entonces la necesidad de visibilizar la actual condición no sólo de la lengua nahua (refiriéndonos a los aspectos analizados anteriormente, como la vitalidad, el desarrollo cognitivo y otros aspectos), sino a lo que se refiere a la población nahua y a su cultura, los nahuas y lo nahua.

7.3.1 Visibilización de los actores nahuas en los contextos de los aprendientes

Para dar atención a este punto, es necesario aclarar lo referente a una creencia que comúnmente se tiene sobre el náhuatl: que ésta es una lengua antigua, que la hablaban los antepasados aztecas y que, por tanto, es digna de objeto de estudio por la historia y la arqueología. Numerosos artículos de revistas nacionales e internacionales hablan sobre los aztecas, el imperio que cayó, la conquista de Tenochtitlan, y otros títulos que generan el imaginario de que, si es una lengua de un imperio caído, actualmente no se utiliza. Sin embargo, es necesario hacer evidente que esta población nahua, junto con sus cosmovisiones y lengua, existe y que ha sobrevivido a dinámicas coloniales de la lengua y la cultura. Muchos aprendientes son conscientes de ello y otros más llegan a ser informados sobre este tema en sus clases de náhuatl. Nicholas, aprendiente *wehkaehketl* y arqueólogo expresa:

> Pienso que muchos arqueólogos, no sólo extranjeros, de México, o sea que los mexicanos también se pongan [a estudiar] tanto a la época prehispánica o […] la época colonial, sin pensar que hay millones de personas que son descendientes y todavía mantienen en aspectos: culturas. Pues

> obviamente esas culturas son dinámicas, pero todavía existen. (Nicholas, Grupo EEE-F, EN, 2020)

Pero ¿quiénes son estos descendientes a quienes menciona Nicholas? En la actualidad, debido a la existencia de programas institucionales que ofrezcan apoyo a personas indígenas, se han buscado formas de comprobar esa ascendencia étnica u originaria, al legitimar la pertenencia de personas a los pueblos originarios, no solo a través de aspectos como a lengua y la vestimenta, sino el reconocimiento de una comunidad, y de una propiedad y participación en las actividades territoriales. Tales acciones excluyen a los indígenas de primera y segunda generación que viven en contextos urbanos, a los cuales se ha llamado en los últimos años indígenas urbanos. Pero no sólo los indígenas urbanos se ven afectados por estas formas de operacionalizar los aspectos referentes a la pertenencia indígena, sino los mismos migrantes quienes, como ya comentamos en el capítulo 4, llegan a la ciudad por diversas razones, sobre todo a trabajar, estudiar o atender cuestiones de salud.

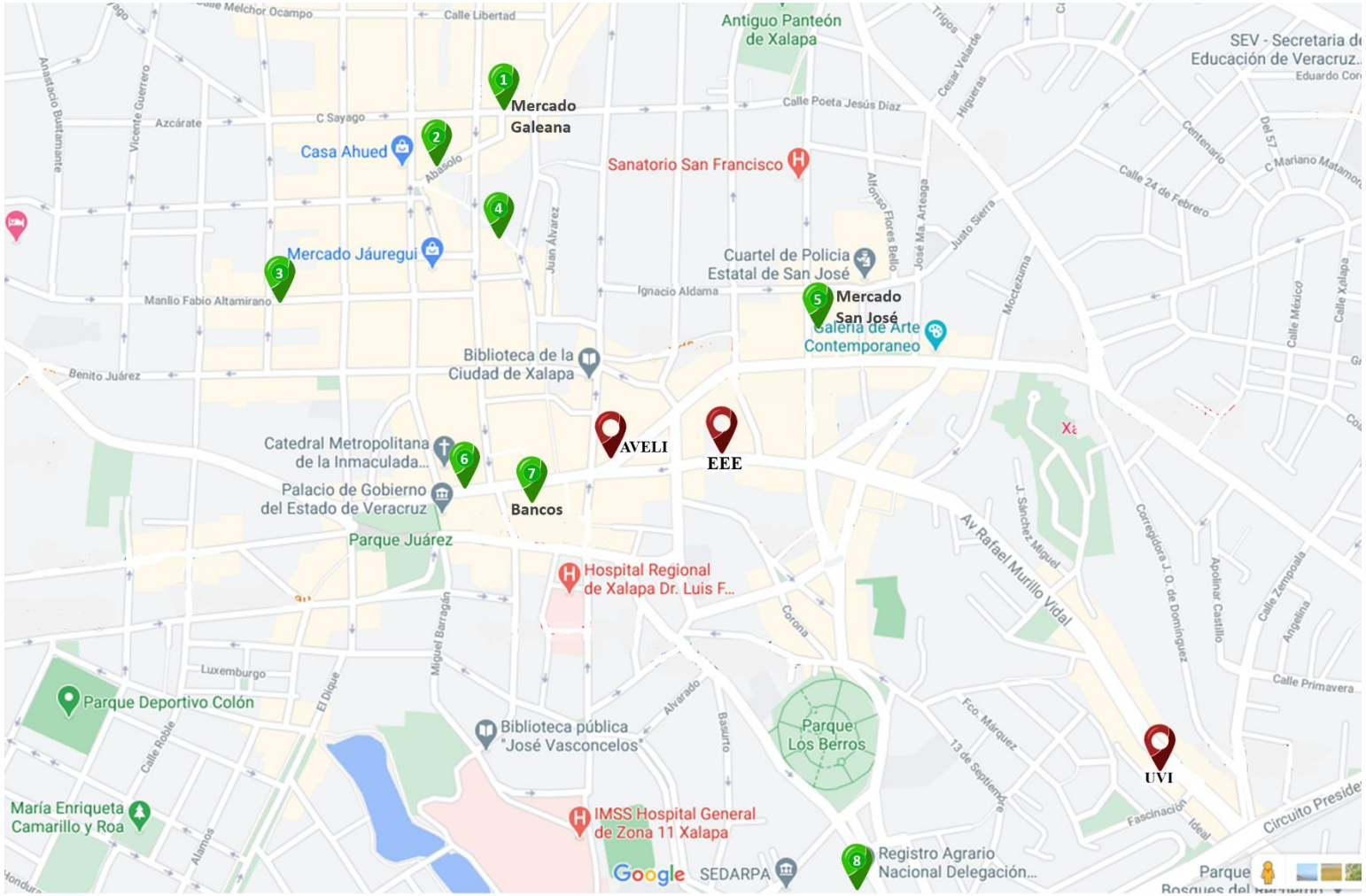
Como también pude destacar anteriormente, los migrantes pertenecientes a pueblos originarios proceden de diversas regiones y viven de forma agrupada. Sin embargo, pareciera que para los aprendientes de náhuatl aún resulta difícil identificar a personas hablantes de la lengua que estén aprendiendo, por lo que llegan a creer que para encontrarlos deberían valerse de elementos como la lengua, la vestimenta, los productos con los que comercian y los rasgos fisonómicos para identificar a esta población. De hecho, la dificultad de no saber identificar a los hablantes de totonaco fue mayor que respecto al náhuatl, los mismos aprendientes de totonaco con quienes pude conversar comentaron que no habían encontrado personas totonacohablantes en la ciudad de Xalapa, este no fue el caso de los tsotsiles que se reconocen fácilmente por su vestimenta y por los productos con los que comercian.

> Sí, nahuas, me ha tocado aquí, con personas que andan vendiendo. Sobre todo, mujeres que andan vendiendo flores o cuestiones así de artesanías. Creo que fue en una expo, donde estaban de Zongolica con textiles, que elaboran las mujeres, con ellas sobre todo. Con totonacas no me ha tocado aquí en la ciudad de Xalapa. He tenido contacto con grupos de Chiapas, sobre todo también, que son los que luego andan por ahí, estaban ahí en el centro de la ciudad también con sus blusas y eso. Siempre he tenido [frase inconclusa] y me acerco a preguntarles a decirles: ―Hola ―me acercó y les pregunto ¿cómo se dice gracias? o ¿cómo se dice Hola? Pero nada más con esos dos grupos me ha tocado. Más que nada con náhuatl y tsotsiles. Sí, totonacos no tienes la oportunidad con nadie en la ciudad. (Paloma, Grupo AVELI-C, EN, 2020)

> Muy poquitas, por ejemplo, en el centro las señoras venden en la calle o en la banqueta hablan náhuatl entre ellas. Digamos que siempre que paso ahí, con cierta calma, seguro me tope a una o dos personas hablando entre ellas. En el mercado Galeana, el que está en Poeta, allí también en un puesto yo me metí un día a comer y la señora estaba hablando en náhuatl por teléfono con su hija o algo, no sé, en estos entornos, sobre todo en comercios, pero es gente que viene de pueblos. (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)

En los testimonios anteriores puede percibirse las formas en las que los aprendientes se percatan de la población nahua. Al realizar las entrevistas y también durante las observaciones, algunos aprendientes preguntaban dónde había personas nahuas en Xalapa y se sorprendían al saber que en ocasiones se encuentran en lugares que ellos mismos frecuentan. A continuación, se muestra un mapa que permiten identificar lugares públicos donde llegan a reunirse nahuahablantes que viven en la ciudad de Xalapa. Estos son lugares públicos cercanos a los centros de estudios donde se imparte náhuatl, lugares que incluso se encuentran en el recorrido de los aprendientes para llegar al centro donde aprenden náhuatl. Esto es digno de mención, ya que muchos aprendientes desconocen que en estos lugares puedan encontrar nahuahablantes. Esto, solo por enunciar lugares físicos donde pueden encontrarse; sin embargo, podemos hacer mención de las asociaciones culturales y otras colectividades que tienen los nahuas en Xalapa y en otros municipios cercanos y que se pueden encontrar rápidamente a través de redes sociales como Facebook y Twitter. Estas asociaciones, por lo general aceptan la participación de actores no nahuas en sus actividades y así como éstas, existen otros grupos públicos en Facebook centrados en el aprendizaje de la lengua nahua, donde participan personas nahuas y no nahuas.

En el mapa 5 pueden apreciarse ocho lugares públicos donde pueden encontrarse personas nahuas que venden diversos productos. Este mapa se centra únicamente en los tres centros educativos donde se realizó en estudio y abarca aproximadamente un kilómetro a la redonda; sin embargo, hay muchos otros lugares públicos en los que pueden encontrarse personas nahuas, tsotsiles, mixtecas y zapotecas.



Mapa 5. Ubicaciones de los tres centros de estudios y de los puntos de venta de los comerciantes nahuas. Las acotaciones numeradas en el mapa corresponden con puntos de venta públicos donde comúnmente se encuentran personas nahuas de diferentes orígenes. Los puntos son: 1) Mercado Galeana, 2) Mercado ambulante y temporal de Abasolo, 3) Venta ambulante afuera de Plaza Clavijero y Pasaje Revolución, 4) Barrio Xallitic, 5) Mercado San José, 6) Venta ambulante en Plaza Lerdo, 7) Zona de Bancos y cafeterías del centro de Xalapa, y 8) Registro Agrario Nacional (Elaboró Yoltzi N. H.)

Los puntos marcados en el mapa indican la concentración de nahuas para realizar las siguientes actividades: 1) Venta ambulante de hortalizas de personas nahuas de Tehuacán, Puebla. 2) Venta ambulante en el temporal de Abasolo, estas personas nahuas llegan a Xalapa semanas antes de días festivos para comerciar sus productos para el Día de la Independencia Mexicana, Día de Muertos (Xantolo), Día de la Virgen de Guadalupe y Navidad. Se dedican a la venta de comestibles, banderas y motivos tricolor, flores, ropa bordada nahua, pirotecnia y figuras decorativas de barro para Navidad. 3) Venta ambulante de orquídeas y juguetes de plástico de nahuas de Soledad Atzompa e Ixhuatlancillo, Veracruz, estas personas se encuentran constantemente en las calles Clavijero y Revolución y viven en vecindades en Xalapa. 4) Barrio de Xallitic donde se llevan a cabo eventos de la asociación civil Huastecos Unidos por un Progreso y otros eventos culturales. 5) Locales y puestos informales de venta de elotes y ajos de nahuas de la zona de Tehuacán y Sierra Norte de Puebla. 6 y 7) Venta ambulante de ropa de nahuas del Norte de Puebla y otros productos artesanales de personas tsotsiles y zapotecas, y 8) trámites de registro y recuperación de propiedades ejidales del estado de Veracruz. Todos estos datos que proporciono los he obtenido a través de mis observaciones en la ciudad de Xalapa, no son domicilios particulares, sino lugares públicos que los mismos enseñantes y aprendientes pueden visitar pues están cerca de los centros de estudio.

El simple hecho de identificar los lugares donde se encuentran los nahuahablantes puede generar nuevas ideas, derrumbar prejuicios sobre la comunidad de habla nahua, y exponer al aprendiente a nuevas experiencias de convivencia. Ya que, como expliqué en el apartado 7.1.1, los mismos aprendientes han querido viajar a una comunidad donde se hable el náhuatl, lo cual no se ha llevado a cabo. Sin embargo, existen lugares en la ciudad de Xalapa mucho más accesibles para concertar estos encuentros con los nahuahablantes. Al compartir experiencias sobre los hablantes del náhuatl en Xalapa que laboran en plazas comerciales, Daniel confesó que desconocía que ellos hablaran náhuatl, a lo que agregó:

> Ahora que me das el ejemplo de los estacionamientos, yo creo que ponerme a hablar con ellos, incluso en español, hablar, platicar, preguntarles cómo están, qué hacen, de dónde vienen. Y a lo mejor, en la conversación, ya les puedo decir: —Yo estoy aprendiendo, ayúdame. (Grupo EEE-F, EN, 2020)

Quienes ya son conscientes de la existencia de estos actores nahuas en la ciudad de Xalapa, son aprendientes de náhuatl que ya han cursado náhuatl 1 (aun cuando se trate del mismo nivel cursado en varias ocasiones) o en aprendientes a quienes hemos identificado como *tlahtolilnamikinih*. Entre estos actores que son conscientes de la presencia de nahuahablantes en la ciudad de Xalapa, llama la atención, aquellos que son conscientes de las diferencias entre variantes dialectales del náhuatl, como expresa Carmen:

> Cuando los escuchas, sí podemos decir hablan náhuatl y podemos decir, es de Zongolica, y ya después vemos el traje, si es que tienen traje regional y decimos sí es de Zongolica […] Pero sí logramos escuchar, en radio Universidad te están pasando mensajes continuamente en diferentes lenguas originarias [inaudible] pero pasan varios, de diferentes comunidades de náhuatl […] que dices, eso es náhuatl, entonces sí lo podemos diferenciar. (Grupo EEE-E, EN, 2020)

Inclusive, puede que sean conscientes de que hay localidades donde hay hablantes del náhuatl muy cerca de la ciudad de Xalapa, por ejemplo, Adolfo comenta: "el náhuatl de aquí de Tlalnelhuayocan también tiene un tonadito que alguien sabe que son de ahí, porque no todos usan el mismo tono, usan la tonadita, rítmica, la fonética, no sé cómo se diga, pero si tienen su tono" (Grupo EEE-E, EN, 2020). De esta manera, podemos notar que algunos aprendientes durante los cursos adquieren un mayor interés no sólo por la lengua, sino por la comunidad de habla de ésta y sus características peculiares.

Con todo, en este proceso de cambio de actitudes hacia el náhuatl, no podemos referirnos únicamente a la toma de consciencia de la existencia de actores indígenas en la ciudad, sino a la situación de estos actores en la ciudad. Por ello, a continuación, abordaré lo que se refiere a la toma de consciencia de situaciones relacionadas con los hablantes nativos del náhuatl. Los aprendientes de náhuatl describen algunos eventos que suceden cuando las personas procedentes de comunidades originarias llegan a un contexto urbano donde, generalmente, no se utiliza su lengua, sino que existe una lengua con mayor peso demográfico, en la mayoría de los contextos urbanos mexicanos, el español, siendo este el caso de Xalapa. Tales eventos pueden resumirse de la siguiente manera (figura 12):

Figura 12. Bloque continuo que enuncia las problemáticas que llevan a la diglosia de los nahuahablantes que llegan a los contextos urbanos (Elaboró: Yoltzi N. H.)

Las problemáticas enunciadas pueden observarse a detalle en los comentarios de los aprendientes. Los testimonios que presento en la tabla 19 que se muestra a continuación permiten comprender las problemáticas enunciadas, respecto a que esta población se enfrenta a una situación de asimilación al llegar a la ciudad. Es interesante destacar, cómo los aprendientes llegan a estas conclusiones, si bien algunos aprendientes tienen tratos con otros nahuahablantes fuera de los cursos a los que asisten, algunos otros sólo tienen la influencia de sus enseñantes, por lo que se puede deducir que, aunque sea de manera superficial, el tema llega a abordarse en las clases.

