Estudios sobre interculturalidad

Cuerpo académico lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas

Universidad Intercultural del Estado de México
División de Lengua y Cultura

Carmen Emilia Mina Viáfara
Martha C. Muntzel
Petra Benítez Navarrete
Editoras

Carmen Emilia Mina Viáfara

Es licenciada en Lenguas Modernas por la Universidad del Valle, Colombia, cuenta con una especialidad en Psicolingüística por la Universidad Francisco José de Caldas, Colombia. En México ha realizado la maestría de Lingüística Indoamericana en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Desde su fundación en 2004, ha sido profesora investigadora de la Universidad Intercultural del Estado de México, adscrita a la Licenciatura de Lengua y Cultura; actualmente es coordinadora del cuerpo académico "Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas" de esta misma universidad.

Ha publicado diferentes artículos en los que analiza asuntos de las lenguas originarias a nivel sociolingüístico, entre los que destacan: "Discriminación en el español de los bilingües", "El español escrito de estudiantes bilingües de la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas", "¿Qué, no hay métodos para la enseñanza de lenguas indígenas?" y "Manitas rosaditas muy expertas yo te haré para que hagas cosas buenas y no manches el papel".

Estudios sobre interculturalidad

Cuerpo académico lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas

BIBLIOTECA
ORTEGA-HABOUD

Estudios sobre interculturalidad

Cuerpo académico lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas

Universidad Intercultural del Estado de México
División de Lengua y Cultura

Carmen Emilia Mina Viáfara
Martha C. Muntzel
Petra Benítez Navarrete
Editoras

SEP
Secretaría de Educación Pública

promeP
Programa de Mejoramiento del Profesorado

Universidad Intercultural
Estado de México

Ediciones Navarra

Primera edición: 2015

Estudios sobre interculturalidad.
Cuerpo académico lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas

Editor: Universidad Intercultural del Estado de México
Cuidado de la edición: Adlaí Fco. Navarro García
Portada: SPaula M. Navarro Estrada
Diagramación: Ricardo Pérez Rovira

ISBN: 978-607-9094-03-4

D. R. © Universidad Intercultural del Estado de México con financiamiento del Programa para Desarrollo Profesional Docente para el Nivel Superior

www.edicionesnavarra.com
www.facebook.com/edicionesnavarra
www.edicionesnavarra.tumblr.com
@Ed_Navarra

Queda prohibida, sin la autorización escrita del titular de los derechos, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México.

Índice

Presentación | 7
Rector Dr. José Francisco Monroy Gaytán

Introducción | 9
Martha Muntzel y Carmen Emilia Mina Viáfara

Procesos educativos

Modelo educativo intercultural para la enseñanza de lenguas originarias en la Universidad Intercultural del Estado de México | 19
Carmen Emilia Mina Viáfara (Universidad Intercultural del Estado de México)

Metodología para la enseñanza aprendizaje de la lengua hñähñu, como segunda lengua en la UIEM | 57
Petra Benítez Navarrete (Universidad Intercultural del Estado de México)

La enseñanza–aprendizaje del morfema *kho–* en la lengua tlahuica | 75
Martha C. Muntzel (Instituto Nacional de Antropología e Historia)

La necesidad profunda de escribir en el idioma de uno | 85
Verónica Kugel (Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo)

Lengua como objeto de estudio

Estructura de la frase nominal en el *jñatjo* (mazahua zona norte) 2002 | 95
Antonio López Marín† (Universidad Intercultural del Estado de México)

El tono del mazahua en los prefijos posesivos de primera y segunda persona | 115
Antonio Romero Hernández (Universidad Intercultural del Estado de México)

El préstamo léxico del español al otomí en la comunidad de San Mateo el Viejo (smev) municipio de Temascalcingo, Estado de México en el año 2012–2013 | 139
Miriam Martínez Benítez (Universidad Intercultural del Estado de México)

El sistema tonal del matlatzinca: una revisión acústica | 163
Leonardo Carranza Martínez (Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa)

Análisis de sistemas simbólicos de los pueblos otomianos

Conjunción de saberes universidad–comunidad como insumos didácticos para una pedagogía intercultural | 181
Griselda Reyes Rojo (Universidad Intercultural del Estado de México)

Inventario etnobotánico existente en la comunidad de Pastores "bata", Municipio de Temascalcingo | 189
Adriana Díaz Yáñez (Universidad Intercultural del Estado de México)

El conocimiento tradicional de las comunidades otopames asociado a los recursos naturales como patrimonio biocultural de la humanidad: una reflexión de los límites y alcances para el empoderamiento de las comunidades originarias en relación a sus recursos naturales | 197
Saúl Alejandro García, David Figueroa Serrano, Lourdes de la Cruz Miranda (Universidad Intercultural del Estado de México)

Cosmovisión y vida cotidiana: producción, reproducción y conservación de la vida entre los mazahuas del siglo xxi | 207
Antolín Celote Preciado (Universidad Intercultural del Estado de México)

Presentación

La reforma del ARTÍCULO 2° constitucional en 2001, redefinió a México como una nación que tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y garantizó sus derechos colectivos a preservar y fortalecer su identidad, costumbres y lenguas; conservar y disfrutar su patrimonio natural; y aplicar sus sistemas normativos propios. En lo relativo a la educación, la fracción II del mismo artículo afirmó el compromiso en lo concerniente a incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. El reconocimiento del carácter pluricultural de la nación derivó en el ajuste del entramado legal y la arquitectura institucional. Contexto en el que se fue perfilando la creación de un nuevo modelo de educación superior materializado con la fundación en 2003 de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la primera de su tipo en el país.

En apenas una década, la UIEM ha consolidado una organización profundamente asertiva hacia las comunidades indígenas. Sus programas académicos, proyectos de investigación y la vinculación con las comunidades se despliegan para impulsar el desarrollo sustentable, con pertinencia cultural y perspectiva de género, incubar empresas locales con identidad, promover la salud comunitaria, revitalizar Y EMPODERAR las lenguas y culturas originarias.

Por ello, es una gran satisfacción poner a disposición de los estudiosos y público en general esta obra, *Estudios sobre interculturalidad*, que reúne materiales que dan cuenta de las afecciones y preocupaciones de los profesores–investigadores de la universidad adscritos al Cuerpo Académico *Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas*. En especial comparten las búsquedas y respuestas a inquietudes sobre los procesos educativos dirigidos a la documentación, estudio, difusión y revitalización de las lenguas habladas en las comunidades de origen de nuestros estudiantes, esto sin dejar de lado el análisis cultural de los sistemas de pensamiento de los pueblos otomianos

con asiento en el estado. Esperamos que éste sea un documento de referencia para quienes necesiten hacer estudios sobre el modelo intercultural impartido en nuestra institución.

Dr. José Francisco Monroy Gaytan
Rector

Introducción

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) representa el nacimiento de una utopía ambiciosa y la definición y construcción de una oferta educativa que contempla al alumno como miembro de una comunidad con cultura y lenguas propias en una región históricamente intercultural. Este libro reúne trabajos que reflejan diferentes inquietudes y aspectos importantes de la educación intercultural ofrecida por la UIEM. Esta reflexión constituyó una de las principales prioridades del Cuerpo Académico *Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas*. A partir de las líneas de investigación propuestas por los miembros del cuerpo, se presentan tres temáticas que definen el contenido de este libro, la primera sobre *Procesos educativos*, la segunda la *Lengua como objeto de estudio*, y la tercera trata del *Análisis de sistemas simbólicos de los pueblos otomianos*.

El primer capítulo del apartado sobre *Procesos educativos*, "Modelo educativo intercultural para la enseñanza de lenguas originarias en la Universidad Intercultural del Estado de México", de Carmen Emilia Mina Viáfara, docente de la Universidad Intercultural del Estado de México, presenta "una reflexión sobre el modelo educativo intercultural para la enseñanza de una lengua originaria como L2, en especial atiende el caso de modelos aplicados para la enseñanza del mazahua en la licenciatura de Lengua y Cultura, desde los inicios de la universidad, hasta el momento. Esta reflexión está inscrita en la línea de investigación de procesos educativos en el cuerpo académico "Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas, es financiada por el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP). A través del mismo se documentan y revisan diferentes procesos y modelos educativos utilizados para la enseñanza de lenguas originarias, considerando las necesidades puntuales de una institución educativa como lo es la Universidad Intercultural del Estado de México." Este capítulo es una introducción donde se describen los retos y el desarrollo de la problemática de la enseñanza de la lengua y la cultura dentro del modelo intercultural. Aquí además se reflexionan aspectos como la función de la lingüística dirigida a un licenciado en esta

carrera, se repiensa el aporte del análisis lingüístico al aprendizaje de la lengua. Asunto que también se encuentra manifestado en los estudios presentados en el segundo capítulo donde se aborda la lengua como objeto de estudio.

En el capítulo dos, Petra Benítez Navarrete describe con detalle la "Metodología para la enseñanza aprendizaje de la lengua Hñähñu, como segunda lengua en la UIEM", desde el enfoque comunicativo, tomando en cuenta la variación lingüística y la importancia de la cultura y la cosmovisión para la enseñanza de la lengua otomí. Se aplica esta visión integral en el diseño y desarrollo de referenciales culturales para las sesiones de clase en donde los alumnos descubren de manera inductiva las formas y los significados de la lengua a partir del uso y su función dentro de los contextos comunicativos. La meta final de la enseñanza de la segunda lengua es lograr una competencia comunicativa en las cuatro destrezas: comprender, hablar, leer y escribir.

El tercer capítulo, "La enseñanza–aprendizaje del morfema *kho–* en la lengua tlahuica", de Martha C. Muntzel explica que, "En situaciones de comunicación intercultural y contextos bilingües es importante estar conscientes de que la estructura sintáctica, los componentes morfológicos y la semántica no son equivalentes de una lengua a otra. Por lo tanto, en la enseñanza–aprendizaje de segundas lenguas hay que evidenciar esas diferencias para lograr un dominio fino de la lengua". Se ejemplifica este proceso con la lengua tlahuica en donde una misma palabra interrogativa *ʔokwa* significa '¿cómo?' y '¿dónde?'. Para diferenciar una de otra en el verbo se prefija el morfema *kho–*. Se propone el método comunicativo en donde se introducen los diferentes significados del morfema *kho–* en diálogos naturales para lograr su entendimiento y adquisición.

El último capítulo del primer apartado de Verónica Kugel, trata la adquisición y uso de la escritura. Ella habla de los escritores indígenas de hoy y su necesidad de comunicar los valores, la dignidad y la belleza de su cultura a través de la lengua materna. Incluso cuando adquieren el uso de la escritura en su propio idioma se convierte en una necesidad imperiosa para los que son escritores natos escribir y plasmar sus sentimientos y vivencias.

"Los indígenas contemporáneos tienen la riqueza de la interculturalidad: son bilingües (o multilingües), crecieron en familias y comunidades rodeados de varios mundos: el indígena de sus raíces ancestrales, el de la sociedad nacional en la que están insertos en el campo y en la ciudad, y también el del "otro lado", donde tantos tienen vínculos familiares y experiencias propias. Su mirada es mucho más amplia que la del monolingüe en español que hoy es mayoría en el país, su lectura del mundo llega a ser mucho más compleja cuando aprovechan las riquezas de las culturas a las que tienen acceso. Para quienes sienten la vocación de hacerlo, esto es prácticamente una invitación a la escritura."

La autora cita al escritor peruano José María Arguedas, hablante de quechua, acerca de la escritura transcultural como "el deseo de articular la interacción y el diálogo entre lo uno y lo diverso, como claro reflejo de una sociedad multicultural", y a Dora

Salas, quien explica, "Quienes narran desde lo transcultural aprenden a trabajar simultáneamente con las fuentes culturales puestas en contacto, creando desde el puente, desde la frontera, desde el intersticio" (Salas, Dora, 2009).

En el segundo apartado, *Lengua como objeto de estudio*, se presentan estudios sobre temas lingüísticos realizados por alumnos egresados de la Universidad Intercultural del Estado de México. En estos estudios se aprecia el aporte del análisis lingüístico al aprendizaje en Lengua y Cultura (véase el artículo de Mina en este volumen). Cuatro de las lenguas originarias enseñadas en la UIEM son lenguas tonales o mixtas de la rama otopame de la familia lingüística otomangue. El conocimiento acerca del sistema tonal es primordial para entender y comunicarse en la lengua. Otro aspecto importante tratado en este apartado es el fenómeno común del contacto entre lenguas en donde se adaptan rasgos de alguna lengua a la otra. La presencia de "préstamos", es decir palabras adoptadas es evidencia común del contacto cultural que se da a través de la historia entre las lenguas en contacto. Los docentes y los alumnos descubren que no es necesaria tomar una posición "purista" para la viabilidad, el uso y el desarrollo de las lenguas originarias. La decisión de si se quiere usar préstamos lingüísticos pertenece al individuo y a la política lingüística que los mismos hablantes diseñan y adoptan.

En "El tono del mazahua en los prefijos posesivos de primera y segunda persona", Antonio Romero Hernández, docente de la UIEM y hablante de mazahua, primero revisa otros estudios de la lengua (Knapp, 2008; Amador, 1976; etcétera) y hace notar la variación que se da en la posesión y en el sistema tonal en otras comunidades de habla mazahua. Romero presenta una discusión descriptiva del tono que presenta el prefijo posesivo a través del análisis instrumental con el fin de establecer los rangos de frecuencia en Hertz de duración en segundos que tienen los prefijos que marcan la primera y segunda persona. Distingue entre el tono gramatical y el tono léxico y con base en su análisis confirma la existencia de dos tonos gramaticales en el prefijo posesivo que marcan primera y segunda persona del poseedor.

"El préstamo léxico del español al otomí en la comunidad de San Mateo el Viejo (SMEV), Municipio de Temascalcingo, Estado de México en el año 2012–2013" de Miriam Martínez Benítez, es un estudio sobre el uso de préstamos en una variante del otomí (hñähnu). Ella presenta algunos avances de esta investigación, como son: las categorías gramaticales de las palabras prestadas, clasificación de préstamos encontrados por campos semánticos y las tendencias de uso en los dos grupos de bilingües estudiados. SMEV es una de las pocas comunidades con hablantes otomíes en Temascalcingo en donde hay mayor cantidad de hablantes de mazahua, a excepción de las comunidades de San Mateo el Viejo y Santa Lucia donde se habla otomí. Predomina el otomí en el municipio cercano de Acambay. La autora describe con detalle los tipos de hablantes que participaron en el estudio, su metodología y los resultados del análisis. Un resultado importante fue comprobar la hipótesis de que entre más uso del otomí hay menos préstamos se dan y, entre menos uso del otomí, más tendencia al uso de

préstamos ocurren. En otras palabras, los bilingües activos usaron menor cantidad de préstamos (14%) que los bilingües pasivos (21%).

Leonardo Carranza Martínez, lingüista hablante de matlatzinca, presenta "El sistema tonal del matlatzinca: una revisión acústica", en donde investiga el inventario tonal y los tonos derivados de la lengua matlatzinca (*bot'una*) con base en el análisis instrumental del Praat para dar un panorama general de la fonología tonal. Discute los estudios antecedentes de la lengua y el tono, presenta la metodología y los datos analizados (palabras matlatzincas monosilábicas, bilábicas y trisilábicas grabadas y medidas en Praat). Las mediciones fueron realizadas por 20 milisegundos al inicio y al final de cada vocal en su respectiva sílaba. Se contrastaron los dos tonos de nivel así como para pares de ejemplos de palabras monosilábicas, bisilábicas y las trisílabas. Presenta los resultados y las gráficas obtenidas en el análisis. Concluye discutiendo las propuestas de los diferentes autores y las confronta con los resultados obtenidos durante el análisis.

El último artículo, "Estructura de la frase nominal en el jñatjo (mazahua zona norte) 2002" de Antonio López Marín (Q. E. D. P.), docente compañero de la Universidad Intercultural del Estado de México, recoge los resultados de los primeros análisis lingüísticos sobre los nombres en mazahua, esto como producto de su tesis de maestría. Este estudio fue publicado por primera vez en el 2005, como uno de los primeros cuadernos de investigación elaborados por los docentes de la UIEM. Decidimos retomar esta publicación como homenaje póstumo al trabajo de este docente.

El tercer y último apartado es sobre el *Análisis de sistemas simbólicos de los pueblos otomianos*, lo conforman cuatro estudios.

El texto que Griselda Reyes Rojo presenta, "Conjunción de saberes como insumos didácticos para una pedagogía intercultural", habla del reto de ejercer la docencia en un modelo educativo intercultural y "resume algunas de las alternativas de articulación ante las necesidades pedagógicas del modelo intercultural desde el eje de vinculación con la comunidad aplicado para estudiantes de las licenciaturas en Comunicación Intercultural y Arte y Diseño." Reyes Rojo hace un bosquejo de las propuestas didácticas diseñadas para conducir a los estudiantes por un proceso de valoración y apreciación de lo diverso, además de identificar insumos/temas para investigar desde las distintas licenciaturas.

La vinculación comunitaria es una de las funciones sustantivas que pretende estar articulada con otras funciones sustantivas como son la docencia y la investigación. Los viernes en la UIEM se destinan a la vinculación comunitaria. Los alumnos (por lo general, cinco) forman brigadas/ equipos para visitar una comunidad previamente seleccionada en donde realizaran una convivencia, aprendizaje e investigación durante dos semestres. Este proceso de aprendizaje y concientización puede aportar a solucionar problemas comunitarios y proponer alternativas de desarrollo.

"Inventario etnobotánico existente en la comunidad de Pastores "bata", Municipio de Temascalcingo" de Adriana Díaz Yáñez, es un estudio etnográfico sobre el conocimiento tradicional de las plantas que existen en la comunidad. La evalua-

ción del uso y consumo de los recursos principales de la planta en la comunidad es un conocimiento indispensable para el entendimiento de su cosmovisión. Este conocimiento comprende el consumo y el uso cotidiano de las plantas medicinales, frutales, alimenticias, de ornato, etcétera. En este acercamiento, la autora enlista las variedades de plantas, en su mayoría, en *jñatjo* (mazahua), nombradas y clasificadas de acuerdo con su uso, color y el lugar en donde se encuentran. Este tipo de estudio es también un aporte al estudio de la biodiversidad y al del desarrollo sustentable.

La creación de los primeros cuerpos académicos de la Universidad Intercultural del Estado de México estuvo conformado por profesores de la División de Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. El cuerpo académico, "Patrimonio biocultural de los pueblos originarios", nació con una visión holística que buscaba profundizar temas relacionados con los recursos naturales y la cultura. Desde entonces han trabajado temas relacionados con el conocimiento tradicional y los usos de los recursos naturales, tales como el conocimiento tradicional asociado a los recursos naturales en espacios sagrados, gastronomía de los pueblos originarios, derechos de propiedad intelectual y colectiva de los pueblos, gestión para el desarrollo del patrimonio biocultural de los pueblos originarios e historia y territorialidad de los pueblos originarios.

En el artículo, "El conocimiento tradicional de las comunidades otopames asociado a los recursos naturales como patrimonio biocultural de la humanidad: una reflexión de los límites y alcances para el empoderamiento de las comunidades originarias en relación a sus recursos naturales", Saúl Alejandro García, David Figueroa Serrano y Lourdes de la Cruz Miranda, hacen una reflexión a partir de investigaciones realizadas entre los otomíes y mazahuas en torno al conocimiento tradicional, sobre el uso de recursos naturales como los hongos y las plantas medicinales y las prácticas de la milpa y los usos en alimentos. Ellos notan que más allá del interés científico por recuperar estos saberes, existe una preocupación por la posición de las comunidades originarias en torno al robo o abuso de sus recursos naturales por parte de extraños y, en ocasiones, por extranjeros. Muchas comunidades no poseen o han perdido la noción del valor que tienen sus recursos y sus expresiones culturales debido a factores sociales y económicos. Además, existe un desconocimiento de los marcos legales de defensa y protección del patrimonio biocultural, los cuales, de conocerse y aplicarse, podrían cambiar la realidad de los pueblos originarios.

La última participación es "Cosmovisión y vida cotidiana: producción, reproducción y conservación de la vida entre los mazahuas del siglo xxi" de Antolín Celote Preciado. En ella afirma que la investigación que habrá de realizarse en la universidad intercultural se relaciona con la valoración, enseñanza y revitalización de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios, aunque también tienen que investigarse los diferentes sistemas de significación del mundo, realizando tareas de observación sobre los ciclos agrícolas y del cosmos, de cómo afecta o benefician la producción, reproducción y conservación de la vida de los pueblos.

Su propósito en este ensayo es realizar un acercamiento reflexivo, resaltar cómo se genera y produce conocimiento en los pueblos originarios de México. De manera principal, cómo los mazahuas generan conocimientos, y cómo este sistema complejo forma parte de su cotidianidad en la actualidad. ¿Quiénes son los mazahuas? y ¿cuáles han sido los elementos culturales que han hecho posible su trascendencia?

La reflexión de Celote Preciado surge a partir de fuentes documentales, pero también de la historia oral de los pueblos mazahuas, de sus mitos, sus leyendas, cuentos y construcción simbólica.

Los antiguos pueblos mesoamericanos construyeron la cosmovisión de la que el hombre forma parte. Los mazahuas conciben al mundo en tres espacios muy similares a la construcción del mundo de otros pueblos de Mesoamérica (León–Portilla, 1956, citado por Celote Preciado): el mundo celeste, el mundo material y el inframundo, pero con sus rasgos distintivos. Celote describe la cosmovisión mazahua a partir de los diferentes sistemas de significación de los *Cuatro elementos* de la vida, el *Espacio celeste* y el *Inframundo*. Para los mazahuas el mundo es sagrado y ellos están hechos de cuatro elementos: tierra, *jömü*; agua, *ndeje*; fuego, *sibi* y aire, *ndajma*. Los mazahuas fueron creados por las deidades del universo, por eso son objetos de culto y de temor, las que ubican en el espacio celeste, en nueve espacios y nueve deidades. Para los mazahuas, como para otros pueblos mesoamericanos, el destino final de los muertos es el inframundo, su espíritu tiene que vencer nueve obstáculos para llegar al inframundo. El autor aclara que lo descrito en este trabajo es un acercamiento a la cosmovisión del mundo mazahua, apenas el inicio de una investigación más extensa que explicará los sistemas simbólicos complejos relacionados con la reproducción y conservación de la vida mazahua.

Los capítulos del libro que el lector tiene entre sus manos, representan experiencias en el proceso vivido por parte de todas las personas que han formado parte de la construcción de una educación de calidad de la Universidad Intercultural del Estado de México, un proceso siempre dinámico, en búsqueda de ser cada día mejor.

La Universidad Intercultural del Estado de México ha enfrentado el desafío de desarrollar procesos educativos adecuados para la enseñanza de conocimientos y materias con base en el enfoque y filosofía intercultural. En la Licenciatura de Lengua y Cultura es primordial el estudio de las lenguas originarias por su importancia en relación con la cultura. El análisis de la estructura de las lenguas permite entender mejor cómo llevar a cabo la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas, el caso para muchos de los estudiantes de la universidad.

Además, conocer la lengua es ver cómo ésta es evidencia explícita, un espejo de la cultura a través de sus clasificadores, el léxico, el discurso y la tradición oral. Por último, las lenguas y las culturas son sistemas simbólicos que forman parte de un todo integral, que contempla al individuo como ser físico y social, miembro de su familia y su comunidad en un entorno que influye en su subsistencia, sus creencias, su cosmovisión y su historia. Entonces, el enfoque intercultural, busca ser interdisciplinario para

proporcionar al estudiante una educación global de pertinencia en donde desarrolla criterio y reflexión, la capacidad de análisis y acción. La Universidad Intercultural del Estado de México busca interrelacionar conocimientos estudiados e investigados en sus diferentes licenciaturas (Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Salud Intercultural, Enfermería y Arte y Diseño) con la finalidad de ofrecer esta visión global e intercultural.

Por último, agradecemos a nuestros estudiantes, sin los cuales este libro no tendría ninguna razón de ser, también agradecemos a Dios por el amor dado para vivir y sobrevivir esta experiencia de diez años.

Martha Muntzel
Carmen Emilia Mina Viáfara

Procesos educativos

Modelo educativo intercultural para la enseñanza de lenguas originarias en la Universidad Intercultural del Estado de México

Carmen Emilia Mina Viáfara
Universidad Intercultural del Estado de México

Introducción

Este artículo reflexiona sobre el modelo educativo intercultural para la enseñanza de una lengua originaria[1] como L2, en especial atiende el caso de la enseñanza del mazahua en la Licenciatura de Lengua y Cultura. Esta reflexión está inscrita en la línea de investigación de procesos educativos en el cuerpo académico "Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas", es financiada por el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP). A través del mismo se documentan y revisan diferentes procesos y modelos educativos utilizados para la enseñanza de lenguas originarias, considerando las necesidades puntuales de una institución educativa como lo es la Universidad Intercultural del Estado de México.

Puntos de partida de la enseñanza de lenguas originarias en la Universidad Intercultural del Estado de México: perspectivas en la Licenciatura de Lengua y Cultura

Con el nacimiento oficial de la Universidad Intercultural del Estado de México el 10 de diciembre del 2003 se establece que una de sus misiones principales sería la revitalización de las lenguas y las culturas originarias[2], es por esto que en el diseño del plan de estudios de todas las carreras ofrecidas por la institución se agregó un eje transversal que hace parte del componente axiológico del perfil de egreso del estudiante de la

---

1 A pesar de las discusiones teóricas entorno al término "lengua originaria", prefiero utilizarlo en vez de lengua indígena, dado que en la universidad, la mayor parte de los grupos de hablantes y personas que se adscriben indígenas y se les ha consultado sobre este asunto, prefieren este término.

2 Ver decreto de creación de la universidad. Capítulo 1, artículo 3, enciso 2.

institución, el mismo está compuesto por una tira de materias que graduadas en ocho niveles reciben el nombre de "Expresión y comunicación en lengua originaria". Esto implicó la enseñanza de una lengua local como: mazahua, otomí, matlazinca, tlahuica o náhuatl. Esta decisión que hace parte de una demanda histórica de los pueblos originarios, nos obligó a replantear la metodología tradicional utilizada para la enseñanza de estas lenguas; ya que hasta el momento y a través de la educación bilingüe indígena, dirigida a pueblos originarios, sólo se había planteado la enseñanza de una lengua indígena en el nivel de educación básico a niños entre los 3 a 12 años, durante algunas horas semanales, con instrucción en español, a través de estrategias que dan a conocer léxico y algunos aspectos culturales de la lengua meta, lo que tiende a posicionar al español como el idioma oficial mexicano y ubica la lengua originaria como un aprendizaje accesorio poco útil. En oposición, en este nuevo contexto universitario, la enseñanza de las lenguas originarias tiene el reto de empoderar el uso de la estigmatizada lengua originaria en adultos jóvenes, partiendo de competencias terminales que consideran, al mismo tiempo y de forma equitativa, lograr competencias tanto en la prestigiada lengua nacional como en una lengua extranjera (en nuestro caso el inglés), asunto que obliga al estudiante a obtener grados intermedios o avanzados de competencia comunicativa en la lengua originaria y al docente a la reflexión para enfrentar este reto.

En este contexto la enseñanza de la lengua y la lingüística dirigida a estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura cobra una nueva perspectiva, ya que no sólo se plantea el estudio descriptivo de las lenguas originarias o el aprendizaje de un vocabulario restringido para propósitos no cotidianos de la lengua, sino que se explora el aprendizaje de las lenguas en sus contextos comunicativos reales y la lingüística no sólo como medio de descripción lingüística, sino como estrategia de aprendizaje y revitalización de las mismas, en este caso, dirigida a jóvenes estudiantes universitarios de la carrera de Lengua y Cultura.

Preguntas qué orientan la reflexión

1. ¿Cómo enseñar una lengua de preeminencia oral como el mazahua?
2. ¿La enseñanza de la lengua mazahua en la escuela puede servir para la revitalización de la lengua?
3. ¿Qué hace que quienes aprenden una lengua la hablen después?

En especial nos dejaremos orientar por la primera pregunta, sin embargo en la discusión tocaremos puntos relacionados con la pregunta dos y tres. Es así como nos plateamos el siguiente objetivo.

Objetivo general

Reflexionar sobre logros y pendientes en los procesos y métodos utilizados para la enseñanza de las lenguas originarias, en especial el caso de la lengua mazahua, en la carrera de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Situación sociolingüística de la lengua mazahua en la república de México

Según el Censo General de Población y Vivienda (INEGI 2010) hay:

- 135,897 hablantes de la lengua
- 115,509 en el Estado de México
- 5,377 en el estado de Michoacán
- 7,710 en la Ciudad de México
- 1,105 en la ciudad de Guadalajara
- La lengua tiene dos variantes: el mazahua de occidente, conocido por su clave "MOC" y el de oriente, conocido como "MOR" (INALI–2009).
- 19.74 % de los niños de 5 a 14 años son hablantes de la lengua de la variante de occidente; mientras los niños de la variante de oriente, de 5 a 14 años, 18.26% hablan la lengua.
- Estos datos muestran que la lengua mazahua, a pesar del número de hablantes, está en riesgo mediano de desaparecer.
- También cabe hacer mención que ninguna de las 68 lenguas indígenas de México tiene más del 50% de niños de 5 a 14 años que sean hablantes de las lenguas (INALI–2012). Esto evidencia la clara tendencia de desplazamiento de las lenguas originarias mexicanas.

Contexto legal que sustenta la enseñanza de lenguas originarias y lo que sucede en la práctica cotidiana

A pesar del claro, amplio y difundido marco jurídico que sustenta la educación intercultural bilingüe,[3] no tenemos una reflexión previa del cómo se garantizará a los pueblos originarios una educación "Con respeto a la dignidad, identidad y la diversidad de las personas".[4] Esto implica un reto, ya que tradicionalmente las políticas educativas tien-

3 Ver considerandos en Gaceta del Estado de México el Decreto de Creación de la Universidad Intercultural del Estado de México.

4 En la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

den a buscar soluciones nacionales para problemas locales, una prueba de esto es que a pesar de existir un Plan Nacional para la Enseñanza de la Lengua Indígena, en la práctica no se cumple porque la prioridad es la enseñanza del español, la lengua nacional; una de las razones que justifican este comportamiento es que el dominio de la lengua indígena, en este momento, no es considerado como indicador para evaluar la calidad educativa de una institución educativa, por ejemplo: en el momento, para el INEE (Instituto Nacional para Evaluación de la Educación),[5] unos de los indicadores de rendimiento académico en los estudiantes de educación básica son las habilidades para el razonamiento matemático y la comprensión escrita del español, no se tiene en cuenta para nada la lengua local enseñada, de forma tal que en el momento de hacer evaluaciones nacionales, lo único que se prioriza es la lengua nacional y los conocimientos matemáticos; los conocimientos sobre las raíces culturales de los estudiantes en este proceso resultan ser accesorios. Si se ignoran los valores que constituyen las raíces culturales del educando, estamos ignorando una buena parte de su aprendizaje previo, además su aprendizaje no está siendo evaluado en su contexto significativo. Asimismo, nuestra institución, por necesidad de observar las normas nacionales de admisión de estudiantes en educación superior, debe aplicar el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL, el cual no considera la evaluación de saberes culturales o de las lenguas locales. Esto evidencia que aunque se logró hacer converger muchas voluntades políticas para financiar un proyecto de educación intercultural bilingüe en el nivel superior, y que a pesar que existe un marco jurídico que sustente su existencia, no hay reflexión previa sobre el cómo se lograría hacer de este modelo educativo una propuesta que respete la diversidad, la dignidad y la identidad de sus estudiantes. Es claro que se necesita una reflexión conjunta de manera interinstitucional, en todos los niveles, desde las más altas autoridades educativas a nivel federal, estatal, municipal, institucional, hasta llegar al nivel familiar donde las lenguas originarias son una práctica real, no sólo una ley o una asignatura para enseñar. "Lo que es bueno para los futuros universitarios de zonas urbanas, no necesariamente es bueno para todos los universitarios mexicanos".

Desplazamiento de la lengua mazahua en la región

Otro aspecto a dimensionar es la función social de la escuela en la enseñanza de las lenguas originarias, es necesario descolonizar prácticas educativas cultivadas desde cuando aparecen las primeras escuelas en las regiones donde estas lenguas tienen su asiento. A continuación se presenta información que sustenta la tendencia al desplazamiento de la lengua mazahua después de la aparición de la primera escuela en la comunidad de Emilio Portes Gil:

---

5 Última actualización: 25/noviembre/2008, 11:05: 10hrs; fuente: INEE.

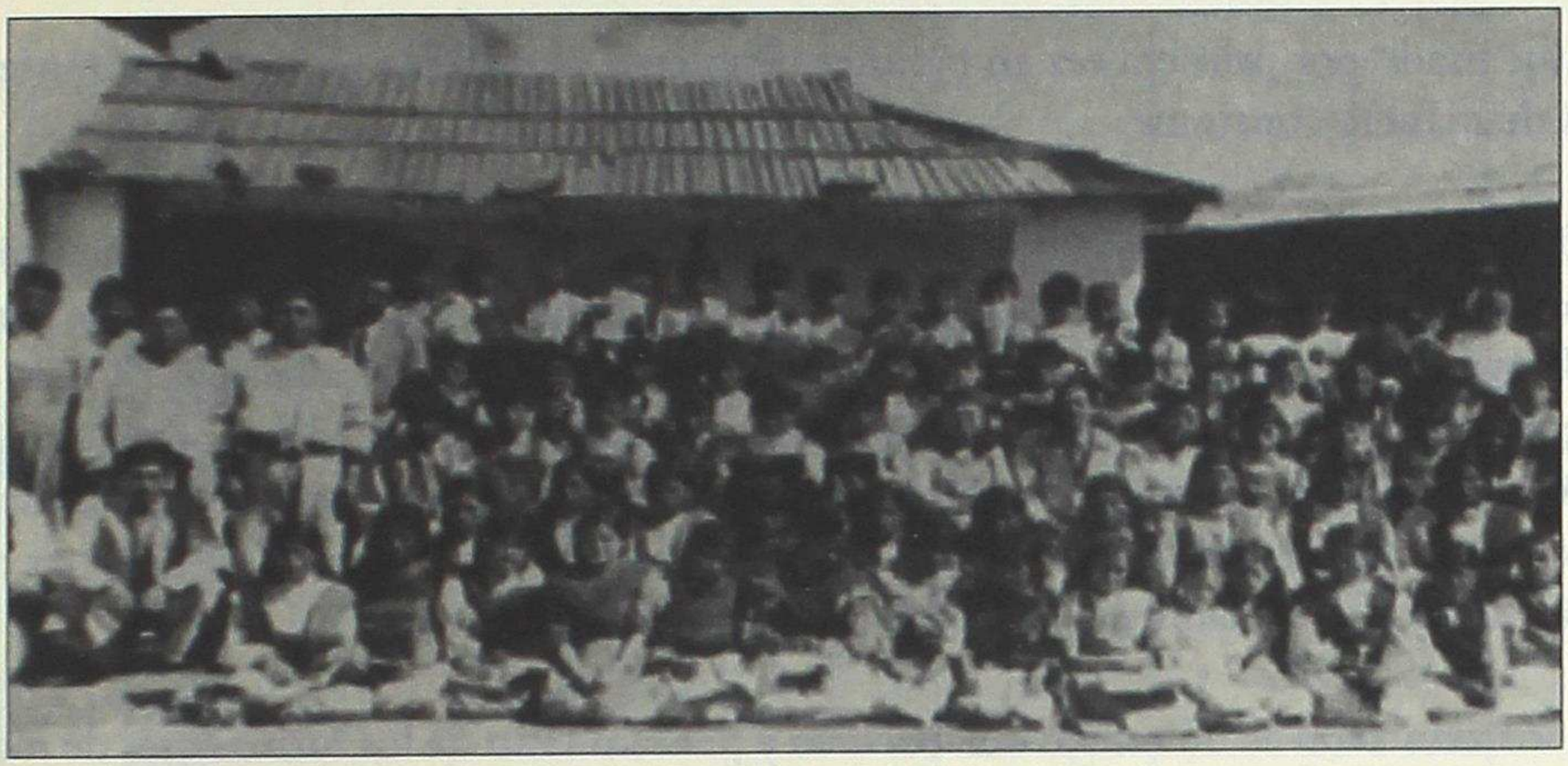


Foto 1. Tomada en 1949, en la Concepción el Chico, zona mazahua perteneciente al municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México, donde se marca la entrada de los primeros maestros encargados de la castellanización en la región mazahua. Cortesía de Antolín Celote Preciado.

Cuando se crea el ejido, el 13 de octubre de 1933, las 684 personas que allí vivían eran monolingües en mazahua (Celote, 2007: 30); sin embargo, una de las condiciones que se les exige para tener tierra y posteriormente para poder comprar, es hablar español. A finales de esta década aparecen las primeras brigadas de maestros que inician la castellanización. A principio de los años cuarenta se construyó la escuela primaria rural Alfredo Zárate Albarrán que fue inaugurada el 31 de marzo de 1943 por el mismo presidente de la república mexicana, Manuel Ávila Camacho.[6] Los colaboradores de las autoridades municipales iban al agostadero a juntar niños que estuvieran cuidando su ganado, de tal forma que los primeros estudiantes iban a la fuerza.[7] Quienes hablaran en mazahua eran castigados con la elaboración de 150 adobes. Los maestros tenían la consigna de sus superiores de que los mazahuas no deberían hablar más su lengua, el uso de la lengua era sancionado. En 1972 empiezan a trabajar los primeros promotores bilingües, entre ellos, promotores de Emilio Portes Gil, época en la cual se forman los primeros monolingües en español; es así como con la aparición de la escuela y la imposición de prácticas colonizadoras, en menos de 30 años, se forman los primeros monolinguës en español en la zona. Un ejemplo del tipo del discurso utilizado para la educación indígena es este de manual de capacitación para el maestro

6 *El Nacional*, órgano oficial del gobierno de México, 1° de abril de 1943. Información obtenida a través de Antolín Celote Preciado 2011.

7 Testimonio recopilado por Hugo Durán Segundo en trabajo de campo en diciembre de 2011, estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México.

que fue usado por primera vez en los años cincuenta, el cual fue reimpreso durante 30 años de manera continua:

> Escucha, querido maestro rural, hasta ahora te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios a hablar castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe, porque corres el riesgo de ser tú el incorporado… (Ramírez, 1976: 64, en Brumm, 2010: 58).

Esta introducción es un reflejo del discurso y pensamiento de los formadores de maestros indígenas en esta época, también de las políticas educativas a nivel nacional y, lógicamente, regional. Este discurso y las políticas educativas forman maestros divididos sobre sus raíces, creencias y maneras de enseñar, hacía pensar al maestro que para ejercer su labor en el salón de clase no podía validar los valores de sus estudiantes. Muchos ciudadanos formados bajo estas prácticas educativas y sociales, se convierten en la generación de hablantes a quienes les hacen pensar que hablar mazahua no está bien, por lo tanto tienden a hablarles a sus hijos sólo en español para evitarles el rechazo social. Poco a poco la lengua sólo se escucha en el núcleo familiar, entre los abuelos, y hasta ellos mismos empiezan a ser aislados por sus hijos y nietos por no hablar bien español.

Procesos educativos usados para motivar el uso de la lengua y su incidencia en la UIEM

Con el fin de revertir las prácticas que llevaron al desplazamiento de las lenguas originarias se crean leyes y con ellas políticas que dan origen a programas educativos que buscan revertir este proceso de desplazamiento de las lenguas originarias, sin embargo, esto es sólo el inicio en contra de más de 500 años de colonización mental y racismo que hicieron pensar a los hablantes que su lengua, sus costumbres y su apariencia física no eran buenos, sólo la lengua, las costumbres y la apariencia del colonizador. Llegados a este punto es necesario preguntarse si es suficiente solamente un programa educativo para revertir todas las secuelas de la colonización en la vida de los colonizados. Pensamos que este asunto necesita propuestas integrales y de fondo, y que la educación no puede ser la única responsable por solucionar este problema. A continuación se expone información etnográfica sobre el uso comunicativo que se hacía de las lenguas estudiadas en nuestra universidad en el 2008, prácticas con las cuales se busca responder al reto de la revaloración y revitalización del mazahua, otomí, tlahuica, matlatzinca y el náhuatl.

Gráfica 1 Algunos indicadores de la enseñanza y uso de las lenguas estudiadas en nuestra Institución en el 2008

Indicadores de uso	Lengua originaria	Español	Inglés
1.Examen de ubicación	No	No	No
2. Intensidad de horas semanales	4	4	4
3. Trabajo complementario	Consulta con el experto	Todas las materias son enseñadas en esta lengua	Trabajo extra: dos horas semanales de laboratorio con modelos audiolinguales y una hora quincenal de conversación
4. Actividades extracurriculares	Concurso de deletreo, presentación de fin de año, salidas de campo, traducciones a la constitución estatal.	Concurso de deletreo y presentación de fin de año.	Concurso de deletreo, presentación de fin de año y asistencia a congresos MEXTESOL.
5. Número de estudiantes por grupo de lengua	27 a 50 (en mazahua)	27 a 40	27 a 40
6. Número de maestros por lengua	5 mazahua 2 otomí 1 náhuatl 1 matlatzinca 1 tlahuica	2	5

Indicadores de uso	Lengua originaria	Español	Inglés
7. Material didáctico o disponible	Cuadernillos elaborados por maestros, diccionarios, 1 gramática por lengua, libro de fonología, documentaciones sobre las lenguas (la mayoría son fotocopias), algunas grabaciones de INALI, consulta con el experto, artículos de internet	Prensa, artículos de revistas, televisión, radio, cine, diversidad de gramáticas y diccionarios, internet	Material del maestro: TB, SB con audio, WB, Resource Pack, CD test por cada unidad, DVD con libro, asesorías periódicas de actividades por internet, cursos gratis para maestros, asistencias a coloquios locales, regionales, nacionales e internacionales, más libros de gramática cortesía de las editoriales.
8. Funciones comunicativas en el salón de clase	Saludos, instrucciones necesarias en el salón de clase, chistes, apodos, canciones, himno nacional, explicaciones en español, llenado ejercicios escritos de cuadernillos	Todas	Saludos, instrucciones necesarias en el salón de clase, canciones, explicaciones con equivalencia al español en conceptos complejos
9. Orden de las habilidades comunicativas enfatizadas	Leer, escribir, hablar, escuchar.	Escuchar, hablar, escribir, leer	Escuchar, leer, escribir, hablar
10. Funciones comunicativas más escuchadas fuera del salón de clase	Saludar, despedidas, hablar para excluir a no hablantes, chistes, chismes íntimos, apodos	Todas	Saludar, despedirse, leer textos científicos, escuchar películas, cantar, hacer amigos por internet

La gráfica anterior permite visualizar los logros alcanzados a partir de observar prácticas adoptadas en este contexto educativo superior, veamos:

- En el indicador tres, de actividades extracurriculares, se observa que se ganó espacio de uso público de las lenguas en todas las carreras de la universidad a través de la realización de concursos de deletreo, oratoria, poesía y de traducción de documentos legales como la Constitución del Estado Libre y Soberano de México del español a mazahua, otomí y matlatzinca y la ley de los derechos lingüísticos. Esta última actividad ha permitido a la universidad desarrollar trabajo interinstitucional con instituciones gubernamentales y privadas. Sobre el tema reconocemos que esta práctica representa un esfuerzo político de estado nación incluyente, sin embargo, estas publicaciones no tienen uso práctico, puesto que los destinatarios finales no saben leer en su lengua materna, un uso simbólico de estas publicaciones es que permiten revitalizar y posicionar las lenguas originarias en un contexto nuevo, el escrito.
- En el indicador diez que hace referencia al uso de la lengua fuera del salón de clase, observamos la aparición de chistes, bromas y conversaciones entre los hablantes; se identifica este uso con el propósito de demostrar actitudes como:

  1. Afirmación identitaria al interior de la comunidad académica universitaria, aunque no sea lo mismo fuera de ella, por ejemplo: en el sitio de residencia de la UIEM, que es la cabecera municipal de San Felipe del Progreso, se observa una clara división de grupos sociales: entre algunos residentes que reconocen ser descendientes de españoles, dueños de propiedades en el centro y que demuestran actitudes de rechazo a la lengua indígena y de superioridad sobre los residentes de poblaciones periféricas a la cabecera municipal, estas son personas que en muchos casos son hablantes o tienen el fenotipo mazahua y acostumbran ir a este lugar para comprar, vender o buscar trabajo en actividades domésticas o comerciales. Esta situación hace que algunos estudiantes prefieran no hablar o demostrar simpatía hacia la cultura indígena cuando están en el centro de San Felipe o en Atlacomulco de Fabela, municipio vecino.
  2. Se asocia también con un sentimiento de estatus y de seguridad de hablar la lengua originaria en un contexto donde ésta y sus hablantes son captados. Es más, en algunos casos se observa que se usa la lengua para excluir a los no hablantes.

- En el indicador dos, de trabajo complementario, se encontró una fortaleza de las lenguas originarias que son sus hablantes, de tal forma que se ha aprovechado dentro y fuera del salón de clase en diferentes niveles y carreras para hacer

consulta con el experto que es el nombre dado a los familiares y conocidos de los estudiantes que hablan lenguas originarias.

Además, en el cuadro anterior, observamos algunas prácticas desarrolladas en el contexto de la enseñanza de lenguas, mismas que nos llevan a reflexionar sobre las necesidades reales para la enseñanza de las lenguas originarias como L2, veamos:

- En el indicador uno, que hace referencia a la aplicación de exámenes de ubicación para la formación de los grupos de lenguas, se constató que no se aplicaban exámenes, sino se organizaban grupos heterogéneos, puesto que de lo contrario se requería mayor presupuesto económico para aumentar grupos de estudiantes, profesores y salones de clases. En ese momento no estábamos en capacidad de dar respuesta a los estudiantes de contar con un programa educativo, ni de lo que realmente necesitaban, a partir del dominio que tenían de una lengua originaria.
- En el indicador cinco, número de estudiantes por grupo de lengua, había grupos grandes, de 27 hasta 50 estudiantes, en especial los grupos de mazahua y de inglés que han sido los de mayor demanda.
- En el indicador siete, de material didáctico disponible, se observa que el poco material provenía de investigaciones no muy recientes, o era ofrecido por INALI, sólo para algunas lenguas como el náhuatl, en las otras no existía material. En ese momento sólo había un manual para enseñanza de mazahua publicado por el instituto; en conclusión, en la mayoría de los casos el material era elaborado por iniciativa de los profesores de la universidad, mucho de este material se encuentra actualmente en el departamento de investigación.
- En el indicador ocho, las de funciones comunicativas usadas en el salón de clase, se observó que en la enseñanza de las lenguas originarias se usaban algunas funciones comunicativas, pero que en la mayoría de las clases la instrucción era en español, no en la lengua meta. Cabe hacer mención en este apartado que una de las reflexiones pendientes en este modelo es sobre el perfil del docente de lenguas originarias en el nivel superior, pues hemos observado que la falta de documentación en las lenguas enseñadas, obliga no sólo a que el docente conozca la lengua, sino a que también sea capaz de hacer análisis metalingüísticos y de proponer modelos de enseñanza que consideren la situación sociolingüística actual del mazahua, tlahuica, matlatzinca, el otomí y el náhuatl.
- Para finalizar, en el indicador nueve, sobre habilidades comunicativas enfatizadas en clase, se indica la tendencia de modelo de enseñanza de traducción gramática dado que se hace mayor énfasis en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura o se presenta información gramatical en forma deductiva,

todo con instrucciones en español. Esto nos lleva en la necesidad de pensar en un modelo para la enseñanza de las lenguas con tradición oral como L2 y como L1, en virtud de que los estudiantes que ingresan no tienen las mismas competencias comunicativas.

Detalles etnográficos respecto del uso de lenguas originarias en la UIEM

En relación a la enseñanza de lenguas originarias, se constata que esta experiencia nos ha obligado a producir material dirigido a jóvenes adultos, que los abuelos de los estudiantes se han convertido en una fortaleza para el aprendizaje tanto de lenguas como de cultura y del resto de las asignaturas; se ha logrado la creación de algunos espacios públicos donde se hace uso social de las lenguas, como los de traducción, el de concursos de deletreo, la participación de estudiantes en concursos de poesía a nivel estatal y nacional; simultáneamente han aparecido contextos de uso privado de la lengua en chistes entre hombres o mujeres, apodos, groserías, contextos nuevos que definitivamente revalorizan y revitalizan la lengua originaria.

También se ha observado que los docentes de educación bilingüe se han sumado a los maestros lingüistas, que empiezan a sentir deseos de conocer y describir su lengua, para lo cual se están capacitando. Un ejemplo de ello es que en 2006 se conformó un grupo interdisciplinario de docentes de la división de lengua y cultura que acordaron el diseño de un primer programa para la enseñanza de todas las lenguas originarias, éste también era aplicable para la enseñanza de la lengua inglesa. Cabe hacer mención que por el momento se sigue utilizando este mismo programa sólo con algunas modificaciones realizadas por los docentes actualmente a cargo.

Actitud de los estudiantes ante la lengua originaria

Se supone que como el estudiante se inscribió a una universidad intercultural, desea aprender una lengua y cultura originaria; es más, se espera que como ésta es la lengua de sus abuelos y de sus papás, y en muchos casos es una lengua familiar a su oído, se tendrá una actitud positiva respecto de su aprendizaje. A continuación se presenta un ejemplo que evidencia la actitud de los estudiantes ante la lengua que aprenden. Como parte de actividades extra clase, desde el primer semestre de creación de la universidad, se celebraba un concurso de deletreo anual o semestralmente, en el V Concurso de Deletreo, que se llevó a cabo en el 2010, observamos la actitud de los estudiantes a partir de su participación en esta actividad.

Concursos de deletreo en la UIEM

Este concurso se realizó en el 2010, gracias a la colaboración de todos los maestros de lenguas en la universidad, la actividad se desarrolló de la siguiente manera: los docentes de lengua originaria y de inglés, debían aportar listados de palabras vistas en clase, durante la primera unidad temática del programa elaborado por las academias de lenguas para la enseñanza de lenguas durante el primer semestre de este año. Los estudiantes interesados en participar se inscribirían y estudiarían estas palabras unos días antes del concurso, ellos serían preseleccionados por sus docentes en el salón de clase. Este evento tuvo 84 concursantes de las tres carreras, una parte de ellos preseleccionados por sus docentes y otra por iniciativa individual, la participación fue la siguiente*:

Cuadro 2. Participación de los estudiantes en el concurso de deletreo

	Formación básica	**Lengua y Cultura**	**Comunicación**	**Desarrollo Sustentable**	**Total**
Tlahuica	1	1	0	1	3
matlatzinca	1	0	0	0	1
Mazahua	2	15	3	1	21
Otomí	6	2	0	1	9
español	0	8	9	1	18
inglés	18	3	10	1	32
TT	29	29	21	5	84

* (El orden de las lenguas es asignado por número de hablantes a nivel nacional, con el propósito de resaltar las lenguas menos habladas en el Estado de México y darles trato equitativo de acuerdo con la ley de derechos lingüísticos).

A partir de este cuadro se puede concluir:

1. La lengua originaria más elegida para participar en el concurso fue el mazahua.
2. El inglés fue la lengua más seleccionada para participar, asunto entendible, ya que el inglés cuenta con una gran tradición escrita en comparación con la de las lenguas originarias.

3. Del tlahuica y el matlatzinca observamos que, a pesar de haber pocos hablantes o algunos la aprenden como L2 en la universidad, hubo participantes, esto podría interpretarse como un asunto de identidad, como una forma de demostrar presencia en la universidad.
4. Si analizamos las columnas de registros por carreras, podemos ver que los estudiantes de Lengua y Cultura tienen mayor participación en mazahua y menor en inglés, esto podría tener dos lecturas: la primera, que hay más hablantes de mazahua en Lengua y Cultura que en otra carreras; la segunda, que sienten las lenguas más afines a su carrera y que a futuro formarán parte de su vida profesional.
5. Los estudiantes de comunicación presentan mayor participación en español e inglés, una primera lectura puede ser el de que haya menos hablantes de lenguas originarias, y una segunda es el de que sienten que su vida profesional está más relacionada con contextos en español o inglés.
6. Los de Desarrollo Sustentable presentan menor índice de participación, parece que hay menos hablantes o que se relaciona muy poco con la vida profesional de los estudiantes.
7. Respecto de la Formación Básica que en esta época se ofrecía en todas las carreras, podemos constatar que hay mayor interés por el inglés y ningún interés por el español.
8. En conclusión, podríamos suponer que el perfil terminal del estudiante puede marcar pauta sobre actitudes ante las lenguas que aprende en la UIEM.

Detalles etnográficos sobre actitudes respecto del español en el concurso de deletreo

Según el cuadro dos, la tercera lengua en número de participantes fue el español; aquí cabe hacer mención que el registro para deletreo en español fue por iniciativa personal, no hubo profesor encargado de registrar estudiantes, ellos se acercaban a hacer el registro, esto debido a que el español no se ofrece como materia; durante el primer año, lo más cercano que se ofrecía a todos los estudiantes en la etapa de Formación Básica era una materia llamada Lectura Crítica y Producción de Textos donde se trabajaba en forma de taller, dedicado a la lectura y a la redacción de textos en español, donde se aboradaban diferentes temáticas de interés de los estudiantes. En otras carreras como Comunicación Intercultural, a los estudiantes se les imparten asignaturas durante el resto de la carrera, con énfasis en desarrollar competencias para la redacción de textos, actividad encaminada al dominio del español estándar,[8] con el propósito de hacer uso

8 Usamos este término para hacer referencia a la variedad de español con más aceptación social, por ejemplo: el español formal usado en medios masivos de comunicación o el español utilizado por personajes públicos son estatus social: radio, prensa, televisión, periódicos, revistas, entre otras.

del idioma oficial mexicano[9] en medios masivos de comunicación como: prensa, radio y televisión. En Lengua y Cultura durante el tercer y cuarto semestre se trabajaba redacción y traducción de textos, cuyo fin es el desarrollo de competencias para la traducción de textos del español a lenguas originarias y viceversa. En la carrera de Desarrollo Sustentable se ofrece Lectura Crítica y Redacción de Textos, con la intención de que los estudiantes desarrollen competencias para la construcción de sus proyectos productivos.

En la universidad la mayoría de materias son ofrecidas en español, a excepción de la enseñanza de lenguas en cuyas clases se procura el uso de la lengua meta: inglés o lengua originaria; no obstante, se observa que las explicaciones de asuntos gramaticales tienden a hacerse en español, lo mismo que la confirmación de actividades académicas como tareas, actividades extracurriculares, organización para la presentación de la actividad de fin de año, etc. Hay tendencia a que aunque se haya entendido el mensaje en la lengua meta, los estudiantes, y hasta los mismos maestros, buscan la reiteración del acto ilocutivo en español, la primera lengua de la mayoría de los estudiantes sirve de referencia para la enseñanza de la L2, comportamiento éste relacionado con el método de traducción gramática (Stern, 1983: 455) en Richards y Rogers (2001: 11).

Respecto del uso social del español, observamos que todos los actos oficiales son dirigidos al público en éste, las únicas actividades donde hasta el momento se ha usado español y una lengua originaria son las de "Las Jornadas de Traducción" y en algunos de los "Foros de expertos de la lengua". Los estudiantes que se identifican como bilingües, en presencia de monolingües en español, tienden a usar español, sólo los he escuchado en la lengua originaria cuando traen a algún familiar a la universidad o cuando hemos ido de visita a sus casas. La tendencia general es el uso del español, esta es la lengua franca hablada en todas las dependencias universitarias para el desarrollo de trámites oficiales. Esto era de esperarse dada la larga tradición de monolingüismo sustentado en la constitución nacional, que pesa más que la realidad plurilingüe y pluricultural de México.

Asimismo, la mayoría del material didáctico usado para la enseñanza de diferentes asignaturas está en español; en la enseñanza de lenguas, el material didáctico del inglés está escrito en la lengua meta y es provisto por casas editoriales internacionales con sede en México; los de las lenguas originarias podemos encontrar cuadernillos escritos en otomí, mazahua y tlahuica, estos materiales fueron elaborados por los maestros de lengua entre 2004 a 2009. Los autores y el número de cuadernillos elaborados por orden de aparición son: Antolín Celote Preciado: 1, Antonio López Marín: 3, Joel Martínez Álvarez: 1, Marcos Juárez Cárdenas: 2, Petra Benítez Navarrete: 3. No se encuentran materiales en matlatzinca ni en náhuatl. Al momento, los materiales de con-

9 Considero pertinente mencionar que aunque el español es reconocido como el idioma nacional mexicano, de acuerdo con la Ley general de derechos lingüísticos.

sulta en la biblioteca están principalmente escritos en español, en inglés, sobre todo en temas de salud, desarrollo sustentable y algunos de lingüística; se pueden encontrar dos tipos de diccionarios: gramáticas de mazahua, el de Mildred Kiemele Muro y el del maestro Antonio López Marín. En otomí, náhuatl y un cuadernillo en tlahuica, se encuentran también dos libros en matlatzinca escritos en español.

Detalles etnográficos respecto del uso del inglés en la UIEM

En nuestra institución el inglés es una lengua de gran aceptación social, aproximadamente en cada salón hay al menos un estudiante que paga en otras instituciones para recibir clases adicionales de inglés; en el período inicial de formación básica, no es extraño encontrar jóvenes que ingresen a la universidad porque quieren aprender inglés para viajar a Estados Unidos o porque reciben correspondencia de familiares en inglés o simplemente porque quieren cantar las canciones de moda.

