



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA
EDUCACIÓN COMUNITARIA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES**

TÍTULO

**MAKXTUM NATLAWAYAUG (JUNTOS LO HAREMOS)
ANÁLISIS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA TOTONACA BAJO UN ENFOQUE
SOCIOCULTURAL DESDE UNA EXPERIENCIA COMUNITARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

P R E S E N T A:

FEDERICO RAMOS RAMOS

ASESORA: MTRA. MARCELA TOVAR GÓMEZ

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024



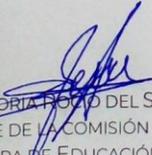
Ciudad de México, 20 de agosto de 2024

Designación de Jurado

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional del pasante **Federico Ramos Ramos** con matrícula **190921050**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **Tesis**, bajo el título: **"Makxtum natlawayaug (Juntos lo haremos). Análisis sobre el aprendizaje de la lengua totonaca bajo un enfoque sociocultural desde una experiencia comunitaria"**. Para obtener el Título de **Licenciado en Educación Indígena**.

Jurado	Nombre
Presidente	ALBA LILIANA AMARO GARCÍA
Secretaria	CÉSAR MAKHLUOF AKL
Vocal	MARCELA TOVAR GÓMEZ
Suplente	ROSAURA GALEANA CISNEROS

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


JESSICA GLORIA DEL SOCORRO RAYAS PRINCE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA
LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

JGRDRP/engs

Carretera al Ajusco # 24, Col. Héroes de Padierna, C.P. 14200, Tlalpan, CDMX
Tel. 5630 9700 exts. 1390 y 1425 www.upn.mx http://area2.upnvirtual.edu.mx



Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1	
1.1 Problematización y justificación del problema.....	11
1.1.1 Objetivos.....	12
1.1.2 Interrogantes.....	12
1.1.3 Justificación.....	13
1.2 Fundamentos Metodológicos.....	15
1.2.1 Investigación social y pueblos indígenas.....	17
1.2.2 La presente investigación.....	20
1.2.3 Investigación cualitativa.....	21
1.2.4 Investigación con enfoque dialógico- reflexivo.....	23
1.3 Fundamentos teóricos.....	25
1.3.1 Teoría social del aprendizaje.....	29
1.3.2 Socialización.....	32
1.3.3 Socialización y pueblos indígenas.....	36
1.3.4 Comunidades de aprendizaje.....	38
Capítulo 2 Contextualización lingüística del grupo de familias totonacas.....	40
2.1 Contextualización geográfica.....	40

2.2 La lengua totonaca entre los integrantes del grupo de familias.....	42
2.2.1 La lengua totonaca en la infancia de los abuelos.....	45
2.2.2 La lengua totonaca en las hijas e hijos de los abuelos del grupo de familias.....	53
2.2.3 La lengua totonaca en los nietos de los abuelos.....	60
2.3 Conclusión del capítulo.....	63
Capítulo 3: El aprendizaje del totonaco en familias originarias de Nanacatlán, Puebla, radicadas en San Miguel, Topilejo, CDMX.....	66
3.1 La emergencia de la experiencia.....	67
3.2 Organización de la experiencia.....	72
3.3 La puesta en marcha de la experiencia.....	76
3.3.1 Etnografía sobre el aprendizaje del totonaco.....	76
3.3.2 Trabajo del totonaco desde casa.....	86
3.3 Conclusión del capítulo.....	89
Capítulo 4: Acercamientos teóricos para la comprensión académica del aprendizaje de la lengua totonaca en esta experiencia.....	92
4.1 El aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de la vinculación con prácticas totonacas.....	92
4.2 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir del entorno natural y social.....	97

4.3 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir del proceso de socialización.....	99
4.4 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de la participación comunitaria.....	107
4.5 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de la interacción social	108
Conclusiones generales.....	112
Anexo A	
Clasificadores numerales de forma en lengua totonaca.....	115
Anexo B	
Nombres propios del entorno natural en Nanacatlán.....	118
Bibliografía.....	119

Introducción

Para nadie parece ser un secreto el proceso de exclusión que han padecido los pueblos indígenas en México, desde la conquista hasta nuestros días; los esfuerzos se han centrado en silenciar las voces y el hacer de todas aquellas comunidades que en su vivir no se comporten como los grupos socioculturales dominantes. Y esta dominación ha tenido éxito, de tal manera que un territorio que se componía por una población predominantemente indígena¹, ahora tiene a quienes reivindican su pertenencia étnica, en la desesperación por sobrevivir como cultura.

En lo referido a la diversidad étnica y lingüística, en el territorio mexicano coexisten, como mínimo, 69 lenguas², (incluido el español) de las cuales devienen una infinidad de variantes lingüísticas; pero estas lenguas indígenas han sido fuertemente excluidas, de tal manera que en muchos pueblos se ha dado una ruptura generacional entre hablantes y no hablantes de las mismas y, en muchos casos, son las infancias las que han dejado de hablar la lengua materna propia de las madres, padres, abuelas o abuelos.³

El desuso de la lengua indígena se intensifica en la población que radica fuera de sus pueblos de origen; así, por ejemplo, la CDMX es la entidad que tiene la mayor diversidad lingüística del país⁴. Más que significar una potencialidad nacional incrustada en la diversidad cultural, la diversidad de pueblos y lenguas, parece ser un obstáculo para el fortalecimiento de las estructuras sociales,

¹ De acuerdo con los datos obtenidos para la población del territorio que ahora es México, señalan: “una población novohispana para el año 1803 de 5 837 100” (Estrada, 2005, p. 157) de los cuales 3 332 117 serían indios, lo que “equivaldría a más del 50% del total de la población para este año” (Estrada, 2005, p. 159), cabe resaltar, que es una fecha que su ubica en un periodo de tiempo poco antes del periodo histórico de la independencia de México.

² Según Catálogo de lenguas Indígenas Mexicanas (2013) realizado por el INALI: En México existen 68 agrupaciones lingüísticas vinculadas con pueblos indígenas.

³ De acuerdo con el Panorama Educativo de México (2006), con los hablantes de lenguas indígenas “se aprecia que a nivel nacional la población de 5, de 6 a 11 y 12 a 14 años disminuyeron relativamente en el 2005, con una diferencia de tres puntos porcentuales [respecto al año 2000]” (p. 96)

⁴ De acuerdo con el INEGI (2010), en la Ciudad de México se hablan 55 de las 68 lenguas indígenas nacionales.

políticas, económicas y culturales dominantes. A pesar de que México y su capital se reconocen como multiétnicos, pluriculturales y plurilingües⁵, las estructuras de su organización determinan una relación de imposición de formas de vida que el estado mexicano instaura sobre las comunidades indígenas.

Es de esta manera que, en el tema de las lenguas indígenas que se hablan en México, es notoria la problemática que implica su desuso⁶ a causa de un desplazamiento lingüístico⁷; el cual ha operado, principalmente, desde políticas lingüísticas de estado que han apostado por su desaparición. Sabemos que la problemática antes planteada se estructura desde distintas dimensiones de análisis⁸, las cuales pueden ser económicas, sociales, políticas o culturales. Dentro de estas dimensiones de la problemática, se encuentra una que refiere a la educación, tema que nos interesa abordar en este trabajo.

Durante mucho tiempo, en el tema de la educación pública relacionada con las lenguas indígenas, perduró una política educativa y lingüística que se esforzó por su desaparición⁹. Estas políticas buscaban, gradualmente, la castellanización de la población indígena, lo cual contribuyó de manera

⁵ Artículo 2° de la Constitución Mexicana de los Estados Unidos Mexicanos: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”.

⁶ Para Bjeljác (2001) el problema de que las lenguas entren en desuso y desaparezcan no es un problema que sea nuevo, lo que sí es nuevo “es la rapidez con que desaparecen en la actualidad... la disminución de la diversidad lingüística se aceleró considerablemente a raíz de las conquistas coloniales europeas, que eliminaron al menos 15 % de las lenguas habladas en esa época” (p.69)

⁷De acuerdo con Roth (1989) “las razones sociales que propician el desplazamiento son complejas. Se considera que hay desplazamiento sólo cuando una lengua sustituye a otra en el papel comunicativo de la socialización primaria dentro de una población de hablantes. Es decir que la continuidad biológica y residencial del grupo se mantiene intacta; sólo hay cambios significativos en su reproducción social.” (p.30)

⁸ En este trabajo recurrimos al concepto de dimensión de análisis tal como lo plantea Vezub (2020) “las dimensiones de análisis son los aspectos que se distinguen en el problema de investigación; aquellos que se recortan como focos y ejes de problematización y que a su vez funcionan para organizar, estructurar y vertebrar la práctica del investigador.” (p. 24)

⁹ Revisar, “Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)”. Solana Fernando & Cardiel Raúl & Bolaños Raúl. 2001. Fondo de cultura económica.

notoria para que las lenguas indígenas se encuentren en el escenario actual que las tiene en grave peligro de extinción.¹⁰

En años recientes se ha evidenciado la problemática con fuerza y se han buscado distintas alternativas que busquen erradicar la discriminación y exclusión de los pueblos indígenas en la educación pública; por un lado, se encuentran documentos internacionales como el Convenio 169 de la OIT, la Declaración Universal sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, documentos nacionales como Ley General de Derechos Lingüísticos o documentos locales, tal como la Constitución política de la Ciudad de México, todos estos documentos, con un apartado especial vinculado a la educación con enfoque de derechos para los pueblos indígenas. Pero estas soluciones se han quedado solamente en el plano discursivo y no han generado los cambios estructurales para que los pueblos indígenas puedan ejercer el derecho que les corresponde: una educación bajo sus propias formas y en su propia lengua.

Desde el sistema educativo nacional, se han implementado distintos subsistemas de educación indígena¹¹ que buscan retomar el enfoque educativo desde los derechos indígenas, tanto lingüísticos como culturales, de esta manera, se ha implementado la educación bilingüe, la educación bilingüe bicultural y educación intercultural bilingüe, pero estos subsistemas no han logrado que los pueblos indígenas logren trabajar educativamente desde sus lenguas.

En gran parte, los subsistemas de educación indígena, no han logrado hacer, de la educación pública, un espacio de revitalización y fortalecimiento de las lenguas indígenas porque se ha establecido una educación dirigida para los indígenas y no diseñada desde sus propias formas de

¹⁰ Véase: México. Lenguas Indígenas Nacionales en Riesgo de Desaparición. 2000. INALI

¹¹ De acuerdo con Martínez (s.f) En 1963 la secretaria de Educación Pública propone el primer programa de educación bilingüe y en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

organización, prácticas y sistemas normativos. Poco se ha hecho por visibilizar o por fomentar la participación de los pueblos indígenas en los proyectos destinados a la intervención de sus propias problemáticas y, de la misma forma, son casi nulos los esfuerzos que se interesan por adentrarse a fondo e indagar de manera cuidadosa sobre el contexto que emana de la realidad cotidiana indígena; mucho menos se ha logrado tener como práctica predominante, escuchar de la propia voz de los indígenas, todo esto determina los factores cruciales que generan las diversas problemáticas que los aquejan, como, por ejemplo, el tema de interés de este trabajo: el desuso de la lengua totonaca y la búsqueda de estrategias para su reinserción en los espacios comunitarios propios.

Ante la problemática planteada, este texto busca documentar la experiencia de una comunidad totonaca radicada en la Ciudad de México, la cual se ubica en un momento crucial para que sus infantes aprendan, o no, la lengua totonaca. Ante la imposibilidad de respuesta en la educación pública, esta comunidad totonaca ha comenzado a enfrentarse a la problemática con una propuesta educativa propia, con los medios que tienen a la mano y apoyándose en los saberes de cada uno de los integrantes de esta comunidad.

Para comenzar a estructurar una explicación del párrafo anterior, en el capítulo 1 comenzaremos planteando el problema de investigación, cuáles son los objetivos, tanto primarios como secundarios, así como, cuáles fueron las preguntas que guiaron el trabajo de investigación. Para terminar este apartado, se justifica, bajo un enfoque de derechos, la educación de los pueblos indígenas y el porqué de la importancia de indagar sobre los temas a trabajar en cada uno de los capítulos de esta investigación. De la misma forma, la fundamentación teórica y metodología para llevar a cabo la investigación, será presentada en este capítulo, la cual está vinculada a las técnicas de investigación que se utilizará a lo largo del trabajo. Problematizamos el método de

investigación, poniendo en cuestión algunas formas de investigar relacionada con los pueblos indígenas que se apegan a la relación sujeto y objeto, en donde los pueblos indígenas o sus integrantes, son tratados como espectadores o sujetos de contemplación pasivos. Así también, intentamos explicar cómo es que la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca se realiza a partir de la investigación y práctica educativa comunitaria.

En el capítulo 2 de esta investigación, ponemos en contexto a los integrantes del grupo de familias; tal contextualización se ubica en la experiencia de cada uno con la lengua totonaca y el español, esto con el objetivo de sentar las bases y las principales causas que llevaron a una familia que comenzó con sus primeros integrantes, la abuela y el abuelo, siendo monolingües en totonaco, y que en la actualidad tiene una tercera generación, los nietos, los cuales solamente dominan el español. Además, se contextualiza de manera breve el pueblo totonaco, así como la región sierra norte y, en específico, el pueblo de Nanacatlán, pueblo del cual son originarios los integrantes totonacos de la experiencia.

En el capítulo 3, se estructura una sistematización que consiste en una narrativa reflexiva sobre cómo emergió y cómo se organizó la experiencia de aprendizaje de estas familias, así mismo, se realizó una etnografía, la cual da cuenta de cómo se ejecuta la experiencia de aprendizaje del totonaco. Todo este capítulo está estructurado con la finalidad de mostrar al lector los resultados del trabajo de campo de esta investigación.

En el capítulo 4 de este trabajo. se analiza e interpreta de forma académica, los principales elementos que, a nuestro criterio, dan cuenta de cómo se organiza y se entiende el aprendizaje de la lengua en esta experiencia y cómo es que algunas de estas formas guardan similitudes con teorías del aprendizaje que han sido planteadas por algunos autores del enfoque sociocultural.

Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

La presente investigación consta de inquietudes e iniciativas ubicadas en dos dimensiones diferenciadas; en primera instancia se encuentra una experiencia de intervención sobre el aprendizaje de la lengua totonaca en un grupo de familias originarias de Nanacatlán, Puebla (de las que formo parte), las cuales residen en la actualidad en San Miguel Topilejo, Ciudad de México, experiencia de intervención que tuvo como emergencia la iniciativa propia de los integrantes de estas familias. En segunda instancia, se ubica mi inquietud por sistematizar, analizar e interpretar esta experiencia en función de mi formación escolar por parte de la Licenciatura en Educación Indígena. Es así que, dado que pertenezco al grupo de familias totonacas, me resultó de suma importancia trabajar sobre este caso, vinculándolo con mi trabajo escolar en el campo de la educación indígena.

Este grupo de familias se encuentra constituido por tres generaciones distintas, abuela/abuelo, hijas/hijos, nietas/nietos. La generación de los abuelos es la primera que se desplazó de Nanacatlán a la Ciudad de México, viviendo gran parte de su vida en el pueblo; la generación de las hijas e hijos de estas familias, quienes desde el nacimiento, estuvieron itinerantemente residiendo en el pueblo y en la Ciudad de México, siendo de los 16 a los 18 años el rango de edad en donde ya se quedaron a vivir en la ciudad; por último, la generación de los nietos, la cual ha vivido, desde el nacimiento hasta la actualidad, en la Ciudad de México.

La problemática emergida de este grupo de familias se centra en que las nietas y nietos de estas familias ya no hablan el totonaco, a diferencia de sus abuelas, de sus madres y padres, los cuales son bilingües en totonaco y español. Ante la necesidad de intervenir en esta problemática, este

grupo tuvo la iniciativa de emprender un proyecto educativo que busca recuperar la comunicación en totonaco entre los adultos y abuelos de manera que las niñas y niños de estas familias también aprendan y puedan comunicarse en esta lengua.

Todo lo anteriormente planteado para sistematizar, analizar e interpretar, se da en función de que estas familias totonacas están residiendo fuera de su pueblo de origen. Los infantes y jóvenes no hablantes del totonaco asisten a distintos grados escolares en donde hay nula atención a sus referentes culturales totonacos, contribuyendo así, a que estos infantes no sigan haciendo uso o muestren interés por la lengua materna de su familia.

1.1.1 Objetivos

Objetivo general

- Analizar e interpretar académicamente el aprendizaje de la lengua totonaca en la experiencia de un proyecto educativo no escolar llevado a cabo por un grupo de familias originarias de Nanacatlán, Puebla, radicados en San Miguel Topilejo, Ciudad de México.

Objetivos Específicos

- Contextualizar el trayecto histórico de lengua totonaca del grupo de familias totonaca originarias de Nanacatlán para situar de manera más amplia la problemática del desuso de la lengua entre los integrantes del grupo de familias radicadas en la Ciudad de México.
- Sistematizar la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca en el grupo de familias originarias de Nanacatlán, radicados en la San Miguel Topilejo (CDMX)
- Analizar e interpretar académicamente las iniciativas que el grupo de familias totonacas han emprendido por el aprendizaje de la lengua totonaca mediante el enfoque sociocultural de la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas.

1.1.2 Interrogantes

¿Cuál es el contexto lingüístico de las familias totonacas originarias de Nanacatlán, (Puebla) radicados en San Miguel Topilejo, (CDMX)?

¿Cómo se ejecuta y qué es lo que se pone en marcha en el proyecto para el aprendizaje de la lengua totonaca desde los referentes culturales propios de los integrantes de este grupo de familias?

¿Cómo se entiende el aprendizaje de la lengua totonaca desde esta experiencia emprendida por este grupo de familias totonacas?

1.1.3 Justificación

En México, la educación, además de ser un derecho para la toda población nacional, para los pueblos indígenas tendría que ser una educación “plurilingüe e intercultural”, derecho que se encuentra sustentado en la propia constitución nacional del país. Siendo así, dentro del territorio mexicano se hablan 68 lenguas indígenas, todas ellas con el derecho a trabajarse en la escuela, garantizado a los hablantes y sus pueblos, al acceso a la educación pública en sus propias lenguas.

De tal manera, se reconoce internacional y nacionalmente que:

Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo. (Convenio 169 de la OIT, 2014, p. 57)

Resulta pues, crucial, sumar esfuerzos por un sistema educativo nacional que se diversifique de manera lingüística y que pueda ofrecer a los pueblos que hablen otra lengua distinta al español, la pertinencia educativa con el uso de sus lenguas. Así mismo en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (2007), se recalca que “los pueblos indígenas

tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.” (p. 7)

De acuerdo con lo anterior, si el sistema educativo nacional pretende atender a la diversidad indígena que compone México, se hace necesario, no solo un trabajo de incorporación cultural de los indígenas, hace falta la participación directa de estos pueblos proponiendo e impartiendo propuestas educativas desde sus propias lenguas y métodos culturales, así como el diseño de sus propias estrategias de enseñanza y aprendizaje

Ahora bien, como sabemos, las poblaciones indígenas en la actualidad se encuentran dinamizadas, ya no solamente en los territorios en donde emergieron sus culturas, sino que ahora se encuentran por todo el territorio nacional y el extranjero. Uno de estos puntos de nuevas residencias se encuentra en la Ciudad de México. Para tal caso, la Constitución Política de la Ciudad de México (2017) declara:

Las autoridades de la Ciudad de México adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas, éstos se coordinarán con las autoridades correspondientes para la creación de un subsistema de educación comunitaria desde el nivel preescolar hasta el medio superior, así como para la formulación y ejecución de programas de educación, a fin de que las personas indígenas, en particular las niñas, los niños, y los adolescentes incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, a la educación y al deporte en su propia cultura y lengua. (p.169)

Nos resulta de suma importancia visibilizar las formas de llevar a cabo procesos de intervención en donde los pueblos indígenas generan experiencias educativas, de aprendizaje y formación de sus integrantes. Tal es el caso de la experiencia de aprendizaje totonaca, he aquí la justificación por analizar y sistematizar lo realizado por este grupo de familias.

Esta investigación también tiene como propósito visualizar cuales son las estrategias, el saber y conocimientos que no necesariamente emergen del espectro escolar y que ponen en marcha integrantes de pueblos indígenas; y que, por otro lado, sí retoman lo aprendido y adquirido en la vivencia y experiencia de cada una de ellas y ellos.

Tal planteamiento es importante dado que los saberes no escolares, han quedado en muchas ocasiones minimizados, desvalorizados y excluidos del sistema educativo nacional. Para los pueblos indígenas lo anterior resulta crucial pues una enorme cantidad de los saberes y conocimientos acumulados a través de milenios por parte de estos pueblos, han sido relegados de la escuela por considerarlos inválidos o no serios, sin la suficiente complejidad para ser trabajados por la escuela.

En función de lo anteriormente planteado, la presente investigación tiene también como justificación, la importancia cada vez más crucial, de indagar en los estilos de aprendizaje culturales de los pueblos indígenas emanados de sus propios contextos, buscando con esto que la educación escolar se convierta en una institución que abone al fortalecimiento de esta culturas y, de esta manera, lograr la atención educativa pertinente para la población que pertenece a estos pueblos y así también una educación nacional mucho más enfocada en trabajar a partir que la diversidad cultural que compone al país.