Testimonios	**Análisis**
Búsqueda de adaptación y asimilación de actores indígenas	
Es que de por sí es muy difícil para la gente del pueblo, vamos a llamarla gente originaria, llegar a una ciudad, porque es todo un arrancamiento de raíz es un trasplantar a una plantita y eso consta de muchas fases hay una mutilación, hay una ruptura, hay un desligarse, hay un desarraigo y bueno mucha gente, para no sentirse mal trata de mimetizarse con el nuevo entorno, sólo obliga a perder su autenticidad, obliga a perder su identidad, le obliga a cambiar su actitud, su comportamiento, sus palabras y desde luego lo que alguien alguna vez escuche, se trasvierte, se quieren convertir en algo que no son, entonces se convierte en un doble. (Adolfo, Grupo EEE-E, EN, 2020)	Búsqueda de la adaptación al nuevo entorno que lleva a dejar de reflejar la identidad propia.
Todo esto que yo siento que yo estoy haciendo nada más por curiosidad, es esa misma barrera que tienen vencer no por curiosidad, si no por subsistencia, ir a un idioma que a lo mejor sí hablan, pero que a lo mejor no han convivido, una	Proceso de cambio para subsistir en un nuevo entorno donde no se habla ni la misma

vida de ciudad, una vida en segundo plano, y no es opción, no es por cultura y por qué hablan y pocos aprender español es porque tiene que hacer o para vivir. (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)	lengua, ni se tienen las mismas costumbres.
En carne propia, yo lo puedo experimentar, yo mismo llegué a la ciudad y dije este es como otro rollo, es muy diferente y me costó mucho al principio llevar una vida en la ciudad, encontrarme con otras costumbres, para empezar costumbres, comidas, creencias, si es muy diferente y hay que cuidar y preservar lo que se hace en los pueblos indígenas. (Ada, Grupo UVI-G, EN, 2020)	Choques culturales con las dinámicas de los contextos urbanos.
Desplazamiento lingüístico y cultural	
Kemantikah nihmachilia achi nimokuesowa, pampa nochi ni tlamantli polihtiyowi, pampa namah nopa konemeh ayokmo kineki tlahtoseh o ayokmo titlahtoah, tlen inintlalnamikilislti weyitatahwah. [Trad.: Algunas veces me siento triste, porque todo esto se va perdiendo, porque ahora los niños ya no quieren hablar o ya no hablan de la sabiduría de sus abuelos.] (Clara, Grupo AVELI-A, EN, 2020)	Preocupación por el desuso del náhuatl y la pérdida de los saberes ancestrales.
La gente que es nahuahablante ya no le interesa seguir haciendo uso de la lengua, de hecho, en algunos casos de los pocos que recuerdo, conozco —no, no, no a mí no me digas, a mí no me preguntes eso, a mí en español —bueno ok, entonces realmente siento que mucho es esa carga cultural, de una negación del origen, una negación de la lengua originaria, lo que mantiene esa lejanía es la gente, que ahora sabe manejar el español no le interesa retomar el náhuatl. (Adolfo, Grupo EEE-E, EN, 2020)	
Legitimación a través de la lengua español	
Entonces, cuando el [abuelo] platicaba con nosotros decía que no tiráramos nuestra lengua, nuestras raíces, de dónde venimos. Pero quería que fuéramos personas estudiadas, para que nosotros mismos pudiéramos ayudar a los nuestros, a nuestra gente, a nuestro pueblo, por eso decía que era necesario que estudiáramos y que aprendiéramos las dos lenguas, el español y el náhuatl. (Clara, Grupo AVELI-A, EN, 2020)	Consciencia sobre la necesidad de comunicarse en español por ser la lengua con mayor peso demográfico, en los contextos urbanos y en los rurales.

Tabla 19. Testimonios de aprendientes que describen las problemáticas que viven los nahuahablantes cuando llegan a un contexto urbano (Fuente: Entrevistas a aprendientes. Elaboró: Yoltzi N. H.)

Particularmente, al estar frente a grupos de aprendientes de náhuatl, en numerosas ocasiones me preguntaron las razones de la pérdida de la lengua, y el número

reducido en comparación con el grueso de la población hablante del español. Por lo que considero que es un tema que debe abordarse en la formación en la lengua y cultura nahua, ya que permite visibilizar a los hablantes en contextos urbanos, sus problemáticas a las que se enfrentan, pero también sus victorias en el campo de la promoción de su lengua, así como la posibilidad de desarrollar habilidades interlingüísticas y/o interculturales por parte de los aprendientes, así como entender el papel que pueden desempeñar en las prácticas de aprendizaje, activación y difusión de la lengua nahua.

7.3.2 Potencial desarrollo de actitudes interculturales/interlingüísticas

Tal y como aclaré en el capítulo dos, las actitudes interculturales se refieren al conjunto de cualidades, actitudes, y otros valores que permitan el intercambio de expresiones entre actores pertenecientes a dos o más culturas, son: "modelos ideales, proyectos de conducta ideal; son un concepto abstracto y ético que tiene componentes conscientes e inconscientes. Pueden cambiar según las circunstancias históricas, sociales y culturales" (Cassany et al., 2007, p. 473). En este trabajo, como ya he aclarado, no busco hacer mediciones de estas actitudes, sino indagar sobre el posible potencial de desarrollo de valores y actitudes que fomentan el aprendizaje, generen diálogos con actores pertenecientes a otras culturas diferentes de la propia y respeto mutuo. Por otro lado, las actitudes interlingüísticas son: "actitudes y normas expresadas en positivo, o sea, que superan prejuicios […] y que no necesitan ser nuevamente reproducidos" (p. 478). De esta manera, la identificación de los valores que definen las actitudes interculturales e interlingüísticas, requieren del reconocimiento de prejuicios existentes dentro de la enseñanza de la lengua náhuatl, prejuicios que hemos ido identificando durante este capítulo.

En el proceso de reconocimiento de las actitudes interculturales e interlingüísticas intervienen "componentes ideológicos y éticos (valores), emocionales (placer, aceptación rechazo) y cognitivos (conocimientos, creencias), y se van configurando a lo largo de las experiencias individuales" (p. 473). Tales experiencias individuales son los encuentros interculturales con hablantes de la lengua, los cuales en los contextos urbanos se generan bajo las siguientes situaciones: intercambios comerciales, atención a la salud y vigilancia del cumplimiento de las leyes. En tales situaciones, los aprendientes consideran

que deben existir traductores e intérpretes, que, al prestar sus servicios propicien situaciones en las que puede existir una comprensión mutua entre hablantes de diferentes lenguas. En este caso, los mismos aprendientes reconocen que tales tareas han recaído en los nahuas nativos que son bilingües. Sobre este tema, Daniel, aprendiente *tlahtoltlasohtlanihketl* comenta: "hay necesidad intérpretes, necesidad de traductores siempre es grande, pero siempre parece que el peso cae sobre el hablante nativo y nunca dicen pues tú, como estudiante de enfermería o estudiante de derecho pueden aprender un idioma" (Grupo EEE-F, EN, 2020). Es así como se comienza a notar cómo los aprendientes del náhuatl pueden tomar consciencia de la agencialidad que tienen en la valoración y normalización de la lengua nahua en los contextos urbanos, una tarea para la cual es necesaria, primeramente, la existencia de valores que permitan las relaciones de respeto entre hablantes del náhuatl y de español que viven en la ciudad, así como el desarrollo de habilidades interlingüísticas.

Cassany (et al., 2007) explica que algunos de los valores que intervienen en el proceso de desarrollo de actitudes interculturales son: paz, igualdad, justicia, libertad, honestidad, responsabilidad (p. 473) y, por otro lado, enuncia los referentes al desarrollo de actitudes interlingüísticas: "valoración equitativa de las lenguas, actitud receptiva hacia el aprendizaje de otras lenguas, uso de otras lenguas como recurso de intercomprensión" (p. 479). Sin buscar influenciar a los aprendientes con alguno de estos conceptos, durante sus entrevistas se les hizo la pregunta: ¿Crees que el curso ha permitido que desarrolles alguna habilidad o cualidad? Fue interesante notar que en ésta y otras preguntas, los aprendientes respondieran de manera favorable enunciando algún valor específico de los que Cassany nombra, o en su defecto, describiera alguna situación que se relacionara con alguna actitud positiva hacia la lengua o sus hablantes. A continuación, muestro algunos de los comentarios de los aprendientes que se relacionan directamente con valores que han podido desarrollar y/o manifestar durante su formación en la lengua náhuatl.

Situaciones descritas por los aprendientes	Interpretación
Respeto Valor - Aceptación de nuevos "modelos y proyectos de conducta ideal, (Casanny et al., 2007, p. 473)	
Yo respeto mucho a la gente que habla un idioma, sobre todo, en el caso de nuestro país, yo los respeto mucho y… les tengo mucho respeto y mucha consideración. (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020) A veces pensamos que en todos los idiomas es como el idioma español, nuestra cultura, que puedes hacer todos los usos y costumbres, igual allá y pues no, hay que respetar, hay que saber cómo saludar, como dirigirte a un hombre, a una mujer, a un adulto mayor. No nada más es aprender a hablar o escribir la lengua, sino que también todo el protocolo del comportamiento, también cultural. (Paloma, Grupo AVELI-C, EN, 2020) La forma de saludar de un nahuahablante habla mucho de lo que es el respeto y la reverencia, la humildad, hasta el cuidarte de la cercanía, es otra cosa, es interesante ¡cómo no! (Carmen, Grupo EEE-E, EN, 2020)	Las actitudes de respeto desarrolladas de manera previa a los cursos, pueden potenciarse a través de la toma de consciencia de las habilidades de los hablantes del náhuatl (como el bilingüismo). Lo cual permite que aun cuando la comunicación con estos actores sea en español, se suele respetar los protocolos culturales y normas de conducta.
Igualdad Valor - Valoración de la lengua para el cambio de actitudes que es determinante para la "actuación en situaciones y contextos concretos" (Casanny et al., 2007, p. 473)	
Nah nihpiya ipan notzonteko nopa tlahtolli, kiihtowayaya noweyitatah: ipan ni tlaltipaktli nochi tiikniwan, timokuesowah, nochi timayanah, nochi tiyowih ipan ateno, keh nopa [inaudible] noweyitatah. Yeka nah nikintlepanita nochi y nochi inkiitztokeh ipan ni tlaltipaktli. [Trad.: Yo tengo en mi mente esta lengua, decía mi abuelo: en esta tierra todos somos hermanos, sufrimos, tenemos hambre, todos vamos al río, así [inaudible] mi abuelo. Por eso yo respeto a todos y todos lo hemos visto en esta tierra.] (Clara, Grupo AVELI-A, EN, 2020) El caso es aprender de ellos, tal vez es un intercambio: —en mi cultura es esto, muéstrame cómo es la tuya, —pero en un ambiente de igualdad, que es bien difícil tener ahora esa cuestión de igualdad. No es fácil de conseguir, y de respeto, sobre todo, de que somos lo mismo, de que yo puedo enseñarte y tú puedes enseñarme algo y para mí es valioso, yo te doy tú me das, no nada más yo te vengo a observar y obtengo de ti lo que no tengo. (Carmen, Grupo EEE-E, EN, 2020)	La demostración de actitudes de igualdad permite desarrollar la valoración equitativa de cualquier lengua, y se relacionan con el desarrollo de actitudes interlingüísticas, ya que permiten el intercambio de saberes, a través del uso de protocolos culturales similares y de la disposición al diálogo.
Dignidad Valor y desarrollo de actitudes – el aumento de información, identificación de los hablantes infiere en la integración y reconocimiento de los hablantes(Casanny et al., 2007, p. 474)	
Escuchar que está hablando en náhuatl, para mí eso ya es un gusto ¿no? y una simpatía que siento por esa persona, porque sé que tiene algo más que yo no tengo ¿no? tiene un conocimiento que está por encima de mí. Entonces, merecen todo mi respeto y mi consideración y tal vez el valor que siento yo por ellos, pues es muy grande ¿no? (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020)	Ante situaciones de discriminación hacia la lengua y sus hablantes, conferir dignidad a estos actores y sus lenguas contribuye al empoderamiento de ellos y al aprendizaje de nuevos saberes de no nahuas.

Empatía Valor y desarrollo de actitudes - Infiere en el cambio de actitudes hacia los hablantes de una lengua en tanto se reconozca su existencia y su incorporación en el contexto social en que el aprendiente se encuentra, lo cual se podría traducir en un cambio de conducta (Casanny et al., 2007, p. 474)	
No hay casi acciones o situaciones en las que nosotros nos incorporemos a la vida de otras personas y no al revés. (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020) [Es] tratar de entender la realidad de una persona, no solo la realidad de personas que vienen de una comunidad indígena, sino también personas que están de alguna manera excluidas, personas que pertenecen a minorías […] Entonces, cuando te enfrentas a ese tipo de realidad, te das cuenta que puedes aprender mucho de ellos, puedes saber que hay otras realidades, hay otras formas en las que las personas ven la vida. (Adán, Grupo AVELI-Testigo, EN, 2020)	La permanencia en los cursos puede evidenciar la carencia de acciones que fomenten que los no nahuas se enfrenten a situaciones de adaptación a actores de otras culturas; y, por otro lado, permite la reflexión en las acciones que los aprendientes pueden ejecutar.

Tabla 20. Valores y situaciones que corresponden a las actitudes interculturales de los aprendientes (Fuente: entrevistas a aprendientes. Elaboró Yoltzi N. H.)

Situaciones descritas por los aprendientes	Interpretación
Valoración equitativa de las lenguas Actitud interlingüística - valoración entre "variedades y registros de la lengua" (Casanny et al., 2007, p. 479)	
Pude entender muchas cosas respecto a la cultura, sí a través de lo poco que he aprendido el idioma, entendí, entiendo ahora mucho acerca de la cultura, de las tradiciones, de las costumbres, de la forma de pensar de la gente nahuahablante, que es distinta totalmente a nosotros, es distinto, son culturas distintas, entonces el poder entenderles, poder ponerme en su sitio, me hizo ser más comprensiva de cosas. (Carmen, Grupo EEE-E, EN, 2020) ¿Cuál es el trasfondo de estudiar? por ejemplo francés, sino el náhuatl o el totonaco o, otra lengua, o sea, creo que ahí también hay intereses que seguimos cómo replicando, esos, te platicaba el hecho de ser críticos con nosotros mismos y con las decisiones que optamos, por qué bueno, ¿cuál es el trasfondo de querer aprender una lengua y no otra? seguir produciendo estos estigmas hacia ciertos sectores, entonces siento que si es una parte importante al construir, es tener un sentido crítico dentro del aprendizaje ¿no? (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)	Los aprendientes pueden ser conscientes del proceso de elección de una alengua para su aprendizaje. Algunos plantean la posibilidad de cuestionar sus propias razones para aprender una u otra lengua. Aprendizaje para la comprensión, el uso y/o el aumento de capital cultural.
Actitud receptiva hacia el aprendizaje de otras lenguas Actitud interlingüística - aceptación del uso y de la mejora del dominio de la lengua (Casanny et al., 2007, p. 479)	
Con mis alumnos ahí en la UPAV les enseño esto dentro de la materia de proyecto de nación, me doy mi espacio para hablarles de la diversidad cultural porque tengo la fortuna de que mi directora, aunque es ingeniera siempre me apoya y siempre apoya a que se dé el desarrollo integral de los estudiantes […] Como te decía, sin fines de lucro, es para difusión cultural, difusión del idioma, porque ¡me encanta! porque yo no quiero que se pierdan las lenguas. (Paloma, Grupo AVELI-C, EN, 2020) Ahí en donde voy a estudiar yoga, luego me piden que les enseñé y les enseñó poquito, entonces, tal vez, eso es lo único que vaya yo poder hacer. (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020) Ellos me dieron armas para, como para defender o dar a conocer estas lenguas, la seguridad de poder hablarte de lo que es un idioma indígena, de todo este complejo simbólico que tiene el arte verbal de cada grupo indígena. Entonces, es así como que ellos me dieron esa seguridad, esa satisfacción, de que ellos nos compartan todos los conocimientos de su lengua, porque ellos también y los tres maestros que me han dado, el maestro Antonio, la maestra Ale, estuvieron dispuestos a compartir su cultura, porque ellos son originarios, compartir su tradición, compartir su lengua, compartir sus tradiciones, incluso hasta tradiciones familiares. (Paloma, Grupo AVELI-C, EN, 2020)	En estos aprendizajes volitivos existe mayor motivación al aprendizaje y disposición a aprender y/o activarse en la lengua náhuatl. Durante el proceso hay una aceptación del uso y una mejora del dominio de la lengua, lo que puede dar lugar a procesos de transmisión de la lengua a otros, sea a compañeros de estudios, trabajo, aficiones y amistades.
Uso de otras lenguas como recurso de intercomprensión Norma de uso interlingüístico – determinación de la utilización de la lengua como vehículo de comunicación (Casanny et al., 2007, p. 474)	
Actualmente la globalización, el hecho de que las personas estén mudando, que ahora convergen las diferentes culturas en un mismo espacio, la interculturalidad ha permitido que nos conectemos y podamos aprender de otros, pero eso no sería posible de no tener una misma vía de comunicación y al no saber qué trata de decirme el otro ¿Cómo compartimos nuestros diferentes modos de vida y culturas? (Nayeli, Grupo AVELI-A, EN, 2020)	Además, puede generarse un reconocimiento de la transmisión de saberes y apropiación cultural.