Algunos llaman a las maestras de inglés *miss*, que en inglés significa "señorita", término asignado a los maestros en los centros de enseñanza de inglés; en el discurso esto tiene el efecto de ser una categoría diferenciadora de los maestros de otras materias, ocurre especialmente en el proceso de visita de la venta de libros de las casas editoriales a la institución. Cabe hacer mención que ellos proveen los libros para el aprendizaje de inglés a los estudiantes y a los maestros con una variedad muy amplia de material para la enseñanza: el maestro de esta materia dispone de libros para la clase con disco de audio, libro para tareas con audio, libro para hacer seguimiento de videos relacionados con la unidad, libro para actividades extra–clase, disco con exámenes parciales preparados, puede solicitar planeación de sus clases, puede consultar en páginas web información y material didáctico relacionado con los temas de estudio, lo mismo que recibir asesoría personalizada por internet, aparte de cursos periódicos para la preparación de exámenes de certificación de la lengua y de conocimiento de didáctica de las lenguas; asimismo, los maestros pueden contar con asesorías, capacitaciones periódicas, congresos anuales, sostener relaciones con otras instituciones educativas, etc. Los estudiantes de inglés, para su estudio personal, poseen su texto guía, libro de tareas, pueden ir a la sala de cómputo y trabajar un *software* llamado "tell me more", cuyo propósito es inducir al estudio independiente de la lengua con metodología audiolingüe. Se ha observado que el uso comunicativo que los estudiantes hacen del inglés fuera del salón de clases está restringido, casi a funciones comunicativas básicas como: saludar, despedirse, pedir permiso para entrar o salir del salón. En los pasillos es posible encontrar estudiantes escuchando canciones de inglés o verlos en el laboratorio consultando páginas de Internet en inglés, en lectura de artículos de asignaturas, especialmente de lingüística o para la revisión bibliográfica de sus tesis, pero no es muy generalizado. Un aspecto que personalmente creo merece mayor atención en nuestras aulas, es la enseñanza de inglés a bilingües español–mazahua, así

como la necesidad de considerar la variedad de español de contacto hablado por estos bilingües, como parte de la diversidad del español mexicano. Si en verdad queremos aplicar un enfoque intercultural en la educación, es necesario reconocer dos cosas: la primera es que necesitamos modelos de referencia del español para la comunicación en los medios masivos, lo que nos obliga a usar y a enseñar a nuestros estudiantes las formas del español estándar y, la segunda, es que se debe reconocer que hay muchas formas de hablar español en México y que estas formas no deben ser vistas en forma peyorativa, ya que ninguna variedad es mejor que la otra, el estatus de la variedad de la lengua es asignado por la mente de quienes hablan y quienes escuchan. Por lo que no es raro escuchar expresiones como "español de los nacos, español cuatrapiado o que habla muy buen español".

En conclusión, en los primeros cuatro años en la UIEM, tenemos espacios de avance para las lenguas originarias y espacios de retroceso, los espacios de avance ocurren cuando independientemente de que el estudiante acepte o rechace la lengua, la misma le sirve como contexto para repensar su identidad, la relación con sus raíces y de acercamiento con sus abuelos;[10] esto no obstante del dominio comunicativo que tenga de la misma. Los espacios de retroceso se dan cuando perdemos la oportunidad de retroalimentación en la labor que desempeñamos en el aprendizaje y difusión de las lenguas, puesto que esta reflexión nos permite intencionar cada una de nuestras acciones a favor de la revaloración de las lenguas y la cultura, las cuales podrían ser un modelo a aplicar no sólo a nuestros 458[11] estudiantes, sino también en las escuelas y comunidades en las cuales tenemos injerencia a través de las actividades de vinculación y el servicio social. Observando este comportamiento, a partir de las asignaturas de lingüística, en el 2008, hice una propuesta para motivar el autoaprendizaje y análisis de la lengua. A continuación presentó la experiencia:

¿Es posible el aprendizaje de una lengua originaria a través del análisis lingüístico?: una experiencia en la Licenciatura de Lengua y Cultura

Con el deseo de contribuir al perfil de egreso de nuestros estudiantes hemos reflexionado sobre la función de la lingüística en este plan de estudios. Para quienes no están familiarizados con esta disciplina, la lingüística podría ser un obstáculo para el apren-

10 A partir de conversaciones o entrevistas realizadas a estudiantes egresados de la 1ra y 3ra generación. Por ejemplo: Neftali Padilla de Jesús, quien después de prácticas con su abuelo como experto de la lengua, afirmó que era la primera vez en su vida que hablaba con su abuelo en mazahua o Elizabeth Quintana, egresada 3ra generación quien afirmó que ya empezó a darse cuenta de cosas que sucedían en su casa, debido a que antes no se interesaba por saber qué hablaban sus padres en mazahua.

11 Esta cifra fue registrada en el 2010.

dizaje de la lengua; para quienes están muy familiarizados, ésta podría convertirse en la única forma de aprender una lengua. Sin embargo, diría que no es ni una cosa ni otra otra. Un punto a favor del primer pensamiento es que las lenguas aún se hablan, no por los estudios lingüísticos hechos a las mismas sino por la resistencia social de sus hablantes. Un punto a favor del segundo pensamiento es que sin la lingüística no habría conocimiento sobre las lenguas, por lo tanto, no tendríamos alfabetos prácticos para escribirlas, diccionarios para reconocer su riqueza léxica o gramáticas que nos permitieran normalizar la escritura. En fin, considero que las herramientas que nos ofrece la lingüística aplicada pueden reconciliar estas dos posiciones.

Primera experiencia

En este espacio presentaremos una experiencia de aplicación de la lingüística al aprendizaje de las lenguas mazahua, otomí, matlatzinca y tlahuica. De antemano se puede decir que la respuesta a la pregunta que se planteó al comienzo es que no, pues aunque hay modelos de aprendizaje basados en el reconocimiento y análisis lingüístico estos no serían exitosos si no existiera convivencia activa con los hablantes de la lengua meta. Dado que el aprendizaje de una lengua no es sólo aprendizaje de códigos sino también aprendizaje de una forma de ver la vida, a través de ella se preserva y se transmite la historia, la cultura, el conocimiento y los valores de los seres humanos. De todas formas, teniendo en cuenta a Boas, queremos demostrar la importancia de la lingüística como herramienta para el análisis de la cultura y de la historia de un pueblo dado, así como la función que tiene la lengua en la preservación y transmisión de la cultura (tradición oral), y el valor que revisten los estudios lingüísticos dentro del aprendizaje de una lengua. Partimos de la idea que cuando aprendes una lengua haces cosas con la lengua (Austin, 1982). Bajo esta perspectiva queremos presentar la siguiente experiencia.

Como antecedente exponemos el contexto donde tuvo lugar esta experiencia, dentro del mapa currilar de la licenciatura de Lengua y Cultura.[12] En el eje disciplinar de Lingüística se encuentra la asignatura de Morfosintaxis[13] en el quinto semestre, como antecedente a esta asignatura, el estudiante en el ciclo de formación básica,[14] que es de un año, tomaba la asignatura de Lectura Crítica y Producción de Textos I y II en el segundo año, en el tercer semestre tomaba la asignatura de Introducción a la Lingüística donde se presentaban las lenguas como objeto de estudio científico, de aprendizaje y

12 Mapa aprobado ante profesiones en el 2006.

13 Esto en el plan de estudios registrado ante profesiones.

14 Es un periodo inicial propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) para todos los planes de estudio de la Universidad Intercultural del Estado de México que tiene el propósito de familiarizar al estudiante con el modelo y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica, de metodología de investigación.

de convivencia social, además se exploraba su actitud ante las lenguas mexicanas, la lengua nacional y las internacionales. En el siguiente semestre se trabajaba el nivel fonético y fonológico, aquí se identificaban los sonidos de las lenguas del mundo y, en especial, se exploraba la riqueza fonológica de las lenguas otomianas, y se aplicaba este conocimiento inicial al reconocimiento de los sonidos, las sílabas que conforman las palabras y las características audibles de las palabras y las oraciones de las lenguas, especialmente las originarias; estos conocimientos se aplican de forma práctica en la transcripción fonética, que viene a ser la escritura de los sonidos de la lengua a los cuales, para usos prácticos y didácticos, y atendiendo la pertinencia del perfil de egreso, se busca las grafía correspondiente de estos sonidos propios de la lengua o se identifican sonidos propios de la lengua que no tienen grafía que les corresponda[15] en el alfabeto práctico.[16] Uno de los propósitos de tomar la asignatura de fonología es que los estudiantes puedan hacer propuestas de escritura para resolver problemas en la escritura de las lenguas originarias. En el tiempo que llevo de impartir esta asignatura, he observado que la intensidad horaria es insuficiente para abarcar la complejidad del sistema fonológico de las lenguas otomianas y que este conocimiento, en hablantes de español, podría ser orientado a una reflexión sobre cómo enseñar los sonidos de las lenguas de forma comunicativa, y en los hablantes bilingües, puesto que adquirieron la lengua como L1, debe ser orientada a su reflexión metalingüística y a su escritura. Esto quedaría en los dominios de la lingüística aplicada. Las preguntas que quedan en el aire son ¿Qué tipo de lingüística deben aprender nuestros estudiantes? ¿Cómo agregar estos contenidos de forma sólida a la asignatura de fonología?

En el quinto semestre, en la asignatura de morfosintaxis, el estudiante empezará a analizar los morfemas, las unidades mínimas de significación en las lenguas; para hacer esta labor el deberá transcribir fonéticamente su corpus y además escribirlo usando el alfabeto práctico[17] usado en cada una de las lenguas originarias. Como fruto de este conocimiento los estudiantes han recopilado cuentos, relatos, juegos, campos semánticos de palabras usadas en fiestas tradicionales como la de Día de Muertos u otras actividades culturales. Estos corpus deben ser transcritos de grabaciones de entrevistas y elicitaciones, hechas preferiblemente en la lengua originaria a hablantes o expertos en ellas, en la mayoría de los casos, sus abuelos. En sus prácticas deben identificar, inicialmente, sonidos propios de las lenguas otomianas y algunos cambios morfofonológicos, observados por ahora en los nombres del mazahua. Los primeros corpus recolectados en el 2006 fueron listas de temas como: el árbol y sus partes, la casa y sus partes, partes del cuerpo, alimentación de Día de Muertos; posteriormente reunimos

15 Por ejemplo, Knapp (2008: 42), en mazahua se reconoce el fonema [w] que aparece en palabras como [wari] "maguey" , sin embargo, ortográficamente se escribe uaru , asunto que evidencia una confusión de los hablantes entre los fonemas [w] y [u].

16 No hay información en el Word de esta nota (RPR).

17 Este alfabeto fue consensuado por distintas instituciones lingüísticas y educativas desde 1989.

una colección de más de cuarenta cuentos de tradición oral, alternadamente a este corpus se reunió un banco básico de preguntas que deberían ser hechas para elicitar en la lengua, considerando las variantes de cada una de ellas reunidas en el aula de clase; toda esta información fue transcrita fonéticamente y escrita en el alfabeto práctico enseñado por los maestros de la institución.[18] Para el trabajo final, en los cuentos recolectados, se hizo una propuesta de cortes morfológicos a las dos primeras cuartillas del cuento. Los estudiantes aplicaron todos los conocimientos vistos en el transcurso del semestre, en las partes donde tenían dudas de su análisis simplemente lo indicaban y dejaban pendiente este asunto para análisis posteriores, se reunió un total de 40 cuentos en mazahua, uno en matlatzinca, dos en tlahuica, la mayoría de los estudiantes lograron acostumbrarse al análisis inicial de datos en la libreta de campo, y utilizaron esto como una herramienta clave para el autoaprendizaje de la lengua. Veamos un ejemplo del tipo de preguntas básicas en mazahua que un estudiante, que no conoce la lengua, debía hacer para recopilar su primer corpus en la libreta de campo:

Saludos

kjimi nita
['khimi 'nita]
"buenos días abuela"
¿ja bi jyas'ʉ?
['habi 'hjas'ɨ]
"¿cómo amaneciste?"

Preguntas para la entrevista

¿pje in chjũ–ts'k'e?
['phe in 'tʃhũ–ts' k'e]
"¿cómo te llamas?"
¿ja gi mamʉ __ k'ü ne 'jñatjo?
[ha gi 'mamɨ___ k'ɨ ne 'hñatho]
"¿cómo se dice __ en mazahua?"
¿mbarti in chjũ'ũ yepe ri mama?
['mbartin 'tʃhũ'ũ 'dʒepe ri 'mama]
"¿puedes repetirlo?"
jã
[hã]
"sí"

18 Aprobado en 1989 por la DGEI y diferentes instituciones educativas como el INEA.

iyo
[ijo]
"no"

Despedidas

maxkjo
['maʃkho] (quien se va)
"me voy"
maxa
['maʃa] (quien despide)
"anda"

Cabe mencionar que inicialmente esta información es recopilada por el estudiante en el salón de clase con compañeros bilingües, después de esta práctica él debía reunir esta misma información con un familiar experto[19] de la lengua. Estos datos también deberían ser recopilados por los estudiantes otomíes, tlahuicas, matlatzincas o hablantes de alguna otra lengua indígena, hubo de miskito y mixteco también.

Planeación colegiada para la enseñanza de las lenguas originarias en la UIEM

Dado que no existía reflexión previa sobre modelos para enseñanza de lenguas originarias como L2 en el nivel superior, esta planeación tenía el propósito de regularizar el aprendizaje de las lenguas originarias, a través de la organización y aplicación gradual, coherente y contextualizada de contenidos temáticos de ocho niveles para la enseñanza. La misma fue realizada por la Academia de Lengua y Cultura, constituida por docentes de la División de Lengua y Cultura. El producto de nuestra planeación fue el siguiente:

- Primer semestre: Identidad y Familia (yo, mi familia, mis gustos, mis hábitos de vida)
- Segundo semestre: *Pjoxte*, "ayuda mutua" (casa, comunidad, historia de mi pueblo)
- Tercer semestre: Hombre y Naturaleza (descripción del hombre, trabajo, naturaleza).

19 En lugar de usar el término de informante, preferimos usar el término de experto de la lengua para algún familiar, amigo o vecino del pueblo quien sea hablante activo de la lengua originaria y sea reconocido en su comunidad como transmisor de información cultural en su núcleo familiar.

- Cuarto semestre: Tradiciones y Costumbres (la fiesta de mi pueblo, comida tradicional. Pjoxte)
- Quinto semestre: Higiene y Salud (salud, higiene, usos de la medicina tradicional).
- Sexto semestre: Literatura y Filosofia (tradición oral, cuentos, dichos, refranes, chistes, la voz de los ancianos).
- Séptimo semestre: Arte y Artesania (arte en la comunidad, artesanías, artistas y maestros).
- Octavo semestre: Comunicación y Tecnología (las noticias del mundo, TV y radio, la comunidad frente a la comunicación).

Exámenes de ubicación a partir de la nueva planeación

A partir de la planeación de ocho niveles para enseñanza de la lengua, consideramos la necesidad de ubicar a los estudiantes de acuerdo con su nivel de dominio de la lengua para tal fin y, a partir de los contenidos de la planeación, cada docente elaboró instrumentos que permitieran reconocer en el estudiante estos niveles de uso de la lengua; es de este modo como se acuerda una lista básica de referenciales[20] para la elaboración de los exámenes de ubicación, después de discutir esta necesidad la Academia levanta la siguiente acta:[21]

> Considerando los puntos de vista de estudiantes en promociones anteriores, la discusión colegiada sobre la experiencia de los docentes en la enseñanza de lenguas indígenas, además siendo pertinentes a la misión y visión de nuestra institución y buscando el logro de los objetivos anteriormente propuestos, se ha programado la enseñanza de las lenguas por medio de la ubicación de grupos de estudiantes, considerando su nivel de competencia comunicativa. Esta ubicación realizada entre el mes de junio al mes de julio de 2009, fue realizada a través de un examen diagnóstico que permitiera evaluar el logro de competencias comunicativas propuestas en el programa general para la enseñanza de las lenguas, elaborado por los maestros de Lengua y Cultura en agosto de 2006, el mismo consta de ocho unidades temáticas que buscan el dominio de las cuatro habilidades de las lenguas, a través de ocho competencias comunicativas generales, que fueron planteadas reflexionando en funciones comunicativas básicas generadas de las prácticas culturales cotidianas de los cinco pueblos originarios del Estado de México (mazahua, otomí, matlatzinca, tlahuica y náhuatl), la idea es que estas funciones comunicativas sirvan como detonadores de la expresión y análisis en lengua originaria, buscando establecer una relación coherente entre

20 Entiéndase referencia como un inventario de competencias necesarias para llevar a cabo actividades y el inventario final de las actividades mismas» (Cuq, 2003: 212). En López Pérez (2011).

21 En la introducción de la planeación realizada por los docentes.

lengua y cultura. De tal forma que a partir del segundo semestre de 2009, y considerando los criterios de certificación, la ubicación de los estudiantes por grupos para la enseñanza, será realizada tomando en cuenta los siguientes indicadores de dominio de la lengua:

	Comprensión oral	**Comprensión escrita**
B1	Tiene dificultad para entender el lenguaje escrito y oral, más allá de la comprensión de algunas palabras aisladas o expresiones muy básicas.	Puede escribir palabras aisladas o expresiones muy básicas con errores.
B2	Entiende palabras aisladas e infiere funciones comunicativas.	Escribe palabras aisladas y las asocia con otros contextos.
B3	Comprende el significado de expresiones y frases básicas.	Escribe expresiones y frases básicas u oraciones simples, con ciertos errores. (nivel descriptivo)
I1	Comprende oraciones básicas y las asocia con otros contextos comunicativos	Expresa pensamientos y emociones personales a través de la escritura de oraciones básicas u oraciones simples, con ciertos errores
I2	Comprende textos redactados en la lengua de uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo	Escribe textos sencillos y bien enlazados, describiendo experiencias, sentimientos, vivencias
I3	Identifica textos cotidianos en lengua originaria con campos semánticos relacionados	Crea textos sencillos y bien enlazados describiendo experiencias, sentimientos personales y además escribe textos sencillos relacionados con su área laboral
A1	Comprende e identifica las ideas centrales en textos largos y complejos sobre temas diversos, apreciando distinciones de estilo	Escribe textos claros y detallados seleccionando el estilo apropiado de acuerdo a los lectores a quienes va dirigido.
A2	Comprende e identifica las ideas centrales en textos largos y complejos sobre temas diversos, apreciando distinciones de estilo. Además asocia estas ideas centrales y las identifica con otros textos	Escribe textos de diferentes áreas de trabajo considerando el receptor y el emisor

Una vez realizados los primeros exámenes de ubicación en 2009 a 595 estudiantes, los resultados fueron así:

1. 350 quedaron en el nivel B1, de estos 350, aproximadamente 300 eran de nuevo ingreso y estaban en los grupos de Formación Básica 1
2. 74 estudiantes quedaron ubicados en el nivel B2
3. 66 estudiantes quedaron ubicados en el nivel B3
4. 46 quedaron en nivel I1
5. Y un grupo de 28 estudiantes quedó clasificado en los nivel I2, I3, A1 y A2

Estos resultados reflejan el nivel de conocimiento de las lenguas originarias de nuestros estudiantes en esta época, los grupos más numerosos resultaron ser los de Básico1, la mayoría en formación básica, hubo mayor número de estudiantes en mazahua. De 295 que ya eran estudiantes regulares, 50 quedaron ubicados en el nivel B1, lo que fue decepcionante para este grupo de estudiantes. De 295, 190 fueron ubicados en los niveles básicos, 74 quedaron entre los niveles intermedios y avanzados, 31 estudiantes no fueron evaluados para ubicación, ya que no asistieron este día. A través de los años, la tendencia observada en el dominio de la lengua en estudiantes de nuevo ingreso es que cada vez hay menos hablantes. Aproximadamente el 19% de los estudiantes regulares están en el nivel intermedio, un 5% de éstos acreditaron tener nivel avanzado de dominio de la lengua. Este grupo de avanzados nos ayudó posteriormente en la impartición de talleres de lengua, algunos de ellos trabajan como maestros hora clase en la universidad en este momento.

Segunda experiencia de aprendizaje de la lengua a partir del análisis lingüístico

En el 2007, para la segunda experiencia de aprendizaje de lengua, a partir del análisis lingüístico, la recolección del corpus tiene en cuenta la planeación de contenidos para la enseñanza de las lenguas en nuestra universidad. Intentamos, además, aplicar los análisis hechos en la enseñanza práctica de las lenguas originarias a hispano o anglo parlantes; por ejemplo, una vez hecho el análisis y comparación del paradigma de los pronombres personales en *jñatjo* (mazahua), español e inglés, el estudiante debería crear juegos didácticos que consideren las diferencias tipológicas y posibles dificultades que podría enfrentar un hablante de español o de inglés para aprender los pronombres personales del mazahua. Este tipo de actividad busca la transferencia y aplicación inmediata de los nuevos conocimientos a situaciones reales que los estudiantes deberán enfrentar, como lo es la enseñanza de una lengua en la cual no hay muchos estudios documentales. Además, en esta experiencia, se tuvieron en cuenta las temáticas que simultáneamente los estudiantes estarían abordando en sus clases de lengua origina-

ria; en este caso, para el quinto nivel de aprendizaje de la lengua, se planearon temas de higiene, salud y medicina tradicional, aprovechamos esta temática para recopilar corpus relacionado con contenidos tales como: la cosecha de maíz, la menstruación, la primera relación sexual de un hombre, el embarazo, la gripa y de actividades realizadas en casa después de la muerte de alguien. Se reunieron corpus de diez oraciones, las cuales eran analizadas morfológicamente; este mismo corpus es utilizado para la elaboración de pequeños manuales didácticos de la lengua, con el propósito de que el estudiante vaya reflexionando no sólo en los problemas estructurales de la lengua, sino en los problemas e implicaciones culturales que reviste la enseñanza de una lengua.

Problemas a los que se enfrenta en la experiencia

1. Dominio en la transcripción fonética.
2. El estudiante debe ser sujeto y objeto de investigación.
3. Tener credibilidad en su comunidad para elicitar temas que revisten complejidad, como los relacionados con la sexualidad.
4. No todos tienen abuelos bilingües.
5. Diversidad dialectal.
6. Se necesita la colaboración de los maestros de las lengua originarias.
7. La evaluación de estos trabajos es muy dispendiosa.
8. Algunos estudiantes no están interesados en aprender lenguas originarias.

Logros alcanzados con esta experiencia

1. Análisis morfológicos de cuentos que servirán a los estudiantes para la posterior elaboración de material didáctico.
2. Interés por hacer estudios lingüísticos como una estrategia para la enseñanza de la lengua.
3. De 60 estudiantes, aproximadamente, 20 escogieron hacer su tesis en base a un tema que aborda el nivel morfológico de la lengua, propusieron temas como: orden en la frase nominal del mazahua, prefijación en sustantivos en el mazahua, el tono en el posesivo, sustantivos en matlazinca, contextos de uso de la lengua tlahuica, topónimos en mazahua, cambios en el verbo haber en mazahua. Todos estos son asuntos que no están completamente documentados en las lenguas otomianas y que por lo tanto son de gran utilidad para futuras investigaciones, materiales didácticos y una futura normalización de la lengua.
4. Algunos estudiantes utilizan la transcripción fonética y el análisis morfológico como estrategia individual de autoaprendizaje.

5. Se empieza a tener un corpus que puede ser utilizado para investigaciones futuras, para elaboración de diccionarios, material didáctico o aplicado en actividades de planeación lingüística como toponimia.
6. Hay maestros de lenguas originarias que empezaron a utilizar el conocimiento que surge del análisis morfológico en la elaboración de material didáctico y como una estrategia continua de autoformación docente.
7. Reconocemos claramente que esta estrategia no es comunicativa, sin embargo la experiencia permite a los estudiantes desarrollar competencias para el conocimiento y enseñanza de las lenguas originarias. También les permite crear rutas de autoaprendizaje.
8. En este proceso reconocimos que esta experiencia no representa un modelo comunicativo para la enseñanza de la lengua, sin embargo nos obliga a pensar en la necesidad de adaptar la lingüística a las necesidades del perfil de egreso del estudiante. De nuevo me surge la pregunta, ¿qué tipo de lingüística necesitan nuestros estudiantes? Definitivamente tiene que ser una que conduzca al desarrollo de competencias para resolver problemas reales de comunicación en las lenguas originarias, como: normalización, alfabetización, traducción, interpretación, toda clase de procesos educativos, expresar el pensamiento, emociones de sus hablantes, ocupar un espacio social frente a sus hablantes y no hablantes y todo tipo de función comunicativa u opciones de comunicación que pueda tener cualquier otra lengua mundo.

Problemas a resolver en la experiencia educativa

- Motivar al estudiante a responsabilizarse por su continuo autoaprendizaje en la lengua que haya elegido.
- Motivar al docente a conocer la lengua con la que trabaja, a esta altura es bien claro que además de saber hablar la lengua debe reflexionarla para poder predecir los temas problemáticos en el aprendizaje, también debe facilitar continuamente en el salón de clases técnicas que enfrenten al estudiante a la lengua meta para hacer hipótesis que le permitan consolidar su aprendizaje.
- Es necesario crear conciencia que las lenguas originarias no pueden tener trato igualitario, más bien deben tener un trato equitativo que permita pensar en políticas que nos lleven a aplicar lo que las lenguas y sus hablantes realmente necesitan.
- Definitivamente, el bastión de las lenguas que enseñamos son los hablantes y estos tienen que estar más en el salón de clase y los estudiantes ir más a las comunidades de hablantes, sin esto no tendremos contextos de aprendizaje reales.

Documentación de modelos educativos de enseñanza de lenguas como L2 en la Universidad Intercultural del Estado de México[22]

El siguiente apartado presenta avances de una experiencia en la enseñanza de la lengua mazahua como L2, en el proyecto *Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias como L2*, realizado de manera conjunta con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Universidad Pedagógica Nacional. Considerando que la situación de enseñanza de las lenguas originarias no es la misma para todas las lenguas impartidas en esta institución, esta investigación decide presentar una experiencia realizada con la lengua mazahua.

La primera parte presenta definiciones claves dentro de esta experiencia: se definen conceptos como enfoque, método, técnica o procedimiento; se presentan algunos de los modelos educativos más usados en la historia de la enseñanza de las lenguas y también más usados en México. Se presenta el Marco Común Europeo de Referencias para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas y el enfoque comunicativo, como marcos de referencia en esta experiencia colectiva. En el segundo apartado se presenta el proyecto de *Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias como L2*. Después se presenta una reflexión que parte de la experiencia desarrollada: ¿Es posible revitalizar las lenguas originarias a través de su enseñanza como L2? Se termina al artículo haciendo observaciones generales. Se concluye mediante reflexiones generales sobre esta experiencia particular y sobre la experiencia más amplia de enseñanza de las lenguas originarias en la UIEM.

Conceptos claves en la experiencia educativa

Para comenzar, se presentará una reflexión sobre modelos de enseñanza de lenguas más usados en nuestro medio. Antes, considero importante definir los siguientes términos que son claves en nuestro estudio. Siguiendo a Anthony (1963: 63–7) (Richard & Rogers 2001: 9–20), presentamos en orden jerárquico al enfoque, al método y a la técnica: definimos al enfoque como un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de cómo se enseña, se aprende y se define la lengua, el enfoque parte de verdades comprobadas y debe ser relacionado con la naturaleza de la materia que se enseña. El método corresponde a un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, todas las partes del material son ordenadas de acuerdo con el enfoque, el enfoque considera axiomas, el método privilegia el orden del procedimiento, su congruencia con las partes, en este nivel se define el aprendizaje esperado y las

22 Para referirnos a la universidad del Estado de México de aquí en adelante utilizaremos sus siglas (UIEM).

destrezas que se enseñarán, el orden como se organizará el contenido, definitivamente aquí se pone en práctica la teoría, es así que sobre la base de un enfoque puede haber muchos métodos; en tanto que la técnica[23] es lo que realmente sucede en el salón de clases, en este nivel se encuentra la descripción de los procedimientos de enseñanza y se espera que la técnica esté de acuerdo con el método y el enfoque.

Considerando las anteriores definiciones, Richards & Rogers (2001) presentan algunos de los modelos educativos más utilizados para la enseñanza de las lenguas a través de la historia, entre ellos tenemos: el de traducción gramática, el método directo,[24] método audiolingüe y el enfoque comunicativo.[25] A continuación se presentan los resultados de la reflexión sobre la enseñanza de lenguas realizados con estudiantes de la carrera de Lengua y Cultura.

Reflexión sobre los modelos usados en la región para la enseñanza de lenguas

A 57 estudiantes de octavo semestre de esta carrera, a través de la signatura de *Elaboración de materiales didácticos para la difusión de las lenguas*, en el 2012, en una entrevista, se les pedió describir el tipo de actividades utilizadas en el salón de clase por sus maestros de español, inglés u otras lenguas para la enseñanza, cuando ellos estaban en el nivel de educación básica primaria y en bachillerato. El 90% declaró haber recibido clases con actividades relacionadas al método traducción gramática: listados de palabras, repetición de pronunciación, presentación explícita de reglas gramaticales (modelo deductivo); la lengua meta se presentaba raras veces en el salón de clases, el vocabulario era presentado a través de listados bilingües (véase en Richards & Rogers, 2001: 11). Sólo un 5% describió actividades relacionadas con el método audiolingual: su maestro ponía énfasis en la producción oral en lengua meta en forma parecida a un hablante nativo, se prestaba más atención a la forma que al significado, se enfatizaba más en repetir frases correctas de grabaciones que en producir, se prohibía el uso de la lengua del estudiante y la gramática se presentaba en forma explícita (Brooks, 1964: 142; en Richards Rogers, 2001: 63). Un 5% describía actividades que mezclaban ambos métodos.

---

23 Richards & Rogers (2001: 23) prefieren llamarla procedimiento en tanto que la técnica se convierte en la aplicación del método y este mismo se relaciona en el campo teórico con el enfoque y viene determinado por un diseño en lo relativo a la organización.

24 Este método está relacionado con el método de enseñanza situacional de la lengua el cual viene a desarrollar una base más científica que el primero (Richards & Rogers, 2001: 37).

25 Cabe hacer mención que no consideramos el enfoque comunicativo como un método, dado que a partir de este enfoque Yalden (1983) identifica modelos como: estructuras y funciones (Wilkins, 1976), espiral funcional alrededor de un eje estructural (Brumfit, 1980), el centrado en tareas (Prabhu, 1983).

Modelos educativos más usados en la UIEM

En la misma entrevista preguntamos sobre las tendencias observadas en sus clases de lengua originaria y de inglés en la UIEM; de estos mismos, más del 45% describían actividades relacionadas con el método traducción gramática. Un 30% describía actividades relacionadas con el enfoque comunicativo: refería que les enseñaban tareas a realizar en la lengua meta en contextos culturales definidos, había poca gramática, y se presentaban contextos de usos cotidianos de la lengua en forma inductiva (véase en Maqueo, 2004). Un 10% informaba de actividades de descripción y análisis de la lengua para el aprendizaje de ésta. Otro 15% describió actividades de consulta con el experto con dos propósitos: para hacer análisis de acontecimientos culturales o corpus lingüísticos, 5% describió actividades de explicación en español de acontecimientos culturales propios del grupo estudiado, por ejemplo: explicación del Quinto Sol, la bendición del fogón, el pedimento, entre otros.

En el transcurso de estos diez años de experiencia en la universidad, se notó siempre el esfuerzo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), directivos, maestros, estudiantes y hasta padres de familia, haciendo lo posible, y hasta lo imposible, para que sus estudiantes tuvieran oportunidades de aprendizaje, sin embargo, el asunto de la enseñanza y uso de las lenguas originarias no es sólo responsabilidad de una persona, es multifactorial y de una real complejidad; por ejemplo, quienes las aprenden deben expresar lo que quieren y realmente piensan que necesitan aprender de las lenguas, los directivos necesitan reflexionar de manera colegiada sobre contenidos pertinentes a cada plan de estudios. Si bien es cierto que la División de Lengua y Cultura es la encargada de impartir los cursos de lenguas en nuestra universidad, también es cierto que tanto las lenguas como las culturas son bienes y valores nacionales que sustentan el modelo intercultural de nuestra institución. Todos debemos reflexionar sobre los contenidos pertinentes al perfil de egreso de cada carrera. Es responsabilidad de todos los que estamos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sólo de esta forma podemos garantizar, cada vez más, mejores resultados en la enseñanza de las lenguas. En mi primer trabajo como docente, recuerdo un sencillo ejemplo de trabajo efectivo en equipo, fue en la escuela de bachillerato del sacerdote Alfredo Welker en Cali, Colombia, en el barrio de Agua Blanca, el cual es parte de los cinturones de pobreza en la periferia de Cali. Algunas veces los estudiantes de kinder de otras de las escuelas del sacerdote realizaban actividades recreativas o lúdicas en el patio de nuestro plantel educativo. Un día cuando atravesaba ese patio, un grupo aproximado de 30 niños se acercó para saludarme y sin dar ningún aviso, de forma muy estratégica, como hormiguitas y con la orientación de su docente, Adriana Mezú, me levantaron acostada y me subieron por unas escaleras, me bajaron por otras y de nuevo me dejaron sobre mis pies. No supe cómo estos niños, que en promedio pesaban 25 kilos, fueron capaces de levantar y mover en varias posiciones de manera estable un cuerpo que pesaba 70 kilos. La única respuesta era el trabajo en

equipo y la capacitación que su maestra les había dado para cargar de manera conjunta objetos o personas pesadas. El trabajo de revitalización, fortalecimiento, investigación, documentación de las lenguas y culturas originarias es muy grande y complejo para una sola institución, es necesario el trabajo en equipos colegiados interdisciplinarios, donde los hablantes y los que se autoadscriben a los pueblos originarios, no sólo sean informados sino que sean consultados y participen activamente en la toma de decisiones sobre la educación que desean recibir.

Proyecto de "Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas originarias como L2"

Antecedentes

Asumiendo la parte de responsabilidad que nos toca en esta problemática, en el año 2011, tres maestros, miembros del cuerpo académico de Lengua y Cultura, llamado "Lenguas otomianas y su relación con otras culturas", fuimos invitados por funcionarios del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) a participar en el proyecto de *Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza–aprendizaje de las lenguas originarias como L2*. Este proyecto busca avanzar en el establecimiento de criterios de enseñanza de lenguas indígenas (L1) como segundas lenguas (L2), como una plataforma que permita orientar la práctica de enseñanza desde un enfoque comunicativo, así como establecer niveles de aprendizaje. Esta propuesta parte del planteamiento del Marco Común Europeo de Referencias[26] para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, este marco forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, el cual ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Instituto Cervantes, 2002). Revisando esta experiencia en el equipo de trabajo —conformado por INALI, la Mtra. Alejandra Arellano, la Dra. Soledad Pérez López (UPN), el Dr. Saúl Santos de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), la Dra. Martha Muntzel, investigadora del INAH y miembros del cuerpo académico de Lengua y Cultura de la UIEM— consideramos las bondades de unificar y desarrollar directrices con los hablantes para la enseñanza, aprendizaje y evaluación en cada una de las lenguas originarias[27] de México, así como buscar la oportunidad de proponer el

26 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Consultado 17 diciembre 2013.

27 Cabe hacer mención que el proyecto considera la posibilidad de unificar, desarrollar directrices y proponer niveles para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas, en la medida que existan los recursos humanos y económicos necesarios para realizar esta labor. El proyecto se inició con 6 lenguas, se busca que poco a poco se puedan ir involucrando más lenguas a este proyecto.

diseño de una serie de niveles para la enseñanza de las lenguas, que en este caso consideren la experiencia previa del Marco Europeo de Referencias, como: Nivel A 1, 2, 3; Nivel B 1, 2, 3; Nivel C 1, 2, 3; se propusieron estos niveles inicialmente, no obstante, no se descartan cambios que busquen dar respuestas puntuales a la enseñanza de cada lengua. Pasamos así de una lógica de monolingüismo a una lógica de interacción entre diferentes lenguas, cualquiera que sea el nivel de dominio de éstas. Es, en este sentido, una herramienta de promoción del plurilingüismo (Pérez López, 2011).

Según Littlewood (1998), López Pérez (2011), el enfoque comunicativo considera la enseñanza de la lengua a partir de las funciones comunicativas que cumple; es decir, las formas lingüísticas y lo que las personas hacen con esas formas en situaciones reales con este modelo didáctico, sirven a los instructores para una comunicación real que considere los contenidos a partir del contexto cultural que le da sentido a la lengua.

Presentación del proyecto

Este proyecto se inicia en el 2012 a través de un convenio marco de colaboración con el INALI y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las lenguas incluidas del Estado de México son: mazahua, otomí, matlatzinca y tlahuica. Estamos organizados por equipo, cada uno cuenta con un instructor frente a grupo hablante de la lengua, un asesor lingüista y licenciado en enseñanza de lenguas, que asesora en todos los procesos educativos al maestro frente a grupo, un asesor lingüista que revisará el producto final. En el proyecto general de la universidad, el proyecto se desarrolló en cuatro municipios, en cuatro comunidades:

- San Juan Atzingo, municipio de Ocuilán. En la lengua tlahuica el equipo fue constituido por: Ruth Moreno Catarin y Mónica Sabino Pastrana como instructoras frente a grupo, Dra. Martha Muntzel, investigadora de la lengua. Al momento se repilotea en la cabecera municipal de Atlacomulco, mazahua y en San Juan Atzingo, tlahuica
- San Francisco Oxtotilpan, municipio de Temascaltepec. En la lengua matlatzinca el equipo terminó por ser constituido por Daniel Díaz Hernández, instructor frente a grupo y la Dra. Soledad Pérez López como su asesora pedagógica.
- Cabecera municipal Acambay, municipio de Acambay. En el equipo de otomí estaban: instructor frente a grupo, Julio Ruíz Felipe; asesora pedagógica, la Mtra. Petra Benítez Navarrete y asesora lingüista, Soledad Pérez López.
- Cabecera municipal, municipio El Oro. En esta primera experiencia del equipo mazahua estuvo constituido por Oscar Vargas Guadarrama, instructor frente a grupo; Antolin Celote Preciado, lingüista y asesor hablante de mazahua; Carmen Emilia Mina Viáfara, lingüista y asesora pedagógica. Cabe hacer

mención que el material producido para este piloteo corresponde a la variedad del mazahua hablado en la comunidad de Emilio Portes Gil, municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México, este mazahua se caracteriza por el uso de la retroflexión.[28] El material didáctico para el segundo y tercer piloteo se realizó en la variante de mazahua de la comunidad de San Antonio de La Laguna, municipio de Donato Guerra. Esto tomando en cuenta que el instructor frente a grupo en esta ocasión hablaba esta variante.

Los cuatro equipos pasaron simultáneamente por las siguientes fases:

1. Reflexión metalingüística sobre la lengua, su enseñanza y aprendizaje, del 16 de febrero al 4 de mayo del 2012. En él los equipos estudiaban las características estructurales de las lenguas meta, en el caso del mazahua, la reflexión fue realizada considerando las siguientes fuentes de información:

a) Expertos de la lengua que estaban en el equipo.
b) Propuestas de investigaciones previas.
c) Insumos resultantes del Proyecto de Documentación Lingüística que a la par trabajaban en documentar 5 variantes de la lengua mazahua en 10 hablantes hombre y mujer.

Una vez realizada la reflexión, se revisaron modelos de enseñanza de las lenguas que en el salón de clases privilegiaron técnicas que buscaban la comunicación real[29] con el fin de promover el aprendizaje; también se consideró el principio de la tarea, como actividades en las cuales se utiliza la lengua para la realización de actividades significativas (Johnson, 1982, Richards & Rogers, 2001: 75). Este modelo también considera el desarrollo de habilidades de comprensión y producción, basado en supuestos teóricos del enfoque comunicativo. Los instructores frente a grupo presentaron clases muestra con el propósito de reflexionar sobre el método para la enseñanza de la lengua, ellos recibieron retroalimentación continua de todo el equipo. Esta primera etapa se llevó a cabo en las instalaciones del INALI, con el acompañamiento de la Dra. Soledad López Pérez de la UPN.

---

28 La retroflexión es un fenómeno que se presenta en sonidos consonánticos producidos cuando la zona coronal de la lengua se enrosca buscando posiciones que van desde los alveolos hasta el prepaladar o la zona posalveolar. En mazahua podemos encontrar en las variantes de la zona oriental municipios donde se escucha esta retroflexión, por ejemplo, Almaloya de Juárez, Donato Guerra, Ixtlahuaca, San Felipe del Progreso, Atlacomulco, El Oro, entre otros. Catálogo Nacional del Lenguas (2009: 159). Algunos fonemas que adquieren esta característica en mazahua son [nd, τH, τ t]. Knapp (2002) la identifica como rotacismo, puesto que cuando se produce este sonido se escucha la [r].

29 Según Richard & Rogers (2001: 75) este es un supuesto teórico de aprendizaje subyacente en el enfoque comunicativo.

2. Diseño y piloteo de material didáctico: una vez terminada la fase de reflexión, se llevó a cabo esta etapa de mayo a diciembre 2012, cada equipo se dedicó a diseñar un programa dirigido a la enseñanza de la lengua originaria como L2. El programa tenía las siguientes características:

- Inicialmente partía de diez referenciales propuestos por los hablantes. Estos indicadores debían ser parte de situaciones comunicativas más usadas por un aprendiz, principiante en el nivel A1.
- Se proponía realizar en 35 sesiones con un total de 45 horas.
- Con la idea de hacer un seguimiento a la planeación de cada equipo, se diseñó un formato consensuado donde se planearían las clases y en base a éstas se diseñaría el material didáctico para cada clase,[30] información que posteriormente serviría de base para la elaboración del libro del maestro y el libro del estudiante.

Para el caso del mazahua el proceso se realizaba de la siguiente forma: cada referencial fue diseñado considerando diferentes situaciones comunicativas,[31] de estas situaciones los hablantes de mazahua del equipo debían imaginar conversaciones que después eran adaptadas al material didáctico, a partir de estas conversaciones se realizaban actividades de comprensión oral y escrita y de producción oral y escrita, también de reflexión lingüística del mazahua. Se priorizaba el diseño de los programas, después el diseño del material. Una vez piloteado se revisaban actividades que deberían ser modificadas o cambiadas, Por ejemplo: en el referencial cuatro, como la descripción de lo que se está haciendo, tuvimos necesidad de rehacer varias actividades, especialmente actividades donde los estudiantes debían describir acciones en las cuales aparecen los pronombres duales inclusivos y exclusivos[32] de mazahua, dado que difieren mucho del comportamiento de los pronombres del español. Fue necesario diseñar diferentes actividades que permitieran al estudiante hacer la reflexión lingüística sin necesidad de explicaciones gramaticales en español. También, respecto del sistema de numeración

---

30 Buena parte de los materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas originarias en nuestro medio no son diseñados en la lengua meta, considerando los supuestos teóricos sobre cómo se enseña y aprende la lengua, tampoco se tiene muy claro el modelo de qué habilidades comunicativas desarrollará el estudiante, ni se piensa en la evidente necesidad de diferenciar si el material va dirigido a la enseñanza de la lengua como L1 ó L2, ni mucho menos se consideran las técnicas relacionadas con el enfoque que teóricamente se propone. Para lograr esta pertinencia necesitamos trabajo colegiado entre hablantes, pedagogos, lingüistas y directivos.

31 Las estructuras gramaticales necesarias para la enseñanza del referencial en la mayoría de los casos eran revisadas a partir de discusiones en talleres del Proyecto de *Documentación lingüística a través de la comunidad de habla familiar*, realizado también de manera conjunta con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

32 Para ver más sobre el tema en Amador, Maricela (1976).

en mazahua, trabajamos una propuesta que difiere del sistema decimal tradicionalmente difundido, puesto que a partir de reflexiones en el equipo y de reflexiones en el Proyecto de Documentación Lingüística, a través de la comunidad de habla familiar y con el apoyo del Dr. Knapp, especialista en la lengua mazahua, nos hemos dado cuenta que es vigesimal antes que decimal.[33]

El material didáctico se piloteó en la cabecera municipal de El Oro, del 16 de julio al 10 de noviembre, en el museo de minería con 24 personas que voluntariamente quisieron asistir y no tenían conocimiento previo de la lengua mazahua, era un grupo heterogéneo, conformado por niños, madres de familia y jóvenes en edad de preparatoria. De estas 24 personans, 14 asistieron a todo el curso, 4 terminaron con el dominio total de referenciales propuestos. 10 aprobaron con las siguientes calificaciones: 6 no alcanzaron a cumplir con el último referencial, obtuvieron entre 7 a 7.9, y 4 estudiantes obtuvieron entre 6 a 6.9. De los 14 que asistieron, todos lograron adquirir al menos el 60% de las competencias propuestas. En el 2do piloteo, que se llevó a cabo del 6 de julio de 2013 a febrero de 2014, en la cabecera municipal de Atlacomulco de Fabela, empezamos con 29 personas voluntarias. Se terminó el curso con seis personas, de estas seis, dos no tenían ningún conocimiento de mazahua, obtuvieron calificaciones de 9.5 y 9.7, las otras obtuvieron calificaciones de 9.3 a 8.0.

3. Con el material resultante del piloteo se hace **selección, revisión y redacción de material didáctico**. En el año de 2013 se continuó el proceso de diseño y revisión de material didáctico. En este mismo año se repiloteo el material en la Casa de Cultura Isidro Fabela, este repiloteo no pudo ser considerado totalmente dentro de la experiencia pedagógica, puesto que no todos los estudiantes participantes estaban en el nivel de principiantes, sólo dos personas de este grupo eran realmente principiantes. Con los hablantes participantes en el curso se realizaron actividades de lectura y escritura. Este es un trabajo que se lleva a cabo en el municipio de Atlacomulco con la participación de un nuevo instructor, Antonio Victoria Sebastián, hablante de la lengua mazahua de San Antonio de la Laguna, en Donato Guerra, Estado de México.

4. Edición del material didáctico: al momento se prepara como resultado de estos piloteos la publicación de dos libros para la enseñanza de la lengua mazahua como L2 en el nivel A1: uno para el maestro y otro para el estudiante. El programa fue diseñado a partir de los siguientes referenciales:

Referenciales[34] consensuados en el equipo mazahua

1. Sø'ø ra zengwate ñe ra mama ¿kjo ngeje ñe ra ñ'ezhe k'o in dyoji?
2. Sø'ø ra mama ¿jango ga tsja'a ye te'e?

---

33 Ver más información al respecto en Knapp (2011: 623). Tesis doctoral.

34 Entiéndase referencia como un inventario de competencias necesarias para llevar a cabo actividades y el inventario final de las actividades mismas» (Cuq, 2003: 212) En López Pérez (2011:)

BIBLIOTECA ORTEGA-HABOUD

3. Sø'ø ra mama ¿kjo ngeje in b'edyi?
4. Sø'ø ra mama k'o na kjaji nudya
5. Sø'ø ra mama k'o kjaji pama, pama
6. Sø'ø ra mama k'o neji
7. Sø'ø ra ndomu kja ne chomu
8. Sø'ø ra mama ¿pje ndumu kja ne mub'uji, kjanu ra dyonu k'o in dyoji kjo ud'uji, jwemeji, sodyeji, maxi b'okweji
9. Sø'ø ra tsja'a t'onu, kjanu ra nduru k'o pes'iji in nzero
10. Sø'ø ra tsja'a t'onu ¿jango ga zat'a kja ne jñiñi?

En la versión final del programa se redujo a ocho el número de referenciales considerados en el programa.

Conclusiones generales

A partir de esta experiencia de enseñanza de las lenguas originarias como L2 en la Universidad Intercultural del Estado de México, presentamos las siguientes observaciones:

Primeramente observamos que no hay métodos únicos para la enseñanza de la lengua y la cultura donde nace su sentido, lo que si hay son situaciones comunicativas y socioculturales específicas en cada lengua, así como necesidades, características de aprendizaje de los estudiantes y formación integral docente que deben ser considerados para determinar qué problema resolver a través de la enseñanza de la lengua, esto definirá muy claramente los enfoques, métodos y técnicas a seguir. Entonces, en este punto, es importante considerar el perfil de egreso de cada estudiante al que se le ofrece la lengua originaria, esto contribuiría a dar una visión muy diferente de lo que es la lengua y en qué contextos específicos de la vida real va a emplear el aprendiente de nuestra universidad. Por lo tanto, a través de esta experiencia no presentamos verdades absolutas, sólo experiencias concretas que se ofrecen como un camino ya recorrido de diez años para contribuir al fortalecimiento, revitalización y empoderamiento del mazahua. Es de esta forma como contribuimos a la enseñanza del mazahua en Nuestra Institución.

Los modelos educativos para la enseñanza, con propósitos de fortalecimiento y revitalización de la lengua originaria, deben comenzar a partir de exponer al estudiante a la lengua y cultura meta en usos reales, nadie tiene la verdad absoluta, este trabajo no puede ser realizado de forma individual, debe ser colegiado. Consideramos que buena parte de los materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas originarias en nuestro medio no son diseñados en la lengua meta, se hacen a partir de supuestos teóricos sobre cómo debe enseñarse y aprenderse la lengua, tampoco se tiene muy claro el modelo de qué habilidades comunicativas desarrollará el estudiante, ni se piensa en la evidente necesidad de diferenciar si el material va dirigido a la enseñanza de la lengua

como L1 ó L2, ni mucho menos se consideran técnicas relacionadas con el enfoque que teóricamente se propone. Para lograr esta pertinencia necesitamos trabajo colegiado entre hablantes, pedagogos, lingüistas y directivos.

A partir de esta experiencia, observamos la importancia de diseñar el material didáctico con base en un programa que lo inspire, se procura primero hacer un programa, la planeación de la clase y después el diseño del material didáctico en la lengua meta con base en el referencial propuesto para cada sesión. Cada referencial debe de partir de contextos reales en las prácticas socioculturales del hablante que está frente a grupo e imparte la clase. Esta práctica no fue idéntica en todos los casos, algunas veces como equipo instructor, la asesora y el asesor lingüístico diseñábamos la planeación y el material didáctico al mismo tiempo para considerar su pertinencia; también, a partir de observar lo que funcionaba en clase, agregábamos o quitábamos material didáctico, sistematizabamos así cada actividad realizada en clase. Partiendo de esta experiencia educativa de enseñanza de la lengua mazahua como L2, observamos la conveniencia de considerar primero un enfoque teórico, después un diseño de programas en el cual se tenga en cuenta: los objetivos generales y específicos del método, un modelo sustentado y sistematizado de contenidos lingüísticos y referenciales, en base a situaciones comunicativas propuestas por los hablantes. La claridad en el tipo de actividades de aprendizaje y enseñanza a implementar es clave, también debíamos tener claros los roles del estudiante y del instructor, así como el papel del material didáctico. También debían considerarse las técnicas o lo que pueda suceder en el salón de clase cuando se aplica el método.

Consideramos que la fortaleza de estas lenguas es la oralidad y que el uso de ésta es una estrategia para su fortalecimiento, es por esto que en el diseño consideramos necesario hacer mayor énfasis en la oralidad, sin embargo, en el ambiente académico las estrategias de enseñanza más utilizadas enfatizan el desarrollo de habilidades de escritura y lectura, que si bien revitalizan el mazahua, no fortalecen el uso de la cotidianidad de la lengua, por lo tanto, observamos la necesidad de fortalecer los contextos de uso real de la lengua sin dejar de lado las actividades de revitalización mediante la lectura y la escritura.

Observamos que en lenguas vernáculas, como es el caso del mazahua, que apenas están en proceso de graficación, es decir, en propuestas de escritura que están en discusión y que sólo usa una élite de hablantes, el material didáctico tiene un uso restringido a la variante en la que es elaborado, o es facilitado sólo a aprendices de la lengua en niveles básicos. En hablantes que participan en actividades de acompañamiento en las clases, observamos mucha resistencia al uso del material. Pensamos que para posibles procesos de alfabetización en lengua mazahua, el material debe ser elaborado tomando en cuenta a los hablantes, considerando su asesoría pedagógica y lingüística.

En este modelo hemos caído en cuenta de la importancia de estar trabajando todo el tiempo con los hablantes y tener la amistad de éstos, con los cuales se puedan construir posteriores comunidades de hablantes. Dentro de las tareas asignadas es bueno

contar con la participación de expertos de la lengua que entiendan o puedan ser instruidos en el modelo de enseñanza.

Es necesario un método, que además de buscar la comunicación real en el contexto sociocultural, motive al estudiante a reconocer la diversidad de la lengua, no que sea un obstáculo para el aprendizaje, sino como parte de la estrategia del aprendizaje. Se propone el uso de esta práctica, especialmente en niveles más avanzados, aunque es recomendable su uso en algunas funciones comunicativas básicas como el saludo. Se alienta a formar al maestro en una perspectiva multidialectal, motivado por el respeto al conocimiento de sus estudiantes.

No deben dejarse de lado contenidos complejos que sean parte de la cotidianidad, por ejemplo, deben crearse estrategias de reflexión lingüística en temas como el uso de pronombres duales inclusivos y exclusivos, el cambio de tono en la posesión, el uso del verbo comer en algunas variantes o la descripción de cantidades líquidas y sólidas en la comida, entre los muchos temas de complejidad que tiene la lengua.

Son muy pocos los estudios sobre metodologías para la enseñanza de lenguas originarias, es necesario ocuparse de la formación docente para enseñanza, esta actividad sustantiva en la Universidad, aumenta la posibilidad de fortalecer para pensar en una posterior revitalización. Observamos que no hay un método único para la enseñanza de las lenguas originarias en las lenguas enseñadas en la UIEM, cada lengua deberá considerar su situación sociolingüística para el diseño de sus métodos de enseñanza. La enseñanza de la lengua no es sólo enseñanza de códigos, sino, también una adquisición de una perspectiva de vida, el modelo intercultural para la enseñanza de las lenguas como L2 debe considerar también el desarrollo de competencias interculturales con el fin de desarrollar una actitud abierta hacia el entendimiento, la tolerancia y respeto mutuo, auto–aceptación y aceptación del otro.

Se invita a considerar como políticas públicas las recomendaciones de la Organización de la Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (Unesco) para dar atención inmediata a las lenguas: documentación, materiales pedagógicos, formación de lingüistas locales, formación de maestros de lenguas, nuevas iniciativas políticas, concientización pública, apoyo financiero, técnico y logístico. Esto requiere un esfuerzo conjunto de apoyo de muchas instituciones que de manera coordinada trabajan en este asunto, entre ellas tenemos: instituciones gubernamentales, la SEP, la CGEIB, el INALI, CDI, CEDIPIEM y la UIEM. Al interior de la universidad, esto implica también el trabajo colegiado de hablantes, padres, familiares, estudiantes, profesores, investigadores y trabajadores administrativos.

Bibliografía

Amador, Mariscela (1976). *Gramática del mazahua de San Antonio Pueblo Nuevo*. Tesis Profesional, enah–México.

Austin, John L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*, 3ª ed., traducción Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi. Paidos Ibérica, Barcelona.

Brumm, María (2010). *Formación de profesores de lenguas Indígenas*. inali. México. 139 pp.

Celote Preciado, Antolín (2006). *Manual didáctico para el aprendizaje colectivo de la lengua mazahua 1. Cuadernos de la Universidad*, Ed. 1 de agosto. Colección Docencia y Material Didáctico.

Silva, G. Helena María da y Signoret D., Aline (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, Ed. Trillas, México.

inegi (2010). "Censo General de Población y Vivienda".

knapp ring, M. (2008). *Fonología segmental y léxica del Mazahua*, inah, México, D. F.

López Pérez, Soledad (2011). *Material adaptado*, Universidad Pedagógica Nacional–Ajusco, México.

Luna Traill, Elizabeth (1996). *Morfosintaxis I: Guía base y cuaderno de trabajo*, unam, México.

Maqueo, Ana M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, Limusa, unam, México.

Malberg Bertil (1986). *La lengua y el hombre. Introducción a los problemas generales de la lingüística*, 10ª ed., Ediciones Istmo, España.

Mina V., Carmen E. (2007). "El español escrito de estudiantes bilingües de la Universidad Intercultural del Estado de México: estudio de transferencias lingüísticas", en *Raximhai*. mayo–agosto, año/ Vol. 3, núm. 2, Universidad Autónoma Indígena de México, México, pp. 289–305.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Instituto Cervantes–Ministerio de Educación Cultura y Deportes–anaya, España, 249 pp.

Miranda, Alberto J. (1994). *La formación de palabras en español*, Salamanca, Ediciones del Colegio de España (Problemas fundamentales del español, 7).

Pérez Rioja (1996). *Gramática de la lengua española*, Tecnos, Madrid, pp.165–198.

Pickett Velma, B. y Elson Benjamín F. (1986). *Introducción a la morfología y sintaxis*, ilv: México.

Plaza Martínez, Pedro (2011). "La revitalización de lenguas y culturas indígenas: causas y efectos", Módulo ii: *Sociedades, lenguas y educación*, proeib Andes– umss, Cochabamba, Bolivia.

Roca Ponds, José (1960). *Introducción a la gramática: con especial referencia a la lengua española*, 6ª ed., Teide, Barcelona, España.

Richards, Jack C., y Rodgers, Theodore S. (2001). *Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas*, Trad. al español 1998. Madrid, Cambridge University Press.

Saussure, Ferdinand (1989). *Curso de lingüística general*, Planeta– Agostini, España, Publicado por Charles Bally, Albert Sechehaye y Albert Reidlinger.

Steward, Donald (2004). *Gramática del mazahua. Revisión de la gramática de 1993*, ilv, México.

Páginas electrónicas consultadas:

URL:http://www.sil.org/capacitar/A2L/evalprof.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.nov. 2013.

Metodología para la enseñanza aprendizaje de la lengua hñähñu, como segunda lengua en la UIEM

Petra Benítez Navarrete
Universidad Intercultural del Estado de México

México es un país pluricultural y multilingüe, donde coexisten a lo largo y ancho del territorio poblaciones indígenas. A pesar de la catástrofe de los tiempos que vivimos, la mayoría de las culturas sigue conservando una gran riqueza de sus expresiones, algunas cuentan con una gran población y uso cotidiano de sus costumbres y otras cuentan con menor presencia de los mismos; pero lo más importe es que éstas comparten y aportan a lo nacional la diversidad de sus culturas y de sus lenguas. En el país existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes dialectales, de acuerdo a los datos de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Si bien es cierto que algunas de las culturas ya no mantienen en su totalidad viva sus expresiones culturales, tal es el caso de la lengua hñähñu, en algunas comunidades de la región norte del Estado de México, por mencionar un ejemplo, la comunidad de Pueblo Nuevo, en el municipio de Acambay, Estado de México y en instituciones como la Universidad Intercultural del Estado México, todavía se observan usos de la lengua, aunque es común ver en los estudiantes que cursan la lengua hñätho, desinterés por aprender ésta, por lo que vive un acelerado problema de desplazamiento, que va más allá de la vestimenta, la cosmovisión, la arquitectura, la gastronomía y, sobre todo, al uso de la lengua hñätho. Esto último es a lo que concierne la investigación, que me ha llevado a la preocupación cuando escucho la expresión: "De qué me va servir a mí aprender a hablar y escribir la lengua Otomí, si ya no se va hablar en el futuro" (trabajo de campo 2013, entrevista al señor José Luis Sánchez González).