1.2 Fundamentos metodológicos

En el apartado anterior, nos hemos dado a la tarea de plantear la importancia y el porqué de la investigación que hemos venido desarrollando; en esta parte del trabajo, nos parece importante retomar lo planteado al principio del capítulo 1: La presente investigación consta de inquietudes e iniciativas ubicadas en dimensiones diferenciadas. En primera instancia se encuentra una

experiencia de intervención sobre el aprendizaje de la lengua totonaca en un grupo de familias originarias de Nanacatlán, Puebla, (de las que formo parte) las cuales residen en la actualidad en San Miguel Topilejo, Ciudad de México, experiencia de intervención que tuvo como emergencia la iniciativa propia de los integrantes de estas familias. En segunda instancia se ubica mi inquietud por sistematizar, analizar e interpretar esta experiencia en función de la formación recibida por parte de la Licenciatura en Educación Indígena, de la cual también formo parte.

Esta situación me plantea la necesidad de posicionarme desde dos frentes de investigación; por una parte, se encuentra mi trabajo de investigación que se relaciona con mi condición de estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena; y por el otro, mi condición como parte del grupo totonaco. Este trabajo de investigación refleja ambas partes. Desde mi condición como estudiante, acciono técnicas de investigación cualitativas para sistematizar la experiencia del grupo totonaca, indagando sobre la realidad que me toca vivenciar, experimentar y padecer, la cual comparto, en gran medida, con mi familia y paisanos. Por otro lado, se encuentra mi participación en el trabajo por el aprendizaje de la lengua totonaca, en el cual se dialoga, debate, discute, se hace y se piensa en colectivo, lo que me ha llevado a reflexionar y llegar a algunas conclusiones sobre lo que hacemos como grupo, un trabajo que, para fines de esta investigación, aparece vinculado con el enfoque dialéctico-reflexivo.

En este capítulo se buscan exponer planteamientos problematizadores respecto a la importancia, que también tiene, la apertura de espacios académicos en donde los pueblos indígenas sean los que investiguen su propia realidad, como un ejercicio que busque balancear las interpretaciones académicas desde dentro y fuera de las comunidades indígenas. Dicho lo anterior, procederemos a describir los métodos de investigación utilizados en este trabajo escrito y su respectiva contextualización.

1.2.1 Investigación social y pueblos indígenas

Dentro de la investigación social se presenta una problemática cuando de pueblos indígenas se trata. Esta problemática refiere a maneras de plantearse el trabajo con los pueblos indígenas que permean en algunos enfoques de investigación social. Resulta que: “En la investigación académica o científica tradicional, por lo general todo el proceso de investigación hasta la obtención de los resultados o conclusiones, está a cargo de uno o más científicos” (Zapata & Rondan, 2016, p. 11), científicos que dejan fuera el accionar o la participación de los sujetos investigados.

En lo referente a los estudios sobre los pueblos indígenas es recurrente observar que: “Los pobladores locales comúnmente no participan en la decisión del tema de investigación o los métodos que se emplearan y tampoco suelen participar en el proceso de análisis y elaboración de las conclusiones (Zapata & Rondan, 2016, p.11). En ese sentido, los sujetos objetivizados, la comunidad o grupo a investigar, parecen ser solamente actores pasivos de contemplación e inspiración analítica.

Esta manera de investigar el ámbito indígena que no toma en cuenta las necesidades de los involucrados en la problemática o tema a indagar se encuentra inserta en relaciones de poder que se fueron estructurando en los procesos históricos relacionados, en dicho ámbito, con los pueblos indígenas; es decir que el indígena:

fue inscrito en la economía política colonial como raza inferior, sujeto inferior o cuerpo despojable que debía estar al servicio de quienes se arrogaron y auto-legitimaron como superiores o civilizados. En el ámbito de la producción de conocimiento, el lugar del “indio” se naturalizó como objeto que debía ser explorado y conocido en cuanto otredad. (Nahuelpán, 2013, p. 77)

Este planteamiento, en muchos ámbitos del trabajo académico, se normalizó de tal manera que hubo escasa o nula producción de investigaciones dirigidas o emprendidas por integrantes de pueblos indígenas, de tal manera que:

La investigación social en su relación con el “indio”, se instituyó en estas lógicas y, salvo algunas excepciones, contribuyó a reproducirlas, develando cómo la racialización de las relaciones sociales también permeó el campo de la epistemología y la investigación social (Nahuelpán, 2013, p. 77)

Es de esta forma que la investigación social se ha estructurado de tal manera que, las personas, los grupos o los pueblos, se presentan con recurrencia, como un sujeto u objeto al que se puede medir, observar o interpretar, únicamente desde una posición distinta y alejada de las situaciones, problemáticas y actividad cotidiana de esa persona o grupo social investigado.

De esta manera se puede operar, por ejemplo, con el enfoque cuantitativo, con individuos que son “[...] abstraídos de sus relaciones sociales, y abstraídos de su complejidad subjetiva [...]” y con variables “[...] abstraídas de las totalidades de las que forman parte [...]” que son, ambas, individuos y variables, “[...] numerables precisamente por su alto grado de abstracción” (Canales, 2006, p.13). Si observamos el enfoque cualitativo nos damos cuenta que: “[...] el sujeto que emerge sólo habla o significa, pero no interviene, y así no implica todas sus determinaciones y posibilidades de acción” (Canales, 2006, p.14)

Sin duda, ambos enfoques metodológicos son funcionales para determinados objetivos planteados a indagar en algún tema. Pero cuando analizamos que, en ambos enfoques, el o los investigados, no son participantes ni agentes de la investigación y lo relacionamos con las investigaciones sociales sobre pueblos indígenas, podemos comprobar que aparece como una constante en las investigaciones de distintas disciplinas, un mecanismo que ha operado sobre la dinámica de no

participación de los grupos indígenas en las investigaciones que sobre ellos mismos se hacen, planteando una problemática que refiere a la construcción de un imaginario sobre los pueblos indígenas en donde han participado, predominantemente, sectores de la sociedad que no pertenecen a estos pueblos.

Esto se debe a que la investigación científica, como toda estructura social moderna, está atravesada por relaciones de poder, dado que es una actividad propia de las ciencias sociales que tiene una función social específica, es decir “Las ciencias sociales pueden ser entendidas como una institución. Es decir, es posible comprender su función histórica como una clave del orden social moderno” (Cottet, 2006, p. 186)

Un orden social moderno que para los pueblos indígenas significa, en muchas ocasiones, mecanismos excluyentes que son producto de una tradición colonizadora que jerarquizó las diferencias en la modernidad a partir del concepto de raza y el control del trabajo, ejerciendo el poder de imponer el sistema económico, (Quijano, 2014) que ha pasado factura en las disciplinas que se dedican a la investigación social.

Es por tal motivo que, a decir de Boaventura de Sousa “Las ciencias sociales están pasando una crisis, porque a mi juicio están constituidas por la modernidad occidental” (Santos, 2006, p.15)

Este conocimiento es fuente de legitimidad histórica de las acciones sociales en el contexto moderno. La ciencia es la institución que debe responder al requerimiento de conocimiento legítimo del funcionamiento social, conocimiento que asegura la legitimidad del funcionamiento del orden social moderno. (Cottet, 2006, p. 186)

La ausencia casi total de los planteamientos indígenas dentro de la investigación resulta evidente, “Experiencias muy locales, no muy conocidas ni legitimadas por las ciencias sociales

hegemónicas, son hostilizadas por los medios de comunicación social, y por eso han permanecido invisibles, “descredibilizadas” (Santos, 2006, p. 18-19)

La investigación que planteamos a continuación parte de hacer investigación desde una visión que busca indagar en la propia realidad del investigador compartida con paisanos y familia.

1.2.2 La investigación

La presente investigación se ubica en tres bloques principales, el primero de ellos en donde se trabaja el contexto lingüístico del grupo de familias totonacas, el segundo, está dirigido a sistematizar el aprendizaje del totonaco (una lengua “indígena”) y, el tercero, está dirigido a interpretar esta experiencia de aprendizaje del totonaco mediante el enfoque sociocultural para la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas.

Es entonces que, en el trabajo realizado, la figura del investigador se sitúa en dos formas de proceder distintas, una en donde se plantea indagar, analizar e interpretar dimensiones de estudio problemáticas sobre el desuso de las lenguas indígenas con esquemas metodológicos y técnicas de investigación cualitativas y, otra, en donde aparece una sistematización que tiene como característica principal, escribir la narrativa de una comunidad que diseña y participa en una estrategia de aprendizaje de la lengua totonaca por medio de prácticas comunitarias.

La investigación tiene su emergencia a la par de las primeras inquietudes de familias totonacas en relación con que los infantes totonacos de una tercera generación (nietos) aprendieran a hablar totonaco en un espacio urbano de la CDMX, específicamente, radicados en la zona sur de Tlalpan. Los datos de la investigación provienen de la emergencia de la experiencia (año 2019) en que se comenzaron a organizar las reuniones, en donde ya se hacía referencia, al asunto de que los niños

no entendían totonaco y solo se comunicaban en español, siendo que las madres y padres, así como sus abuelos, son bilingües en totonaco y español.

Este grupo está constituido de manera constante por 4 familias: una abuela y un abuelo de 63 y 66 años respectivamente, 8 adultos que son madres y padres de 13 infantes. Eventualmente se integran otras dos familias que asisten a esta experiencia, pero no lo hacen de manera constante.

Este trabajo de investigación tiene un proceder bilingüe, se sitúa en la lengua totonaca y en la lengua española. El trabajo de campo y la sistematización de la información se han hecho en totonaco con un trabajo de interpretación y traducción al español.

1.2.3 Enfoque metodológico cualitativo

Para el capítulo de contextualización lingüística del grupo de familias totonacas (capítulo 2), planteo recoger los datos y analizarlos desde una perspectiva cualitativa de entrevistas en profundidad, recogiendo testimonios e indagando sobre la experiencia que tuvieron con la lengua totonaca los abuelos y sus hijos, tanto en el pueblo, Nanacatlán, Puebla, como en la Ciudad de México. De la misma forma se procedió con las nietas y nietos, los cuales, aunque ya no comparten la experiencia como hablantes de la lengua totonaca, están participando en una experiencia interesada por el aprendizaje de esta lengua. De esta manera, recurrimos a la entrevista en profundidad, técnica que “sigue el modelo de plática entre iguales” (Robles, 2011, p. 40) y que también a decir de Gaínza (2006) recurre a la “entrevista conversacional” la cual está relacionada con la conversación común y la conversación de la vida cotidiana como técnica de entrevista. Lo anterior fue fundamental en la investigación pues, en el caso de este trabajo, resalta que, al ser parte del pueblo de Nanacatlán y de las familias mismas, a la vez que se daban las conversaciones

de investigación también indagaba sobre una realidad compartida entre mi persona y las personas con quien conversaba. En ese sentido, la entrevista en profundidad produce un trabajo en donde

se tiene un carácter cercano y personal con el otro, logrando construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles; en este sentido, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados; por lo que ser sensato, prudente e incondicional, forma parte fundamental para el desarrollo de esta técnica (Robles, 2011, p. 40)

De esta manera se fue hilando y esquematizando una relatoría en donde se establecieron los factores fundamentales por los cuales estas familias totonacas, gradualmente, dejaron en segundo plano el uso a la lengua totonaca y priorizaron el castellano; en tal proceso, también se realizó un procedimiento de indagación sobre lo que sienten y piensan los infantes de la lengua totonaca que hablan sus madres y padres y que ellos entienden muy poco.

Los testimonios recabados con las entrevistas en profundidad se complementaron con un acercamiento narrativo al contexto biográfico de los integrantes de las familias en su experiencia con el uso del totonaco. Para tal fin se utilizó la técnica de investigación cualitativa de historias de vida, las cuales

ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas (Charriéz, 2012, p. 52)

Dentro de las historias de vida se encuentran las de la abuela y abuelo, así como las de sus hijos. Dado que la experiencia de aprendizaje se basó en su forma de entender el aprendizaje del totonaco, fue necesario hacer un análisis de cómo, a lo largo de su vida, se habían enfrentado ante diversas situaciones de aprendizaje en su pueblo de origen (Nanacatlán) que los había llevado a

apropiar y construir activamente una forma de aprender que se manifestaba en la manera como efectuaban alguna práctica.

Además, otra de las técnicas cualitativas implementadas en el trabajo de investigación fue la técnica etnográfica; en la sistematización de la experiencia de aprendizaje, surgió la necesidad de ilustrar cómo es que se daban las interacciones lingüísticas entre adultos e infantes en uno de ensayos en donde las familias se reunían, dado que el enfoque etnográfico se “dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida.”(Peralta, 2009, p.37) Pensamos que esta técnica de investigación sería pertinente para dar cuenta de esta dinámica de reunión para el aprendizaje entre los integrantes de las familias totonacas

Con este enfoque se menciona que, dado que como en esta parte sirvo como investigador junto con el grupo que participa en la experiencia, se echamos mano de grabaciones, de audio y video, (con apoyo de un tercero del grupo) que permitieron al investigador, a la vez que cumplía con sus actividades dentro del grupo, también recabar la información para poder sistematizarla. La sistematización y recolección de datos etnográficos se llevaron a cabo eligiendo un día en particular que diera cuenta lo más claro posible de las actividades más significativas dentro de los encuentros.

1.2.4 Enfoque dialéctico-reflexivo

Otro de los enfoques metodológicos que se utilizó para el presente estudio fue el enfoque metodológico de carácter dialéctico- reflexivo, el cual:

realiza una operación mayor respecto al proyecto clásico de las ciencias sociales. Reintegra la observación en las prácticas de transformación o producción de la sociedad.

Esto es, se dispone como un saber investigar, pero a ser realizado y conducido por los propios investigados. (Ibáñez, 2006, p.24)

Como hemos venido mencionando, durante el transcurso del trabajo escrito de esta experiencia, me encontré ante una disyuntiva: posicionarme como investigador de una comunidad o ubicarme como parte del grupo de familias que escribe sobre lo que hicimos en la experiencia. Tal disyuntiva se presenta como fundamental pues ésta determina el diseño metodológico del actual trabajo.

En lo que refiere a la sistematización de este trabajo (Capítulo 3). En el aprendizaje del totonaco en familias originarias de Nanacatlán, Puebla, radicadas en San Miguel, Topilejo, CDMX), no puede ignorarse que la experiencia de aprendizaje resulta ser un proceso previo al trabajo de investigación, por tal motivo, mucho de los datos que estructuraron la sistematización del aprendizaje del totonaco en estas familias, emergió de pláticas, debates, intercambio de ideas y toma de decisiones en las cuales estuve presente y en las cuales participé, de tal manera que lo relatado en la sistematización, es producto de lo que hicimos como colectivo. En ese sentido, argumento que mi posición como parte del grupo “constituye un observador en su acción, que sistematiza o analiza sus prácticas para generar nuevas prácticas” (Ibáñez, 2006, p.24)

Lo que se plantea en la sistematización de la experiencia “es la capacidad de transformación de la realidad por los participantes” (Ibáñez, 2006, p.25) abocada al fortalecimiento y revitalización del totonaco. Desde la emergencia de la experiencia, se tomaron acuerdos y decisiones, respecto a lo que había que hacer. La sistematización relata estos procesos y recoge tales acuerdos y decisiones para plantear el capítulo 2. De esta manera se puede entender que la experiencia tiene un carácter dialéctico “en cuanto que el conocimiento aludido es uno que no afirma la realidad, sino que se sostiene en su cambio a partir de sus contradicciones y posibilidades.” (Ibáñez, 2006, p.26)

Planteo aquí la dificultad de posicionarme como un investigador interno que se limita a observar por medio de la participación, sostengo, en cambio, que soy actor del proceso que reflexiona sobre lo realizado como colectivo. “La investigación que se resalta como sistematización participativa puede comprenderse como una reflexión de los participantes sobre sus prácticas, para identificar patrones de actuación y resultados que puedan ser coherentes o rediseñados.” (Ibáñez, 2006, p.24)

Por otro lado, de acuerdo con De la Cuesta-Benjumea (2011), la reflexividad “desafía las ideas de objetividad y distanciamiento tan apreciadas en el paradigma positivista; expresa la conciencia del investigador, habla de su conexión con la situación de la investigación.” (p.164). En ese sentido, busco evidenciar el vínculo que tengo con el grupo de familias y situar la emergencia del contenido de la sistematización de la experiencia.

Es por lo anteriormente planteado que, desde el particular punto de nuestro trabajo, argumento que el enfoque dialéctico reflexivo permite dar cuenta del proceso de actuación respecto al aprendizaje del totonaco que tuvimos como grupo, dado que este enfoque: “apunta a la modalidad compleja de lo social, entendido ahora no como la mediación por el intérprete “intersubjetivo” –y sus discursos–, sino por el intérprete “actor” –y sus intereses y programas de actuación (Ibáñez, 2006, p.26)

1.3 Fundamentos teóricos

En la diversidad del mundo existen pueblos con formas de organización, de pensar y de hacer que se diferencian de otros pueblos por medio de la cultura. En nuestro país, esa diferencia se sustenta en las 68 culturas indígenas que componen a la nación mexicana, cada una de ellas con estructuraciones diferenciadas en, por ejemplo, dimensiones políticas, sociales, jurídicas o normativas. Dentro de este espectro de dimensiones de vida aparece la dimensión educativa y, dentro de este, la noción de aprendizaje, la cual tiene elementos característicos para cada pueblo o

comunidad que los identifican y que los diferencian de otros. Tal es el caso de nuestro tema de estudio: el aprendizaje de la lengua totonaca como segunda lengua en una experiencia situada en la Ciudad de México.

La experiencia de aprendizaje del grupo de familias totonacas originarias de Nanacatlán, (Puebla) radicadas en San Miguel Topilejo (CDMX), emerge de la iniciativa y el accionar colectivo de los integrantes de estas familias, los cuales buscan intervenir en el aprendizaje del totonaco entre sus integrantes que no lo saben y en consecuencia no lo hablan. En esta experiencia situada sobre el aprendizaje de la lengua se encuentran distintos procesos que retoman formas de pensar, formas de organizar y formas de hacer propias de un contexto cultural totonaco, el cual se encuentra en un espacio fuera del pueblo de origen (Nanacatlán). En tal experiencia es posible hacer una interpretación desde distintas disciplinas académicas entre las cuales se encuentran: la lingüística, la sociología, la antropología y la educación. La presente investigación plantea un estudio fundamentado a partir de algunos conceptos propios de estas disciplinas, analizando, (de todo el espectro de situaciones, acontecimientos o sucesos de la experiencia de este grupo de familias totonacas) el accionar cultural de las familias sobre el aprendizaje de la lengua totonaca como segunda lengua y la importancia que tiene para este proceso la formación personal vinculado a la cultura.

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas, desde experiencias no escolares, ha sido poco explorada, sistematizada y analizada. El grueso de trabajos realizados respecto al tema ha sido publicado por instituciones educativas gubernamentales, con un enfoque de enseñanza de la lengua bajo un formato escolar (véase Santos, 2015), con un enfoque de formación de profesores (véase Brumm, 2010), o bien, como propuestas de enseñanza con libros de texto. Otros textos

abordan los esfuerzos realizados por poblaciones indígenas para que las lenguas indígenas se trabajen en los sistemas educativos públicos (véase Baronnet, 2017).

1.3.1 Enfoque sociocultural para la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas

Debido a que nuestro tema de interés se centra en el aprendizaje de la lengua, consideramos importante revisar cuáles han sido los principales enfoques que se han interesado y se interesan por este objeto de estudio. Encontramos que ha sido evidente la atención que han puesto los estudios académicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas o idiomas, principalmente como segundas lenguas, y son diversas son las disciplinas se han abocado al análisis y reflexión de este tema. Debido a lo anterior se han planteado diversos enfoques dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Antes de los años 70 se concebía a una lengua como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debería ser interiorizado por el alumno. Por lo tanto, se enseñaba como una materia más del pensum académico, dictando información acerca de ella. Dicha información se enfocaba mayormente en instruir la gramática del idioma (usualmente por un método conductista), dejando a un lado los aspectos discursivos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua. (Corrales, 2009. p. 158)

Estos enfoques tienen su origen en las ideas sobre el funcionamiento del lenguaje, su dominio y adquisición propuestas por Chomsky, quien establece: “la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural” (Barón, 2014, p. 418) privilegiando el conocimiento gramatical abstracto en su teoría, de tal manera que “no explica la producción ni la percepción del lenguaje en circunstancias cotidianas sino en estados abstractos, ideales”(Barón, 2014, p.420), es decir, para Chomsky la competencia lingüística refiere al “saber lingüístico que todo hablante y oyente tiene de su propia lengua y que

les permite combinar léxico, morfología y sintaxis para producir y comprender oraciones con sentido” (Galindo, 2005, p.432)

Es por tal motivo que surgieron los enfoques actuales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas que contrastan con las ideas de Chomsky y que se fundamentan en el aspecto comunicativo del lenguaje y el uso funcional de la lengua, dentro de los cuales se encuentran el enfoque de competencia comunicativa y el sub-enfoque intercultural y sociocultural. El enfoque de competencia comunicativa:

adopta la postura de que la lengua es comunicación. Plantea que su finalidad es que el alumno sea capaz de comunicarse en la segunda lengua en cualquier circunstancia, y para lograrlo es necesario que utilice la nueva lengua desde el primer momento, como instrumento de comunicación. Se sustenta en la teoría funcional de la lengua, considerada como la vía para expresar significados con una función específica; por tal motivo, su énfasis está puesto en la dimensión semántica y comunicativa. (Luque, 2008)

Tal enfoque emerge de los estudios antropológicos que ponen su interés en la etnografía de la comunicación y los cuales proponen que “la lengua está integrada en la realidad social y cultural de las comunidades, con lo cual no solo basta conocer la gramática, sino el uso.” (Galindo, 2005, p.432)

Aunque el enfoque comunicativo pone todo su peso en el uso que le dan los hablantes a la lengua y privilegian la competencia de poder comunicarse con ella, surgen nuevos enfoques que plantean que no es posible dominar una lengua como medio de comunicación si no se entiende la cultura de la que emerge, es por tal motivo que estos enfoques se centran en lo comunicativo, pero también en la sociedad y lo cultural, de manera que:

A través de la lengua podemos establecer contacto con otras personas y esto lo logramos no sólo haciendo uso de ella, sino también respetando normas y formas de comunicación que aprendimos de nuestra cultura. Este comportamiento, además del conocimiento de las

variedades sociolingüísticas y funcionales, conforma la competencia **sociocultural**.
(Luque, 2008)

La intención de este apartado gira en torno a presentar los conceptos teórico-académicos con los que intentaremos interpretar la puesta en acción del proceso de aprendizaje de la lengua totonaca de esta experiencia, vinculado con el enfoque sociocultural sobre el aprendizaje de segundas lenguas. En específico se presentan algunos autores que centran su trabajo en el enfoque sociocultural que, desde el punto de vista de este trabajo, describe de mejor manera el proceso de aprendizaje del totonaco en este grupo de familias.