Tabla 21. Actitudes interlingüísticas de los aprendientes (Fuente: entrevistas a aprendientes. Elaboró Yoltzi N. H.)

Como puede observarse en las tablas 20 y 21, es útil indagar en la posibilidad de que los cursos de lengua y cultura nahua pudiesen potenciar el desarrollo de actitudes que fomenten el diálogo y aprendizaje entre culturas. Sobre todo, cuando los enseñantes fomenten la toma de consciencia sobre la misma agencialidad de los aprendientes respecto al papel que éstos pueden desempeñar al poner en práctica sus actitudes desarrolladas durante los cursos con el fin de promover el diálogo intercultural, así como dar atención a los paradigmas emergentes respecto al náhuatl.

De esta manera la puesta en práctica de las actitudes interculturales e interlingüísticas de los aprendientes podría expresarse a través de la siguiente toma de decisiones:

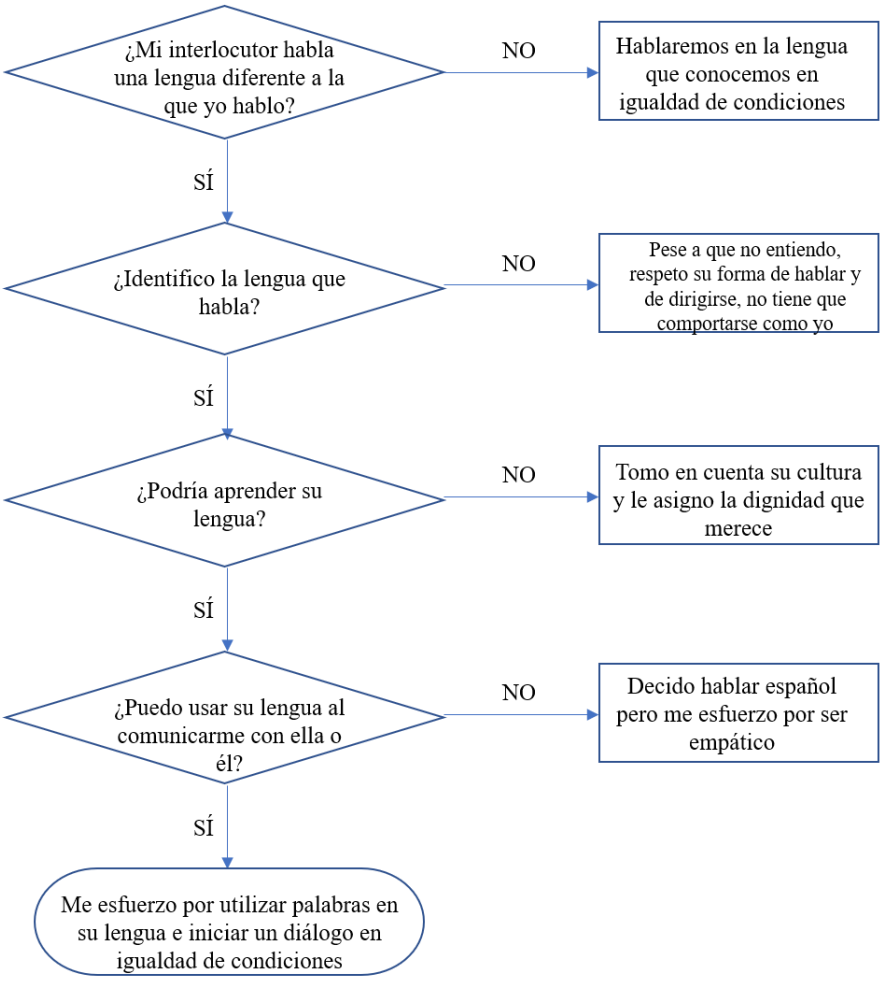


Figura 13. Diagrama de flujo de acciones que llegan a tomar los aprendientes respecto al uso de la lengua náhuatl, tomando en cuenta las actitudes interculturales e interlingüísticas que puede desarrollar (Elaboró Yoltzi N. H.)

7.3.3 Agencialidad de los aprendientes y demostración de actitudes interculturales e interlingüísticas

Daré paso a atender lo que se refiere a la agencialidad de los aprendientes nahuas, en las labores que consideran que pueden llevar a cabo con la lengua nahua y en la difusión de la lengua nahua, lo cual pasa a tomar lugar cerca de los nahuahablantes. De hecho, algunos hablantes nativos del náhuatl en las ciudades, por razones que hemos explicado un poco en el capítulo 5, llegan a tomar la decisión de compartir su lengua y cultura a otros. Este es el caso que Rebeca pudo comentarnos respecto a un enseñante de edad avanzada que comenzó a dar clases de náhuatl en la Casa Club para adultos mayores Quinta de las Rosas de Xalapa:

> Fíjate que llegó un señor ahí a la Quinta, un señor muy sencillo ya grande llegó y decía: —es que yo, ya no voy a tardar mucho, —dice —aquí en este mundo y yo, —dice —a mí me preocupa, este, no poder enseñar lo que es el náhuatl, con uno que aprenda de ustedes. —Pero el señor así, una cosa que, este, tú decías, cómo se preocupa porque el náhuatl se aprenda y los jueves yo iba náhuatl de por acá, de Zongolica […] pero se viene la pandemia y se acabó. (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020)

La toma de consciencia del papel que pueden desempeñar diferentes actores en la difusión del náhuatl no es exclusiva de los nahuas nativos, sino que es extensiva a los aprendientes de náhuatl. A este respecto, Daniel comenta las oportunidades que surgen para quienes aprenden el náhuatl:

> Yo creo que... lo que yo podría hacer en este punto, es quizá... conocer más de lo que hay, más que por ejemplo producir, o escribir, o tratar de hacer algo por mi parte porque todavía no tengo los recursos para ello. Conocer qué es lo que hay, de qué es lo que se habla, sí, de qué habla la gente, sobre todo en el ámbito académico, que es donde más me muevo yo, qué tanto se hace con náhuatl, que yo creo que no es mucho, pero bueno seguramente hay muchas cosas que no conozco, entonces ya tener una visión también del náhuatl en el mundo de la ciudad. Ahora tenemos bastante por lo que nos comparte [el maestro] de cómo es allá y bueno pues este idioma de vida, entonces ahora ¿qué puesto tiene en nuestra sociedad, aquí en la ciudad. (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)

De esta manera, se observa claramente las acciones que un aprendiente considera que puede realizar para apoyar y respaldar el uso de la lengua náhuatl en contextos urbanos. Con todo, llega a existir una preocupación sobre cómo pueden y deben llevarse a cabo estas acciones, sea porque reconozcan las situaciones de discriminación que han experimentado los pueblos originarios, o bien, porque se muestren preocupados por la posible injerencia en

el tema de la defensa y promoción del uso de la lengua originaria. Sobre esta cuestión Daniel comenta:

> Estas personas ya tienen suficiente... suficientes mensajes de que son menos para la gente de la ciudad y pienso que llegar y tratar de hablarles en su idioma mal, puede por un lado ser un gesto de empatía, pero puede también ser como pretencioso. (Daniel, Grupo EEE-F, EN, 2020)

Lo anterior, lleva a algunos pocos aprendientes a cuestionar su propia agencialidad en el asunto del uso de la lengua originaria. Por otro lado, muchos aprendientes expresan una firme convicción en que su papel puede ser determinante en el crecimiento de la comunidad de habla náhuatl, así como en brindar apoyo y respaldo a la promoción y normalización del uso del náhuatl. Esta creencia de que hay una necesidad imperante de aprender náhuatl, se evidencia en las creencias del náhuatl se está perdiendo, que es una lengua que está muriendo y que necesita ser difundida. De esta manera algunos aprendientes pueden llegar a adoptar un papel activo en la difusión y fortalecimiento de la lengua originaria, al grado que participan en la producción de videos y contenido multimedia en náhuatl como es el caso de Erika, impartiendo sus propios cursos como el caso de Pamela, y organizando eventos como conversatorios y talleres referentes a las lenguas originarias como es el caso de Adán (todos ellos mencionados en mis conclusiones en el apartado de Compromisos que he adquirido con sus proyectos autogenerados para el fortalecimiento de la lengua náhuatl).

7.3.4 Búsqueda de diálogos entre culturas

Como se destacó en el capítulo 1, el acto de preservar la lengua, puede ser un acto de resistencia ante las dinámicas de opresión que experimentan los pueblos originarios. Los mismos aprendientes parecen estar conscientes de este acto y de la necesidad de desarrollar actitudes interlingüísticas para comunicarse con actores nahuas.

> El solo acto de aprender un poco, exige un poco más de respeto, que la persona tiene para la otra lengua y la persona que habla la lengua, porque el lenguaje tiene su contexto cultural y es muy difícil para aquí, completamente de un contexto cultural, pues ya no sé si otra vez eso es una respuesta. (Nicholas, Grupo EEE-F, EN, 2020)

Interesa ver que, sin embargo, la mayoría de los aprendientes se visualiza platicando sobre alimentos, realizando compras y en algunos casos, ayudando a los suyos o a la población nahua que se encuentra en situaciones poco favorables. Mas son pocos los aprendientes que imaginan la posible situación en la que pueden aprender de ellos. Considero, que la intervención de la o el enseñante reafirmará o modificará las actitudes de los aprendientes que le predispongan a concebir aprendizaje de otras culturas diferentes de la suya. Esto es algo que pue observarse a través de las tres acciones que se describen a continuación:

1. Crear aprecio, consciencia y sensibilidad en los hablantes nativos

Puede que los enseñantes no contemplen entre sus objetivos desarrollar en los aprendientes un aprecio por la lengua; sin embargo, al animar a los aprendientes a fomentar los diálogos en la lengua con los mismos hablantes pueden ayudarlos a percatarse de la existencia de los hablantes en la ciudad y por otro lado contribuir a la activación de los *tlahtolilnamikinih*.

> Yo cuando voy a Tamalín, yo no pierdo la oportunidad, señoras grandes o señores grandes que me encuentro, los saludo en Náhuatl y les empiezo a platicar un poquito y les da pena, unos se ríen, a otros les da pena y a otros se les hace extraño que yo hablé ¿no? náhuatl, aunque sea básico, para mí, es importante conocer la lengua náhuatl. (Rebeca, Grupo Particular-testigo, EN, 2020)

> Sí vente vamos a saludarlos" y que me acerco y que les digo: "Panolti" y me voltean a ver, como diciendo ¿y ésta qué? [risas] y ya que les digo, que me presento, que los saludo en náhuatl y ya que les explico que habíamos aprendido, entonces, les dio mucho gusto y empezaron a contestar ellos en náhuatl y empezaron a responder y les dio mucho gusto, se reían con gusto, de que te acerques a su idioma, de que quieras comunicarte con ellos en su idioma, (Paloma, Grupo AVELI-C, EN, 2020)

2. Generar una posibilidad de relación en la lengua que se está aprendiendo

Si bien se están ganando espacios para que la lengua náhuatl figure en la Academia y otros ámbitos y no sea relegada únicamente al uso doméstico. En el caso de los aprendientes y tlahtolilnamikinih que viven en las ciudades el uso de la lengua náhuatl en los ámbitos más comunes y cotidianos permite reforzar los aprendizajes y/o recuerdos de la lengua náhuatl.

> Cuando empieza uno ya que coquetear con la construcción de frases, con querer armar como unas propuestas en lenguaje, aunque esté equivocado, hacer pequeños diálogos que nosotros practicábamos aquí en la casa, ella me decía: ¿quieres una tortilla? me lo decía en náhuatl y yo le

> decía que sí, pero que dos, entonces tratando así de jugar un poco con el lenguaje, era divertido, es interesante y queríamos seguir aprendiendo. (Adolfo, Grupo EEE-E, EN, 2020)

3. Aprendizaje de lengua que responde a la sociología de las emergencias (De Sousa Santos, 2018)

Reconocer que otras culturas pueden tener soluciones a los problemas que hoy nos aquejan a toda la población o puede que su forma de ver el mundo y sus saberes nos permitan comprender otras realidades y trazar rutas compartidas que nos permitan sobrellevar las dificultades actuales. Los mismos aprendientes reconocen que es necesario fomentar la comunicación entre personas que compartimos un mismo espacio y más aún aprender de las culturas originarias que han resistido y permanecen hoy.

> Somos como, seres humanos, como y con muchos universos y es bonito cuando puedes al mismo tiempo aprender y hacer como ese vínculo, dos personas que somos madres por ejemplo, platicar ¿no? sé aprende diferentes maneras y eso, en una escala más grande, puede aunque soy pesimista al respecto, el manejo del medio ambiente, pues qué está en crisis, pues necesitamos, pues es más fácil […] conceptos sobre la naturaleza y que se explica a través de narrativas, nos dice muchas cosas sobre huracanes, sobre relámpagos, yo con el cambio climático, ya nadie entiende nada, pero quizás, con un poquito de mirar para atrás y ver cómo se concebían los procesos climatológicos o del cultivo de alimentos.
> Es que estamos, este, estamos en una emergencia y es evidente, ahorita es una pandemia que no existía antes, sino, sino recuperamos ciertas maneras de relacionarnos como seres humanos, no vamos a durar mucho. (Emma, Grupo AVELI-C, EN, 2020)

> Pero hay muchas cosas que aprender de ellos, de la gente grande, de la gente *toweyitatahwah, nimachilia tlen yehwan kimatih pampa ni tlalnamikilisli wala tlen ne wehkahya.* [Trad.: Pero hay muchas cosas que aprender de ellos, de la gente grande, de la gente como nuestros abuelos, yo siento que ellos saben, porque estas creencias vienen desde hace mucho tiempo.] (Clara, Grupo AVELI-A, EN, 2020)

> Adaptaciones de enfoque en la cultura o uso de recursos naturales, pues muchas veces las personas que tienen un gran largo tiempo viviendo en esos lugares, pues en muchos casos han establecido métodos, pues mejor es que no van a cambiar tanto, mejor eso no es para decir que esos grupos hacen daño al medio ambiente, porque eso pasa en todos lados, pero también no quiero como, como muchos tienen ideas como grupos de épocas prehispánicas, como de tienen paz y armonía no, no es así, pero en muchos casos, después de tanto tiempo de vivir en esos lugares se han adaptado al medio ambiente en una manera, no de armonía, pero al menos, menos conflicto. (Nicholas, Grupo EEE-F, EN, 2020)

A través del análisis de los argumentos anteriores se puede discernir que los encuentros interculturales concertados en las aulas de enseñanza de la lengua náhuatl, pudieran tener un potencial efecto positivo en los aprendientes de la lengua, debido a un

cambio en las actitudes que se tienen hacia la lengua náhuatl y sus hablantes. Por lo que es necesario identificar las actitudes hacia la lengua cargadas hacia el prejuicio negativo, para así poder incidir en el cambio de estas actitudes. Por otro lado, se pudo comprender que los mismos aprendientes, por su disposición al aprendizaje de la lengua, son conscientes de problemáticas existentes de los pueblos originarios, así como de los actores indígenas en las ciudades. Por ello, conforme avanzan los cursos de lengua y cultura nahua, y con la ayuda de los enseñantes pueden tomar una postura de agencialidad en lo que respecta al fortalecimiento de la lengua y a la generación de diálogos interculturales.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante esta investigación, centrada en la práctica educativa del náhuatl en la ciudad de Xalapa, se plantearon dos preguntas de investigación y tres preguntas específicas, las cuales se responden brevemente a continuación:

¿Qué factores están implicados en la enseñanza del náhuatl como práctica educativa en contextos urbanos?

En la práctica educativa de la lengua y cultura nahua de Xalapa se consideran al menos tres aspectos importantes: 1) la identificación y descripción de los actores, 2) las motivaciones de ellos para enseñar y/o aprender náhuatl y, 3) las actitudes hacia lengua y los hablantes del náhuatl.

¿Cómo puede incidir la práctica educativa del náhuatl en la valoración de la lengua y el desarrollo de capacidades interculturales?

Tras identificar a los actores, especialmente *nawamachtianih* (enseñantes del náhuatl) y *nawamomachtianih* (aprendientes del náhuatl), es necesario definir sus motivaciones, así como sus actitudes hacia la lengua. Una observación cuidadosa en las primeras clases de náhuatl, la aplicación de cuestionario con ítems que hagan referencia a creencias y representaciones que tienen los aprendientes sobre la lengua o una dinámica grupal permitirán descubrir los prejuicios positivos y negativos que se tienen sobre la lengua. Así también, la aplicación de alguna de estas técnicas ayudará a los enseñantes a detectar los discursos de los aprendientes y la presencia de actitudes negativas aún en aprendientes altamente motivados. Tales discursos se caracterizan por evidenciar el desconocimiento que los aprendientes pudieran tener sobre las ubicaciones espaciales donde se habla una lengua, prejuicios históricos referentes a la extinción de comunidades de habla y discursos sobre la muerte o el rescate de la lengua.