Al desplazarse el uso de la lengua, también hay cambios en la cosmovisión, que es el eje primordial que da vida a la cultura, se observa muy poco uso de prácticas sociales de la lengua. Tomo como referencia la comunidad otomí de Pueblo Nuevo, donde obsevo el desplazamiento gradual de estas prácticas comunicativas en otomí, las cuales son parte importante de su cosmovisión. "La cosmovisión como la visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven, y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre" (Broda 1991: 462).

Por tanto, la cosmovisión se define como el conjunto de pensamientos o modelos que guían la acción, que se va trasmitiendo de generación en generación, por tal mo-

tivo es necesario diseñar y planear estrategias metodológicas para la enseñanza– aprendizaje de una segunda lengua, así como diseñar y elaborar materiales para la enseñanza de lengua hñähñu, con el propósito de erradicar este problema que está presente en los contextos educativos y en las poblaciones con esta cultura.

A partir de lo anterior surge la necesidad de analizar y de reflexionar sobre el pensamiento no sólo de los jóvenes que se acercan a querer estudiar la lengua hñähñu, sino también de las personas de las comunidades de habla hñähñu, razón por la cual, desde las aulas de la universidad intercultural, mi preocupación se corresponde con las siguientes preguntas: *¿Qué hacer?* y *¿cómo hacerlo?* Para que la lengua hñähñu restablezca funciones comunicativas que antes tenía, que no esté tan lejos de la realidad de los tiempos en que se vivían en todas sus expresiones culturales, y más de la lengua hñähto, en el que niños, jóvenes y personas adultas se expresaban. Hoy sólo se visualiza un panorama de angustia por los pocos alumnos que se interesan por aprender a hablar la lengua hñähñu, se antepone la premisa de que es imposible aprender la lengua hñähñu, mientras que para la comunidad no se descarta la ausencia del uso de la lengua hñätho y de sus correspondientes prácticas sociales de lenguaje. Hay un gran vacío de dichas manifestaciones, es por ello que la expresión de un "totalmente diferente" se convierte en la negación de la identidad, de quienes son hijos y nietos de los que aún hablan la lengua. Quedan algunos espacios de la cultura como el *foxte*, "ayuda mutua", como éste hay otros muchos aspectos que coeexisten en la comunidad.

> La identidad social de los grupos étnicos es aparentemente compatible con el proyecto político del cual se forma parte, aunque ellos tuvieran una conciencia falsa de la realidad" (Bartolomé, 2002: 36).

Ante la incertidumbre de este gran reto, surge un diplomado en cual participé, justo en el momento oportuno, un proyecto interinstitucional de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Este diplomado fue parte del proyecto *Fortalecimiento de las prácticas de la enseñanza aprendizaje de lenguas Indígenas como segundas lenguas*, Este proyecto me permitió poner en práctica la novedosa metodología para la enseña aprendizaje de la lengua hñähñu con enfoque comunicativo. Para llevar a cabo un proyecto de esta magnitud es imprescindible documentarse para lograr los objetivos sistemáticos. "Un buen proyecto tiene que referir a un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entres sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir o satisfacer alguna necesidad" (Díaz, 2006: 35).

Este proyecto tiene como fin el diseño de programas y material didáctico para la enseñanza de la lengua otomí a partir de criterios y referencias que surgen de funciones comunicativas en contextos socioculturales de la lengua otomí. Este material se piloteó con un grupo mixto de 20 alumnos y se llevó a cabo en la cabecera municipal de Acambay, Estado de México. Los participantes fueron 5 docentes de educación

indígena, 4 niños provenientes de diferentes comunidades del municipio y 6 funcionarios públicos del ayuntamiento acambayense, 4 ciudadanos de las comunidades de Pueblo Nuevo, Pathe, Doxteje, tres de éstas corresponden al municipio de Acambay, y un ciudadano de la comunidad de San Mateo el Viejo, municipio de Temascalcingo.

Para comenzar con la aplicación de una metodología para la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua indígena, es importante tener en cuenta que la didáctica es un factor fundamental, el docente tiene que conocer ésta para llevar acabo satisfactoriamente su tarea.

> Didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo docente debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos (Pujols, 2007: 57).

La presente metodología fue puesta en práctica a un grupo mixto, el término "mixto" hace referencia a un grupo de alumnos conformado por niños, jóvenes y personas adultas. Con este grupo mixto se llevó a cabo el proyecto piloto de la lengua hñähñu en el museo regional de Acambay, de junio a noviembre de 2012. Podemos decir que desde septiembre de 2013 a la fecha, se comenzó a implementar la presente metodología con estudiantes que cursan la lengua hñähñu, en la Universidad Intercultural del Estado de México, el instructor es Julio Ruiz Felipe, quien como estudiante de la Licincenciatura de Lengua y Cultura participó en la capacitación de dicha metodología y ahora ejerce su labor como servicio social. El taller se desarrolló y se desarrolla mediante la metodología que se describe de manera detallada en los siguientes párrafos, se fueron diseñando y elaborando los materiales de acuerdo a las necesidades de la metodología. A lo largo del taller se implementaron cinco referenciales. A continuación presento el diseño del programa para estos referenciales:

Referencial uno: *Ga mpädihu̱ ka nguu mbo nxa̱di ne ga pähu̱ ma ra ya jäi.*

"Conociéndose en el salón de clases y conociendo a otras personas"

A partir de la primera sesión es importante que el estudiante se exprese desde el primer día en la lengua meta. La situación comunicativa viene dada por el contexto mismo del salón de clases, en el cual los alumnos que conforman el grupo deben conocerse a partir de sus datos personales básicos para ir estableciendo relaciones de confianza e ir afianzándose a lo largo del curso.

La lengua hñahñu permite varias formas de saludo, pero en virtud de ir dosificando los contenidos, ya que no se puede enseñar todo en una sola sesión, se utilizan primero las que son pertinentes al tipo de público y se reflexiona sobre el resto, además de las otras formas en diferentes variantes, es una actividad de reflexión sobre la lengua.

Esto es importante porque el alumno puede haber escuchado o tratar de practicar la lengua con hablantes de otras variantes y tiene que saber que será diferente. Al ser el saludo el primer contacto puede desanimarse si no coincide con lo que él estudió. En las lecciones posteriores aprenderá como trabajar la información propuesta, en otros contextos propios de la lengua (comunidad).

En la lengua hñähñu existen dos formas de saludo: la formal y la informal, también se dividen en tres tiempos, un saludo que se ocupa por la mañana, *xki hatsi* (formal, singular); a mediodía y por la tarde es la misma expresión del *xki de* (formal, singular) y por la noche se utiliza el reverencial, *haxjä* (formal, singular), *haxjähu̱* (formal, plural). Así como se muestran los ejemplos en tres variantes y para este documento se empleó el saludo reverencial de la variante región norte del estado de México.

Sol de la mañana	**Sol de mediodía**	**Por la tarde**
	Santiago Mezquitithan	
	Hadi ntsu̱mu̱i	Hadi ntsu̱mu̱i
	Valle del Mezquital.	
	Ki haxa juö	Ki deajuä
	Estado de México, específicamente en el municipio de Acambay	
Sol de la mañana	**Sol de mediodía y sol por la tarde**	**Por la noche**
Xki hatsi (formal, singular) Xki haxu̱ (formal, plural) Hatsi (informal, singular) Haxu̱ (informal, plural)	Xki de (formal, singular) Xki dehu̱ (formal, plural) De (informal, singular) Dehu̱ (informal, plural)	Haxjä (formal, singular) Haxjähu̱ (formal, plural)

Ndui ga ñäui

Primer diálogo, corresponde a la lección núm. 1

Xki haxu̱ *"buenos días", plural*	Xki hatsi *"buenos días", singular*
¿Ndä ä **ri** thuhu? *¿Cuál–tu nombre?*	– Ma thuhu … *Mi nombre…*

¿Ndä ä **ra** thuhu? *¿Cuál–su nombre?*	– Nunu̱ **ra** thuhu … *Él/ella su nombre…*
¿Te **gi** nxa̱di? *¿Qué tu–pte estudias?*	– **Di** nxa̱di… *yo–pte estudio…*
¿Ha gi nxa̱di ua gi mpe̱fi? *¿Estudias o tu– pte trabajas?*	– **di** mpefi … *Yo–pte trabajo…*
¿Te nxa̱di nunu̱? *¿Qué estudia él/ella?*	Nunu̱ nxa̱di… *Él/ella estudia*
¿Hampu̱ **gi** m´u̱i? *¿Dónde tu–pte vives?*	– **di** m´u̱i *Yo–pte vivo…*
¿Hampu̱ m´u̱i nunu̱? *¿Dónde vive él/ella?*	Nunu̱ mu̱´i… *Él/ella vive…*
¿Tengu nj´e̱ya **gi** pe̱tsi? *¿Cuántos años tú–pte tienes?*	–**di** pe̱tsi… *Yo–pte tengo…*
¿Tengu nj´e̱ya pe̱tsi nunu̱? *¿Cuántos años él–pte tienes?*	Nunu̱ pe̱tsi… nj´e̱ya *él tiene año*
Ya da m´ago. *Ya me voy o adiós*	Hä m´äxä *Sí, que te vaya bien*

La lección se organiza alrededor del siguiente diálogo en el cual podemos distinguir posesivos y formas para marcar persona y tiempo, las cuáles los alumnos irán descubriendo en la medida en que las use en el intercambio verbal con otros, de forma inductiva, pero que también se reflexionan en el material.

Nivel	A.1.	Unidad 1
Descriptores	• Puede proporcionar y dar información personal. • Puede llenar una cédula personal con sus datos personales. • Comprende una conversación de 2ª y 3ª persona" sobre datos personales.	
Situación comunicativa	• Ga mpädihu̱ ka nguu mbo nxa̱di ne ga pähu ma ra ya jäi. • Conociéndose en el salón de clases y conociendo a otras personas.	

Objetivo comunicativo	• Sabrá proporcionar y preguntar información personal en saludo, una presentación y en una despedida. • "Expresa información personal de sí mismo, pregunta y describe datos de otras personas".		
Objetivos culturales	• "El saludo de acuerdo a las edades, al sexo y las variantes estableciendo relaciones de respeto". • Reconoce y valora los diferentes procesos de convivencias y oficios de cada persona, respetando la diversidad de cada comunidad.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pronombres clíticos en 1ª, 2ª persona y 3ra. persona no marca el clítico" **di, gi.**, posesivos de 1ª , 2ª y 3ª persona ¿**Ma, ri, ra** _ marca la tercera persona.	
	Frases	Xki haxu̱	–Xki hatsi
		¿Ndä ä **ri** thuhu?	–Ma thuhu…
		¿Ndä ä **ra** thuhu nunu̱?	–Nunu **ra** thuhu…
		¿Te **gi** nxa̱di?	–**Di** nxadi…
		¿Gi nxa̱di ua **gi** mpe̱fi?	–**Di** mpefi…
		¿Te nxa̱di nunu̱?	–Nunu nxadi…
		¿Hampu̱ **gi** m´u̱i?	–**Di** m´u̱i
		¿Hampu̱ m´u̱i nunu̱?	–Nunu̱ mu̱´i…
		¿Tengu nj´e̱ya **gi** pe̱tsi?	–**di** pe̱tsi…
		¿Tengu nj´e̱ya pe̱tsi nunu̱?	–Nunu̱ pe̱tsi… nj´e̱ya
		Ya da m´ago	– Hä m´äxä

	Léxico	*Verbos* Nxa̲di, mpe̲fi, m´u̲i, pe̲tsi *M´ede _ Numerales* N´a, yoho, hñu, goho, ku̲t'a, rato, yoto, hñäto, gu̲to, re̲t´ä *Thuhu_ Nombres* Nxutsi, tsu̲nt´u̲, nana, tada *Nt´ani_ Interrogativos* ¿Ndä ä?, ¿Te?, ¿Hampu̲?, ¿Tengu? *Pronombres libres* Nugo, nu ̂ï, nunu̲ *Saludos* Xki haxu̲ (plural) "Buenos días" Hatsi, (singular) "Buenos días" Hatsi nxutsi (Buenos días señorita) Hatsi tsu̲nt´u̲ (Buenos días joven) Hatsi nana (Buenos días señora) Hatsi tada (Buenos días señor) Xki dehu̲ (plural) "Buenas tardes" Xki de (singular) "Buenas tardes"
Materiales	• Papel con imágenes visuales y cuestionarios para la introducción de datos personales. • Grabación, computadora, cañón e imágenes visuales.	
Evaluación	• El maestro pedirá al estudiante que aplique los conocimientos adquiridos para su despedida (presentación final), consiste en que el estudiante pase al frente y se presente ante el grupo. • Esta actividad sirve para evaluar el aprendizaje adquirido, en poner en práctica las habilidades de expresión y comprensión oral.	

Primera sesión

1. El docente llega al salón de clase propiciando en los alumnos el saludo *Xki haxu̱*, "buenos días" (plural), y la respuesta *Xki hatsi*, "buenos días" (singular). Para este paso, el profesor realiza movimientos del cuerpo y de mano indicando en todo momento que se está hablando del saludo en hñähñu en plural y singular. Posteriormente, pasa con cada uno de los alumnos saludándolos y provocando en ellos la respuesta en hñähñu. En esta actividad, el facilitador hace la distinción en los saludos, de acuerdo al contexto en el que se encuentra (hombre o mujer, lo formal y lo informal), procura que el alumno analice los diferentes tipos de situación comunicativa. Antes de esta actividad, el maestro hará mención de las formas para nombrar a las personas en el saludo, según el género, lo formal y lo informal. Para este procedimiento, el docente podrá auxiliarse de hojas previamente impresas para la clase, o pasando al frente del grupo a diferentes estudiantes. Si es necesario, el docente refrendará dos o tres veces la información para que el alumno logre una mejor comprensión.

2. Cuando el alumno logre comprender el primer objetivo, el docente pasa a la siguiente actividad (presentación personal de los alumnos). El profesor lanza la primera pregunta: *¿Ndä ä ri thuhu?*, ¿cuál es tu nombre?, y pone a los alumnos a analizar. Para que el alumno comprenda, el facilitador se preguntará a sí mismo y dirá su nombre, y nuevamente volverá a lanzar la pregunta, de modo que todos logren formular su respuesta. El profesor pasará con cada uno de los alumnos preguntando el nombre, y cuando todos hayan logrado contestar, se le pedirá a una pareja pasar al frente del grupo para que apliquen lo aprendido (el saludo y preguntar el nombre de su pareja). El docente será guía para el alumno en todo momento que éste lo requiera

3. Para las preguntas siguientes se seguirá el mismo procedimiento, se procurará que el alumno analice y participe. Posteriormente se prosigue con la pregunta, *¿Hampu̱ gi m´u̱i?*, ¿en dónde vives? Para esta pregunta, el maestro deberá apoyarse de un mapa o de una imagen de su comunidad, en el cual representará el lugar donde habita y comenzará diciendo dónde vive él/ella: "*¿Hampu̱ m´u̱i nunu̱?*…" Esta consigna permite a los alumnos el tener un modelo para dar su respuesta.

4. En cuanto a la pregunta: *¿Te gi nxa̱di? ua ¿Te ga nxa̱di?*, ¿qué estudias? o ¿qué estudiaste?, el profesor deberá analizar el tipo de estudiante que tiene en el salón de clases, ya que algunos "ya no estudian" o "están trabajando". Para este caso, el docente deberá preguntar al alumno si "estudia", "estudio" o *¿Ua gi mpe̱fi?*, "trabajas", apoyándose en el procedimiento que aplicó en la pregunta anterior. El facilitador deberá mostrar imágenes, representando los verbos a estudiar y trabajar, para que al alumno le sea más fácil la comprensión.

5. Para la pregunta: *¿Tengu nj´e̱ya gi pe̱tsi?*, ¿cuántos años tienes?, el docente tendrá que proporcionar al alumno la forma adecuada para decir su edad en hñähñu, de modo tal que este lo pueda comprender y pueda formular su respuesta correctamente. Durante esta actividad la observación es fundamental para el logro

de los objetivos, ya que de esto depende que los alumnos comprendan lo que el docente indique.

6. El profesor hará mención del numeral en hñähñu, *N´a, yoho, hñu, goho,k´ṵt´ä, rato, yoto, hñäto, gṵto,ret´ä*. Del 1 al 10, procurará que el alumno comprenda y analice la pronunciación. Si es necesario, el docente lo remarcará dos o tres veces para que estos logren captar la información.

7. Para reconocer los conocimientos de los alumnos y para que usen estos conocimientos en una situación comunicativa escrita típica del contexto de enseñanza formal, se les pedirá que llenen una cédula con sus datos personales para que el profesor posea la información de su grupo (ver libro del alumno en *Nfädi n´a m´ẹfi yoho iot´i*, Lección 1 actividad 2).

8. Por último, se introducirá la forma de despedida *Ya da m´ago* (adiós), *Hä m´äxä* (sí, que te vaya bien) en situación, es decir, cuando los alumnos se retiren.

Segunda sesión

1. En cada clase el docente deberá hacer uso del saludo en hñähñu, ya que de esta forma se promueve la confianza y la participación del alumno. Posteriormente se pasará a realizar una revisión de lo aprendido en la clase anterior, repasando y preguntando a los alumnos las frases vistas: *¿Nda ä ri thuhu?*, ¿cómo te llamas? *¿Hampṵ gar mengu?*, ¿de dónde eres? *¿Te gi nxạdi?*, ¿qué estudias? *¿Tengu nj´ẹya gi pẹtsi?*, ¿cuántos años tienes? Para posteriormente introducir nueva información.

2. En el siguiente paso se introduce la 3ª persona. El docente tendrá que modelar en todo momento, procurando que el alumno analice y comprenda a qué se está refiriendo. El profesor comienza dirigiéndose hacia un alumno y pregunta: *¿Tonṵ?*, "¿quién es él/ella?" (señalando a una persona). Este tendrá que formular su respuesta, haciendo que el alumno ocupe las tres preguntas–respuestas revisadas: *Nunṵ ra thuhu…*, "él/ella se llama…"; *Nunṵ mṵ´i…*, (él/ella vive); *Nxạdi*, (estudia). Si el alumno no conoce información de algún compañero, el maestro pedirá que se levante del asiento y pregunte los datos de la persona. En esta actividad, el facilitador tendrá que interrogar a todos los alumnos, ya que de esta forma se permite la participación y se analiza el nivel de comprensión de los alumnos.

3. Para que los alumnos practiquen el intercambio entre ellos y la escritura, con ayuda del ejercicio 3. *M´ẹfi hñu–3. ¡Ñä ne di gempu ñiot´i¡ xifi n´a ri ñ´oui ra nthudi*, entrevistarán a un compañero pidiéndole sus datos personales, después presentarán al grupo al compañero entrevistado. El ejercicio se corrige grupalmente, oral y en forma escrita si es necesario (ver ejercicio 3 del libro del alumno).

4. Para terminar esta sesión hacen una revisión de posesivos y personas de las tres personas del singular con ayuda del ejercicio *4 m´ẹfi goho–, 4 ¡Hiandi!* El facilitador les proporciona el material y lee para los demás explicando en la lengua meta y ayudán-

dose de gestos. Verán cómo se presenta en primera persona, en segunda y en tercera persona, para que los alumnos vean las diferencias en los diferentes tiempos y personas (ver libro del alumno ejercicio 4).

Tercera sesión

1. La clase comienza haciendo un repaso de lo visto, para esto el facilitador pregunta a varios alumnos sobre los datos personales de otro alumno.

2. En esta clase se trabaja la comprensión oral con un audio. El docente proyecta la imagen e introduce las palabras (*tsunt´u–*, muchacho) (*nxutsi–*, muchacha), así como los números del 1 al 3 contando a los participantes. La grabación se hará escuchar tres veces y se le preguntará a los alumnos: *¿Te m´ä?*, que entendieron, y se les hacen las preguntas que acompañan la grabación. Si los alumnos no pueden contestar se les pregunta, *¿managi– se repite?* y se vuelve a poner la grabación hasta que entre todos reconstruyan la información. Al término de este ejercicio, los alumnos contestarán por escrito el ejercicio 1.2. Después todos junto con el maestro leerán el texto de la grabación uno por uno para practicar la pronunciación.

3. Para terminar esta sesión, se revisan los ejercicios de reflexión sobre la lengua. Observan las imágenes y el facilitador explica con gestos y muestra las imágenes. Se trata de que los alumnos revisen la escritura de los números del 1 al 5 y de que observen que hay varias formas de saludar según las edades y según las variantes.

Cuarta sesión

1. Esta sesión es de evaluación de la lección. Los alumnos contestan por escrito el ejercicio 7, el cual consiste en presentar a los personajes con sus datos personales. Se corrige el ejercicio 3 en grupo. Cada alumno va leyendo lo que escribió y se hacen las correcciones necesarias en lo oral y en lo escrito.

2. Para terminar, los alumnos en equipos de tres pasan a representar un diálogo. Se preguntan sus datos personales y por los de un tercero. El facilitador va anotando el desempeño de los alumnos.

Conclusión

En este arículo se ha presentado el desarrollo de la primera unidad con su respectivo material para el estudiante, éste es el comienzo de una investigación más amplia, necesitamos seguir sistematizando los temas, la planeación y los materiales, así como también seguir sensibilizando y ampliando la capacitación a más personas interesadas

en aprender la lengua otomí, la idea es ir difundiendo, promoviendo y revitalizando la lengua hñähñu.

Se anexa el material didáctico utlizado con los alumnos del grupo piloto, se consideran las habilidades de a) comprensión lectora, b) expresión oral, c) comprensión auditiva, d) uso de la lengua y e) expresión escrita.

N´a nfädi 1.1 Togihu̲

M´e̲fi 1. ¡Ñä¡

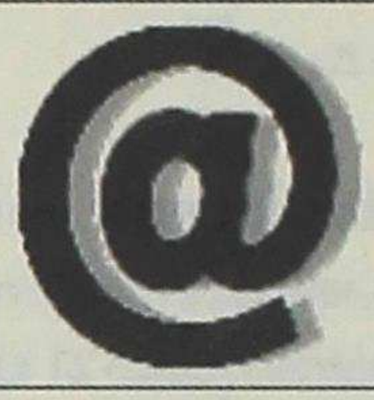




Xki hatsi	Xki hatsi
¿Ndä ä ri thuhu?	Ma thuhu Xua
¿Hampu̲ gar mengu?	Dar mengu. Mpathe
¿Te gi nxa̲di?	Di nxa̲di Psicología
¿Te gi pe̲fi?	Di mpe̲fi. Xa̲mpate

M´efi 2. ¡Iot´i¡

Ra nt´üdi	
¿Nda ä ri thuhu? 	
¿Hampu̲ gi m´u̲i? 	

¿Nda ä ri ñägu? 	
¿Nda ä ri mpehni hẹm´i yapu? 	
¿Te gi pẹfi? 	

M´ẹfi 3. ¡Ñä ne di gempụ ñiot´i¡

xifi n´a ri ñ´oui ra nthudi

1. ¿Ndä ä ri thuhu? _____

2. ¿Hampu gar mengu? _____

3. ¿Gi nxadi ua gi (mpefi) _____

M´ẹfi goho– 4. ¡Hiandi¡



Ma thuhu	ri thuhu	ra thuhu
di nxa̱di	gi nxa̱di	nxa̱di
di mpe̱fi	gi mpe̱fi	mpe̱fi
di m'u̱i	gi m´u̱i	m´u̱i
di pe̱tsi	gi pe̱tsi	pe̱tsi

M´e̱fi kut´ä– 5. ¡Qde¡



M´e̱fi rato– 6. ¡Ñä ne di gempu̱ ñiot´i¡

Xki hatsi Maria	¿Te ra hu nunu?
Xki hatsi Lipe	Ra thuhu Lilo
¿Ha ri m´ä?	¿Hampu m´ui?
Ga mago ma nuni	M´ui Ndongu
¿Tonu̱ ra tsu̱ntu̱?	¿Te nxadi
Ma ñ´om´e	Nxadi pedagogía
¿Majuani?	Ya da m´ägo
Hää	Hä maxä



M´ e̲fi yoto– 7 Iot´i ngotho u̲ xka iotse

¿Te ra thuhu ra tsu̲ntu̲?

¿Hapu̲ m´u̲i?

¿Te nxa̲di?

¿Tengu nj´e̲ya pe̲tsi?



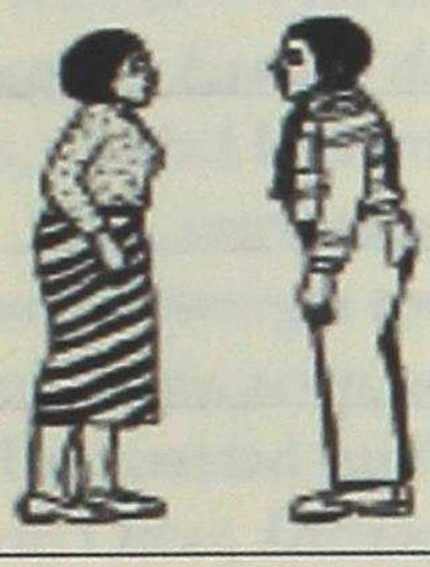
¿Te pe̲fi Lilo?

M´e̲fi hñäto– 8. ¡Hiandi¡

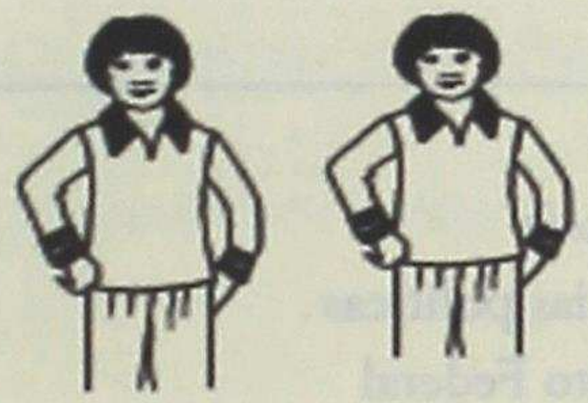
N´a	Yoho	Hñu	Goho	Ku̲t´a
O	Oo	ooo	oooo	ooooo
Rato	Yoto	Hñato	Gu̲to	Ret´ä ma na
ooooo	ooooo	ooooo	ooooo	ooooo
o	oo	ooo	oooo	ooooo

M´ẹfi gụtu–9 Ra zẹngua hñähñu

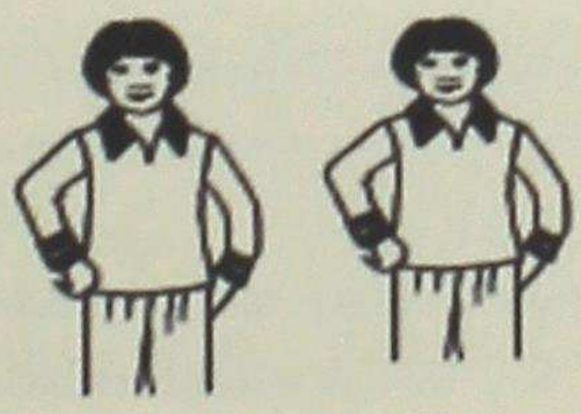
Querétaro

Hadi ntsụmụy – Hadi ntsụmụy	Hadi –Hadi
	

Estado de México

Xki hatsi – Xki hatsi	Haxu – Haxu
	

Hidalgo

ki haxa juö – ki haxa juö	ki hatsi – ki hatsi
	

M´efi ret´ä– 10 iot´i, ra t´ani?



Daniela
Medicina
Veracruz



Luis
Ingeniería
Hñähñu



Manuela
Ciencias políticas
Distrito Federal

Bibliografía

Cantoral, U. S. *La identidad cultural en la educación básica: un estudio de la constitución de la conciencia*. Universidad Pedagógica Nacional. Mexico, 2000.

Díaz Barriga Arceo, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, 1ª Edición, McGraw–Hill Interamericana, 2006.

Galinier, Jacques. *Estudios de la cultura otopame*. Instituto de Investigaciones Antropológicas, Ciudad Universitaria. México, D. F., 2006.

Gigante, E. "Una interpretación a la interculturalidad en la escuela" en: *Educación Intercultural, Antología temática*. SEP–DGEI, 2000.

Paoli, Antonio. *Educación, autonomía y Lekil Kuxlejal*, 1ª Edición, Casa abierta al tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 2003.

Pujol, Alberto Oscar, *Diccionario de pedagogía*. 1ª ed. Valletta Ediciones, 2007.

Quezada, Noemí. *Los matlatzincas. Época prehispánica y época colonial hasta 1650*, Instituto Nacional de Antropología e Historia–Departamento de Investigaciones Históricas, México, 1972.

Soustelle, Jacques. *La familia otomí–pame del México Central*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Fondo de Cultura Económica. México, 1945.

La enseñanza–aprendizaje del morfema *kho–* en la lengua tlahuica

Martha C. Muntzel
Instituto Nacional de Antropología e Historia

En situaciones de comunicación intercultural y contextos bilingües es importante estar conscientes de que la estructura sintáctica, los componentes morfológicos y la semántica no son equivalentes de una lengua a otra. Por lo tanto, en la enseñanza–aprendizaje de segundas lenguas hay que evidenciar esas diferencias para lograr un dominio fino de la lengua.

En el tlahuica una misma palabra interrogativa *ʔokwa* significa '¿cómo?' y '¿dónde?'. Para diferenciar una de otra en el verbo se prefija el morfema *kho–*. Por ejemplo:

ʔokwa	*mu–lo*	*wemɨɨ*	'¿dónde está tu mamá?'
dónde	3P–estar	tu mamá	
ʔokwa	*mu–kho–lo*	*wemɨɨ*	'¿cómo está tu mamá?'
cómo	3P–estar	tu mamá	

El morfema *kho–* que aparece con la palabra interrogativa *ʔokwa* cuando significa '¿cómo?' parece ser un marcador de modo dentro del verbo.

Cuando uno estudia o enseña el tlahuica como segunda lengua, va encontrando morfemas homónimos, es decir una misma forma que tiene diferentes significados y distribuciones; tal es el caso del morfema kho–.

En esta ponencia se intenta presentar el procedimiento de descubrimiento del significado y del uso del morfema kho– mediante la comparación y análisis de oraciones del tlahuica en donde aparece ese morfema.

En una primera instancia el estudiante de tlahuica se da cuenta que ocurre el morfema kho– con diferentes significados y distribución. Existe el *kho–* de la primera persona plural en los pronombres independientes en función de sujeto, a principio de la oración.

El morfema kho– puede aparecer en oraciones no interrogativas que hacen referencia al modo como se hacen las cosas.

El procedimiento que se sigue para descubrir estas diferencias de significado coincide con el proceso de descubrimiento inconsciente que experimenta el aprendiz de la lengua.

Para ejemplificar el procedimiento de descubrimiento de los significados del morfema kho– se presenta en el apartado 1) el análisis lingüístico, en el 2) ejemplos de los morfemas homónimos de kho–, en el 3) contrastes de significados en secuencias morfosintácticas, y en el 4) un diálogo breve como ejemplo del uso del morfema kho– que podría servir para iniciar una secuencia de enunciados para la enseñanza–aprendizaje de segunda desde el enfoque comunicativo.

Muchos de los ejemplos que se presentan en este trabajo son datos del Archivo de Lengua Tlahuica de El Colegio de México que está en proceso.

1. Análisis lingüístico

1) ¿Cómo es esa casa? (4)

'okua	mukjotjo
[ʔókwa	mukhotho]
/ʔókwa	mu–kho– thó/
cómo	3s–?–casa

2) ¿De qué color es esa falda? (20)

¿'okua mukjoñu ndønzi?
[ʔókwa mukhonyu ndʌnzi]

/ʔókwa	mu–kho–nu	ntʌn¢i/
cómo	3–?–ver	falda

¿Qué significa el morfema kho–?

3) ¿Cómo se va (uno) a tu pueblo? (175)

¿'okua	takjomba	paktjo?
[ʔókwa	takhombá	pakthó]
/ʔókwa	ta–kho– mpá	pak– thó/
cómo	2s–?– ir	2s.pos–casa

4) ¿Cómo supiste que ya llegué? (224)

¿'o	kikjombøya	ya	mbo	tatjno'o?
[ʔó	kikhombʌyá	ya	mbó	tathnoʔó]
/ʔó	ki–kho– mpʌyá	ya	mpó	tatn– hoʔó/
cómo	2s–?–saber	INT/COND	ya	1s– llegar

¿Qué función gramatical tiene?

5) No se cómo arreglar la puerta (258)

telutmbøya	'okua	lukjobijø	napjø
[télutmbʌyá	ʔókwa	lukhobihʌ	naphʌ]
/té–lut–mpʌyá	ʔókwa	lu– kho–bi–hʌ	naphʌ /
NEG–1S–saber	como	1S–?–?–hacer	puerta

6) No pude entrar en la casa porque la puerta estaba cerrada (270)

tujwe	kiluɉi	pitjo	napjø	ñutiti	jo	kjombø	
[tuhwe	kiluhí	pitho	naphʌ	nyutití	ho	khombʌ]	
/tu–hwe	ki–lu–hí	pi–thó	naphʌ				
NEG–poder	IRR–1S–entrar	LOC–casa	puerta				
nu–tití	ho	kho– mpʌ /					
PA– cerrar	y	?– así					

2. Morfemas homónimos kho–

2.1. Presencia de kho– en la morfología verbal

Prefijo kho– marcador verbal de primera persona plural (variación del pretérito).

7) Vimos que andabas en el mercado (204)

kakjo	kjojek'øby	kandy	ptyetaa
[kakhó	khohekʔʌɓyi	kandí	ptyétaá]
/kakhó	kho–hé –kʔʌ–ɓi	ka–ntí	p–tétaá/
1PL.PRON	1PL–mirar –2S.OBJ–EX	2S–andar	LOC–mercado

8) Nosotros te vimos ayer en el mercado

kakjøbyi	kjojek'ɬ by	kandy	ptyetaa
[kakhʌbyi	khohek?ɨɓyi	kandyí	ptyétaá]
/kakhʌ–bi	kho–hé –k?ɨ–ɓi	ka–ntí	p–tétaá
1DL–EX	1PL–mirar–2S.OBJ–EX	2S.DIR–caminar	LOC–mercado

9) Este es el señor que vimos sembrando (508)

wiñø wendu	kjoñu	mitu
[wiñʌ wendú	khonu	mitú]
/wiñʌ we–ntú	kho–nu	mi–tú/
este CLAS– hombre	1PL–mirar	3S.PAS–sembrar

2.2. Morfema del pronombre de la primera persona plural

10) nosotros (inclusivo)– kakho
[kakhó]
/kakhó/

2.3. Morfema –kho sufijado a cuantificador

Sufijo –kho 'nosotros'

11) Estamos durmiendo todos (sin excluir a nadie) (180)

ndyetsokjo	ku'ɬɬ
[ndyetsokho	ku?ií]
/ntetso –kho	ku– ?ií/
todo –1PL	1PL–dormir
Cuantificador	

2.4. Morfema –kho en morfología verbal con función de objeto

Sufijo –kho 'nosotros'

12) Ella siempre nos pide tortillas (a nosotras dos) (192)

lyejt'ø	mandulaj	ndi'ajtikjo	jmee
[lyéht?ʌ	mandulah	ndi?áhtikho	hmeé]
/léht?ʌ	mantulah	nti– ?áhti–kho	hmeé/
3S.PRON	siempre	3S–pedir –1PL Objeto	tortilla

2.5. Prefijo kho– con adverbio

13) No pude entrar en la casa porque la puerta estaba cerrada (270)

tujwe kiluj*ɨ* pitjo napjø ñutiti jo kjombø

[tuhwe	kiluhí	pitho	naphʌ nyutití ho khombʌ]
/tu–hwe	ki–lu–hí	pi–thó	naphʌ
NEG–poder	IRR–1S–entrar	LOC–casa	puerta

nu–tití	ho	kho– mpʌ /	
PA– cerrar	y	?– así	

3. Contrastes de secuencias morfosintácticas

En el tlahuica una misma palabra interrogativa *?okwa* significa '¿cómo?' y '¿dónde?'. Para diferenciar una de otra en el verbo se prefija el morfema *kho–*. Por ejemplo:

14)

?okwa	mu–lo	wem~~ɨɨ~~	'¿dónde está tu mamá?'
dónde	3P–estar	tu mamá	

15)

?okwa	mu–kho–lo	wemɨɨ	'¿cómo está tu mamá?'
cómo	3P–estar	tu mamá	

3.1. Hipótesis

La interrogativa ʔokwa tiene por lo menos dos significados:

–Interrogativa de lugar (¿dónde?)
–Interrogativa de modo (¿cómo?)

La presencia del morfema kho– en la morfología verbal hace que la interrogativa ʔokwa funcione como interrogativa de modo "¿cómo?", y provisionalmente se marca MAN de manera.

3.1.1. Ejemplos de ʔokwa "¿dónde?"

16) ¿Donde está Juan ahora? (31)

¿'okua	mulo	pxuwa	chindzʌ?
[ʔokwa	muló	pšuwa	číndžʌ]
/ʔókwa	mu–ló	pšuwá	číncʌ/
dónde	3S–estar	Juan	ahora

17) Ahora Juan está en Toluca (32)

'okua	mulo	Pxuwa	pTsindiji̵ ts
[ʔókwa	muló	pšuwá	ptsíndíhi̵i̵ts]
/ʔókwa	mu–ló	pšuwá	p–tsíntíhi̵i̵ts/
dónde	3S–estar	Juan	LOC–Toluca

18) ¿Dónde estuvo ayer Juan? (34)

¿'okua	kimilo	mdaa	Pxuwa?
[ʔókwa	kimilo	mdaá	pšuwá]
/ʔókwa	kimi–ló	mtaá	pšuwá/
dónde	3S.IMPF–estar	ayer	Juan

19) ¿Dónde está tu papá? (35)

¿'okua	mulo	weta?
[ʔókwa	muló	weta]
/ʔókwa	mu–ló	we–tá/
dónde	3S–estar	2S.POS–papá

3.1.2. Ejemplos de ʔokwa *'¿cómo?'*

20) ¿Cómo es esa casa? (4) Predicación nominal

'okua	mukjotjo
[ʔókwa	mukhotho]
/ʔókwa	mu–kho– thó/
cómo	3S– MAN–casa

21) ¿De qué color es esa falda? (20) Morfología verbal

¿'okua	mukjoñu	ndʌnzi?
[ʔókwa	mukhonyu	ndʌnzi]
/ʔókwa	mu–kho–nu	ntʌnɕi/
cómo	3– MAN–ver	falda

22) ¿Cómo se va (uno) a tu pueblo? (175)

¿'okua	takjokmba	paktjo?
[ʔókwa	takhokmbá	pakthó]
/ʔókwa	ta–khok– mpá	pak– thó/
cómo	2S– ir	2S.POS–casa

23) ¿Cómo supiste que ya llegué? (224)

¿'o	kikjombøya	ya	mbo	tatjno'o?
[ʔó	kikhombʌyá	ya	mbó	tathnoʔó]
/ʔó	ki–kho– mpʌyá	ya	mpó	tatn– hoʔó/
cómo	2S–MAN–saber	INT/COND	ya	1S– llegar

24) Siempre pienso en mi familia (285)

(Pienso en mis hermanos cómo están)

tute'iji	ñeplichu	'okua	mukjolojnø
[tuteʔihi	nyepliču	ʔókwa	mukholohnʌ]
/tute– ʔihi	ne–pliču	ʔókwa	mu– kho–lo–hnʌ/
1S–pensar	PL–hermanos	cómo	3S–MAN–estar–PL

25) ¿Cómo va a llevar la leña? (433)

¿'okua	tukjoyø	nzaa?
[ʔókwa	tukhoyʌ	nzaá]
/ʔókwa	tu– kho–yʌ	ntsaá/
cómo	3S–MAN–llevar	leña

3.2. Ejemplos de ʔokwa y ʔo

26) ¿En qué veniste del pueblo? (435)

(¿cómo veniste del pueblo?)

'okwa	kikjop'i	pujñiily
[ʔókwa	ki–khopʔi	puhnyiílyị]
/ʔókwa	ki–kho–p–ʔi	puhniíli/
cómo	3S–MAN–DIR–venir	pueblo

27) ¿Cómo le fue del día?

¿'o	kikjondoklajya?
[ʔó	kikhondoklahyá]
/ʔó	ki–kho– nto– kla–hyá/
cómo	2S– MAN–RESP– ir– día

4. Enseñanza de segunda lengua

Se considera que el enfoque comunicativo es el más efectivo para la enseñanza de lenguas; es decir, el uso de la lengua en secuencias de diálogos en donde se inicia desde expresiones y enunciados sencillos hasta construir diálogos todavía más complejos, de manera paulatina, hasta desarrollar la competencia comunicativa.

En el ejemplo 28) dos personas se saludan por la tarde. El diálogo continua en el ejemplo 29) en donde se introduce el morfema kho–. Después se contrastan los diferentes usos y las formas homónimas hasta llegar a construir diálogos en donde se contrastan los significados de '¿dónde?' y '¿cómo?'

28) Jokilajøø

[hokilahʌʌ]
/hokilahʌʌ/
Buenas tardes

Jokilajøø
[hokilahʌʌ]
/hokilahʌʌ/
Buenas tardes

29) Saludar

P:	'o kikjoklajiø			
	[ʔó kikhoklahyʌ]			
	/ʔó			ki–kho–kla–hyʌ/
	cómo			2S– MAN–ir–día
	¿Cómo te fue del día?			
R:	Pima,	kach'i	'o	kikjoklajiø
	[píma	kačʔi	ʔo	kikjoklahyʌ]
	/píma	kačʔi	ʔo	ki–kho–kla–jyʌ/
	bien	2S.PRON	cómo	2S–ir–día
	Bien, ¿tú, como te fue del día?			

Conclusiones

- Se analiza la relación entre forma, significado y distribución en las secuencias de la cadena morfosintáctica para descubrir cómo funciona la lengua.
- Para aplicar este conocimiento al proceso de la enseñanza de L2, se parte del enfoque comunicativo, construyendo diálogos en secuencias paradigmáticas, empezando por las enunciaciones más sencillas.
- En el acto comunicativo mismo es donde se contrastan los significados y las estructuras.

La necesidad profunda de escribir en el idioma de uno

Verónica Kugel
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo

Sólo podemos adivinar las maravillas poéticas de la época prehispánica. Nos quedan ecos gracias, por ejemplo, a los *Cantares mexicanos* recogidos por fray Bernardino de Sahagún, y a la obra de Fernando de Alva Ixtlixóchitl. Los poemas atribuidos a Nezahualcóyotl incluyen algunos que, al parecer, son traducciones del otomí al náhuatl. La memoria oral trae a nosotros cantos, mitos y relatos en muchos idiomas cuya antigüedad ignoramos. La escritura pictográfica o escritura pintada[1], que permite leer una historia con cierta libertad de palabra, sin duda fomentó la creatividad en la vida culta de los pueblos prehispánicos.

El gusto por la palabra creativa toma un giro diferente con la llegada de la escritura alfabética, que fascinó a los indígenas: "luego con mucha brevedad aprendieron a leer [...] y el escribir, por el consiguiente se les dio con mucha facilidad, y comenzaron a escribir en su lengua y entenderse y tratarse por cartas como nosotros, lo que antes tenían por maravilla que el papel hablase y dijese a cada uno lo que el ausente le quería dar a entender" (fray Jerónimo de Mendieta[2]). Dice Motolinía: "...hay muchos de ellos buenos gramáticos, y que componen oraciones largas y bien autorizadas, y versos exámetros y pentámetros..."[3]

Después de este entusiasmo, la escritura de las lenguas indígenas, tanto la pictográfica como la alfabética, acabó perdiéndose al grado que hay quienes piensan que

---

1 David Wright habla de la esencia semasiográfica de la escritura mesoamericana definiéndola como una forma de registrar las ideas sin depender de una relación precisa con el habla por lo que, dentro del ámbito cultural mesoamericano, funciona de manera interlingüística: se puede leer, por ejemplo, en náhuatl y en otomí. Véase *Los otomíes: cultura, lengua y escritura*, tesis doctoral, El Colegio de Michoacán, 2005, p. 320 y siguientes.

2 Mendieta, *Historia eclesiástica indiana, en Cifuentes, Bárbara, Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, CIESAS–INI, México 1998, p. 138.

3 Motolinía en Cifuentes, *op. cit.* p. 145.

son idiomas ágrafos. Se le atribuye escritura a lo sumo al náhuatl y al maya, la creatividad de la palabra en los demás idiomas indígenas es hablada, mas no escrita.

No por ello desapareció el impulso para escribir; es irresistible, lo persigue a uno hasta que cede, se sienta y… escribe. No hacerlo conlleva un sentimiento terrible de frustración, seguido del irresistible impulso para escribir. Los escritores creativos saben lo que es esto, su obra se produce bajo la presión de este impulso.

¿Pero qué sucede cuando un escritor nato no ha aprendido el instrumento de su pasión, la escritura? Llega a pasar que sí sabe escribir, pero no en su lengua materna. Y también se puede ser multicultural en un solo idioma. Muchos talentos literarios expresados en español pertenecen al México profundo como lo define Guillermo Bonfil:[4] indígenas o no, sus raíces son las de las culturas indígenas milenarias en todos los aspectos de lo que hoy es México, mucho más allá de los grupos étnicos definidos por su idioma y/o autoadscripción. Poco a poco, en los últimos decenios, los indígenas se autorizaron a escribir o los autores se autorizaron a ser indígenas, pero en español.

Hubo un tiempo de transición terrible, en el que los escritores indígenas escribían en español para autotraducirse en seguida, lo cual resultada en cierto formalismo y rigidez, perdiendo toda la frescura de la redacción directa en su lengua materna. Afortunadamente, esta época está superada en la mayoría de los casos.

El impulso de la escritura sólo puede canalizarse cuando el individuo posee la herramienta correspondiente, es decir, cuando sabe leer y escribir en su propio idioma: salvo muy contadas excepciones, todos los escritores de renombre han escrito en su lengua materna. Personas que hace tiempo ya dominan perfectamente la escritura del español se llevan una sorpresa al aprender a escribir su idioma materno: los sobrecoge una urgencia de escribir imposible de contener. Se asombran ante su propia prolijidad, no les queda más que dejarse llevar y, ya frente al resultado de su escritura, se dan cuenta de que nunca jamás les hubiera surgido ese impulso creativo en otro idioma más que el suyo. La profunda necesidad de escribir en el idioma de uno ha resultado una verdadera liberación para esta generación de escritores indígenas.

Así sucedió, por ejemplo, con tres autores ñähñus del Valle del Mezquital cuyas obras forman parte hoy en día del patrimonio cultural del pueblo hñähñu. Los presento a título de ejemplo, porque conozco su obra y pienso que son un aliciente para fomentar la creatividad literaria en lengua indígena. Los escogí también porque abarcan diversos géneros literarios: poesía, prosa, teatro. Pero más que nada, porque escribieron su obra directamente en su lengua, sin mediar el español, y no pudieron parar hasta acabarla.

Ra xe̲ca hai tsatyo tutsi (La isla de los perros),[5] de Leonarda Contreras Cortés, una larga obra de teatro, surgió en un momento en el que la autora se vio afectada por el

---

4 Bonfil Batalla, Guillermo, *El México profundo, una civilización negada*, Editorial Grijalbo, México, 1987.

5 *Ra xe̲ca hai tsatyo tutsi* (La isla de los perros), Leonarda Contreras Cortés, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 2003.

destino. La pérdida de un ser querido le provocó rebeldía, necesidad de gritar injusticias, impulso de plasmarlas por escrito. El resultado sólo podía ser un texto fuerte. Un preso injustamente recluido, tema de triste actualidad no sólo para los ñähñus, es el eje de esta obra que clama un Valle del Mezquital lleno de arbitrariedades al que, como a la escritora, solamente le queda su voz.

Nicolás (con furia): ¡Xi'a hyngagi nu'a ga odkagi nubya ma ga koku'a n'ate njeya de nu'a ri nk'uamba'a ngetho ge'a taha n'a ra ñahñu nuju di b'uhu ngu ya mboonitho, pa geju hanse tsa ga pehu ra hai ga pehu ra thuni po n'a tuki ra dehe gra tekuahu ra r'ihi ya t'axi ma nzinxu di hu ge'a n'a xono ra zei…! Ga y' oskuelahu hanse de nub'u dya t'uki thohu. Ngetho ya de ga data hanse ra b'efi. Dende geb'u ma ndatehu di ntot'e pa nixi nubya nixi xudi, ngetho ra ñahñu hinte ra mui gekua nixi ja ra ngu ga nsadi onu'a zipabi ma hai m'uihu… ¿Hanja ma ga madi n'a ra memati ngu'a'i? ¿To'ogiga pa ga taha ri hmate? Nuga dra ñahñu ge hanse ra hyoja di y'ob'e.

Muchacha: ¡Y'ode! ¡Bri da manga ya nk'uamba! ¡ Bri jaki!

Nicolás: ¡Xa za xka ge hinga majuani, b'u gi pe'tsa n'a tuki ya hmate![6]

Nicolás (con furia): ¿Y mira lo que me hiciste? Me clavaron catorce años por tu mentira, por ser hñahñu, de la gente sin ilusión, somos gente para la tierra, las plantaciones. Nacimos p'a pelear el agua de los canales… pastorear chivos, desayunar pulque; a la escuela sólo un poco… porque ya grande al trabajo… Nuestro corazón debe hacerse callo para no sentir nada… sin mañana… nada más el hoy… Ser hñahñu es ser nada. Ni nadie en esta tierra que en la escuela llaman tu país… ¿Quién soy para querer a la rica, la hija del tendero? ¿Quién soy yo para pedir amor? Soy un indio que no tiene más que la pobreza, y si no fuera por eso, de plano no tendría nada.

Muchacha: ¡Entiende! Me obligaron a acusarte… ¡Me obligaron!

Nicolás (desafiante): Pudiste haber dicho que no, pudiste elegir, si algo de conciencia tienes.

Felipino Bernal Pérez se convirtió en escritor por otros caminos. Comenzó ayudando a otros en el aprendizaje del hñähñu. Unos ejercicios organizados por temas se convirtieron en tablas de verbos, de allí nació un diccionario que hoy tiene una muy amplia aceptación en el Valle del Mezquital y más allá, y a partir de estos escritos pedagógicos nació el impulso creativo: Le surgieron ideas y, con ellas, la necesidad imperiosa de plasmarlas por escrito. Está *Di b'ahuua, di b'uhu ne di ñähu. Ra m'ui hñähñu* (Estamos

6 He respetado la ortografía del hñähñu tal y como aparece en cada obra. Las diferencias obedecen a variantes regionales (hñähñu de San Ildefonso y de la región de Ixmiquilpan), pero también son muestra de la dificultad de lectura que proviene de que la escritura está apenas en proceso de estandarización.

aquí, vivimos y hablamos. Vida hñähñu),[7] una colección de textos sobre temas esenciales de la cultura hñähñu, tratados con la nostalgia de quien las ve perderse, con la profundidad de quien las siente necesarias, las quiere retener.

> Ra r'e̲t'a ma yoho ya pa ra zänä octubre, da beni ge ra pa ya hyoya de r'a n'any'o ya hñäki ha ra xihmai, di ena ma ga ofo nu te gra handi ma hñäki ra hñähñu, xama da xa da zo ma mfeni hangu yabu̲ gra thandi ya ñähñu ko ya ñämfo̲. Hyastho di hanthu̲ ge bi po̲xa ra zi nsunda ne di hanthu sta yu̲, ne nuju̲ di b'u̲kuahu̲, di b'u̲hu̲ ne di ñä ma hñäkihu̲, pe indi tsohu̲ nt'ofo ma mfenihu̲.
>
> Doce de octubre, pensé que es día de los pobres de las diferentes culturas del mundo, sentí necesidad de escribir una forma de ver la cultura hñähñu, a ver si puedo entender la distancia en el trato entre los ñähñu y los no ñähñu. Cada día vemos salir el sol y lo vemos descender, nosotros estamos aquí, vivimos y hablamos, pero no dejamos huella de nuestro sentir.
>
> Hemos caminado y seguimos avanzando, pararnos es dejarnos morir, pero eso es imposible que suceda ya que tenemos un corazón que no está dispuesto a dejar de latir, como esta cultura hñähñu."

Unos años más tarde, Felipino Bernal presenta una nueva obra.[8] En poesía, esta vez, escribe sobre su cultura con la misma nostalgia e impotencia ante aquello que se le escapa, la necesidad imperiosa de comunicar los valores, la dignidad y la belleza de su cultura. Cito extractos de dos poemas que se refieren a esta mano extendida a las generaciones futuras a través de la escritura:

Nubye̲ xka tita ri zesthi xka ja ri fu̲i ga b'ahí, xka fu̲di xka jonda ya noya pa gi ofo ri mfeni ne ri hmäte.	Ahora te has calzado tus huaraches te has puesto tu sombrero de palma, has empezado a juntar palabras para escribir tus pensamientos y tu amor.
Nda Crispin, b'u̲ da k'u̲gi ri zesthi k'u̲ta n'a ra uada pa gi thät'i, b'u̲ da dagi n'a nxi ri hem'i b'estho ju̲ ma n'a pa gi ofo ri noya.	Don Crispín, si se arranca tu huarache saca el ixtle del maguey y amarra, si se cae una hoja de tu cuaderno luego toma otro para escribir tu palabra.

7 *Di b'ahu̲ua, di b'u̲hu̲ ne di ñähu. Ra m'u̲i hñähñu* (Estamos aquí, vivimos y hablamos. Vida hñähñu), Felipino Bernal Pérez, Ixmiquilpan Nts'o̲tk'ani, 2007.

8 Felipino Bernal Pérez, *Do̲ni do̲nza ma ndäte. Orquidea de mi corazón*, Consejo Supremo Hñahñu y Gobierno del Estado de México, Pachuca, 2014.

Ri mudi hñä ra hñähñu ge'ä y'o ha ri ñ'uji, inhñäm'u ma gi mpumfri nu'i go ma gi utkagihe ra ñ'u ko ya ñämfo, nu'i go ma ofo ra hñähñu go ma gi petsa ma noyahu njabu xikagi ma ndäte.	Tu primer idioma es el hñähñu ése corre por tus venas, nunca lo vas a olvidar tú nos vas a enseñar el camino de los que hablan español, tú vas a escribir el hñähñu tú vas a guardar nuestra palabra así me dice el corazón.

Otra escritora se convirtió en tal a partir del momento cuando le enseñaron a escribir el hñähñu, su idioma. El resultado es *Ra hua ra hiä* (Alas a la palabra),[9] una mezcla entre autobiografía, memorias de su familia y de su pueblo, cuyo título expresa lo que le sucedió a Adela Calva Reyes cuando aprendió a escribir el hñähñu: le nacieron alas a la palabra, una hermosa imagen de lo que representa este impulso para escribir que no se puede frenar.

Adela Calva reflexiona escribiendo sobre este impulso que la sobrecogió el día cuando aprendió a escribir su lengua. Es particularmente significativo su ejemplo porque, después de unos 40 años de saber escribir, pero en español, el detonador llegó de repente a una vida hecha, a un entorno que no es ni el de las escuelas ni el de la promoción cultural, a alguien que ni se imaginaba que de repente sería "tocada" por el irresistible flujo de la palabra escrita. Ella misma se sorprende y reflexiona sobre su escritura:

> Hingi pädi hankja gä fudi gä ot'ä n'a ra nt'ofo de ga hñähñu pa gtä männä uaho kä mä nfeni nu di mbeni nuxi heti, nuxi pefi ne xi ot'e, nu xi ode ne xi siki.
>
> No sé cómo empezar a escribir letras en hñähñu para decir muchas cosas del pensamiento dentro de mis memorias, aquello que vi, que hice y realicé, aquello que escuché y me dijeron.
>
> Nu kja mä hiähe, mä chi kjäne ua i nei, ngu di thehe ne di ñähe n'a ra t'ode, ngu ua mä nehe ne mä xiñuhe, ngutho ra mpaha… keä nugi, di ense ch'u, ke nkjap'u ri tsa mä hiä, kogeä nunä mä hñähñu. ¡Hangu di ne gä männ'ä nuy'a ke dä päch'u t'ofo hñähñu! Di ne gä männä koya t'ofo hñähñu, uach'uxoho mä nkjämu bi kjot'ä mä mfeni hñähñu, bi yuxtäxoho mähä, hindi pä ä hankja gä enñä nuya mbeni mähä, pe nuy'a di y'ogua ko ra nt'ofo, di huxä nu di ne gä mäni, di ñä kjuäni mä hiä.

9 *Ra hua ra hiä* (Alas a la palabra), Adela Calva Reyes, Hmunts'a Hem'i – Centro de Documentación y Asesoría Hñähñu, Sal Ildefonso Chantepec, 2008.

En nuestro lenguaje, al hablar sentimos que nuestro órgano gustativo como si bailara de alegría, cuando reímos o hablamos, así como nuestra nariz y boca cuando platicamos con felicidad… bueno, es una referencia personal que siento al hablar mi idioma el hñähñu. ¡Cuánto quiero decir ahora que he aprendido un poco la escritura hñähñu! Quisiera con letras hñähñu decir y escribir muchas cosas que antes estaban encarceladas en mi memoria hñähñu. En mi cabeza estaban saturadas las ideas hñähñu y no encontraba la forma de expresarlas, sin embargo ahora en estos momentos me encuentro con un lapicero trazando mis letras en hñähñu, escribiendo lo que tanto quise decir, la verdad en mi palabra.

Los indígenas contemporáneos tienen la riqueza de la interculturalidad: son bilingües (o multilingües), crecieron en familias y comunidades rodeados de varios mundos: el indígena de sus raíces ancestrales, el de la sociedad nacional en la que están insertos en el campo y en la ciudad, y también el del "otro lado", donde tantos tienen vínculos familiares y experiencias propias. Su mirada es mucho más amplia que la del monolingüe en español que hoy es mayoría en el país, su lectura del mundo llega a ser mucho más compleja cuando aprovechan las riquezas de las culturas a las que tienen acceso. Para quienes sienten la vocación de hacerlo, esto es prácticamente una invitación a la escritura.