Es el enfoque de competencia sociocultural vinculado a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas desde donde queremos abordar la interpretación de aprendizaje del totonaco en esta experiencia. Es por tal motivo que en el marco teórico nos resulta de vital importancia, en un primer momento, dejar claro en qué consiste el aprendizaje vinculado a lo sociocultural. Posteriormente plantear en qué consiste la socialización, concepto que deriva de la teoría sociocultural de Vygotsky, de esta manera revisar la socialización en pueblos indígenas y por último concluir con el concepto de comunidades de práctica, concepto que también se encuentra vinculado a la teoría sociocultural de Vygotsky. Son específicamente, los conceptos anteriores, los que utilizaremos para construir una interpretación académica del aprendizaje del totonaco como segunda lengua de la experiencia del grupo de familias totonacas.

1.3.2 Teoría social del aprendizaje

Cómo ya hemos mencionado, el actual marco teórico del trabajo de investigación se realiza en función del enfoque sociocultural de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, en el cual se establece que “al aprender una nueva lengua debemos adoptar nuevas conductas sociales y culturales” (Luque, 2008). Como vemos, este enfoque le otorga un peso fundamental al aspecto

social y cultural en el aprendizaje de la lengua, pero ¿en qué consiste el aprendizaje desde esta forma de verlo?

Cuando nos referimos al aprendizaje podemos percatarnos de que éste tiene un carácter multidimensional y son distintas las disciplinas y los enfoques que se han ocupado de este proceso.

De acuerdo con Wenger (2001)

Hay muchos tipos distintos de aprendizaje. Cada uno destaca aspectos diferentes del mismo y, en consecuencia, cada una es útil para unos fines diferentes. En cierta medida, estas diferencias reflejan un enfoque deliberado en un aspecto del problema multidimensional del aprendizaje y también reflejan diferencias de carácter más fundamental en cuanto a los supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, del conocer y del conocedor y, en consecuencia, sobre lo que es importante en el aprendizaje (p.20)

Uno de esos diversos enfoques teóricos para explicar el aprendizaje se ha centrado en la dimensión de la interacción y mediación sociocultural, una corriente teórica que nos interesa retomar en este trabajo, dadas las características de la presente investigación, la cual se interesa por un pueblo totonaco que muestra formas de organización y de hacer emergidas de un esquema colectivo y comunitario cimentado en su cultura. Debido a lo anterior, la manera de entender el aprendizaje totonaco está fuertemente influenciado por estas formas culturales.

En el estudio del aprendizaje, ha perdurado el interés y la preocupación de entender el aprendizaje bajo premisas de corte individual y se ha teorizado como un proceso que en muchas ocasiones se presenta como aislado, es decir, como “un proceso individual, que tiene un principio y un final, que es mejor separarlo de nuestras restantes actividades y que es el resultado de la enseñanza” (Wenger, 2001, p.19).

La idea de entender al aprendizaje como un proceso individual ha permeado de tal forma nuestra forma de concebir el aprendizaje que incluso ha estructurado la forma de aprender en gran parte

de los sistemas escolarizados, en donde se concibe a las aulas como un lugar en “donde los estudiantes -libres de las distracciones de su participación en el mundo exterior- puedan prestar atención a un profesor o centrarse en unos ejercicios.” (Wenger, 2001, p.19)

En contraste a esta idea del aprendizaje de manera individualizada, se ha puesto el énfasis en el papel de la interacción en la construcción social del aprendizaje, es decir, cada vez más se pone atención en que “aprendemos al observar y participar con otros individuos y por mediación de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta” (Antón, 2010, p. 11),

Es importante poner énfasis en el contraste anterior (aprendizaje individual/ aprendizaje social), pues aquí se presenta el interés que se tiene por revisar estos conceptos, dado que la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca, en estas familias, comenzó con una estrategia escolar bajo un formato maestro-alumno, basado en una idea de aprendizaje individual, para el cual no se obtuvieron los resultados esperados, en respuesta, se optó por una estrategia fundamentada en la participación e interacción lingüística y colectiva en situaciones reales del uso de la lengua.

De esta forma y aunado a la interacción social aparece la cultura, la cual, influye fuertemente en una serie de procesos de aprendizaje que pertenecen a un grupo social que comparte intereses comunes, es decir: “al entrar en contacto con la cultura a la que pertenece se apropia de los signos que son de origen social para posteriormente internalizarlos” (Chaves, 2001, p. 60) De esta manera “El niño y la niña se van apropiando de las manifestaciones culturales que tienen un significado en la actividad colectiva” (Chaves, 2001, p. 60)

Es por tal motivo que la teoría sociocultural ha puesto su interés en tratar de ofrecer “una explicación del aprendizaje y del desarrollo como procesos mediados” (Daniels, 2003 , p.16) y así también ha creado una base conceptual y metodológica para “investigar los procesos por los que

los factores sociales, culturales e históricos conforman la actuación humana” (Daniels, 2003, p.16), desde esta forma de entender el aprendizaje se “enfatisa el aspecto cultural y la importancia de la actividad conjunta y cooperativa.” (Coloma & Tafur, 1999, p.221)

Tal es el interés que nos genera trabajar con la teoría del enfoque sociocultural, ya que ésta pone una importancia fundamental en la cultura, la presente investigación, al adentrarse en el tema del totonaco, no puede dejar de lado que existen mecanismos culturales propios para el aprendizaje que necesitan considerarse y recalcarse, de la misma forma y, situándose en la manera que se presenta la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca, se puede visualizar el empleo de la actividad conjunta y cooperativa de la experiencia. Es de esta manera que fundamentamos la importancia de nuestro marco teórico en función del aspecto sociocultural del aprendizaje vinculado al enfoque sociocultural de la enseñanza de segundas lenguas.

1.3.3 Socialización

El enfoque sociocultural e intercultural para la enseñanza de segundas lenguas plantea que “Cada lengua no sólo contiene en sí misma un sistema léxico y sintáctico, sino que [...] refleja la cultura, los valores y la concepción del mundo de las personas que la usan” (Luque, 2008). El planteamiento anterior, pone de manifiesto una serie de características que tiene toda persona hablante de una lengua, pero no expone cómo es que la persona adquiere tal cultura, valores y concepción del mundo. Dentro de esta investigación consideramos que la cultura más que heredarse, se aprende, bajo un proceso que se presenta durante toda la vida de la persona.

En nuestro tema de investigación, daremos cuenta de cómo los integrantes del grupo de familias ponen en acción, para el aprendizaje del totonaco, los conocimientos culturales adquiridos u aprendidos en el pueblo de origen, de tal manera que sus propuestas y estrategias, están basadas

predominantemente en la experiencia cultural totonaca, la cual contrasta con los conocimientos escolarizados sobre el aprendizaje de la lengua. La presente investigación se interesa por el proceso de adquisición o aprendizaje de los conocimientos culturales de estas familias y cómo estos juegan un papel protagónico en la puesta en marcha de esta experiencia con la lengua totonaca. Es por lo expuesto hasta ahora que nos interesa trabajar, en este marco teórico, el concepto de socialización, el cual nos servirá para argumentar los supuestos anteriormente planteados.

En las ciencias sociales se ha venido trabajando el concepto de socialización desde dos acepciones distintas, una que remite a un “Proceso de conformación y organización de los grupos sociales en los cuales se ven implicados factores políticos, económicos, simbólicos y culturales” (Simkin & Becerra, 2013, p. 122), la otra acepción se ubica en el individuo y establece “el proceso por el cual se adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad particular e involucra tanto procesos intrapsíquicos como la relación entre el individuo y los diferentes agentes de socialización” (Simkin & Becerra, 2013, p. 122)

Ahora bien, dentro del enfoque de socialización que refiere a todo lo necesario para integrarse a una sociedad, aparecen dos enfoques teóricos contrapuestos, el primero de ellas trabajada por la psicología del desarrollo, la cual expone “la concepción de que el niño se acerca a la sociedad a partir de procesos de imitación, asimilación e internalización de valores y normas propias de la sociedad en la que viven.” (Zambrana, 2008, p. 52), en este enfoque el infante juega un rol pasivo el cual se limita a internalizar lo que la sociedad provee para convertirse en miembro de ésta, el segundo enfoque se encuentra propuesto por el trabajo antropológico, el cual plantea que “más allá de adoptar una postura pasiva durante su socialización, el niño participa y coadyuva activamente en su construcción social. En este caso, es a través de la interacción entre niños y adultos que se

construyen los conocimientos, las actitudes y las destrezas socialmente reconocidas por el grupo sociocultural.” (Zambrana, 2008, p. 53)

Ahora bien, de manera general, el concepto de socialización ha sido trabajado desde distintos autores que se han convertido en referentes teóricos de este concepto, tal es el caso de Berger y Luckmann (2003), quienes argumentan que “el individuo no nace miembro de una sociedad nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad” (p. 162).

Además, plantean que este proceso se lleva a cabo en tres momentos fundamentales:

- La externalización, la cual se da cuando un grupo de individuos consideran establecer una norma o regla que les va a servir para su convivencia y esta será respetada por todos los miembros de la sociedad, los cuales sabrán que su seguridad depende de esta norma.
- La objetivación se refiere a la institucionalización de la norma o regla que se estableció y que se convierte en algo objetivo, que existe, como otras que ya son una realidad, así para las nuevas generaciones de individuos, una vez establecida esta pauta se convierte en algo objetivo, la norma ya está y pertenece a una realidad
- la internalización es la forma en que las nuevas generaciones aprenden la norma. En su socialización con la familia y otras instituciones los niños conocen y aprenden las normas que rigen la sociedad donde viven.

Aunado a lo anterior, Berger y Luckman establecen que el proceso de socialización se presenta en dos fases, por un lado, se encuentra la socialización primaria, la cual: “suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria”. (Berger y Luckman, 2003, p. 164), por otro lado, se encuentra la socialización secundaria, la cual ocurriría una vez que el niño internaliza las bases constitutivas de la realidad

social en la que vive. Esta socialización secundaria se lleva a cabo a partir de la estructuración construida en la socialización primaria.

Lo planteado por Berger y Lukman, se complementa con lo planteado por otros autores referentes, uno de los cuales es Giddens (1997), quien define a la socialización como: “el proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconsciente y capaz de conocer, diestra en las formas de la cultura en la que ella o él ha nacido”. (p. 93)

El principal aporte de Giddens al concepto de socialización se expresa en que el proceso no únicamente consiste en una simple transmisión de información entre individuos. Como afirma este autor: “La socialización no es un tipo de <programación cultural> por el cual el niño absorbe, de un modo pasivo, las influencias con las que él o ella entra en contacto”. (Giddens, 1997, p. 93). La interacción entre la individualidad y la sociedad persiste en el proceso, es decir, la socialización: “se constituye en una relación bidireccional donde los individuos a la vez que son influidos por lo social son también capaces de modificar a esta instancia” (80) de tal manera que “La socialización en su sentido de proceso interactivo, supone la gradual emergencia de la “persona” en su expresión situada en tanto “participante” y “sí mismo” (de León, 2005, p. 31)

En lo que refiere a este trabajo de investigación, nos interesa retomar el segundo enfoque de socialización, (interactivo) pues veremos que los abuelos y sus hijos, crecieron en una comunidad totonaca cuya sociedad privilegia la participación del infante en las prácticas de aprendizaje, las prácticas comunitarias y las prácticas de organización, lo cual configuró su forma de entender cómo se debe de poner en marcha un proyecto para satisfacer una necesidad común. Además, utilizaremos el enfoque interactivo de socialización dado que nos permite eslabonar una argumentación que versa sobre cómo es que los integrantes totonacos del grupo de familias, ejecutan la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca recurriendo a los valores, pautas,

normas, destrezas, saberes y conocimientos adquiridos en su infancia temprana, la cual vivieron en Nanacatlán.

1.3.4 Socialización y pueblos indígenas

La socialización es un proceso que sucede en todas las sociedades, pero cada una de ellas tiene una particular forma de llevarla a cabo. Cuando nos referimos a la sociedad en general, tenemos que puntualizar que a esa sociedad la componen grupos sociales que se diferencian en tanto, por ejemplo, condiciones económicas, políticas y lingüísticas, es decir:

La socialización es un rasgo común de todas las sociedades, pero es distinto en cada una de ellas. Cada sociedad privilegia la transmisión y el fortalecimiento de un conjunto determinado de destrezas, de conocimientos y de actitudes para asegurar la reproducción sociocultural (Zambrana, 2008, p. 52)

Este trabajo de investigación pone énfasis en la cultura totonaca porque parte del supuesto que el aprendizaje de la lengua tendrá un estilo diferenciado con respecto a otras culturas. De tal manera, no podemos indagar sobre cómo es que los adultos del grupo de familias, recurren a lo adquirido en su proceso de socialización para plantear la experiencia de aprendizaje de la lengua, sin antes plantear que estos son estilos culturales de aprendizaje diferenciados.

La sociedad no es un fenómeno homogéneo y general y por tal motivo, las formas de organizar, normar e interpretar la vida cotidiana será distintas de acuerdo al grupo social que las regula. En ese sentido, cuando una persona comienza a relacionarse con su entorno social, lo hace en gran medida marcado por el medio sociocultural. Es así que cada cultura tiene una particular forma de estar en el mundo, como lo dice Amílcar Zambrana: (2008) “todas las culturas poseen formas diferenciadas de comprender e interpretar el medio que les rodea” (p. 13)

Es de esta manera que la socialización no será un proceso con criterios universales, sino que emerge de suponer “un modo específico de concebir la convivencia humana y un determinado modelo de sociedad”. La socialización de un modo de vida que es propio de un contexto urbano no será el mismo que un proceso de socialización de un contexto rural, y de la misma manera, no podemos hablar de un proceso de socialización idéntico en pueblos con lenguas distintas.

Para los pueblos indígenas resulta más que evidente la diferencia en cuanto al proceso de socialización y son diversos los estudios que han dado cuenta de cómo los pueblos indígenas organizan la vida cotidiana de manera distinta a las culturas de procedencia hegemónica:

- Gaskins (1994) realizó un estudio de los niños del pueblo maya poniendo énfasis en el desempeño de sus actividades cotidianas en contexto, así como, los sistemas de creencias y las instituciones reguladores de la actividad cotidiana de los niños, tres patrones culturales de crianza que caracterizan la socialización de una niña maya y que podrían coincidir en amplitud como una constante de las familias de este pueblo.
- Paradise (2005): realiza un análisis descriptivo del comportamiento en prácticas de interacción entre madre e hijo y entre pares infantiles de origen mazahua. En este trabajo se enfoca en precisar si aquello que suele interpretarse como pasividad en la crianza de pueblos indígenas es real o en cambio se trata de un proceso de formación que busca otras facultades de comportamiento, a lo que llama “colaboración tácita”
- Bárbara Rogoff (1994) da cuenta del aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades realizando un contraste entre cómo aprenden las niñas y niños de contextos de crianza “occidentales” y el aprendizaje de culturas con tradición mesoamericana
- De León de Pasquel (2005) se centra en un estudio sobre el lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantan, en el estado de Chiapas.

Todos estos trabajos han puesto énfasis en que la actividad y las estructuras de organización de una cultura determinada, son distintos en tanto se presentan en contextos muy diferentes a los de las sociedades de las urbanidades hegemónicas.

1.3.5 Comunidades de práctica

Dentro de la teoría presentada por Wenger se logra apreciar la importancia que tiene “el aprendizaje como participación social”, otro elemento del aprendizaje que nos interesaría trabajar en esta investigación.

El aprendizaje como participación social consiste en “participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, y en construir identidades en relación con estas comunidades” Así mismo, da cuenta de la afiliación a una comunidad para realizar un tipo de acción.

De acuerdo con Vásquez (2011) las ideas básicas del concepto de comunidades de aprendizaje son las siguientes. La primera de ellas:

El aprendizaje es un fenómeno social. Nadie aprende una nueva práctica solo; la gente aprende una nueva práctica simplemente haciéndola, pero siempre guiada al menos por una persona con más experiencia en dicha práctica...Por lo tanto hay que crear entornos de aprendizaje donde se pueda tener acceso a profesionales más experimentados en un dominio determinado, en vez de separar de la práctica cotidiana a las personas que se forman y transferirles sólo abstracciones de dicha práctica. (p.57)

En segunda instancia:

“El aprendizaje ocurre en la «acción situada», por oposición a la «contemplación desapegada» ... Ante un problema concreto, un individuo no se limita a pensar en una solución, diseñar un plan y luego ejecutarlo. Al contrario, es en la situación concreta que encuentra los recursos necesarios: actúa, manipula la máquina o el programa, o sea, trabaja con la situación misma, la que a su vez le da un feedback. Y se progresa así, razonando en

interacción con la situación. En otras palabras, se aprende una práctica a través del involucrarse en dicha práctica y en el contexto en la cual ésta se realiza” (p.57)

Capítulo 2

Lengua totonaca, aprendizaje y migración del grupo de familias en la experiencia.

En este segundo capítulo intentaremos dar cuenta del contexto del grupo de familias totonacas. La contextualización antes mencionada, se realizará en función de las experiencias con la lengua totonaca que tuvieron los integrantes de esta familia¹². En este apartado aparece, en primera instancia, una contextualización cultural y geográfica que expone datos globales de los totonacos, así como la particularidad del pueblo de donde son originarios los integrantes del grupo de familias totonacas: Nanacatlán, Puebla. En segunda instancia, se intenta organizar una narrativa que incluya los factores más determinantes respecto a cómo, en este grupo, se pasa del monolingüismo en totonaco por parte de los abuelos, se atraviesa por el bilingüismo en totonaco y español por parte de los abuelos y sus hijos, para desembocar en el monolingüismo del español por parte de los nietos.

2.1 Contexto cultural y geográfico

Hasta antes del periodo colonial, la cultura totonaca se había desarrollado en el territorio que principalmente se ubica en lo que actualmente son los estados de Veracruz y Puebla: “desde el río Cazones en el norte, hasta el río de la Antigua hacia el sur, por el este hasta el Golfo de México y hacia el oeste por la Sierra Madre Oriental” (Chenaut, 1995, p.15) Las caritas sonrientes¹³ o el idioma totonaco mismo, son algunas de los referentes culturales que nos remontan a aquellas épocas prehispánicas. (Melgarejo, 1985)

¹² La experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca en la Ciudad de México de este grupo de familias se lleva a cabo realizando prácticas específicas: La danza de los Negritos, la música Huasteca y la comida comunitaria.

¹³ Las caritas sonrientes son unas esculturas procedentes de la época prehispánica en la región totonaca.

De acuerdo con el “Atlas de Los pueblos Indígenas de México”, en la actualidad la región totonaca, atraviesa un corredor que transita entre la zona costera del norte de Veracruz y las zonas montañosas del norte de Puebla. (INPI/INALI, 2020) Zacatlán de las Manzanas, Cuetzalan del Progreso y Papantla son tres de los municipios referentes de este corredor. Hasta el año 2020, según el INEGI, existían 252 012 hablantes del totonaco.

La Sierra Norte de Puebla pertenece a la Sierra Madre Oriental. El clima es semicálido húmedo con lluvias todo el año. De esta Sierra poblana son característicos los helechos, platanillos, musgos, hongos, encinos, naranjos y una gran variedad de orquídeas, las cuales se conjuntan con una vegetación peculiar del bosque de niebla y con los ríos, las abundantes corrientes de agua, cascadas y la constante neblina, generando así, un entorno nutrido de gran biodiversidad. El armadillo, la serpiente de cascabel de cola negra, el tlacuache, el tejón¹⁴, el pájaro carpintero, la tusa y mapache son algunos animales que habitan en este medio ambiente de tierra húmeda cubierta de hojas secas, en donde conviven a diario con la siembra y trabajo del campo de los totonacos.