La identificación de todos estos factores permite a las o los enseñantes incidir en la introyección o internalización de motivaciones y en el cambio de actitudes hacia la lengua. Por otro lado, los cambios de actitudes hacia los hablantes y/o el desarrollo de actitudes interculturales e interlingüísticas sólo se puede generar a través del contacto con los hablantes en contextos reales que puedan presentarse en las ciudades, por lo tanto, es necesario que los aprendientes sepan identificar a los hablantes de la lengua que viven en sus ciudades.

Preguntas específicas:

¿Qué actores y colectividades se interesan por aprender la lengua náhuatl?

La sola existencia de oferta de cursos de náhuatl en diferentes centros educativos y recintos culturales en la ciudad de Xalapa, da cuenta de la existencia de una colectividad de hablantes de la lengua (sean nativos o no) que se interesan en dar difusión a la lengua y cultura nahua. Por otro lado, esta práctica revela la existencia de un sector de la población xalapeña, hablante del español, interesada por diversos motivos en las lenguas originarias como el náhuatl, a quienes denominaremos "aprendientes, *momachtianih, katli amo nawatih*" y no población "mestiza".

Ambos tipos de actores *nawamachtianih* y *nawamomactianih* subsisten y conviven en el contexto urbano, con la oportunidad de fortalecer sus identidades frente a los retos que supone vivir en una ciudad donde el costo de la vida suele encarecerse y las dinámicas laborales limitan los encuentros entre culturas. Los actores (enseñantes y aprendientes) que promueven la lengua náhuatl fuera del currículum formal de la escuela se encuentran ante varias dificultades, primeramente, el no contar con un espacio formal donde llevar a cabo la práctica educativa del náhuatl. Algunos de estos actores han buscado la oportunidad de acercarse a ciertas instancias de gobierno o instituciones educativas donde han encontrado apertura y se les ha asignado un espacio como aula. Otros más han hecho propuestas que se han institucionalizado y ahora forman parte de un programa educativo (no obligatorio) en alguna área de desarrollo educativo. Sin embargo, buena parte de los cursos se imparten en cafés, galerías privadas y domicilios particulares.

Ambos tipos de actores pueden clasificarse de acuerdo con sus características socioculturales y los ámbitos de uso de la lengua. La descripción que ofrezco sobre los enseñantes de la lengua es breve y requiere de un estudio a mayor profundidad. Y por otro lado, la descripción de los aprendientes del náhuatl la construí desde conceptos nahuas que permitan a los enseñantes identificar a quienes conforman su grupo de aprendizaje con base en las características mencionadas, pero también en su motivación y actitudes.

¿Qué motivaciones personales y sociales llevan a que exista una oferta y, por ende, una demanda de aprendizaje del náhuatl?

El aprendizaje del náhuatl tiene cuatro tipos de motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora. En mis observaciones participantes en diferentes cursos, conversaciones con los aprendientes y la aplicación de dos cuestionarios a los aprendientes, he percibido que el aprendizaje del náhuatl parece responder a motivaciones intrínsecas más que extrínsecas, al no tener un precedente en la mayoría de los casos que compruebe que su aprendizaje esté condicionado a la recompensa o a la sanción. Por otro lado, al no tener una motivación extrínseca ni integradora, el enseñante de lengua puede con sus comentarios despertar esta motivación, al expresar la urgencia de aprender estas lenguas que han tendido hasta cierto punto al desuso, pero que dan una oportunidad de comunicarse con otras culturas, ampliando el capital cultural del aprendiente e incluso las oportunidades académicas. Mis acercamientos a campo, me permitieron escuchar a los aprendientes del náhuatl, quienes se interesan por aprender la lengua, aun cuando no hay un apoyo institucional para el estudio de las lenguas originarias, y el simple hecho de exista esta demanda de aprender las lenguas originarias en los contextos urbanos es, de por sí, sorprendente.

¿Cuáles son las necesidades y áreas de oportunidad que identifican los aprendientes para contribuir al mantenimiento de las propuestas de enseñanza del náhuatl?

Los aprendientes altamente motivados y con tendencia a la demostración de actitudes positivas hacia la lengua, identificaron algunos elementos que permiten comprender problemáticas en la práctica educativa del náhuatl, así como trazar rutas para solucionarlas.

Pero algo que se destaca en sus propuestas para contribuir al mantenimiento de los cursos y al desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua fue su propia agencialidad en este proceso. Así, identificaron la necesidad de visibilizar a los actores nahuas en las ciudades, desarrollar actitudes interlingüísticas e interculturales, reconocer su propia agencialidad en el tema de enseñanza y aprendizaje del náhuatl y propiciar la búsqueda de diálogos interculturales. Así estos mismos aprendientes con quienes trabajé llegaron a enunciar propuestas para trabajar en otros entornos junto con los enseñantes para construir propuestas educativas del náhuatl, lo cual me lleva a exponer algunos compromisos a los que se ha llegado con estos actores.

Compromisos

El trabajo individual con enseñantes y aprendientes del náhuatl a través de las entrevistas y la observación de la práctica en la que participaban en las aulas de náhuatl, me llevó a conocerles de mejor manera y a recibir y plantear propuestas para el trabajo con algunas de estas colectividades. Algunas actividades se presentan a continuación:

- Presentación de trabajo de investigación con el colectivo Somos Jilotepec A.C. quienes se interesaron en esta investigación para trasladarla a su tema de mayor interés: el fortalecimiento de la práctica educativa del totonaco.
- Realización de proyectos de producción de materiales de enseñanza del náhuatl y un curso de náhuatl de la huasteca con la aprendiente Paloma.
- Llevar a cabo dos talleres con enseñantes y aprendientes el náhuatl con el objetivo de permitir que los mismos actores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del náhuatl pudieran generar propuestas que contribuyan a fortalecer la enseñanza del náhuatl, así como la asignación de valor a esta lengua.

  Se cuenta con la metodología e instrumentos (Invitaciones, guías de trabajo y consentimientos informados) para llevar a cabo estos talleres en próximos meses a través de Zoom y asemejándose a dos grupos focales, a los cuales se les asignaría el carácter de conversatorios, el primer conversatorio dirigido a los enseñantes llevará por nombre *Tlamachtianih: Ma tihchikawakah*

tonawamachtil[69] *y* contará con la participación de seis enseñantes, tres de náhuatl en las tres instituciones, uno de totonaco y dos testigos. Por otra parte, el segundo conversatorio dirigido a los aprendientes se nombrará *Momachtianih: Ma tihchikawakah nawamomachtilli*[70] y contaría con la participación de seis aprendientes seleccionados de entre los 12 aprendientes que fueron entrevistados en este trabajo de investigación.

Ausencias y futuros estudios

Esta investigación es sólo una contribución que deberá ser complementada con el trabajo de otros colegas nahuas y no nahuas quienes se interesen en el tema, así como hablantes y promotores de otras lenguas y culturas. Queda mucho por decir de estas prácticas educativas, en esta tesis de maestría sólo pude ofreces un esbozo referente a los aprendientes de la lengua, más aún queda atender los siguientes temas:

- Tipología de los enseñantes de la lengua
- Métodos de enseñanza de la lengua
- Las aulas donde se enseñan las lenguas originarias
- Las prácticas educativas de la lengua de las asociaciones civiles, colectividades y particulares
- La certificación en lengua originaria

Entre otros temas sobre los que es necesario profundizar en otros trabajos de maestría y doctorales.

[69] Enseñantes: Fortalezcamos nuestra enseñanza del náhuatl.

[70] Aprendientes: Fortalezcamos el aprendizaje del náhuatl.

Reflexiones

Esta investigación me ha acercado a mis raíces nahuas y me lleva a reconocer el trabajo que algunos llevan a cabo en el sentido de revitalizar y asignar dignidad a las lenguas originarias, pese a la fuerte diglosia sustitutiva que se vive en los pueblos originarios, el cual pareciera ir contracorriente aun cuando se cuenta con el apoyo de algunas instituciones. La tarea de fortalecer nuestras identidades es muy grande y pareciera que la creencia en un mestizaje, el colonialismo del español y la búsqueda de legitimación al hablar la lengua de mayor peso demográfico pudieran ser tan fuertes que afectaran nuestras identidades. Y en contextos urbanos donde se habla el español, la situación pudiera agravarse, al presentarse un abandono de las prácticas culturales y comunicativas de los pueblos originarios y una asimilación de parte de la cultura hegemónica. Es por ello que es necesario reconocer la labor que desempeñan los actores pertenecientes a pueblos originarios que se preocupan por preservar y dar difusión a estas prácticas culturales y comunicativas, fomentando así, quizá de manera inconsciente el encuentro entre culturas en las aulas donde se enseña náhuatl.

Esto me invita a reflexionar y reconocer la labor de quienes fortalecen sus propias identidades indígenas y nos animan a hacer lo mismo, y de esta manera, al buscar el fortalecimiento de nuestras lenguas, comparto el sentimiento de la poeta nahua Yolanda Matías García en su poema *Nantlahtoltin*:

Xochitlahtol, tlatzotzonahli iwan kuikatl

tonantlahtol ichan,

wehka kawitl iwan tlamatilistli

nochipa nemiseh

ipan yohlo toikniwan.

BIBLIOGRAFÍA

Albert, L. A. (04 de 02 de 2012). Cáncer en Veracruz. *La Jornada Veracruz*. Recuperado el 05 de agosto de 2020, de http://jornadaveracruz.com.mx/Post.aspx?id=120204_131643_879#:~:text=Por%20lo%20que%20se%20refiera,incidencia%20de%2025.28%2C%20en%20contraste

Alonso, L. (2002). Los mercados lingüísticos o el muy particular análisis sociológico de los discursos de Pierre Bourdieu. *Estudios de Sociolingüística*, *3*(1), 111-131. Recuperado el 15 de diciembre de 2020, de https://www.ses.unam.mx/docencia/2019I/Alonso2002_LosMercadosLinguisticos.pdf

Álvarez Arellano , L. (2008). *El Colegio De San Gregorio: Modelo De Educación Para Los Indios Mexicanos.* Recuperado el 10 de enero de 2021, de Boletín Chicomoztoc del Seminario de Estudios para la Descolonización de México. Disponible en: http://www.descolonizacion.unam.mx/pdf/Ch8_14_publicaciones.pdf

Anzaldúa, G. (1997). La conciencia mestiza. Towards a New Consciousness. En *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*, 77-98. San Francisco: Aunt Lute Books.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista española de pedagogía*, *48*(187), 397-427.

Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios.* México: Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura.* (M. Pou, Trad.) México: Grijalbo.

Brice Heath, S. (1970). *La política del lenguaje en México.* México: Instituto Nacional Indigenista.

Bunge, M. (1999). *Diccionario de filosofía.* México: Siglo XXI.

Butler, J., y Spivak, G. C. (2009). *¿Quién le canta al Estado-nación?: Lenguaje, política, pertenencia.* (F. Rodríguez, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia.* (L. Padilla López, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua* (11° ed.). Barcelona: Editorial Graó.

Cervantes Bello, F., Cano Moreno, S., y Sánchez Maldonado, M. (2014). Estudio Introductorio. Cuarto Concilio Provincial Mexicano. En M. Martínez López-Cano, *Concilios Provinciales Mexicanos. Época Colonial.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Históricas. Recuperado el 10 de enero de 2021, de http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/concilios/concilios_index.html

Cervantes Zamora, Y., Cornejo Olguín, S. L., Lucero Márquez, R., Espinoza Rodríguez, J. M., Miranda Víquez, E., y Pineda Velásquez, A. (1990). Clasificación de Regiones Naturales de México. Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad, CONABIO.

Cervantes, I. (2020). *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

CGEIB, C. G. (2015). *Dirección General de Educación Indígena, DGEI.* Recuperado el 1 de octubre de 2020, de https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00001.pdf

Corros Mazón, F. J. (2007). La sociolingüística y el lenguaje gestual en la enseñanza de ELE: algunas consideraciones. En E. Balmaseda Maestru (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE.* España: Universidad de La Rioja.

Cortés Vite, V. (2019). Ñuu Savi. El pueblo de la lluvia en el poniente de la Ciudad de México. En I. Pérez Téllez (coord.), *Indígenas Urbanos. Proyecto de investigación*

etnográfica de la Ciudad de México, 20-43. Ciudad de México: Gobierno de la Ciudad de México. Secretaría de Cultura.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales, 11*(21), 109-140. Recuperado el 11 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v11n21/2007-8110-crs-11-21-00109.pdf

D´Ancona, M. Á. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social.* España: Editorial Síntesis.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y Perspectiva.* Argentina: Miño y Dávila Editores.

De la Graza Toledo, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. *Revista Mexicana de Sociología, 63*(1). Recuperado el 12 de noviembre de 2019, de Revista Mexicana de Sociología: http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/articulos/configuraciones.pdf

De Sousa Santos, B. (2018). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* (J. G. Salgado, Ed.) México: Siglo XXI.

Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En I. Villegas, G. Dietz, y M. Figueroa Saavedra, *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (págs. 43-66). México: Universidad Veracruzana.

Dietz, G., y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: Secretaría de Educación Pública.

Fernández Christlieb, F., y Urquijo Torres, P. (2006). Los espacios del pueblo de indios tras el proceso de Congregación, 1550-1625. *Investigaciones Geográficas,* 145-158.

Figueroa Saavedra, M. (2018). Una aproximació a l'ús de la llengua nahua al lloc de treball. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 95-110.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gallardo Gutiérrez, A., Alonso Aguirre, M., Schulz Pérez, H., y Rico Sánchez, M. (2014). *BAchillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación.* México: Coordinación General de Educaciín Intercultural y Bilingüe.

Gamboa Herrera, J. (s.f.). *Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927.* Recuperado el 30 de octubre de 2020, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf

Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación.* San José, Costa Rica: C.R.: IICA.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* (I. Arias, Trad.) España: Paidós.

Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos de resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas.* México: Cento de Estudios Superiores de México y Centroamérica.

González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En *El salvaje mmetropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (págs. 83-97). Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica: Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Guber, R. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* México: Siglo XXI.

Guilloteaux, M. J., y Dörnyei, Z. (marzo de 2008). Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Matovational Strategies on Studente Motivation. *Tesol Quarterly*, *42*(1), 55-77. Recuperado el 02 de febrero de 2020 de https://www.jstor.org/stable/40264425?seq=1

Hamel, E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México.* Oaxaca: IEEPO.

Hammersley, M., y Atkinson, P. (2001). *Etnografía: Métodos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Hasler Hangert, A. (15 de octubre de 2020). Conferencia Magistral: "La Enseñanza del Náhuatl como Segunda Lengua". Xalapa, Veracruz, México: Instituto Consorcio Clavijero. Recuperado el 30 de octubre de 2020, de https://www.facebook.com/clavijero.edu.mx/videos/350860419664811

Hernández de León-Portilla, A. (1999). Bárbara Cifuentes. Letras sobre voces. Multilinguismo a través de la historia. *Estudios de Cultura Náhuatl, 30,* 305-309. Recuperado el 10 de enero de 2020, de http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecn/issue/view/845/showToc

INALI, (2000). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo.* A. Embriz Osorio, y Ó. Zamora Alarcón, (coords.) México: INALI.

INALI, (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas.* Recuperado el 10 de enero de 2020, de https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

INEGI. (2015). *Cuéntame... de México*. Recuperado el 15 de agosto de 2020, de http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P

INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) Recuperado el 15 de julio de 2020, de https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/#Documentacion

INEGI. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.* Recuperado el 20 de enero de 2021, de Sistema de Información de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, México: http://agenda2030.mx/ODSopc.html?ti=T&goal=0&lang=es#/ind

INEGI. (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Recuperado el 09 de marzo de 2021, de https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/

INPI. (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México*. Recuperado el 28 de 11 de 2020, de http://atlas.inpi.gob.mx/

Instituto Cervantes. (2019). *Habilidades y actitudes interculturales. Introducción*. Recuperado el 10 de noviembre de 2019, de Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

Jacorzynski, W. (2006). En route: las paradojas de la antroología posmoderna. Comentario a James Clifford. En *Posmodernismo y sus críticos: discusiones n torno a la antropología posmoderna* (págs. 129-150). México: CIESAS.

López Romero, P. C. (2019). *Otra historia de Xalapa.* Xalapa, Veracruz, México: Industria Gáfica Internacional.

Mackey, W. F. (2006). Las dimensiones de la política del lenguaje. En R. Terborg, y L. García, *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI* (págs. 21-58). México: UNAM.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento dela antropología multi-local. *alteridades*, *11*(22), 111-127.

Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Junyent, C., Amorrortu, E. (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo.* Barcelona, España: Icaria Editorial.

Martín, E., y Solé, I. (2010). El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*, *2* (págs. 89-116). España: Alianza Editorial.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* (S. Guadado del Castro, Trad.) México: Siglo XXI.