Me parece muy inspirador, en este sentido, el escritor peruano José María Arguedas. Feliz hablante del quechua ("Una bien amada desventura hizo que mi niñez y parte de mi adolescencia transcurrieren entre los indios lucanas; ellos son la gente que más amo y comprendo"[10]) y del español, Arguedas tiene el acceso directo tanto a la cultura indígena como a la cultura occidental por el que tantos monolingües sin duda darían mucho. Esto lo pone en ventaja para la escritura transcultural, "el deseo de articular la interacción y el diálogo entre lo uno y lo diverso, como claro reflejo de una sociedad multicultural",[11] y lo convierte en lectura obligada. "Aprendí que los modelos de la literatura castellana no me servían para interpretar el mundo que anhelaba revelar", dice Arguedas. Dora Sales, en su estudio crítico sobre la obra de Arguedas, explica: "Quienes narran desde lo transcultural aprenden a trabajar simultáneamente con las fuentes culturales puestas en contacto, creando desde el puente, desde la frontera, desde el intersticio."[12]

Arguedas asume su identidad peruana multicultural e universal: "Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en

10 Arguedas, José María (1950), "La novela y el problema de la expresión literaria en el Perú", en Sales, Dora, *José María Arguedas. Qepa Wiñaq… Siempre. Literatura y antropología*, Iberoamericana Vervuert, Madrid, 2009, p. 155.

11 Sales, Dora, *José María Arguedas. Qepa Wiñaq… Siempre. Literatura y antropología*, Iberoamericana Vervuert, Madrid, 2009, p. 29.

12 Sales, Dora, *op. cit.* p. 29.

cristiano y en indio, en español y en quechua… intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo; un vínculo vivo, fuerte, capaz de universalizarse…".[13]

Me parece que los escritores mexicanos que no han perdido su lengua indígena, son una presencia y tienen una significación afín: la búsqueda y la celebración del 'México profundo', indígena a la vez que mestizo, con la mirada puesta simultáneamente en lo regional y lo universal. Parafraseando a Arguedas:[14] sin matar en sí mismos lo mágico, considerando siempre Perú, o en nuestro caso México, como una fuente infinita para la creación.

La lectura de Arguedas, poco conocido en México, sería de gran provecho para quienes tienen en sus manos la posibilidad de educar a sus hijos en dos idiomas. Si bien la perspectiva de futuro de las lenguas indígenas, del propio hñähñu, es grave, aún estamos a tiempo para luchar por su superviviencia, tanto más que, como lo muestran los escritores que aquí comentamos, existe y se impone el deseo de comunicar desde lo indígena, la magia, la fuerza creativa multicultural.

Finalmente, va sin decir que la producción de textos significativos que perduren no puede ser espontánea nada más, implica mucho trabajo y maduración. Detrás de escritores que dejan huella hay no sólo talento y el apasionado impulso de escribir, sino también disciplina y paciencia. Ahora que la escritura ha regresado a los idiomas indígenas, surgirán sin duda muchas vocaciones, y las habrá que superen la prueba del tiempo. Y sí, ésta es una invitación al rudo trabajo de la escritura creativa en lengua indígena. Pero lo dice mucho mejor Adela Calva:

Di ne gä ñhants'i ngu ya ts'ints'u̲ kjon to'o dä dexki, ngo ra ts'ints'u̲, kja ra hua nkjap'u̲ nugi nehe ma hua geä mä t'ofo ne mä fädi gä nehe nä t'ofo hñähñu.

Quiero volar como un pájaro y que nadie pueda detenerme con estas alas de mi conocimiento de la escritura en hñähñu.

13 Arguedas, José María (1968), "No soy un aculturado…", en Sales, Dora, *op. cit.*, p. 182.
14 *Op. cit.*, p. 182.

La lengua como objeto de estudio

Estructura de la frase nominal en el *jñatjo* (mazahua zona norte) 2002

Antonio López Marín†
Universidad Intercultural del Estado de México

Introducción

Para poder llevar a cabo una investigación lingüística de las lenguas naturales, es importante conocer desde la perspectiva estructuralista las diferentes clases de palabras que tiene la lengua de estudio; en este sentido podemos decir que la lengua es, para el lingüista, el elemento o factor más importante de una investigación; es por ello que se realizan registros de toda índole, no sólo en lo que respecta a la estructura formal de la lengua, sino también de otros elementos que tienen que ver con su uso tanto al interior como al exterior de la comunidad. Todos estos elementos servirán para conocer y determinar la situación lingüística y sociolingüística de un grupo étnico.

En el caso del grupo *jñatjo* o mazahua, como más comúnmente se le conoce, estos factores han resultado relevantes para caracterizarlo, en el que se considera a la lengua como forma de identidad presente, aunque ya no en un plano de comunicación sino como parte de la tradición cultural heredada, que sirvió en un tiempo como medio de comunicación y que se espera que a través del conocimiento de su escritura siga cumpliendo las mismas funciones, sólo que ahora también la escritura.

Sea, pues, el presente trabajo como uno de los primeros en su género en dar a conocer que como lengua natural el mazahua cuenta con clases de palabras que pueden ser de gran utilidad a los interesados y estudiosos de las lenguas otopames.

Clases de palabras en la lengua mazahua (*jñatjo*)

Uno de los factores importantes para iniciar cualquier trabajo de morfosintaxis en cualquier lengua es partir de conocer las clases de palabras que tiene la lengua en estudio. Esto en razón a que las clases de palabras no son universales, por lo que no es posible tomar como punto de referencia las clases de palabras de otras lenguas.

En vista de que no se pueden suponer como universales las clases de palabras que se han identificado para otras lenguas, como por ejemplo las indoeuropeas, es necesario un trabajo de identificación cada vez que se trabaja con lenguas de origen diverso. Partiendo de esta base, el *jñatjo*, como lengua natural, tiene sus propias características, por lo que es necesario identificar qué clases de palabras tiene.

Como punto de partida, para iniciar el análisis, voy a utilizar la construcción sintáctica de un significado oracional en una lengua para la cual aparentemente están definidas, tanto formal como funcionalmente sus clases de palabras, tal el caso del español (véase González Peña, 1967; Lenz, 1935).

No hay duda que una oración como *María trajo elotes* está conformada en español con un verbo (transitivo) y dos sustantivos que funcionan como sus argumentos. Pero también es cierto que en ese contexto *María* ocupa un espacio sintáctico que puede ser llenado por las siguientes frases: *la señora*, *la dueña del terreno*, *mi amiga María*, *la señora que compró el terreno el año pasado*; con ello reconocemos, entonces, que esos espacios sintácticos no son ocupados por palabras, sino por estructuras mayores, por frases.

Si ahora nos pasamos al *jñatjo*, no me interesa y metodológicamente sería equivocado traducir esa oración. La comparación tiene como base no la forma sino el significado. El significado de la oración: *María trajo elotes*, se formaliza en *jñatjo* como ***e Maria o tu̱'u̱ muxa***, con lo que se puede observar que en esta lengua pasa lo mismo que en español: en lugar de e María puede aparecer ***ne b'ejña*** (la señora), ***ajmne mejua*** (la dueña del terreno), ***in kjua̱rma̱ María*** (mi amiga María) o ***ne b'ejña k'u̱ o ndomu̱ ne juajma mi kje'e*** (la señora que compró el terreno el año pasado).

Véase:

Maria	o	tu̱'u̱	muxa[1]
María	3PSD	traer	elote

'María trajo elotes.'

Ne	b'ejña	o	tu̱'u̱	muxa
DET	señora	3PSD	traer	elote

'La señora trajo elotes.'

1 La maestra Gloria Vargas Bernal egresada de la Universidad Intercultural del Estado de México (primera generación 2004–2008) y egresada de la maestría en Lingüística Indoamericana (CIESAS–DF 2009–2011) dio formato a los ejemplos que el autor presenta en este trabajo. Cabe aclarar que la traducción modulada de cada ejemplo es del autor. Se recomienda a quienes estén interesados en hacer investigaciones o profundizar sobre las clases de palabras o quienes estén interesados especialmente en las cualidades en mazahua que revisen las investigaciones de Stewart (1993), Knapp (2013) y Vargas (2013). A partir de estas revisiones van tener una visión más completa sobre el tema.

Ne	me–juajma	o	tu̱'u̱	muxa
DET	dueño–milpa	3PSD	traer	elote

'El dueño del terreno trajo elotes.'

In	kjua̱rma̱	e	Maria	o	tu̱'u̱	muxa
1POS	hermana	DET	Maria	3PSD	traer	elote

'Mi amiga María trajo elotes.'

Ne	b'ejña	k'ʉ	o	ndomʉ	ne	juajma
DET	señora	REL	3PSD	comprar	DET	milpa

mi	kjɛ'ɛ	o	tu̱'u̱	muxa	
3IMP	año	3PSD	traer		elote

'La señora que compró el terreno el año pasado trajo elotes'

Si a lo anterior agregamos palabras como *e Maria* (María), *muxa* (elote), *b'ejna* (señora), *juajma* (terreno), *kjuarma* (amigo/a), *kjɛ'ɛ* (año), designan o dan nombre a personas, cosas, etc., podemos suponer que se están comportando como lo hacen sus equivalentes del español, es decir, como sustantivos (González Peña, 1967: 28) y como núcleos de su frase. Vemos, además, que esas palabras están funcionando como lo hacen los sustantivos en otras lenguas: como núcleos de frases de sujeto y de frases de objeto directo. Con esta base, asumimos que el tipo de palabras mencionadas corresponde a la clase sustantivo en jñatjo.

Véanse ahora otros ejemplos:

[In	tata]	o	saja	kja	[ne	mbuntr'ɛzi]
1POS	papá	3PSD	llegar	PREP	DET	carro

'Mi papá llegó en carro.'

Ne	t'øpjʉ]	o	s'od'ʉ
DET	arado	3PSD	descomponer

'El arado se descompuso.'

[Ne	mexe]	nzhod'ʉ	kja	[ne juajma]
DET	araña]	caminar	PREP	[DET milpa]

'La araña camina en la milpa.'

Buu	[ndajma]
ruido	aire

'Hace aire.'

En estos ejemplos observamos que la palabra subrayada funciona como núcleo de frase de sujeto o de término de preposición, la cual tanto por su función como por su tipo de significado parece corresponder a la clase de sustantivo.

Al observar todos los ejemplos anteriores, notamos que formas como *ne* o *in* se comportan como determinantes, y la presencia de ellas en su frase le da al referente de ésta un significado de definido (*ne*), o bien, de posesión (*in*), mientras que su ausencia está relacionada con un significado genérico, como *muxa* en *e Maria o tu'u muxa* (María trajo elotes), o *ndajama* en *buu ndajma* (hace aire). Si suponemos que los determinantes sólo expanden sustantivos o frases sustantivas, entonces una palabra que no sea sustantivo y se expanda con determinante, dará por resultado una construcción agramatical. Un contraste así nos confirmará que una palabra es sustantivo o pertenece a otra clase que no cabe distribucionalmente en ese contexto.

[*in	tonjo/	*tonjo/	*o	tonjo]	o	saja	kja	ne	mbuntr'ezi
1POS	cantar	cantar	3PSD	cantar	3PSD	llegar	PREP	DET	carro
'Mi cantar'		'Cantar'	'Cantó'		'Llegó en el carro.'				

[*in	kja /*kja]	o	saja	kja	ne	mbuntr'ezi
IPOS	PREP PREP	3PSD	llegar	PREP	DET	carro
'Mi en.'		'En.'	'Llegó en el carro.'			

[*in	d'adyo/*ne		d'adyo/*d'adyo]	O	saja	kja	ne	mbuntr'ezi
1POS	nuevo	DET	nuevo	nuevo	3PSD	llegar	PREP	DET	carro
'Mi nuevo.'		'El nuevo.'		'Nuevo.'	'Llegó en el carro.'				

Todo nos sugiere que palabras como *e Maria*, *muxa*, *tata*, *mbuntr'ezi*, etcétera, son sustantivos.

Consideremos ahora otras clases de palabras en *jñatjo*

En el contraste que acabamos de anotar utilizamos la palabra *d'adyo*. El significado de esa palabra en español es: "nuevo", nos remite en esta lengua a la clase de los adjetivos, sin embargo éste no es argumento para decir que *d'adyo* es adjetivo en *jñatjo*.

Como se sabe, el adjetivo es el tipo de palabra que modifica de manera natural al sustantivo, así que debe tener un comportamiento distribucional propio y distinto del de otras clases de palabras, además de que es posible que tenga también un comportamiento formal particular.

En los ejemplos inmediatamente anteriores que repito a continuación:

[*in	d'adyo/*ne	d'adyo/*d'adyo]	o	saja	kja	ne	mbuntr'ezi
1POS nuevo	DET nuevo	nuevo	3PSD	llegar	PREP	DET	carro
'Mi nuevo.'	'El nuevo.'	'Nuevo.'	'Llegó en el carro.'				

Podemos observar que una palabra como *d'adyo*, "nuevo", no se comporta distribucionalmente como sustantivo. Veamos otros ejemplos:

Ne	za̱na̱	ne	jñiñi	ne	b'atjʉ/
DET luna		DET pueblo		DET	campo
'La luna.'		'El pueblo.'		'El campo.'	

nu	za̱na̱	nu	jñiñi	nu	b'atjʉ/
det luna		DET pueblo		DET	campo
'Esta luna.'		'Este pueblo.'		'Este campo.'	

In	za̱na̱	in	jñiñi	in	b'atjʉ/
1POS luna		1POS pueblo		1POS	campo
'Mi luna.'		'Mi pueblo.'		'Mi campo.'	

yeje	za̱na̱	yeje	jñiñi	yeje	b'atjʉ/
dos luna		dos pueblo		dos	campo
'Dos lunas.'		'Dos pueblos.'		'Dos campos.'	

ne	d'adyo	za̱na̱	ne	d'adyo	jñiñi	ne	d'adyo	b'atjʉ
DET	nuevo	luna	DET	nuevo	pueblo	DET	nuevo	campo
'La luna nueva.'			'El pueblo nuevo.'			'El campo nuevo.'		

nu	d'adyo	za̱na̱	nu	d'adyo	jñiñi	nu	d'adyo	batjʉ
DET	nuevo	luna	DET	nuevo	pueblo	DET	nuevo	campo
'Esa luna nueva.'			'Ese pueblo nuevo.'			'Ese campo nuevo.'		

In	d'adyo	za̱na̱	in	d'adyo	jñiñi	in	d'adyo	b'atjʉ
1POS	nuevo	luna	1POS	nuevo	pueblo	1POS	nuevo	campo
'Mi luna nueva.'			'Mi pueblo nuevo.'			'Mi campo nuevo.'		

yeje	d'adyo	za̱na̱	yeje	d'adyo	jñiñi	yeje	d'adyo	b'atjʉ
dos	nuevo	luna	dos	nuevo	pueblo	dos	nuevo	llano
'Dos lunas nuevas.'			'Dos pueblos nuevos.'			'Dos campos nuevos.'		

*ne	d'adyo	'El nuevo'
DET	nuevo	

*nu d'adyo 'Ese nuevo'
DET nuevo

*in d'adyo 'Su nuevo'
3POS nuevo

*yeje d'adyo 'dos nuevos'
dos nuevo

En estos ejemplos vemos que la frase es gramatical cuando como núcleo de ella parece un sustantivo. Ya habíamos visto que los sustantivos se pueden expandir mediante determinantes. La serie agramatical no muestra que *d'adyo* no es sustantivo, y el contraste con la serie gramatical que lo incluye nos indica que es un tipo de palabra con el que se puede expandir un núcleo sustantivo. Si a esto agregamos que *d'adyo* expresa una cualidad sobre el referente cuyo sustantivo modifica, y que como palabra no da nombre a objetos del mundo, podemos sugerir que se trata de un adjetivo.

Otro argumento a favor de que palabras como *d'adyo*, "nuevo"; *nojo*, "grande"; *t'øxu*, "blanco"; *zoo*, "bonito" son adjetivos, es que admiten su expansión con intensificadores, cosa que no acepta el sustantivo; véanse los siguientes contrastes:

(ne) zoo xut'i
DET bonito niña
'(La) niña bonita.'

mi zoo xut'i
INT bonito niña
'Niña muy bonita.'

mi zoo
INT bonito
'Muy bonito.'

*mi xut'i
INT muchacha
'Muy muchacha.'

En estos ejemplos vemos que el sustantivo (*xut'i*) no se puede expandir con intensificador, en cambio *zoo*, "bonito" sí. Esto parece confirmar dos cosas: el estatus adjetivo de palabras como las antes mencionadas y, en última instancia, la existencia de la clase adjetivo en *jñatjo*.

Establecido lo anterior, es necesario decir que el adjetivo en *jñatjo* normalmente tiene un comportamiento gramatical peculiar, con mucha frecuencia se integra morfológicamente al sustantivo, como puede verse en los siguientes ejemplos (en los que subrayo el sustantivo):

t'øxʉ	'blanco';	t'ox–muza	'zapote blanco'.
Blanco		blanco–zapote	
mbaja	'rojo';	mba–kjezhe	'vestido rojo'.
Rojo		rojo–vestido	
s'oo	'malo';	s'o–dyo	'perro malo'.
Malo		malo–perro	
Ngojo	'tonto';	ngo–nzhʉnʉ	'toro tonto'.
Tonto		malo–toro	

Como puede observarse, la fusión morfológica del adjetivo con el sustantivo propicia cambios de orden morfonológico en el adjetivo que aquí no describo por no ser objeto de este trabajo, además de poder constatar que los adjetivos se presentan de diferente manera en el *jñatjo*; pueden aparecer como palabras separadas o integrarse morfológicamente al sustantivo.

Ahora, veamos los siguientes ejemplos:

Ne	b'ɛzo	pɛpji
DET	hombre	trabajar
'El señor trabaja.'		

Ne	b'ɛzo	ñønʉ
DET	Hombre	comer
'El señor come.'		

Ne	t'i'i	eñe
niño	niño	jugar
'El niño juega.'		

ne	t'i'i	inji
DET	niño	dormir
'El niño duerme.'		

En estos ejemplos observamos construcciones integradas por la estructura [determinante–sustantivo], y una palabra que denota en su explicación tradicional "acción, estado o existencia" (Segundo R., 1996: 55).

Con estos ejemplos observamos que las palabras subrayadas *pɐpji*, "trabajar"; *ñønu*, "comer"; *eñe*, "jugar"; *inji* "dormir" pertenecen a una clase de palabras que por su significado nos indican una acción que realiza el sujeto o un estado en el que se encuentra el referente de la estructura [determinante–sustantivo]. Vemos también que el sentido de esas construcciones tiene un valor temporal que podemos identificar como presente. Para contrastar cambiemos ese valor:

ne	t'i'i	o	eñe
DET	niño	3PSD	jugar

'El niño jugó.'

ne	t'ii	o	pɐpji
DET	trabajar	3PSD	trabajar

"El niño trabajó.'

ne	t'ii	ra	eñe
DET	niño	FUT	jugar

"El niño jugará.'

ne	t'ii	ra	pɐpji
DET	niño	3FUT	trabajar

'El niño trabajará.'

Notamos que la diferencia en los valores temporales está expresada en la alternancia *ø* (cero) para presente, *o* para pasado y *ra* futuro. Aquí es importante determinar de qué constituyente forman parte esas marcas:

*ne t'ii	ø	ø	eñe
*ne t'ii	o	o	pɐpji
*ne t'ii	ra	ra	eñe
*ne t'ii	ra	ra	p ɐpji

En el contraste anterior, se ve que no van con la estructura que tiene como núcleo un sustantivo sino con el otro tipo de palabra. Teniendo por base que translingüísticamente las formas que expresan tiempo normalmente acompañan al verbo, podemos suponer que palabras como *eñe*, "jugar" o *pɐpji* son verbos. Nótese también, como ya se observó en las estructuras agramaticales, que las formas temporales no aparecen con otras clases de palabras ya identificadas:

Ni con sustantivos

*ø	ne	t'ii	*ne	t'ii	ø
*o	ne	t'ii	*ne	t'ii	o
*ra	ne	t'ii	*ne	t'ii	ra
*ra	ne	t'ii	*ne	t'ii	ra

Ni con adjetivos

*ø	d'adyo	*d'adyo	ø
*o	d'adyo	*d'adyo	o
*ra	d'adyo	*d'adyo	ra
*ra	d'dadyo	*d'adyo	ra

Otra diferencia que vemos en palabras como *eñe*, "jugar"; *pɐpji*, "trabajar"; *inji*, "dormir"; *ñønu*, 'comer' es que se les puede sufijar una forma que indica persona:

eñe–gø	pɐpji–gø
jugar–1sg	trabajar–1sg
'Juego.'	'Trabajo.'
inji–gø	ñønu–gø
dormir–1sg	comer–1sg
'Duermo.'	'Como.'
eñe–ge	pɐpji–ge
jugar–2sg	trabajar–2sg
'Juegas.'	'Trabajas.'
inji–ge	ñønu–ge
dormir–2sg	comer–2sg
'Duermes.'	'Comes.'
eñe–nu	pɐpji–nu
jugar–2sg	trabajar–2sg
'Juega.'	'Trabaja.'
inji–nu	ñønu–nu
dormir–2sg	comer–2sg
'Duerme.'	'Come.'

ro	eñe–gø	ro	pɐpji–gø
1PSD	jugar–1SG	1PSD	trabajar–1SG
'Jugué.'		'Trabajé.'	
ro	inji–gø	ro	ñønu–gø
1PSD	dormir–1SG	1PSD	comer–1SG
'Dormí.'		'Comí.'	
gi	eñe–ge	gi	pɐpji–ge
2PSD	jugar–1SG	2PSD	trabajar–2SG
'Jugaste'		'Trabajaste'	
gi	inji–ge	gi	ñønu–ge
2PSD	dormir–1SG	2PSD	comer–2SG
'Dormiste.'		'Comiste.'	
o	eñe–nu	o	pɐpji–nu
3PSD	jugar–3SG	3PSD	trabajar–3SG
'Jugó.'		'Trabajó.'	
o	inji–nu	o	ñønu–nu
3PSD	dormir–3SG	3PSD	comer–3SG
'Durmió.'		'Comió.'	
ra	eñe–gø	ra	pɐpji–gø
1FUT	jugar–1SG	1FUT	trabajar–1SG
'Jugaré.'		'Trabajaré.'	
ra	inji–gø	ra	ñønu–gø
1FUT	dormer–1SG	1FUT	comer–1SG
'Dormiré.'		'Comeré.'	
ri	eñe–ge	ri	pɐpji–ge
2FUT	jugar–2SG	2FUT	trabajar–2SG
'Jugarás.'		'Trabajarás.'	
ri	inji–ge	ri	ñønu–ge
2FUT	dormir–2SG	2FUT	comer–2SG
'Dormirás.'		'Comerás.'	

ra	eñe–nu	ri	pɐpji–nu
3FUT	jugar–3SG	3FUT	trabajar–3SG
'Jugará.'		'Trabajará.'	

ra	inji–nu	ra	ñønu–nu
3FUT	dormir–3SG	3FUT	comer–3SG
'Dormirá.'		'Comerá.'	

En contraste, la categoría adjetivo no acepta la integración morfológica de esa marca de persona.[2]

*d'adyo–gø
nuevo–1SG
'Nuevo.'

*mbaja–gø
rojo–1SG
'Rojo.'

*d'adyo–ge
*mbaja–ge
*d'adyo–nu
*mbaja–nu

En consecuencia, palabras como: *eñe*, "jugar"; *pɐpji*, "trabajar"; *inji*, "dormir"; *ñønu*, "comer" no caen dentro de la clase de los adjetivos.

Del mismo modo, palabras como *eñe*, *pɐpji*, *inji* y *ñønu* no aceptan estructuras con determinantes y adjetivos; en consecuencia no se comportan como sustantivos.

*ne	eñe/	*nu	eñe/	*in	eñe/	*yeje	eñe
*ne	pɐpji/	*nu	pɐpji/	*in	pɐpji/	*yeje	pɐpji
*ne	inji/	*nu	inji/	*in	inji/	*yeje	inji
*ne	ñønu/	*in	ñønu/	*yeje	ñønu		
*zoo	eñe/	*eñe	zoo				
*zoo	pɐpji/	*pɐpji	zoo				

2 Los sustantivos sí aceptan sufijar las marcas de persona, pero en ellos adquiere una interpretación posesiva. Ejemplos:

ngumu–go	*ngumu–ge*	*ngumu–nu*
casa–1SG	casa–2SG	casa–3SG
'mi casa'	'tu casa'	'su casa'

*zoo	inji/	*inji	zoo
*zooñønu/	*ñønu	zoo	

Los argumentos presentados sugieren que esas palabras son verbos.

Toda la lengua tiene una manera específica de articular las funciones para formar frases u oraciones y esta particularidad no escapa a la lengua *jñatjo*, ya que tiene palabras que sirven para enlazar (Lenz, 1935: 523) a otras palabras o frases análogas (González Peña, 1967: 185).

En los ejemplos siguientes observamos que en esta lengua hay palabras que funcionan como medios de enlace, tanto de palabras como de frases análogas y de oraciones:

Veamos los siguientes ejemplos:

e	Pejele	ñeje	e	Tinu
DET	Felipe	CONJ	DET	Fortino

'Felipe y Fortino.'

ne	b'ɛzo	ñeje	ne	b'ejña
DET	señor	CONJ	DET	señora

'El señor y la señora.'

na	se–ts'–k'e	nro	na	pa–ts'–k'e
AUX.V	frio–2P=2SG	CONJ	AUX.V	caliente–2P–2SG

'Tienes frío o calor.'

En estos ejemplos observamos que las palabras en cursivas enlazan constituyentes. En primer lugar ocupémonos de los tres primeros ejemplos. En ellos las palabras *ñeje* y *nro* enlazan frases sustantivas, pero además enlazan frases con la misma función, esto es: en el primer caso, e *Pjele ñeje e Tinu*, "Felipe y Fortino"; *ñeje* enlaza a dos sustantivos o nombres propios; en el segundo caso *ne b'ɛzo ñeje ne b'ejña*, "el señor y la señora", también enlaza a dos sustantivos, en el tercer ejemplo: *na sets'k'e nro na pats'k'e*, "tienes frío o calor", enlaza a dos constituyentes verbales.

Veamos otros ejemplos:

E	Pjele	ñeje	e	Tinu	o	dyoku–ji	muxa
DET	Felipe	CONJ	DET	Fortino	3PSD	cortar–PL	elote

'Felipe y Fortino cortaron elotes.'

¿e	Xuba	o	ndomu	tjomɛch'i	nro	xɛdyi?
DET	Juan	3PSD	comprar	pan	CONJ	tortilla

'Juan compró pan o tortillas.'

En el primer caso, *ñeje* enlaza dos frases de sujeto; mientras que en el segundo, *nro*, enlaza dos frases de objeto directo.

De igual manera, palabras como *ñeje* y *nro* unen oraciones independientes o funcionalmente análogas.

E	Xuba	pepji	ma	xomu	ñeje	inji
DET	Juan	trabajar	cuando	noche	CONJ	dormir

'Juan trabajar de noche y…'

inji	ma	ndempa
dormir	cuando	día

'…duerme de día.'

ri	xoru	nro	ri	pepji–ji
2PRS	estudiar	CONJ	2PRS	trabajar–PL

'Te pones a estudiar o te pones a trabajar.'

ro	xi–ts'i	ke	ri	nangu	ñeje	ri	maa
1PSD	decir–2OD	que	2FUT	levantar	CONJ	2FUT	ir
kja	ne	ngun–xoru					
PREP	DET	casa–estudiar					

'Te dije que te levantaras y te fueras a la escuela.'

in	tata	nee	ke	ri	xoru	nro	ri	pepji
2POS	papá	querer	que	2PRS	estudiar	CONJ	2PRS	trabajar

'Tu papá quiere que trabajes o estudies.'

En los dos primeros ejemplos, *ñeje* y *nro*, éstos están uniendo oraciones independientes, mientras que en los últimos dos están enlazando oraciones de objeto directo.

Una conclusión aquí es que este tipo de palabras, al enlazar incorporando un significado de adición (*ñeje*) o de disyunción (*nro*), lo están haciendo en términos de coordinación. Podemos decir, entonces, que palabras como *ñeje* y *nro* son conjunciones y, por lo tanto, esta clase de palabras, aunque restringidas, también existen en *jñatjo*. Por su comportamiento sintáctico–semántico vemos que se trata de conjunciones coordinantes.[3]

Con estos ejemplos observamos que las palabras subrayadas funcionan como enlaces, ya sea entre constituyentes sustantivos o entre constituyentes verbales. Tenemos

3 No me ocupo de desarrollar el sistema de coordinación en *jñatjo*, eso sería objeto de otro trabajo.

entonces que el tipo de función que desempeñan sugiere que esa clase de palabras presentadas son conjunciones.[4]

Ahora observemos los siguientes ejemplos:

Nuts'k'e	ñeje	nuts'ko
2PRON	CONJ	1PRON

'Tú y yo.'

Nuts'k'e	xi–nzho	in	jmi̱'i̱
2PRON	lavar–ojo	2POS	cara

'Tú lavas tu cara.'

angeze	o	nzhod'ʉ
3PRON	3PSD	caminar

'Él caminó.'

Nuts'ko–jme	ro	pɐpji–jme
1PRON–PL.EXCL	1PSD	trabajar–PL.EXCL

'Nosotros trabajamos.'

nuts'ko–bi	ri	ñønʉ
1PRON–DL	1PSD	comer

'Nosotros comimos.' (dos personas)

nujyo	o	nzhodʉ–ji
3PRON.PL	3PSD	caminar–PL

'Ellos regresaron.'

Las palabras subrayadas notamos que pueden ir acompañadas por verbos, conjunciones y, por su función y significado, se refieren a "la persona gramaticalmente como sigue" (Jespersen, 1968: 253), (González, 1967: 70), que se asocian a otras palabras como en el caso de *nuts'k'e ñeje nuts'ko*, "tú y yo", o sea que hace alusión a dos personas a través del enlace *ñeje*, "y"; en el segundo ejemplo, *nuts'k'e xinzho in jmi̱'i̱*, "tú lavas tu cara", la persona se relaciona a una acción (verbo), lo mismo que en el tercer ejemplo *o nzhod'ʉ angeze*, "él caminó".

En la lengua *jñatjo* se observa lo mismo que menciona la definición que hace el *New English Dictionary* citado por Jespersen: "*Each of the three clases of personal pronouns, and corresponding distintions in verbs, denoting or indicating respectively the*

4 En este trabajo no me ocupo de distinción entre conjunciones coordinantes y subordinantes.

person speaking (first person), the person spoken to (second person), and the person or thing spoken of (third person)" (1968: 253).

En la lengua *jñatjo* nos damos cuenta que *nunts'ko* "yo" se refiere al hablante o sea a la primera persona del singular, *nunts'ke*, 'tú', a la segunda persona del singular (al que se habla) y *angeze*, "él/ella", a aquélla de quien se habla, o sea a la tercera persona del singular.

En el caso de *nuts'kojme*, "nosotros" (todos), se refiere a todos nosotros incluido la persona quien habla y corresponde a la primera persona del plural, *nuts'kobi*, "nosotros" (dual) solamente a dos personas y *nujyo*, "ellos" corresponde a la tercera persona del plural.

El comportamiento observado de formas como *nuts'ko*, "yo"; nuts'k'e, "tú"; *angeze*, "él/ella"; *nuts'kojme*, "nosotros"; *nuts'kobi*, "nosotros (dual)" y *nujyo*, "ellos", vemos que coincide con los pronombres, y en particular con los personales.

pɐpji–gø	ñønu–ge
trabajar–1SG	comer–2SG
'Yo trabajo.'	'Tú comes.'

eñe–gø–jme
jugar–1ENF–PL.EXCL
"Nosotros jugamos."

En *pɐpjigø*, "yo trabajo", indica que la acción la realiza la primera persona del singular; en *ñønuge*, "tú comes", la acción la realiza la segunda persona del singular y, *eñegøjme*, "nosotros jugamos", corresponde a la primera persona del plural (incluidos todos).

**mba–nuts'ko*
**b'o–nuts'k'e*
**dyo–angeze*

**dyo–nuts'kojme*
**dyo–nujyo*
**kjua–nujyo*

**nuts'ko–kjua*
**nuts'k'e–dyo*
**angeze–kjua*

Observamos que estos ejemplos son agramaticales en el *jñatjo* porque esta clase palabras no aceptan adjetivos ni sustantivos.

Observemos los siguientes ejemplos:

Ra	ma–gø	a	Mbaro.
1FUT	ir=1SG	PREP	Atlacomulco

'Iré a Atlacomulco.'

ra	ma–gø	a	Jyapjʉ
1FUT	ir=1SG	PREP	Ixtlahuaca

'Iré a Ixtlahuaca.'

opjʉ	kja	ne	mexa
escribir	PREP	DET	mesa

'Escribe en la mesa.'

kja	ne	juajma
PREP	DET	milpa

'En el terreno.'

[kja	ne]	ngumʉ
PREP	DET	casa

'En la casa.'

[kja	yo]	juajma
PREP	DET.PL	milpa

'En las milpas.'

in	ch'i–gø	o=sɑjɑ	ndeze	mi	nzhɑ'ɑ
1POS	hijo–1SG	3PSD=llegar	desde	3IMP	tarde

'Mi hijo llegó desde ayer.'

Observamos que las expresiones ***ra maagø a Mbaro***, "voy a Atlacomulco"; ***opjʉ kja ne mexa***, "escribe en la mesa"; ***kja ne juajma***, "en la milpa"; ***kja ne ngumʉ***, "en la casa"; ***kja yo juajma***, "en las milpas" y ***in ch'igø o sɑjɑ ndeze mi nzhɑ'ɑ***, "mi hijo llegó desde ayer", las palabras subrayadas ayudan a complementar una idea o una acción, porque "sirven para completar la significación de la palabra a que se agregan" (Gonzales, 1967: 131); por lo tanto, por su función y significado, a esta clase de palabras a, "a"; *kja*, "en"; *ndeze*, *mi* "desde" preceden al término, en este caso a: *Mbaro*, "Atlacomulco"; *Jyapjʉ*, "Ixtlahuaca" que son sustantivos locativos; *mexa*, "mesa"; *juajma*, "terreno" a sustantivos inanimados. En estas construcciones vemos que las palabras subrayadas expresan "la relación que existe entre diferentes elementos" (Lenz, 1935: 493), como nombre de cosas; estas palabras pueden preceder "a una raíz nominal o adverbial" (Amador, 1976: 103) son partículas que sirven enlazar elementos de una oración o frase. Ejemplos:

ne	b'ẹzo	pẹpji	kja	in	juajma
DET	señor	trabajar	PREP	3POS	milpa

'El señor trabaja en su milpa.'

ne	b'ẹzo	pẹpji	kja	in	ngumu
DET	señor	trabajar	PREP	3POS	casa

'El hombre trabaja en su casa.'

Las palabras subrayadas y que van antes de un sustantivo *kja*, "a, en, para, por, hacia" son de una clase de palabras que sirven para enlazar diferentes elementos, en este caso, de un verbo más un sustantivo. Y que por su función y por su comportamiento corresponde a una clase de palabras que son llamadas tradicionalmente como preposición.

En *jñatjo* tenemos diferentes construcciones que por la forma en que se presentan y su función nos indicará a qué clase de palabras pertenecen:

Kja'a	ts'ike	t'ẹbi
haber	poco	pasto

'Hay poco pasto.'

Kja'a	na	punkju	t'ẹb'i
haber	AUX.V	bastante	pasto

'Hay mucho pasto.'

o	saja	in	kjuą̲rmą̲	nudya	
3PSD	llegar	1POS	hermano	hoy	

'Llegó mi hermano hoy.'

o	saja	in	kjuą̲rmą̲	mi	nzha'a
3PSD	llegar	1POS	hermano	3IMP	tarde

'Llegó mi hermano ayer.'

ra	saja	in	kjuą̲rmą̲	a	nrajme
3FUT	llegar	1POS	hermano	PREP	tarde

'Llegará mi hermano al rato.'

o	saja	in	kjuą̲rmą̲	mi	nginzha'a
3PSD	llegar	1POS	hermano	3IMP	antier

'Llegó mi hermano antier.'

ra	saja	in	kjuą̲rmą̲	a	xonrɯ
3FUT	llegar	1POS	hermano	PREP	mañana

"Llegará mi hermano mañana."

o	saja	in	kjuą̲rmą̲	mi	xomɯ
3PSD	llegar	1POS	hermano	3IMP	noche

'Llegó mi hermano anoche.'

b'exto–jo	d'ɯnt'ɯ	ne	rekua	k'a	ngumɯ
cerca–DEL	amarrar	DET	burro	PREP	casa

'El burro está amarrado cercas de la casa.'

d'ɯnt'ɯ	a	xutjɯ	k'a	ngumɯ	ne	rekua
amarrar	PR	espalda	PREP	casa	DET	burro

"El burro está amarrado atrás de la casa."

d'ɯnt'ɯ	matjii	k'a	ngumɯ	ne	rekua
amarrar	estar	PREP	casa	DET	burro

"El burro está amarrado afuera de la casa."

d'ɯnt'ɯ	na	ję̲'ę̲	k'a	ngumɯ	ne	rekua
amarrar	AUX.V	lejos	PREP	casa	DET	burro

"El burro está amarrado lejos de la casa."

*kjaa	dya	na	punkjɯ	t'ɐb'i
haber	NEG	AUX.V	bastante	pasto

'no hay bastante pasto.'

*o saja in kjuą̲rmą̲ mi xomɯ a xonrɯ
* d'ɯnt'ɯ na ję̲'ę̲ a tjii k'a ngumɯ ne rekua

En las construcciones con las palabras en *cursiva ts'ike*, "poco"; *na punkjɯ*, "bastante" modifican al sustantivo *t'ɐbi*, "pasto"; aquí podemos decir que esta clase de palabras nos indican qué tanto hay a lo que se está refiriendo y tiene un comportamiento que puede modificar a un sustantivo.

En los ejemplos con las palabras *nudya*, "hoy"; *mi nzhą̲'ą̲*, "ayer"; *anrajme*, "después de hoy"; *mi nginzhą̲'ą̲*, "antier"; *axonrɯ*, "mañana"; *mi xomɯ*, "anoche" van precedidas de un sustantivo que nos indica en qué momento está ocurriendo el caso.

Además en las construcciones *minzha'a*, "ayer"; *mi nginzha'a*, "antier" y *mi xomu*, "anoche", van precedidas de un intensificador auxiliar mi que indica temporalidad y refuerza el momento en que se habla que ya pasó.

A esta clase de palabras que indican tiempo son modificados por un sustantivo.

En la construcción b'extjo *d'unt'u ne rekua k'a ngumu*, ""el burro está amarrado cercas de la casa", la palabra en letra *redonda* va antes de otra clase de palabra llamado verbo, esto quiere decir que puede modificar a un verbo o que indican acción.

En los dos primeros ejemplos que observamos podemos decir que indican cantidad, los siguientes ejemplos nos indican temporalidad y en los ejemplos en donde van la palabras *b'extjo*, "cercas"; *axutju*, "atrás"; *atjii*, "afuera" y *na je̲'e̲*, "lejos" nos indican lugar, por lo tanto, este comportamiento que tiene la lengua *jñatjo* nos sugiere a una clase de palabras llamada adverbios.

Observamos que las construcciones marcadas con un asterisco son agramaticales porque son construcciones imposibles en *jñatjo*.

La composición en el *jñatjo* es "un procedimiento léxico de creación de nuevas palabras" (Varela, 1992: 97), esto quiere decir que es necesario decir dos palabras para formar una sola con un significado diferente, o sea que se fusionan, que por lo general son dos temas en el *jñatjo*, como se muestran en los siguientes ejemplos:

a) xi–pedyi
hoja–tejocote
'guayaba.'

b) ndo–xitjo
ojo–botella
'anteojos.'

c) ndem–pa
mitad–caliente
'medio día.'

d) pjan–t'eje
caballo–venado
'venado.'

En *a*) se unen dos sustantivos, el primero viene de *xi'i*, "hoja", que al prefijar al otro sustantivo pedyi, "tejocote", pierde una grafía –i; de igual manera sucede en *b*) que viene de *ndo'o*, "ojo", y en *c*) de *nde'e*, "mitad". Esta característica que se da en la lengua *jñatjo* es porque "un sustantivo puede determinar a otro sustantivo" (Gily Gaya 1945:186), ya sea en forma de atributo, y en este caso es un compuesto coordinante porque se trata de dos temas iguales.

N+N= nombre + nombre

Pero cuando tenemos:

i) ña–jens'e
hablar–arriba
ii) nguar–muxa
acabar–elote

En los dos ejemplos viene de dos palabras verbales, en el primero *ña*–, "hablar", se prefija a una adverbio *jens'e*, "arriba", y el segundo *nguaru*, "acabar" se prefija a un sustantivo; luego entonces tenemos que en *i*) se une un verbo más un adverbio, y en *ii*) se une un verbo más un sustantivo.

Abreviaturas

– división de morfemas, *=agramaticalidad, ø=ausencia de marcación morfológica/ marcación cero, 1=primera persona, 2=segunda persona, 3=tercera persona, AUX. V=auxiliar de verbo, CONJ=conjunción, DEL=delimitativo, DL=dual, DET=determinante, EXCL=exclusivo, FUT=futuro, IMP=imperfectivo, INT=intensificador, NEG=negativo, P=persona, PL=plural, POS=posesivo, PREP=preposición, PRS=presente, PSD=pasado, REL=relativo, SG=singular.

Bibliografía

Amador Hernández, Maricela. *Gramática del mazahua de San Antonio Pueblo Nuevo*. Tesis de licenciatura. México: ENAH, 1976.

González Peña, Carlos. *Manual de gramática castellana*. Edit. Patria, 1967.

Jespersen, Otto. *The philosophy of grammar*. London: George Allen & Unwin, 1924.

Lenz, Rodolfo. *La oración y sus partes. Estudios de gramática general y castellana*. Madrid, 1935.

Segundo Romero, Esteban B. *Diccionario mazahua–español*. México: PACMYC, 1996.

El tono del mazahua en los prefijos posesivos de primera y segunda persona[1]

Antonio Romero Hernández
Universidad Intercultural del Estado de México

Introducción

El mazahua, junto con las lenguas que forman parte de la gran macrofamilia otomangue,[2] distingue en su fonología el sistema tonal, que poco se ha reflexionado al respecto. El sistema tonal del mazahua comprende cuatro tonos fonológicos, dos de nivel, el alto y el bajo, y dos de contorno, el descendente y el ascendente. Según otros estudios del mazahua sobre el tema, entre ellos Pike (1951), Knapp (2008), Romero (2010) Arellanes, *et al.* (2011), los cuatro tonos contrastivos se dan en palabras donde recae el acento, es por eso que en este trabajo analizamos qué tonos son distintivos en los prefijos, especialmente en el prefijo de posesión, donde al parecer el tono es quién distingue el significado gramatical.

---

1 Quiero agradecer infinitamente a las personas quienes hicieron posible que esta obra se consumara, especialmente a Michael H. Knapp Ring quién incitó a darme cuenta sobre el gran valor que el mazahua guarda en su vasto repertorio gramatical y léxico, más aún por sus revisiones, aportes y correcciones, y a Carmen Emilia Mina Viáfara por todas esas clases maravillosas que fueron de gran provecho; también a María Elena Hernández García (mi madre) quien con su gran sabiduría puso en mis manos su lengua y pude reflexionarla, a mi pareja de la vida, Adriana Díaz, y sobre todo a nuestro ser querido que está próximo a escuchar tan maravillosa lengua; no sin menos, mis agradecimientos y respetos sinceros a mis maestros y ahora colegas Antolín Celote Preciado, Petra Benítez Navarrete y Antonio López Marín (q.e.d.p.).

2 Familia de aproximadamente 174 lenguas que se hablan en México, según la edición Ethnologue (Grimes, 2000), aunque probablemente existan más debido a la gran variación lingüística que hay de comunidad a comunidad donde se hablan estas lenguas.

La posesión como fenómeno gramatical

La posesión es una relación de propiedad de algo. Existen dos participantes en la relación de posesión, que son el poseedor y lo poseído. Típicamente el poseedor (PR) es una persona y lo poseído (PD) es una cosa que le pertenece al poseedor, por ejemplo:

el caballo de Juan
PD PR

la silla de Pedro
PD PR

el teléfono de María
PD PR

"El caballo", "la silla" y "el teléfono" corresponden a lo poseído, y "Juan", "Pedro" y "María" al poseedor.

Cuando el poseedor y lo poseído están dentro de un mismo sintagma nominal se le conoce como posesión interna. Puesto que un nominal modifica a otro nominal, a este tipo de posesión se le conoce como posesión atributiva. Existen dos tipos de posesión atributiva:

Tipo 1: Se da cuando lo poseído es núcleo del sintagma nominal y el poseedor es un modificador o atributo, por ejemplo:

el coche de Pablo
PD PR

los libros del niño
PD PR

mi mochila
PR PD

La relación de posesión atributiva se expresa en español por medio de un sintagma nominal en el que el PR se codifica en un sintagma preposicional con *de* o con un pronombre posesivo como en los ejemplos anteriores.

Tipo 2: Cuando el poseedor es núcleo del sintagma nominal y lo poseído es un modificador o atributo. Este tipo sirve para especificar el referente de un nominal.

el niño con gorra
PR PD

la señora con canas
PR PD

el perro con cola
PR PD

Además de la posesión atributiva, existe la posesión predicativa, en donde la relación de posesión se expresa de forma predicativa o clausal, es decir, mediante un verbo. En este tipo la relación de posesión se da entre un sujeto y un objeto, en donde el sujeto es el poseedor y lo poseído es el objeto, por ejemplo:

Antonio	*tiene/posee*	*un carro*
SUJ	V (tr)	OBJ
PR	relación de posesión	PD

un cuaderno	*le pertenece*	*a Pedro*
SUJ	V (intr)	DAT (meta)
PD	relación de posesión	PR

Para este tipo de posesión existen varios verbos, entre ellos: *tener* y *poseer*, que son verbos transitivos que tratan al PR como sujeto y al PD como objeto; y *pertenecer*, un verbo intransitivo que trata al PD como sujeto y al PR como dativo.

En la posesión predicativa, la relación de posesión se puede enmarcar en un plano temporal, aspectual, de polaridad, etcétera:

Juan tenía/tendrá/no tiene, etc. un libro

En este estudio no abordaremos la posesión predicativa, sino solamente la atributiva del tipo 1. En el mazahua de Temascalcingo tenemos los siguientes casos de ese tipo, donde lo poseído es el núcleo del sintagma nominal y el poseedor es un modificador o atributo:

[SN [SN nú	tsáro]	[SN jò	ts'ít'i]]
3POS.SG	carro	DET.PL	niño
	PD		PR

'el carro de los niños'

[SN [SN jó	hé?ɓi]	[SN nù	Păblo]]
3POS.PL	cuaderno	DET.SG	Pablo
	PD		PR

'los cuadernos de Pablo'

En estos dos ejemplos observamos que nú y jó, como posesivos, tienen tono alto, mientras que con tono bajo funcionan como determinantes. La posesión atributiva se expresa en estos ejemplos con un SN complejo, formado por dos SN, donde el poseedor, que está en el segundo SN, se codifica mediante el posesivo marcado en el primer SN, que es el núcleo y que corresponde a lo poseído.

En esta investigación se describe una construcción morfosintáctica más simple, donde el poseedor no se especifica a través de un SN pleno, sino sólo por el pronombre posesivo, tal como se ve en los ejemplos que siguen:

[í– 'k^{wh}á?á]	'mi conejo'
1POS–conejo	
PR PD	

[ì– 'k^{wh}á?á]	'tu conejo'
2POS–conejo	
PR PD	

[ó– 'k^{wh}á?á]	'su conejo'
3POS–conejo	
PR PD	

Se usa el prefijo *í–* para marcar la primera persona, que se realiza con tono alto; el de la segunda persona es *ì–* con tono bajo, y el prefijo *ó–* con tono alto se usa para marcar la tercera persona sin mencionar el SN del poseedor. En otras comunidades se usa *í(n)–* para el poseedor de tercera persona, siendo igual al posesivo de primera persona.

Los sufijos *–ɣɔ* y *–ɣe* se pueden agregar al sustantivo como indicación adicional del poseedor de primera y segunda persona, respectivamente, y el sufijo *–^{h}nu* para tercera (Amador, 1976: 65). Retomando el ejemplo de Amador, en el caso de Temascalcingo tenemos el siguiente paradigma:

Ejemplo del sustantivo: /ɓi^{h}tu/ 'ropa'

í–'ɓi^{h}tu–ɣɔ	'mi ropa'
ì–'ɓi^{h}tu–ɣe	'tu ropa'
ó–'ɓi^{h}tu–hnu	'su ropa'
í–'ɓi^{h}tu–ɣɔ–βi	'la ropa tuya y mía'

í–'ɓiʰtu–ɣɔ–ɓe	'la ropa suya y mía'
í–'ɓiʰtu–ɣɔ–hi	'la ropa de todos nosotros'
í–'ɓiʰtu–ɣɔ–hme	'la ropa suya de ellos y mía'
ì–'ɓiʰtu–ɣe–βi	'la ropa tuya y suya'
ì–'ɓiʰtu–ɣe–hi	'la ropa tuya y suya de ellos'
ó–'ɓiʰtu–jo	'la ropa suya de ellos'

Knapp (2008: 133) menciona la existencia de los rasgos tonales en los prefijos verbales y nominales, citando a Pike (1951), Spotts (1956) y Bartholomew (1965), quienes hablan de la existencia de los tonos alto y bajo en los prefijos verbales que indican tiempo y el nominal que indica posesión. Estas autoras registran los siguientes tonos:[3]

PRS	1p rí–	2p ín–		(Spotts)
	1p rì–	2p ìn–		(Bartholomew)
PRT	1p ró–	2p ín–	3p ó–	(Spotts y Bartholomew)
FUT	1p rá	2p rí–	3p rà–	(Spotts y Bartholomew)
POS	1p ín	2p ìn–	3p ó–	(Pike y Bartholomew)

Referente al sustantivo poseído, existen algunas palabras que tienden a cambiar su forma base, las cuales sufren ciertas modificaciones a principio de radical. Knapp (2008: 151) hace mención de la palatalización de la consonante inicial para la primera y segunda persona,[4] por ejemplo:

/ŋgùmɨ/	'casa'	[í 'ndzùmɨ́]	'mi casa'
/ndêʧʰɨrɨ/	'borrego'	[í 'ndʒêʧʰɨ́rɨ́]	'mi borrego'
/kˀɨ̂dɨ/	'barba'	[í 'tsˀɨ̂dɨ́]	'mi barba'

En seguida presentamos la discusión descriptiva del tono que presenta el prefijo posesivo a través del análisis instrumental, con el fin de establecer los rangos de frecuencia en hertz y de duración en segundos que tienen los prefijos que marcan la primera y segunda persona.

3 Los datos presentados, fueron obtenidos de Michael Knapp Ring en su libro *Fonología segmental y léxica del mazahua* (2008).

4 No en todos los radicales poseídos se da este cambio fonológico.

El tono alto como indicador de primera persona en el prefijo posesivo

Abajo describimos el contexto prosódico en que ocurre el prefijo posesivo que marca la primera persona, contrastando el tono de este prefijo con el del sustantivo poseído. A continuación presentamos las diferentes figuras con la trayectoria tonal del prefijo, así como las mediciones de la frecuencia y la duración vocálica.

1) 'mi camisa'

[í ʻ p ą́ h n ą́

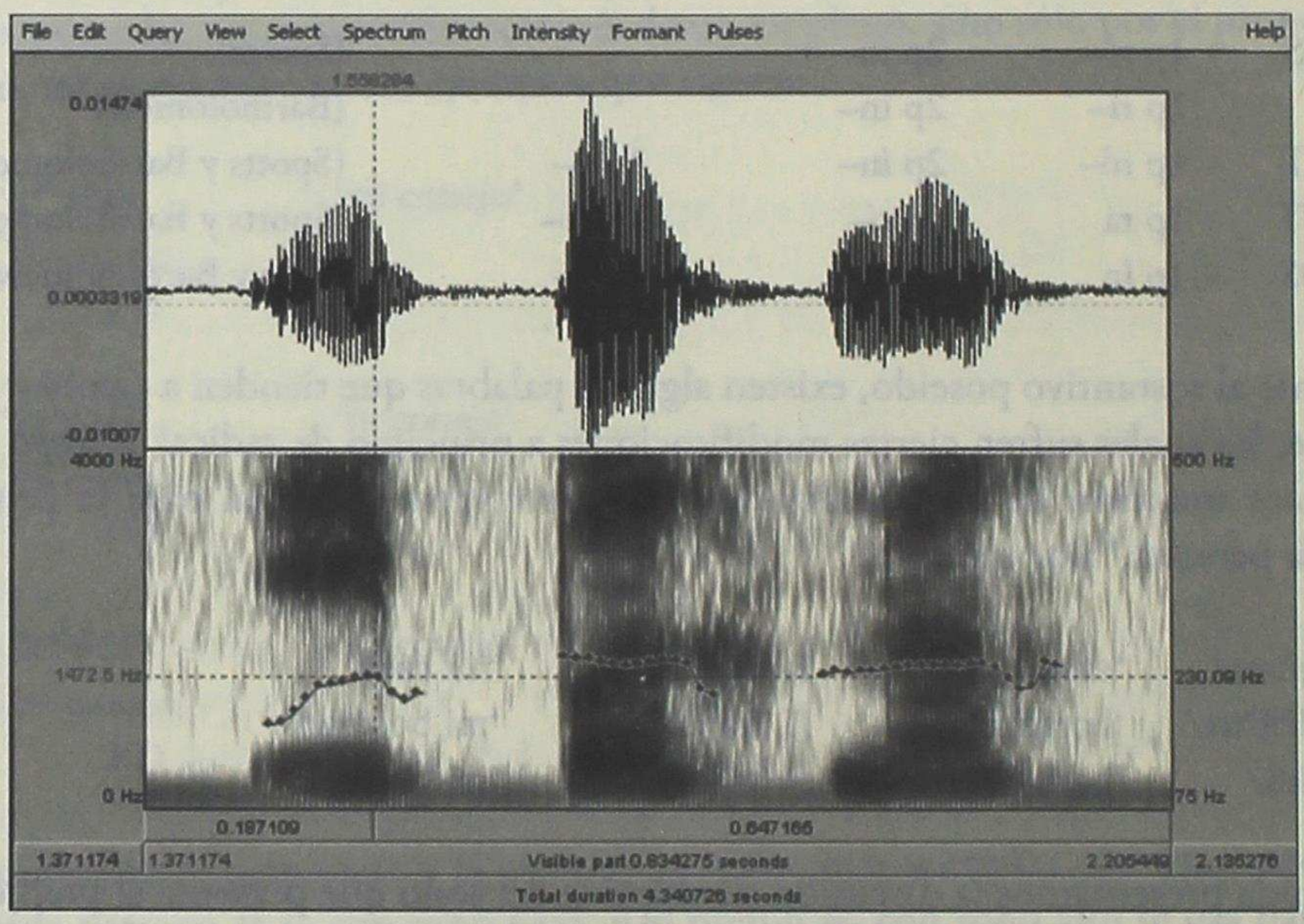


Figura 1. [í.'pą́.hną́] 'mi camisa'.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Í	**174.1**	**230.4**	**0.096**
pą́	**249.8**		0.093
ʰną́	**244.8**		0.080

Tabla 1. Frecuencia y duración de 'mi camisa'.

Dos aspectos son importantes en la descripción de la trayectoria tonal del prefijo *í–*: uno son los hertz con que inicia y termina la producción de este segmento vocálico, el otro es la duración con que se realiza. Al observar la trayectoria tonal del prefijo en la fig. 1 notamos que presenta características de tonía diferentes que las del tono alto del radical.

La trayectoria tonal del prefijo *í–* comienza con 174.1 hertz y asciende rápidamente a 230.4 hertz donde se estabiliza. Existe una diferencia de 55 hertz aproximadamente entre inicio y término de la realización vocálica y en la gráfica notamos la tonía ascendente. La duración fonética de este prefijo es de 0.096 segundos. Por tanto no tiene la duración suficiente para argumentarse que es un tono de contorno. Además, la duración del ascenso es aún más breve y se da sólo en una porción relativamente reducida de la vocal. Tomando en cuenta estos aspectos podemos afirman que el tono es alto.

Otro aspecto importante es que el sustantivo poseído presenta un tono alto [pą́^{h}ną́], que es 16 hertz más alto que el del prefijo. El contraste entre el radical y el prefijo se debe a que el segundo es una sílaba átona (pretónica) y el primero tiene acento de intensidad, lo cual hace que la tonía del radical sea más alta. Sin embargo tenemos una secuencia de dos tonos altos.