Pueblos totonacos, nahuas y en menor medida otomís ocupan esta región serrana. La región Sierra Norte de Puebla es mayoritariamente rural según el reporte del Programa Nacional de Desarrollo.

Nanacatlán (nombre náhuatl que significa: tierra de hongos) es un pueblo indígena ubicado en la Sierra Norte de Puebla perteneciente al municipio de Zapotitlán de Méndez. Enclavado en la Sierra Madre Oriental, se localiza a una altura media de 920 metros sobre el nivel del mar. Este pueblo tiene 1187 habitantes, 98.48 % de ellos es indígena -según reporta el último censo de 2010- de los cuales 594 son mujeres y 593 son hombres

¹⁴ Conocido en algunas zonas como tejón es para mejor referencia un cuatí. En totonaco a este animal se le nombra como *xtan*.

Nanacatlán se separó políticamente de Zapotitlán y obtuvo su independencia a principios del siglo XVIII, según está documentado por García Martínez (2005) “Su población aumentó durante el último cuarto del siglo XVII, y por lo mismo, aumentaron sus necesidades de tierra... Se separaron de Zapotitlán sin problema en 1714”. (p. 292)

2.2 La lengua totonaca entre los integrantes del grupo de familias

Para estructurar este apartado, remitimos a la técnica de investigación referida al testimonio, el cual “se sirve de la oralidad para conocer las experiencias individuales o colectivas a partir de un determinado tema en estudio por investigar.” (Monge, 2014, p.20-21), en ese sentido, los testimonios recabados sirvieron para estructurar una experiencia compartida respecto al totonaco y su desuso en favor del español. Tal narrativa de la experiencia tiene el sentido de contextualizar el por qué estas totonacas y totonacos decidieron ya no enseñar a sus hijos la lengua de su pueblo de origen.

De acuerdo con Monge (2014):

En la investigación cualitativa, el testimonio ayuda a recordar los hechos mediante la inducción de un entrevistador (géneros de escritura) con base en la interpretación de los testimonios orales, lo que constituye un proceso reconstructivo e interpretativo. El testigo es un sujeto social que interpreta el mundo a través del testimonio oral de una realidad social determinada (p.22)

Para recabar los datos necesarios que posibilitaran crear la narrativa del contexto lingüístico respecto al totonaco y el español de este grupo de familias, se recopilaron testimonios con los abuelos y con sus hijos, particularmente recabados en función de situaciones relevantes que marcaron el curso del desplazamiento lingüístico del totonaco al español.

Por otro lado, los testimonios se complementaron con la técnica de investigación llamada “historias de vida”, para la cual Moriña (2017) menciona: “Cuando se construye una historia de vida parece necesario obtener relatos de otras personas, pruebas documentales y datos históricos con la finalidad de desarrollar un modelo de análisis inter-textual e inter-contextual amplio.” (p.27)

Para tal implementación de técnica metodológica, recurriremos a las narraciones de algunos de los integrantes del grupo de familias totonacas, en ese sentido, tomamos en cuenta que “los relatos de vida los cuenta la persona, mientras que la “historia de una vida” la construye quien investiga mediante entrevistas y datos documentales junto a la persona que narra su vida.” (Moriña, 2017, p.27)

En concreto se realizaron once relatos de vida, los cuales fueron grabados, seis de ellas en totonaco y cinco en español. Es por tal motivo que la historia de vida que se trabaja en esta investigación remite a las historias de vida de relatos múltiples, las cuales “son aquellas obras de concepción coral, en la que se produce un efecto de distanciamiento: cada vida es relativizada y puesta en perspectiva por las otras.” (Moriña, 2017, p.29) Este tipo de historias de vida se caracteriza principalmente porque “contemplan varios casos o historias de personas en torno a una misma realidad” (Moriña, 2017, p.29). Tal realidad compartida pone énfasis en el tema lingüístico del totonaco.

De esta manera, el cuadro 1 resume con qué dimensiones de la vivencia y lengua se esquematiza la narrativa de la historia de vida múltiple, reiterando que ésta se encuentra interesada por indagar en la realidad lingüística compartida de estas totonacas y totonacos, entendiéndolos como un colectivo.

Dimensión de vida a analizar			Intención a ilustrar con la narrativa
Abuela y abuelo	1	Lengua y nacimiento	Vitalidad de prácticas de nacimiento totonacas junto con la lengua (<i>Xta tlawan/placenta, kuxta/dimensión animal de la persona, tokoná/partera</i>)
	2	Lengua, entorno natural y social	La lengua totonaca en un contexto monolingüe ubicado predominantemente en Nanacatlán. Entorno natural nombrado únicamente en totonaco y sistema numérico vigesimal con clasificadores de forma.
	3	Lengua, vivienda, familia y trabajo	Organización del trabajo familiar para satisfacer necesidades comunes en la vivienda. El uso del totonaco en actividades relacionadas con un contexto campesino
	4	Lengua y organización comunitaria vinculado a Nanacatlán	Organización del trabajo comunitario para satisfacer necesidades comunes en Nanacatlán (Faena, mano vuelta, fiesta patronal cargos en la iglesia y presidencia)
	5	Lengua y actividades recreativas	El uso del totonaco en una dinámica predominantemente local ubicada principalmente en Nanacatlán
Hijas e hijos de los abuelos	1	Lengua y nacimiento	Permanencia parcial de prácticas del nacimiento totonacas junto con el totonaco (<i>Xta tlawan/placenta, kuxta/dimensión animal de la persona, tokoná/partera</i>)
	2	Lengua, entorno natural y social	Transformación del entorno lingüístico de Nanacatlán y descripción del entorno lingüístico de la Ciudad de México respecto al totonaco
	3	Lengua, vivienda, familia y trabajo	Complicaciones de establecimiento itinerante entre Nanacatlán y la Ciudad de México. Transformación de las actividades laborales
	4	Lengua y organización comunitaria vinculada a Nanacatlán	Permanencia parcial de los cargos referidos a la organización del trabajo comunitario para satisfacer necesidades comunes en Nanacatlán (Faena, mano vuelta, fiesta patronal cargos en la iglesia y presidencia)
	5	Lengua, escuela y actividades recreativas	Transformación de las actividades comunitarias
Nietas y nietos de los abuelos	1	Lengua y nacimiento	Desaparición de prácticas de nacimiento junto con el totonaco. Desuso total de <i>xta tlawan/placenta, kuxta/dimensión animal de la persona, tokoná/partera</i>)
	2	Lengua, entorno natural y social	Entorno lingüístico monolingüe en español propio de un contexto urbano ubicado en la Ciudad de México
	3	Lengua, vivienda y familia	Desuso del totonaco como lengua de comunicación en las actividades familiares. Principalmente la escuela y trabajo familiar los fines de semana
	4	Lengua y organización comunitaria vinculado a Nanacatlán	Participación comunitaria por medio de la danza, determinada por el contexto de la Ciudad de México
	5	Lengua y actividades recreativas	Actividades recreativas determinadas por el uso exclusivamente del español.

Cuadro 1: Dimensiones de vida a ilustrar en la narrativa con el objetivo de generar un texto que exponga una contextualización de los integrantes de la experiencia de aprendizaje.

2.2.1 La lengua totonaca en la infancia de los abuelos

“Para ir por agua al pozo, hay que respetarla, si no la respetas el pozo puede intervenir en tu vida, el monte tiene dueño: el kiwikgolu, a quien hay que respetar cuando uno trabaja en el campo; así también, nos decía mi abuelito, nacemos con un kuxta: un compañero animal del monte, y cuando se siembra la milpa, la familia entera come sobre la tierra sembrada para que se dé una buena cosecha. Nos pensamos dependientes del mundo y no somos privilegiados ni dueños de él. La danza del pueblo permite acceder a ese pensamiento nuestro. Tal vez esa es la herencia que nos han dejado nuestras abuelas y abuelos con la danza, que ahora nos resulta tan prioritaria.” (Ramos, 2022, p. 128-129)

La señora Flor y el señor Félix, primera generación de este grupo de familias, nacieron en Nanacatlán, Puebla, en la segunda mitad de los años cincuenta del siglo pasado. En aquellos años, en Nanacatlán, el uso del totonaco predominaba sobre el uso del español. “Durante la mayor parte de su historia, Nanacatlán fue un remoto pueblo serrano relativamente alejado de los centros de poder, tanto en la época colonial como en los dos siglos de la independencia de México; sin embargo, nunca ha sido un pueblo aislado” (Govers, 2013, p. 56-57)

Félix nació con la ayuda de su tía, la cual era partera o como se nombra en totonaco: *tokoná*. Inmediatamente después de su nacimiento, su padre enterró, a las orillas del pueblo, su *xta tlawan*¹⁵, de la misma forma que lo hicieron con Florinda, la cual nació sin problemas dado que su madre había sido curada con la cola del tlacuache.¹⁶ Los dos nacieron con su *kuxta*¹⁷, con el cual

¹⁵A lo que en español se le nombra como placenta, en totonaco se le nombra como “*xta tlawan*” (con el que camina). En palabras de Florinda Ramos, “es el compañero del niño, como acompaña al bebé, lo guía”. Lo nombrado como “*xta tlawan*” tiene que enterrarse y tiene que ser el padre quien lo haga, justo en un camino que se separa en dos veredas. Caso que en otros pueblos totonacos se explica como: “que la placenta unía al niño con su madre y, al terminar sus funciones, debe regresar a la tierra que la reclama” (UNAM, s.f). “*Xta tlawan*” puede ser enterrada con un vestido o con un morral y machete, si deseas que tu siguiente infante sea niña o niño, según sea el caso. (Govers, 2013, p. 230)

¹⁶ El tlacuache o *xtan* como se le llama en totonaco, tiene la capacidad de tener a sus crías sin dolor, dado que éstas terminan de desarrollar en su bolsa. Es por tal motivo que se piensa que se puede pasarle esa capacidad del *xtan* para parir sin dolor a las niñas para que ocurra lo mismo con ellas.

¹⁷ Cuando nace una persona totonaca, simultáneamente nace con un “*kuxta*”, en palabras de don Félix Ramos, el *kuxta* “es un compañero animal del monte”. No hay manera de empatar con el español el significado de lo que es el *kuxta*. A diferencia del español, en donde las concepciones de la persona implican conceptos tales como cuerpo, mente o alma, el *kuxta* es “la dimensión animal de la persona”, inexistente para la lengua española. El *kuxta* es un

también habían nacido la madre y padre de ambos y, en general, los totonacos de aquellos años. Siendo el curandero del pueblo, el padre del señor Félix, tenía la capacidad de reconocer su *kuxta*, el cual era un venado.¹⁸

Por aquellos años, el pueblo se encontraba en una condición de muy complicada accesibilidad respecto a la capital del país, la cual consistía en recorrer veredas que se ubicaban entre cerros, en donde solamente se podía transitar a pie, esto ocasionaba que el tiempo necesario para llegar al municipio consistiera en un recorrido que tenía una duración de aproximadamente dos horas¹⁹, de la misma forma, se requerían cinco horas para llegar a la central camionera más cercana que conectara con la Ciudad de México.²⁰

En Nanacatlán no había servicio de luz eléctrica ni agua entubada y sus calles principales (tres calles paralelas a la iglesia y tres perpendiculares a ésta) se encontraban sin pavimentar. El agua para cubrir las necesidades familiares se obtenía directamente de los ojos de agua y al caer la noche, era los candiles a base de petróleo, los que permitían iluminar las viviendas. En este escenario, la dinámica social cotidiana giraba en torno a actividades productivas dentro del propio pueblo. El trabajo de la milpa, el trabajo del cañaveral para la producción de panela, el trabajo del chilar o el cafetal, se presentaban como las principales actividades con la que se obtenía el alimento necesario para el sustento de los núcleos familiares y, en menor medida, para el intercambio de productos entre los integrantes del pueblo o con los pueblos aledaños.

animal del monte que nace junto contigo, puede ser víbora, ratón, venado, águila o gavilán, con cualquiera que sea tu compañero animal te relacionarás estrechamente. Hay que tener cuidado de no matarlo porque podría ser, como también se puede entender al *kuxta*, un doble de la persona. Todo esto se corrobora también con el trabajo realizado por Cora Govers, (2013), quien recoge testimonios sobre el *kuxta* de distintas personas de Nanacatlán (p. 199-201)

¹⁸ Muy pocas personas podían reconocer su Kuxta, una de ellas, era el curandero del pueblo, padre de Félix R.

¹⁹ Recorrido que en auto tiene una duración de aproximadamente 10 minutos.

²⁰ En la actualidad, se encuentran viajes directos del municipio Zapotitlán de Méndez, Puebla, a la TAPO, en Ciudad de México.

En lo que refiere al idioma, la lengua totonaca configuraba la cotidianidad del pueblo y también daba significación a todo aquello que configuraba el entorno de Nanacatlán. Siendo un pueblo con predominancia de entornos naturales propios del bosque de niebla²¹, se hará referencia a lugares tales como *Tlangapuxkg* (barranca honda), *Sekgna chuchut* (platanar agua) *stakg* (estrella), como menciona F. Ramos “Todo tiene su nombre en totonaco”, las víboras se nombrarán de acuerdo a su comportamiento, *Kuxiluwa*,²² (Víbora Maíz) *Ilhkuyatluwa* (Víbora Fuego), los maíces se nombrarán de acuerdo con su fuerza particular, *Ilhkuyatkuxi* (Maíz rojo)²³, y los ojos de agua tendrán nombre propio *Chakgx*, *Tatup* este último sumamente respetado dado que en este sitio una mujer, al escuchar el llanto de un bebé, se acercó al ojo de agua y se convirtió en víbora.

De la misma forma, el conteo se realizará a partir del sistema de numeración propio del totonaco²⁴, sistema vigesimal con clasificadores de forma, de esta manera, se contará distinto un objeto largo que uno corto, en forma esférica o plana, si es un objeto aislado o aparece en un conjunto, es decir: “una flor se dice *pixtum*, pero si es un ramo de flores se dice *pokalhtum*, no es lo mismo, y así hay muchos, no se dice igual, animales y personas, o por ejemplo, una naranja se dice *akgtum*, pero un gajo se dice *lakgtum* y así hay bastantes, no acabo yo creo” (Florinda, 2022)

En este contexto lingüístico crece Félix R, el cual vive su infancia en la segunda mitad de la década de los años sesenta del siglo pasado. Sus actividades cotidianas principales giraban en torno a las actividades familiares, las cuales consistían en el trabajo en la vivienda y en trabajo en el campo.

²¹ La descripción de la flora y fauna propio del bosque de niebla aparece descrita en la contextualización de este capítulo.

²² Kuxi luwa, es una víbora que no pica y, en cambio, cuida la milpa de roedores o animales que se comen las semillas o la cosecha. Se considera un animal sagrado.

²³ Este tipo de maíz se considera sagrado, sus semillas se guardan pues es augurio de que la cosecha es buena. Es padre de los otros maíces.

²⁴ Véase el anexo A

“Cuando era niño pues me mandaban a limpiarle y le daba de comer a las gallinas y las totolas, pues todo me mandaban en totonaco porque eso hablaba mi mamá nada más, no sabía español. Crecí en la casa hasta que me llevaron al rancho, ya ahí trabajando con mis hermanos, puro totonaco hablábamos” (Félix, 2022)

Félix Ramos vive su infancia en una casa hecha a base de carrizo y techo de teja, tal vivienda había sido construida por su padre y hermanos mayores. La madre de Félix R era monolingüe en totonaco y su padre trilingüe en totonaco, mexicano y español. Las hermanas y hermanos de Félix eran también monolingües en totonaco. Dedicados al trabajo del cañaveral para la producción de piloncillo y también dedicados al trabajo de la milpa, su lengua de uso cotidiano en el trabajo era el totonaco.

Así mismo, Florinda R, crece también en este contexto lingüístico, pero organizando sus actividades principalmente en los trabajos de la vivienda. Las actividades cotidianas fuera del trabajo del campo se centraban en el trabajo realizado en la casa, siendo las mujeres las encargadas de tales actividades. La producción de comida y el cuidado de los animales de crianza se situaban como las actividades que consumían la mayor parte del tiempo: “Desde que era niña fui aprendiendo lo que se tenía que hacer en la casa, ahí fui viendo a mi mamá como lo hacía, por ejemplo, las tortillas, el atole agrio, o como se prende el fuego, y en totonaco me fui aprendiendo porque cómo me iban a enseñar otra cosa” (Florinda, 2022)

La madre de Florinda R era bilingüe en totonaco y español. De la misma forma que Florinda, su madre aprendió a hablar español cuando comenzó a cursar la primaria. Dedicados a la venta de pan y a la venta de comida para los maestros del pueblo, la comunicación en su casa era completamente en totonaco, si bien, su mamá y hermanos sabían el castellano, no dominaban esta lengua por completo. El castellano se utilizaba únicamente al asistir a la escuela y para realizar

algún mandado en donde había que ir a comprar a la tienda, dado que, en ese momento, quienes vendían no eran hablantes de totonaco.

Fuera de las actividades laborales para el sustento familiar, Félix y Florinda, participaban en las actividades o trabajos de carácter comunitario. En Nanacatlán, se conservaban sistemas normativos apegados a una participación comunitaria con respecto a necesidades que se presentaban como comunes, de esta forma, Félix y Florinda, desde pequeños, se forman en estos sistemas de participación comunitaria

“Desde chico vas viendo que hay que hacer los cargos que te toca, ir a hacer faena, limpiar los caminos o los pozos, pues hay que cumplir, también hay que ser fiscal, hay diferentes, mi papá me decía que hay que cumplir, siempre nos llevaba, así fui creciendo hasta que también me tocó” (Félix, 2022)

Otro de los elementos fundamentales para el funcionamiento social del pueblo refiere a las prácticas referentes al ciclo agrícola-religioso. Para el pueblo nanacateco, existen festividades religiosas que se empalman con el ciclo agrícola, la Candelaria-selección de semillas, Virgen de Mayo-bendición de las semillas, Santiago Apóstol - Precosecha, San Miguel-lluvia/cosecha. Participar en las ofrendas y pedimentos se presentaba como primordialmente importante para los habitantes de Nanacatlán. Florinda y Félix, desde su infancia se comprometieron con la participación en la danza, la cual se presenta como una práctica valorada en Nanacatlán, pues a través de ella se agradece y se pide por un año más de estar bien como pueblo:

“Fui a danzar de “San Miguel” cuatro años me comprometí y lo cumplí, él [Félix] también fue mucho, más que yo, como su papá era el encargado de la danza, una vez nos tocó danzar juntos, ah pues los cuatro años que fui yo también, eso hay que cumplirlo, estábamos chiquitos pero ya sabíamos que ese no es un juego” (Florinda, 2022)

En Nacacatlán, se utilizaba el totonaco para la configuración de todas estas prácticas, abarcando también el aspecto de la organización para cubrir la necesidad comunitaria o decidir sobre alguna situación a intervenir de manera colectiva. Félix y Florinda se forman en este tipo de participación, en un sistema de cargos y de toma de decisiones basado en asamblea con el totonaco como lengua primordial para el debate, la propuesta y la toma de decisiones.