Mena Ledesma, P. (enero - junio de 1999). Actitudes linguisticas e ideologias educativas. *Alteridades, 9*(17), 51-70. Recuperado el 27 de marzo de 2020 , de https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/459/458

Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica de Didáctica. Español Lengua Extranjera*(19), 92-114.

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la invstigación cuatitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Neiva: Programa de Comunicación Social y Periodismo, Universidad Surcolombiana.

Mora, M. (2018). *Política kuxlejal. Autonomía indígena, el Estado racial e investigación descolonizante e comunidades zapatistas.* México: CIESAS.

Moreno Cabrera, J. C. (2015). *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico.* Madrid, España: Síntesis.

Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística.* Madrid: Alianza Editorial.

Moreno Cabrera, J. C., y Mendívil Giró, J. L. (25 de septiembre de 2014). Conferencia: ¿Pero qué es una lengua? Biología, historia y cultura en el lenguaje humano. Zaragoza, España. Recuperado el 15 de febrero de 2020, de https://www.youtube.com/watch?v=PLHmNhcAlD4&t=384s

Morin, E. (2010). Sobre la Interdisciplinariedad. En J. (ed.) Cifuentes Madrid, *La interdisciplinariedad en la Universidad.* Bogotá: Pontificia Universidad Javieriana.

Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación.* (N. Petit Fontserè, Trad.) España: Paidós.

Muñóz García, F. J. (2009). *Elementos básicos de psicología de los grupos.* España: Edita.

Nava Vite, R. (2012). *Continuidad histórica y reproducción cultural: Movimientos campesinos y cosmovisiones en comunidades nahuas de la Huasteca.* México: ENAH.

Niembro Domínguez, M. C., y Mendoza Zuany, R. G. (2017). *La educación indígena en Veracrúz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa.* Xalapa: Universidad Veracruzana.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., y Vallerland, R. J. (Febrero de 2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning, 50*(1), 57-85.

Núñez Becerra, F. (2001). *Sumaria historia de Xalapa.* Xalapa: H. Ayuntamiento de Xalapa.

ONU. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.* Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado el 18 de marzo de 2020, de https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/Libros2013/CD002645.pdf

ONU. (2018). *Anexo: Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Recuperado el 19 de agosto de 2020, de División de Estadísticas de las Naciones Unidas: https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework_A.RES.71.313%20Annex.Spanish.pdf

Palermo, Z. (2011). ¿Por qué vincular la literatura comparada con la interculturalidad? En A. Crolla, *Lindes actuales de la literatura comparada* (págs. 126-136). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Pérez Daniel, M. R. (2012). Entre voces: hacia la configuración de una metodología para el estudio y trato de lo intercultural. En M. R. Pérez Daniel, y S. Sartorello (Edits.), *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de ivestigación social y cultural.* San Luis Potosí.

Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevo desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37-60.

Pérez Puente, L. (julio-diciembre de 2009). La Creación De Las Cátedras Públicas De Lenguas Indígenas Y La Secularización Parroquial. *Estudios de Historia Novohispana* (41), 45-78.

Pinillos, J. L. (1975). *Principios de psicología.* Madrid: Alianza Editorial.

Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobr qué nos motiva.* (M. Vidal, Trad.) Barcelona, España: Grupo Planeta.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 777-831). Buenos Aires: CLACSO.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas.* Bogotá: Envión Editores.

Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen, *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (págs. 91-118). México: IIA-UNAM.

Ríos Zuñiga, R. (2020). De huérfanos del reino a huérfanos de la patria. El Colegio de San Juan de Letrán de México y la atención a la orfandad (1822-1867). *Debates por la Historia, 8*(2), 163-199. Recuperado el 10 de enero de 2021, de https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/521

Riviére, Á. (1995). La teoría cognitiva social del aprendizaje: implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 69-80). España: Alianza-Psicología.

Robelo, C. (1902). *Nombre Geográficos Mexicanos del Estado de Veracruz. Estudio Crítico Etimológico.* Cuernavaca: L. G. Miranda. Recuperado el de de septiembre de 2020, de http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013264/1080013264.PDF

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (págs. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rockwell, E. (2009). Cómo observar la reproducción. En E. Rockwell, *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos.* (págs. 125-142). Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, M. T. (2003). *Ritual, identidad y procesos étnicos en la Sierra de Zongolica, Veracruz.* México: CIESAS.

Rodríguez-Villasante, T. (2007). Seis saltos que practicamos por los caminos de la complejidad social. *Política y sociedad*, *44*(1), 73-94.

Rufer, M. (2012). Enunciación y autoridad: qué significa hablar en los límites de la horizontalidad. En D. Pérez, y S. Sartorello, *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural.* San Cristóbal de Las Casas: CENEJUS, UNACH, UASLP.

Rufer, M. (mayo de 2015). La noción del poscolonialismo pone el énfasis en la marca que deja la colonia. San Juan, Puerto Rico. Recuperado el 18 de noviembre de 2019, de https://www.youtube.com/watch?v=nbX44zfmcOE

Rufer, M. (2018). El archivo, la fuente, la evidencia: De la extracción a la ruptura postcolonial. En M. P. Maneses, y K. Bidaseca (Edits.), *Epistemologías del Sur.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Ruiz Martínez, A. M. (2015). Factores que condicionan al estudiante en el proceso enseñanza y aprendizaje de la competencia gramatical en ELE. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero, y R. Santamaría Martínez (Edits.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (págs. 833-840). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Ruiz Olabuenaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao, España: Universidad de Deusto Bilbao.

Ryan, R. M. (Enero de 2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 1*(65), 68-78.

Santiago Francisco, J. (2018). *El aprendizaje del lenguaje como parte de la historia de desarrollo de la persona entre los totonacos de Filomeno Mata, Veracruz. Kataxtu nkoko, katanu ntachiwin (Tesis de doctorado).* Xalapa, Veracruz, México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Sartorello, S. (2019). Una Agenda Intercultural para la Educación Nacional. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* (28). doi:https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596

Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, datos yespacio. Revista Internacional de Estadística y Geografía, 4*(1), 5-13.

SEFIPLAN, (2016). *Cuadenillos municipales: Xalapa.* Xalapa.

Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas.* (K. Lehman, Trad.) Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Spivak, G. (1994). Can the Subaltern Speak? En P. Williams, y L. Chrisman, *Colonial Discourse and Postcolonial Theory* (págs. 66-111). Nueva York: Columbia University Press.

Spivak, G. C. (2009). *La muerte de una disciplina* (1 ed.). (I. Villegas Salas, Trad.) Xalapa, Veracuz, México.: Universidad Veracruzana.

Toledo, V. M. (29 de agosto de 2004). *Ecología Social.* Obtenido de http://ecologiasocial.com/2004/08/latinoamerica-crisis-de-civilizacion-y-ecologia-politica/

Toledo, V. M. (23 de marzo de 2013). *Diez tesis sobre la crisis de la modernidad.* (C. d. Públicas, Ed.) Recuperado el 13 de noviembre de 2019, de Polis. Revista Latinoamericana: http://journals.openedition.org/polis/8544

Touriñán López, J. M. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su signficado desde la mirada pedagógica. *Teoría Educativa, 25*(1), pp. 25-46.

Tulasiewicz, W. (2015). The Role of Language Awareness in Promoting Intercultural Coexistence. En J. Zajda (Ed.), *Globalisation, Ideology and Politics of Education Reforms. Serie Globalisation, Comparative Education and Policy Research, 14* (págs. 59-70).

UNESCO. (20 de octubre de 2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales 2005.* Recuperado el 13 de noviembre de 2020, de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instrumentos Normativos: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.* Recuperado el 12 de octubre de 2020, de Recursos sobre la inclusión en educación: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Universidad Veracruzana. (2020). *Área de Formación de Elección Libre*. Recuperado el 10 de octubre de 2020 de Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa: https://www.uv.mx/dgdaie/afel/afel-descripcion/

Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana* . México: Espasa Calpe.

Villegas Salas , L. I., y Dietz, G. (2016). Tres modelos epistemológicos de relaciones dialógicas en la educación superior intercultural. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural, 7 y 8*, 657-689. Facultad de Filosofía y Letras , Universidad de Málaga. Málaga, España.

Villegas Salas , L. I., y Dietz, G. (2019). Criterios de traducción bíblica-litúrgica al tseltal, al náhuatl y al español minorizado: un paradigma de traducción activista. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción, 12*(2), 357-385. doi:10.27533/udea.mut.v12n2a02.

Visakovski, S. (2016). Lo narrativo y la producción antropológica sobre la producción de historias. En M. Jimeno, C. Pabón, D. Varela, y I. Díaz, *Etnografías Contemporáneas III: Las narrativas en la investigación antropológica* (págs. 23-56). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Wainwright, J., y Bryan, J. (2009). Cartography, territory, Property: Postcolonial Reflections on Indigenous Counter-Mapping in Nicaragua and Belize. *Cultural Geographies*, 153-178.

Zelazo, P. D., Blair, C. B., y Willoughby, M. T. (2016). *Executive Function: Implications for Education.* Washington DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Departament of Education.

CITACIÓN DE FUENTES CUALITATIVAS

Desarrollé una nomenclatura para la forma de citar a los actores que proporcionaron información en este estudio.

Datos	Nombre	Centro de estudios y grupo	Fuente	Año
Nomenclatura	Nombre o iniciales del participante, Nota: Los nombres han sido cambiados. Las iniciales de nombres corresponden a participantes no entrevistados formalmente (dato seguido de una coma)	AVELI-A AVELI-B AVELI-C AVELI-D AVELI-testigo EEE-E EEE-F UVI-G Particular-testigo (seguido de coma)	EN (Entrevistas) C (Cuestionario) Obs (observaciones) SMS (Mensajes de texto) P (Pláticas informales)	2018, 2019, 2020, (seguido de coma)
Ejemplo 1:	Clara, Grupo AVELI-A, P, 2019 (Plática informal con Clara, aprendiente de la AVELI, del Grupo A, llevada a cabo en 2019)			
Ejemplo 2:	J.G, Grupo UVI-G, SMS, 2020 (Plática por mensajes de texto con J.G., aprendiente de la UVI, del Grupo G, llevada a cabo en 2020)			

NAWATLAHTOLMEH: GLOSARIO DE TÉRMINOS

Piltlaxeloltzih		Abreviatura	
manel.	maneltlahtolli	*dim.*	diminutivo
miy.	miyakeh	*hibr.*	hibridismo
piltl.	piltlahtoltzih	*pl*	plural
tlah.	tlahtolli	*s.*	sustantivo
tlach.	tlachiwalistli	*v.*	verbo

W

Wehka ewanih

tlah. miy. Tlaltipaktlakameh katli ewah tlen seyok tlalli. Welis motekiwiseh ika tlen ewah anali, wan amo iwikal keh tlahtolmeh tlen tepinahtiah katli amo ewah Mexko tlalli.

(es) s. pl. Extranjeros.

A

Achtopatlahtolli

tlah. Achtowi (yekinika) tlahtolli noso tlahtolmeh tlen kikakih wan kitekiwiah konemeh. tlah miyakeh ellih welis tikiihtoseh achtopatlahtolmeh.

(es) s. Primera lengua (L1)

K

Kalmekak tlamachtiloyah

tlah. Kampa temachtia wan momachtia ipan temachtihkayotl.

(es) s. Centros de estudios donde se imparten cursos bajo un sistema escolarizado.

Kaxtiltekatlahtolli

tlah. Tlahtolli tlen kitekiwiyayah kaxtilantlakameh kemah asihkeh Mexko tlalli.

(es) s. Lengua española de la Colonia

Kastiya

tlah. Españoltlahtolli tlen namah motekiwia kampa weli ipan Mexko tlalli.

(es) s. Lengua española contemporánea.

M

Momachtianih

tlah. miy. Katli momachtiah.

(es) s. pl. Aprendientes, estudiantes.

N

Nawamomachtianih

tlah. miy. Katli momachtiah nawatlahtolli.

(es) s. pl. Aprendientes o estudiantes de náhuatl.

Nawamopalewianih *tlah. miy.* Katli momachtiah nawatlahtolli pampa monekilia kampa tekitih, momachtiah noso pampa kiampa kiseliseh tlen weli tlamantli.

(es) s. pl. Aprendientes de náhuatl con uso instrumental.

Nawatih

Nawamachtilli *tlah.* Tlamachtilli tlen temaka ipan se kaltlamachtiloyah welis kalmekak noso kalpan.

(es) s. Enseñanza del náhuatl.

Nawatlahtolpatiitanimeh *tlah. miy.* Tlaltipaktlakameh katli kipatiitah nawatlahtolli.

(es) s. pl. Personas que valoran el náhuatl.

Nawatlahto *tlah.* Akahya katli nawatl isanil.

(es) s. Nahuahablante.

Nawatlahtolli *tlah.* Tlahtolli tlen kitekiwiah katli nawatih namah wan wehkahkia. Kemantika sekih nohwa kitekiwiah tlahkuilolli: nahuatlahtolli.

(es) s. Lengua náhuatl.

O

Ompatlahtolli *tlah.* Ompa (*inic ome*) tlahtolli noso tlahtolmeh tlen kikakih wan kitekiwiah konemeh. Tlah miyakeh elih welis tikiihtoseh ompatlahtolmeh.

(es) s. Primera lengua (L1)

T

Tlahtoltlasotlanimeh *tlah. miy.* Tlaltipaktlakameh katli kipatiitah tlahtolmeh tlen weli kampa weli motekiwiah.

(es) s. pl. Políglotas, se traduce como “amadores de la palabra o las lenguas”.

Tlamachtianih *tlah. miy.* Katli tlamachtiah sekinok.

(es) s. pl. Enseñantes, maestros.

Tlahtolilnamikinih *tlah. miy.* Tlaltipaktlakameh katli kiilnamikih itlahtol pampa kinkamawihkeh noso kiniskaltihkeh kampa mokamawiyayah ni tlahtolli.

(es) s. pl. Recordantes.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario aplicado en la fase de diagnóstico

Nombre:	Edad:
Escolaridad:	Ocupación:

Conteste las siguientes preguntas:

1.1 Datos Generales

1. Marque con una X ¿Cuál es el idioma con el que aprendió a comunicarse en su niñez?

( ) Español

( ) Una lengua originaria (mexicana) Especifique:

( ) Una lengua distinta del español (extranjera) Especifique:

( ) Lenguaje de señas

2. ¿Tiene la habilidad de comunicarse en una segunda lengua? ( ) Sí ( ) No

En caso afirmativo ¿Cuál(es)? _____

3. ¿Le es útil en sus actividades diarias una segunda lengua? ( ) Sí ( ) No

En caso afirmativo, especifique: _____

1.2 Sobre idioma náhuatl

1. ¿Por qué quiere aprender una lengua originaria?

2. ¿Por qué escogió el náhuatl?

3. ¿Había tenido un encuentro con el idioma náhuatl previo a este curso?
( ) Sí ( ) No

De ser afirmativa su respuesta, ¿cuándo y dónde ha sido?_____

_____

4. Explique sus razones para aprender náhuatl

5. De las siguientes afirmaciones marque con una X ¿con cuáles se siente más identificado/a?

Quiero aprender náhuatl para…

( ) Para el desarrollo personal	( ) Para mantenerse en forma mentalmente
( ) Para reforzar habilidades lingüísticas	( ) Para cumplir requisitos laborales o escolares
( ) Para enriquecer la carrera profesional	( ) Para obtener una mejora salarial
( ) Por el interés en una cultura originaria	( ) Para entender mejor sus raíces
( ) Para comunicarse con familiares nahuas	( ) Por razones religiosas

1.3 Sobre curso de náhuatl

1. En su opinión, ¿Qué es más importante aprender en la clase de náhuatl?

Enumere las diferentes actividades del 1 a 6, siendo 1 la más importante y 6 la menos importante.

( ) Escuchar ( ) Escribir ( ) Hablar ( ) Leer

( ) Gramática ( ) Vocabulario

2. De los materiales utilizados en clase para el aprendizaje del náhuatl, ¿Cuáles considera que refuerzan su aprendizaje?

( ) Ejercicios ( ) Videos ( ) Ayudas tecnológicas ( ) Historias

( ) Artículos ( ) Otros ¿Cuáles? _____

3. Fui evaluado(a) mediante:

( ) Exámenes ( ) Actividades orales ( ) Actividades extra clase

( ) Otras ¿Cuáles? _____

4. Me hubiese gustado ser evaluado(a) mediante:

( ) Exámenes ( ) Actividades orales ( ) Actividades extra clase

( ) Otras ¿Cuáles? _____

5. ¿En qué campos considera que pueda hacer uso de los conocimientos adquiridos en náhuatl?

6. De abrir se un segundo nivel del Curso de Lengua y Cultura náhuatl ¿estaría dispuesto a cursarlo?

( ) Sí ( ) No

7. ¿Qué le gustaría aprender en ese segundo curso?

¡MIYAK TLASKAMATI!

Doy mi consentimiento para que se empleen mis respuestas en el proyecto de investigación: La enseñanza del Náhuatl como L2: análisis de las estrategias de enseñanza – aprendizaje en poblaciones urbanas en la ciudad de Xalapa, Veracruz. En todo informe escrito, los datos se usarán en colectivo y todas las citas serán anónimas.