2) 'mi casa'

[í n ‘dz ù m ḯ]

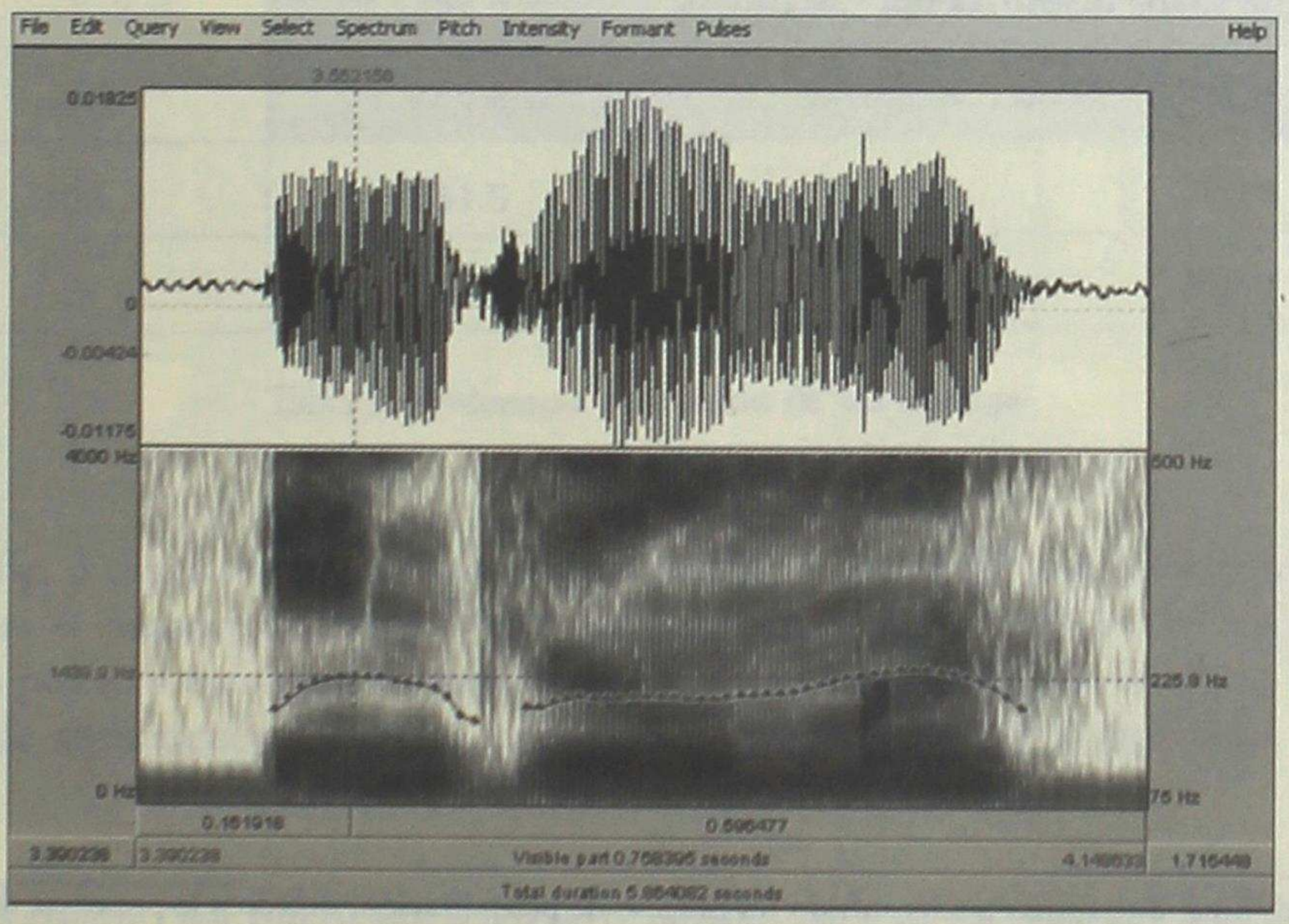


Figura 2. [ín.'dzù.mí] 'mi casa'.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Í	**186.7**	**225.8**	**0.064**
Ndzù	**201.8**		0.130
mɨ́	**236.1**		0.081

Tabla 2. Frecuencia y duración de 'mi casa'

En esta figura vemos un contraste entre el prefijo *í–* y el sustantivo ['**ndzùmɨ́**],[5] que presenta un tono bajo. Observando los datos en la tabla 2 vemos que *í–* comienza con una frecuencia de 186.7 hertz, ascendiendo a 225.8 hertz rápidamente y se mantiene estable durante la duración de la vocal y de la nasal. La duración de este prefijo es de 0.064 segundos, mientras que el ascenso es bastante corto, por lo que no podemos hablar de un tono ascendente. La frecuencia de 225.8 hertz que presenta la trayectoria tonal estable corresponde a un tono alto. Después del prefijo *í–*, observamos la trayectoria tonal de la nasal [n], que es el primer segmento del sustantivo 'casa', donde continúa la trayectoria del prefijo posesivo, conservando el nivel de tonía. Observamos la diferencia de frecuencia entre el tono alto del prefijo *í–*, que se realiza en 225.8 hertz, y el tono bajo de la sílaba distintiva del radical 'casa' que se realiza con 201.8 hertz. En este ejemplo observamos claramente la diferencia de realización de la trayectoria tonal entre el tono alto del prefijo posesivo indicador de primera persona con la del tono bajo de la sílaba distintiva del sustantivo.

5 ['**ndzùmɨ́**] este sustantivo ha sufrido un proceso de palatalización, debido a la presencia del prefijo posesivo; su forma base es ['**ŋgùmɨ́**].

3) 'mi borrego'

[í n 'dʒ ɛ̂ ʧ h ɨ ɾ ɨ́]

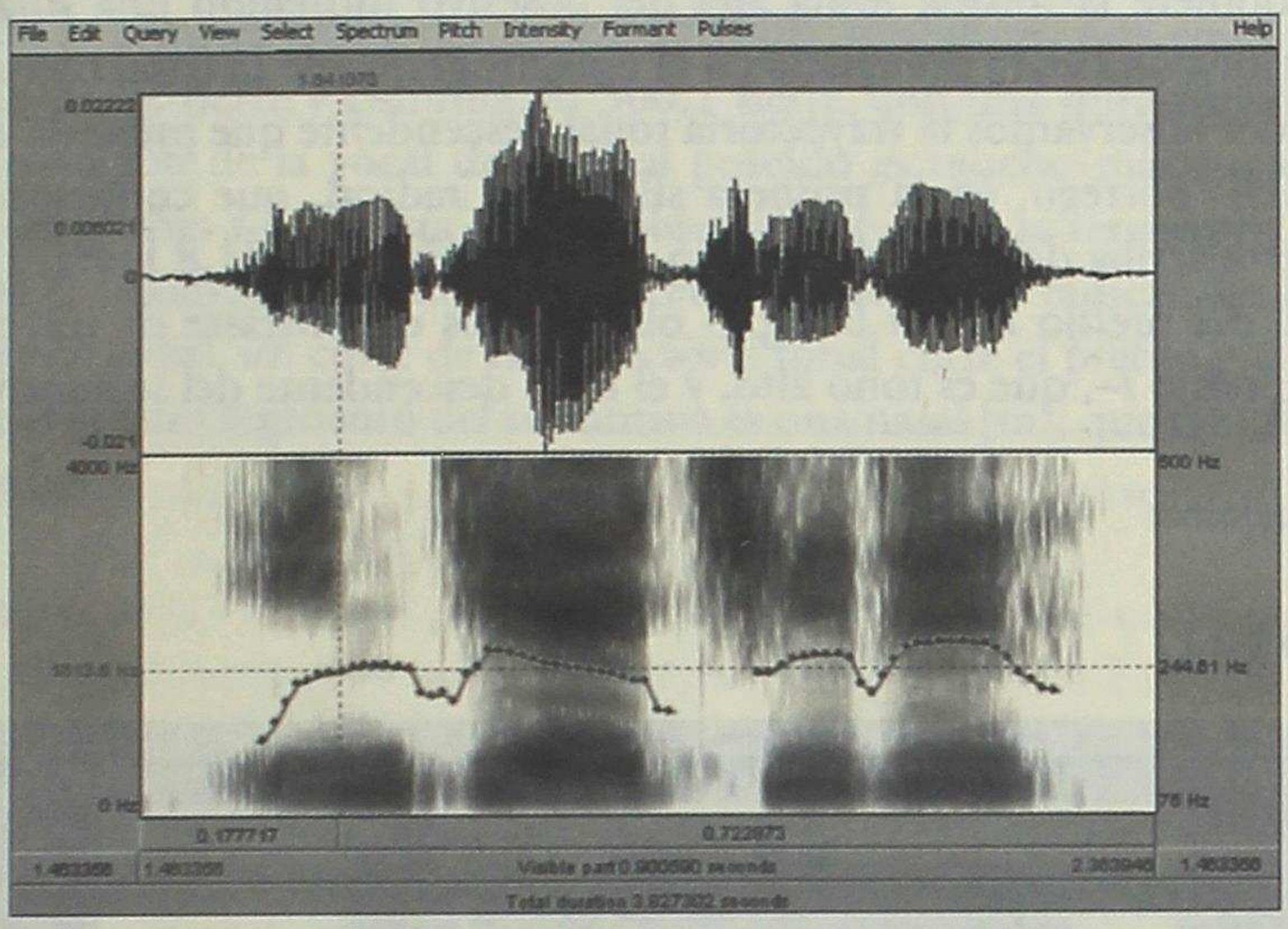


Figura 3. [ín.'dʒɛ̂.ʧhɨ́.ɾɨ́] 'mi borrego'.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Í	**161.8**	**244.6**	**0.074**
ndʒɛ̂	**266.8**	**231.8**	**0.141**
ʧhɨ́	261.5		0.079
ɾɨ́	275.9		0.121

Tabla 3. Frecuencia y duración de 'mi borrego'.

En la fig. 3 contrastamos el tono alto del prefijo í– con la del tono descendente que presenta el sustantivo ['ndʒɛ̂.ʧʰɨ́.ɾɨ́] 'borrego' en la primera sílaba del radical.[6] El prefijo posesivo comienza su trayectoria tonal con una frecuencia de 161.8 hertz, y asciende abruptamente a 244.6 hertz. El ascenso se da en un tiempo muy corto y

6 El sustantivo ['ndɛ̂.ʧhɨ́.ɾɨ́] sufre el proceso de palatalización al ser poseído, el cual queda a su forma palatalizada como ['ndʒɛ̂.ʧhɨ́.ɾɨ́].

después la trayectoria tonal se estabiliza prácticamente en el tono alto. La duración vocálica es de 0.074 segundos típica de un tono alto. En seguida observamos que la trayectoria tonal de la nasal [n], que corresponde al primer segmento del sustantivo 'borrego', adquiere la misma tonía alta del posesivo formando una sola sílaba. Sin embargo, vemos una clara diferencia en el espectrograma de la nasal con respecto a la vocal. Después observamos la trayectoria tonal descendente que presenta el sustantivo ['ndʒɛ̂.tʃʰɨ́.ɾɨ́] 'borrego' en la primera sílaba del radical, que comienza con 266.8 hertz, 22 hertz arriba del tono del prefijo *í–*, y culmina en 231.8 hertz, 13 hertz más abajo que el del prefijo *í–*. En la fig. 3 observamos el contraste de trayectoria tonal entre el del prefijo *í–*, que es tono alto, y el tono descendente del sustantivo.

4) 'mi guajolote'

[í 'm ə̌ ʃ ə́]

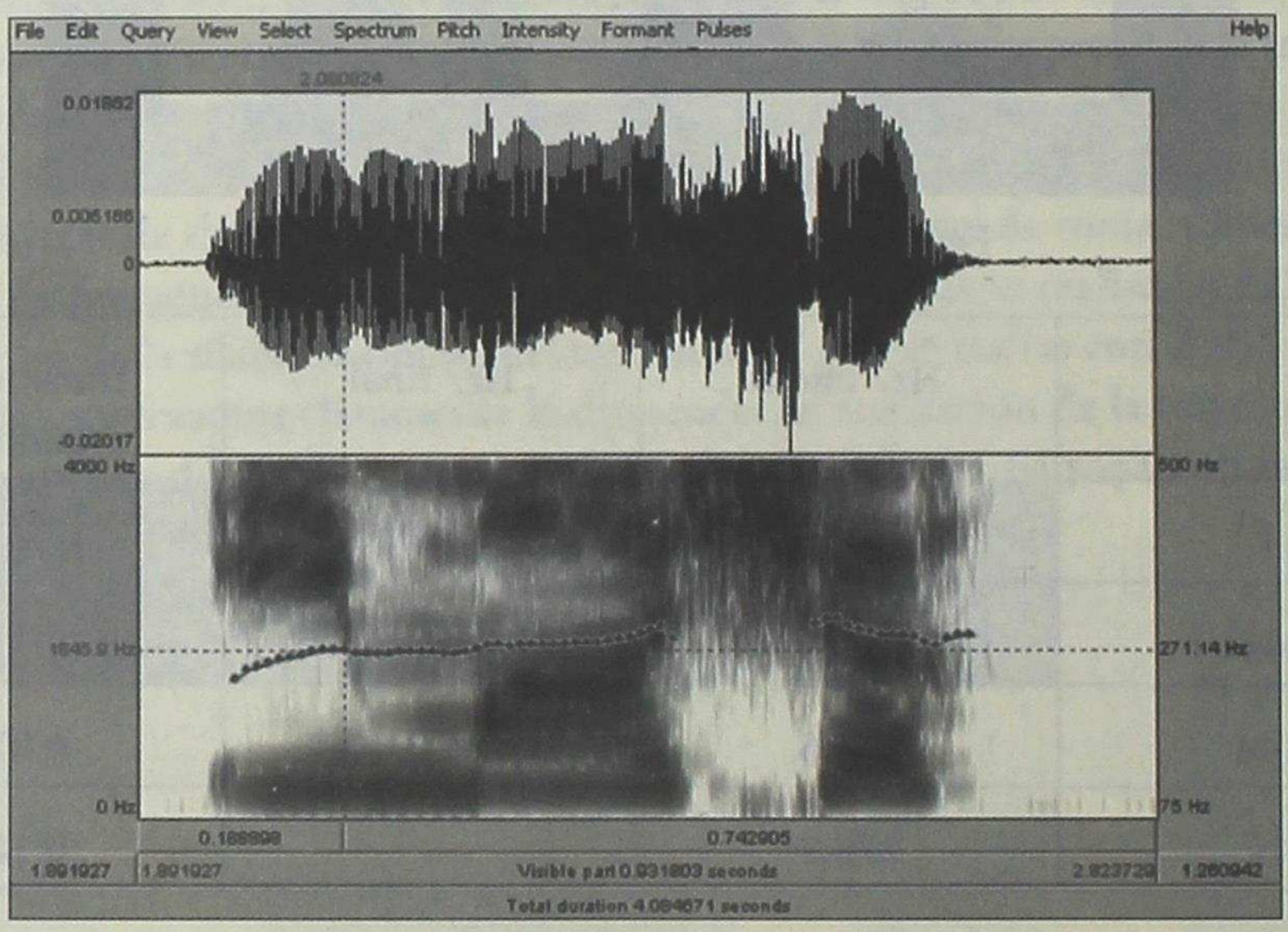


Figura 4. [í.'mə̌.ʃə́] 'mi guajolote'.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Í	**237.2**	**271.1**	**0.103**
mə̌	**277.2**	**300.1**	**0.161**
ʃə́	300.1	286.8	0.118

Tabla 4. Frecuencia y duración de 'mi guajolote'.

En la tabla 4 observamos los valores que obtuvimos de cada núcleo silábico de 'mi guajolote'. Notamos que la trayectoria tonal del prefijo *í–* comienza con 237.2 hertz, ascendiendo rápidamente hasta 271.1 hertz. La realización del segmento *í–* tiene una duración de 0.103 segundos. Contrastamos el tono alto del prefijo *í–* con el tono ascendente de la primera sílaba del radical ['mə̌ʃə́] 'guajolote', que empieza con una frecuencia de 277.2 hertz y culmina en 300.1 hertz, con una duración de 0.161 segundos. La duración de la vocal del radical poseído es mucho más prolongada que la duración del prefijo *í–*. En esta gráfica observamos como la trayectoria de la vocal con tono alto es retomada para iniciar el ascenso del tono del radical. En la fig. 4 observamos que no existe un corte de la trayectoria tonal entre el prefijo y el sustantivo, debido a que el primer segmento del sustantivo es una nasal [m], que también presenta trayectoria tonal.

5) 'mi ajo'

[í ʻʔ ă ʃ ò ʃ í]

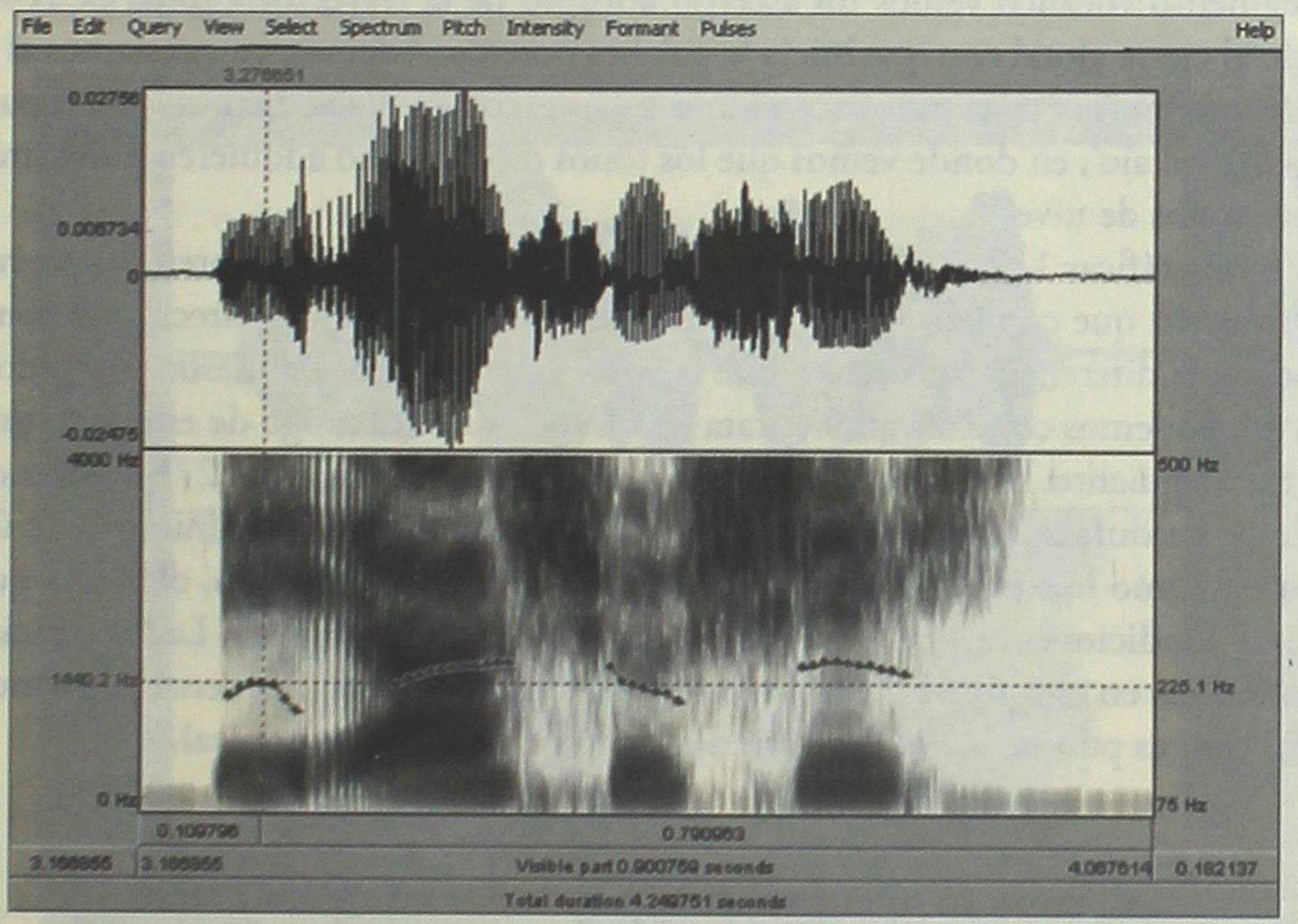


Figura 5. [í.'ʔă.ʃò.ʃí] 'mi ajo'.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Í	**211.1**	**225.1**	**0.066**
ʔă	**225.9**	**251.4**	**0.108**
ʃò	246.4	207.8	0.060
ʃí	248.1	245.5	0.088

Tabla 5. Frecuencia y duración de 'mi ajo'.

Arriba presentamos un último ejemplo del prefijo *í–*, que marca posesión para primera persona. En la fig. 5 notamos que la trayectoria tonal de la vocal comienza con 211.1 hertz y sube a 225.1 hertz. La vocal adquiere una duración de 0.066 segundos. A final del segmento vocálico vemos un ascenso abrupto de la trayectoria tonal de la vocal, debido al cierre glotal con que inicia la palabra poseída. Además, contrastamos el tono alto del prefijo *í–*, con el tono ascendente que presenta la sílaba distintiva de la palabra ['ʔăʃòʃí] 'mi ajo', en donde vemos que los tonos de contorno adquieren más duración que los tonos de nivel.

En las gráficas 1, 2, 3, 4 y 5 vemos que la trayectoria tonal del prefijo *í–* se realiza con un desliz que comienza bajo y termina alto, pero que no se parece a un tono ascendente, la diferencia consiste en que la vocal es muy breve y el desliz es rápido, por lo tanto, podemos concluir que se trata de un tono alto. El rango de este tono gramatical es el siguiente: se establece en 225.1 hertz como mínimo y en 271.1 hertz como máximo. La duración de este tono es de 0.064 segundos como mínimo y de 0.100 segundos como máximo. La duración confirma que es un tono alto, debido a que no presenta condiciones de prolongación para ser un tono de contorno. La frecuencia que encontramos en el tono alto gramatical es algo menor que la frecuencia de tono alto léxico. Esto es porque la vocal del prefijo siempre es átona (pretónica).

El tono bajo como indicador de segunda persona en el prefijo posesivo

Para indicar el poseedor de segunda persona se usa el prefijo nominal *ì–* con tono bajo. Otra forma con la que se puede remarcar la posesión en segunda persona es el sufijo –ɣe, el cual es optativo, como en el siguiente ejemplo:

ì–mbala–ɣe	‘tu pala’
ì–ʃut’i–ɣe	‘tu hija’

Sin embargo, existe la posibilidad de entender qué persona es el poseedor sólo a través del tono que presenta el prefijo posesivo. Así, el tono que marca la primera persona en el prefijo posesivo es alto, y el tono bajo en este mismo prefijo marca la segunda persona, por ejemplo:

í–mbala	‘mi pala’	ì–mbala	‘tu pala’

En las siguientes páginas describimos el contexto fónico y prosódico que presenta el prefijo posesivo con tono bajo de segunda persona, para confirmar lo dicho anteriormente mediante el análisis instrumental.

6) ‘tu techo’

[ì n ‘d ɛ̌ n dzù m ɨ́]

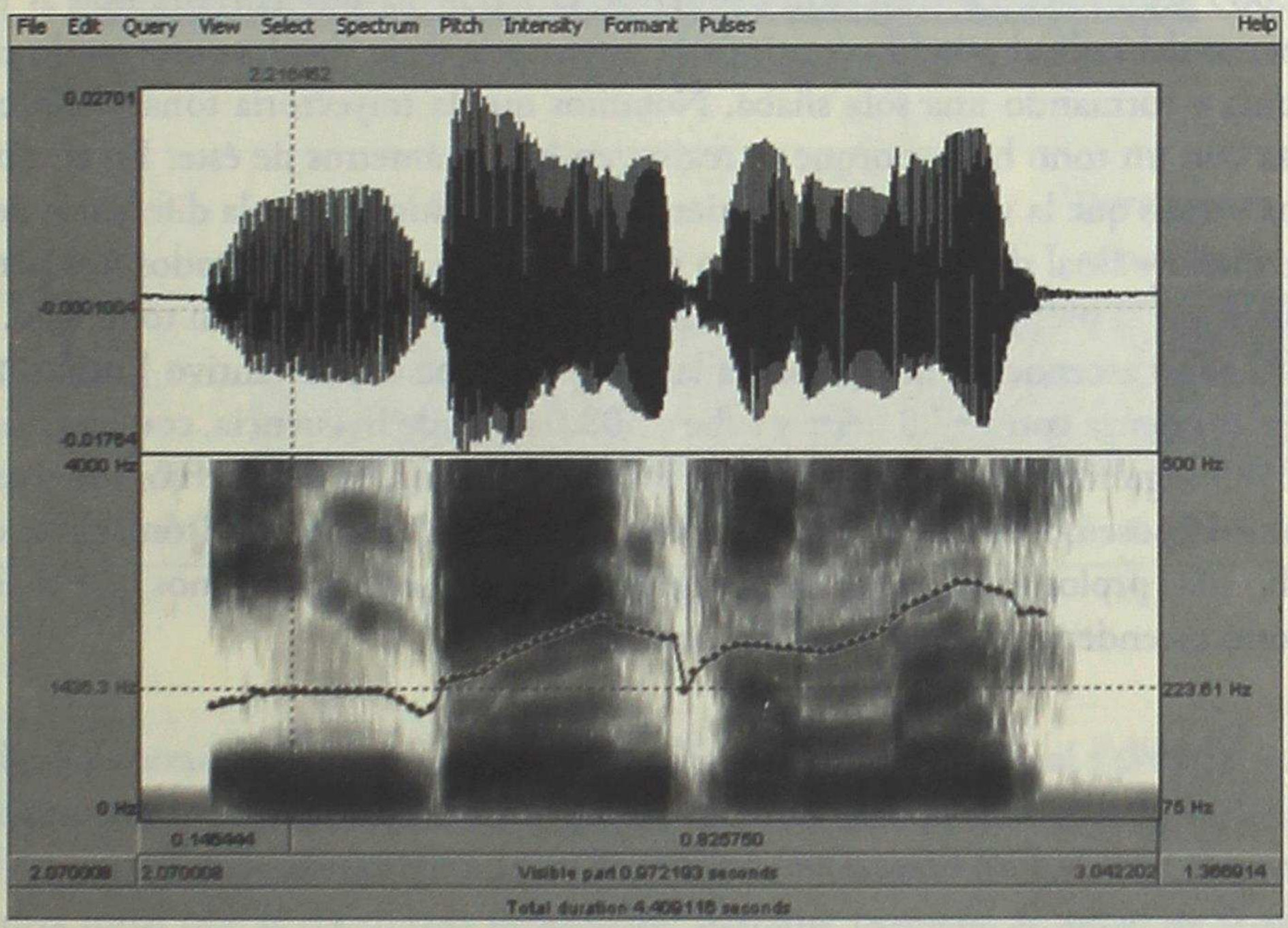


Figura 6. [ìn.’dɛ̌n.dzù.mɨ́] ‘tu techo’.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Ì	**207.0**	**223.6**	**0.085**
ndɛ̌	**237.0**	**308.0**	**0.143**
Ndzù	275.3		0.080
mɨ́	319.9	348.5	0.103

Tabla 6. Frecuencia y duración de 'mi techo'.

En la fig. 6 contrastamos el tono del prefijo posesivo *ì–*, que marca la segunda persona, con el del sustantivo ['ndɛ̌ndzùmɨ́] 'techo', que lleva un tono ascendente en la sílaba tónica.[7] Arriba vemos que la trayectoria tonal del prefijo *ì–* comienza con 207.0 hertz y sube rápidamente a 223.6 hertz, luego mantiene el nivel de tonía, con una duración de 0.085 segundos. La trayectoria tonal de la nasal [n] que corresponde al primer segmento del radical poseído continúa la trayectoria de la vocal, conservando el nivel de tonía y formando una sola sílaba. Notamos que la trayectoria tonal del prefijo se realiza con un tono bajo, porque se realiza en los parámetros de éste. En el espectrograma vemos que la vocal del prefijo tiene muy poca duración, y la diferencia de hertz entre inicio y final de la trayectoria no es significativa. Estos resultados nos permiten suponer que el prefijo posesivo de segunda persona se realiza con un tono bajo.

El tono ascendente que presenta la primera sílaba del sustantivo ['ndɛ̌ndzùmɨ́] 'techo' comienza con 237.0 hertz y sube a 308.0 hertz de frecuencia, con una duración de 0.143 segundos. La diferencia entre los datos obtenidos del prefijo posesivo y del sustantivo poseído indica que la duración de la vocal acentuada (tónica) de éste es mucho más prolongada que la de la vocal del prefijo. Además, vemos que el ascenso del tono ascendente es muy marcado con 71 hertz.

7 El sustantivo /ndɛ̌ndzùmɨ́/ 'techo' es una palabra derivada del radical ŋgùmɨ́ 'casa' y el prefijo ndɛ– de cosas vegetales según Knapp (2010) en asesorías dadas para la realización de este estudio.

7) 'tu caña'

[ì ‘d j é ʔ é]

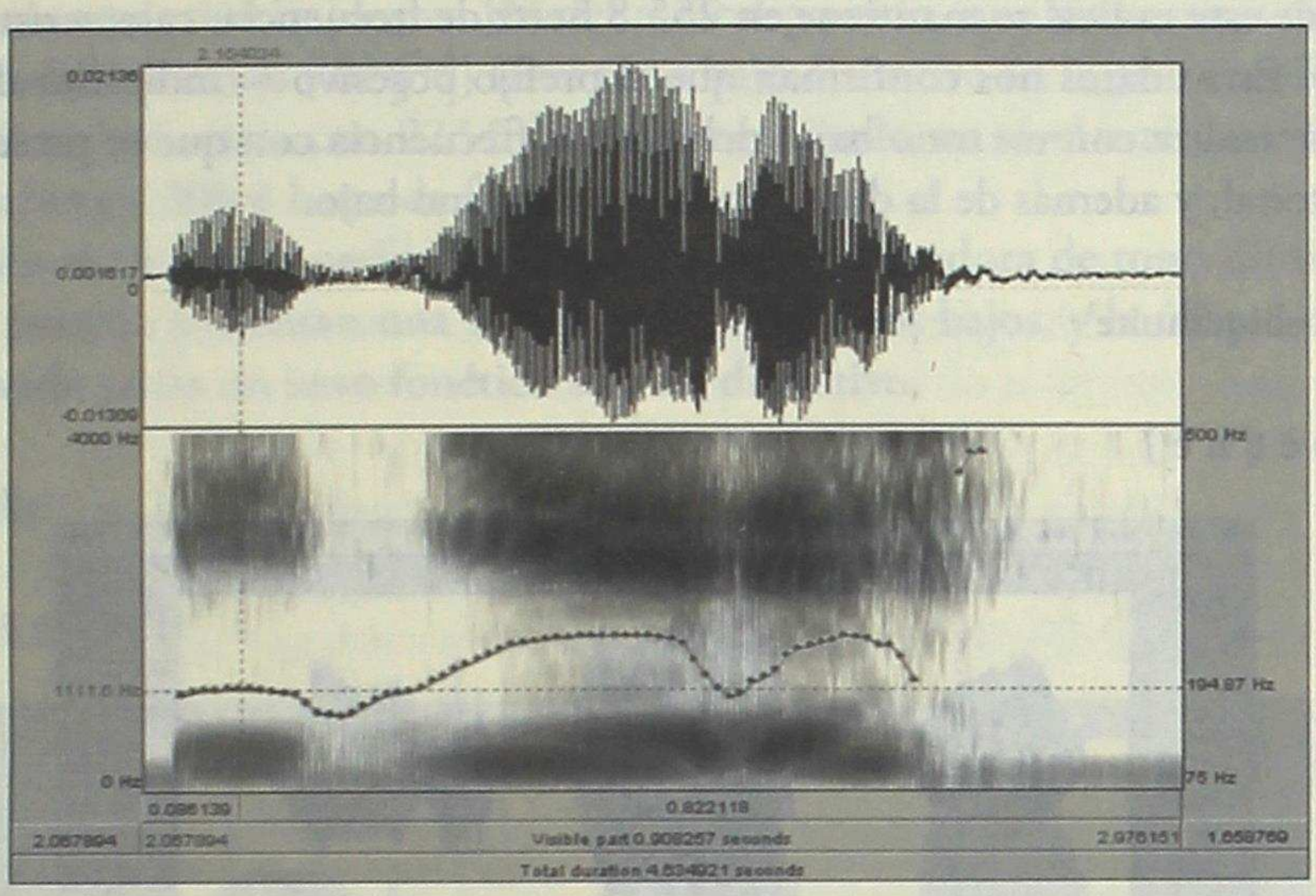


Figura 7. [ì.'dʲé.ʔé] 'tu caña'.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
Ì	**187.1**	**194.9**	**0.103**
djé	**255.8**		**0.143**
ʔé	235	253	0.095

Tabla 7. Frecuencia y duración de 'tu caña'.

En la fig. 7 contrastamos el tono bajo del prefijo *ì–* con el del radical [‘dʲéʔé][8] 'caña', que presenta un tono alto. Observamos que la vocal del prefijo comienza su frecuencia con 187.1 hertz y sube abruptamente a 194.9 hertz, realizando un breve ascenso en su trayectoria tonal que se da en una proporción bastante pequeña al inicio de la vocal. Existe una diferencia de 7 hertz en este ascenso, lo cual no es significativo. Además, su duración es de 0.103 segundos, típica de un tono de nivel.

8 En el radical [‘dʲéʔé] 'caña' observamos el fenómeno de rearticulación, el cual presenta una secuencia de dos tonos altos.

Después de la trayectoria tonal del prefijo observamos la del radical [‘dʲé?é], que proviene de una tonía baja en su inicio, debido a la consonante oclusiva sonora y la semivocal [j], que son los primeros segmentos del radical. La trayectoria tonal del núcleo vocálico de este radical se mantiene en 255.8 hertz de frecuencia, característicos de un tono alto. Estos datos nos confirman que el prefijo posesivo *ì–* indicador de segunda persona se realiza con un tono bajo, debido a la frecuencia con que se presenta la trayectoria tonal, y además de la duración típica del tono bajo.

8) ‘tu chiquihuite’

[ì ‘ɓ è ʧ h é]

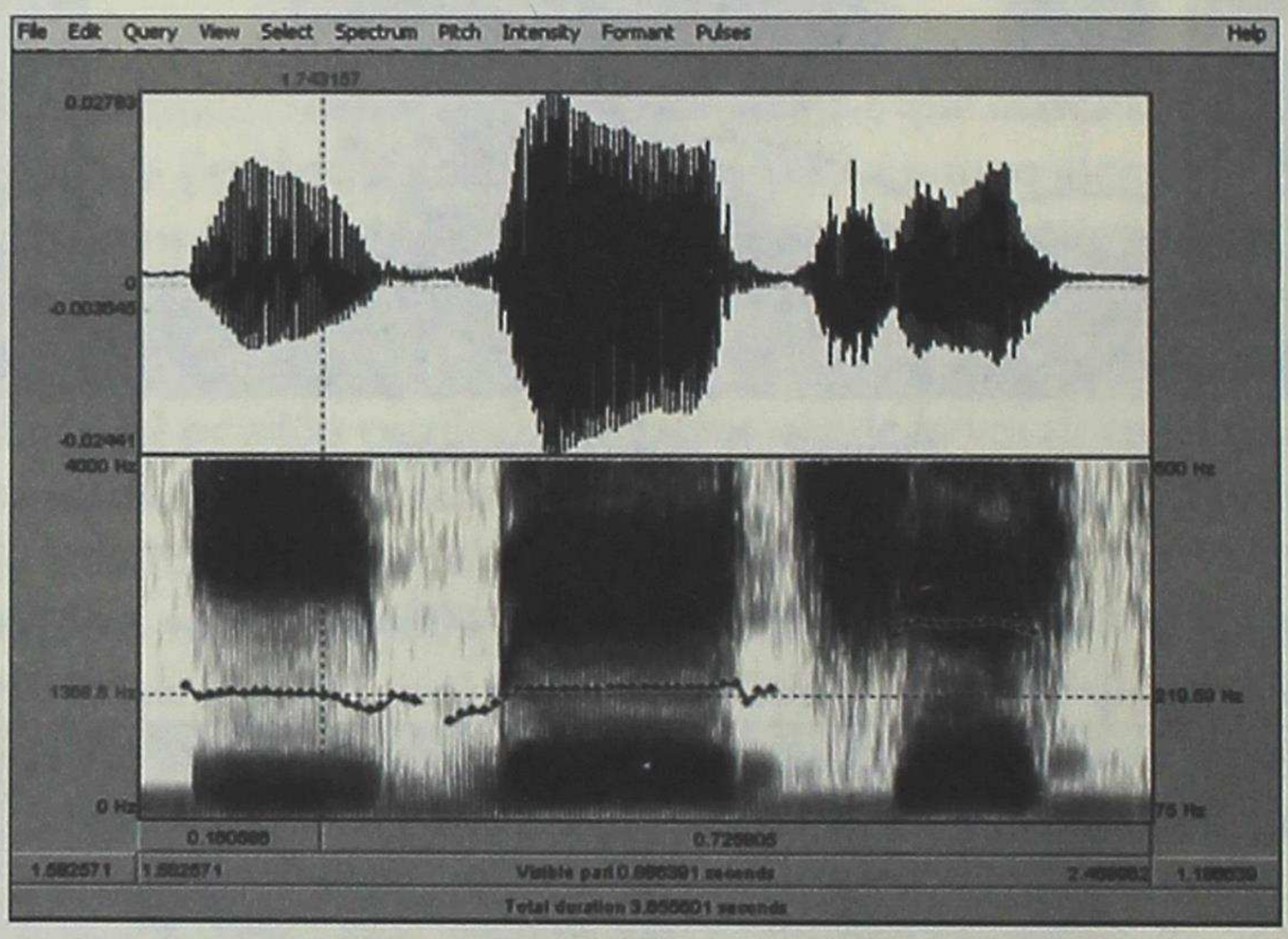


Figura 8. [ì.’ɓè.ʧʰé] ‘tu chiquihuite’.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
ì	**219.1**	**219.5**	**0.146**
ɓè	**223.9**	**228.5**	**0.178**
ʧʰé	306.2	304.8	0.093

Tabla 8. Frecuencia y duración de ‘tu chiquihuite’.

En la fig. 8 observamos a través de la trayectoria tonal una secuencia de dos tonos bajos: el del prefijo posesivo y el de la vocal distintiva del radical [‘ɓèʧʰé] ‘chiquihuite’.

El prefijo *ì–* comienza con 219.1 hertz, y conserva su trayectoria de nivel durante casi toda la realización. La duración con que se realiza esta vocal es de 0.146 segundos. Al final de la trayectoria tonal de la vocal notamos un ligero descenso causado por el segmento consonántico implosivo [ɓ] del radical poseído, que tiene rasgo de glotalización. El radical poseído [‘ɓètʃʰé] tiene tono bajo distintivo en la primera sílaba; esta vocal inicia su frecuencia con 223.9 hertz manteniendo su nivel estable, y la última sílaba se realiza en 304.8 hertz de frecuencia.

Podemos decir que el prefijo posesivo y la vocal portadora de tono distintivo del sustantivo poseído presentan una secuencia de dos tonos bajos, y la última sílaba del radical poseído porta un tono fonético alto no distintivo.

9) ‘tu olla’

[ì ‘s ’ ə̂ ɓ ə́]

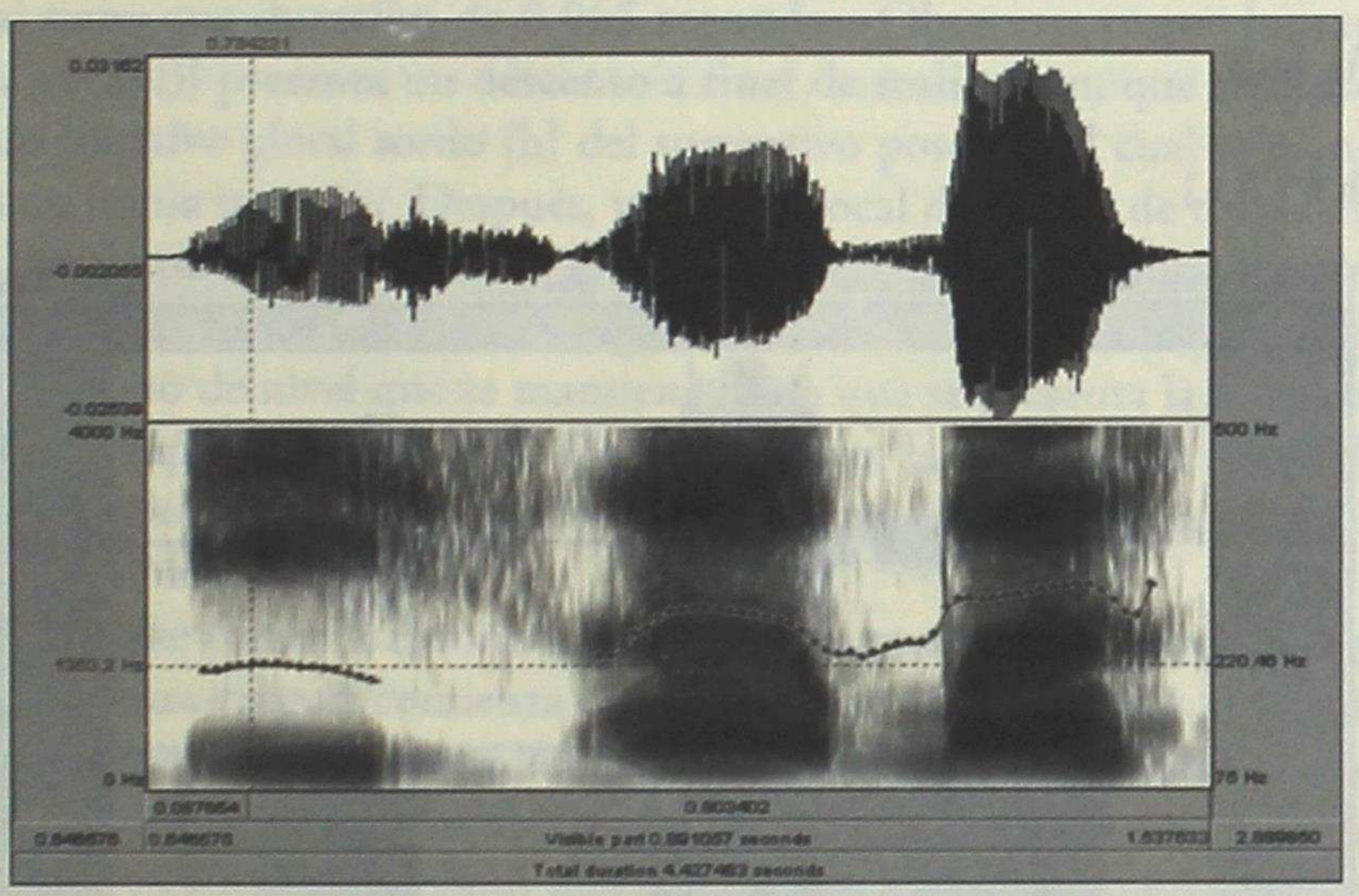


Figura 9. [ì.’s’ə̂.ɓə́] ‘tu olla’.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
ì	**212.5**	**220.4**	**0.153**
s’ə̂	**283.6**	**236.9**	**0.124**
ɓə́	294.1	310.6	0.102

Tabla 9. Frecuencia y duración de ‘tu olla’.

En los datos de la tabla 9 se aprecian los valores que obtuvimos del prefijo posesivo *ì–* indicador de segunda persona y los del radical [‘s’ə̂ɓə́] ‘olla’. En la fig. 9 se puede observar que la vocal del prefijo comienza su trayectoria tonal en 212.5 hertz, deslizándose a 220.4 hertz en su punto más alto. La vocal tiene una duración de 0.153 segundos. Después de la trayectoria tonal del prefijo *ì–*, veamos la del sustantivo poseído [‘s’ə̂ɓə́] ‘olla’, que comienza con un segmento fricativo sibilante sordo glotalizado [s’], el cual carece de tonía y es claramente visible en el espectrograma por su franja irregular. Después tenemos la trayectoria tonal del núcleo vocálico de la primera sílaba [s’ə̂], que comienza con 283.6 hertz y desciende a 236.9 hertz de frecuencia. Al comparar los datos que obtuvimos observamos que el prefijo posesivo tiene tono bajo. Aunque la duración de la [ì] es prolongada su trayectoria tonal no tiene un desliz significativo. La sílaba portadora de tono distintivo del sustantivo poseído tiene tono descendente y observamos una diferencia notable entre la realización de la trayectoria tonal del prefijo posesivo y la del radical poseído.

10) ‘tu hoja’

[ì ‘h ɛ́ ʔ ɓ í]

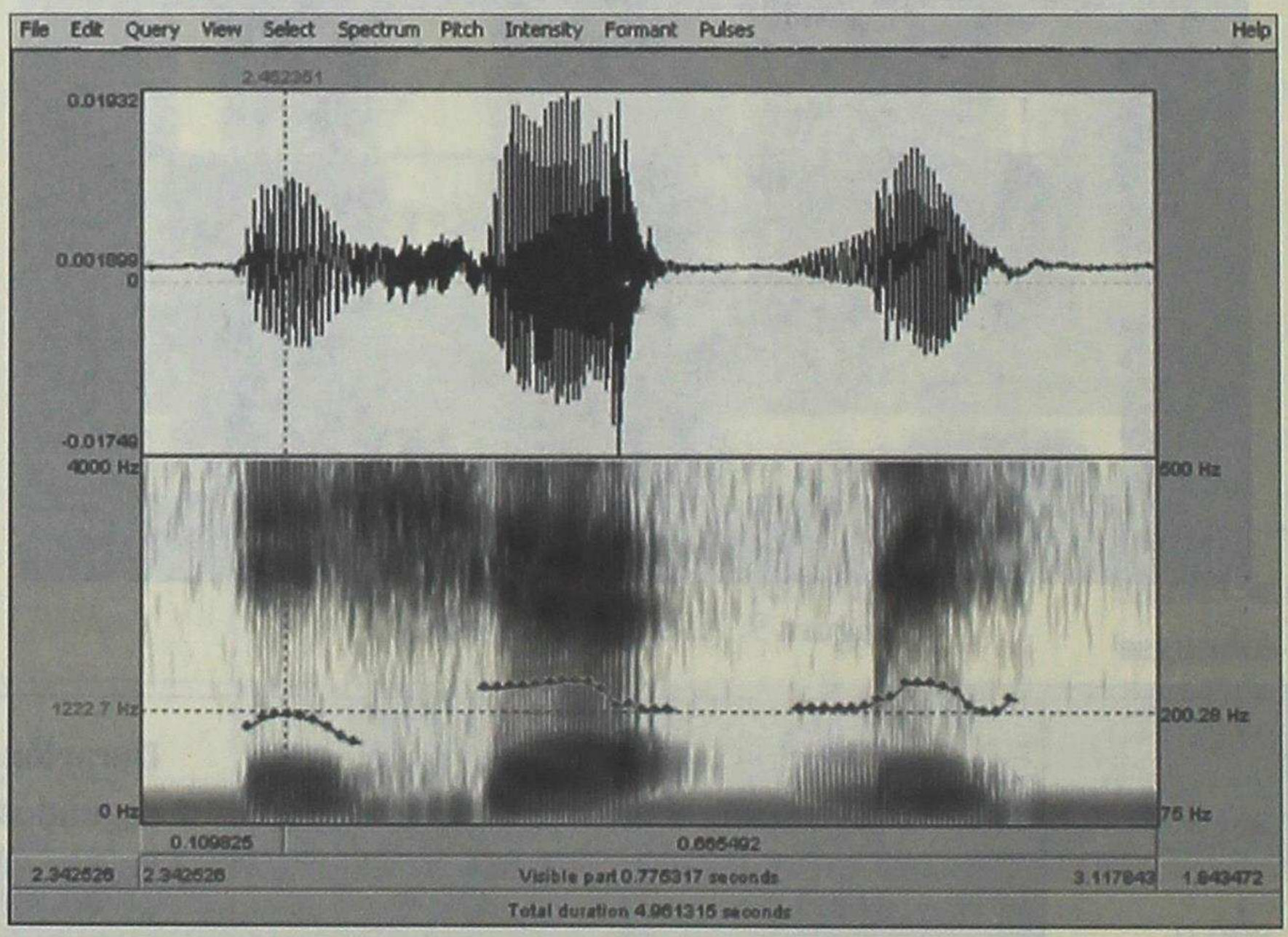


Figura 10. [ì.’hɛ́ʔ.ɓí] ‘tu hoja’.

	Hz/ inicio	Hz/ final	Duración en segundos V.
ì	**186.3**	**200.2**	**0.065**
hɛ́ʔ	**233.4**	**239.4**	**0.105**
ɓí	219.5	239.3	0.069

Tabla 10. Frecuencia y duración de 'tu hoja'.

Ahora hacemos la última descripción de la tonía del prefijo *ì–*, que presenta un tono bajo para marcar la segunda persona. Notamos que el prefijo inicia su frecuencia con 186.3 hertz y asciende rápidamente a 200.2 hertz en su nivel más alto. La realización de la vocal tiene una duración de 0.065 segundos. Observamos que la trayectoria tonal de la vocal [ì] presenta un descenso a final de realización, que es causado por el segmento fricativo glotal sordo [h] del sustantivo poseído, el cual se manifiesta a través de una franja irregular. Después, vemos la vocal distintiva de tono del radical ['hɛ́ʔ.ɓí] 'hoja' realizándose de 233.4 a 239.4 hertz con una duración de 0.105 segundos, típica de un tono alto. Este ligero ascenso de 6 hertz no es significativo y se trata de un tono de nivel que se mantiene hasta que se presenta la glotal en coda, que deprime abruptamente la tonía. De acuerdo con la descripción de los datos en la fig. 10, podemos decir que el prefijo posesivo que marca la segunda persona se realiza con tono bajo.

Los valores que presenta el tono bajo del prefijo posesivo *ì–* de segunda persona tienen los siguientes rangos: comienza en un rango de 186.3 a 219.1 hertz y termina en un rango de 194.9 a 223.6 hertz. La diferencia de hertz entre inicio y final del prefijo es poco variable y la duración del tono en este prefijo es de 0.065 segundos como mínimo y de 0.153 segundos como máximo, por consiguiente, podemos decir que este prefijo se realiza en los parámetros de un tono de nivel.

Conclusiones sobre el tono gramatical

Abajo presentamos una lista de los valores que obtuvimos del corpus, primero se ponen la glosa, luego la trascripción fonética, los hertz en el nivel estable de los tonos, y finalmente la duración vocálica de los prefijos posesivos *í–* e *ì–*. Más abajo mencionamos los rangos con que se presentan los dos tonos, y la diferencia que existe entre ellos.

Cuadro 1. Cuadro comparativo de las mediciones.

'mi camisa'	[í.'pą́.^{h}ną́]	230.0	0.096
'mi casa'	[ín.'dzù.mɨ́]	225.8	0.064
'mi borrego'	[ín.'dʒɛ̂.tʃ^{h}ɨ́.ɾɨ́]	244.6	0.074
'mi guajolote'	[í.'mə̌.ʃə́]	271.1	0.103
'mi ajo'	[í.'ʔă.ʃò.ʃí]	225.1	0.066
'tu techo'	[ìn.'dɛ̌n.dzù.mɨ́]	223.6	0.085
'tu caña'	[ì.'dʲé.ʔé]	194.9	0.103
'tu chiquihuite'	[ì.'ɓè.tʃ^{h}é]	219.5	0.146
'tu olla'	[ì.'s'ə̂.ɓə́]	220.4	0.153
'tu hoja'	[ì.'hɛ́ʔ.ɓí]	200.2	0.065

Los datos del Cuadro 1 se resumen en el Cuadro 2, donde ponemos los rangos de la frecuencia y de la duración de cada tono del corpus anterior.

Cuadro 2. Rango de frecuencia y duración por tonos.

Tono Alto	225.1–271.1	0.064–0.103
Tono Bajo	194.9–223.6	0.065–0.153

Hemos confirmado la existencia de dos tonos gramaticales en el prefijo posesivo que marca primera y segunda persona del poseedor. Existe el tono alto en el prefijo posesivo *ɨ́–* que marca primera persona; el tono gramatical alto se realiza con una frecuencia de 225.1 hertz hacia arriba y como máximo de 271.1 hertz. Además el tono gramatical alto tiene la característica de poseer una duración promedio de menos de 0.100 segundos. El tono bajo del prefijo posesivo que marca segunda persona se realiza en un rango de 194.9 hertz a 219.5 hertz. La duración va de 0.065 a 0.153 segundos; los tonos que tienen una duración de más de 0.100 segundos mantienen su nivel de inicio a final de realización de la vocal.

El tono alto del posesivo generalmente comienza con una trayectoria baja, que realiza un ascenso rápidamente en una parte muy pequeña de la vocal y después se mantiene en su nivel. Los tonos altos empiezan con cierta tensión de las cuerdas vocales y esto hace que la trayectoria tonal se deprima al inicio, lo cual es un efecto parecido a las laríngeas que son depresores del tono. Este tono se da en un rango de 0.64 a 0.100 segundos, y en promedio es más corto que el bajo.

Los tonos gramaticales alto y bajo del prefijo posesivo, que nunca están acentuados, son en promedio menos prolongados que los tonos léxicos de nivel, que siempre

son tónicos (acentuados). Por tanto vemos que existe una correlación entre la sonía (acento de intensidad) y la duración del segmento vocálico.

El tono gramatical alto se da en un rango de frecuencia algo más bajo que el tono léxico alto, mientras que el tono gramatical bajo se realiza en un rango de frecuencia algo más alto que el tono léxico bajo. Los tonos léxicos de nivel son por tanto más prominentes que sus contrapartes gramaticales. De esta manera, en una secuencia de dos tonos altos donde el primero es gramatical y el segundo léxico, observamos que el tono gramatical siempre tiene una tonía un poco más baja que el léxico. Sin embargo, en una secuencia de dos tonos bajos, uno gramatical y el otro léxico, ambos se realizan prácticamente en un mismo nivel, como se ve en la fig. 8 y otras emisiones no incluidas aquí.

Abreviaturas

–	frontera morfémica (afijación)
‘	acento de intensidad
ˌ	acento secundario
ˊ	tono alto
ˋ	tono bajo
ˆ	tono descendente
ˇ	tono ascendente
[ ]	escritura fonética
[.]	división silábica
1(p)	primera persona
2(p)	segunda persona
3(p)	tercera persona
AFI	Alfabeto Fonético Internacional
C	consonante
DAT	dativo
DET	determinante
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
F	final
Fig.	figura
FUT	futuro
I	Inicio
Hz	hertz
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
Intr.	Intransitivo

OBJ	objeto
PD	poseido
PL	plural
POS	posesivo
PR	poseedor
PRS	presente
PRT	preterito
PT	Pastores Temascalcingo
SG	singular
SN	sintagma nominal
son	sonoro
–son	sordo
SUJ	sujeto
T	tono
Tr	transitivo
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
V	vocal, verbo

Bibliografía

Amador Hernández, M. (1976), "Gramática del mazahua de San Antonio Pueblo Nuevo", tesis de licenciatura, ENAH, México, D. F.

Avelino Becerra, H. (1997), "Fonología y morfología del pame del norte", tesis de licenciatura, ENAH, México, D. F.

Bartholomew, D. (1975), "Some Morphophonemic Rules in Mazahua", *International Journal of American Linguistics*. 41,4: 293–305.

_____, (1965), "The reconstruction of Otopamean", tesis doctoral, Universidad de Chicago, Illionois.

Benítez Reyna, R. (2002), *Vocabulario práctico bilingüe mazahua–español*, INI, México.

Bickford, C. A. y Floyd, R. (2002), "Curso básico de fonética articulatoria", SIL, Internacional, Inc.

Boersma, P. (2001), "Praat, a system for doing phonetics by computer", *Glot International* 5, 9–10: 341–345.

Celote Preciado, A. (2007), *Jizhi xorü jñatjo*, INALI, México, D. F.

Crystal, D. (1997), *Diccionario de lingüística y fonética*, Octaedro, Barcelona, España.

Freisinger, D. (1996), "El tono léxico en mazahua", ponencia presentada en el Primer Coloquio de Lingüística de la ENAH, México, D. F.

Garduño Cervantes, J. (2004), *Monografía municipal de Temascalcingo*, Instituto Mexiquense de Cultura, Toluca, Estado de México.

Herrasti, L. y Menéses S. (2001), "Tonía intrínseca de las vocales e influencia de las consonantes oclusivas: estudio sobre el español de la ciudad de México", en *Temas de fonética instrumental*, Edición de E. Herrera Z., El Colegio de México, México, pp. 59–79.

Jack, C. R., J. Platt y H. Platt (1992), *Logman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Logman, England.

Kathryn, K. y Priscilla, S. (2006), "Prontuario de fonética articulatoria", Instituto Lingüístico de Verano, A. C.

Kiemele Muro, M. (1973), *Un breve diccionario mazahua–español y español–mazahua. Janzi jñatjo kja jñangicha ñe jñangicha kja jñatjo, San Miguel Tenochtitlán, Estado de México*.

Knapp Ring, M. (2008), *Fonología segmental y léxica del mazahua*, inah, México, D. F.

_____, (2002) "Elementos de dialectología mazahua", en *Del cora al maya yucateco. Estudios lingüísticos sobre algunas lenguas indígenas mexicanas*. Editora: P. Levy. unam, México, pp. 59–80.

Ladefoged, P. (1993), *A Course in Phonetics* (3a. Ed.), Harcourt Bracw Jovanovich, Nueva York.

_____, (2003), "The measurement of linguistic differences in pitch", en *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas*, Editores: E. Herrera y P.M. Butragueño. El Colegio de México, México, pp. 15–33.

Martínez Celdrán, E. (1984), *Fonética*, Teide, Barcelona.

Ohala, J. (2008), "The phonetics–phonology interface…again", en *Fonología instrumental, patrones fónicos y variación*, Eds.: E. Herrera Z. y P. M. Butragueño, Colegio de México, México, pp. 13–21.

Palancar, E. (2005), "Posesión", Taller presentado en el inah, Hand–out I: 1–6, México, D. F.

Pike, Eunice V. (1951), "Tonemic–Intonemic correlation in mazahua (Otomí)", International Journal of American Linguistics.17: 37–41.

Spotts, H. (1953), "Vowel Harmony and Consonant Sequences in Mazahua (Otomí)", International Journal of American Linguistics.19,4: 253–258.

Stewart, D. *et al.* (1954), *Vocabulario mazahua*, ilv, sep, México.

Stewart, D. (1993), "Gramática del mazahua", ms.

Yip, M. (2002), Tone. Cambridge University Press.

El préstamo léxico del español al otomí en la comunidad de San Mateo el Viejo (SMEV[1]), municipio de Temascalcingo, Estado de Mexico en el año 2012–2013

Miriam Martinez Benítez
Universidad Intercultural del Estado de México

Esta investigación pretende describir los préstamos léxicos más comunes del español al otomí en SMEV, del año 2012 al 2013, esto debido al contacto de lenguas entre el español y el otomí de dicha comunidad. SMEV pertenece al municipio de Temascalcingo, está ubicado en la parte norte del Estado de México, entre el municipio de Acambay donde la mayoría de la gente es hablante otomí (hñähnu). En este artículo se presentan algunos avances de esta investigación, como son: las categorías gramaticales de las palabras prestadas, clasificación de préstamos encontrados por campos semánticos y tendencias de uso en los dos grupos de bilingües estudiados.