“tocan las campanas y se junta uno en la iglesia, ya empiezan a hablar en totonaco que es lo que se va a platicar o arreglar, se junta todo el pueblo, de cuando yo era chico, pues quienes más sabían eran los viejos, y pues ellos sólo hablaban totonaco, ya cuando se ponen de acuerdo pues hay que hacer ahora lo que se dijo” (Félix, 2022)

Fuera de las actividades laborales, la participación y la organización comunitaria, los integrantes del pueblo se reunían en la cancha de basquetball, en los pozos de agua, o se hacían diversas actividades como acudir al río o permanecer platicando en el atrio de la iglesia. En todas estas actividades se generaban interacciones de convivencia entre la gente del pueblo, las cuales contribuían a la cohesión comunitaria, teniendo como lengua de convivencia al totonaco: “Cómo me gustaba ir a cortar limas con mis amigas, íbamos a comer al potrero, ahí las pelábamos y nos las comíamos mientras platicábamos o luego andábamos corriendo, quien sabe que tanto hacíamos ahí, en totonaco hablábamos pues qué otra cosa íbamos a hablar” (Florinda, 2022)

Por otro lado, es de resaltar que las emociones personales o algunas configuraciones de carácter personal y de identidad, estaban estructuradas con el totonaco: “Hasta ahorita yo sueño en totonaco, la otra vez soñé con mi papá, me estaba regañando y pues en totonaco me decía todo, ahí también estaban mis hermanos, estábamos en la feria, algo íbamos a hacer, siempre que sueño se habla totonaco en mi sueño” (Félix, 2022)

Hasta este momento, la lengua totonaca configuraba todas y cada una de las dimensiones de la vida del pueblo de Nanacatlán, el español aparecía en un escenario en donde su existencia se remitía a muy pocos espacios de uso. De esta manera es que Félix R. utilizaba únicamente la lengua totonaca hasta antes de cursar los primeros grados de la escuela primaria que, por aquellas épocas, era el único nivel educativo que se podía cursar en Nanacatlán: “cuando yo crecí, no se hablaba el español, yo lo aprendí cuando entré a la escuela, a los 8 años, nada más sabía totonaco yo. No sabía nada, el maestro Isauro sabía totonaco, pero nos acostumbraba a saludarnos en español” (Félix, 2022)”

Similar es la experiencia que tuvo Florinda R, con el aprendizaje del español, fue la escuela quien planteó la necesidad de aprender esta lengua. De lo anteriormente planteado, es que emergen los esfuerzos de los hablantes de totonaco por aprender el español, pues en esta institución sólo se hacía uso de esa lengua:

“Yo empecé a hablar en castellano hasta que entré en la escuela, a los ocho años entré De chiquita mi mamá me hablaba en puro totonaco, pues ahí hablábamos mi hermana y yo y mi mamá. Ya cuando empecé a ir a la escuela venían unos maestros de Caxuacan, sí hablaban totonaco pero en la escuela se sabía que había que hablar puro castellano.” (Florinda, 2022)

La lengua totonaca en Nanacatlán se utilizaba en la mayoría de los espacios de mayor relevancia social, se utilizaba la lengua, por ejemplo, en las faenas, fiestas comunitarias, las reuniones sociales y para la actividad cotidiana, siendo la iglesia y la escuela, las principales instituciones en donde el castellano se hacía predominante.: “En la iglesia no entendíamos qué decía el padre, solo repetíamos lo que nos decían, pero sí nos explicaban en la casa porqué se iba a la iglesia. Ya escuchando, ves que se repite la misa, pues íbamos aprendiendo el español.” (Florinda, 2022)

La escuela y la iglesia podrían mostrarse como ejemplos de instituciones en donde se propiciaba una diferenciación entre sectores de la población de Nanacatlán. De las pocas actividades distintas al trabajo en el campo o al trabajo de la vivienda, se encontraba actividades como la de ser maestro o la de tener alguna propiedad para atender un negocio. De acuerdo con Florinda R, las personas dedicadas a estas actividades eran hablantes de español y su ingreso económico les permitían acceder a una vida económicamente más estable que el resto de la población²⁵:

“Mi mamá le limpiaba la casa don Camilo, ese hablaba puro español, mi mamá decía que ellos ganaban bien y que sabían más cosas. Es que como todos veíamos que tenían sus terrenos y comían bien. Por eso a mí me gusta mucho ahora le leche porque yo veía que tomaban ellos, pero pues uno de dónde, mi mamá eso decía que era mejor el español porque se pensaba que ellos eran más porque tenían buen dinero” (Florinda, 2021)

De acuerdo con Cora Govers, (2013). En Nanacatlán “una mejor educación, la televisión y la migración habrían provocado una mayor fluidez de la lengua española, en detrimento de la totonaca” (p.65). En lo referente a la escuela, en la primaria (único plantel en aquellas fechas) se prohibía utilizar el totonaco para la comunicación con el maestro.

“A mí, mi mamá me decía que fuera a comprar y pidiera las cosas en castellano, ahí poco a poco me iban corrigiendo, es que ya no quería que habláramos totonaco mi mamá porque como ya lo sabíamos pues era mejor hablar español, como también así hablaban los maestros y los que tenían dinero en el pueblo, pues la gente lo quería aprender el español” (Florinda, 2022)

En este contexto, la lengua española, gradualmente iba sentando las bases del desplazamiento lingüístico de la lengua totonaca en los espacios públicos del pueblo, en la medida en que las

²⁵ “En Nanacatlán, no fueron las familias totonacas sino mestizas las que adquirieron sus propias mulas y caballos para viajar a través de la sierra: compraban los productos agrícolas de Nanacatlán, los vendían en ciudades como Zacapoaxtla y volvían con artículos domésticos para venderlos en el pueblo. Estas familias lograron dominar durante muchos años, tanto el comercio como la agricultura de Nanacatlán y las casas actuales todavía reflejan las glorias de su rico pasado.” (Govers, 2013, p. 97)

instituciones, como la escuela o la iglesia, se hacían más imprescindibles para la población. Florinda R, menciona que las personas con los niveles económicos más altos en la población, eran hablantes de español y no acostumbraban a participar en las prácticas totonacas. Esto se tomaba en cuenta como un rasgo que significaba superioridad entre algunas familias del pueblo.

En Nanacatlán se introdujeron servicios públicos que abrieron la interacción del pueblo con otros pueblos y ciudades. El estado mexicano: “introdujo muchos nuevos servicios públicos: la electricidad (1976), una carretera de terracería (1979), un programa de créditos para el café (1979), una tienda de productos baratos subsidiada por el estado (1981), una escuela secundaria (1981) y un jardín de niños (1988)” (Govers, 2013, p.65)

Una vez que los abuelos deciden vivir juntos, su comunicación se estableció únicamente en totonaco. Esta comunicación lingüística toma otro curso cuando se les presenta su primer embarazo y deciden trasladarse a la Ciudad de México.²⁶

2.2.2 La lengua totonaca en las hijas e hijos de los abuelos del grupo de familias

“La ciudad nos recibió en los lugares más hostiles y en los que menos servicios tienen. Fueron los cuartos en donde apenas cabe una cama y la estufa, techados de lámina agujerada, lugares en donde hay otros 20 cuartos del mismo tipo y los mismos comparten el baño y los lavaderos. Es en donde hay que formarse para llenar de agua los botes, sólo una vez a la semana” (Ramos, 2022, p.119)

Las hijas e hijos de los abuelos, los cuales son padres y madres de los nietos de este grupo de familias, crecieron en un contexto bilingüe y de movilidad, principalmente por razones económicas que motivaron su cambio de residencia por otro espacio en donde hubiese más ofertas de trabajo, como lo era, en ese momento, la Ciudad de México²⁷. Dos de las hijas nacen en Nanacatlán, a ellas se les entierra su *xta tlawan* a las orillas del pueblo, como se hizo con los abuelos, los otros hijos

²⁶ De acuerdo con Oehmichen (2001) “Las migraciones del campo a la ciudad fueron motivadas por el crecimiento industrial y urbano de las décadas de 1940 a 1960. Hacia finales de los años sesenta, las migraciones hacia la ciudad de México se intensificaron debido a que la crisis agrícola, el crecimiento poblacional, la centralización de las actividades productivas y la falta de inversión en el campo dejaron en la pobreza a miles de familias” (p.183).

²⁷

nacen en la Ciudad de México y su *xta tlawan* se las queda el hospital. A estas hijas e hijos se les deja de hablar de su *kuxta*, el compañero animal con el nacen todos los totonacos del pueblo.

Las ocupaciones de los abuelos, una vez llegados a la Ciudad de México, cambia respecto a las ocupaciones que tenían en el pueblo, el abuelo se inserta en el trabajo de la jardinería y la abuela en el trabajo doméstico, lo cual les permite rentar un cuarto en una vecindad ubicada al sur de la capital del país. El ser hablantes parcialmente de español representa dificultades respecto a su integración y desenvolvimiento en el trabajo. Félix refiere:

“Empecé a trabajar en la obra [albañilería], casi no hablaba yo porque no entendía bien, solo hablaba con mi paisano que me metió. Me acuerdo que no hablaba casi, pero ya después del año más o menos, fui entendiendo más y ya podía yo platicar más o menos bien, después ya que aprendí bien, me cambié a trabajar de jardinería” (Félix, 2022)

Por su parte, Florinda menciona que algunos paisanos que habían salido antes de Nanacatlán, ya se encontraban viviendo en la ciudad y era una práctica común pedirles ayuda para obtener un trabajo. Florinda cuenta que le pidió a un familiar que la recomendara para trabajar en una fábrica:

“Le dije que me metiera a trabajar ahí en donde trabajaba, en una fábrica trabajaba y le dije que si me podía recomendar. Y me dijo que sí, pero ya después no me dijo la hora bien y yo llegué y la estuve esperando, pero no salió, ahí estuve como dos horas y pues me pasé a buscarla y ya la encontré trabajando pero que me dice: aquí no me vayas a hablar en totonaco y no vayas a decir que venimos del pueblo. La regañaban creo o no sé, le daba pena yo digo” (Florinda, 2022)

Posteriormente y después de estar buscando trabajo por diversos lugares, Florinda R, encuentra ocupación como trabajadora doméstica, la cual será su fuente de ingresos primordial a lo largo de su vida.

Respecto al uso del totonaco, resultaba una práctica común evitar ocuparlo públicamente, de tal manera que sólo se reservaba para espacios de convivencia privada, con la finalidad de ocupar cada vez menos el totonaco para comenzar a dominar mucho mejor el español.

Es este escenario, Félix y Florinda deciden tener al primero sus hijos, el cual nace en la Ciudad de México. Es en este momento en donde se les presenta a los abuelos tomar una decisión referente al totonaco, la cual consiste en plantearse con qué lengua le hablarán a su hijo, ya sea en totonaco, en español o en ambas. Florinda R menciona:

“Yo pensé que era mejor hablarles en castellano, como en el pueblo antes se veía el totonaco como que eres menos, y las familias que hablaban el castellano eran las que tenían más dinero, entonces pensé: mejor les voy a hablar el castellano para que lo hablen bien. Porque luego, bueno, yo veía que si hablas castellano, te dicen más para hacer cosas, trabajos o algo” (Florinda, 2021)

Poco después de tener a su primer hijo, los abuelos se quedan sin trabajo, lo cual los lleva a tomar la decisión de regresar a Nanacatlán. Regresan a las ocupaciones realizadas hasta antes de irse a la Ciudad de México, para lo cual rentan un pedazo de tierra que les permite sembrar²⁸. Por aquellos años, la luz eléctrica y la carretera hacen de Nanacatlán un pueblo con mayor accesibilidad respecto a la Ciudad de México y otros municipios. Las viviendas del pueblo pasan a iluminarse con focos eléctricos y se comienzan a ver las primeras instalaciones de agua entubada en el centro del pueblo. Aunque el trabajo del campo se mantenía como predominante, se comenzaban a generar ocupaciones de otro tipo, tales como transportistas, la venta de materiales de construcción y la

²⁸ En 1979, el gobierno puso en marcha un programa de crédito a través del instituto mexicano del café (inmecafé) [...] Alrededor de 1980, muchos regresaron al poblado, proceso al que Masferrer llamó “recampesinación” [...] El crédito que proporcionaba el Inmecafé les permitió comprar plantas de café de semillero y sobrevivir los años que debían pasar antes de que pudieran obtener su primera cosecha” (Govers, 2013, p. 69)

albañilería. Aunado a lo anterior, la emigración a la Ciudad de México se presenta como una de las mejores opciones económicas para algunas familias.

En lo referente al idioma, el español se comienza a consolidar como una lengua a ocuparse en la cotidianidad del pueblo. El bilingüismo en totonaco y español empieza a ser una capacidad lingüística cada vez más presente entre los habitantes del pueblo y los jóvenes comienzan a referirse a los lugares del pueblo en español, cabe destacar que el conteo decimal del español, se instaure como predominante, de tal manera que se vuelve recurrente tener una conversación en totonaco con lapsos de conteo en español.

En este contexto lingüístico crece A. Ramos, hijo de los abuelos de estas familias y padre de familia de algunos de los nietos, su lengua materna comienza siendo el español y el totonaco al mismo tiempo, dado que la mayoría de la población de Nanacatlán era bilingüe y el totonaco aún seguía siendo predominante, A. Ramos, aprende el totonaco desde la infancia: “Desde chico crecí en el pueblo, mi mamá y mi papá nos hablaron en español, y ya con los niños del pueblo pues hablábamos puro totonaco cuando jugábamos, a parte mi abuelita solamente hablaba totonaco por eso aprendí de los dos, totonaco y español” (2022)

A. Ramos, vive su infancia en una casa hecha de tablas de madera con techos realizados a base de láminas de cartón, aun cuando en Nanacatlán las viviendas comienzan a construirse a base de tabique, cemento y hechas por expertos albañiles, esta familia siguió conservando, parcialmente, la práctica de construir y dar mantenimiento a su propia casa. De los seis años de su infancia, en donde vivió en Nanacatlán, se acostumbra a trabajar el campo, la milpa y la siembra de café, se convierten en sus actividades productivas, las cuales se alternan con el tiempo de escuela, la cual absorbe la gran mayoría de su tiempo

Fuera de las actividades laborales, A. Ramos, participa en las prácticas comunitarias del pueblo. Cabe decir que, para estos momentos, debido a la emigración de los habitantes de Nanacatlán hacia la Ciudad de México, se comienzan a reformular los mecanismos de participación de los sistemas normativos del pueblo para los casos como los de A. Ramos y su familia que se encuentran en movilidad constante, participa de las faenas, la mano vuelta y, principalmente, en una de las danzas del pueblo, en la cual cumple su cargo de cuatro años.

Durante su permanencia en Nanacatlán, los abuelos tienen otra hija, la cual nace en el pueblo con la ayuda de una partera o *Tokoná*. G. Ramos, comienza hablando las dos lenguas, aunque con una predominancia del español, debido a que se comienza a establecer como una constante, en algunas familias, enseñar principalmente el español, sobre todo en familias que habían estado en la Ciudad de México, sin embargo, la mayoría de las niñas y niños de aquellos años, se formaban de manera bilingüe dado que, en el pueblo, el totonaco aún se practicaba más que el español. G. Ramos, crece en el mismo hogar que el primer hijo de los abuelos, y sus actividades de pequeña se remiten al acompañamiento de la madre en el trabajo de la vivienda.

I. Ramos, la segunda hija de los abuelos, nace en Nanacatlán, su madre decide tenerla ella sola, sin la ayuda de la partera, ya que, en palabras de la misma Florinda R: “Ya había tenido dos hijos y puse atención como se recibía al bebé, quise hacerlo yo sola con mi hija”. A I. Ramos le entierran su *xta tlawan* y su *kihpuatsni*. Su primera lengua comienza siendo el español y el totonaco por las mismas circunstancias que su hermana, en su familia le hablan en español, pero adquiere el totonaco por medio de la interacción comunitaria con el pueblo.

“Crecí en el pueblo de chiquita, como de tres años, ahí aprendí totonaco, poquito dice mi mamá, porque nos hablaban en español, pero como toda la familia hablaban en totonaco, dicen que ya iba aprendiendo las dos, después no vinimos para acá y ya aprendí bien bien

el español porque aquí puro español hablábamos, ya después cuando tenía como siete años regresamos al pueblo y ahí todavía se hablaba mucho el totonaco, ahí volví a aprender bien el totonaco” (I. Ramos, 2022)

Las actividades principales de I. Ramos, al ser tan pequeña, se limitaban al trabajo en la vivienda junto con su madre y crece en la misma casa que sus hermanos, de la misma manera, por la edad, aún no participa en los cargos comunitarios.

Pronto se vuelve una constante permanecer, solamente por temporadas, en Nanacatlán y en la Ciudad de México, esto en función de la inestabilidad de las fuentes de ingresos generadas por el trabajo o en su defecto, por la pérdida de este mismo. De esta manera, la familia regresa a Ciudad de México, para I. Ramos y G. Ramos significará un dominio y desenvolvimiento en español, hasta que la familia vuelve a regresar al pueblo y es en este lapso de tiempo retoman y dominan el aprendizaje del totonaco:

“Nos regresamos al pueblo cuando tenía ocho, allá me dejaron con una tía y con mi abuela. Como la abuela solamente hablaba totonaco, pues tuve que aprender porque me mandaba a hacer cosas y si no le entendía pues se molestaba, entonces aprendí con ella porque me la pasaba haciendo cosas con mi abuelita, como no me gustaba salir, pues casi todo el tiempo estaba con ella” (G. Ramos, 2022)

En la Ciudad de México el uso del totonaco, para esta familia, se ubica como uso doméstico delimitado para la vivienda; fuera era del hogar, evidentemente, no había manera de que en el espacio público se hablara el totonaco, tanto en las instituciones estatales que ofrecen servicios públicos como en los espacios de convivencia social o de uso común.

Una de las situaciones más relevantes respecto a la lengua totonaca en la Ciudad de México se presentó con el sistema educativo, situación que se desarrolló como una constante conflictiva. A. Ramos entra a la escuela primaria y refiere:

“Reprobé primero de primaria, porque no aprendía a leer, es que como nos vinimos del pueblo pues me costó entender, hasta me acuerdo que cuando apenas entré, el maestro daba un punto extra a quien me trajera una torta, porque como entramos como a medio año, mamá dijo que hablábamos totonaco, y ahí me ves en mi silla con un montón de tortas, como todos querían su punto pues todos me traían, eso nunca se lo dije a mi mamá” (A. Ramos, 2022)

Por su parte, G. Ramos menciona:

“Como íbamos y veníamos del pueblo para acá, pues entrábamos a mitad de año, me acuerdo que como fuimos a la primaria en el pueblo, pues llevábamos nuestras cosas en bolsa y llevábamos nuestros guaraches, y cuando llegamos aquí pues nosotros bien normal, y pues se burlaban, todos sabían que veníamos del pueblo porque eso decían para que nos aceptaran” (G. Ramos, 2022)

De la misma forma I. Ramos Abandona la primaria debido a un suceso que se presentó en sus primeros días de clases:

“El maestro me pasó enfrente, y pues yo no entendía bien, era un ejercicio de matemáticas, pero nosotros en el pueblo pues no hacíamos eso y ahí me tuvo enfrente del pizarrón, yo estaba con mucha pena, pero harta, al otro día le dije a mi mamá que no iba a volver a ir, me querían obligar, pero ya no fui, no iba a ir, los de la escuela le dijeron a mi mamá para que me llevara, pero no, ya no me movieron, ya no fui” (I. Ramos, 2022)

Apenas tienen una edad considerable para el trabajo, los hijos de los abuelos se internan en el ámbito laboral, A. Ramos como jardinero, el acompañamiento y la ayuda que tiene con su padre le permiten aprender este trabajo, concluirá la secundaria y su fuente de ingreso será la jardinería, G. Ramos, aprende con su madre a desenvolverse en el trabajo doméstico, terminará la secundaria y se pondrá a trabajar como sirvienta, a lo cual I. Ramos le sucederá con este oficio. Una vez

terminada la secundaria, todos regresan de Nanacatlán y es en este momento en donde se establecen fijamente a residir en la Ciudad de México.²⁹

Una vez asentados en la Ciudad, los abuelos tienen a su último hijo, F. Ramos, crece en un cuarto rentado en una vecindad y en donde su familia era la única con integrantes hablantes de totonaco. Crece hablando únicamente español, nace en hospital, no le entierran *kilhputsni*, ni su *xta tlawan* ni le mencionan su *kuxta*. Se comienza a volver una constante solamente volver al pueblo en la fiesta patronal. En esos momentos F. Ramos es el primer integrante en ser monolingüe en español y permanece así hasta los cuatro años, tiempo en que permanece por un periodo de tiempo en el preescolar de Nanacatlán. De toda su familia ampliada es el primero y el único en no poder establecer una conversación en totonaco, a partir de él, los siguientes integrantes de esta familia ya no hablarán totonaco.

2.2.3 La lengua totonaca en las nietas y nietos del grupo de familias

Mi abuela y yo nunca pudimos intercambiar una palabra, ni una sola. Ambos éramos monolingües. Ella en totonaco y yo en español. Nunca pude decirle que la quería o que la extrañaba. En la banca de afuera de su casa que daba hacia la iglesia nos mirábamos en silencio. Yo su nieto el más chico, ella de las más grandes del pueblo. Alguna vez recuerdo que esa mirada quieta cambió cuando me vestí de xutyutnut. Hubo una sonrisa; ella y yo pudimos comunicarnos en el silencio. Ante la imposibilidad de hablar, ella y yo nos comunicamos con la danza. (Ramos, 2022, p. 130)

Las nietas y nietos de este grupo de familias nacen en un contexto monolingüe en español y un contexto urbano propio del sur de la Ciudad de México. El rango de nacimiento de estas niñas, niños y jóvenes se ubica entre el año 1999 y el año 2016. A. Ramos, padre de algunos de los

²⁹ “El auge llegó a un abrupto fin con la crisis mundial del café de 1989, cuando los precios cayeron un 50 por ciento de su nivel, su precio más bajo desde los años 1920[...] Surgieron años difíciles, por lo que muchos hombres volvieron a abandonar el pueblo para buscar trabajo en la Ciudad de México” (Govers, 2013, p.69)

nietos, da cuenta del por qué no enseñó a hablar a sus hijos el totonaco y por qué comenzó a hablarles únicamente en español.

“Pues uno se acostumbra a hablar en español, ya es normal que habláramos en español y cuando tuve a mis hijos pues luego luego fue hablarles en español. Es que en el pueblo ya se acostumbraba a utilizar cada vez más el español y aquí más, cuando me junté, no nos hablábamos en totonaco, puro español porque estás aquí en la ciudad y aquí eso se habla.”