Nombre:_____ Fecha:_____

Firma:_____

Anexo 2. Guía de observación en clase

Enseñante:	Institución:
Grupo:	

Nombre de los aprendientes:
Aspectos a observar: Aprendientes: • Hora de inicio de la clase • Participantes en la clase • Dominio del náhuatl entre los estudiantes • Otras observaciones Enseñantes: • Temáticas que aborda la o el enseñante • Enseñanzas gramaticales que aborda • Dinámicas empleadas.

Anexo 3. Cuestionario aplicado a aprendientes en la fase *tlahkotekipanolistli*

Folio: 2019-AVELI- -

Cuestionario sobre uso de la lengua en aprendientes de nuevo ingreso

Te invitamos a participar en el proyecto "El aprendizaje del náhuatl en el contexto urbano de Xalapa. Análisis de prácticas que propicien un diálogo intercultural", dirigido por la Ing. Yoltzi Nava Hernández. Esta investigación formativa en la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Veracruzana permitirá recabar información útil para comprender las características, expectativas y necesidades de quienes buscan aprender la lengua náhuatl. Esto permitirá fortalecer las propuestas educativas existentes y generar una oferta de enseñanza más pertinente. Todos los datos compilados se usarán de modo confidencial, garantizando el anonimato.

De antemano se agradece tu valiosa participación. Para mayor información sobre el proyecto puedes escribir al correo: ing.yoltzi.nh@gmail.com

Instrucción: Completa los campos en blanco con tu información

1.1 Nombre completo:		
1.2 Edad (años cumplidos):	1.3 Sexo (marcar con una X): Mujer ☐ Hombre ☐	1.4 Correo electrónico:
1.5 Localidad y municipio de procedencia:	1.6 Localidad y municipio de actual residencia:	
1.7 Ocupación actual:	1.8 Lugar donde desempeña su ocupación actual:	
1.9 Último grado de estudios cursado (marcar con una X): Primaria ☐ Secundaria ☐ Preparatoria ☐ Licenciatura ☐ Maestría ☐ Doctorado ☐	1.10 Oficio(s) y/o Profesión:	

2.1 ¿En qué lengua o lenguas (español, lengua indígena, lengua extranjera, lengua de señas)…	
… te hablaron tus padres o tutores en la infancia?	
… hablaban tus padres o tutores entre ellos?	
… aprendiste a leer y escribir?	
… te comunicas en casa habitualmente?	
… te comunicas con tus vecinos?	
… te comunicas en el trabajo?	
… te comunicas en la escuela?	
… te puedes comunicar mejor?	
2.2 ¿Estudiaste una segunda lengua? (marca con una X) Sí ☐ No ☐ ¿Cuál? _____	2.3 ¿Estudiaste una tercera lengua? (marca con una X) Sí ☐ No ☐ ¿Cuál? _____
2.4 ¿Por qué medio te enteraste de este curso de náhuatl? (marca con una X) Cartel ☐ Página web ☐ Escuela o trabajo ☐ Redes sociales ☐ Recomendación ☐ Otro ☐	2.5 ¿Has tomado otro curso de náhuatl antes de este? (marca con una X) Sí ☐ No ☐ ¿De qué nivel? _____ ¿Durante cuánto tiempo? _____

Folio: 2019-AVELI- -

Instrucción: Encierra en un círculo la casilla que corresponda con tu opinión
(1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Totalmente de acuerdo).

Ejemplo: El sol sale por la mañana 1 2 3 (4)

3.1 Considero que…	*Totalmente en desacuerdo*	*En desacuerdo*	*De acuerdo*	*Totalmente de acuerdo*
… el aprendizaje del náhuatl en la escuela debería ser obligatorio	1	2	3	4
… el náhuatl sólo se aprende mudándose a la zona donde se habla	1	2	3	4
… sólo se aprende náhuatl con la ayuda de un maestro o maestra	1	2	3	4
… aprender náhuatl dificulta pensar	1	2	3	4
… aprender náhuatl dificulta hablar español	1	2	3	4
… cuantos más hablantes tiene la lengua, es mucho más viva	1	2	3	4
… no es necesario aprender inglés en la escuela	1	2	3	4
… el inglés se aprende en el aula	1	2	3	4
… se puede aprender inglés sin ayuda de un maestro (con libros y métodos audiovisuales)	1	2	3	4
… aprender español mejora las capacidades de pensar	1	2	3	4
… aprender inglés permite mejor comunicación con cualquier persona	1	2	3	4
… cuando son pocos los hablantes la lengua está muerta	1	2	3	4
… el náhuatl es una lengua que sólo permite conocer el pasado	1	2	3	4
… se habla náhuatl incluso en zonas urbanas	1	2	3	4
… el náhuatl no es una lengua, es un dialecto	1	2	3	4
… el náhuatl no se habla igual de una zona a otra	1	2	3	4
… es difícil aprender náhuatl porque no lo escuchamos diariamente	1	2	3	4
… el náhuatl sólo sirve para escribir literatura (cuentos, leyendas, poesía)	1	2	3	4
… el nahuatl solo se habla en Mexico	1	2	3	4
… el náhuatl sólo lo hablan los indígenas	1	2	3	4
… el náhuatl está en peligro de desaparecer	1	2	3	4
… el inglés es una lengua de modernidad y desarrollo	1	2	3	4
… se habla español en todas las comunidades de México	1	2	3	4
… el náhuatl es una lengua de igual importancia que el inglés	1	2	3	4
… el inglés no tiene variaciones, se habla igual en cualquier parte del mundo	1	2	3	4
… es fácil aprender inglés al escuchar música, ver películas o leer libros	1	2	3	4
… la información más actual en ciencia y tecnología se escribe sólo en inglés	1	2	3	4
… existe comunicación en lengua de señas en todo el mundo	1	2	3	4
… el inglés es la lengua de gente estudiosa	1	2	3	4
… el inglés es la lengua más importante, porque la habla mucha gente	1	2	3	4

Folio: 2019-AVELI- -

Instrucción: Encierra en un círculo la casilla que corresponda con tu opinión (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo, 4=Totalmente de acuerdo).

Ejemplo: El sol sale por la mañana 1 2 3 4

4.1 Aprendo náhuatl porque…	*Totalmente en desacuerdo*	*En desacuerdo*	*De acuerdo*	*Totalmente de acuerdo*
… me permitirá ser una persona mejor preparada	1	2	3	4
… me permite conocer y apreciar otras culturas	1	2	3	4
… me gusta aprender	1	2	3	4
… me permite ejercitar la mente	1	2	3	4
… se me ha pedido como requisito escolar/laboral	1	2	3	4
… el contexto en que me desarrollo me exige aprenderlo	1	2	3	4
… recibiré alguna remuneración o reconocimiento	1	2	3	4
… tendré mejores oportunidades de empleo	1	2	3	4
… me permite comunicarme con mis compañeros de trabajo o estudio	1	2	3	4
… me permitiría mudarme a una zona nahua	1	2	3	4
… me permite participar en actividades culturales	1	2	3	4
… me permitirá negociar o hacer intercambios materiales y culturales	1	2	3	4
… podré relacionarme con personas nahuahablantes	1	2	3	4
… los nahuas me verán como uno de los suyos	1	2	3	4
… es parte de mi identidad mexicana	1	2	3	4
… porque es parte de mi cultura	1	2	3	4

Instrucción: Responde las siguientes preguntas

5.1 ¿Cómo te gustaría aprender la lengua náhuatl? ¿Qué te gustaría aprender?

5.2 ¿Por qué recomendarías a otros aprender la lengua náhuatl?

5.3 ¿Para qué crees que es necesario aprender náhuatl?

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Nombre: Firma:

Fecha:

Anexo 4. Guía de observación en sesión de cierre de curso de náhuatl

Enseñante:	Institución:
Dinámica que propone la o el enseñante:	

Guía por aprendiente:

Nombre del (de los) aprendiente(s):
Aspectos a observar: • Dominio del náhuatl • Fluidez • Temática del diálogo o monólogo • Tiempo • Uso de muletillas y pausas • Idioma de muletillas (permite identificar la L1de los participantes) • Tipo de charlas • Preparación o improvisación • Uso de elementos de utilería • Técnicas y uso de ademanes • Otras observaciones

Anexo 5. Consentimiento informado para las entrevistas a enseñantes.

Al enviar el cuestionario por correo electrónico a cada enseñante, se envió también el siguiente mensaje:

Piali tlamachtihketl (*nombre*):

Niyolpaki nimitztlahkuilos wan nimitztlahpalos, nihchia kualli xiitzto ipan ni confinamiento.

Nieli Yoltzi Nava Hernández, momachtihketl tlen Maestría en Investigación Educativa ipan UV. Nimitztitlanilia cuestionario tlen entrevista tlen nimitzilwihtoya. Nihneki nimitzilwis amo moneki tikualtlalis respuestas para titlanankilis, achi kualli nihchiwas kampeka para nopa entrevista ma eli keh se conversación, yeka nimitztitlanilia cuestionario para tikitas tlen nimitztlahtlanis.

Namah nihneki nimitztlahtlanis se keski tlamantli, xihtlalli motlanankili para nah nimokualchihchiwas:

¿Tihneki ma tihchiwakah entrevista ika nawatl o ika kastiya?

_____

¿Niweli nihchiwas grabación tlen tikihtoseh ika videocámara?

_____

Tlah amo, ¿Niweli nihchiwas grabación de audio ika nocelular?

_____

¿Ika tlen aplicación welis timonohnotzaseh? Zoom, Skype, Bluejeans, videoconferencia tlen Whatsapp

_____

¿Tlen tonalli tlen semana wan tlen hora welis titlanankilis entrevista? keh nopa tisenkawaseh se fecha

_____

Ipan noteki amo nihtekiwis motokah, niyon amo nihtekiwis grabaciones, san nihtekiwis para transcripciones, wan grabaciones san nah nikitas.

Tlawel nimitztlaskamatilia motlanankililwah.

Kualli xiitzto tlamachtihketl.

Anexo 6. Guía de entrevista a enseñantes (nawatl)

(Ihkuilihtok ika nawatlaholli, wan kipia tlanawatilmeh tlen moneki kichiwas tlen tlahtlanis)

Tlapewalistli: Piali tlamachtihketl (*tlamachtihketl itoka*), niyolpaki pampa sampa nimitztlahpaloah wan pampa tihkahtok (*tlahko ora o se ora*) para nechnankilis se keski tlahtlanilmeh. Kipia se keski tonalmeh nimitzmakak tlahtlanilmeh tlen namah nimitzchiwilis. Nah nimitztlahtlanis ika nawatl wan tah welis tinechnankilis keh tihneki. Kemah nechka titlamiltiseh kawitl, nihkawas makuilli minutomeh wan tah welis tinechilwis tlen tihneki tlen nopa tekitl tlen tihchiwa kemah titlamachtia nawatl. Tlah amo titlamiltiah tlahtlanilmeh namah, tlawel nimitztlaskamatiliskia sampa ma timoitakah ipan seyok tonalli. Wahka ma tipewaltikah.

A. Perfil del enseñante

1. ¿Kanke tiewa tlamachtihketl?
    1.1 ¿Kemah tikiski tlen moaltepe?
    1.2 ¿Nohwa tiyowi moaltepe? ¿Kemah tiyowi?
2. ¿Kanke timomachtik ipan Weyi kaltlamachtiloyah?
    2.1 ¿Tlake timomachtik?
3. ¿Kemah tiasiko Xalapa?
4. ¿Kanke titekiti namah?
    4.1¿Tlake tihchiwa nopaya?

B. Configuración Sociolingüística y experiencia

5. ¿Ika katlia tlahtolli o tlahtolmeh mitzizkaltihkeh motatahwah?
    (Tlah itatahwah kikamawihkeh nawatl wan español)
    5.1. ¿Kemah pehki timomachtik kastiya tlahtolli?
    5.2 ¿Ika katlia tlahtolli achi mitzpaktia tisanilos?
    5.3 ¿Ika katlia tlahtolli axkana owih tisanilos?
6. ¿*Timomachtik sekinok tlahtolmeh tlen axkana nawatl yon kastiya?*

(Tlah kiihtowa kena) 6.1. ¿katlia tlahtolli o tlahtolmeh timomachtik?

7. ¿Kualli titlakakilia wan tisanilowa nawatl?, ¿ken tikita tlen tah tihchiwa?
8. ¿Kualli titlapowa wan titlahkuilowa nawatl? ¿ken tikita tlen tah tihchiwa?
9. Nikah ipan Xalapan ¿kanke tihtekiwia monawatlahtol?
10. Namah tah titlamachtik ipan (institución) ¿titlamachtihtoyah nawatl achtowiya o wehkahkia?
    (Tlah kiihtowa kena) 10.1 ¿Kenihkatzah titlamachtik?

C. Metodología de cursos y talleres

11. ¿Titlamachtihtoya nawatlahtolli ipan seyok kaltlamachtiloyah? ¿Kemah wan kanin titlamachtik?
12. ¿Tlake panok ipan monemilis kema tah tikiihtok: Nitlamachis nawatl"?
13. Nah niitztok se keski tonalmeh kemah tah titlamachtik ipan (institución). Nopaya tah titlamachtiyaya ika (mawiltilistli, tlamachtilmeh gramaticales, sekinok tlamantli) ¿Kenihkatzah tihkualtlaliyaya motlamachtil? ¿Keski timowehkawayaya para tihkualtlalis motlamachtil?

14. Tah tihtekiwiyaya (amatl, amochmeh, ixkopinkayomeh, tlakualli) ¿kanke tikixtiyaya nochi ni tlamantli?

15. ¿Timoilhwia moneki tikitas keki momachtihkeh momachtihkawah ika se evaluación? ¿Tah tihchiwa evaluación?

16. Amo nochi tlamachtia nawatl iwikal, ¿kenihkatzah titlamachtia tah? (enfoques de enseñanza).

17. Ipan motlamachtil ¿Tlake achi kualli tihchiwa? ¿Tlake nohwa moneki tihchiwas kampeka?

18. ¿Ken tikitak kalli kampa titlamachtiyaya nawatl?

19. ¿Ken tikitak kampa mosewihtoya, kampa titlahkuilowayaya, tlawilli?

19.1 ¿Tihpiayaya tlen monekiliyaya? ¿Tlake nohwa timinekiltiyaya?

20. ¿Timoilhwia kualli eliskia tlah tihkualtlaliskia kalli kampa titlamachtia nawatl ika amatl ika nawatl, amochmeh wan sekinok tlamantli?

(Tlah kiihtowa kena) 20.1 ¿Tiweliskia tihchiwas ni tlamantli nikah ipan *(institución)*?

21. ¿Tlake nohwa timonekiltia ika tlen weli titlamachtis? ¿ika tlake welis mitzpalewis *(institución)*?

22. ¿Timoilhwia kualli eliskia tlah *(institución)* kinmakaskia amatl *konstansiah* nochi tlen momachtiah wan tlen tlamachtiah?

D. Motivación de aprendientes e impacto del enseñante

23. Ma tisanilokah tlen momomachtihkawah, ¿Kenihkatzah eliyayah tlanechikolmeh o grupos? ¿Keski momachtiyaya?

24. ¿katlia tlamantli tihnekiyaya tikaxitis ika motlamachtil tlen nawatl? (metas)

24.1 ¿Ahkia inihwantih achi momachtik nawatl? ¿kenke inihwantih momachtihkeh nawatl?

24.2 ¿Tlake kinpalewiskia sekinok tlen amo momachtik nawatlahtolli?

25. ¿Kenke tlawel ipati ma momachti nawatl se akahya?

25.1 ¿Tikinilhwiyaya ni tlamantli momomachtihkawah?

26. ¿Kenke tihneltoka momomachtihkawah itztoyah ipan nawamachtilli?

E. Actitudes lingüísticas de aprendientes e impacto del enseñante

27. ¿Kenihkatzah eltok nawatlahtolli namah ipan altepetl Xalapah?

28. ¿ Kenihkatzah eltok nawatlahtolli kampa tah titekiti?

29. ¿Kenihkatzah welis moweyitlalis nawatlahtolli?, ¿tikinilhwiyaya ni tlamantli momomachtihkawah?

30. ¿Tihneltoka motlamachtil tepalewia masewalmeh achi kipatiitakah nawatlahtolli? ¿kenke?

F. Percepción de la población urbana, impacto de aprendientes sobre el enseñante.

31. Ipan ni tlamachtilmeh miakpa timokamawik ininwaya tlen axkana nawatih wan kineki momachtiseh nawatl. ¿Tlake timoyolilhwia namah tlen inihwantih? ¿mopatlahtok tlen timoilhwiyaya tlen inihwantih?

32. ¿Timoilhwia ni nawamachtilli welis tepalewis katli amo nawatih ma kipatlakah itlalnamikilis wan ma kinekikah mokamawiseh ika nawatih?