SMEV se caracteriza por ser una de las pocas comunidades con hablantes otomíes en el municipio de Temascalcingo, cabe señalar que en Temascalcingo hay mayor cantidad de hablantes de mazahua, a excepción de las comunidades de San Mateo el Viejo y Santa Lucia en las que se habla otomí. Muy cerca se encuentra el municipio de Acambay de preeminencia otomí, donde están comunidades vecinas como Pueblo Nuevo, San Josebocto, Tixmadeje, San Pedro el Alto, con presencia otomí. Según INEGI 2010, la población total de SMEV es de 1529 personas, de las cuales 743 son hombres y 786 mujeres. En esta localidad hay 542 personas mayores de 5 años que hablan una lengua indígena, de ellas 518 también dominan el español, el número de los que sólo hablan un idioma indígena es 0, es decir, no hay monolingües del otomí, pero sí del español.

Nuestra hipótesis de partida es que es más probable que los tipos de préstamos léxicos del español al otomí en los hablantes bilingües sean sustantivos locativos, nombres propios y adjetivos dado que este tipo de palabras se circunscriben al español, la lengua dominante y de prestigio, es por esto que suponemos que el otomí pueda ser

---

1 De aquí en adelante se utilizará esta sigla para hacer referencia a la comunidad donde se realizó la investigación, San Mateo el Viejo.

desplazado en varios campos semánticos formales. A partir de este supuesto se pretende describir y clasificar los tipos de préstamos del español al otomí por campos semánticos, así como sus frecuencias de aparición, tanto en bilingües activos como pasivos.

Metodología

Para este estudio la metodología aplicada es un análisis sincrónico e inductivo al corpus obtenido a partir de la aplicación de un cuestionario sociolingüístico y una narrativa en otomí llamada *chibindo tsat'yo, El perrito pinto*.[2] En este corpus se pretende describir e identificar los tipos de préstamos del español al otomí, así como sus frecuencias de aparición, tanto en bilingües activos como pasivos. La aproximación al objeto de estudio es a través de clasificar los préstamos por campos semánticos, identificando las tendencias de adaptación fonológica en los préstamos léxicos más comunes del español al otomí de SMEV, lo cual nos permite observar diversos tipos de préstamos en contextos diferentes como lo son el cuestionario sociolingüístico y las narrativas del *Perro pinto*.

Instrumentos

A través del primer instrumento utilizado, un cuestionario sociolingüístico,[3] elaboramos una pizarra que define información sociolingüística de los hablantes, la misma consta de 20 preguntas básicas que nos permiten describir el grado de bilingüismo de cada hablante y su actitud social hacia el otomí.

El segundo instrumento utilizado es el cuento en otomí llamado "chibindo tsat'yo" (El perrito pinto), del él sólo utilizamos las 14 imágenes, sin texto. Este cuento nos narra la historia de un perro pinto grande y fuerte que salió una mañana con su amo, mientras el perro esperaba a que su amo raspara el maguey, él se acerca a una fiesta donde hay comida, música y mucha gente. El perro se sirve sólo y se come toda la comida, y los dueños de la casa lo amarran; mientras tanto, su amo triste lo busca por todo el pueblo hasta que lo encuentra amarrado en la casa donde se realiza la fiesta, el dueño del perro tiene que pagar toda la comida que el perrito se comió. A través de la elicitación de estas narrativas se obtuvo un mismo estímulo con el cual el hablante

2 Cuento escrito por la maestra Petra Benítez Navarrate , docente de Lengua y Cultura y publicado en la colección de libros de docencia en la Universidad Intercultural del Estado de México.

3 Adapatado de una propuesta que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) hace para la descripción del perfil sociolingüístico en el proyecto de "Documentación lingüística a través de la comunidad de habla familiar". Proyecto trabajado en conjunto entre la Universidad Intercultural del Estado de México y el INALI.

crea su propia narrativa, fomentando el habla espontánea con el propósito de tener narrativas reales e informales. Este instrumento nos permitió tener un mismo estímulo visual para los hablantes con el fin de hacer un análisis comparativo del corpus para identificar posibles préstamos léxicos del español al otomí.

Descripción de los bilingües en San Mateo el Viejo

En la comunidad de SMEV existe un grado de bilingüismo entre la gente que habla y entiende otomí y el español, una lengua dominante. Cabe señalar que en la comunidad ya no hay personas que sean monolingües del otomí, pero si hay personas que sólo saben el español y no tienen otra segunda lengua.

La primera generación corresponde a los *bilingües activos* que son ancianos de la tercera edad, ellos no escriben pero si hablan y entienden otomí, por lo regular estos bilingües tienen como L1 el otomí y como L2 el español, mientras que para otros puede ser lo contrario, pero aún así son capaces de mantener un diálogo comunicativo entre hablantes de su misma edad, puesto que el diálogo puede ser de su interés y de acuerdo al entorno en que se manifieste. La segunda generación corresponde a los *bilingües pasivos* que son en su mayoría los adultos que no escriben, no hablan otomí, pero si lo entienden, en este caso su L1 es el español y su L2 el otomí; estos bilingües por lo general pueden ser capaces de entender y expresar palabras en otomí pero no acostumbran a sostener diálogos con otro bilingüe activo, más bien tienden a contestar en español a pesar de que se les hable en otomí, esto dependiendo del contexto en el que se esté presentando el diálogo.

La tercera generación corresponde a los *monolingües en español* que son jóvenes y niños que en su minoría saben de la presencia del otomí en la comunidad, pero no hablan y no entienden el otomí puesto que su L1 es el español y la influencia del español está presente en diversas situaciones tales como: escuela, su misma casa, medios de comunicación, factores sociales, etc. Lo cual trae como consecuencia que los jóvenes y niños no conozcan el otomí.

Como resultado de esta etnografía que describe principalmente seis hablantes de esta comunidad, se organizaron dos grupos de hablantes, el grupo1 que llamaremos G1 corresponde a los bilingües activos del otomí al español, el grupo 2, G2, corresponde a los bilingües pasivos que entienden pero no hablan el otomí. Este cuento se presentó a estos dos grupos de hablantes, mediante 14 imágenes, el bilingüe iba contando el cuento, en la medida que observaba cada imagen. Se obtuvo así un corpus del cual se transcribió y se analizó una grabación de alrededor de 15 minutos por cada hablante, con la cual se logró un total de 60 minutos de grabación para los dos grupos de hablantes.

Organización del corpus

Este corpus está dividido para su análisis en oraciones en otomí, se transcribe de la siguiente forma:

a) Primera línea: presenta transcripción fonética de la oración de acuerdo con el Alfabeto Fonético Internacional (AFI),
b) Segunda línea: cada oración se transcribe con base en el alfabeto práctico del otomí.
c) Tercera línea: se hace el análisis morfológico donde se señalan las categorías gramaticales de las palabras que constituyen cada oración,
d) Cuarta línea: se realiza la traducción literal de cada palabra conformada al español,
e) Quinta línea: se escribe su equivalencia al español entre comillada.

Para el análisis del corpus, las narrativas fueron transcritas, identificadas, clasificadas, numeradas y analizadas como la base central de dicha investigación en el cual se encontraron préstamos en español como sustantivos, adjetivos, números, preposiciones y verbos, etcétera. Estas narrativas fueron divididas por oraciones y nuestra unidad de análisis fueron las palabras que estructuralmente se acercan al español dentro de las narrativas en otomí.

Perfil sociolingüístico: bilingües activos del otomí al español de SMEV

Como ya se mencionaba anteriormente, los grupos de hablantes están divididos bajo dos grupos de hablantes que son los siguientes G1 y G2, de acuerdo al grado y nivel de uso de la lengua otomí en SMEV. Iniciaremos con presentar las características del primer grupo, el G1, que corresponde a los bilingües activos de la lengua otomí, es decir, que su L1 fuese el otomí. Este grupo de hablantes va desde los 45 a 50 años de edad, por lo tanto crecieron en un ambiente de contacto con su L1 que es el otomí y su L2 el español, ellos entienden y hablan otomí, por lo tanto aprendieron el otomí en el seno de su familia bajo la influencia de madre y padre, hablantes del otomí así como otros integrantes cercanos a su familia, mientras que el español fue obligatorio en la escuela, lo cual los obligó a aprender y comunicarse en ámbitos formales como lo es la educación, comercio y gobierno. Su grado de escolaridad es alto, puesto que los dos hablantes cuentan con una profesión, su trabajo requiere del dominio del español, el otomí sólo es usado en contexto familiar y con gente cercana de la misma generación de edad. Han tenido que salir de su comunidad por periodos cortos para ser instruidos. La enseñanza de la lengua

otomí a sus hijos sigue siendo estigmatizada ya que no les hablan a sus hijos en otomí, se limitan a la influencia del español en espacios sociales y familiares en los que los niños están inmersos, como lo es la televisión, medios de comunicación, escuela, internet, etcétera.

Perfil sociolingüístico: bilingües pasivos del español al otomí de SMEV

El G2 de hablantes que corresponde a bilingües pasivos, entiende pero no hablan la lengua otomí. Este grupo de hablantes va de los 34 a 52 años de edad, por lo tanto crecieron en un ambiente de contacto influenciado por ambas lenguas. Su L1 es el español y su L2 el otomí, este grupo puede ser variado porque el bilingüe al estar en contacto con el otomí aprende parte del léxico y poco a poco va formando oraciones aunque muchas veces las formula con posibles préstamos del español, o simplemente entiende pero suele contestar en español. El español fue obligatorio en la escuela, lo cual los obligó a aprender y comunicarse en ámbitos formales como la escuela, comercio y gobierno, su grado de escolaridad no es muy alto, las dos hablantes se desempeñan como amas de casa. Ellas han vivido en la comunidad desde su nacimiento ya que su trabajo no implica salir de su hogar, en cuanto al prestigio que tienen ambas lenguas, el otomí sólo es usado en el contexto familiar, regularmente con gente adulta, mientras que el uso del español se ve influenciado por los medios de comunicación tales como: televisión, radio, medios de comunicación, periódicos, libros, entre otros.

El corpus

A continuación se presenta la lista total de préstamos encontrados en el G1 y el G2, así como las frecuencias de uso, tanto del cuestionario sociolingüístico como de la narrativa "chi bindo tsat'yo".

Cuadro 3. Lista total de sustantivos encontrados en la investigación

Categoría gramatical de nombres				
Campo semántico de nombres propios				
Préstamo léxico	**t.f**	**n.f[I]**	**c.s[II]**	**Tipo de adaptación**
1. ángela	[ɔa:nhe.la]	(1)	1	Alargamiento vocálico en la sílaba tónica y alargamiento menor en la segunda vocal "e".
2. claudia	[ɔklauðja]	(1)	1	No hay adaptación.
3. martínez	[ɔmartines]	(2)	1	Debilitamiento de la sibilante final. Cambio de la sílaba tónica.
4. otomí	[otoɔmi]	(1)	1	No hay adaptación.
5. plácido	[ɔplasiΔo]	(1)	1	La alveolar fricativa pierde la calidad de la sonoridad.
6. romualdo	[roɔmwaldo]	(1)	1	No hay adaptación.
Campo semántico de nombres comunes				
7. nana[III]	[ɔnana][IV]	(33)	1	Puesto que en este momento no identificamos la lengua donadora (español o náhuatl), no estamos en capacidad de describir adaptaciones.

I nf: esta abreviatura hace referencia al número de frecuencias de uso de cada préstamo.

II cs: hace referencia al campo semántico al que pertenece al préstamo encontrado, también se hace referencia en el subtítulo.

III Este préstamo es uno de los más numerosos debido a que el tipo de instrumento utilizado, además la adaptación que sufre es más cercana al nahuatl, y asu vez se presenta en varias lenguas de México como en el náhuatl, que significa: (luna), también se puede encontrar esta palabra en mazahua, otomí y español, con la definición de señora, cabe señalar que en otomí si se encuentra la palabra para decir señora, (mehñä).

IV Se reconoce nana como "señora o mujer" en el vocabulario del náhuatl en el diccionario náhuatl-español (2001).

8. tada[v]	[ʊtaΔa][vi]	(51)	1	Puesto que en este momento no identificamos la lengua donadora, no estamos en capacidad de describir adaptaciones.
9. amo	[ʊa:mo]	(1)	1	Alargamiento en la vocal donde está la sílaba tónica. Resulta opaca en otomí.
10. campo	[ʊKa:mpo]	(1)	1	Alargamiento de la calidad vocálica de la sílaba tónica.
11. comida	[ʊkomiða]	(4)	1	Cambio de la sílaba tónica de la segunda a la primera silaba.
12. mexa <mesa>	[ʊmeʃa]	(1)	1	Cambio de punto de articulación, de alveolar a pos alveolar.
13. nso <son> son musical	[ʊnsoʊ]	(1)	1	Aparece prenasalizacion.
14. parte	[ʊparte]	(2)	1	No hay adaptación.
15. semilla	[seʊmija]	(2)	1	En el español de los bilingües y monolingües en esta zona se percibe debilitamiento de la lateral palatal /ʎ/ que hace parte del inventario de fonemas del español, realizándose como [j].

[v] Del mismo modo que nana, tada en náhuatl significa (sol).

[vi] Se reconoce a tada como "señor" vocabulario del náhuatl en el diccionario náhuatl–español (2001).

Campo semántico de números				
16. ciento: cincuenta	[ʊsento	(1)	2	Desaparece el diptongo “ie” y se conserva la vocal media alta.
	[si| ʊkwenta]			No hay adaptación.
17. cincuenta y dos	[si| ʊkwenta	(1)	2	No hay adaptación.
	ʊdos]			No hay adaptación.
18. cuarenta y cinco <cuarenta y cinco>	[kwaʊdenta y	(2)	2	Cambio de la vibrante alveolar por una fricativa alveolar.
	ʊsiʊko]			No hay adaptación.
19. numero	[ʊnumeo]	(1)	2	Elisión de la alveolar vibrante simple.
20. treinta	[ʊtreinta]	(1)	2	No hay adaptación.
21. uno	[ʊuno]	(1)	2	No hay adaptación.
Campo semántico de locativos				
22. samteo <San Mateo>	[ʊsamteo]	(5)	3	Elisión de la vocal “a” y se neutraliza una nasal.
23. san mateo	[ʊsan ʊmateo]	(5)	3	No hay adaptación.
24. luga <lugar>	[ʊluɣa]	(1)	3	Desaparición de la vibrante en posición final, cambio de la silaba tónica a la posición inicial.
Campo semántico de términos académicos				
25. español	[eʰʊpaɲol]	(3)	4	Cambio de la fricativa alveolar por una aspiración que remplaza la “s”.
26. historia	[iʰʊtoria]	(2)	4	Cambio de la fricativa alveolar por una aspiración que remplaza la “s”..

27. letras	[ʊletras]	(2)	4	No hay adaptación.
28. licenciatura	[licenciaʊtura]	(1)	4	No hay adaptación.
29. escuela	[esʊkwela]	(2)	4	No hay adaptación.
30. sebeta	[ʊse:$_{\beta}$eta]	(1)	4	Alargamiento vocálico y se adelanta la sílaba tónica
31. upn <UPN>	[ʊupn]	(1)	4	No hay adaptación.

Cuadro 4. Lista de verbos prestados del español

Categoría gramatical de verbos				
Campo semántico de emociones				
Verbos	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
32. gusta <gustar>	[gusʊta]	(1)	5	Cambio de la sílaba tónica y elisión de la “r”.
33. sente	[seʊente]	(1)	5	Elisión de la vocal alta “i” y se rearticula la “e”.
34. preocupa <preocupar>	[preokuʊpa]	(1)	5	Cambio sílaba tónica alta a la sílaba final.
35. socorre <socorrer>	[sokoʊre]	(1)	5	Cambio en la sílaba tónica.
Expresión de deseos				
36. necesitar	[nesesiʊtar]	(2)	6	No hay adaptación.
37. poder	[poʊðer]	(1)	6	No hay adaptación.
Verbos de actividad				
38. poner	[poʊner]	(1)	7	No hay adaptación.
39. dará	[daʊra]	(1)	7	No hay adaptación.

40. dar	[ʊdar]	(2)	7	No hay adaptación.
41. termina	[termiʊna]	(1)	7	Elisión de la "r" y cambio de la sílaba tónica.
Habilidad				
42. se	[ʊse]	(1)	8	No hay adaptación.
43. escribir	[eskriʊβir]	(1)	8	No hay adaptación.
44. hablarlo	[aʊβlarlo]	(1)	8	No hay adaptación.

Cuadro 5. Lista de preposiciones prestadas del español

Categoría gramatical de preposiciones				
Campo semántico de pertenencia				
Preposiciones	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
45. de	[ʊde]	(1)	9	No hay adaptación.
Propósito				
46. pada <para>	[ʊpaða]	(24)	10	Cambio de una vibrante simple por una fricativa alveolar sonora.
47. paga <para>	[paʊɣa]	(4)	10	Cambio de una vibrante simple por una fricativa velar sonora.
48. para <para>	[ʊpara]	(2)	10	No hay adaptación
49. padi <para>	[ʊpaði]	(2)	10	Cambio de vibrante simple a una fricativa alveolar sonora, desaparece la vocal "a" baja y aparece la "i" alta anterior.
Ubicación				
50. en	[ʊen]	(1)	11	No hay adaptación.

51. ndelante <delante>	[ndeʊlante]	(1)	11	Aparición de una pre-nasal frente a una oclusiva alveolar sonora, se conserva la posición de la sílaba tónica.
52. a	[ʊa]	(1)	11	No hay adaptación.
Secuencia				
53. después	[desʊpues]	(1)	12	No hay adaptación.

Cuadro 6. Lista de cualidades prestadas del español al otomí

Categoría gramatical de cualidades				
Campo semántico de colores				
Adjetivos	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
54. bindo <pinto>	[ʊbindo]	(27)	13	Cambio de una bilabial sorda por una bilabial sonora, y cambio oclusivas alveolar sorda por una sonora.
Cualidad				
55. buena	[ʊbuena]	(2)	14	No hay adaptación.
Comparación				
56. mejor	[meʊhor]	(2)	15	Cambio de la silaba tónica.
Emoción				
57. triste	[ʊtri^{h}ste]	(4)	16	Pre–aspiración de una sibilante.
Cantidad				
58. kada	[ʊkaða]	(1)	17	No hay adaptación.

Cuadro 7. Lista de conjunciones prestadas del español al otomí

Categoría gramatical de conjunciones				
Campo semántico de conjunciones de oposición				
Conjunción	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
59. aunque	[ᴗau| ke]	(1)	18	No hay adaptación.
Frase explicativa				
60. para que	[ᴗpara ᴗke]	(2)	19	No hay adaptación.
61. pus <pues>	[ᴗpus]	(3)	19	Acortamiento de la palabra y elisión de la "e".
62. por eso	[ᴗpor ᴗeso]	(1)	19	No hay adaptación.
Conjunción de frase de adición				
63. y	[ᴗj]	(1)	20	No hay adaptación.
Conjunción de causa				
64. porque	[porᴗke]	(13)	21	No hay adaptación.
Conjunción oposición o adversativa				
65. pero	[ᴗpero]	(3)	22	No hay adaptación.

Cuadro 8. Lista de adverbios prestados del español al otomí

Adverbios				
Adverbio de modo interrogativo				
Adverbio	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
66. komo	[ᴗkomo]	(1)	23	No hay adaptación.
Adverbio de modo				
Adverbio	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
67. así	[aᴗsi]	(1)	24	No hay adaptación.

Adverbio de tiempo				
Adverbio	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
68. ya	[ʊja]	(17)	25	No hay adaptación.
Adverbio de cantidad				
Adverbio	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
69. todo	[ʊtoΔo]	(4)	26	No hay adaptación.
70. poco	[ʊpoko]	(1)	26	No hay adaptación.
Negación				
Negación	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
71. no	[ʊno]	(4)	27	No hay adaptación.

Cuadro 9. Lista de pronombres prestados del español al otomí

Pronombres				
Pronombre relativo				
Pronombre	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
72. que	[ʊke]	(1)	28	No hay adaptación.
Pronombre indefinido				
73. algo	[ʊalgo]	(2)	29	No hay adaptación.
Pronombre personal				
74. yo	[ʊjo]	(1)	30	No hay adaptación.

Cuadro 10. Lista de artículos prestados del español al otomí

Artículo definido				
Artículo definido	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
75. las	[ɔlas]	(2)	31	No hay adaptación.
Artículo indefinido				
76. un	[ɔun]	(1)	32	No hay adaptación.

Cuadro 11. Muletillas prestadas del español al otomí

Muletilla				
Muletilla	**t.f**	**n.f**		**Tipo de adaptación**
77. este	[ɔeste]	(7)	33	Entonación.

Descripción de préstamos de categorías gramaticales de léxico de clase abierta

Definimos al léxico de clase abierta como el tipo de palabras con referente, los préstamos léxicos encontrados en esta clasificación corresponden a cuatro categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, a continuación se describen los préstamos encontrados. Es importante aclarar que las cifras totales se presentan considerando el corpus completo de préstamos encontrados, contando el número total de sus realizaciones o repeticiones.

Nombres

En la categoría gramatical de los nombres se encontraron 31 préstamos léxicos, contando todos los nombres con sus repeticiones tenemos 134 préstamos encontrados, siendo así la categoría con mayor uso de préstamos, pero con pocas frecuencias, ya que la mayoría de ellas se presentó una vez, los tipos de nombres encontrados son: nombres propios, nombres comunes, números, locativos y términos académicos y en cuanto a las palabras encontradas con mayor frecuencia de uso son: *San Mateo*, *samteo*, *comida* y *español*, *nana* y *tada* . Las cuales fueron encontradas en el cuestionario socio-

lingüístico y la narrativa del "Perro pinto" debido a que las palabras usadas son préstamos fijos que se dan en contextos de información personal, tanto en bilingües activos como pasivos. En la hipótesis de esta investigación se plantea que es más probable que los tipos de préstamos léxicos del español al otomí sean sustantivos, y en específico nombres propios, locativos y términos académicos, sin embargo se encontraron otros tipos de nombres no incluidos en la hipótesis como: nombres comunes, números,

Adjetivos

Los adjetivos encontrados fueron cinco. Contando las frecuencias de aparición de los adjetivos, tenemos 36, estos se clasificaron en cuatro campos semánticos, así: colores, calificación, emoción y cantidad, esta categoría gramatical no es muy numerosa pero si con mayor número de frecuencias como lo es la palabra *bindo* con 27 frecuencias; en las narrativas este préstamo fue el más productivo debido a que en el instrumento utilizado el protagonista era "el perrito pinto".

Verbos

En cuanto a los verbos, es la segunda categoría gramatical con mayor uso de préstamos léxicos, de la cual se presentaron 13 verbos que con sus repeticiones sumaron un total de 15 en esta categoría, se obtuvieron así tres campos semánticos como: emociones, actividad y capacidad; en cuanto a sus frecuencias sólo la palabra "necesita" aparece dos veces, mientras que el resto, al igual que los sustantivos, se presenta una sola vez, es decir, esta categoría de préstamos es más susceptible de presentarse de forma espontánea en el discurso del hablante, pero no parece ser préstamo ya establecido en el habla de los bilingües, mientras que la mayoría de los sustantivos encontrados sí presentan tendencia a ser préstamos fijos, no por la frecuencia de aparición, sino porque los hablantes no tienen una palabra en otomí para hacer referencia a algunos nombres propios como lo son los apellidos.

Adverbios

En la categoría gramatical de los adverbios se encontraron seis préstamos en total, con sus repeticiones fueron 28 adverbios, de los cuales hay tres tipos: cantidad, interrogativos y negación, aunque esta categoría no es muy común. Las palabras con mayor frecuencia de uso son "ya", con 17 frecuencias, y "todo" con 4 frecuencias. El primer adverbio parece ser un préstamo establecido.

Categorías léxicas de clase cerrada de palabras que se prestan del español al otomí

En cuanto al léxico de clase cerrada, que definimos como el léxico que presenta información gramatical, se encontraron categorías de palabras como: preposiciones, conjunciones, pronombres y artículos que no pertenecen a esta categoría, ya que la mayor parte de estas palabras no existen en otomí y son tomadas del español para unir palabras y frases, el número de frecuencias de aparición es muy productivo en préstamos permanentes. A continuación se describe cada una de las categorías encontradas en el léxico de clase cerrada.

Preposiciones

En la categoría gramatical de preposiciones se presentaron 9, con sus repeticiones suman un total de 37 preposiciones que reagrupamos en cuatro clases: de pertenencia, propósito, ubicación y secuencia. La preposición más prestada, con mayor uso de frecuencias es <para>, que se realiza fonéticamente como "pada", "paga", y "para" y "padi", la consonante de la segunda sílaba varía entre las consonantes no obstruyentes en posición de articulación interdental, alveolar y velar /, r, γ /, parece usarse en muchas ocasiones en los dos tipos de hablantes bilingües, de tal forma que las presentamos como un préstamo fijo. Mientras que las preposiciones restantes se usan con una sola frecuencia de uso en funciones como ubicación, secuencia y pertenencia (ver cuadro 5).

Conjunción

Las conjunciones encontradas fueron siete, con la suma total de apariciones fueron 24, las cuales también se dividen en: conjunciones de oposición, frase explicativa, causa, su frecuencia de uso es más común en las palabras "por qué", "pus", "pero" y "para qué".

Pronombres

En el corpus se encontraron 3 totales de pronombres y 4 frecuencias como: el pronombre personal "yo", el pronombre relativo "que" y "algo".

Artículos

En los préstamos encontrados en artículos sumaron un total de 2 préstamos y 3 frecuencias y dos tipos de préstamos como: "las" y "un".

Otro tipo de préstamos encontrados

Muletillas

En cuanto a la muletilla "este" se encontró con seis frecuencias de uso. Esta palabra se trata de un préstamo encontrado en textos donde los hablantes toman tiempo para pensar su nueva oración, la usaron a manera de comodín para ir construyendo su narrativa, esta es una de las implicaciones de los dos instrumentos aplicados.

Análisis del corpus a partir de los bilingües

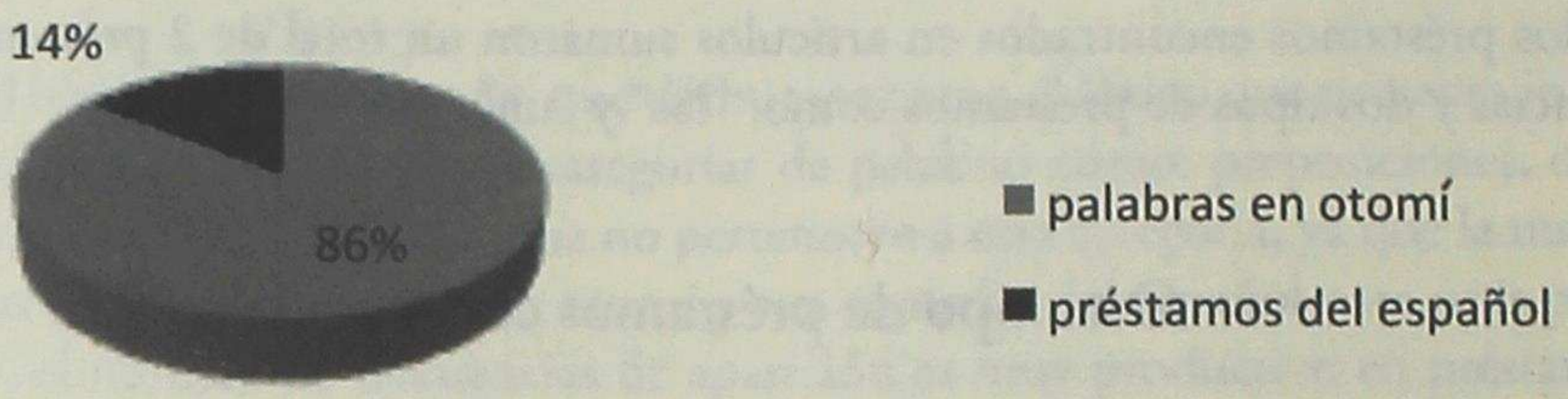
De acuerdo con el corpus obtenido a través del cuestionario sociolingüístico y de la narrativa "El perro pinto", para la descripción del corpus por grupo de hablantes: bilingües activos y pasivos, los dos grupos de hablantes, consideramos las siguientes variables:

1) Las categorías gramaticales: donde la tendencia más marcada es el préstamo de sustantivos.
2) Las frecuencias de uso: como uno de los criterios que nos sirve para determinar los préstamos ya establecidos y los momentáneos. Otro criterio que consideramos para determinar los préstamos establecidos es que no haya términos en otomí para ese préstamo y que por lo tanto la palabra se prestó del español al otomí en muchas ocasiones sin ninguna adaptación, el ejemplo más común son los nombres propios de apellidos, locativos y términos académicos.
3) Campo semántico al que pertenece el préstamo, lo que nos sirve para determinar los campos semánticos en los cuales parece prevalecer la lengua dominante.

Bilingües activos.

De acuerdo con el corpus del cuestionario y de la narrativa en bilingües activos se encontraron 110 préstamos en total, a continuación se presenta la gráfica de este grupo de hablantes por porcentajes alcanzados, un 86% de las palabras encontradas en sus textos fueron en otomí, el 14% eran préstamos del español.

Gráfica 1. Porcentaje total de préstamos en el GI

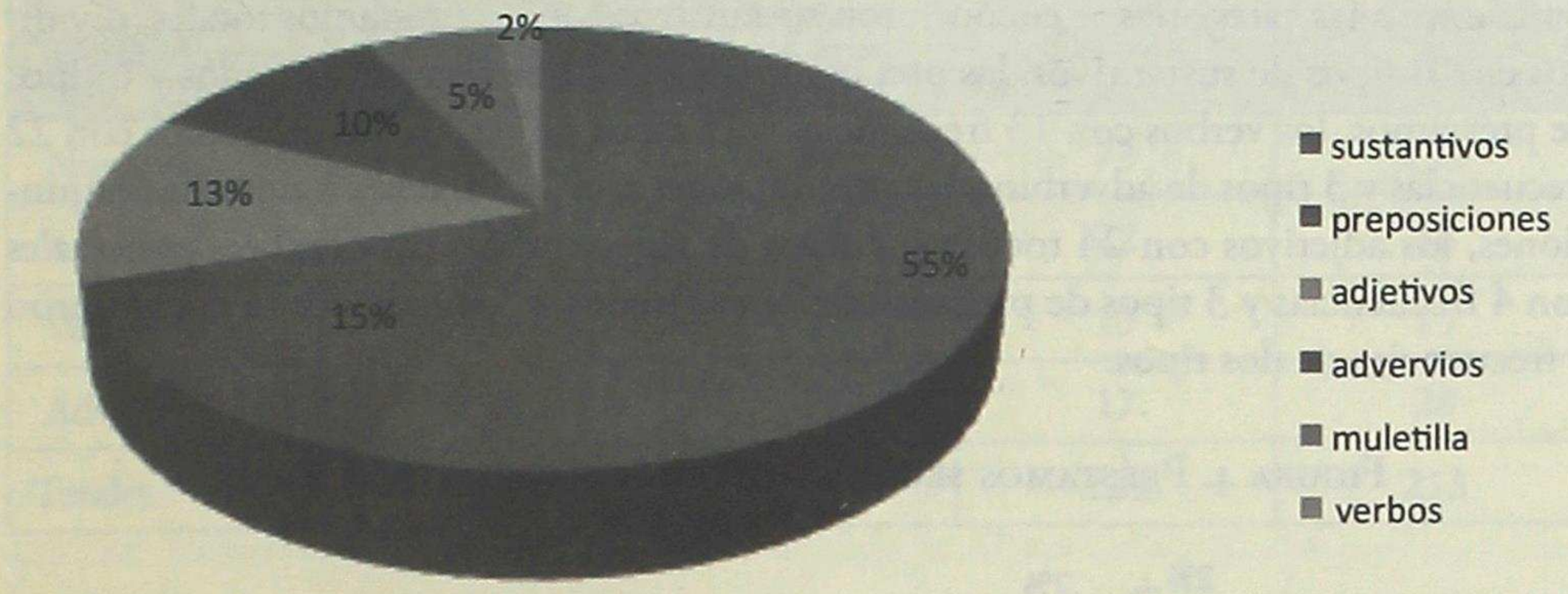


Prestamos del grupo de bilingües activos según la categoría gramatical:

Las categorías gramaticales de préstamos encontrados en el GI son en su mayoría sustantivos, con un total de 61, los cuales se dividieron en 15 tipos, seguidos de las preposiciones que suman un total de 16, que clasificaron en 3 tipos de preposiciones, mientras que los adjetivos fueron 14, que se dividieron en 2 tipos de adjetivos, los verbos encontrados fueron dos y adverbios un total de 11 frecuencias y se dividieron en 3. En cuanto a la muletilla, ésta se presentó con 6 frecuencias; los campos semánticos en los que aparecieron estos préstamos fueron: nombres propios, nombres comunes, términos académicos y además preposiciones de propósito, especialmente el caso "pada", "paga", "para" y "padi". En las categorías gramaticales de los bilingües activos es posible encontrar menor uso de préstamos, así como de frecuencias, regularmente los préstamos que se usan son préstamos en sustantivos comunes como: "tada" con 26, "nana" con 21 apariciones, la preposición "pada" con 24 frecuencias y el adjetivo "bindo" con 14 frecuencias.

Respecto de las frecuencias de uso, podemos observar que aunque en las categorías gramaticales es más común encontrar sustantivos, no siempre resultan ser éstos los de mayor frecuencia de uso, sino que en este grupo de hablantes la mayor parte de estas palabras son préstamos permanentes que se han mantenido en el otomí de SMEV, sin embargo los hablantes usan estas palabras como si fuesen propias del otomí, es por eso que el número de frecuencia es mayor. Por ejemplo, *nana*, *tada*.

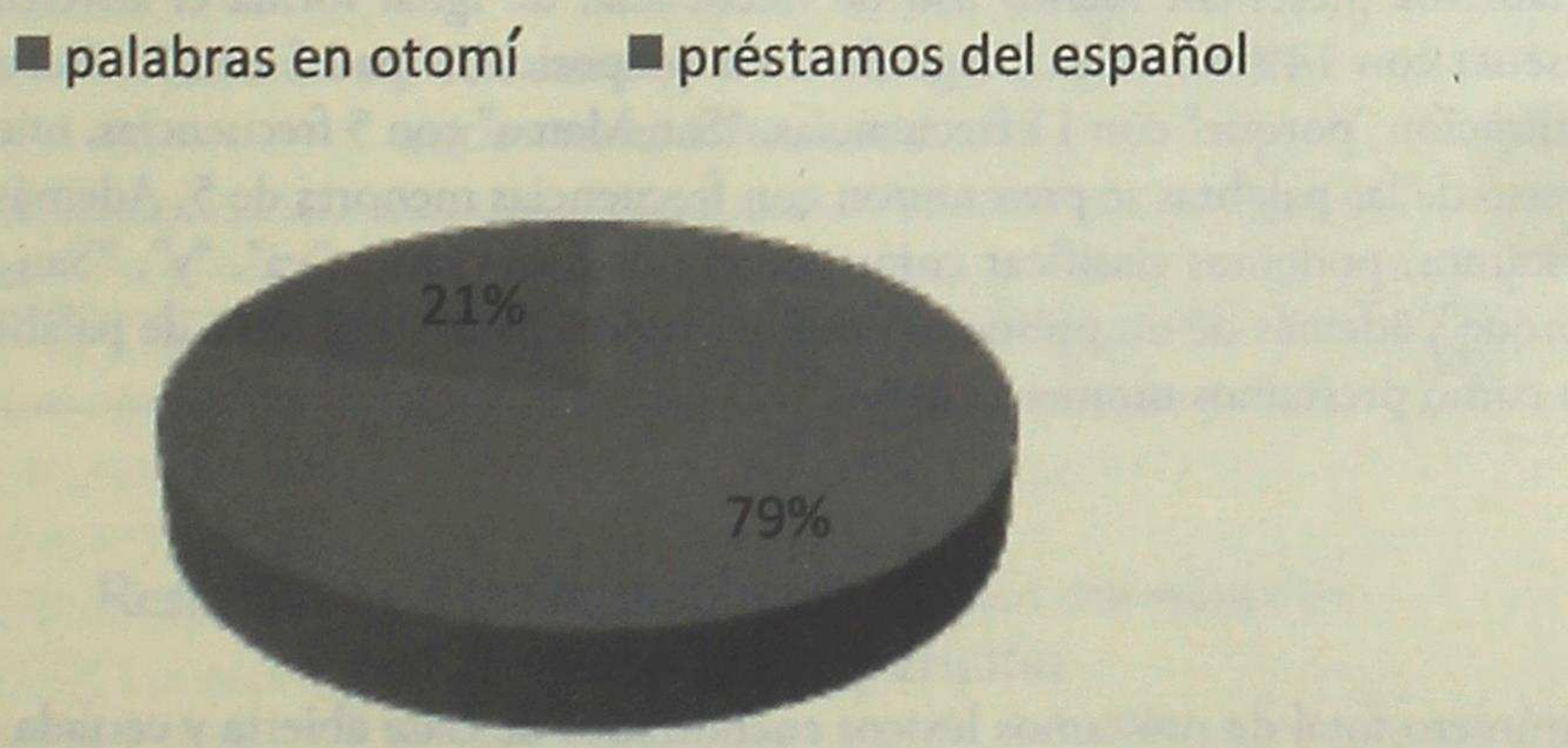
Figura 2. Préstamos encontrados en el G1 según su categoría gramatical



Resultados en bilingües pasivos

En el análisis del corpus de bilingües pasivos se encontró un total de 177 préstamos totales. A continuación se presenta la gráfica del uso total de préstamos encontrados en el G2, observamos que el porcentaje de préstamos alcanzados es de 21%, siete puntos más que el grupo de hablantes activos y el porcentaje de palabras en otomí es de un 79%, mientras que en los hablantes activos es de 86%.

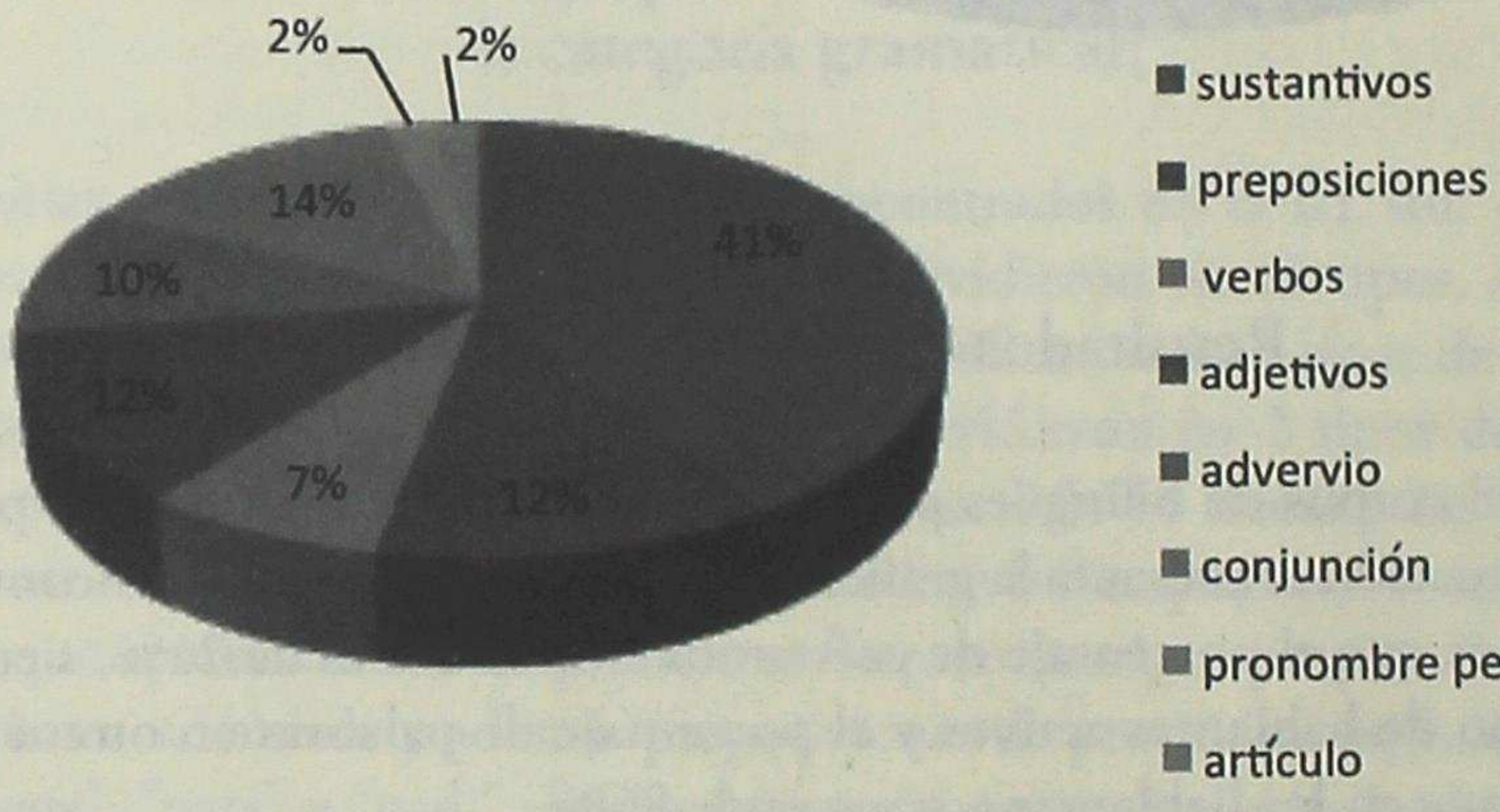
Gráfica 3. Uso total de préstamos en el G2



Préstamos en el grupo de hablantes pasivos, clasificados por su categoría gramatical

En cuanto a las categorías se encontraron sustantivos con 73 préstamos totales, divididos en 16 tipos de sustantivos, las preposiciones con 21 totales encontrados y 6 tipos de préstamos, los verbos con 13 frecuencias y 11 tipos de verbos, los adverbios con 22 frecuencias y 3 tipos de adverbios, las conjunciones con 17 totales y 3 tipos de conjunciones, los adjetivos con 24 totales y 7 tipos de adjetivos, los pronombres personales con 4 frecuencias y 3 tipos de pronombres encontrados, y los artículos se encontraron 3 frecuencias de dos tipos.

Figura 4. Préstamos según su categoría gramatical en G2



En el G2, los préstamos con mayor frecuencia de uso son los sustantivos como la palabra "nana", con 25 frecuencias, y "tada" con 35 frecuencias, mientras que los demás sustantivos presentan menor uso de frecuencia, de igual forma el adverbio "ya" se presenta con 14 frecuencias, seguido de la preposición "pada" con 15 frecuencias, la conjunción "porque" con 11 frecuencias, "San Mateo" con 5 frecuencias, mientras que el resto de las palabras se presentaron con frecuencias menores de 5. Además, en estos préstamos, podemos clasificar como préstamos fijos como: "ya", "y", "San Mateo" y "porque", además de un préstamo antiguo como: "pada", y el resto de palabras se usaron como prestamos momentáneos.

Resultados finales

El número total de préstamos léxicos encontrados de clase abierta y cerrada es de 287 préstamos, en los bilingües activos se encontraron 110 frecuencias y en los pasivos 177, dando un total de 287.

Cuadro 12. Resultados finales de los préstamos de clase abierta contrastados con los resultados de los bilingües en este estudio.

Clase abierta	Cifras parciales por categoría	Activos	Pasivos	Suma total en los bilingües
Nombres	134	61	73	134
Adjetivos	36	14	22	36
Verbos	15	2	13	15
Adverbios	28	11	17	28
Totales	213	88	125	213

Cuadro 13. Resultados finales de los préstamos de clase cerrada contrastados con los resultados de los bilingües en este estudio

Clase cerrada	Cifras parciales por categoría	Activos	Pasivos	Suma total en los bilingües
Preposiciones	37	16	21	37
Conjunciones	24	0	24	24
Pronombres	4	0	4	4
Artículos	3	0	3	3
Totales	68	16	52	68

Cuadro 14. Resultados de muletillas prestadas encontradas en el estudio

Muletillas	6	6	0	6
	287	Total 110	177	287

Resultados de préstamos encontrados sin número de frecuencias de aparición

Los préstamos totales que se muestran en la tabla del corpus son los mismos de la clase abierta y cerrada que suman un total de 287 frecuencias de uso, de los cuales se

encontraron 77 tipos de préstamos sin repetir, divididos en 9 categorías gramaticales, las cuales son las siguientes.

Cuadro 15. Total de préstamos léxicos sin contar sus repeticiones

Nombres	Préstamos totales del corpus	Activos	Pasivos	Total
Nombres	31	15	16	31
Adjetivos	5	2	3	5
Verbos	13	2	11	13
Adverbios	6	3	3	6
Preposiciones	9	3	6	9
Conjunciones	7	0	7	7
Pronombres	3	0	3	3
Artículos	2	0	2	2
Muletillas	1	1	0	1
	77	26	51	77

Resultados finales

En la hipótesis de esta investigación se plantea que es más probable que las categorías gramaticales más prestadas del español al otomí sean sustantivos, en especial propusimos: nombres propios, locativos y tecnicismos; sin embargo se encontraron más tipos de sustantivos de los propuestos en la hipótesis como: nombres comunes y números, y en vez de términos tecnológicos encontramos términos académicos. Como segundo supuesto se mencionó que entre más uso del otomí menos aparición de préstamos y entre menos uso del otomí, más tendencia de uso de préstamos. En este análisis resultó que efectivamente es más común encontrar menor cantidad de préstamos en bilingües activos que en pasivos, ya que como podemos observar en las gráficas, que los bilingües activos usaron un 14% de préstamos, mientras que los bilingües pasivos 21%, esto quiere decir que es más probable encontrar mayor uso de préstamos en bilingües pasivos que en activos.

En los bilingües pasivos se observa que hay préstamos fijos, momentáneos y antiguos, los préstamos fijos son usados en campos semánticos como: nombres propios y comunes, mientras que los prestamos momentáneos son usados en verbos, y los

antiguos se usan con frecuencias mayores en adjetivos, sustantivos y preposiciones. En tanto que en los bilingües pasivos es más común encontrar prestamos momentáneos y fijos.

En cuanto a la diferencia entre el tipo de instrumentos, el cuestionario sociolingüístico y la narrativa de "El perro pinto", se encontraron préstamos permanentes, fijos y antiguos, además se observa que el cuestionario sociolingüístico es detonador de información personal y la narrativa detonador del discurso espontáneo.

Bibliografía

amla (1999). "V Congreso Nacional de Lingüística". amla: Monterrey México.

Benítez Navarrete, Petra (2008): *Chibindo tsat'yo, El perrito pinto*, uiem, Edo. Méx. México.

Beristain, Helena (2006). *Gramática estructural de la lengua española*, Limusa, México, D. F.

Celote Preciado, Antolín (2006). *La lengua mazahua, historia y situación actual*, México.

Crystal, David (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*, Octaedro, España.

Comisión de Asuntos Indígenas y de Educación Pública y Servicios Educativos (2003), *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*.

dgei (1992). *Modernización de la educación indígena, desarrollo lingüístico*. dgei, México, D. F.

Edmée, María (1974). *La lengua española a través de selectos autores mexicanos*, México, Porrúa.

Rainer, Enrique; Lastra, Yolanda; Muñoz, Héctor (1988). *Sociolingüística latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México.

Farfán Flores, José Antonio (1999). *Cuatreros somos y toidioma hablamos*, Ciesas, México.

Garibay, Ma. Ángel (2006). *Los otomíes en la mirada de Ángel María Garibay*, Biblioteca de los pueblos indígenas, México, D. F.

Hess Zimmermann, Karina (2000). *Estructuras en contexto. Estudios de variación lingüística*, El Colegio de México.

inali (2010). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, México, D. F.

Lastra, Yolanda (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos.

Mina Viáfara, Carmen Emilia (2007). "Transferencias lingüísticas del náhuatl al español de Santa Ana Tlacotenco". Tesis, ciesas, México, D. F.

Moreno Martínez, Matilde (2005). *Diccionario lingüístico literario*, Castalia, Madrid.

Muñoz Cruz, Héctor (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*, uam–Iztapalapa, México, Signos,

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición, tomo I a/g espasa.

Sala, Marius (1988). *El problema de las lenguas en contacto*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rojas, Emilio (2003). *Enciclopedia de la ortografía del idioma español*, México, Publishing House.

Salazar, Ana y Kugel, Verónica (2010). *X coloquio internacional sobre otopames, homenaje a Yolanda Lastra*. inali–unam, México, D. F.

San Giacomo, Marcela (2011). *Realismo en análisis de corpus orales, primer coloquio de cambio y variación lingüística*, El Colegio de México.

Priego Montifort, Eugenia (1981). *Las palabras compuestas del otomí del Mezquital*, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Raluy, Antonio; Monterde, Francisco (2005). *Diccionario de Porrúa de la lengua española*. Porrúa, México.

Sánchez Blas, Joaquín (2007). *Estudio histórico de la zona mazahua*, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, México, D. F.

Sampieri, Roberto; Collado, Carlos; Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la investigación*, cuarta edición, McGrawHill, México, D. F.

sep. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, (2004), *Políticas y fundamentos de educación intercultural bilingüe en México*, México D. F.

Palancar, Enrique L. (2009). *Gramática y textos del hñöñhö: otomí de San Ildefonso Tultepec, Querétaro*. [Volumen I: Gramática], Ciudad de México, Plaza y Valdés y Universidad Autónoma de Querétaro.

Walde, Lillian von der (2002). *Signos literarios y lingüísticos*, Departamento de Filosofía, uam–Iztapalapa, México.

Weinreich, Uriel (1963). *Language in contact, findings and problems*, Mouton, New York.

El sistema tonal del matlatzinca: una revision acústica

Leonardo Carranza Martínez
Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa

1 Introducción

En el presente trabajo se realizará la investigación sobre el inventario tonal y los tonos derivados de la lengua matlatzinca, proporcionando un panorama general sobre el tono fonológico en esta lengua. En este sentido, presentaremos una discusión sobre las investigaciones ya realizadas por algunos autores bajo el análisis de instrumental del tono en Praat, puesto que sólo se ha realizado un trabajo de este tipo.

Así que comenzaré exponiendo la siguiente estructura en el cuerpo del trabajo. Una sección de antecedentes de la lengua y el tono, posteriormente la metodología de cómo se está realizando la investigación, aunque cabe mencionar que este es un primer avance; después se presentan los datos analizados en esta lengua, así como los resultados y las gráficas obtenidas en el análisis y, por último, una conclusión en la que se discuten las propuestas de los autores confrontando los resultados obtenidos durante el análisis.

2 Antecedentes de la lengua

2.1 Familia lingüística

La lengua matlatzinca es una lengua otomangue que pertenece al grupo otopameano que se habla en la comunidad de San Francisco Oxtotilpan, Temascaltepec, Estado de México. De acuerdo con el *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, hay un total de 1 055 hablantes de dicha lengua. Esta lengua es denominada entre los propios hablantes como bot'una, que quiere decir, "nuestra lengua" para referirse a la lengua matlatzinca.

2.2 Fonología de la lengua matlatzinca

Se han realizado diversos estudios de la fonología de la lengua matlatzinca. En lo que respecta al sistema consonántico, presentaremos los fonemas propuestos por Pascacio (2006), así como el sistema vocálico de la lengua matlatzinca, los cuales nos permitirán ejemplificar correctamente el corpus para la investigación tonal. En este sentido, presentamos la siguiente tabla consonántica de la lengua matlatzinca.

	Labial	**Coronal**		**Dorsal**		**Glotal**
	Bilabial	**Alveovelar**	**Postalveolar**	**Palatal**	**Velar**	
Nasal	m	n				
	m^h	n^h				
Oclusiva	p b	t		č	k	ʔ
	p^h	t^h		$č^h$	k^h	
	$p^ʔ$	$t^ʔ$		$č^ʔ$	$k^ʔ$	
					k^w	
					k^{wh}	
Fricativa		s	š			
Vibrante simple		r				
Aproximante lateral		l				

Figura 1. Cuadro consonántico del matlatzinca.

A continuación el sistema vocálico se presenta.

Vocal	Anterior	Central	Posterior
Alta	i	ɨ	u
Media	e	ə	o
Baja		a	

Figura 2. Cuadro vocálico del matlatzinca.

Como se puede apreciar anteriormente, la lengua matlatzinca consta de 38 fonemas, de los cuales 31 son fonemas consonánticos y 7 fonemas vocálicos; estos últimos pueden presentarse como vocales orales dobles en algunos contextos y rearticuladas.

2.3 Antecedentes del inventario tonal en matlatzinca

Para el sistema tonal de la lengua matlatzinca, autores como Bartholomew (1966), Escalante (1996b, 1999), Domínguez *et al.* (1998) y Koch (2000b), coinciden que el tono tiene función léxica y gramatical. En este sentido, el patrón tonal está relacionado con factores fonológicos, morfológicos y con las clases de palabras. Este sistema tonal de la lengua matlatzinca tiene como unidad portadora de tono a la mora y está formado por dos tonos de nivel contrastivos, alto y bajo. Todos los autores coinciden con esta propuesta contrastiva de tonos de nivel; sin embargo, autores como Escalante (1996b) y Koch (2000b) mencionan además de estos dos tonos fonológicos otros dos tonos fonéticos, uno descendente y uno medio, donde el primero es la combinación de los dos tonos fonológicos en vocales geminadas; mientras que el segundo, Koch, explica que es una variante del tono alto que se le presenta cuando le antecede un tono bajo. Por otro lado, Bartholomew (1966) también propone un tono fonético ascendente y por último Pascacio (2006) presenta un análisis sobre la vocal geminada indicando que las moras pueden estar asociadas a un mismo tono o a tonos distintos, es por eso, que se pueden encontrar secuencias de tonos fonológicos como AB o BA en una vocal de este tipo sin que esto pueda interpretarse como tonos ascendentes o descendentes.

A continuación se muestra un cuadro comparativo sobre la propuesta de los tonos fonológicos y fonéticos que proponen los autores antes mencionados de una manera más visible y comprensible.

Tonos	Tonos de nivel fonológicos		Tonos derivados fonéticos		
Autores	**A**	**B**	**AB**	**BA**	**M**
Escalante (1996*b*)	X	X	X		
Koch (2000b)	X	X	X		X
Bartholomew (1966)	X	X		X	
Pascacio (2006)	X	X	X	X	

Figura 3. Cuadro comparativo sobre el inventario tonal en matlatzinca.

Para Pascacio (2006) las raíces monosilábicas con vocal simple siempre tienen asociado un tono alto por lo que no existen monosilábicos con tono bajo y puede ser que se tengan monosílabos con núcleos bimoraicos donde ambas moras puedan estar asociadas a un tono alto o bien a tonos distintos teniendo secuencias A–B o B–A en el núcleo silábico. Mientras que, las raíces bisilábicas pueden tener un tono alto asociado a las dos sílabas o pueden tener tonos distintos en cada sílaba donde ambas sílabas pueden estar asociados a un tono alto o bajo y otras en las que cada sílaba se asocia a un tono distinto. Por último, en las palabras trisilábicas se puede encontrar que todas las sílabas estén asociadas a un mismo tono o que dos silabas estén asociadas a un tono y una a otro tono.

3 Análisis fonológico: inventario tonal

A partir de nuestra elicitacion podemos afirmar que el tono es contrastivo en matlatzinca, obteniendo los tonos de nivel en las palabras monosilábicas. Así que, el inventario tonal de la lengua matlatzinca está compuesto por dos tonos de nivel contrastivos que son: /A, B/ y que en este trabajo se define con el rasgo [+/- tonía alta] (cf. Domínguez *et al.*, 1998).

Además, también, partimos del supuesto de Pascacio (2006) mencionando que la unidad portadora del tono es la mora por lo que un tono puede estar asociado a una mora o un tono puede anclarse a dos moras como se ejemplifican a continuación.

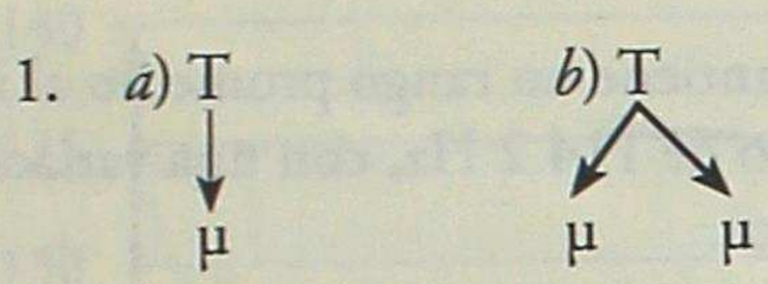


Figura 4. Asociación del tono.

En lo que respecta a los tonos derivados en matlatzinca, se observa que los tonos de contorno no son contrastivos en esta lengua y aunque su existencia aparentemente en los monosílabos como /tó/ 'piedra' y /sá/ 'árbol' que pudiese ser un tono ascendente, mientras que, /mù/ 'también' y /nù/ 'cabeza' con la posibilidad de un tono descendente; sin embargo, ambos se realizan fonéticamente por lo que proponemos la existencia de tonos fonéticos con secuencia A–B y B–A pero sin considerarse como tonos de contorno tal y como lo afirma Pascacio (2006).

4 Análisis acústico: tonías de monosílabos, bisílabos y trisílabos

4.1 Metodología

La metodología seguida para esta investigación fue la elicitación de mis propios datos.

- Se elicitaron 20 palabras monosilábicas en matlatzinca
- Asimismo, se elicitaron 20 palabra bisilábicas en matlatzinca
- Se elicitaron 20 palabras trisilábicas.
- La grabación en Praat fue realizada de la siguiente forma: se repetía tres veces cada palabra y se escogía la mejor realización.
- Las mediciones fueron realizadas por 20 milisegundos al inicio y 20 milisegundos al final de cada vocal en su respectiva sílaba.
- Se tomaron 4 ejemplos para contrastar los dos tonos de nivel así como para las palabras monosilábicas, 4 ejemplos para los bisílabos y, por último, otros 4 ejemplos para los trisílabos.