Las madres y padres de los nietos de estas familias, crecieron en un contexto bilingüe en totonaco y español en donde se buscaba la predominancia de esta última lengua para utilizarla en toda comunicación. G. Ramos da cuenta de este fenómeno

“Ni me paso por la cabeza eso. Es que yo sabía totonaco, pero estaba acostumbrada a ocuparla sólo cuando era necesario, hablar con los tíos y mi abuelita, de hecho, en el pueblo a mí me hablaban en español porque como nos regresamos de aquí, pues así se acostumbraba. De hecho, los primos que crecieron en el pueblo nada más nos hablaban en español, se acostumbraban a utilizar el español más que el totonaco, así era antes” (G. Ramos, 2022)

Por su parte I. Ramos menciona:

“me pareció normal hablarle en español, pues como uno ya está aquí, pues te das cuenta que todo es en español, incluso pues yo pensaba que el inglés, por los trabajos. Yo no sabía si era bueno o malo el totonaco, no me fijaba en eso, no les empecé a hablar en totonaco a mis niños porque en donde vivimos, o sea, aquí en la ciudad, eso es lo que se habla” (I.Ramos)

La preocupación primordial, lingüísticamente hablando, se ubicaba en que los infantes de estas familias se desarrollaran lo mejor posible en español, el totonaco no aparece como una necesidad o una preocupación a resolver de manera prioritaria. G. Cruz, madre de algunos infantes, menciona que en su vida cotidiana había necesidades, no lingüísticas, que aparecían como inmediatas y estas

se presentaban como una constante a resolver, lo que hacía que el totonaco no fuera un tema relevante para ocuparse de él en la preocupación del día a día

“La verdad es que uno pensaba en la renta, no sentía yo que no enseñarles totonaco a mis hijos estaba mal, como que estás trabajando y ya no lo piensas siquiera, bueno, recuerdo que pensaba en trabajar, ahorrar y comprar un terreno para mis hijos, eso para mí era mi preocupación, hasta apenas que empezamos a hacer la danza y que dijimos que hay que hablarnos en totonaco, fue que yo pensé en eso” (G. Cruz)

La totalidad de los nietos de este grupo de familias nace en la Ciudad de México, su *Xta tlawan* se quedará en el hospital al igual que su *Kilhputsni*, y a estos jóvenes e infantes, ya no se les hablará del *Kuxta*. Todos nacen en hospitales del sur de la Ciudad de México y ninguna será atendida por partera.

Para las nietas y nietos, el entorno natural y social, estará configurado únicamente con el español. El único vínculo que tendrán con el totonaco se remitirá a escuchar esporádicamente a sus madres y padres platicando en totonaco o escucharlo en el pueblo, cuando visitan Nanacatlan, lo cual sucede dos veces por año.

En la vivienda, el uso del totonaco se restringirá a la comunicación entre adultos, en donde el totonaco dirigido hacia ellos será casi nulo. La lengua de comunicación para todas sus actividades será en español. De lunes a viernes, sus actividades principales estarán configuradas a partir de la escuela, entre la asistencia y las tareas, invertirán el tiempo primordialmente en sus respectivos centros escolares. Los fines de semana dispondrán de tiempo para acompañar a sus familiares en actividades laborales de comercio y jardinería, la lengua utilizada para la comunicación en estas labores será el español. En el aspecto recreativo, interactuarán con amigos y compañeros hablantes únicamente en español.

2.4 Conclusión del capítulo

La intención de este capítulo ha sido poner en contexto la situación lingüística de los integrantes del grupo de familias totonacas que llevan a cabo la experiencia de aprendizaje. En esta contextualización podemos observar cronológicamente algunas de las situaciones y experiencias más relevantes que ponen de manifiesto emociones, pensamientos y posturas respecto a lengua totonaca y que, también, expone el paso de una forma de vida campesina indígena a una nueva forma de organizar la vida totonaca en un nuevo espacio ciudadano.

1.- Esta contextualización comenzó, estratégicamente, exponiendo el nacimiento de los abuelos y algunas prácticas que se entrelazan con la lengua totonaca, las cuales encuentran su sentido y significado en la forma de construir la realidad propia de los pueblos totonacos. *Kuxta*, *Xta tlawan* y *Kilhputsni* son palabras que encuentran su significación implícitamente en prácticas específicas del pueblo nanacateco y quizá en muchas otras comunidades totonacas.

En este elemento de lo lingüístico situado en estas familias totonacas, logra apreciarse cómo se dejan de realizar prácticas referentes al nacimiento de un bebé, como lo es, enterrar *Kilhputsni* y *Xta tlawan* o nacer con *Kuxta*, lo cual trae como consecuencia que el hablar totonaco, en esta práctica, comience a tener complicaciones de sentido y significado: sin práctica no hay lengua, diríamos. Es por tal motivo que, para la generación de los hijos de los abuelos, estas formas de entender la realidad y nombrarla con estas palabras o conceptos, se desarrolla parcialmente y, en los nietos de los abuelos, prácticamente desaparece la práctica junto con los conceptos totonacos.

2.- En segunda instancia se describen algunos elementos lingüísticos del totonaco que son propios de esta lengua, como ejemplos, se expone la particularización del entorno natural y el sistema numérico totonaco, tales dimensiones de la lengua exponen la diferencia y complejidad lingüística

que supone hablar totonaco y español, los cuales están vinculados al contexto natural y cultural en donde se hablan. Se logra observar en la narrativa cómo es que, en la generación de los abuelos, nombrar el entorno en totonaco y utilizar el sistema numérico resultaban imprescindibles, pero ya para la generación de los hijos se comenzara a ocupar el español en las dos necesidades lingüísticas, lo que se refuerza en la CDMX en donde el totonaco prácticamente ya no se ocupa fuera del hogar.

Por otro lado, se logra apreciar cómo el contexto de los abuelos socializados desde su más tierna infancia en la lengua totonaca comienza a transformarse junto con la dinámica social, económica y cultural, tal fenómeno, favoreciendo el uso del español sobre el uso de totonaco. Hablando específicamente del traslado y posterior asentamiento en la Ciudad de México, puede observarse cómo hay un tránsito de una familia con formas de organizar la vida predominantemente campesina a una reconfiguración de formas de organizar la vida de un contexto urbano, tal reconfiguración conservando y transformando elementos de organización en función de las condiciones y determinantes sociales y políticas que impone un contexto como es el de la ciudad.

Puede observarse en esta contextualización que la decisión de ya no transmitir la lengua a una nueva generación no es una decisión libre y soberana, observamos que esta decisión se fundamenta en años, incluso trayectos de vida, en donde se han consolidado razones para hacer que el hablante decida ya no hablar su lengua o no heredársela a las nuevas generaciones. Intervenir en tal problemática implicará revertir esta tendencia de comportamiento que privilegia el español mediante una resocialización constante y permanente en donde sea privilegiada de nueva cuenta la lengua indígena, en este caso el totonaco.

4.- Dado que en los capítulos siguientes se sistematizará una experiencia estructurada bajo un enfoque comunitario, se incluyó en la narrativa de esta contextualización la dimensión de la lengua

y organización comunitaria vinculada a Nanacatlán. Vemos que en la infancia de los abuelos la participación comunitaria era una práctica privilegiada en el pueblo, de tal forma que su proceso de crianza se organizó fundamentalmente en estas formas de organización. En el caso de los hijos, dado su dinámica en constante movimiento de Nanacatlán a la Ciudad de México, su crianza bajo formas de organización comunitaria quedo parcialmente trabajada, además que se transformó en nuevas prácticas emergidas de los nanacatecos que realizaban en su nuevo lugar de residencia, para el caso de los nietos

5.- El tema de la escuela y otras actividades se utilizó en esta contextualización con el objetivo de plasmar cómo, en la infancia de los abuelos, el esquema total de actividades realizadas en su cotidianidad era configurado a partir del totonaco hasta el momento en que la escuela se instaura como una institución de asistencia general para la población de Nanacatlán, con esto se inician las bases para el desplazamiento lingüístico del totonaco por el español. En el caso de los hijos de los abuelos, además de la escuela, el español se comienza a asentar dentro del habla de los jóvenes como una lengua igual de prioritaria que el totonaco, tal factor toma mayor influencia en aquellas personas que se trasladaron a la Ciudad de México, como era la situación de los hijos de los abuelos, al ser un contexto de interacción monolingüe en español.

Es de esta forma que en los siguientes capítulos intentaremos eslabonar cada uno de los puntos concluyentes de esta contextualización con la sistematización de la experiencia de aprendizaje del totonaco y el análisis e interpretación académica de la experiencia a partir del enfoque para la enseñanza aprendizaje sociocultural de segundas lenguas.

Capítulo 3

El aprendizaje del totonaco en familias originarias de Nanacatlán, Puebla, radicadas en San Miguel, Topilejo, CDMX.

...Es importante señalar que la escuela niega los aprendizajes indígenas y que la escolaridad extirpa del cuerpo nuestros saberes, que minimiza la experiencia adquirida por un pueblo durante milenios y que “somete y mata a las lenguas indígenas”. La importancia de asumir la diferencia por parte de la educación pública no sólo aportará a una “educación de calidad”, lo más importante es que aportará para que nuestro caminar por el mundo no signifique el esfumar de nuestra vida, porque nuestras formas de estar, organizar y hacer, son eso: nuestras...

Una vez estructurado el contexto lingüístico de algunos integrantes de las familias que componen la experiencia de aprendizaje del totonaco, nos disponemos a sistematizar tal experiencia esquematizándola en:

- La emergencia de la experiencia,
- La organización de la experiencia
- La puesta en marcha de la experiencia

En la emergencia de la experiencia pondremos énfasis en la Danza de los Negritos y cómo es que ésta se organiza, esto debido a que la iniciativa de enseñar totonaco adopta las formas de organización de la danza, además de que aprovecha su capacidad de congregación y cohesión social entre los totonacos de Nanacatlán.

En la organización de la experiencia de aprendizaje, revisaremos, de manera descriptiva, como se efectuó el proceso de toma de decisiones respecto al aprendizaje de la lengua en los infantes. En concreto se exponen los acuerdos que se tomaron colectivamente para poner en marcha el proyecto

y cuál iba a ser el rol que tomaría cada uno de los integrantes de las familias en el aprendizaje de la lengua.

En la puesta en marcha de la experiencia, se expondrá por medio de una etnografía, cuáles fueron las actividades que se realizaron en un día de ensayo, con la intención de ilustrar las dinámicas y los trabajos que se hacen con la lengua y los infantes. Por otro lado, se exponen cuadros de trabajo con el totonaco desde casa, con el objetivo de visualizar una estrategia de trabajo con la lengua emanada de los abuelos, madres y padres de familia hacía los infantes.

En lo consiguiente, procedemos a desarrollar este capítulo.

3.1. La emergencia de la experiencia

Como hemos venido mencionando, la experiencia de enseñar totonaco emerge de la inquietud y el posterior interés de que las niñas y niños del grupo de familias totonacas originarias de Nanacatlán radicadas en San Miguel Topilejo (CDMX), que hasta ese entonces solo hablaban en español, también pudieran hablar en totonaco, pero a tal experiencia la precede (como hemos visto en el capítulo 2) una serie de vivencias y experiencias de los integrantes de estas familias, muchas de ellas vinculadas culturalmente con su pueblo totonaco de origen.

Para dar cuenta de esta parte del proceso de aprendizaje del totonaco, implementé una indagación reflexiva sobre lo que presencié antes que iniciara este proyecto, en el sentido de que “toda narración personal es una investigación” (Baquero & Bolívar, 2012, p.199), en ese sentido, implementaré una narración sobre lo que presencié, vivencié y, considero, fueron los antecedentes que propiciaron la experiencia de aprendizaje. La narración personal en la investigación se fundamenta al “Tener un propósito explícito, relacionado con la búsqueda de conocimiento comprensivo en torno a un determinado fenómeno presente en la vida del personaje.” (Baquero & Bolívar, 2012, p.199), dado que daré cuenta de un suceso de mi vida situado en la interacción con

mi familia y paisanos, esta narración, hace uso, con fines investigativos, de la “reflexividad acerca de lo narrado y reconstruido, entendida como un diálogo con uno mismo y con los demás, con los contextos de la experiencia” (Baquero & Bolívar, 2012, p.199), de esta forma, comienzo la narrativa de la emergencia de la experiencia.

Este grupo de familias tiene como cargo comunitario, la organización de una danza totonaca llamada: La Danza de los Negritos³⁰. Una danza milenaria que se realiza con fines de agradecer y pedir por la siembra, la cosecha, la buena salud y la fuente de trabajo. Tiene como animal protector a la víbora de cascabel³¹ y se relaciona con prácticas de origen africano. Se realiza cada 25 de julio en honor a Santiago Apóstol de Nanacatlán, tiempo en que se juntan otras danzas para la fiesta patronal, a la cual, este grupo, acude cada año.



³⁰ “el Volador”; católicas (danzas de conquista que rememoran la alianza Cortés-tonacos): “Santiagueros” y “Moros y cristianos”; católicas, afro y europeas: las danzas de la serpiente “Tocotinas”, “Negritos” y “Tambulanes”, y la forma devocional más contemporánea, impulsada por el clero: la danza de Navidad “los Pastores”

³¹ En Nanacatlán, a la serpiente de cascabel se le asignan distintos significados relacionados con el monte, por ejemplo, existe *kuxi luwa* (maíz víbora) este animal se encarga de cuidar la milpa, a esta serpiente no hay que matarla ni hacerle nada.

Foto 1. Integrantes de la Danza de los Negritos que a su vez son integrantes del grupo de familias en el aprendizaje del totonaco.

Foto: Alberto Ramos Ramos

Esta danza totonaca tiene una estructura de organización a partir de cargos, los cuales se renuevan cada cuatro años, es por tal motivo que el grupo de familias totonacas se reúnen constantemente en la Ciudad de México desde el año 1995, reuniones que se llevan a cabo los fines de semana para realizar los ensayos y organizar los cargos de esta práctica. Los integrantes de este grupo de familias también participan y están a la mitad de cumplir su cargo comunitario.

Cargos	Obtención del cargo	Periodo de Cargo	Responsabilidades
Músico	El Músico tuvo que haber estado en la danza como Caporal, Dominguillo o Marcelillo y Xocoyotillo. El tiempo para obtener este cargo varía, en ocasiones se llevan desde los 8 años, hasta los 40 años. El músico también pudo haber heredado el cargo por su padre.	Indefinido. Los años que requiera un grupo	Tocar hasta dejar un nuevo músico o hasta que el grupo de danza decida parar.
Caporal	Después de participar en la danza como Xocoyotillo, Maecelillo o Dominguillo, el caporal debe saber todos y cada uno de los sones de la danza. Realiza una promesa de cuatro años	4 años o más	Mantener al grupo unido y garantizar que toda la danza se cumplirá como ritual.
Maringuilla	La Maringuilla debe ser una niña o niño pequeño, su aprendizaje de la danza debe ser intensivo, pues, junto con el caporal, es la guía de los demás danzantes.	4 años o más	Es encargada de cuidar la víbora y de cargar su alimento: maíz, sal y agua. Con ella comienza toda la danza.
Dominguillo	El dominguillo es uno de los tres danzantes que van al frente, para obtener este cargo tiene que dominar a diestra todos los zapateados de su lado de la danza, pues funge como guía de los que viene atrás	4 años o más	Trae consigo un bastón sagrado con el que me mata a la víbora. De su desempeño depende que todos los que van atrás de él hagan bien la danza.
Marcelillo	El Marcelillo es uno de los tres danzantes que van al frente, para obtener este cargo tiene que dominar a diestra todos los zapateados de su lado de la danza, pues funge como guía de los que viene atrás	4 años o más	Trae consigo un bastón sagrado con el que mata a la víbora. De su desempeño depende que todos los que van atrás de él hagan bien la danza.
Xocoyotillo	El xocoyotillo es todo aquel danzante que es niño o joven y que su participación en		

	la danza es reciente o acaba de iniciar. Su función con la danza es la de completar las dos filas detrás del Marcelillo o Xocoyotillo	4 años o más	
--	---	--------------	--

Cuadro 1. Esquematación de cargos comunitarios en la Danza de los Negritos. Elaboración propia

Los ensayos de la danza se realizan en Topilejo, en la casa de los abuelos de este grupo. Dado que se trata de una danza que se organiza comunitariamente³², los integrantes se reúnen a partir de relaciones de apoyo y cooperación. Regularmente, en diferentes ensayos, cada una de las familias que conforman la danza ofrece una comida para el grupo y otros integrantes llevan demás bebidas y alimentos. Aunado a lo anterior, se realizan visitas de otros paisanos (no pertenecientes al grupo) que tienen la finalidad únicamente de presenciar el ensayo de la danza y convivir.

Es en este escenario en donde se gestan los primeros intentos para enseñar el totonaco, estos se situaron en los métodos de enseñanza de la lengua propios de las instituciones escolares, para lo cual no se obtuvo la respuesta esperada, pues las propias familias no se sentían a gusto y con el interés de aprender totonaco, además de que sentíamos que no estábamos aprovechando la riqueza y la diversidad de saberes de cada uno de los integrantes que integran este grupo de familias.



Foto 2. Primeros intentos por enseñar el totonaco bajo un formato pizarrón-alumno. Foto: Federico Ramos Ramos

³² Véase cuadro

Fue así como, a través de muchas pláticas, comenzamos a pensar en una estrategia que se situara mucho más en nuestro contexto como familias totonacas radicadas en la CDMX y decidimos que la mejor manera de enseñar el totonaco tenía que apegarse a las personas que más sabían sobre el totonaco: la abuela y el abuelo.

Se realizaron pláticas informales con los abuelos para preguntarles cómo enseñarían ellos el totonaco, la respuesta de los abuelos reiteraba que no se imaginaban cómo, pues no eran maestros, estas enunciaciones vinculadas a que es la gente que estudia en la escuela la que sabe hacer esas cosas. Después de un tiempo de platicar más sobre el tema, los abuelos comenzaron a emitir su punto de vista sobre como tenía que hacerse tal proyecto:

“Pues ese de totonaco se ocupa, cómo te voy a decir así no más que estés sentado, por ejemplo, en la danza, ahí lo ocupas, comiendo les llamamos, les vamos diciendo todo a los niños y poco a poco van ir hablando.” (Félix Ramos, 2020)

Los abuelos manifestaban que podríamos aprovechar que los fines de semana que nos reuníamos para la danza, para comenzar a hablar el totonaco y enseñarles a los niños para que aprendieran. Se comentó que podríamos platicar con todos en la siguiente reunión para plantarles la idea.

Por su parte, la abuela, planteaba:

“Es que hay que hablarlo, todos tenemos que hablarlo, así aprendieron ustedes en el pueblo, les vamos a empezar a decir que coman o que limpien ahí donde se duermen, todo el tiempo, pero todos, de qué sirve que nada más a los niños, hay que hablar en la casa todos” (Florinda Ramos, 2020)

La sugerencia por parte de los abuelos dejaba claro por donde comenzar a plantear el proyecto y marcaría la pauta para iniciar a platicar con los demás integrantes del grupo. Fue entonces cuando se decidió, en el siguiente ensayo, hablar con todos los integrantes de las familias que se reunían

cada fin de semana en la casa de los abuelos. Esto último es lo que expondremos en el siguiente apartado que trata sobre cómo se dio la organización de la experiencia de aprendizaje del totonaco.

3.2 Organización de la experiencia

Para esta experiencia, se realizaron reuniones con el objetivo de concretar acuerdos sobre cómo llevar a cabo algunas prácticas del pueblo (danza, son huasteco) y el interés de que, en estos, los integrantes del grupo que no hablan el totonaco pudieran aprender esta lengua.



Foto 1: reunión en dónde se daban los primeros planteamientos para comenzar el proyecto. Foto: Federico Ramos Ramos

Para recabar la información de esta parte de la experiencia, remitimos a la observación participante y a la indagación reflexiva, centrando la sistematización en lo que sucedió en aquellos momentos en donde los interesados por el aprendizaje de los infantes intercambiábamos ideas sobre cómo podría hacerse para echar a andar, de la mejor manera, el proyecto. Mi papel como investigador, en esta parte del trabajo, se tradujo en recabar la información que se vertía cada vez que nos reuníamos a discutir algún acuerdo.

En ese sentido, lo que permite recabar la información en esta parte de la investigación alude a un trabajo de investigación reflexivo:

“La reflexividad expresa la conciencia del investigador, habla de su conexión con la situación de la investigación. Es un proceso en el cual el investigador vuelve sobre sí mismo

para examinar críticamente el efecto que tiene sobre el estudio y el impacto de las interacciones con los participantes.” (De la Cuesta, 2011, p. 163)

También, la información vertida en este apartado del trabajo, refiere a un ejercicio dialéctico-reflexivo, pues en este se plantea

“la investigación social tiene un cambio radical en el orden epistemológico. La separación de observador y observado, así como la separación de Observador y Actor, clásicas del saber tanto cualitativo como cuantitativo, quedan ambas aplanadas. En su lugar se constituye un observador en su acción, que sistematiza o analiza sus prácticas para generar nuevas prácticas” (Canales, 2006, p.24)

Dado mi papel como investigador, en donde investigo una realidad compartida con mi familia y paisanos, argumento que si bien, en este y los demás apartados se aplican técnicas cualitativas de investigación, no se puede dejar de lado que la sistematización de esta experiencia contribuye a intervenir en un problema a resolver que se ubica en el aprendizaje del totonaco en integrantes de estas familias que no lo saben.

Plantado lo anterior, se procede a exponer los acuerdos más relevantes que dieron paso a estructurar como se llevaría a cabo el aprendizaje del totonaco en los infantes de estas familias.

Acuerdos

En una primera reunión se platicó sobre cómo podría llevarse a cabo el aprendizaje, dentro de las inquietudes planteadas surgieron las siguientes propuestas:

- La mejor forma de aprender sería haciendo uso del totonaco en el ensayo de la danza y el aprendizaje del instrumento, de manera que los adultos se comunicaran utilizando el totonaco.