¿Welis tihneki tinechilwis o tikihtos sekinok tlamantli o ¿tihneki tihpiwilis se tlamantli?

Anexo 7. Guía de entrevista a enseñantes

(Versión en español, aplicable a enseñantes de náhuatl/totonaco)

Introducción: buen día maestra(o) *(nombre)*, es un gusto saludarte de nuevo y el que me concedas esta *(media hora u hora)* para responder algunas preguntas. Tiene algunos días que pude enviarte las preguntas que hoy podré plantearte, siéntete en la libertad de hacer cualquier comentario. Cuando esté a punto de terminarse el tiempo que has dispuesto, me detendré y dejaré cinco minutos para preguntarte si quieres agregar algo. Si no termináramos las preguntas hoy, te agradecería que nos reuniéramos de nuevo en otra ocasión para concluir la entrevista. Entonces comencemos.

A. Perfil del enseñante

1. ¿De dónde eres originaria(o)?

    1.1 ¿Hasta qué edad viviste ahí?

    1.2 ¿Realizas visitas (*lugar de origen*)? ¿Cada cuánto tiempo?

2. ¿Dónde estudiaste la universidad?

    2.1 ¿Qué estudiaste?

3. ¿Cuándo llegaste a Xalapa?

4. ¿Dónde trabajas actualmente?

    4.1 ¿Qué actividades llevas a cabo ahí?

B. Configuración Sociolingüística y experiencia

5. ¿En qué lengua o lenguas fuiste criada(o)?

    (Si sus padres le hablaron en náhuatl/totonaco y español)

    5.1 ¿Cuándo comenzaste a aprender el español? ¿Te fue difícil aprenderlo?

    5.2 ¿En qué lengua te gusta comunicarte?

    5.3 ¿En qué lengua te resulta más fácil comunicarte?

6. ¿Aprendiste otra lengua diferente del español y el náhuatl?

    (Si su respuesta es afirmativa) 6.1 ¿Qué lengua o lenguas aprendiste o estás aprendiendo?

7. ¿Cómo calificarías tus habilidades orales en náhuatl?

8. ¿Cómo calificarías tus habilidades lecto-escritoras en náhuatl?

9. Aquí en Xalapa ¿en qué lugares y con quiénes hablas la lengua náhuatl?

10. ¿Habías tenido experiencias previas al curso que impartiste en (institución) enseñando el náhuatl/totonaco?

    (Si su respuesta es afirmativa) 10.1 ¿Qué tipo de experiencias fueron?

C. Metodología de cursos y talleres

11. ¿Has impartido otros cursos antes que el curso que impartiste en (institución) el semestre pasado?

    (Si su respuesta es afirmativa)

    11.1 ¿Cuántos cursos impartiste? ¿Dónde enseñabas?

    11.2 ¿Cuál fue el curso que más duró?

12. ¿Qué sucedió para comenzaras a dar clases de náhuatl/totonaco en (*institución*)?

13. Tuve la oportunidad de estar presente en algunas clases del curso que impartiste en (institución). Ahí tú enseñabas con (juegos, enseñanzas gramaticales, etc) ¿Cómo preparabas tu clase? ¿Cuánto tardabas en preparar tu clase?

14. Tú utilizabas materiales de apoyo como (hojas, libros, fotos, música, alimentos) ¿de dónde sacabas estos materiales?

15. ¿Es importante para ti evaluar los aprendizajes? ¿Realizas algún tipo de evaluación?

16. Si tuvieras que describir tu curso de náhuatl de acuerdo con un tipo de enfoque de enseñanza de lenguas ¿cuál sería ese enfoque? (comunicativo, situacional, gramatical, etc).

17. ¿Cuáles son las fortalezas que identificas en tu enseñanza del náhuatl? ¿Cuáles son las dificultades?

18. ¿Qué opinas del aula donde llevabas a cabo la clase de (náhuatl/totonaco)?

19. ¿En qué condiciones se encontraba el mobiliario (sillas, pizarrón, luces, clima) del aula?

19.1 ¿Tenías lo que necesitabas para impartir la clase? ¿Qué necesitabas y para qué?

20. ¿Consideras útil ambientar, caracterizar o aclimatar el aula para enseñar náhuatl?

(Si su respuesta es afirmativa) 20.1 ¿La institución te permitiría hacerlo?

21. ¿Con qué otros recursos o insumos consideras que (*institución*) podría apoyar tu práctica educativa?

22. ¿Consideras útil que la *(institución)* entregue constancias a aprendientes y enseñantes del náhuatl/totonaco al finalizar los cursos?

(Si su respuesta es afirmativa) 22.1 ¿Qué tipo de constancias y por qué?

D. Motivación de aprendientes e impacto del enseñante

23. Hablemos de los aprendientes de náhuatl/totonaco ¿Cuántas personas había en un grupo? ¿Qué intereses tenían? ¿Por qué crees que llegaban al curso de náhuatl/totonaco?

24. ¿Cuáles eran las metas que esperabas que cumplieran los alumnos respecto al aprendizaje del náhuatl/totonaco?

24.1 ¿Quiénes cumplieron con éxito esas metas? ¿Por qué tuvieron éxito?

24.2 ¿Qué les hizo falta a los que no cumplieron con esas metas?

25. ¿Cuál consideras que es la principal razón por la que es necesario aprender náhuatl?

25.1 ¿Comentabas esto con tus aprendientes?

26. ¿Cuál consideras que es la principal razón por la que tus estudiantes aprendían náhuatl?

E. Actitudes lingüísticas de aprendientes e impacto del enseñante

27. ¿En qué condiciones se encuentra el náhuatl/totonaco en la ciudad de Xalapa?

28. ¿En qué condiciones se encuentra el náhuatl/totonaco en el entorno en que tú trabajas?

29. ¿Cómo consideras que se puede asignar mayor valor al náhuatl/totonaco? ¿Comentabas esto con tus aprendientes?

30. ¿Crees que tus clases ayudan a que el náhuatl /totonaco sea más valorado? ¿Por qué?

30.1 ¿Esto era apreciado por tus aprendientes?

F. Percepción de la población urbana, impacto de aprendientes sobre el enseñante.

31. Por el constante contacto que has tenido con personas que quieren aprender tu lengua ¿Cómo percibes a estas personas? ¿Ha habido un cambio en tu forma de verlos después del curso que has dado?

32. ¿Crees que este curso que has impartido fomente en los estudiantes un cambio de pensamiento y una actitud de dialogo con otras culturas?

¿Hay algo que quieras agregar a lo que te pregunté o sobre otro aspecto?

Anexo 8. Guía de entrevista a aprendientes

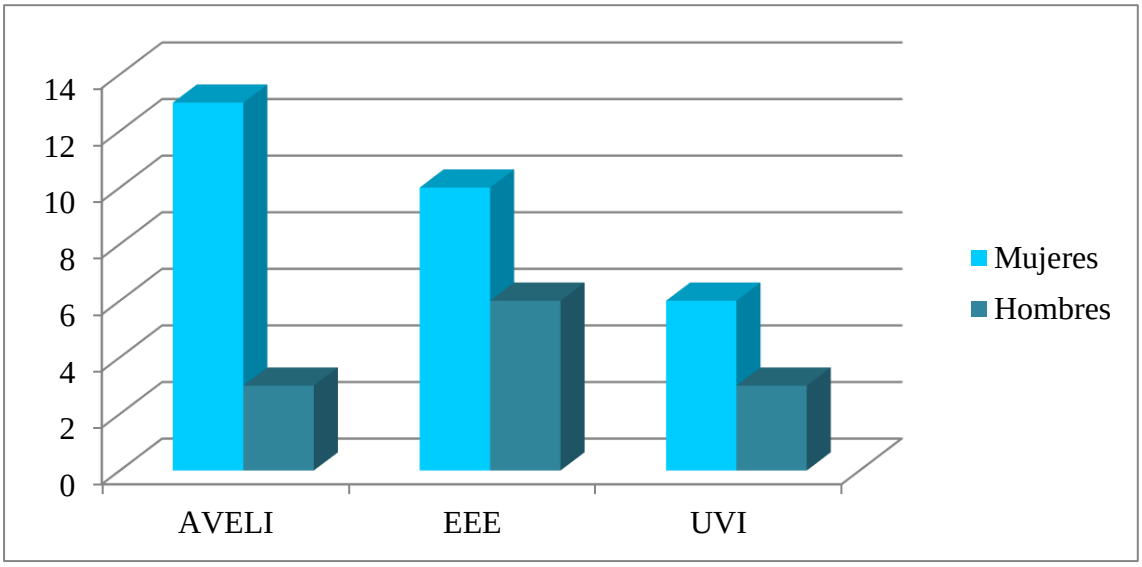
Introducción: buen día *(nombre)*, es un gusto saludarte de nuevo y el que me concedas esta *(media hora u hora)* para responder algunas preguntas. Tiene algunos días que pude enviarte las preguntas que hoy podré plantearte, siéntete en la libertad de hacer cualquier comentario. Cuando esté a punto de terminarse el tiempo que has dispuesto, me detendré y dejaré cinco minutos para preguntarte si quieres agregar algo. Pude conocer algunos datos tuyos con la encuesta, quisiera profundizar en algunos detalles, entonces comencemos.

1. ¿Qué te acercó al aprendizaje del náhuatl?
2. ¿Por qué crees que es necesario aprender náhuatl?
3. ¿Qué expectativas tenías del curso? ¿se cumplieron tus expectativas?
4. En una situación ideal, ¿cómo debería ser un curso de náhuatl?
5. ¿Qué quieres aprender y para qué?
6. ¿En qué campos podrías utilizar tus conocimientos del náhuatl'
7. ¿Has visto nahuas en la ciudad de Xalapa? ¿Te interesaría hablar con ellos? ¿qué podrías aprender al hablar con ellos?
8. ¿Crees que el curso ha permitido que desarrolles alguna habilidad o cualidad?
9. ¿Crees que estás mejor preparado para entender la situación de las personas que provienen de pueblos originarios y llegan a la capital?
10. ¿Qué puedes hacer para propiciar diálogos con personas de diferente cultura a la tuya?

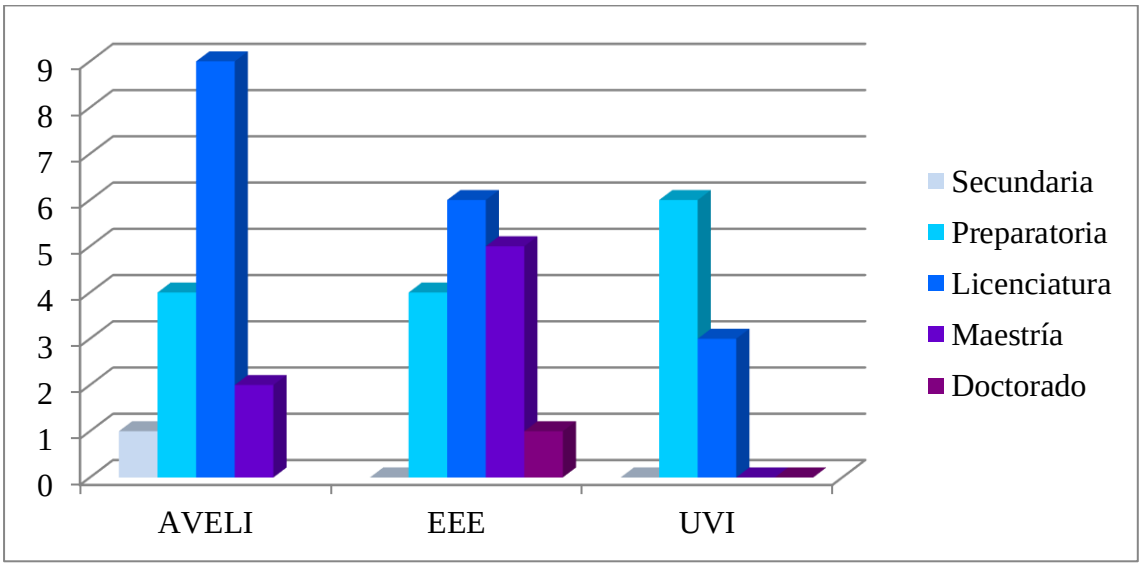
¿Hay algo que quieras agregar a lo que te pregunté o sobre otro aspecto?

Anexo 9. Datos sobre los aprendientes de náhuatl

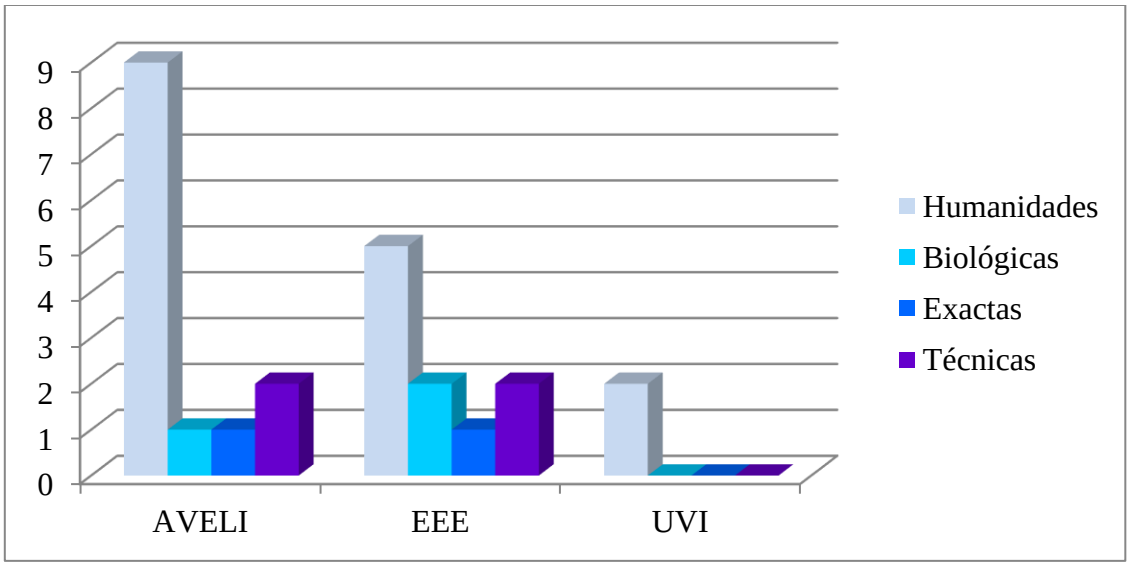
Gráfica 25. Clasificación de aprendientes en los cursos según su sexo en cada curso



Gráfica 26. Último grado** de **estudios de los aprendientes en cada curso



Gráfica 27. Formaciones profesionales de los aprendientes



Gráfica 28. Porcentajes de presencia de aprendientes clasificados con la tipología de aprendientes

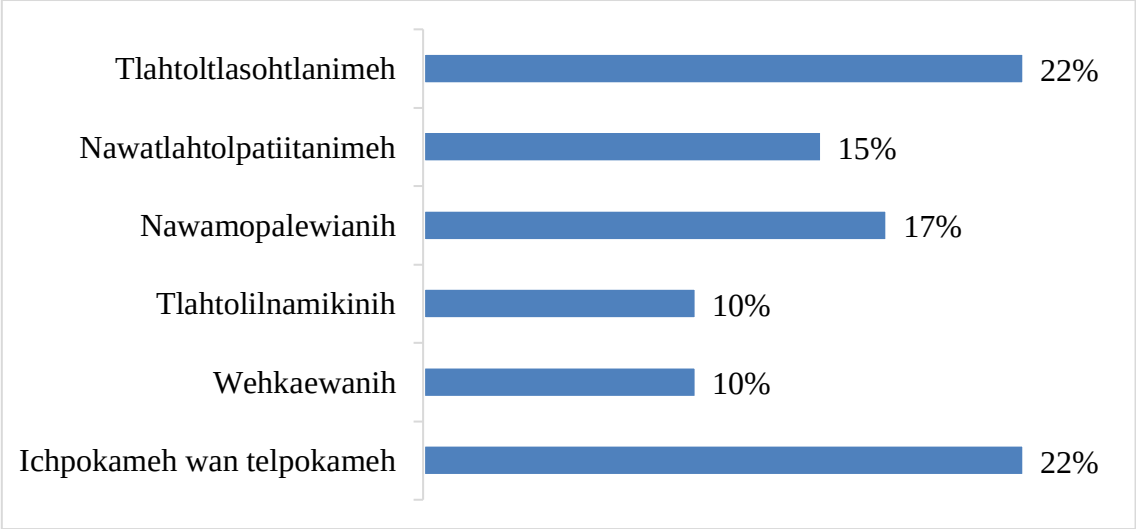


Tabla 22. Lugares de Procedencia en función del Centro de estudios

		Curso			Total
		AVELI	EEE	UVI	
Lugar de procedencia	Actopan, Ver.	2	-	-	2
	California, EEUU	-	1	-	1
	CDMX	-	3	-	3
	Chocaman, Ver.	-	-	1	1
	Coatepec, Ver.	3	1	-	4
	Ixhuatlán de Madero, Ver.	-	-	1	1
	Oaxaca, Oax.	-	-	1	1
	Perote, Ver.	-	-	1	1
	San Andrés Tuxtla, Ver.	1	-	-	1
	San Andrés Tlalnehuayocan, Ver.	1	-	-	1
	Tepetzintla, Ver.	1	-	-	1
	Tonayán, Ver.	-	1	-	1
	Veracruz, Ver.	-	1	-	1
	Xalapa, Ver.	8	6	5	19
	Xico, Ver.	-	1	-	1
	Zongolica, Ver.	-	1	-	1
Total		16	15	9	40

Anexo 10. Traducción de los apartados 5.1 y 5.1.1

5.1 Enseñantes: precursores en el camino de la enseñanza del náhuatl

Cuando comencé a pensar en cómo debía abordar este apartado, pensé en las personas a quienes estaba dirigido. Comprendí que lo más importante era que quienes llevan la delantera en estos aprendizajes pudieran beneficiarse de esta información. Quienes enseñamos lengua, sin importar nuestros orígenes, sabemos que nuestra lengua y nuestra forma de enseñar es distinta. No tuvimos la misma crianza, por ello nuestras formas de pensar son distintas y también nuestras motivaciones. En cada capítulo de este trabajo haré el esfuerzo de explicar algunos detalles sobre estos enseñantes, en ocasiones en náhuatl, en ocasiones en español. Primeramente, en este apartado comenzaré explicando sobre nuestros orígenes y nuestra lengua.