4.2 Resultados: monosílabos

Una vez realizado el análisis de los datos elicitados se presentan los datos, los cuales son interesantes a pesar de los estudios sobre el tono en matlatzinca antecedidos. Por lo que, se pudo concluir que, efectivamente, existen dos tonos de nivel contrastivos en el léxico de los sustantivos. Así que, para el tono alto se mantiene al inicio de la vocal con un rango promedio de 134.5 Hz, mientras que, al final el rango promedio es de 132.8 Hz; además de una variación de 1.75 Hz y con una duración vocálica de 0.142

milisegundos. Por otro lado, para el tono bajo se mantiene un rango promedio al inicio de la vocal de 119 Hz y al final con un promedio de 114.2 Hz, con una variación de 4.8 Hz y con una duración de 132.4 milisegundos.

A continuación, presento las tablas de las mediciones mediante 5 ejemplos para las palabras monosilábicas con tono alto y con tono bajo.

Palabra	Glosa	Inicial	Final	Variación	Duración
/ró/	'caña'	132	137	–5	172
/pí/	'locativo'	133	128	5	110
/mó/	'pie'	138	128	10	138
/mí/	'chile'	135	138	–3	148
/m^{h}í/	'cara'	147	148	–1	125

Figura 5. Palabras monosilábicas con tono alto.

Palabra	Glosa	Inicial	Final	Variación	Duración
/tà/	'ojo'	114	115	–1	140
/rù/	'camino'	127	120	7	100
/rò/	'tuza'	116	108	8	158
/bè/	'locativo'	124	116	8	134
/nà/	'boca'	114	112	2	130

Figura 6. Palabras monosilábicas con tono bajo.

Tono/Vocal	Inicio	Final	Variación	Duración	Rango
A	134.5	132.8	1.75	142	128–137
B	119	114.2	4.8	132.4	108–127
Desviación Estándar	10.96	13.12	2.15668	6.788	6.788

Figura 7. Promedios de los tonos de nivel.

Una vez obtenidos los promedios para el tono alto y el bajo, se presenta la siguiente gráfica, en la cual, se pueden apreciar los rangos para el tono alto y el tono bajo en el inicio y final de la vocal.

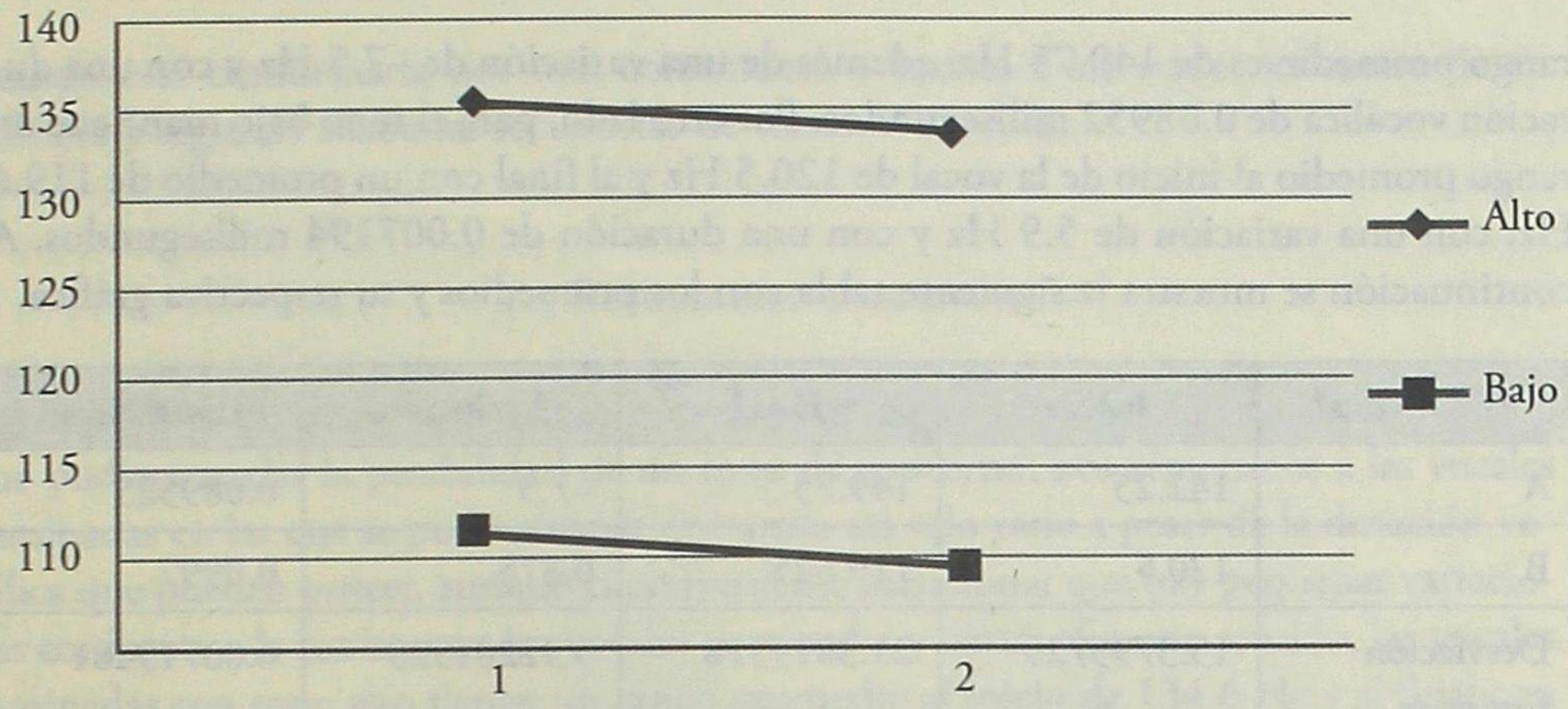


Figura 8. Grafica de los tonos de nivel para los monosílabos.

Así que, con los datos obtenidos en los monosílabos, los cuales servirían de referencia, se prosiguió con el estudio de los tonos de nivel en los bisílabos.

4.3 Resultados: bisílabos

A partir de los datos obtenidos en los monosílabos, se postuló la hipótesis de que los tonos en los bisílabos, así como en los trisílabos, emergerían en los mismos rangos que el de los monosílabos según el tono que se anclase a cada sílaba; sin embargo, encontramos una diferencia para el rango en Hertz para las sílabas con tono alto y bajo diferente a la de los monosílabos.

En este sentido, se pudo observar que el tono bajo es más común en la primera sílaba de los bisílabos; sin embargo, podemos encontrar la primera sílaba con tono alto, esto debido a que en los bisílabos las secuencias más comunes son A–A, B–B y B–A donde cada tono se asocia a cada sílaba.

Cabe mencionar que también tenemos ensordecimiento en la segunda sílaba cuando la consonante es una oclusiva y va precedida por un tono bajo; es decir, la primera sílaba del bisílabo se realiza con tono bajo; mientras que, la segunda sílaba se ensordece por la existencia de una oclusiva.

En los bisílabos, generalmente, el tono contrastivo se da en la segunda sílaba, aunque en muy pocas ocasiones se da en la primer silaba,[1] por lo que encontramos los siguientes resultados para el tono alto en la segunda sílaba, en los bisílabos se mantiene al inicio de la vocal con un rango promedio de 142.25 Hz, mientras que, al final el

1 Como el ejemplo que muestra Domínguez *et al*, 1998; entre las palabras **sə̀ni** 'chiquihuite' y **sə́ni** 'ombligo'; en la cual, el contraste lo manifiesta en la primer silaba.

rango promedio es de 149.75 Hz; además de una variación de –7.5 Hz y con una duración vocálica de 0.08952 milisegundos. Por otro lado, para el tono bajo mantiene un rango promedio al inicio de la vocal de 120.5 Hz y al final con un promedio de 119.6 Hz, con una variación de 5.9 Hz y con una duración de 0.007194 milisegundos. A continuación se muestra la siguiente tabla con los promedios y su respectiva gráfica.

Tono/Vocal	Inicio	Final	Variación	Duración
A	142.25	149.75	–7.5	0.089525
B	120.5	119.625	0.875	0.0997
Desviación Estándar	15.3795725	21.3015918	5.92201929	0.00719481

Figura 9. Promedios para los tonos de nivel en bisílabos.

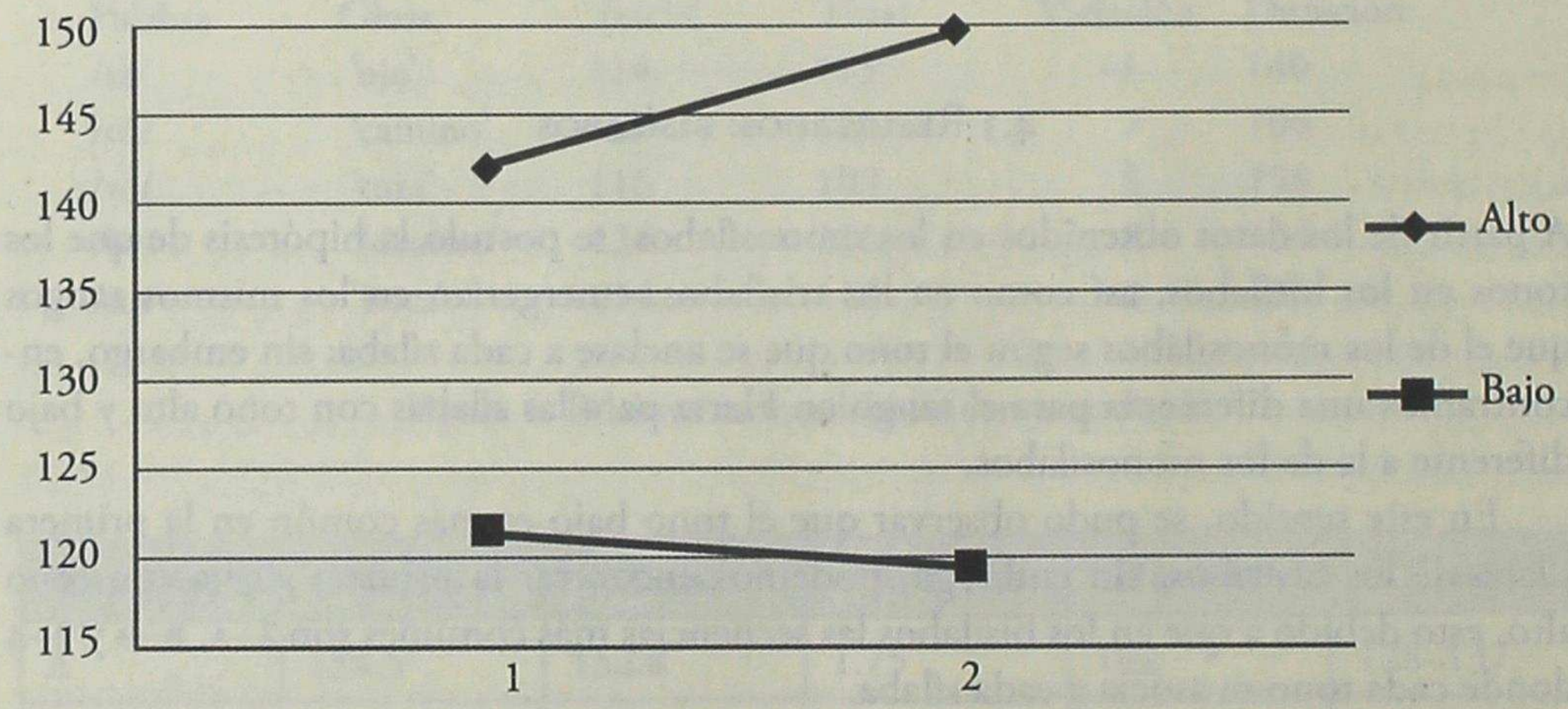


Figura 10. Gráfica de los tonos de nivel en bisílabos.

4. 4 Resultados: trisílabos

En la lengua matlatzinca también podemos encontrar raíces trisilábicas, por lo que se pudo observar que generalmente el tono alto está asociado a la primera sílaba de la palabra trisilábica, pero también se puede encontrar al tono bajo en la primera silaba, aunque es menos común encontrarlo en la segunda o tercer sílaba.

Las secuencias de tonos de nivel que podemos encontrar son A–B–B, B–B–B; además, se puede apreciar también el fenómeno de ensordecimiento en la sílaba final

cuando está conformada por una consonante oclusiva, a las cuales les antecede en primera y segunda sílaba las secuencias de tonos B–B y A–B.

4.5 Resultados: duración

Sin dejar de lado, la hipótesis que se mencionó al inicio sobre la duración como variable que pudiera anclar la posibilidad de un tono de contorno, nos remetimos a las vocales geminadas en las que se pudo afirmar que ancla un solo tono a pesar de la duración vocálica que pueden poseer, aunque es conveniente mencionar que hay pequeñas variaciones conforme a la tonía entre las vocales geminadas y cortas. En este sentido, las vocales geminadas con tono alto tienen un rango promedio al inicio de 134.6 Hz y al final con un rango promedio de 128. 4 Hz; además de una variación promedio de 6.2 Hz y una duración de 0.20616 milisegundos; mientras que, las vocales geminadas con tono bajo tienen un rango promedio al inicio de 109.2 Hz y al final un promedio de 109 Hz con una variación promedio 0.2 y una duración vocálica de 0.15512 milisegundos.

Tono/Vocal Larga	Inicio	Final	Variación	Duración
A	134.6	128.4	6.2	0.20616
B	109.2	109	0.2	0.15512
Desviación Estándar	17.9605	13.7178	4.2426	0.03609

Figura 11. Promedios de duración vocálica para las vocales largas.

Para los rangos de las vocales cortas se retomaron los datos de las vocales largas en los monosílabos con las cuales se hizo el contraste de duración vocálica por lo que se presenta la siguiente tabla con los datos de la vocal simple con tono alto y tono bajo.

Tono/Vocal Corta	Inicio	Final	Variación	Duración
A	134.5	132.8	1.75	0.142
B	119	114.2	4.8	0.132
Desviación Estándar	17.9605	13.7178	4.2426	0.03609

Figura 12. Promedios de duración vocálica para las vocales cortas.

Una vez realizandas las mediciones y obtenidos los promedios, se presenta la siguiente gráfica donde se compara la duración vocálica entre las vocales simples y vocales geminadas y como se muestra a continuación existe una diferencia considerable en cuanto a su duración.

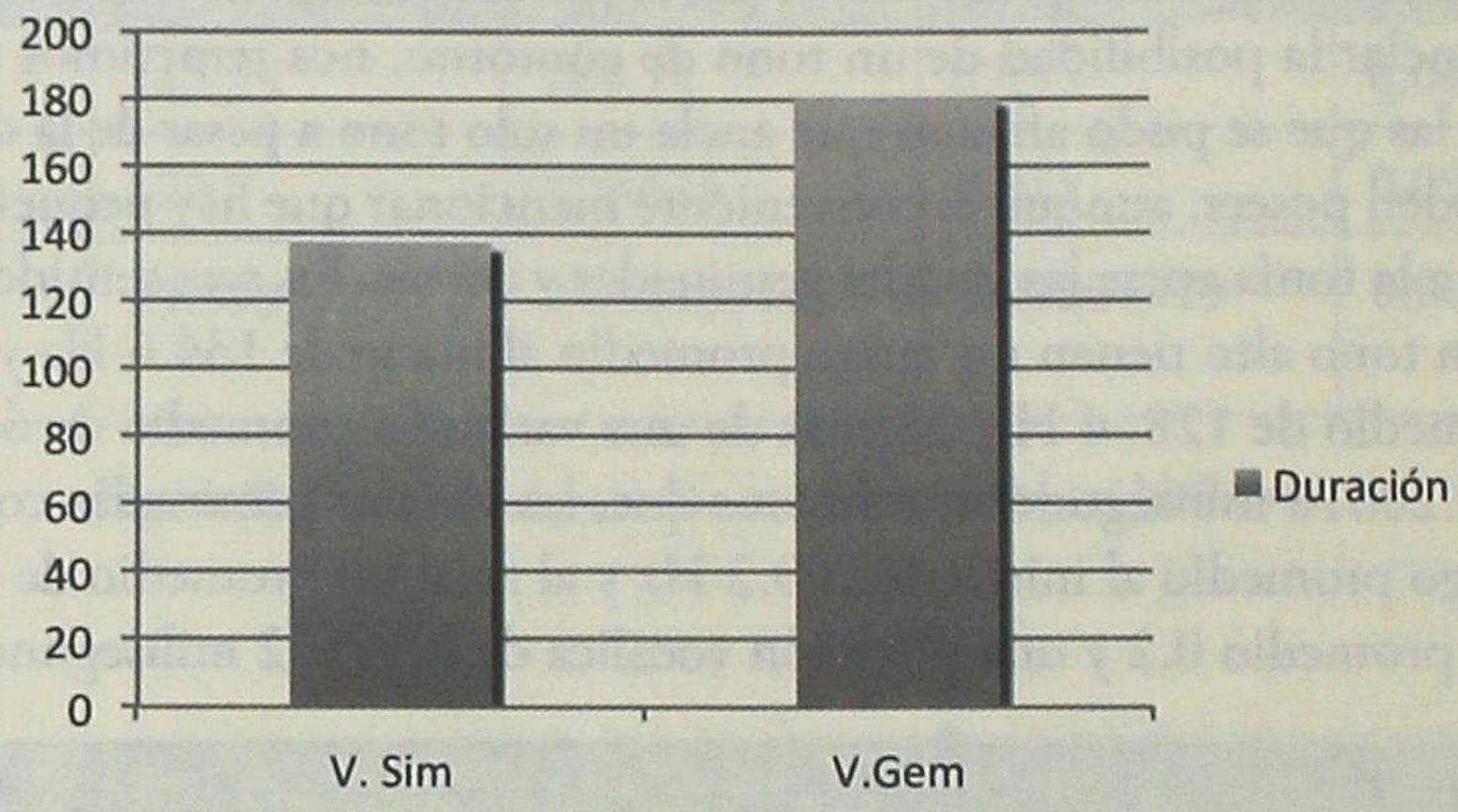


Figura 13. Tabla comparativa sobre duración vocálica entre vocales simples y geminadas.

Posteriormente se presenta la siguiente gráfica donde se compara visualmente la duración vocálica entre vocal geminada y simple con tono alto y bajo, puesto que, como mencionamos anteriormente, existe una diferencia en tonía mayor en las vocales geminadas con respecto a las vocales simples.

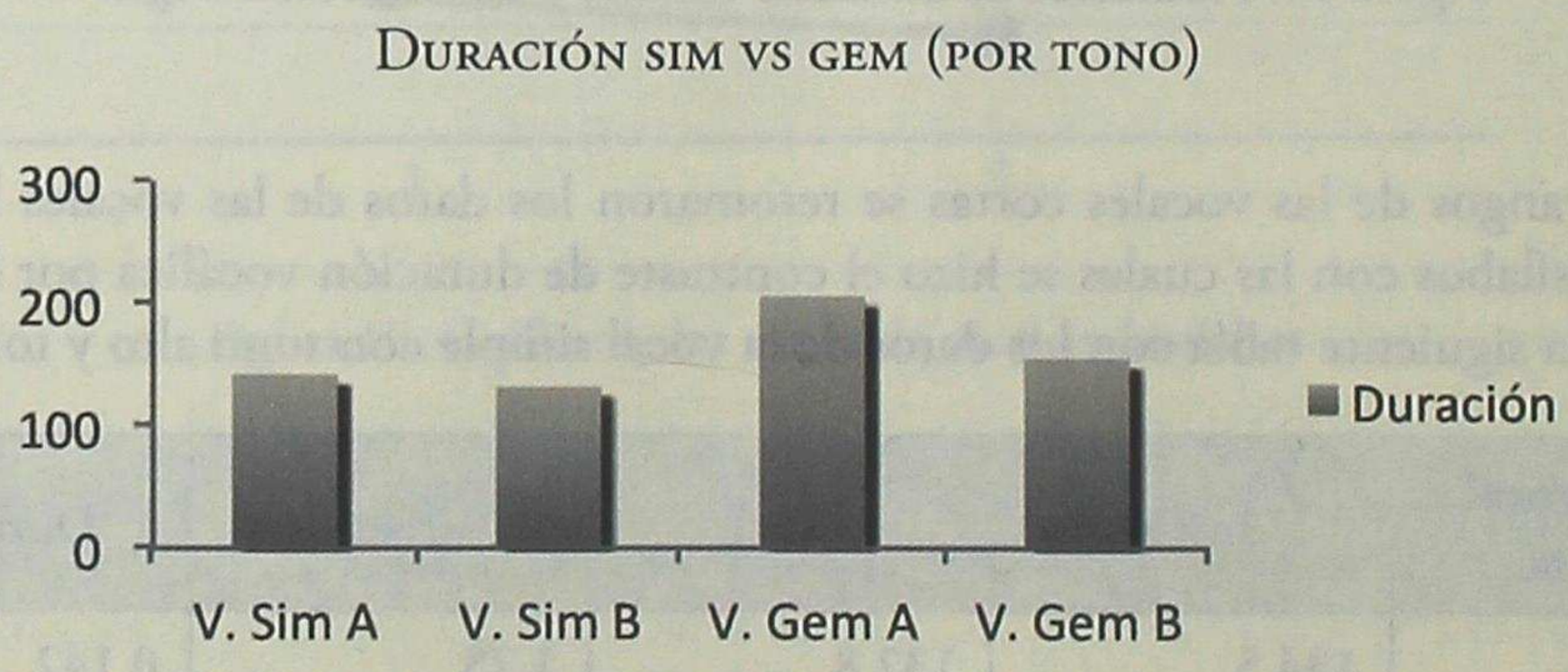


Figura 14. Gráfica de la duración vocálica en geminadas y cortas con tono alto y bajo.

4.6 Discusión

A partir de los resultados obtenidos, contradecimos la postura y la restricción que plantea Pascacio (2006), donde postula la restricción para monosílabos con tono bajo, por lo que se presenta a continuación pares mínimos y análogos que contrastan los tonos de nivel alto vs bajo.

1. Tono Alto vs Bajo en monosílabos.

a. pí 'defecar'
b. pì 'estómago'

c. šú 'nombre'
d. šù 'leñar'

e. ró 'caña'
f. rò 'tuza'

g. čʰú 'testículos'
h. čʰù 'haba'

i. tʰí 'zapato
j. tʰì 'pesado'

k. mʰí 'cara'
l. mʰí 'hoja'

m. tə́ 'frente'
n. nitə̀ 'temascal'

o. sá 'arbol'
p. sʔà 'duro'

q. trú 'caminar'
r. rù 'camino'

De la misma forma exploramos que en las palabras bisilábicas el tono contrastivo se da generalmente en la segunda silaba, mientras que, en la primera, generalmente se ancla a un tono bajo.

Por lo que presentamos a continuación el siguiente par mínimo y un par análogo para el contraste de los tonos de nivel en la segunda sílaba de las palabras bisilábicas, aunque este contraste es menos común en esta lengua.

2. Tono alto vs bajo en la segunda sílaba de las palabras bisilábicas.

a. níší 'cebolla'
b. nʰíší 'duro'

c. čʰùní 'saliva'
d. čùnì 'lengua'

Para las palabras trisilábicas ya no se contrastaron porque ya no encontramos pares mínimos, así como pares análogos; sin embargo, se pudo explorar las secuencias y el tipo de tonos que pueden anclarse a cada sílaba con respecto a los trisilábicos. Por último, para contrastar las vocales geminadas vs cortas, presentamos los siguientes pares mínimos y análogos.

3. Contraste entre vocales geminadas y cortas

a. mááši 'araña'
b. màší 'nariz'

c. tààwi 'traer algo'
d. ntáwi 'agua'

e. tébààti 'alegrarse'
f. mbáti 'valle'

g. ʔààrí 'sacar' (a alguien)
h. níʔárì 'escopeta'

Así que, retomando la hipótesis inicial sobre la posibilidad de los tonos de contorno fonológicamente, se puede afirmar que no existen; primero, porque no son contrastivos en matlatzinca y, segundo, la duración vocálica de las vocales geminadas, a la cual podían anclarse este tipo de tonos se ancla un solo tono de nivel, que pude ser, alto o bajo.

5 Derivación tonal: tonos de contorno y medio

En lo que respecta a este apartado podemos decir que los tonos derivados que se dan en la lengua matlatzinca para los monosílabos son las secuencias B–A, la cual concuerda con la propuesta de Bartholomew[2] (1966) y la secuencia A–B que concuerda con Escalante[3] (1996b). Mientras que, para los bisilábicos, la única secuencia que podemos encontrar es A–B pero únicamente en la segunda sílaba de la palabra, sin embargo, ninguno de los autores hace mención de esta secuencia en las raíces bisilábicas. Así que la hipótesis que propone Koch[4] (2000), la ejemplificamos con las palabras trisilábicas cuya secuencia

2 Propone un tono ascendente fonéticamente.
3 Propone un tono descendente fonéticamente.
4 Propone un tono medio fonético, el cual es una variación del tono alto cuando es antecedido por un tono bajo.

superficial es A–B–B, donde la última sílaba que corresponde superficialmente a un tono bajo Koch propone que es un tono alto, subyacentemente, sin embargo se realiza como tono medio debido a la influencia del tono bajo que le antecede. En este sentido, la secuencia que se obtiene a partir de la subyacencia de la palabra con tono A–B–A se realiza fonéticamente como A–B–M y no como lo habíamos propuesto al inicio como una secuencia de A–B–B. Este proceso es denominado por Yip (2002) como downstep, que traducido se presenta como escalonamiento en terraza.

6. Morfología tonal

Como se mencionó al inicio, el tono también tiene función gramatical como en la posesión de segunda y tercera persona, puesto que es la misma forma segmental donde el tono es quien marca la persona. El morfema segmental para la posesión es /*ni–*/, por lo que para la segunda es la misma forma segmental pero con tono alto /*ní–*/, mientras que para la tercera persona es de igual manera la misma forma segmental pero con tono bajo /*nì–*/.

Otro aspecto en el cual el tono tiene una función es la marca de exclusividad, es decir, el tono bajo asociado a la persona denota la forma inclusiva, mientras que el tono alto asociado a la persona denota la forma exclusiva.

Y por último, un campo no muy explorado es el morfema de reflexividad de primera y segunda persona que tiene la misma segmental /*te–*/. Entonces para la primera persona reflexiva al morfema se le ancla el tono alto /*té–*/, mientras que para la segunda persona reflexiva el morfema se asocia al tono bajo /*tè–*/.

7. Apéndice

En este apartado se anexan el léxico que fue utilizado en el presente trabajo..

Palabras monosilábicos

bwə ‘mes’
che
chhu ‘haba’
chhu ‘testículos’
chho ‘pantalón’
chhoye ‘azul’
nja ‘cobija’
njaye ‘mano derecha’
jə ‘tráelo’
ho ‘si’
pi ‘estómago’
pi ‘defecar’
ts’a ‘duro’ sa
si ‘beber’
t’o ‘piojo’
nta ‘ayer’
thi ‘zapato’
thi ‘pesado’

xu ‘nombre’
xu ‘leñar’
ya ‘estómago’
yowi ‘seco’
yoo ‘alumbrar’
yooki ‘encender’
xto ‘alumbre’
tru ‘caminar’
thu ‘falda’
te ‘frente’
nite ‘temascal’

Palabras bisilábicas

baani ‘casa’
bèwì ‘pinole’
bìpi ‘humo’
búht$^{?}$à ‘hierba’
č$^{?}$ànà ‘mentón’
č$^{?}$èrì ‘estrecho’
čì$^{?}$ì ‘cola’
č$^{?}$íní ‘víbora’
s$^{?}$òni ‘zapote’
čhàpì ‘chapulín’
čhàpí ‘brincar’
čhùnì ‘masa’
čùnì ‘lengua’
čúní ‘saliva’
čhòpi ‘banco’
čhòrì ‘estar sentado’
čhòwì ‘hongo’
Nìnčòwì ‘semana’
čìbè ‘sucio’
čùri ‘bigote’
čúsí ‘raíz’
čùwì ‘izquierdo’
hánì ‘tierra’
hàti ‘nopal’
híté ‘temascalear’
hìtì ‘enseñar’
k$^{?}$àrò ‘hueso’
kènsi ‘mujer extranjera’
khénsà ‘columpio’
mhèwì ‘tortilla’
mhèyè ‘puño’
mìnì ‘ardilla’
nhétí ‘patada’
nòwì ‘comal’
píní ‘olla’
rìnhí ‘espalda’
rìnì ‘carne’
rìt$^{?}$è ‘ocote’
rìšù ‘nuca’
s$^{?}$èrì ‘delgado’
s$^{?}$ìnsì ‘cola de animal’
s$^{?}$ìnà ‘puerco’
sàsà ‘gusano de maguey’
sàšì ‘segadera’
sèwì ‘capulín’
síbí ‘diente’
satà ‘animal desconocido’
t$^{?}$àpì ‘pulque’
t$^{?}$ènì ‘atole’
tènì ‘flor’
thúnì ‘semilla’
thúwì ‘mazorca’
thùšì ‘sal’
thòbì ‘armadillo’
šènì ‘noche’
šèní ‘comezón’
níší ‘cebolla’
nhúší ‘duro’
šúnì ‘maguey’
šùpò ‘ratón’
šúrú ‘mano del molcajete’
yòší ‘gusano´

Palabras trisilábicas

ʔàkáhtè ‘delegado’
ʔànt ʔàpì ‘alcohol’
ʔètàtyà ‘recordar’
bóhútì ‘negro’
ʔúsìnì ‘panal’
bàlìkù ‘avena’
čùnènè ‘luna’
čùtàtà ‘sol’
čʔímphòwì ‘intestinos’
čìntènì ‘sempasuchil’
číkùnì ‘lagartija’
čútàʔà ‘lumbre’
čùwàmpà ‘jitomate’
màntàwì ‘nube’
mèmèši ‘consejero’
mèrìwì ‘parto’
mɬčìrò ‘aguamiel’
nínsipì ‘ceniza’
níthùbì ‘oyamel’
núthèrì ‘puente’
pàhànì ‘polvo’
pɬxnèbì ‘aguja’
pírìnhì ‘atrás’
rèthùwì ‘olote’
rìrìwì ‘mano del metate’
rúrèsì ‘sobrino’
rùthànì ‘pájaro’
rútòwì ‘nieto’
sʔómhèwì ‘pan’
sàyòwì ‘bruja’
sʔìrùnì ‘cigarro’
tètʔəwì ‘iglesia’
thíbàkì ‘huarache’
thɬmàtì ‘molcajete’
tínìrì ‘temblor’
šíčhèbì ‘guaje’
šìhɬxì ‘tecata’
šìhmàànì ‘nido’
šìmhèwì ‘mariposa’
šínkəbì ‘epazote’
šíphákì ‘pluma’
šìpàárì ‘piel’
ríbàwì ‘libro’
šísìnì ‘bello’
šìsòsʔì ‘murciélago’
šíthúwì ‘hoja de maíz’
šùnčònì ‘hurón’
šús’ònì ‘aguacate’
šúyòwì ‘coyote’
sàtèšì ‘plátano’

8 Referencias

Cazés, D. (1967). *La lengua matlatzinca de San Francisco Oxtotilpan y su lengua*, ENAH.

Bartholomew, D. (1970).*Observations about matlatzinca gramar*, ms.

Domínguez, Miguel Ángel; Meléndez, América; Noh, Lenin; Vázquez, Violeta; Avelino, Heriberto (1998). "Flexión sustantiva en Matlatzinca: posesión y número" Coloquio, ENAH.

Escalante, R.; Hernández, M. (1999). *Matlatzinca de San Francisco Oxtotilpan, Estado de México*, El Colegio de México.

Pascasio, E. (2006). *Fonología de la lengua matlatzinca*, tesis, ENAH.

Yip, Moira (2002). *Tone*. Cambridge University Press, New York.

Análisis de sistemas simbólicos de los pueblos otomianos

Conjunción de saberes universidad–comunidad como insumos didácticos para una pedagogía intercultural

Griselda Reyes Rojo[1]
Universidad Intercultural del Estado de México

Ejercer la docencia en un modelo educativo como es el de las universidades interculturales de México ha despertado retos, críticas e innumerables dudas tanto entre los docentes que ejercen dentro del mismo sistema de universidades interculturales como desde otros centros universitarios distintos al sistema de educación intercultural.

Estas inquietudes surgen debido a la misma naturaleza del sistema de educación intercultural, el cual se propone hacer una contribución desde la educación a la construcción de un país intercultural, eliminar las asimetrías sociales, desterrar el racismo, fomentar las relaciones entre culturas reconociendo y apreciando su valor y su aporte a la cultura nacional.

De acuerdo con Schmelckes (2012), la educación intercultural pretende hacer esto privilegiando el acceso de poblaciones indígenas, favoreciendo el diálogo entre culturas, fortaleciendo el conocimiento de la lengua y la cultura a través de la investigación y la docencia y participando decididamente en el desarrollo regional.

En este tenor, al comprender que se trata de un proceso educativo innovador, las dinámicas pedagógicas también deben serlo. Por tanto, las cualidades del sistema docente asumen una postura sinérgica en su relación con los estudiantes; por lo que es imperativo contribuir a brindar una educación de calidad con equidad a los alumnos, tomar en cuenta tanto las necesidades del contexto específico como las particulares de cada uno los estudiantes. En otras palabras, atender la diversidad.

De esta suerte, el modelo de didáctica implica dar agencia a los alumnos, esto es, hacerlos partícipes de su proceso de construcción de conocimiento, partir de lo que saben, valoran, hipotetizan; desarrollar en ellos la capacidad de observar, explorar, investigar, experimentar y, a su vez, reconocer la diversidad y aprovecharla como ventaja pedagógica.

---

1 Docente de tiempo completo, adscrita a la Dirección de División de Comunicación Intercultural de La Universidad Intercultural del Estado de México.

No obstante, cómo evaluar el crecimiento del estudiante en la vivencia del sistema intercultural donde los aspectos axiológicos juegan un papel central; cómo reconocer en ellos la sensibilidad, el amor hacia lo diverso y constatar que las asimetrías y el racismo están siendo desterrados al menos desde su personalidad y pensamiento; cómo asignar una calificación a partir de esos elementos que parecen muy subjetivos. Sin duda es sumamente complejo, el texto que se presenta resume algunas de las alternativas de articulación ante estas necesidades pedagógicas desde el eje de vinculación con la comunidad, aplicado para estudiantes de las licenciaturas en Comunicación Intercultural y de Arte y Diseño.

El artículo presenta el análisis de esta experiencia que se ha aplicado desde septiembre de 2012 hasta la actualidad. Esta experiencia tuvo lugar en la Universidad Intercultural del Estado de México, el perfil de estos estudiantes comparte la homogeneidad de que provienen de comunidades indígenas, sin embargo no todos conocen la historia, lengua y cultura de su comunidad, estos niveles de conocimiento son diferenciados debido a los procesos de transformación cultural y migración que sus propias comunidades viven. En este sentido, el estudiante suele considerarse fuera de la matriz cultural de su origen al momento de llegar a la universidad, y son muy pocos los que se definen como pertenecientes a una de las culturas originarias de la región: mazahuas, otomíes, matlatzincas, tlahuicas o nahuas.

La Universidad Intercultural del Estado de México está asentada en San Felipe del Progreso, este lugar cuenta con el mayor número de hablantes de la lengua mazahua y recibe a estudiantes de distintos grupos originarios del país pero primordialmente del Estado de México. Fundada en el 2003, lleva ya diez años aplicando y relaborando el modelo pedagógico intercultural que promueve, en resumen, empoderar al estudiante de su identidad indígena para hacer de la misma insumos que le brinden oportunidades de desarrollo social, económico y educativo; en este tenor, las distintas licenciaturas ofertadas tienen como compromiso integrar el conocimiento comunitario junto con el conocimiento universitario en sistemas que permitan la innovación, permanencia y revaloración de las culturas indígenas.

Las funciones sustantivas que pondera el modelo de educación intercultural para lograr este cometido son: docencia, investigación y vinculación con la comunidad. Particularmente para este escrito referimos a la vinculación con la comunidad como una de las funciones que se ocupan con dos fines que pretenden nutrir el eje axiológico y de investigación para el perfil de las universidades interculturales.

La definición de la extensión universitaria como una función de las instituciones de educación superior (IES) tiene sus orígenes en el siglo XIX, las universidades en América Latina se atribuyeron una "misión social" que tenía como cometido cambiar la imagen elitista que se tenía de la universidad y establecer como una obligación "compartir la cultura y conocimientos con el desposeído o ignorante, promoviendo así la justicia social" (Serna, 2004). Esta voluntad ha evolucionado y se ha diversificado al igual que la identidad de las universidades. Sin lugar a

dudas la extensión universitaria es una función que se exige a toda organización educativa reconocida, pero la forma que cobra en la realidad dependerá de la identidad de cada universidad. La complejidad de su análisis es paralela a las otras dos funciones sustantivas que dan sentido a estas instituciones, la docencia y la investigación (García, 2013).

Las universidades interculturales, al igual que otros modelos que buscan respuestas alternativas al modelo occidental estandarizado de formación de profesionales para el mercado laboral, pueden ser vistas como modelos educativos de innovación; sus características, contextos y condiciones representan nichos de oportunidad cuyo abordaje no deja de mostrar la complejidad de la tarea y a partir de ello las múltiples aportaciones que realiza.

La vinculación con la comunidad para estos modelos educativos pasa por un profundo replanteamiento teórico y metodológico de la generación del conocimiento, así como de la gestión del mismo, gestión de la diversidad y de la interculturalidad, problemáticas que otras instituciones no se plantean, al menos con la misma profundidad, ya que en nuestros contextos se puede llegar a la reflexión epistemológica y paradigmática del conocimiento en relación con la solución de problemas, la proposición de alternativas de desarrollo, la transformación de la realidad de las comunidades a partir de su empoderamiento (García, 2013).

La vinculación comunitaria es la interrelación con las comunidades y sus estructuras socioculturales, condiciones ambientales, organizaciones y actores, éstas son las que hacen de la vinculación con la comunidad un aspecto sustantivo equilibrado con las otras dos funciones. Si se atiende la realidad de la comunidad, es el motor de búsqueda de soluciones y emprendimientos que le plantea a la formación de sus estudiantes y a la investigación

En este sentido, la vinculación comunitaria, tampoco puede dejar de pasar por un proceso de estructuración planeación; la vivencia de la vinculación comunitaria de este último año y medio se estructura de la siguiente manera:

Para hacer vinculación comunitaria desde la organización de los horarios de clase se destina el día viernes sin actividades en la universidad para asistir a la comunidad; esto con la finalidad de que los estudiantes puedan adaptarse a los tiempos de la comunidad y no al revés. Se organizan brigadas de estudiantes en promedio formadas por cinco personas, se propone generalmente que se cuente con un anfitrión originario de la comunidad que le permita al equipo ingresar a la misma sin intromisión y sin ser una presencia sospechosa e incómoda para la gente.

La selección de la comunidad se hace a partir de un previo proceso en el cual durante una o dos sesiones de clase, los estudiantes exponen cómo es su comunidad, las maneras de trasladarse, los costos, tiempos, recursos y problemáticas que tiene el mismo entorno.

Cuando se ha hablado de las distintas comunidades, se hacen discusiones en grupos de cinco personas para que definan la comunidad a la que quieren asistir. Poste-

riormente, se definen roles al interior del grupo, los cuales permitan la articulación de sinergias positivas que permitan ejercer el trabajo eficientemente:

- *Explorador*: reconoce, registra y averigua una situación específica.
- *Negociador*: trata el mejor logro de un proyecto, procura tratar por la vía diplomática un asunto para llegar a un acuerdo con miembros internos y externos al equipo.
- *Ejecutor*: realiza las tareas que son acordadas al interior del equipo.
- *Continuista*: da seguimiento a los trabajos acordados, metas planeadas e inspecciona el cumplimiento de las mismas.
- *Líder*: asume la responsabilidad de coordinar el trabajo de todo el equipo, marcar pautas a seguir y formas de trabajo (Escalae, 2013).

Una vez integrados los equipos (brigadas), se inicia con la fase primera de acercamiento a la comunidad, esta fase dura dos semestres e implica el conocimiento complejo que presenta el entorno comunitario; de aquí se derivan una serie de temas que parten de lo particular a lo general.

Aspectos considerados para realizar el reconocimiento del entorno comunitario:

- Espacio
- Territorio
- Paisaje
- Historia
- Cosmovisión
- Cultura
- Identidades
- Lenguaje
- Diversidad religiosa
- Diversidad y relaciones de género
- Procesos y relaciones políticas, económicas, sociales y culturales

La didáctica docente consiste en que los estudiantes reciben una guía para acercarse a la comunidad, recomendaciones de trato, recomendaciones de comportamiento y un reglamento el cual deben respetar en todo momento. Parte de estas reglas enmarcadas implican que de no acatarlas, los estudiantes tendrán sanciones en calificaciones de la asignatura, por ejemplo: al emitir juicios discriminatorios hacia las personas o sobre actividades de la comunidad. Para ello, los docentes asistimos aleatoriamente con las brigadas de estudiantes para conocer sus comportamientos y evaluar su desempeño.

Los estudiantes llevan herramientas de campo como diario, bitácora y cámara fotográfica o de video, las cuales pueden usar si la comunidad se los permite. Se entregan unas guías reflexivas que les permiten a los estudiantes abordar los puntos requeridos

y hacer preguntas pertinentes a la información solicitada, aunque como se indica, son guías, esto da oportunidad a que puedan agregar más elementos que las condiciones y características particulares que la comunidad les permita.

Ejemplo de aspectos temáticos incluidos en la guía (elaboración propia, octubre 2013):

Aspectos temáticos a desarrollar:

Expresiones culturales:

Indicar cuáles son las manifestaciones de expresiones simbólicas de la comunidad (tangibles e intangibles):

- Danzas: nombre de las danzas y las fechas y motivos de presentación de la danza.
- Vestimenta, indumentaria que compone la vestimenta femenina y masculina, describir brevemente algunos de sus significados.
- Gastronomía, con referencia a los platillos que se ocupan con fines simbólicos (celebraciones) y platillos de convivencia cotidiana elaborados con recursos propios de la comunidad.
- Arte: explicar las manifestaciones artísticas que presenta la comunidad: alfarería, textiles, bordado, entre otros.

Posterior a la realización de las entrevistas y pláticas que les permitan recuperar la información de la guía, los estudiantes exponen en el aula los resultados de su acercamiento comunitario, manifiestan los conocimientos, así como las respuestas favorables o aquéllas que no lo fueron, de esta manera es posible la socialización de información que los enriquece grupalmente para conocer estrategias y referentes para acercarse en próximas visitas a la comunidad.

Resulta sumamente interesante conocer los testimonios de los estudiantes, en el sentido de que la vinculación con la comunidad les ha permitido acrecentar la identidad con el entorno social del cual son originarios o en su caso, comparar y reflexionar las diferencias de la comunidad visitada con la propia comunidad.

De tal suerte que la vinculación con la comunidad ha permitido la construcción de identidades locales, algunos estudiantes han logrado el descubrimiento de la propia identidad (reconocimiento incluso del nombre de su comunidad). Un estudiante en una sesión indicó que el nombre real de su comunidad no lo había conocido hasta que comenzaron a investigar la historia del pueblo con su bisabuela. En este sentido, la vinculación ha propiciado el acercamiento generacional jóvenes–ancianos.

Los estudiantes hacen conciencia sobre la complejidad del entorno local, descubren que el espacio físico articula además categorías geográficas, políticas, sociales, rituales que no habían sido reflexionadas por ellos mismos. Mediante el acercamiento

comunitario se reconocen problemas locales y la capacidad de agencia del estudiante para influir positivamente en ellos; empiezan a formular propuestas creativas para erradicar o revertir problemas sociales como violencia de género, violencia religiosa, entre otros tópicos.

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de la valoración de la diversidad cultural y la riqueza de su entorno más próximo dado que asumen en su propia expresión las características locales de su comunidad que no habían considerado como valiosas, por ejemplo, la diversidad lingüística, cultural, biológica, el devenir histórico, entre otros.

Por otra parte, la comunidad ha recibido en formas diversas la presencia de los jóvenes en la localidad, una de las manifestaciones interesantes es que en una localidad los ancianos les indicaron a los estudiantes que estaban dispuestos a darles la información requerida siempre y cuando la solicitaran en la lengua mazahua. La brigada reconoció que algunos de ellos hablaban mazahua y serían quienes entablaran el diálogo. En otras comunidades, los estudiantes tienen que involucrarse en las actividades de la comunidad a manera de ayuda mutua, por ejemplo, acompañar a la procesión en el día de la fiesta patronal.



Estudiante de Comunicación Intercultural haciendo entrevista en mazahua.
Comunidad: Mayorazgo, San Felipe del Progreso, 2013.



Estudiantes de Comunicación Intercultural acompañando una procesión en San Francisco Tepeolulco, Temascalcingo, 2013.

Las actividades referidas, dan cuenta de que si estamos afirmando que queremos construir una sociedad intercultural, esto no puede quedar en reflexiones y discursos meramente. La vivencia intercultural es una de las fórmulas que posibilitan el transformar estructuras de pensamiento que se han interiorizado en el pensamiento de nuestros estudiantes como en nosotros mismos como docentes. Auténticamente valorar la diversidad cultural, implica entender lo que es cultura. Lo que los seres humanos desarrollan para sobrevivir y encontrarle sentido a la existencia en el contexto en el que viven. Como cada contexto es distinto, cada cultura es distinta. Y en todas ellas se construyen conocimientos. En este sentido se pretende educar para la paz, para la convivencia respetuosa. Desterrar el racismo y la discriminación.

En el argumento que sostiene el modelo pedagógico intercultural se agotó el modelo transmisionista. Ahora hay que desarrollar habilidades y valores (competencias) con conocimientos significativos. Habilidades básicas y superiores que van compaginadas con valores de convivencia.

De tal suerte, el acercamiento con la comunidad implica el primer paso para emprender la vinculación que posicione en una relación equitativa los sistemas de conocimientos universitarios y comunitarios.

Los sistemas de conocimiento tradicionales son parte integrante del patrimonio cultural de la humanidad y es un imperativo ético protegerlos y promoverlos (Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, 2005, Unesco).

Por tal motivo es imprescindible promover diálogo intercultural mediante la oportunidad de dar mayor visibilidad a los conocimientos tradicionales en los medios de comunicación de masas, a fin de que puedan ser comprendidos por todas las culturas. Reconocer de este conocimiento las cualidades humanísticas que de ellas derivan y que los estudiantes de Arte y Diseño han destacado mediante la identificación de la sensibilidad que los actores comunitarios imprimen en sus productos.

Conclusiones

El bosquejo presentado alude a las propuestas didácticas para conducir en los estudiantes un proceso de valoración y apreciación de lo diverso así como la identificación de los insumos para investigación que desde las distintas licenciaturas se exigen.

La vinculación comunitaria es una de las funciones sustantivas que pretende estar articulada a las otras funciones también sustantivas como docencia e investigación. La experiencia que compartimos es un esfuerzo por dar sistematización (de manera inicial) a un proceso que durante diez años se ha realizado pero del cual no encontramos referentes escritos que nos guíen en su ejecución, ventajas y consideraciones.



Documentación sobre la elaboración de sombreros con popote de trigo. Estudiantes de Arte y Diseño, San Pedro del Rosal, septiembre 2013.

Inventario etnobotánico existente en la comunidad de Pastores "bata", Municipio de Temascalcingo

Adriana Díaz Yáñez
Universidad Intercultural del Estado de México

Debido a su diversidad natural y cultural, México es uno de los principales reservorios de conocimiento indígena de las plantas del mundo (Toledo *et al.*). Sin embargo, México actualmente enfrenta el reto de conservar la dinámica de sus ecosistemas forestales y al mismo tiempo el aprovechamiento sostenible de estos recursos (Martínez, 2007). El país es uno de los más diversos en recursos naturales (CONABIO, 2004), esto debido a las características topográficas de altitud y latitud que han originado una gran diversidad florística, estimada en 36,000 especies de plantas (Rzedowski, 1992).

Existe una riqueza prehispánica heredada por diversos grupos étnicos en el uso y empleo de plantas medicinales. Conocimiento empírico que se ha transmitido de generación en generación y de forma oral como una tradición milenaria, con escasos o nulos vestigios escritos al respecto (Salazar, 1999).

Hernández (1979) ha definido la etnobotánica como el campo científico que estudia las interrelaciones que se establecen entre el hombre y las plantas, a través del tiempo y en diferentes ambientes. Por otro lado Sánchez (2006) nos dice que el modo como se establecen estas relaciones entre los hombres y las plantas varía con el desarrollo histórico de un núcleo humano en una cierta localidad. Desde otra perspectiva, Barrera (1983), citado por Herrera (2006), determinó la Etnobotánica como el campo interdisciplinario que comprende el estudio e interpretación del conocimiento, significación cultural, manejo y usos tradicionales de los elementos de la flora.

Actualmente la Etnobotánica debe ser el vínculo entre lo intelectual y lo material, entre los que producen y lo que produce el saber empírico, como entre los que generan y lo que genera el conocimiento científico, para de esta manera formar redes de conocimiento y metodologías e interpretar el universo de manera objetiva, usando el método científico. Los estudios etnobotánicos generalmente se realizan en pueblos indígenas o de área rural pues sus miembros mantienen la tradición en el empleo de plantas para distintos tipos de usos (Moreno, 2009).

Materiales y métodos

Área de estudio

Pastores es una comunidad que pertenece al municipio de Temascalcingo, se ubica al noroeste del Estado de México, y está localizada a 10 kilómetros de la cabecera municipal.

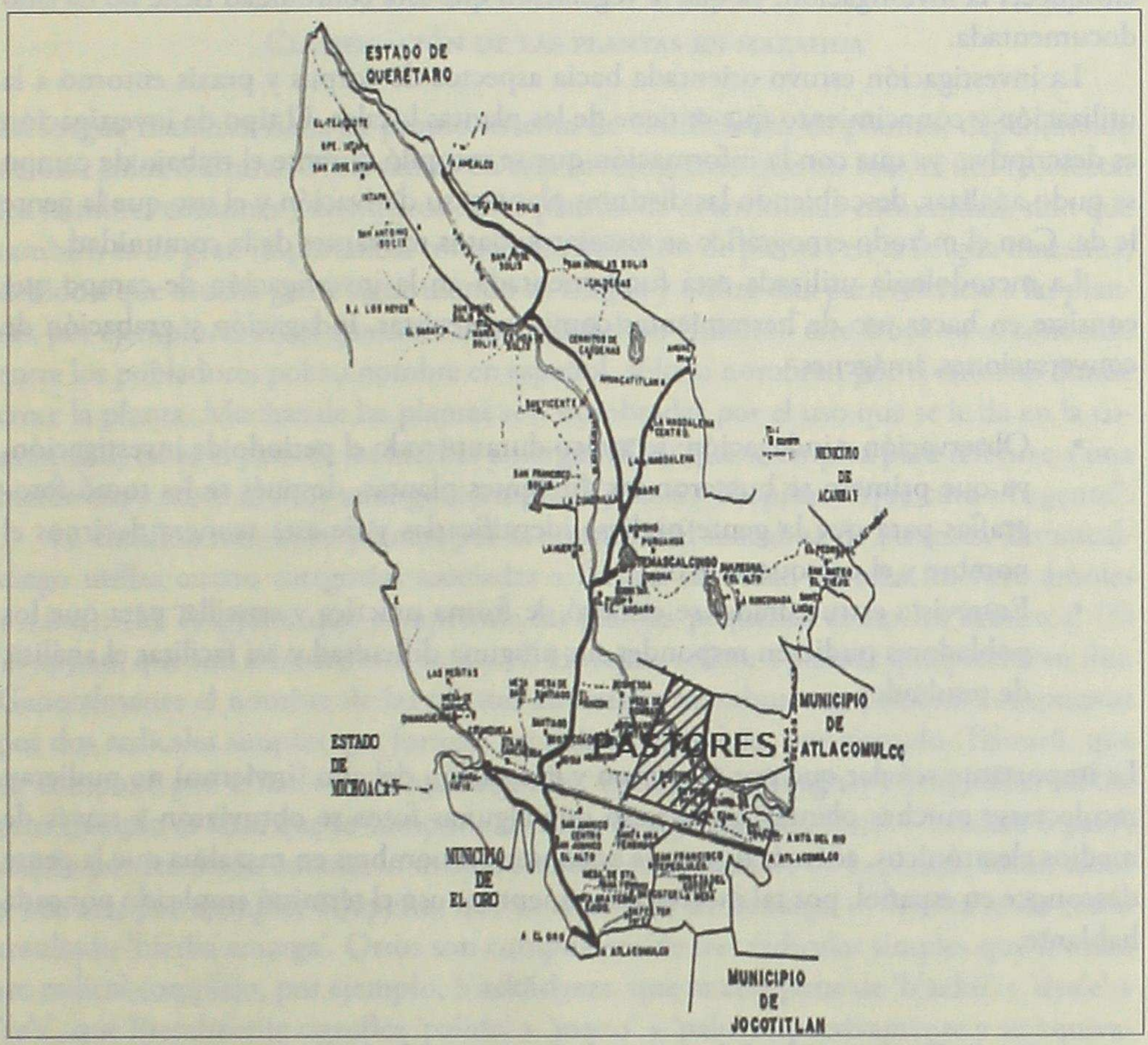
Colinda al norte con la comunidad de San Pedro el Alto, al sur con la comunidad de San Francisco Tepeolulco, al este con la comunidad de San Pedro Potla, y al oeste con Santiago Coachochitlán; estas localidades también pertenecen al municipio de Temascalcingo; es de suma importancia mencionar también que las comunidades antes mencionadas aún hacen uso de la lengua mazahua para referirse a ciertas plantas medicinales y no medicinales.

Según el *II Conteo General de Población y Vivienda del 2005*, la comunidad de Pastores Temascalcingo cuenta con un total de 1512 habitantes, de estos 763 son de sexo femenino y 749 son de sexo masculino. Cabe mencionar que esta comunidad está dividida territorialmente por dos barrios: Primer Barrio y Segundo Barrio.

Pastores Temascalcingo es una comunidad llena de historia y a su vez de toponimias; toponimias que la gente misma le fue colocando a lo largo del tiempo, estos nombres de las toponimias se le colocaron de acuerdo a conocimientos paisajísticos que cada espacio de la comunidad tiene, ejemplo de estas toponimias las menciona Romero, A. (2008), nu pěréʃí, "la pera"; nu táŋgùmí, "la casota"; nòʰtsá, "tepozán"; tsʼíɓótʰǫ́, "pequeño maíz negro"; nîtsʰímí, "iglesia"; ndɔ̌ɾé, "nopal no comestible en el lugar"; ʔěɾá, "lugar donde se limpia el trigo"; mbàhɔ̀mí, "lugar de tierra roja"; ɓôʃətʼə́, "nopal negro"; ʔíʃpɛ̂jʼí, "tejocote agrió"; tsʼíʃízá, "lugar de pequeños árboles"; ɲîβakʰɬ̌ʰnɨ, "donde se molía"; ɓâtʰɬ́, "llano"; ʔǐʃí, "lugar de manzanas"; ɲíndʒɬ́nɨ, "cabeza de toros"; ʻʔèskʷélá, "préstamo del español para decir escuela"; ʰɲɛ̨ʔɛ́, "barranca"; ndàníʦʰímí, "iglesia principal"; zâɾé, "árbol de nombre gigante"; ʔǒrnó, "donde hacen trastes de barro"; zɛ̂níʦʰímí, "iglesia vieja" y ŋgʷǎtʼèhé, "faldas del cerro".

En la comunidad de Pastores Temascalcingo la mayoría de la gente se dedica al comercio, artesanías y agricultura. Es preciso mencionar que cuando la gente sale a vender sus productos (Guadalajara, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, Sinaloa, Aguascalientes y Monterrey), deja la comunidad cerca de un mes o mes y medio.

División política de Temascalcingo



Mapa1. Localización territorial de la comunidad de Pastores, Temascalcingo, Estado de México (Garduño, 2004: 13). Modificaciones hechas por Antonio Romero Hernández en 2008.

Estudio etnobotanico

Se tomó como parámetro para la investigación la comunidad de Pastores Temascalcingo que pertenece al grupo lingüístico otomiano, específicamente a la cultura mazahua. El tipo de vegetación existente en el área de estudio es de pino y pino asociado con encino. Se recolectó información a través de 7 entrevistas estructuradas aplicadas a informantes mazahuas; 5 entrevistas se aplicaron a hablantes activos del mazahua y, 2 entrevistas, se aplicaron a hablantes pasivos de la lengua mazahua; de éstas se obtuvo nombres de las plantas en Jñatjo / español; cuya finalidad principal era realizar un

inventario etnobotánico de las plantas existentes en el área de estudio, con el fin de enriquecer la investigación, ya que la vegetación que esta comunidad tiene no ha sido documentada.

La investigación estuvo orientada hacia aspectos de corpus y praxis entorno a la utilización y conocimiento que se tiene de las plantas locales. El tipo de investigación es descriptiva, ya que con la información que se recopiló durante el trabajo de campo se pudo analizar, describiendo las distintas plantas, su derivación y el uso que la gente le da. Con el método etnográfico se rescataron datos relevantes de la comunidad.

La metodología utilizada está fundamentada en la investigación de campo que consiste en hacer uso de herramientas como: entrevistas, indagación y grabación de conversaciones, imágenes.

- Observación e indagación: se aplicó durante todo el periodo de investigación, ya que primero se buscaron las diferentes plantas, después se les tomó fotografías para que la gente pudiese identificarlas y de esta manera decirnos el nombre y el uso que se le da.
- Entrevista estructurada: se elaboró de forma práctica y sencilla, para que los pobladores pudiesen responder sin ninguna dificultad y así facilitar el análisis de resultados.

Es importante señalar que por el tiempo y la estación del año (invierno) no pudieran recolectarse muchas plantas, es por eso que algunas fotos se obtuvieron a través de medios electrónicos, además de que se encontraron nombres en mazahua que la gente desconoce en español, por tal motivo únicamente se usó el términó empleado por cada hablante.

Evaluación del uso y el consumo de los recursos principales de la planta

Las entrevistas estructuradas se usaron para obtener información acerca del conocimiento que la gente de la comunidad de Pastores, Temascalcingo tiene de las plantas y/o vegetación con la que convive cotidianamente. Durante las entrevistas aplicadas se fue preguntando si se conocía la planta mencionada y de esta manera el uso que se le da, si combina la planta con algunas otras para algún tratamiento en especial, etc. Las entrevistas también sirvieron para obtener información acerca del consumo y el uso cotidiano que la gente le da, es decir, si prefieren curarse con plantas o con medicamentos, si las usan para autoconsumo, para forraje, etcétera. Los materiales fotografiados fueron útiles para el reconocimiento de la variedad de plantas.