Tal propuesta sobre cómo se tendría que aprender el totonaco se platicó y discutió en el sentido de que todos los integrantes de este grupo que son hablantes del totonaco, los abuelos y los hijos, habían adquirido y aprendido esta lengua en la naturalidad de las conversaciones que se originaban en ambiente cotidiano del pueblo.

La abuela y abuelo de este grupo de familias diferían y se complicaban con la forma en la que se planteó, en un principio, el aprendizaje del totonaco con los infantes, el cual remitía al uso de saludos y palabras sueltas bajo un formato escolar de sillas y pizarrón. Argumentaban que ellos no podrían ayudar de esa forma, pues no sabían cómo hacerlo, pues cuando ellos aprendieron el totonaco y español, lo hicieron a partir de interactuar en situaciones reales de uso de la lengua.

Esta argumentación se nutrió con la experiencia de la generación de los hijos de los abuelos, pues se mencionó que cuando aprendieron totonaco, había que poner atención a lo que hablaban en el pueblo, identificando, de a poco, cómo es que se desenvolvían los hablantes de la lengua e intentar, también de a poco, integrarse a esas interacciones comunicativas.

Se recalcó la experiencia de los hijos de los abuelos, la cual versa sobre cómo algunos familiares que hablaban totonaco tenían conocimiento de que ellos no dominaban el totonaco y fungían como guías de su aprendizaje, organizando interacciones básicas con ellos para que gradualmente fueran entendiendo que era lo que significaban.

De esta manera, la abuela y el abuelo, manifestaron que se podría llegar a un acuerdo respecto a hablar el totonaco en los ensayos de la danza porque ahí, con la comida que se hace con todos y dado el tiempo de convivencia, se podrían generar situaciones en donde se pudiera utilizar el totonaco de manera constante con los niños, esta idea se extendió cuando se propuso la idea de que los niños aprendieran a tocar música del pueblo.

De esta manera, se acordó lo siguiente:

- Para con los niños, habría que poner atención en qué era lo que más frecuentemente se utilizaba para comunicarse con ellos en la dinámica previo, durante, y después de cada ensayo.

Tal acuerdo se planteó como propuesta para generar una estructura de comunicación constante que se fuera reforzando sesión con sesión. de manera que no cayera en desuso lo aprendido por los infantes y que, por el contrario, a medida que fueran avanzando los ensayos, los niños consolidaran lo que sabían y; de esta manera, avanzar con más interacciones comunicativas.

Los hijos de los abuelos comentaban que había la posibilidad de que los niños solo pudieran mencionar palabras en totonaco, pero sin la posibilidad de entender lo que se les dice o pide, aludían a su experiencia en donde la comunicación para realizar actividades, en las que ellos eran participantes, sirvió de manera determinante para ir gestando su aprendizaje de la lengua.

La abuela y abuelo mencionaban que no veían otra forma en que se pudiera aprender totonaco sino mediante actividades que también se hicieran en el pueblo, poniendo la seriedad y el compromiso que se requieren para ese tipo de prácticas

- Se llegó al acuerdo de que en las comunicaciones propuestas se seguirían trabajando en casa, con otras actividades, pero poniendo énfasis en que las niñas o los niños pudieran tener la práctica cotidiana de articular ejercicios comunicativos similares.

Los ensayos tenían un gran peso a la hora de aprender el totonaco, pero conforme fueron pasando las reuniones en la danza se lograba apreciar que haría falta un reforzamiento en la semana pues el trabajo realizado el fin de semana no bastaba para dominar lo aprendido. Entre los hijos de los abuelos comenzó a plantearse la necesidad de comprometerse con hablar con los niños de manera

cotidiana con actividades propias de actividades diarias y en función de lo que se veía en los ensayos.

La abuela y abuelo comentaban que los niños no aprenderían totonaco de manera inmediata pues aprenderlo como ellos lo sabían, requería una gran cantidad de trabajo y tiempo, mencionaban que, si se quería que hablaran el totonaco, se requería pensarlo como algo permanente, recuperando formas de trabajar y organizarse como en el pueblo, también mencionaban que el totonaco jamás se deja de aprender y que por tal motivo había que acostumbrarnos a hablar en totonaco todo el tiempo

Por último, después de algunos ensayos se llegó al acuerdo que estos tuvieran una duración pertinente para la mayoría de los integrantes de este grupo de familias:

- El aprendizaje de la música y los ensayos de la danza tendrían lugar solamente los sábados por la tarde y los domingos por la mañana en un horario no mayor a cuatro horas, esto debido a los trabajos de cada uno de los adultos de las familias y los cuales absorben una gran cantidad de tiempo por semana.

De esta manera se fueron configurando los ensayos y el aprendizaje del totonaco bajo una dinámica constante, en donde se apreciaba un acoplamiento del grupo en cuanto a las actividades a realizar.

3.3 La puesta en marcha de la experiencia.

3.3.1 Etnografía sobre el aprendizaje del totonaco en comunidad.

Para dar cuenta del aprendizaje del totonaco a partir del hacer, la interacción y actividad, recurriremos a una metodología etnográfica de investigación, la cual responde a la pregunta:

- ¿De qué forma las niñas y niños de 3 a 12 años de edad, originarios de Nanacatlán, radicados en Topilejo (CDMX), aprenden el totonaco a partir de la interacción y actividad en una comunidad de aprendizaje?

Para este fin utilizaremos la técnica de observación participante, dado que el investigador es parte del grupo que participa en la experiencia, se echó mano de grabaciones, de audio y video, (con apoyo de un tercero del grupo) que permitieron al investigador, a la vez que cumplía con sus actividades dentro del grupo, recabar la información para posteriormente sistematizarla.

Dinámica de los ensayos

Dado que la dinámica de la ciudad determina cuales son las formas de aprender que podemos recuperar de nuestro pueblo, buscamos centrar nuestra atención en prácticas de las cuales somos herederos. (La danza de los negritos, la música del pueblo, la comida comunitaria)

Los ensayos consistían de una dinámica base, en un primer momento se situaba en un **saludo** y se platicaba un momento con quien llegaba mientras el grupo se iba completando, posteriormente tenía lugar un segundo momento con **el aprendizaje del instrumento de música huasteca** en donde se tocaba y cantaba, un tercer momento consistía en el **ensayo de la danza** en donde se realizaban algunos sones, posteriormente tenía lugar **la comida comunitaria** con la participación de las familias completas, para cerrar con una **despedida** que cerraba la dinámica de aprendizaje. A continuación, describiremos brevemente en qué consistía cada uno de estos momentos.

Saludo previo a la clase y ensayo, centrado en la niña o el niño

En un cuarto de siete metros de largo por tres de ancho se encuentran trece sillas acomodadas de tal forma que ocupan las orillas interiores de la habitación. Colgadas de las paredes se encuentran 17 máscaras de las distintas danzas de Nanacatlán, de la misma forma yacen colgados algunos violines, guitarras, jaranas y quintas huapangueras. En el cuarto permanecen tres personas: el abuelo, un músico y la madre de la familia residente, quienes platican y toman café mientras esperan a que vayan llegando las otras familias. En las afueras del cuarto, contiguo a éste, yace un fogón, en ese lugar se encuentra la abuela que está preparando café. Apenas está amaneciendo y

la temperatura es propia de los amaneceres de Topilejo, aproximadamente 10° C, pero este frío se combina con el calor del fuego. En este escenario se mezcla el color del humo y los primeros rayos del sol, así mismo, se puede oler el café recién hervido, la leña quemándose y una salsa que desprende, particularmente, el olor de los cominos.

A.- Primer momento

Pasado un tiempo llega la primera familia, son dos niños y una niña, su mamá y su papá, cada uno de los niños trae consigo una jarana huasteca y la niña trae un violín. La madre residente habla con uno de los niños, centra su saludo previamente acordado por las familias, se dirige al niño y lo saluda: *Skgalhen* (Saludo acostumbrado), al mismo tiempo que estira el brazo para estrechar la mano, a lo que el primer niño asiste y responde *Skgalhen*.

Posteriormente la **madre residente** pregunta, ¿Aya chita? (Ya llegaste), la cual es una pregunta acostumbrada para iniciar una plática. El **primer niño** voltea a ver su **mamá** en forma de duda, la mamá se posiciona en la puerta y dirige sus brazos hacia afuera y hacia adentro del cuarto, el **primer niño** exclama ¡ah!, entiende lo que le preguntan y responde: Aya kchilh (Ya llegué), la cual es forma de responder acostumbrada.

Prosigue la conversación en donde la **madre** del niño le pide que le pregunte a su tía *¿tun tlawapat nap?* (¿Qué estás haciendo tía?), el primer niño obedece y **pregunta:** *¿Tun tlawapat nap?*, a lo que la **madre residente** responde: *Ni tu (nada)*, la cual es una respuesta acostumbrada. Por último, la **madre residente** culmina el intercambio comunicativo con el niño haciendo una invitación: *Katanu, katawila* (pásale, siéntate). Se observa como en esta parte de la conversación la madre acompaña corporalmente la invitación de entrada al cuarto, haciendo un movimiento con los brazos dirigido al interior de la casa

La madre residente prosigue a saludar a los otros dos niños que se han quedado a saludar a la abuela. La mamá y el papá acompañan a sus hijos y los ayudan cuando se les complica el intercambio comunicativo del saludo y les ayudan con la pronunciación.

B. - Segundo momento

Dentro del cuarto comienza a oler a café, una de las mamás se encuentra ayudando a servirlo, mientras tanto el abuelo, la mamá residente y el músico, permanecen en el cuarto junto con los infantes de la primera familia.

Pasado un momento la abuela se acerca con café a ofrecerle al primer niño: *¿A waya? kapin, chich.* (¿quieres café?, está caliente). La pregunta hecha por la abuela viene acompañada por la acción de las manos sosteniendo una taza de café, en señal de ofrecimiento por parte de la abuela, dado que físicamente es evidente que el café está caliente, la palabra que acompaña a la invitación parece tener también un significado evidente para el niño. Antes de recibir el café, el niño responde: *kakindawa, paxkgatsinilh* (convídemme, gracias). A la vez que recibe la taza de café, el niño utiliza una serie de palabras con las que asiente la invitación, entonces la abuela le entrega el café y le dice: *Me* (Toma). El **Primer niño** responde *Paxkgatsinilh* (gracias) y la abuela termina la conversación respondiendo *Ni tu* (No hay de que)

El niño recibe el café con cuidado y la abuela se dirige por más café para las demás personas que se encuentran en el cuarto, recurriendo a un dialogo similar. Posteriormente la mamá residente trae consigo otro café y en cuanto termina de entregar, se dirige al primer niño: *¿A kgama kin kapin?* (¿Está rico mi café?), a lo que el niño voltea y responde: *Liwa kgama nap* (Muy rico tía). Cuando el niño termina de tomarse el café, la mamá residente se dirige de nuevo a él: *¿A ti waya?* (¿Quieres más?), a lo que le primer niño responde: *Ni, paxkgatsinilh nap.* (No tía, gracias)

En otro momento posterior se acerca el músico al primer niño y le pregunta: *¿A lita mi litlakgna?* (¿Trajiste tu violín, quinta, jarana?) **Primer niño:** *Klimilh* (Lo traje) **Músico:** *Kgamaxtukgaya mi litlakgna* (Ve sacando tu instrumento)

Llega otra de las familias y la dinámica se torna similar con los niños, aunque ya en el cuarto, las mamás y los papás comienzan a hablar, entre ellos, en totonaco. Eventualmente se menciona a los infantes: lleva tu taza, pónganse el suéter, ¿ya estás lista?, escuchen lo que están diciendo, ¿tienes frío?, siéntate, dile a tu mama. En una gran parte de las conversaciones hay uso del español, sobre todo en los momentos en que los abuelos, las mamás y papás, saben que los niños aún no se han apropiado del totonaco.

Estos intercambios comunicativos iban variando de ensayo a ensayo, pero había elementos comunicativos que guardaban similitudes de un ensayo a otro. El saludo iba poco a poco normalizándose dentro de los ensayos procurando que el niño se convirtiera en un agente activo de su aprendizaje, intentando favorecerse de los efectos que de la comunicación en totonaco fueran emergiendo.

Aprendizaje de violín, jarana huasteca, quinta huapanguera

Una vez que todo el grupo se completó, el músico dio pie para que comenzara el aprendizaje del instrumento de las niñas y los niños. El grupo se dirige a un espacio de aproximadamente ciento cincuenta metros cuadrados en donde se colocaron las sillas que estaban en el cuarto. El músico hace grupos entre los que traen jarana y quinta y quienes traen violín.



Foto 1: Instrumentos utilizados en los ensayos. Foto: realización propia

A.- Primer momento

El **músico** se dirige al grupo de jaraneros diciéndoles, *Na tsukuniyan, kachipantit mi litlakna* (Vamos a empezar, agarren así su jarana) El **músico** a la vez que se dirige a las niñas y niños, hace enfática la acción a la que se refiere, toma la jarana y muestra la forma en que está pidiendo que sujeten el instrumento. Uno de los **niños** pregunta, *¿Na chuna?* (¿Así?), a lo que el **músico** responde: *Ni tlan, pax i kauxilhiti, Naman kachip* (No, así no. Miren todos, así lo agarran)

Las mamás y papás se encuentran en el espacio en donde se está llevando a cabo el ensayo de la música, en algunos momentos ayudan al músico cuando se dirige a las niñas o niños, reiterando lo que les dice a los infantes, algunos otros se encuentran platicando en totonaco mientras miran a los niños. Pasado un tiempo, uno de los niños de los que toca la jarana le pregunta a otro, *¿Cómo sé decía “Así”?* el niño al que le preguntan **responde:** *¿Na chuna?*, al mismo tiempo un papá

responde lo mismo. La **mamá residente** agrega, también pueden decir *¿A chuna nakchipá?* (¿Así lo voy a agarrar?). El niño repite: *¿A chuna na kchipá?* a la vez que muestra cómo sostiene la jarana.



Foto 2: infantes y adolescentes ensayando violín y jarana. Foto: Irlanda Ramos



Foto 3: Padres y madres de familia antes de comenzar el ensayo: Foto: Irlanda Ramos

El diálogo continua hasta que **el músico** considera que todos en ese grupo están listos y prosigue a dar comienzo al ensayo, se dirige a ellos y les dice *Na tsukuniyatit, akgtum, akgtuy, akgtut, kakaxpatit*. El músico muestra con sus dedos el conteo para empezar, y señala al oído cuando les dice que escuchen, después de tocar por un momento los detiene y les dice, *Ni chuna tlawatit*, (No lo están haciendo así) *Ni tlan takaxmatit*. (No se escucha bien) *Tlan kawuili unu mi akgtu makan*. (Pongan bien su dedo) *Kauxiltit*. (Miren) *Tlan kachipatit Kakaxpatit*. (Agarren bien, escuchen) Un papá agrega: *Katanu takaxmat*. (No se escucha bien) El músico termina con este grupo y se dirige al grupo de las niñas y niños que tienen violín.

B.- Segundo momento

Mientras las niñas y niños se encuentran ensayando, el músico pasa uno por uno para corregirles algo. Una de las **niñas violinista** comenta: no me sale. El músico contesta, por eso, *ni chuna tlaw*,

ni *tlan tlawa, kauxil, kakaxpat*. El músico hace con su mano y la cabeza que no estuvo bien ejecutado el ejercicio y vuelve a reiterar con la mano la acción de ver, señalando a los ojos y la acción de escuchar señalando a las orejas. La niña violinista escucha y mira atenta mientras el músico le explica. El Músico se dirige de nuevo a todos: *Na tlawa palaya, ka lakapastakgt*.



Foto 4: Abuelo y nieta ensayando.
Foto: Realización propia.

Una vez terminado el ensayo del instrumento, (de aproximadamente una hora) se organizó un cierre con el canto de un son tradicional, el cual previamente había sido ensamblado y ensayado.

Son tradicional: “El canario”	
<i>Kin tse chun kin tlat tasakgo</i>	Tu mamá y tu papá lloran
<i>Nak tapachuwa</i>	Porque me voy a casar
<i>Kin tse chun kin tlat tasakgo</i>	Tu mamá y tu papá lloran
<i>Wa Nak tapachuwa</i>	Porque me voy a casar
<i>Wix waniya in pi ni tasakgo</i>	Tú le dices que no llore

<i>Ni kakgtinilh</i>	Porque no me voy a morir
<i>Wix waniya in pi ni tasakgo</i>	Tú le dices que no llore
<i>Ni kakgtinilh</i>	Porque no me voy a morir

Cuadro 1. Interpretación y traducción del son huasteco tradicional “el canario”.
Realización propia

Durante el canto del son tradicional por parte de los niños, los adultos observaban y daban su punto de vista sobre el canto de los niños y afinaban algunos detalles de pronunciación.

Ensayo de la Danza de los Negritos

Una vez los niños descansaron por un tiempo aproximado de veinte minutos, se acerca el abuelo a ensayar la danza. La madre residente llama a los niños y niñas, *Katantit* (vengan), el abuelo comienza acomodar a algunos niños y niñas, les dice, *tsi kapit, anu kataya*, (aquí vente, aquí párate) paralelamente señala con su brazo hacia el lugar en donde quiere que se posicione el niño. Posteriormente el abuelo vuelve a tomar la palabra El músico comienza a tocar el primer son, hay otros dos adolescentes en el grupo y otros tres adultos.

El músico toca tres sones de manera continua y una vez terminados, el abuelo le dice a uno de los danzantes: *tlakualh tata*. (es cansado) Las niñas y niños escuchan esta enunciación del abuelo porque se da inmediatamente después de terminar los sones. El abuelo le dice a uno de los papás: *anda kachikin, hace más calor* (allá en el pueblo hace más calor), mientras esto sucede, los otros danzantes escuchan, y uno de los papás les pregunta los niños: ¿qué dijo el abuelo?, uno de los niños responde que solo entendió que dijo “el pueblo” el papá les dice *lhkaknan* (calor) y señala al sol.

El músico prosigue a tocar otros sones, el abuelo se levanta de la banqueta en donde está sentado, se dirige a los niños que están sentados del otro lado de la calle, *Katayantit* (Ya párense) les dice.

Inmediatamente todos se paran y pasan a ocupar su lugar en la danza. **El abuelo** se dirige a todos en lo que comienza el son, *pax nuna natlawaya* (todos vamos a hacer sí), parejitos, les dice.

La comida comunitaria

Antes de terminar el ensayo de la danza, las mamás y papás de los infantes acomodaron tres mesas en la habitación en donde se ofreció café. En el fogón se ha cocinado *tixmole*, una comida tradicional del pueblo. Entre las familias trajeron refresco, agua, tortillas. Recurrentemente una familia distinta a la familia residente ofrecía poner la comida. Una de las mamás les dice a los niños: *ka litantit in puwa*. La mamá a la vez que pide el favor señala hacía el mueble en donde están los platos y vasos. A otro de los niños les piden vayan por la olla de la comida: *ka kitiyantit i liwat*. Posteriormente se uno de los padres que se dirige a uno de sus hijos *ka makachakant* (lávense las manos) y pasado un tiempo se escucha que la Abuela dice: *kawayantita* (ya coman) Mamá: *win chuchut*. Padre: *Aktanks katawila*. Una vez comienzan a comer la abuela pregunta a unos de los niños: *¿A kgama? Kawatiti in chu*. (¿Está rico?, coman tortilla). Una de las mamás de dice a uno de sus hijos *Ka way in chu* (Come tortilla).



Despedida centrada en el niño

Después de comer, las niñas y niños comienzan a jugar, mientras los adultos platican sobre la futura fiesta patronal de Nanacatlán. Pasados aproximadamente 30 minutos se despide unos de los niños junto con su abuela que viene acompañándolo. El Niño le dice a la Madre residente, *Kamajá* (ya me voy), la madre residente le contesta. ¿A pinatá? (¿ya te vas?) Tlan kapit. (Que te vaya bien) *Kuinda natlawaya tiji* (Con cuidado te vas en tu camino) Niño despidiéndose: *Paxkgatsinilh Hasta chali.*(Gracias, hasta mañana) La madre residente le corrige: *Hasta mixtujun* (Hasta dentro de ocho días). *Ni ti patsankgaya mi litlakgna* (No se te vaya a olvidar tu instrumento). Niño despidiéndose: Tlan. Madre residente: **Kuinda min tiji**

Esta despedida tenía la misma intencionalidad que el principio de los ensayos. Los intercambios comunicativos se realizaban en torno al acuerdo de que fuera una constante el diálogo para que los infantes poco a poco se fueran apropiando e integrando nuevos intercambios comunicativos con forme pasaba el tiempo.

3.3.2 Trabajo en casa

Derivado de los acuerdos en junta, en donde se planteó la necesidad de que el aprendizaje del totonaco debería tener un seguimiento en casa, se acudió a los abuelos para plantarles cuales serían, a su criterio, lo primero que debían aprender los infantes estando en la cotidianidad de la casa.