En la figura 14, pueden observarse cuatro aspectos relacionados con los enseñantes que están íntimamente ligados a ellos. Algunos de estos aspectos realmente son útiles para comprender por qué los enseñantes valoran tanto su lengua (si es que son nahuas originarios), y cómo otros llegaron a aprender esta lengua pero igualmente la valoran. Todo ello nos ayuda a porque hace falta que se dé a conocer cómo llevamos a cabo nuestro trabajo y así podremos ir comprendiendo lo que aún falta por hacer.

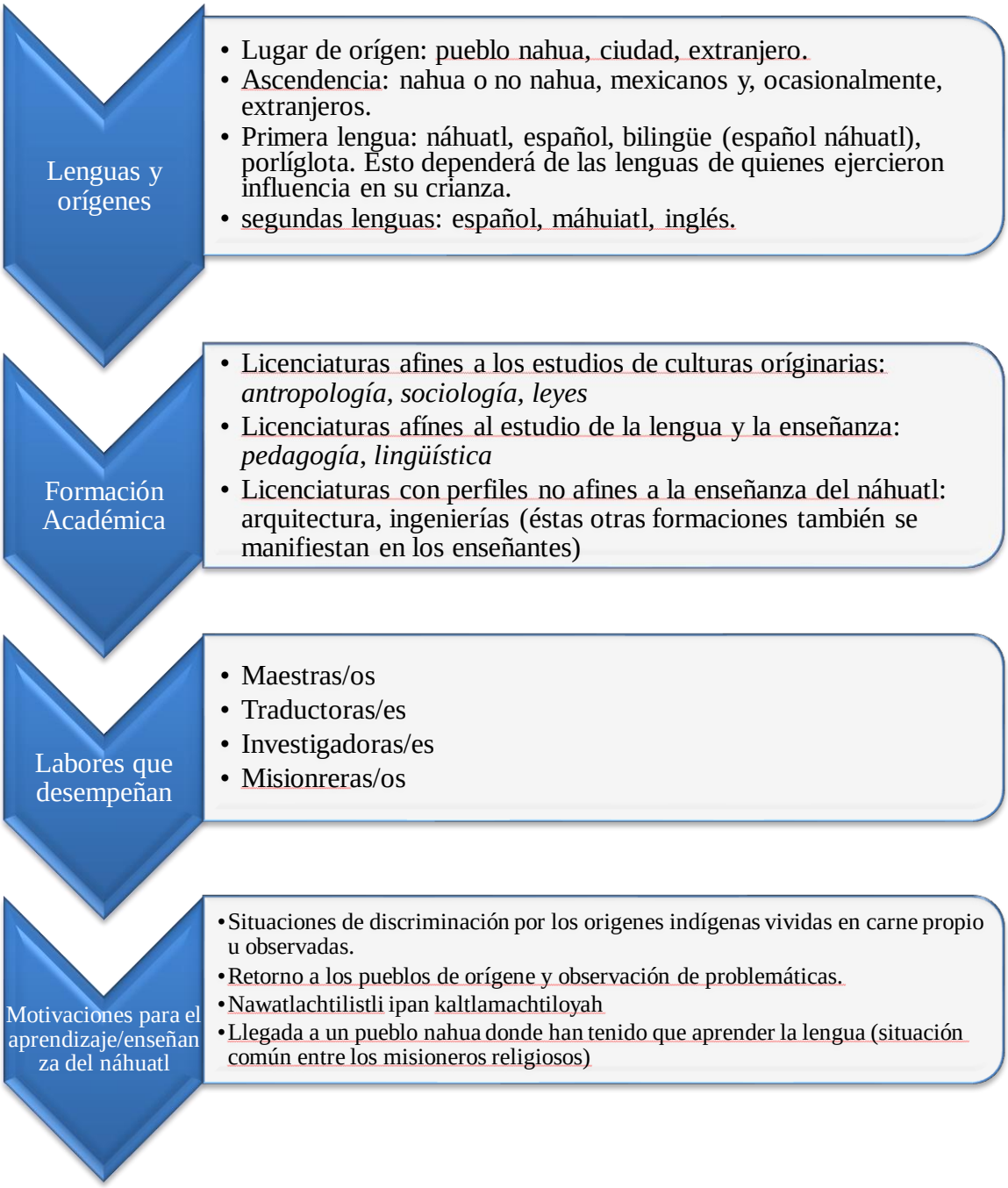


Figura 14. Aspectos relacionados a los perfiles de los enseñantes (Elaboró Yoltzi N. H.)

Todo lo que pudo apreciarse en la figura 14, pude conceptualizarlo a través de los comentarios que hicieron seis enseñantes participantes en la investigación, con quienes pude conversar en la fase final. A continuación, puede observarse quienes fueron estos enseñantes participantes. Tres de ellos fueron los enseñantes con quienes trabajé en la AVELI, la UVI y la EEE, y los otros tres eran enseñantes a quienes ya conocía con quienes pude platicar a través de Zoom.

Nombre[71]	Institución	Origen
Nelly	AVELI	Región Huasteca
Bartolomé	EEE	Región Huasteca
Raúl	UVI	Región Huasteca
Manuel	EEE-Testigo	Procedencia extranjera
Esteban	Particular-Testigo	Acatlán, Guerrero
Elizabeth	Particular-Testigo	Xalapa, Veracruz.

Tabla 23. Enseñantes colaboradores (Elaboró Yoltzi N. H.).

Pude aprende mucho al conversar con estos enseñantes pues tienen amplia experiencia. Sin embargo, los tiempos de entrega de este trabajo no me permiten extenderme en amplias explicaciones sobre estos enseñantes pues los dos años de maestría apenas me permitieron comenzar advertir el amplio trabajo que hacen, por ello me centraré en un único aspecto: la(s) primera(s) lengua(s) de los enseñantes.

5.1.1 Las lenguas de los enseñantes

Los enseñantes que colaboraron con esta investigación fueron en su mayoría personas que nacieron y crecieron en un pueblo nahua; sin embargo, esto no significa que ninguno de ellos

[71] Por respeto al acuerdo establecido con aprendientes y enseñantes se han cambiado los nombres de los participantes.

naciera en una ciudad o provincia. Realmente fue evidente que algunos enseñantes no eran nahuas originarios pues sus familias eran de otros orígenes. Con todo, iniciemos describiendo a los enseñantes cuya primera lengua es el náhuatl.

Nawatl como primera lengua

Pude observar que la primera lengua de los enseñantes Bartolomé y Raúl era el náhuatl, pues sus madres y padres les hablaron primero en náhuatl, y ellos tuvieron su primer encuentro con el español cuando habían crecido. Ellos comentan:

> A mí siempre me hablaron en náhuatl, nunca me hablaron en otra lengua […] Mi mamá. Mi papá, mi padrino, mi madrina, todos me hablaron en náhuatl […] Yo salí de mi pueblo cuando tenía 16 años, porque quería estudiar bachillerato y allá en Benito Juárez no había bachillerato, había en otro pueblo que se llama Álamo. (Bartolomé, EEE, 2020, EN)

> Escribo en náhuatl porque es la lengua que hablo desde muy pequeño. Mi madre me asegura que cuando aún no nacía y permanecía en su vientre, me hablaba y me cantaba en náhuatl. Desde mi corta edad siempre me he comunicado en náhuatl con las personas de mi comunidad, llevo muchos años estudiando y trabajando fuera de mi pueblo, pero cada vez que regreso siempre tenemos muchas cosas de qué platicar y hablamos en nuestra propia lengua, el náhuatl, la que nos heredaron nuestros padres y nuestros abuelos. (Raúl, UVI, 2020, escrito)

Esto nos muestra que, aunque un docente tengo un buen dominio del español, puede que se sienta mejor expresándose en náhuatl. Este dominio fue adquirido debido a que aprendieron el español como su segunda lengua. Esto es sobresaliente porque, como posteriormente expresó el maestro Bartolomé, ha sido un reto aprender las diferentes reglas gramaticales que tiene el español pues constantemente recurren a éstas para relacionarlas con sus enseñanzas del náhuatl.

Náhuatl y español como primeras lenguas

Aunque algunas personas llegan a crecer en pueblos que se consideran nahuas, puede que el náhuatl no haya sido su primera lengua, porque sus madres o padres, quienes les criaron, tuvieran otra lengua diferente del náhuatl. también puede presentarse en algunas ocasiones que, aunque los padres saben náhuatl no quieran hablarles a sus hijos en náhuatl y que

escogieran hablarles en español. Lo anterior puede apreciarse en los comentarios de Nelly: "las personas que me hablaron siempre en náhuatl son mis abuelos, y mis papás nunca, nunca, me hablaron en náhuatl, siempre fue en español" (Nelly, AVELI, 2020, EN). Esto es sobresaliente ya que, como expresa la maestra Nelly, aunque ella creció en un pueblo donde el náhuatl se utilizaba comúnmente y su madre y padre eran nahuas, ellos decidieron no hablarle en náhuatl; sin embargo, fue su abuela quien le habló constantemente en esta lengua.

Existe otro aspecto a destacar en estos enseñantes, y es que puede que no se les haya hablado en una única lengua cuando eran pequeños, puede que su madre o su padre (matrimonios mixtos, donde ambos hablan lenguas diferentes), o alguien más de la familia es quien tiene la tutela de los hijos y les habla en otra lengua. En estos caos los pequeños puede que entiendan, y después hablen, en diferentes lenguas, por lo que el concepto de lengua materna que constantemente se usa no ayuda a definir las lenguas de aquellos que fueron criados por diferentes personas y hablan varias lenguas.[72] Por esta razón, es que opto por el término primera lengua cuando es una única lengua o primeras lenguas en caso de ser varias. La experiencia de Esteban muestra que realmente una persona puede tener varias lenguas (y ser proficiente en otras), él comenta:

> Fíjate que, algo bien curioso es que, por lo regular tendemos a decir que la L1 o la lengua materna es la que principalmente aprendemos en el seno materno, el desarrollo. Pero lo que pasó conmigo, hasta de broma lo digo, que [el náhuatl] es mi lengua abuela, porque ni mi papá, ni mi mamá, me hablaban en náhuatl, pero como yo me quedé con mis abuelitos, tuve ese privilegio y ese honor de aprenderlo de parte de ellos […]
>
> La otra pues fue también ¿cómo se llama? El inglés, por parte de mi mamá. Sus papás ¡vaya! Principalmente ellos no son de la comunidad; mi mamá y mi papá se conocieron en otro lugar. Pero, pues al ser de otro lado, pues tenía familia en una comunidad que se llama Pochahuizco, tenía familia ahí y, pues ahí era totalmente diferente […]
>
> Mi papá siempre ha sido muy amiguero y siempre ha tenido compadres en diferentes lugares, como en Xalpatláhuac, como en Zapotitlán, Alcozauca, Huamuxtitlán y muchos lugares, e inclusive yo me enojaba con él. Llegaban y le decían: ─compadre, compadrito ─y demás, […] ellos le hablaban en náhuatl, entonces, mi papá respondía en español y yo me molestaba por eso,

[72] Constantemente se usa el término lenguas maternas para referirse a las lenguas originarias; sin embargo, el término no es apropiado para referirse a éstas. Por otro lado, se suele usar el término para referirse a la primera lengua de los hijos, aunque prefiero usar el término lengua natal o L1, ya que no siempre es la lengua de la madre la que aprenden los hijos.

> pero le decía si te están hablando en lengua que tú entiendes, que tú lo sabes ¿por qué respondes en español? (Esteban, Particular-Testigo, 2020, EN)

Esteban comentó que no sólo aprendió estas tres lenguas, sino que el contexto en el que creció lo hizo aprender otras lenguas que se utilizan en Acatlán, Guerrero de donde es originario, el comenta:

> Prácticamente, íbamos a jugar de niños traviesos, te juntas con cualquier niño en la montaña alta y vamos a vender, por lo mismo de que mi papá hacia el comercio por allá. Y entre los niños, de que los ves, gritas y pues tú también no te quieres quedar atrás, también entraba y yo les contestaba. Y nada, ellos me contestaban en *me'phaa* y ellos me contestaban en *tu'un savi* y así. (Esteban, Particular-Testigo, 2020, EN)

En algunas ocasiones, como podrá observarse en el capítulo 6 de este trabajo, cuando familiares u otras personas cercanas hablan otras lenguas hace falta un esfuerzo mayor para comprender su habla. de no hacerlos así, la persona ve limitada su comunicación y participación y diversas actividades como las compras, el trabajo y las conversaciones cotidianas.

Español como primera lengua y náhuatl como segunda lengua

Las experiencias anteriormente descritas son diferentes de los casos de Elizabeth y Manuel, pues ellos fueron criados con la lengua español durante su infancia y después tuvieron sus primeros encuentros con el náhuatl, Manuel a través de la universidad y Elizabeth a través de su religión. Primeramente, en el caso de Manuel, el comentó que se encontró con el náhuatl mientras estudiaba la Licenciatura en Geografía e Historia en España, de donde es originario, en Historia de américa, donde la enseñanza se centraba en conocer las formas de estructura antiguas del náhuatl. Él comenta:

> El asunto es que cuando conocí la lengua, se me hizo una lengua bastante contrastada, pero bastante amable, es curioso, porque no todo el mundo la ve amable. En el seminario, que éramos 20 quizá, el único que se graduó fui yo, en dos años. Porque no había quien aguantara, porque además nos ponía ejercicios, hacíamos ejercicios, los íbamos entregando y se me hacía una lengua muy curiosa. (Manuel, EEE-Testigo, 2020, EN)

En el caso del maestro Manuel puede observase, como él mismo confirmó posteriormente en sus experiencias en México, cómo se fomentaban ciertos imaginarios de lo eran la lengua y cultura nahua, como algo que ya no era vigente. Es necesario destacar que en mis estancias en dos cursos impartidos por Manuel como enseñante, puede advertir la existencia de una clase completa dedicada a abordar prejuicios, mitos e imaginarios que giran en torno a la lengua náhuatl.

Por otro lado, en el caso de Elizabeth su encuentro con el náhuatl se dio a través de su religión cuando se ofreció como voluntaria, ella comenta:

> Soy miembro de la congregación cristiana de los Testigos de Jehová y en el 2008 hubo una invitación para una campaña de predicación en toda la República Mexicana en la que se iban abarcar todas las lenguas indígenas de México y ofrecieron un curso para aprender el idioma y, entonces dirigirse a la comunidad y estar los meses que uno quisiera asistir como voluntario. Entonces me anoté a esa campaña, había que escoger entre todas las lenguas una terna, las que más preferíamos y, bueno a mí me atraía mucho el maya, entonces la puse en primer lugar después el mazateco, porque yo ya estaba en ese momento sirviendo también como voluntaria en una comunidad de Guerrero […] y, como tercera opción, la que menos me atraía que era náhuatl. Entonces finalmente la sucursal de los Testigos de Jehová aquí en México aceptó mi solicitud y ellos eligieron que yo asistiera al curso de náhuatl. Así que fue más bien de manera fortuita que yo empecé a conocer la lengua náhuatl. (Elizabeth, Particular-Testigo, 2019, EN)

Con estos argumentos podemos entender que los perfiles de los enseñantes son diversos, si sus primeras lenguas y su crianza han sido tan diferentes entre sí no podemos esperar que sus formas de enseñar y aquello que valoran más sea igual. Al finalizar este trabajo abordaré algunos otros aspectos que se deben conocer sobre los enseñantes, y cómo podemos trabajar con ellos para fortalecer la enseñanza de la lengua náhuatl. Ahora, centraremos la atención en los aprendientes y por supuesto será evidente el papel de los enseñantes en su formación.