Resultados

Clasificación de las plantas en mazahua

La lengua mazahua tiene su propio sistema de clasificación de plantas, dependiendo de uso, color o altura. Observamos en esta investigación que no sólo es útil recolectar los nombres comunes y científicos de las plantas de determinada comunidad, sino que también es de gran importancia conocer los nombres de plantas en la lengua mazahua, debido a que mucha gente sigue usando su lengua y utiliza ésta para referirse a las plantas, por ejemplo, el árbol que crece a la orilla del río (Jüküte), este árbol no es conocido entre los pobladores por su nombre en español, sólo lo nombran por el entorno donde crece la planta. Muchas de las plantas son nombradas por el uso que se le da en la comunidad, tal es el caso de las hierbas amargas (Kjo) que se emplea para referirse a una hierba cuyo sabor es muy amargo, ejemplo, Kjoñiza / Kjopjiño, "que cura a la gente".

La clasificación de las plantas por la comunidad mazahua de Pastores, Temascalcingo utiliza cuatro categorías asociadas a formas de vida: (1) xiza (incluye árboles y varas); (2) Ts'ipjiño, que comprende las plantas pequeñas como los arbustos; (3) Ts'apjiño, que son arbustos con varas; (4) xinrajna, refiere a plantas que producen flor. Generalmente el nombre de las plantas en lengua mazahua son palabras compuestas por dos radicales simples que forman un radical complejo, por ejemplo, Tsíwarü, que su compone por ts'ike + warü que significa 'pequeño' + 'maguey', y significa sábila; otro ejemplo es xiza, que se compone de xi'i + za'a, y significa 'hoja' + 'madera o palo', dando por resultado encino; lo mismo sucede con el tamaño de la planta, color, sabor y textura, por ejemplo, Kjopjiño, que se compone de 'amargo' + 'hierba' y da como resultado 'hierba amarga'. Otros son compuestos de tres radicales simples que forman un radical complejo, por ejemplo, b'axküdyeza, que se compone de 'b'axkü' + 'dye'e' + 'za'a', que literalmente significa 'palido' + 'mano' + 'palo' respectivamente y su equivalencia al español es "arbol de ramas pálidas'".

Tabla 1. Ejemplos de la nomenclatura y la forma de vida.

Forma de vida	Nombre científico	Nombre en mazahua
Árbol	*Chenopodium ambrosioides*	Xüjmü
	Pinus patula Schl. et Cham	Xibatji
	Quercus ilex	Xiza
	Arbutus unedo	Tjǫnxi

Arbustos	*Baccharis salicifolia*	Jarra
	Barkleyanthus salicifolius	Ts'ibaxü
Cactáceas	*Aloe vera*	ts'iguarü

Discusión

El sistema de clasificación de las plantas en mazahua se basa principalmente en las características propias de la planta (morfología, ubicación, hábitos y hábitat), independientemente de su significado cultural. En el presente trabajo se identificó, tanto el nombre científico de la planta como familia, nombre común y nombre en mazahua, aunque es preciso mencionar que algunas de las plantas aquí descritas sólo tienen el nombre en mazahua debido a que la gente no conoce la planta en español y no se encontró el especimen.

El mazahua utiliza un amplio espectro de recursos tanto de plantas como de animales en la vida cotidiana. Este patrón de diversificación de uso de los recursos vegetales es consistente con el patrón que define Toledo (1998) como "múltiple utilización de los recursos naturales y los ecosistemas" que caracterizan la forma de subsistencia de las comunidades indígenas en Mesoamérica (Casas *et al.*, 1994). La base principal de alimentación entre mazahuas es el maíz, que acompañan con productos cultivados como la gran gama de quelites que en esta zona tienden a cultivar, por ejemplo: ngonixi o 'nabo', ndakojna o 'malva', karito o 'kariton' jmürük'ajna, conocido como 'chivito', Xintsjo o 'quintonil', b'änkjua o 'lengua de vaca', entre otros. Estas plantas generalmente aparecen durante los meses de junio y julio cuando las lluvias empiezan a notarse, mucha gente acostumbra a ir a trabajar sus terrenos y cuando terminan principalmente la mamá y los hijos juntan quelites para llegar a su casa y comerlos en familia, algunos otros juntan los quelites para venderlos en el mercado del municipio y de esta manera generar recursos para sus familias. Las plantas medicinales de la región se siguen utilizando con frecuencia, incluso antes que ir al doctor prefieren tomar algún remedio casero ya que tienen la visión de que las plantas son la mejor medicina para las enfermedades de cualquier tipo; en realidad es de apreciar cómo las personas siguen utilizando las plantas para tratar desde un dolor de cabeza hasta una infección en vías urinarias.

La vegetación que cubre los cerros de la comunidad, en su mayoría, es bien cuidada por los pobladores, la gente de dicha comunidad no tiende a tumbar sus árboles ya que tienen la cosmovisión de que los arboles son importantes para la vida ya que nos dan aire, agua, frutos, sombra, etcétera, son el equilibrio entre medio ambiente y humanidad, es por esta razón que es muy raro que la gente corte los arboles para hacerlos leña y otros derivados. De hecho, en la comunidad, se cobra cierta cantidad

para el mantenimiento de los árboles. Las especies vegetales usadas para la leña son principalmente varas, madera seca o compran madera en los alrededores. Las plantas usadas para el forraje son malezas, zacate picado o molido, pastos.

Las plantas útiles documentadas en este artículo dan la pauta para establecer planes y programas para la conservación de conocimiento tradicional y uso sustentable de los recursos aquí citados y por citar. Sujeto/ objeto son incluyentes. Estructura social: sociedad/naturaleza.

Agradecimientos

Doy gracias a la gente de la comunidad por el espacio que me brindaron, la confianza y la información al momento de la aplicación de los cuestionarios. También quiero agradecerle a la Sra. María Elena Hernández García por el apoyo brindado durante el levantamiento del corpus y, de manera muy especial, a mi compañero de la vida por las desveladas que pasamos juntos para concluir satisfactoriamente este trabajo.

Bibliografía

Barrera, A. (1983). *La etnobotánica: tres puntos de vista y una perspectiva*. inireb, Xalapa, Veracruz, pp. 13–18.

Comisión Nacional para la Biodiversidad (conabio). 2004. *El Sistema Nacional de Información Sobre Biodiversidad de México*. Disponible en línea: http//conabio.gob.mx/

Hernández, X.E. (1979). "El concepto de la Botánica." en *La etnobotánica: tres puntos de vista y una perspectiva*. inireb, Xalapa, Veracruz.

Martínez, T.H.L. (2007). "Etnobotánica del chile quipín (Capsicum annuum var. glabrisculum) en la Sierra Gorda y semidesierto de Queretaro." Tesis de Maestria. Colegio de Posgraduados. Montecillos, Texcoco, Estado de México, p. 119.

Rzedowski, J. (1992). "Diversidad del universo vegetal de México: perspectiva de un conocimiento sólido" en *México ante los retos de la biodiversidad. Comisión Nacional para el Conocimiento y Usos de la Biodiversidad*, México, D. F., pp. 251–258.

Salazar, N. N. G. (1999). "Farmacología del chilcuague, heliopsis longipes" (A. Gray) Blake. Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de San Luis Potosi, México, p. 72.

Sánchez, M. L. M. (2006). "Estudio etnobotánico en la comunidad de Pathe Cadereyta, Querétaro". Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo, México, p. 114.

El conocimiento tradicional de las comunidades otopames asociado a los recursos naturales como patrimonio biocultural de la humanidad: una reflexión de los límites y alcances para el empoderamiento de las comunidades originarias en relación a sus recursos naturales

Saúl Alejandro García, David Figueroa Serrano,
Lourdes de la Cruz Miranda
Universidad Intercultural del Estado de México

Introducción

La creación de los primeros cuerpos académicos en la Universidad Intercultural del Estado de México estuvo conformado por profesores de la División de Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. El cuerpo académico "Patrimonio biocultural de los pueblos originarios" nació con una visión holística que buscaba profundizar temas relacionados con los recursos naturales y la cultura. A tres años de distancia, el cuerpo académico ha abordado temas relacionados con el conocimiento tradicional y los usos de los recursos naturales.

La principal línea que se ha generado es el conocimiento tradicional de los pueblos originarios asociados a la utilización de los recursos naturales. De ésta, las líneas particulares: conocimiento tradicional asociado a los recursos naturales en espacios sagrados, gastronomía de los pueblos originarios, derechos de propiedad intelectual y colectiva de los pueblos, gestión para el desarrollo del patrimonio biocultural de los pueblos originarios e historia y territorialidad de los pueblos originarios.

Hasta ahora se ha recopilado información relacionada con el uso de algunos recursos naturales como los hongos y plantas medicinales en los cerros sagrados, recopilación en torno a las prácticas de la milpa y usos en alimentos. Pero más allá de un interés científico por recuperar estos saberes, hay una situación que como investigadores y profesores nos preocupa; la posición de las comunidades originarias en torno al robo o abuso de sus recursos naturales por parte de extraños y en ocasiones por extranjeros.

Es preocupante saber que muchas comunidades no tienen o han perdido la noción del valor que tienen sus recursos. Esto es cierto, en la medida de que las comunidades han entrado en dinámicas sociales y económicas, y que los jóvenes han perdido el interés por el uso de sus recursos y por el amor a sus orígenes. Hay una negación del pasado histórico debido a diferentes factores sociales, como el fenómeno de la migración. Las comunidades mazahuas y otomíes viven hoy en día un proceso complicado entre la ciudad y el campo, lo cual ha cambiado la visión en torno a los recursos naturales y a las expresiones culturales.

El propósito de esta ponencia es platicarles, cómo eso que llamamos conocimiento tradicional puede ser un mecanismo social que permite a las comunidades redescubrir la importancia ambiental, económica y sobre todo cultural. Y con ello la búsqueda de nuevas formas de organizar el territorio y hacer frente a las problemáticas y necesidades que enfrentan los propios pueblos originarios en relación a sus recursos naturales y la cultura.

El trabajo aquí expuesto lo dividimos en tres apartados: 1) Nociones conceptuales en torno al concepto del "patrimonio biocultural", 2) Los trabajos que el cuerpo académico ha realizado en torno al conocimiento tradicional y los recursos naturales, y 3) Casos documentados y conclusiones.

1. Nociones conceptuales en torno al concepto de "patrimonio biocultural"

Nos interesa abordar la diversidad biocultural en el proceso de patrimonialización, tomando en cuenta que este último no es una condición propia de la diversidad, sino que es un proceso sociocultural que depende de condiciones históricas, de concientización de la sociedad e incluso de visiones externas que definen elementos locales como una condición de patrimonio. En ese sentido, el patrimonio cultural implica concebir condiciones de negociación entre lo propio y lo ajeno como ejes articuladores de las problemáticas vinculadas a la generación y reproducción de la diversidad biocultural, así como de otros procesos que median en la construcción del patrimonio (Castilleja *et al.*, 2013). El patrimonio cultural, por tanto, está inmerso en un sentido de apropiación y significación de un conjunto de creencias, conocimientos, técnicas y demás procesos propios del uso y manejo de los recursos naturales.

Para hablar de diversidad biocultural hemos retomado el planteamiento de Toledo y Barrera (2008: 25) quienes asumen que la diversidad —biológica, genética, lingüística, cognitiva— conforman una compleja relación biológico–cultural que tiene su sustento desde referentes históricos y culturales desde una interacción milenaria de diversas culturas con su entorno, en ese sentido, la diversidad es una condición evolutiva donde está inmersa la relación sociedad–naturaleza.

En términos concretos, el abordaje analítico respecto a la diversidad y el patrimonio biocultural pueden ser generados a partir de la observación de las interrelaciones que se generan entre la sociedad y su ambiente concibiendo procesos culturales de fundamento tradicional que implican perspectivas de uso, reproducción, apropiación y significación del entorno. Cabe aclarar que la relación social con el entorno, presupone nociones de poder, es decir, de negociación y acción con diversos actores sociales en torno al territorio, el uso y aprovechamiento de los recursos naturales.

Dentro de la temática sobre la diversidad biocultural, además de los diferentes fenómenos de apropiación, significación y negociación de los recursos, se hacen presentes otros procesos de carácter biológico–cultural como la domesticación y reproducción de la diversidad, no obstante, nuestro enfoque está dirigido como eje rector al análisis antropológico que da cuenta de la relación sociedad– naturaleza.

Una gran parte de la vida social de los pueblos originarios del Estado de México ha girado alrededor de relaciones y concepciones que están en estrecha relación con la naturaleza. Es fundamental asumir que el territorio se vuelve un escenario de acción y patrimonialización donde están en juego no sólo los recursos vertidos y reproducidos en el espacio, sino que el espacio mismo es un elemento de valorización que los pueblos indígenas reconocen como central en la continuidad cultural, ya que es inherente al origen, los ancestros, la concepción misma del mundo y el espacio ritual. El territorio, en gran medida, está relacionado con la visión del paisaje cultural. Éste deviene como síntesis de diversos contrastes donde están implícitas las formas de organización y reorganización en torno al uso del espacio.

La condición del patrimonio biocultural implica una constante relación entre diferentes actores sociales, actores locales y el Estado, en cuya interacción está en juego la propiedad y posesión del espacio y sus recursos, las lógicas culturales y los conocimientos tradicionales en relación con las perspectivas de propiedad expuestas por diversas empresas e instituciones gubernamentales. Estas acciones se hacen evidentes en la representación de lo reconocido y asumido como propio, en contraposición con lo ajeno. La relación entre lo propio y lo ajeno está enraizada en los procesos de control y poder ejercido por diferentes sectores.

El proceso de patrimonialización, donde está implícito lo propio y lo ajeno, las nociones de negociación, dependen de los procesos de interacción consolidados por grupos sociales y culturalmente diferenciados, ya que la patrimonialización no es precisamente un proceso que surge desde dentro de la comunidad y en participación y definición de esta dimensión. Es decir, la necesidad de asumir algo como propio y como parte de una herencia cultural del grupo, depende de una búsqueda por marcar y representar lo propio en relación con una alteridad, es decir, es un proceso ampliamente definido desde las interacciones sociales y la distinción interna y externa del grupo social.

Las condiciones de la producción y reproducción de la diversidad biocultural están estrechamente relacionadas con el sentido de patrimonio. Entender esta noción

eminentemente sociocultural requiere visibilizar e identificar las formas como se gestan los procesos de interacción de los actores involucrados.

De acuerdo con Aída Castilleja (2013), en la distinción entre diversidad biocultural y patrimonio biocultural es importante identificar los actores y grupos sociales y los procesos de mediación en los que se hacen presentes dos aspectos centrales: *a*) el sentido de lo propio y *b*) la valoración y las estrategias de defensa y control en condiciones de deterioro, disputa o conflicto entre diversos actores sociales donde se hacen presentes las regulaciones del Estado, ya sea a través de políticas públicas u otros caminos orientados a la administración y control de bienes de interés público.

Por ende, el patrimonio es parte de una forma de apropiación y legitimación de condiciones tradicionales que representan o que asumimos que nos sintetizan como sociedad. En ese sentido, hay condiciones del patrimonio que concebimos como generalizadas en todas las sociedades, por ejemplo, los elementos que dan identidad nacional y que implican el actuar de las instituciones del estado para su protección y resguardo; no obstante, hay procesos que podemos definir como locales y que implican condiciones de selección cultural tanto interna como externamente en su significación como legado, en este caso, biocultural, en esa medida, los procesos de reconocimiento están legitimados por los derechos sobre el patrimonio, su representatividad identitaria y su percepción de legado.

2. Los trabajos que el cuerpo académico ha realizado en torno al conocimiento tradicional y los recursos naturales

Si partimos del concepto de patrimonio biocultural,[1] los principales actores en preservar, cuidar y trabajar para la conservación de los recursos son los pueblos originarios y pueblos campesinos mestizos que tienen su origen en las etnias mesoamericanas.

Víctor Toledo (2008, 2009), Boege (2008) y Bassols (2008) entre otros autores, han documentado y creado metodologías en donde dan cuenta de la importancia que tienen los saberes locales de las comunidades originarias y campesinas para la conservación de los ecosistemas y la reproducción de saberes relacionados con el uso de los recursos naturales, por ejemplo, la utilización de la semilla de maíz para su reproducción, entre otros. Esto ha permitido que en las regiones de pueblos originarios existan regiones aún conservadas (en algunos casos reductos) en bosque, flora y fauna.

---

1 No hay una definición precisa del término, pero podemos aventurarnos al decir que *son todas aquellas manifestaciones culturales, económicas, artísticas y otras, exteriorizadas en un territorio y que se relacionan con su contexto ambiental natural, lo que permite o da forma a identidades y significaciones en los espacios colectivos. Siendo su principal objetivo la conservación, reproducción y preservación de los recursos naturales.* Este concepto está sustentado en los textos de Víctor Toledo (2003) y Eckart Boege (2008).

Para el caso de la región otomí–mazahua tenemos una región cultural compartida, la cual hemos denominado región otomazahua u otomí–mazahua. Esta región geográfica se subdivide a su vez, en la región mazahua (que tradicionalmente comprende los municipios norteños (Atlacomulco, San Felipe del Progreso, El Oro, San José del Rincón, Ixtlahuaca, Villa Victoria) y los municipios otomíes, más al occidente (Acambay, San Bartolo Morelos, Jiquipilco, Temoaya, Otzolotepec, Toluca, Lerma, Huixquilucan y Ocoyoacac).

De acuerdo a los autores referidos, la conservación de los recursos naturales se debe en gran medida a las prácticas culturales y a la cosmovisión que aún es permisible de algunas comunidades. En esta región cultural otomí mazahua es donde hemos desarrollado la mayor parte de los trabajos.

Desde 2010, el cuerpo académico ha realizado diversas investigaciones en torno al conocimiento tradicional asociado a los recursos naturales en esta región otomí–mazahua. Destacan las diferentes líneas de conocimiento tradicional asociado a los recursos naturales en espacios sagrados, gastronomía de los pueblos originarios, derechos de propiedad intelectual y colectiva de los pueblos, gestión para el desarrollo del patrimonio biocultural de los pueblos originarios e historia y territorialidad de los pueblos originarios.

De éstas, se han trabajado tres líneas de manera más fuerte: el conocimiento tradicional asociado a los recursos naturales en espacios sagrados, gastronomía de los pueblos originarios y los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos han sido en dos sentidos: investigaciones descriptivas con el enfoque etnoecológico —etnobiológico según sea el caso, y reflexiones teóricas— metodológicas en torno a este proceso.

Los trabajos descriptivos son investigaciones realizadas por estudiantes (tesistas) donde la centralidad de sus temas giran en torno a la recopilación de los saberes tradicionales de ciertos recursos naturales como hongos y plantas comestibles, plantas medicinales, maíz, utilización del maguey, la milpa como espacio de reproducción biológica y cultural, sanacoche y uso de la leña.

Además de recopilar información etnográfica de los saberes tradicionales, se ha ensayado en tesis de los estudiantes metodologías que permitan una comprensión de la relación recursos naturales —ambiente— cultura y cuyos resultados se han expuesto en foros especializados y en algunos artículos científicos.

La otra temática, resultado de este proceso es la de conflictos sociales en torno al robo o abuso de los recursos y territorios de los pueblos originarios. Éste es un aspecto que merece nuestra atención porque más allá de un quehacer científico es una obligación moral, el recopilar información y proponer, si es que es el caso, alternativas que implique la participación y concientización de las comunidades afectadas. Esto es posible a través de la difusión de estos temas en foros, congresos y coloquios especializados. Además, un aspecto importante es la colaboración con la comunidad a través de talleres activos que algunos estudiantes han realizado con las temáticas ya referidas.

Los trabajos de investigación de los jóvenes y de los profesores han permitido conocer más la relación social–ambiental y su cercanía con la cultura. Ahora conozcamos más de cerca algunas de esas experiencias.

3. Casos documentados y conclusiones

Por la extensión del trabajo, presentaremos a grandes rasgos tres trabajos que consideramos tienen relevancia de lo que se ha hecho: un trabajo asociado al uso y conocimiento del maguey en el municipio de Jiquipilco y dos trabajos relacionados con saberes tradicionales, conflictos del territorio y recursos naturales.

En el municipio de Jiquipilco se localizan varias comunidades de origen otomí. Esta región se ha caracterizado por el cultivo del maguey y su producción pulquera. Hasta mediados del siglo anterior, las comunidades se dedicaban a la producción del pulque y extracción de otros materiales del maguey como el gusano para su consumo alimenticio, la fibra del maguey o ixtle para elaborar lazos y ayates, la utilización de la hoja de maguey para el cocimiento de barbacoa, entre otros. Además de esto, el maguey cumplía otro papel dentro del ecosistema. Ambientalmente hablando, la planta sirve como cerco vivo para delimitar terrenos y como barrera viva para la retención de la tierra y así evitar la erosión.

El problema ha sido en que se ha abandonado la práctica de cultivo del maguey y diversas actividades relacionadas con la planta, lo que ha derivado en una pérdida de saberes tradicionales asociados a este recurso. La pérdida de los saberes tradicionales lesiona la cosmovisión y el conocimiento tradicional. La consecuencia de esto, es la perdida productiva del maguey, la erosión de algunas tierras, entre otros.

Otras experiencias relacionadas con las causas que ponen en peligro los conocimientos y/o prácticas tradicionales herbolarias es el de la Casa de la Salud, ubicada en el Centro Ceremonial Otomí, Temoaya, México, población hñähñu, que por sus saberes ancestrales colectivos alberga a curanderas, sobadoras, parteras, limpiadoras, con el fin de mitigar las necesidades de salud comunitaria y los conflictos de límites territoriales. Esta Casa de Salud creada en el año 2008 corre el riesgo de ser abandonada y, con ello, todas las prácticas culturales que constituyen el patrimonio biocultural del pueblo otomí.

El último caso que comentamos es el relacionado con los espacios sagrados de los curanderos otomíes, donde se encuentra amenazado un reservorio cultural y ambiental al venderse sus tierras a manos de inversionistas particulares. Este lugar se encuentra en el municipio de Lerma. Ahí se encuentra un lugar llamado Nacelagua, cuyo espacio era desde la época prehispánica un lugar de visita para que los curanderos otomíes realizaran rituales de adoración y sanación. Este lugar se encuentra en peligro de desaparecer porque se tiene prohibido acceder a él y solamente se puede pasar en ciertas fechas.

Esta situación vulnera un espacio sagrado que podría desaparecer si las comunidades no se organizan adecuadamente. Estamos hablando de la pérdida del patrimonio biocultural que afecta las tradiciones y rituales de comunidades otomíes. Asimismo la pérdida de la biodiversidad y el uso de conocimientos tradicionales asociados al uso de los recursos naturales.

Conclusiones

En los últimos años, los espacios naturales se han desgastado en una proporción acelerada dejando de lado los beneficios ambientales de las plantas, los bosques, los ríos, lagos, las aves y el aire. A esto se suma la pérdida de los conocimientos que existen sobre el manejo de los recursos naturales: manejo del bosque, conocimientos locales relacionados con el uso de la flora y fauna, los cultivos asociados a los sistemas agrícolas. Pero no tan sólo son los conocimientos tradicionales *per se*, sino también otras manifestaciones culturales que también se encuentran relacionados con las pautas y manifestaciones culturales.

Estas manifestaciones son expresiones culturales y artísticas como danzas, música, formas de organización social y el conocimiento tradicional para la elaboración, conservación y consumo de alimentos tradicionales, así como las diferentes actividades económicas–industriales que modifican los espacios de reproducción natural y alimentaria.

Desafortunadamente, el propio dinamismo económico ha transformado muchos de los saberes de los pueblos tradicionales en mercancías que son extraídas por empresas o consorcios privados que tienen como fin lucrar, sin reconocer a los pueblos poseedores del conocimiento. Situación que pone en desventaja a los pueblos originarios en la utilización de sus recursos y los beneficios generados por éstos en la economía local y cultural.

En la mayoría de las comunidades otomíes y mazahuas, se poseen recursos naturales y culturales muy valiosos, expresiones culturales que constituyen el patrimonio biocultural actual de estos grupos. Sin embargo este patrimonio local, cada vez más sufre menoscabos, pues se trata de recursos no renovables y saberes ancestrales que difícilmente pueden ser conservados por el propio dinamismo sociocultural en el que están inmersos la mayoría de los pueblos.

Por otra parte, el de mayor preocupación en esta ponencia, es el relacionado al desconocimiento y falta de difusión y revaloración de este patrimonio, así como de los marcos legales que ayuden a la conservación de los conocimientos tradicionales en los pueblos y comunidades originarias, que hace más susceptible de experimentar pérdidas, robo y saqueo de éstos. Dejando a expensas y solos a los guardianes y custodios de los recursos naturales y saberes ancestrales milenarios, pues no se les reconoce ni retribuye económicamente nada por sus aportes culturales y ambientales.

La falta de reconocimiento y protección del patrimonio biocultural y, por ende, el patrimonio cultural inmaterial, contenidos en las expresiones culturales y artísticas, tienen efectos tanto positivos como negativos que afectan no sólo cultural, económica y políticamente, sino provoca la pérdida de las manifestaciones y prácticas culturales de las comunidades originarias.

Por ello, el buen aprovechamiento de los recursos naturales y culturales, así como los conocimientos tradicionales que existen en nuestras comunidades originarias, nos ayudarán a conservar y fortalecer el patrimonio cultural inmaterial (PCI), la identidad que tenemos como pueblos originarios, y al desarrollo de las economías locales.

La Universidad Intercultural del Estado de México, por medio del Cuerpo Académico Patrimonio Bicultural de los Pueblos Originarios, contribuye con estudios y acciones encaminadas a la valorización de las culturas originarias, a reconocer el valor del patrimonio material e inmaterial. Sin embargo estos esfuerzos no son suficientes. Por lo que la integración de otros cuerpos académicos e investigadores, así como de personas de las comunidades interesadas en la defensa de su patrimonio, permitirá hacer frente común a los problemas que viven las comunidades originarias.

Finalmente, los instrumentos nacionales e internacionales que tienen entre sus propósitos la salvaguarda del PCI, tampoco han sido determinantes para hacer realidad esta tarea; dichas declaraciones sólo han quedado como simples pronunciamientos. Es de vital importancia que los gobiernos de los tres niveles trabajen en la armonización legislativa a favor de la protección de nuestra diversidad cultural. Sólo así se logrará el reconocimiento a los derechos colectivos de los pueblos originarios y se estaría practicando un modelo de sociedad incluyente basado en los principios de la interculturalidad.

Bibliografía

Barabas, Alicia M (2004). "La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico", *Alteridades*, enero–julio, vol. 14, núm. 27.

Carrasco Pizana, Pedro (1971), *Los otomíes, cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*, Gobierno del Estado de México.

Castilleja, Aída, *et al.* (2013) "La constitución de patrimonio a partir del territorio y de las condiciones de la producción de la diversidad biocultural. Un estudio en tres zonas indígenas de Michoacán". Texto perteneciente al proyecto *Etnografía de los pueblos indígenas de México* del Instituto Nacional de Antropología e Historia, en proceso de publicación.

Espinoza, María Fernanda (2004). "Recursos genéticos, conocimientos tradicionales y propiedad intelectual: piezas clave en los TLC" *Iconos*. Mayo, núm. 19.

Mindahi, Crescencio; Bastida Muñoz, Geraldine; Patrick Encinas (2006). *El convenio sobre la diversidad biológica y el Articulo 8* (j). cgeib.

Moran, K. (1992), "Ethnobiology and United States policy". En: M. Plotkin y 1,. Famolare, eds. *Sustainable harvest and marketing of non–timber forest products.* Washington, D. C., Island Press.

Ramirez, Carlos R., "Departament of Biology, Southern Connecticut State University", 501 Cresent Street, New Haven, Connecticut 06515, U. S. A.

Soto, L. (1997), "Plantas útiles no convencionales para el desarrollo de los sistemas productivos", en *Los Altos de Chiapas: agricultura y crisis actual*, Colegio de la Frontera Sur, Chiapas.

Suárez Castro, Anáili; Yarely Centeno Miranda, Daniel Noa Sánchez y Eugenio Izquierdo Rodríguez (2006), "Apuntes sobre la protección de los conocimientos tradicionales" en *Revista profesional de la información*, vol. 15, num 1, enero febrero, Cuba.

Toledo V. (1992) "What is ethnoecology? Origen, scope and implications of a rising discipline", en *Etnoecología* 1: 5–21.

Toledo, Víctor y Narciso Barrera Bassols, *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Barcelona, Junta de Andalucía–Consejería de Agricultura y Pesca–Icaria Editorial, 2008.

_____, (1982),"La etnobotánica hoy: reversión del conocimiento, lucha indígena y proyecto nacional", *Biótica* 7: 141–150.

_____, P Alarcón et al, (2002) "Biodiversidad y pueblos indios", en revista *Biodiversitas:* boletín bimestral de la comisión nacional para el conocimiento y uso de la biodiversidad, año 7, publicación bimestral, núm. 43, México.

Tomé Martin, Pedro (2005), *Ecología cultural y antropología económica*, Colegio de Michoacán, México.

Torres Torres, Felipe y Yolanda Trápaga (coords) (2001), *La alimentación de los mexicanos en la alborada del tercer milenio*, Coautores: Javier Delgadillo, David Oceguera et al, Colección Jesús Silva Herzog, Instituto de Investigaciones Económicas unam y Miguel Angél Porrua, México

V. Reyes García y N. Martí Sáenz (2007), "Etnoecología: punto de encuentro entre la naturaleza y cultura", en Revista *Ecosistemas*, año/vol. xvi, núm. 003, Asociación Española de Ecología Terrestre, Alicante, España.

wipo 2001, *Intellectual Property Needs and Explications of traditional Knowledege Holders: wipo report in fact–finding missions of Intellectual property and traditional Knowledge (1989–1999)*. Ginebra. En www.wipo.org.

Cosmovisión y vida cotidiana: producción, reproducción y conservación de la vida entre los mazahuas del siglo XXI

Antolín Celote Preciado
Universidad Intercultural del Estado de México

La investigación es una actividad reflexiva, cuyo objetivo es producir conocimientos para ayudar a resolver problemas y llenar el déficit del saber objetivo que tiene la sociedad; es una de las actividades sustantivas de la Universidad Intercultural del Estado de México. La reflexión y análisis de información, muchas veces es un trabajo solitario aunque también es colectivo de pensadores sobre temas comunes y afines; es un proceso que lleva tiempo para lograr los primeros resultados. La investigación que habrá de realizarse en la universidad intercultural, está relacionada con la valoración, enseñanza y revitalización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios del Estado de México y del país que están dejándose de utilizar en la vida cotidiana de los hablantes; pero también habrán de investigarse los diferentes sistemas de significación del mundo, realizando tareas de observación sobre los ciclos agrícolas y del cosmos, de cómo afectan o benefician la producción, reproducción y conservación de la vida de los pueblos.

La historia de los pueblos donde se desarrollaron altas civilizaciones, como la mesoamericana, nos mostrará también que se produjeron importantes conocimientos que se aprovecharon para el desarrollo de la tecnología, las ciencias, las artes, las lenguas y la comunicación. Este trabajo busca ser un acercamiento reflexivo, busca resaltar cómo se genera y produce conocimiento entre los pueblos originarios de México, de manera fundamental, cómo los mazahuas generan conocimientos, cómo han construido su cosmovisión y cómo este complejo sistema forma parte de su cotidianidad en la actualidad, cómo es un referente importante para su trascendencia social y cultural. Pero, ¿quiénes son los mazahuas que generan fascinación a los historiadores, antropólogos, sociólogos, lingüistas y médicos? Y, ¿cuáles han sido los elementos culturales que han hecho posibles su trascendencia?

Desde una perspectiva lingüística, la lengua mazahua comparte filiación con las lenguas otomangues, que es una de las 11 familias lingüísticas que se desarrollan en México y es la más antigua en Mesoamérica, con más de 6.500 años. Esta familia

empezó a diversificarse aproximadamente desde hace 4.500 años mínimo, siendo el proto–otopameano el primero en separarse (Amador, 1979: 14). Actualmente son 18 lenguas indígenas que se hablan en México que provienen del proto–otomangue, como el amuzgo, chatino, chichimeco jonaz, chinanteco, chocholteco, cuicateca, ixcateco, matlatzinca, mazahua, mazateco, mixteco, otomí, pame, popoloca, tlahuica, tlapaneco, triqui y zapoteco (INALI, Catálogo… 2009: 142). Son 11 los estados de la república donde se ubican históricamente los hablantes de estas lenguas: Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tlaxcala, y Veracruz. A partir de estos datos se infiere que los grupos proto–otomangues asumieron un papel importante para la construcción y desarrollo social y económico mesoamericano.

Desde el punto de vista arqueológico, el grupo otomiano, de donde proceden los mazahuas, ha estado presente en la cuenca del valle de México desde hace cientos de años, "la civilización arcaica es la más antigua del Valle, y de acuerdo con las fuentes históricas, la civilización arcaica identificada por la arqueología es la civilización otomí a que se refiere la historia" (Gamio, 1929: 20). De acuerdo con López Austin, Teotihuacán era una metrópoli multicultural y multilingüe, había otomíes, totonacos, popolocas, mazatecos, zapotecos y nahuas (López–Austin, 2011: 123); como en las grandes metrópolis, sería importante saber qué grupo era el dominante. Al colapsarse Teotihuacán surgen metrópolis emergentes como Cholula, Puebla; Xochicalco, Morelos; Teotenango, Estado de México; así como Tula en el estado de Hidalgo. Al sucumbir Tula en 1168 fue invadida por los chichimecas de Xólotl que eran cazadores recolectores; según don Miguel León Portilla, hablaban las lenguas pames: otomí y mazahua, "los cazadores errantes tenían en su mayoría hablas distintas como el pame, el mazahua y a veces también el otomí. Por eso se les llamaba asimismo popolocas, equivalente prehispánico de barbaros" (León–Portilla, 2002: 67). Lo anterior muestra la larga historia de los pueblos otomianos ligada estrechamente a los mazahuas.

Los pueblos mazahuas, como hemos reflexionado, son tan antiguos en el Altiplano Central de México, y lo son junto a los grupos con quienes comparten filiación lingüística: los otomianos, los herederos de una gran tradición cultural mesoamericana (Hopkins, 1979: 7; Carrasco, 1998: 27–43). En la actualidad se ubican a las puertas mismas de la Ciudad de México (Galinier, 1990: 251), con más de medio millón de habitantes; según los datos del Censo General de Población 2010, habitan en 13 municipios en el Estado de México y cuatro en el Estado de Michoacán, donde históricamente se han ubicado; de ellos solamente 171 mil 607 son hablantes de la lengua (González, 2006: 51). A pesar de esta aparente situación de vitalidad lingüística, la lengua también está en riesgo de desaparecer, y si desaparece la lengua también desparece la cultura del grupo. Con ello nos perderíamos la posibilidad de conocer el pensamiento mítico de este pueblo.

El presente ensayo es el resultado de una reflexión que surge a partir de las fuentes documentales existentes; pero también de la historia oral de los pueblos mazahuas, de

sus mitos, sus leyendas, cuentos y su construcción simbólica. Nuestro estudio se hace desde la perspectiva del análisis del discurso, el cual nos permite acceder a la cultura mazahua que está llena de significaciones.

La cosmovisión

La reflexión respecto a la cosmovisión es diferente a la postura que plantea que los ritos, ceremonias, fiestas, indumentarias y las artesanías son la cultura. La cosmovisión del pueblo mazahua se ubica en el plano de lo simbólico y ésta está relacionada con la vida misma. La cosmovisión de los pueblos que habitaron Mesoamérica, entre ellos los mazahuas, implicó la generación de una construcción social a través de un largo proceso histórico que abarcó toda la región; cada pueblo incorporó sus propios rasgos distintivos, su creatividad intelectual y simbólica de acuerdo a las condiciones sociales, económicas, políticas, religiosas y militares imperantes, aunque esa cultura fuera el resultado de un pensamiento primigenio cuyo rasgos son similares entre sí. Por cosmovisión se comprende aquí: "el conjunto estructurado de los diversos sistemas ideológicos con los que un grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo (López–Austin, 2004: 58). Los mazahuas conciben al mundo en tres espacios, muy similar a la construcción del mundo de los otros pueblos de Mesoamérica (León–Portilla, 1956): el mundo celeste, el mundo material y el inframundo, pero con sus rasgos distintivos.

Para los mazahuas es inconcebible el pensamiento occidental (hegemónico, omnipresente y omnipotente). Para ellos, antes que nada, hay que conocer el mundo en el que se vive; determinar quiénes son, de dónde provienen y hacia dónde van. Los mazahuas comparten la idea de una cosmovisión cíclica y dialéctica en la que el hombre forma parte de la evolución del cosmos, y no al revés; la naturaleza en este sentido les provee de los alimentos para la reproducción y conservación del ciclo de vida y cuando se haya de partir, ellos mismos serán parte de este incesante proceso de dar y recibir.

El mundo para ellos es sagrado, idea que está en pugna con la concepción de lo profano occidental, en la que los sujetos se sienten dueños del mundo, por eso lo destruyen, venden la tierra y el agua, contaminan el aire y el fuego (Chao, 2010). Esta cosmovisión de los mazahuas es su referente y al mismo tiempo su esperanza para seguir viviendo en unidad con la naturaleza y con el cosmos; pese a los últimos cinco siglos de colonización occidental, la presencia del pensamiento de los mazahuas persiste y se reinventa todos los día en el escenario de sus interacciones sociales, simbólicas y religiosas cotidianas. De ahí que si quiere saber y comprender *la visión del mundo* de determinado grupo social, es necesario dar cuenta de cómo se dotan de significación aspectos de la vida social y material del grupo (Oliveros, 2013: 57).

Los cuatro elementos de la vida

Los mazahuas dicen que están hechos de cuatro elementos: tierra, *jömü*; agua, *ndeje*; fuego, *sibi* y aire, *ndajma*, este discurso es recurrente durante el ciclo de vida. Para ellos la tierra es el principal medio de producción para la satisfacción de sus necesidades alimenticias por lo que tiene un valor espiritual; cuando van a sembrar las parcelas, piden permiso primero a la tierra que es la unidad en torno a la cual gira su actividad reflexiva, productiva, cultural e identitaria. Toda su concepción de la vida está relacionada con la tierra y con el ciclo agrícola. En la región que habitan había antiguos centros ceremoniales en los que realizaban ritos de inicio, del ciclo agrícola, por ejemplo, en el lugar donde ahora se ubica la iglesia de Tepetitlán, en el municipio de San Felipe del Progreso. De acuerdo con los datos del señor Apolinar Basilio de 68 años, nativo de Dolores Hidalgo, dice que el antiguo calendario mazahua iniciaba en el mes de febrero y el casco de la ex–hacienda de Tepetitlán era un centro ceremonial donde se acudía para realizar ceremonias a la tierra e iniciar el ciclo agrícola; por los procesos de evangelización, ahora en ese lugar se edificó una iglesia y el 2 de febrero se celebra a la virgen de la Candelaria, ese día las mujeres llevan sus semillas de maíz, frijol y calabazas para bendecirlas. Pero entre las semillas llevan también al Niño Dios, por lo que se puede considerar el pensamiento actual mazahua como sincrético.

El fuego es otro de los elementos importantes para la vida de los mazahuas. Durante el ciclo del día lo primero que hacen las mujeres es ir a la cocina; acuden al fogón para remover las brasas que fueron cubiertas con cenizas el día anterior para revivir el fuego con el ocote; luego toman el nixtamal en el bote de cocción para llevarlo al molino, cuando regresan del molino amasan el nixtamal al metate, limpian el comal con el tenejal, depositan la primera tortilla al comal, y cuando ésta se ha cocido, antes de ser depositada en el chiquihuite, las mujeres señalan los cuatro elementos de la vida: *Jömü*, *ndeje*, *sibi*, *ndajma*. El 19 de marzo de cada año realizan la ofrenda al fogón, el lugar donde se enciende el fuego de la vida (Téllez y Durán, 2009). Se hace esta ceremonia para inaugurar la nueva vida en oposición a la vida que ha fenecido con el invierno.

El 3 de mayo, en el antiguo calendario, se celebraban ritos de petición de las primeras lluvias, se acudía a los cerros sagrados como el de Santa Cruz Tepexpan, antiguo santuario mazahua y otomí, así como al Santuario del Señor de Chalma y al Cerro de Jocotitlán, el "Ngemorü" para hacer sus peticiones a *ts'inadyeb'e*, la deidad de la lluvia, ahora en esta fecha se celebra el día de la Santa Cruz; de esta forma podemos ver cómo los antiguos santuarios mesoamericanos han sido sustituidos por los símbolos del catolicismo.

En el mes de junio se hacen ofrendas al viento para que haga llegar oportunamente las nubes, y se pide por los buenos vientos, ya que si no se hacen pueden venir tormentas que pueden afectar las parcelas de cultivos, los *mbündajmü*; en caso de que lleguen, las mujeres y los hombres sacan el sahumerio para desviar las fuerzas de los vientos, mientras los hombres truenan cohetes y hacen oraciones a sus divinidades actuales.

El día 15 de agosto continúan las festividades al agua en los lugares sagrados en ríos, lagunas y cerros, ahí se depositan flores, se queman inciensos y se realizan actos dancísticos, mientras en las parcelas de cultivos se ponen flores silvestres como: *jmikjwama*, *ndäb'äkjõ* y *ndäkärädyeb'e*, "flores para las parcelas, para las mazorcas y flores para las lluvias, respectivamente." Los campesinos recomiendan que es hasta esta fecha cuando se pueden consumir los frutos de la tierra, como elotes, *muxa*; cañas, *dye'e*; quelites, *tsjajna*; huitlacoches, *ndäntjõ*; hongos, *tsjojo*; flores de calabazas, *ndäjmu'u*; frijoles, *tsjü'ü*; habas, *ndakjü*, entre otros cultivos, no antes, porque si lo hacen se desequilibra el cosmos y se pueden contraer algunas enfermedades.

Asimismo, cuando el jefe de la comunidad da la bienvenida a funcionarios gubernamentales al movimiento del humo del sahumerio y los sonidos del tambor, le dice a los visitantes bienvenidos a estas tierras, que es nuestra madre: "somos tierra, fuego, aire y agua". Mientras los poetas mazahuas escribieron lo siguiente: "¡Soy mazahua! Estoy hecho de esta tierra, de este aire, del agua y del sol" (Garduño, 1999: 91). "Es tiempo de luz, de fuego y de vida; estamos celebrando nuestro año nuevo, el padre sol y la madre tierra nos protegen" (Guadarrama, 1999: 159). Todo el discurso anterior, transmitido en diferentes lenguajes, está impregnado del origen mítico del hombre mazahua.

El espacio celeste

Los sujetos de cualquier grupo social y étnico, independientemente del grado de desarrollo del pensamiento, son los creadores de los sistemas de significación del mundo, del lenguaje mismo que sirve al pensamiento para la comunicación y para la interpretación del mundo. El pensamiento es producto de la complejidad del desarrollo del cosmos del cual el hombre forma parte, sin embargo, su poder de creación intelectual, al cuestionarse sobre su origen, se lo ha transferido a los dioses y el hombre se ha convertido en un sujeto que necesita del poder que ha delegado para explicar su origen, su pasado, su presente y su futuro (Matos, 1995). La reflexión anterior también se da entre los mazahuas, ellos dicen que fueron creados por las deidades del universo, por eso son objeto de culto y de temor, las ubican en el espacio celeste, en nueve espacios y existen nueve deidades según doña Modesta Santiago, doña María Durán, así como don Asunción Mateo de San Pedro el Alto y don Cirilo Iglesias de Emilio Portes Gil, quienes dicen que en los primeros dos mundos se ubican *Kjimi*[1] y *Ts'inajëns'e*, que son los dadores de la vida de cuanto existe en el universo; seguido después, se ubican *Tatajyarü* y *Ts'inazana*, el padre sol, que alumbra el universo para

1 En el actual discurso esta palabra se ha cambiado a *Mizhokjimi* que es una palabra compuesta derivada del contacto entre lenguas y culturas.

que haya vida, lo acompaña la madre luna, que es la que alumbra el universo por las noches; luego se ubican *Tatajwexim*i y *Ts'inadyeb'e*, las deidades del rayo y de la lluvia. Detrás se ubican *Tatangundo* y *Ts'inaxjitsji*, las deidades del granizo y la nieve, y por último se sitúa *Ts'inatanseje*, que es la protectora de las deidades del universo de la vida terrenal. La concepción del espacio celeste está presente en su cotidianidad y es usual en todo momento referirse a ellos durante el día, durante el ciclo agrícola y durante el ciclo de la vida.

Por ejemplo, dicen, "mi padre sol y mi madre luna me ayudarán", comentan entre ellos. Cuando se presentan eclipses solares o lunares son días de regocijo y temor, se cree que se anuncia alguna fatalidad, un desastre, un mal agüero. Asimismo, cuando hay desastres naturales, lluvias torrenciales con granizos se dice que es la voluntad de la deidad de la lluvia, lo mismo cuando caen heladas que afectan a las cosechas, también le atribuyen esos fenómenos naturales a las deidades y que es voluntad de ellos. Estas antiguas divinidades del primigenio pensamiento mazahua han sido sustituidas por los nuevos santos católicos, por lo que son objetos de culto.

Cabe comentar que los otomíes, muy cercanos a los mazahuas, de acuerdo con Soustelle, tenían las siguientes divinidades: el Padre Viejo, la Madre Vieja, la Diosa del Agua, Ndähi, Yocippa, Tatacoada, La Luna y Otontecuhtli (Soustelle, 1993: 529). Otontecuhtli era el dios del fuego, la guerra y de los muertos, también era la divinidad de los tepanecas y mazahuas que le rendían culto (Carrasco, 1979: 15). Los símbolos de Otontecuhtli entre los mazahuas aún se pueden encontrar en el fogón cuando se hace la ceremonia del fuego, pero también se puede observar cuando las esposas de los mayordomos de las fiestas patronales llevan el sahumerio con copal, el cual es símbolo de la divinidad del fuego y una reminiscencia del culto a Otontecuhtli.

El inframundo

Una de las preocupaciones de los hombres es su destino después de la vida, que llega con la muerte, sin embargo, la muerte es el principio de un largo proceso. Para los pueblos mesoamericanos el destino final de los muertos es el inframundo. Para los mazahuas su espíritu tiene que vencer nueve obstáculos para llegar al inframundo; esta creencia está tan arraigada entre la población actual que se manifiesta en los novenarios que se realizan a las personas que se mueren.[2]

"Cuando alguien se muere, durante la velación, se tiene la sensación como si estuviese alguien más: son los espíritu de la tierra, el agua, el viento y el fuego, *Mejömü*, *Menzheje*, *Mendajmü*, *Mesibi*, respectivamente. Por eso, el primer día que fallece se

2 Entre los católicos estos eventos son todo un acto social, entre los sujetos de otras religiones ya no la practican.

le despide para que inicien el camino para llegar al inframundo. Al siguiente día el espíritu del fallecido tiene que pasar por la montaña sagrada, el *Ngemorü*, en lengua mazahua significa junto al ser, y entre la población se cree que en esa montaña se ubican sus ancestros: los wemas, de allí la importancia de despedirse de *Ngemorü*,[3] además se dice que es la montaña de los mantenimientos después el espíritu tiene que pasar por una cueva, *ne T'o'o*, también se cree que en ese lugar habitaron sus ancestros, posteriormente se pasa por una barranca, *ne k'ot'ü*. El pensamiento mazahua dice también que en esos lugares habitan los malos espíritus y para evitar peligros se les avisa para evitar contratiempos; el quinto día tiene que pasar por un manantial, *ne Meje*, el lugar donde brota el agua que es uno de los elementos de la vida, y el sexto día pasa por una laguna, *Zapjü*; el séptimo día tiene que pasar por el valle, *ne Batjü*, que es el valle de la abundancia; posteriormente pasa por el cerro de la noche, el *Ch'exomü*, en ese lugar habitan los espíritus protectores de las noches, *los Dyäntes*, con sus flechas, ese día el espíritu descansa porque tiene que recuperar sus fuerzas para vencer al mayor obstáculo, llegar al inframundo. Lleva a cabo el noveno día, día en que tiene que pasar a nado el río grande, *Ne T'andare*; pero los mitos y leyendas dicen que si no sabe nadar, será el perro que lo pasará al inframundo; pero si trató mal al perro en el mundo terrenal, entonces su espíritu se quedará en el octavo peldaño, no tiene opción de ir a descansar al inframundo; pero los mitos dicen también que no se puede retroceder. Por eso los discursos de los sabios, *lo zoyas*, insisten en tratar bien a los perros para que los ayuden a pasar el río grande y llegar al inframundo. Esta última reflexión está llena de significados, debe ser aterrador quedarse en el octavo peldaño, pero en realidad lo que se está transmitiendo son valores que los hombres en la vida terrenal deben de adquirir para reforzar la solidaridad entre ellos.

También dice el relato que los que llegan al inframundo, al lugar de los ancestros, cada año regresan para estar entre los vivos: sus descendientes, y éstos lo celebran con ofrendas y cantos ceremoniosos. Se dice que la llegada de las mariposas cada año a la región mazahua es el anunció de la llegada de sus ancestros. Durante el funeral, el difunto se hace acompañar de todos los objetos que necesita el espíritu para llegar al inframundo.

Conclusiones

Lo descrito es un pequeño acercamiento a la cosmovisión del mundo mazahua, es apenas el inicio de una investigación más extensa que explicará los sistemas simbólicos complejos relacionados con la reproducción y conservación de la vida, cosmovisión

3 Doña Modesta Santiago decía que en el *Ngemorü* estaban sus ancestros, los *Wemas*, y durante el cenit cuando arrecia el calor se nota el movimiento de los rayos del sol, decía que eran los *Wemas* que nos observaban.

que se produjo a través de un largo proceso social e histórico de los antiguos habitantes de Mesoamérica, del que los mazahuas son herederos. Son historias, mitos y pensamiento creativo y reinventado en todo momento, lo que se ha hecho es documentar una parte de ese pensamiento actual, a pesar del contacto con el pensamiento de la cultura occidental relacionado con la religión católica o cristiana, este pensamiento persiste y es un referente para el pueblo mazahua en su trascendencia.

Por supuesto, la tendencia actual en los nuevos mazahuas es ir abandonando este pensamiento que ha regido su vida durante milenios y que sigue reproduciendo cotidianamente a través de la lengua; para los mazahuas y no mazahuas, como dice Galinier (1990: 688), es su muro de resistencia frente al aniquilamiento cultural, de ahí que estén buscando que sus voces y sus pensamientos sean escuchados y que se compartan esos saberes con otros grupos, y hacer efectivo el diálogo intercultural entre los pueblos del mundo.

Bibliografía

Broda, Johanna (2000). "Ciclo de fiestas y calendario solar mexica" en *Arqueología Mexicana*, vol. vii, núm. 41, México.

Carrasco Pizana, Pedro (1950). *Los otomíes: cultura e historia prehispánica de los pueblos mesoamericanos de habla otomiana*. Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, México.

_____ (1998). *Los otopames en la historia antigua de Mesoamérica, Estudios de cultura otopame*, iia–unam, México.

Casillas Muñoz, Lourdes y Santini Villar, Laura (2009). *Universidad intercultural: modelo educativo*, sep–cgeib, México.

Cortés Ruiz, Efraín C. (1971). *San Simón de la Laguna: la organización familiar y lo mágico–religioso en el culto al oratorio*, sep–ini, México.

Chao, Alejandro (2010). "Cosmovisión e identidad": ponencia en la uacm, Ciudad de México.

Decreto de Creación de la Universidad Intercultural del Estado de México (2003). Gobierno del Estado de México.

Durán Segundo, Pedro Agustín y Miguel Téllez García (2009). "Vida y conocimiento de la cultura mazahua", asignatura estatal: Programa Lengua y Cultura Indígena Mazahua jñatrjo, primer grado, Secretaría de Educación del gobierno del Estado de México.

Galinier, Jacques (1984). "El depredador celeste: notas acerca del sacrificio entre los mazahuas" en: *Anales de Antropología*, 27 Instituto de Investigaciones Antropológicas, unam, México.

Gamio, Manuel (1929). *Las excavaciones del Pedregal de San Ángel y la cultura arcaica del Valle de México*, segunda edición, Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, tomo xxii, núm. 2, México, D. F.

_____ (1990). *La mitad del mundo: cuerpo y cosmos en los rituales otomíes*, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la unam, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Instituto, Nacional Indigenista, México.

González Ortiz, Felipe (2005). *Estudios sociodemográficos de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México*, Colegio Mexiquense/cedipiem, México.

_____ (2007). "Crítica de la interculturalidad: la construcción de un proceso en el marco de la modernidad" en: *Cuadernos Interculturales*, segundo semestre, año, vol. 5, núm. 009, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

Guadarrama López, Fausto (1999) (compilador). *Amanecer ra jyasu: antología de poesía mazahua contemporánea*, Conaculta, Instituto Mexiquense de Cultura, Museo de Culturas Populares, México.

Hopkins, N. y J. K. Josserant (Eds.) (1979). *Estudios lingüísticos en lenguas otomangues*, sep–inah, México. (Colección Científica 68).

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (inegi), (2005). *xii Censo General de Población y Vivienda 2000*, Aguascalientes, México.

inali (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales, variantes lingüísticas de México, con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México.

Le Clézio, J.M.G. (2008). *El sueño mexicano o el pensamiento interrumpido*, fce, segunda reimpresión, México.

León–Portilla, Miguel. (1953). *La filosofía náhuatl*, Instituto de Investigaciones históricas, unam, México.

_____ (2012). *El proceso de aculturación de los chichimecas de Xólotl*, en: http://www.histiricas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn07/089.pdf

López Austin, Alfredo (1980). *Cuerpo humano e ideología: las concepciones de los nahuas*, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la unam, México.

_____ (2011). *El pasado indígena*, Colmex, fce, México.

Matos Moctezuma, Eduardo (1995). *Catálogo de la exposición dioses del México Antiguo*, unam, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, ddf, Ciudad de México, Grupo Tribasa, Museo de San Ildefonso, ardf.

Montemayor, Carlos (1998). *Chiapas: la rebelión indígena de México*, Joaquín Mortiz, México.

Muñoz Cruz, Héctor (Coordinador) (1997). *Para ser gente de razón. Alfabetización bilingüe y transición improbable de mujeres mazahuas a la escritura alfabética*, upn–Unidad Oaxaca, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Oaxaca.

_____ (2002). *Rumbo a la interculturalidad en la educación*, uam–i, México.

Oliver Vega, Beatriz (1998). *¿Han muerto los dioses hñähñu o existe un resurgimiento de los mismos?* Estudios de cultura otopame, iia–unam, México.

Oliveros Espinosa, Rodolfo (2013). "Acercamiento a la cosmovisión otomiana en Michoacán", María Enriqueta Cerón Velásquez, (coordinadora). "Ritualidad e interculturalidad Otopame", en *Homenaje a Carlos Antonio Castro Guevara y Roberto Williams García*, Gobierno del estado de Veracruz, México.

Riesz, János (1986). "La aculturación a contrapelo: un tema literario" en: *Diógenes*, Coordinación de humanidades, unam, México.

Rodríguez, Pranpolini (1978). "La figura del indio en la pintura del siglo xxi, fondo ideológico" en: *México indígena*, ini 30 años después revisión crítica, editorial Libros de México, México.

Soustelle, Jacques (1937). *La familia otomí–pame del México central*, fce, México. 1991.

Todorov, Tzvetan (2003). *La conquista de América*, Siglo XXI, México.

Vizcarra Bordi, Ivonne (2002). *El taco mazahua entre el mundo: la comida de las relaciones de poder, resistencia e identidad*, Gobierno del Estado de México, Instituto Mexiquense de la Mujer, Universidad Autónoma del Estado de México, México.



Martha C. Muntzel

Profesora investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia donde labora en la Dirección de Lingüística.

Licenciada en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México y con maestría y doctorado por la State University of New York en Albany en estudios lingüísticos. Cuenta con una especialización en Educación por el Departamento de Educación del Dominican College de San Rafael, California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México y profesora invitada del cuerpo académico de Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Petra Benítez Navarrete

Maestra en Ciencias de la Educación. Ha sido docente bilingüe durante 18 años y actualmente es profesora investigadora en la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de México. Al momento cuenta con el reconocimiento al perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y es miembro activo del cuerpo académico "Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas".

Diseña materiales y metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua otomí e imparte talleres donde enseña lengua hñähñu. Entre sus publicaciones están la *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México* y la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* del español a la lengua hñähñu.

Este libro reúne trabajos que reflejan diferentes inquietudes y aspectos importantes de la educación intercultural ofrecida por la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Esta reflexión constituyó una de las principales prioridades del cuerpo académico *Lenguas y culturas otomianas y su relación con otras culturas*. A partir de las líneas de investigación propuestas por los miembros del cuerpo, se presentan tres temáticas que definen el contenido de este libro, la primera sobre *Procesos educativos*, la segunda *La lengua como objeto de estudio*, y la tercera trata de *Análisis de sistemas simbólicos de los pueblos otomianos*.

Los capítulos del libro que el lector tiene entre sus manos representan experiencias en el proceso vivido por parte de todas las personas que han formado parte de la construcción de una educación de calidad en la universidad, un proceso siempre dinámico, en búsqueda de ser cada día mejor.

La UIEM ha enfrentado el desafío de desarrollar procesos educativos adecuados para la enseñanza de conocimientos y materias con base en el enfoque y filosofía intercultural. El análisis de la estructura de las lenguas permite entender mejor como llevar a cabo la enseñanza y la adquisición de segundas lenguas. Además que conocer la lengua es ver cómo ésta es evidencia explícita, un espejo de la cultura a través de sus clasificadores, el léxico, el discurso y la tradición oral. Consideramos a la lengua y la cultura como sistemas simbólicos que forman parte de un todo integral, que contempla al individuo como ser físico y social, miembro de su familia y su comunidad en un entorno que influye en su subsistencia, sus creencias, su cosmovisión y su historia.

SEP
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL
ESTADO DE MÉXICO

promeP
Programa de Mejoramiento del Profesorado

Ediciones Navarra

ISBN 970-92991-8-2