A lo que propusieron:

“Tiene que ser algo que se ocupe, que los niños vean y pongan atención para que se lo queden, que se ocupe diario para que lo puedan ocupar ellos después, desde que se levantan, ya se acuerdan como les dijo uno y van a aprender, es poco a poco, también de ahí se pueden hacer frases para que les expliquemos qué les estamos diciendo”

De esta forma, se acordó comenzar con actividades cotidianas por la mañana, conversaciones que fueran parte de su cotidianidad, la cual establecería un uso constante del totonaco. Los abuelos

grabaron audios en donde se plasman las conversaciones propuestas. Las cuales aparecen en los siguientes apartados:

A. Por la mañana

Comunicación centrada en el adulto con el infante antes de irse a la escuela

Propuesta para inicio de conversación			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
Aya xkgakalh tata, liwa kakawiwi	Ya amaneció, está haciendo mucho frío		
Propuesta de comunicación para un infante			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
<i>Katakita Diego, porque, na makakiya anda lgtataya</i>	Ya levántate, Diego. Porque vas a escombrar ahí donde te duermes	<i>Tlan nana</i>	Sí, abuela
<i>Chu na, na kalhchakana na wayana</i>	Y vas a lavarte los dientes y vas a comer	<i>Tlan</i>	Sí
Propuestas de comunicación para dos o más infantes			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
<i>Kakitita, porque na, na, na makakiyatit anda lgtatayatit</i>	Ya levántense, Porque van a escombrar ahí donde se duermen	<i>Tlan nana</i>	Sí, abuela
<i>Chu na, na kalhchakanatit na wayanatit</i>	Y van a lavarse los dientes y van a comer	<i>Tlan</i>	Sí
Propuesta de instrucción para una persona			
Totonaco		Español	
<i>Diego, ka makaki anda nilh tataya, kamapi min putama, li wana kamaki ma mi lhakat chu mi leakgaman, kaswan katlawa</i>		Diego, escombra ahí en donde te duermes, escombra tu cama, recoge tu ropa y tus juguetes, hazlo bonito.	
Propuesta de comunicación para desayunar			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
<i>¿A nawayana?</i>	<i>¿Vas a comer?</i>	<i>Tlan</i>	Sí
<i>Pues ka makga chakant</i>	Pues lávate las manos	Aja	Aja
<i>¿Kalh chakan tita?</i>	<i>¿Ya te lavaste los dientes?</i>	Nina	Todavía no

<i>Pues katitiyaya chuchut, matsitsijuitl</i>	Pues ve por tu agua, que esté tibia		
---	--	--	--

En el cuadro anterior puede observarse que se proponen, para el aprendizaje del totonaco, actividades de aseo cotidiano que se realizan diariamente antes de que el infante acuda a la escuela, se propone, en un primer momento, intercambios con un peso mayor en el adulto, pero con miras a equilibrar gradualmente la participación comunicativa del infante.

En este cuadro puede apreciarse que aparecen nombres de objetos ubicados en un cuarto y se articulan instrucciones de uso cotidiano respecto a las responsabilidades de los infantes en el aseo de sus espacios de uso propio o compartido

Del cuadro anterior y los anteriores se logra observar que la comunicación está pensada a una persona, de tal manera que son intercambios de situaciones reales de uso común para una persona, la cual se sabe, se utilizan estas instrucciones a diario por las mañanas.

Comunicación centrada en el infante con el adulto antes de irse a la escuela

Propuesta para inicio de conversación			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
<i>Aya xkgakalh tata, liwa kakawiwi</i>	Ya amaneció, está haciendo mucho frío		
Propuesta de comunicación para un infante			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
<i>Tu naklini escuela</i>	Qué voy a llevar a la escuela	<i>Nalipina min torta xla kalwat</i>	Te vas a llevar tu torta de huevo
<i>Katalawa li tlan, kimaxki akgkisis peso</i>	Por favor, dame seis pesos	<i>Tlan</i>	Sí
Propuestas de comunicación para dos o más infantes			
Totonaco	Español	Totonaco	Español

<i>Ka ki akxkit</i>	Péiname	<i>Kalita mi lixkit</i>	Trae tu peine
<i>¿Ni wi?</i>	¿En dónde está?	<i>Ni kgatsi, kaputs</i>	No sé, búscalo
Propuesta de instrucción para una persona			
Totonaco		Español	
		Mamá, ya llevo mi tarea, mi dinero y mi comida.	
Propuesta de comunicación para desayunar			
Totonaco	Español	Totonaco	Español
<i>¿A nawayana?</i>	¿Vas a comer?	Tlan	Sí
<i>Pues ka makga chakant</i>	Pues lávate las manos	Aja	Aja
<i>¿Kalh chakan tita?</i>	¿Ya te lavaste los dientes?	Nina	Todavía no
<i>Pues katitiyaya chucchut, matsitsijuitl</i>	Pues ve por tu agua, que esté tibia		

El cuadro anterior muestra una propuesta dirigida a una niña que acude todos los días a la escuela primaria, el cuadro es resultado de la información que, a decir de la madre, constantemente ocupa como intercambio comunicativo con su hija.

3.4 Conclusión del capítulo

Es este capítulo se intentó mostrar al lector los elementos más relevantes sobre lo realizado en esta experiencia de aprendizaje del totonaco. Enmarcado en una indagación cualitativa y dialógica reflexiva, se sistematizó la experiencia de aprendizaje en función de los intereses planteados para esta investigación.

El objetivo de este capítulo ha sido plantear lo que sucede en los ensayos que se gestan cada que se presenta una reunión de este grupo de familias. Lo anteriormente planteado se ha estructurado con el fin de sentar las bases que servirán a la interpretación del aprendizaje del siguiente capítulo.

Como punto de partida, se comienza con la sistematización referente a la emergencia del proyecto enmarcado en la dinámica cultural de este grupo, podemos observar un contexto de participación en prácticas comunitarias que preceden a la experiencia de aprendizaje, un rasgo de la experiencia que será de suma importancia para tomar en cuenta en la interpretación y análisis sobre el aprendizaje del totonaco. Posteriormente, en este mismo apartado, se presenta la toma de acuerdos (enraizados en los referentes de organización y participación comunitaria totonaca) que sentaron las bases para la implementación de la experiencia de aprendizaje. Entre el contexto que precede a la experiencia y la toma de acuerdos se produce una dinámica comunitaria que servirá como pilar conceptual para esquematizar y analizar en el siguiente capítulo.

En segunda instancia, se expuso y sistematizó, la puesta en marcha de la experiencia. En primer lugar, se desarrolló la etnografía, la cual ilustra los 5 momentos más importantes de aprendizaje: el saludo, ensayo de la música, ensayo de la danza, comida comunitaria y despedida. Lo anterior desglosa estratégicamente los elementos de las prácticas comunitarias que dan forma a la estrategia de aprendizaje, poniendo el énfasis en el hacer que acompaña a la enseñanza de la lengua totonaca. En segundo lugar, se expone un ejemplo de cómo se trabajaba la lengua desde casa, tal ejemplificación pone d manifiesto la importancia que tiene la comunicación cotidiana dentro del aprendizaje de la lengua totonaca en estas familias, este será otro de los pilares conceptuales a analizar y desarrollar en el siguiente capítulo, el cual versa su argumentación sobre la adquisición de la lengua a partir de hábitos.

Es así que, a partir de lo encontrado en el trabajo campo (sistematizado en este capítulo), logramos recolectar la información necesaria para generar nuestra interpretación y análisis del aprendizaje en esta experiencia totonaco, el cual desarrollaremos a lo largo del siguiente capítulo.

Capítulo 4

Acercamientos teóricos para la comprensión académica del aprendizaje de la lengua totonaca en esta experiencia.

A partir de lo relatado en los capítulos anteriores (contextualización lingüística de los integrantes de la experiencia de aprendizaje del totonaco y el aprendizaje del totonaco en familias originarias de Nanacatlán, Puebla, radicadas en San Miguel, Topilejo, CDMX.) podemos darnos a la tarea de explicar e interpretar académicamente lo realizado por este grupo de familias en función del aprendizaje de la lengua.

Los enfoques actuales para el aprendizaje de segundas lenguas se han reformulado en el sentido de plantear y poner énfasis en “el papel de los conocimientos socioculturales como articuladores del discurso” (Galindo, 2005, p. 440). Bajo la anterior premisa, nos interesa, en este capítulo, articular un discurso académico que retome algunos elementos sobre la experiencia de aprendizaje del totonaco (a nuestro criterio los más importantes) los cuales recalquen el conocimiento y la experiencia sociocultural para el aprendizaje de una lengua indígena, en este caso: la lengua totonaca.

En este capítulo eslabonaremos una interpretación sobre la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca en función de los cinco elementos de análisis recuperados en la contextualización de algunos integrantes del grupo totonaca presentes en esta investigación. Estas cinco dimensiones de análisis con las siguientes: prácticas totonacas, entorno natural y social, la socialización, participación comunitaria e interacción social.

4.1 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de vinculación con prácticas totonacas

Como logramos ejemplificar en la contextualización del grupo de familias totonacas, las prácticas sociales o comunitarias son esenciales dentro del uso o desuso de una lengua.³³ Cuando expusimos que en la infancia de los abuelos la partería se planteaba como una práctica imprescindible para los Nanacatecos, hablábamos sobre cómo esta práctica se encontraba configurada por una manera de entender el nacimiento que sólo podía explicarse con el totonaco, al caer en desuso la partería y ser suplantada por la práctica médica de los centros de salud, el uso del totonaco decayó junto con la partería, es decir, la vinculación entre ambas tiene, como mínimo, un grado importante de dependencia.

El enfoque sociocultural para el aprendizaje de segundas lenguas plantea como elemento fundamental “que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecuada” (Galindo, 2005, p. 434). Esta premisa coincide con la postura que tienen las familias sobre el aprendizaje del totonaco, la cual plantea que el aprendizaje de la lengua sólo puede realizarse a partir de situaciones reales de uso, es decir, del actuar-practicar.

Retomando lo planteado en el trabajo de campo de este escrito, podemos argumentar que “actuar de forma comunicativamente adecuada” conlleva una inmersión del aprendiz en un esquema de interacción y de participación en prácticas realizadas por los hablantes de la lengua que se pretende aprender. Si observamos el apartado en donde se explica cómo emergió la estrategia de aprendizaje del totonaco, notamos que este proceso se integró en un esquema de organización e interacción propio de la danza totonaca, en principio, puede inferirse que las familias buscan que el aprendizaje de la lengua se vincule con la práctica, el formato de aprendizaje que procura el accionar de la

³³ En el capítulo 2 de este trabajo aparece el cuadro 2.1, el cual contrasta el desuso de prácticas de nacimiento entre las tres generaciones que componen esta familia. Además, en el capítulo 2 aparece, a manera de narrativa, como sucedió este proceso.

lengua totonaca, permite el acceso a interacciones lingüísticas que son significativas para este grupo, tales significaciones relacionadas con el hacer.

Como pudimos apreciar en el capítulo anterior, el aprendizaje del totonaco partió de su inclusión en la forma de organización de una práctica comunitaria perteneciente a Nanacatlán (Danza de los Negritos), es decir, no se presenta como una estrategia de aprendizaje desvinculada culturalmente del pueblo totonaco. Revisando la contextualización de este trabajo, podemos apreciar que, tanto los abuelos como sus hijos, crecieron en su comunidad de origen, vinculados estrechamente con formas de organización comunitaria del pueblo Nanacateco. La forma en que se integra el aprendizaje de la lengua en el mecanismo de organización de la danza totonaca demuestra que se puede diseñar una estrategia de aprendizaje desde saberes y conocimientos no escolares tomando como base estilos culturales de aprendizaje propios.

El estilo cultural de aprendizaje en esta experiencia remite a una estructura social de participación comunitaria con la cual crecieron los abuelos y sus hijos. Vemos que, entre la faena, la mano vuelta y los cargos comunitarios, se gestan los mecanismos de participación con los cuales habrá de diseñarse un proyecto pensado para el beneficio colectivo y, estos mecanismos, serán retomados para ponerlos en práctica en la Ciudad de México para el aprendizaje del totonaco.

En esta experiencia, los mecanismos de participación comunitaria son los pilares con los cuales se estructura el aprendizaje del totonaco y, para pertenecer al proyecto, en principio, se necesita generar un compromiso con el grupo con el cual se va a aprender. Tal como lo plantea la participación en la danza totonaca. Este elemento del proyecto puede interpretarse y explicarse a partir del concepto de aprendizaje por medio de la participación de Wenger, el cual plantea que tal concepto consiste en “participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con estas comunidades.” (p. 23) La danza de los negritos

propicia una manera activa de practicar con la comunidad totonaca, de regirse por sus formas de organizarse de construir identidades en relación con la comunidad de Nanacatlán.

Este autor afirma que existen 4 componentes principales con los cuales se puede explicar el aprendizaje por medio de la participación: significado, práctica, comunidad e identidad. A manera de resumen, el siguiente cuadro plantea en que consiste cada uno de estos cuatro componentes a la vez que realiza un paralelismo con la experiencia de aprendizaje del totonaco.

Componente de aprendizaje por medio de la participación	¿En qué consiste?	Semejanza con la experiencia de aprendizaje del totonaco
Significado	Una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) -en el plano individual y colectivo- de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo	El aprendizaje de la lengua totonaca, integrado al mecanismo de participación comunitaria, ofrece al aprendiz la posibilidad de entender y hablar el totonaco en la vida cotidiana, apegado a diversos escenarios significativos (individuales y colectivos) para <u>aquella persona que pretende aprender.</u>
Práctica	Una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción;	El aprendizaje del totonaco por medio de la participación comunitaria se estructura bajo los esquemas de compromiso y participación comunitaria que sustentan la faena, mano vuelta y la danza totonaca en Nanacatlán
Comunidad	Una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia	La iniciativa de enseñar totonaco se convierte en valiosa porque toma como base una configuración social totonaca lo que le da sentido y motivación para construir una competencia lingüística totonaca.
Identidad	una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades.	Con el aprendizaje del totonaco se busca construir una identidad enriquecida que te permite el acceso a la lengua como práctica de uso

Cuadro 1: Comparación entre el aprendizaje por medio de la participación y el aprendizaje del totonaco en la experiencia de las familias. Elaboración propia.

El aprendizaje de la lengua, para estas familias, debe de ser un proceso significativo para cada uno de los integrantes que componen la experiencia, significativo, en gran parte, con la lengua totonaca y con el mundo totonaco del cual emergió esa lengua, específicamente con las formas de organizar

la vida, el pensamiento y el hacer que está vinculadas con Nanacatlán, las cuales definen la base con las que se empleará el aprendizaje.

Por otro lado, podemos argumentar que el aprendizaje de la lengua se sitúa en un proceso colectivo en donde el sujeto que está aprendiendo la lengua es parte de una comunidad de aprendizaje. Tal y como lo dice un abuelo de este grupo: “Pues ese totonaco se ocupa, cómo te voy a decir así no más que estés sentado, por ejemplo, en la danza, ahí lo ocupas, comiendo les llamamos, les vamos diciendo todo a los niños y poco a poco van ir hablando.” (Félix Ramos)

No separar el aprendizaje de la práctica es uno de los principios del aprendizaje en esta experiencia, lo cual sitúa al aprendizaje de la lengua como un hacer, como una práctica en todas sus dimensiones, lo cual intenta vincular la acción con la lengua para retomar los efectos de aprendizaje que del aprender-haciendo-hablando devienen.

“Es que hay que hablarlo, todos tenemos que hablarlo, así aprendieron ustedes en el pueblo, les vamos a empezar a decir que coman o que limpien ahí donde se duermen, todo el tiempo, pero todos, de que sirve que nada más a los niños, hay que hablar en la casa todos” (Florinda Ramos)

Al considerar a la lengua como un hacer colectivo, el aprendizaje del totonaco tendría que situarse en el involucramiento de toda la comunidad de práctica. El proceso de aprendizaje se centraría en no individualizar el aprendizaje ni segmentar el proceso. De acuerdo a lo presentado en el capítulo anterior, la concepción de las familias sobre el aprendizaje de la lengua se estructura como un proceso integral, tomando en cuenta la mayor cantidad de factores que intervienen en el aprendizaje cuando se utilizan escenarios reales. Desde este punto de vista, no existe la posibilidad de aprender totonaco si no se enmarca en el hacer de actividades cotidianas y de la realidad de donde emerge esta lengua. El aprendizaje de la lengua totonaca de esta experiencia, requiere de un

compromiso, tanto de quien sabe la lengua como de quien la aprenderá, basados en una organización con criterios de participación propios del pueblo totonaco. Es este compromiso, otra de las bases desde esta manera de entender el aprendizaje. En esta experiencia, la empresa consiste en el aprendizaje del totonaco como competencia colectiva centrada en poder utilizarlo de manera cotidiana. El aprendizaje de la lengua totonaca de estas familias implica retomar y fortalecer prácticas del pueblo de origen, pero a su vez recrearlas en un nuevo espacio y contexto urbano, lo cual habla que el aprendizaje del totonaco se encuentra situado en un proceso de construcción de la identidad que ya no se encuentra vinculada totalmente al pueblo de origen, pero que abre la puerta a una nueva forma de ser totonaco en la Ciudad de México.

Aprender la lengua, desde esta forma de verlo, se logra cuando hay una comunidad de práctica que comienza a hablarlo, la evaluación de lo que se aprende, pondría la importancia y el énfasis en cómo podemos ir comunicándonos, no sólo los que no saben totonaco, sino la comunidad en su totalidad.

4.2 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de entorno natural y social

En lo que refiere a la importancia del entorno social y natural en el aprendizaje de la lengua, podemos referirnos a las características particulares con las que se nombra o se abstrae el entorno a partir de la lengua y lo complejo que resulta este proceso en el aprendizaje.

En la contextualización de esta tesis, se revisó cómo la generación de los abuelos creció y se formó en un complejo sistema de numeración totonaco, el cual, a diferencia del sistema numérico decimal propio del español, tiene un sistema numérico vigesimal con clasificadores de forma.³⁴ Además,

³⁴ Los clasificadores de numeración totonacos se muestran en el anexo A

expusimos como es que algunos espacios del entorno natural se nombraban a partir de nombres propios específicos para cada espacio.

El enfoque sociocultural para la enseñanza de segundas lenguas plantea que el conocimiento de la cultura y los usos sociales de la lengua, “permite profundizar en el entendimiento de la estructura y el uso de la L II” (Luque, p.117). Desde la postura de las familias totonacas en la experiencia de aprendizaje del totonaco, la premisa planteada por el enfoque de segundas lenguas resulta de suma importancia y además se presenta como imprescindible, de tal manera que para en el caso particular de la experiencia, se agregaría que el entendimiento de la lengua totonaca no puede darse si no es por medio de practicar constantemente su cultura.

Para practicar con la lengua, hace falta un entorno social y natural favorable con sus usos. Hemos visto que el grupo de familias que componen esta experiencia se encuentran residiendo fuera de su lugar de origen, específicamente en la CDMX, lugar en donde la lengua de uso común para el entorno se encuentra configurado a partir del español. Lo anterior enfatiza la importancia que tuvo para estas familias configurar un entorno local en donde pudieran practicarse los elementos de significado más complejos del totonaco, entre ellos, por ejemplo, los nombres particulares de los lugares de Nanacatlán y los clasificadores numerales de forma del totonaco.

Si bien, los lugares no son los mismos que Nanacatlán y por tanto su nombre no puede ser transferido a otros espacios, como en este caso, a lugares de Topilejo, sí se pueden hacer referencias lingüísticas con algunos relieves terrestres que guardan similitud con sitios particulares del pueblo. Renombrar colectivamente un entorno natural para trabajar el totonaco es una de las estrategias que esta familia ocupa para que los infantes aprendan este aspecto lingüístico particular.

De esta manera, en la etnografía presentada en el capítulo anterior, logramos visualizar la estructuración de un entorno que favorecerá la práctica de la cultura a partir de la mediación con artefactos socialmente determinados e interactuando con otras personas, tal como lo plantea la teoría sociocultural del aprendizaje. Poniéndolo en relación con el enfoque de enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, practicar lengua y cultura a la vez favorece el entendimiento del idioma, pues no se limita únicamente a trabajar el sentido lingüístico abstracto, sino que estimula el aprendizaje por medio de la interacción tangible con artefactos propios de un entorno cultural en donde se pone en juego la interacción entre personas que ocupan la lengua como herramienta comunicativa.

El sistema numérico y los nombres propios del entorno natural podrán trabajarse con mucha mayor solvencia sin necesidad de recurrir a una exposición gramatical escrita. Este elemento del aprendizaje de la lengua también puede observarse en los ensayos del instrumento huasteco, ensayo de la danza y la comida comunitaria, tres prácticas entrelazadas que generan el entorno natural y social necesario para el aprendizaje a profundidad de la lengua desde la postura de estas familias.

Es así que los significados culturales, como el sistema numérico totonaco y los nombres propios del entorno natural, son apropiados por el aprendiz mediante procesos de interiorización graduales, de tal forma que el aspecto cultural de la lengua no se memoriza, sino que se interioriza mediante la práctica colectiva.

4.3 El Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de la socialización

El primer punto que resalta en esta experiencia de aprendizaje radica en la forma en que ésta se organiza. Al tomar acuerdos en junta, se evidencia una forma de organizar el trabajo o las

actividades comunitarios que remiten al pueblo de origen: Nanacatlán.³⁵ Una forma de organizarse que prioriza escuchar la opinión y la propuesta de aquellos integrantes del grupo o comunidad que deseen participar, el cual en este apartado nos disponemos a explicar y argumentar.

De acuerdo con lo indagado en el trabajo de campo, hemos podido reconocer que existe una forma de socialización propia del pueblo totonaca de Nanacatlán, con las que se han configurado las disposiciones de comportamiento de la abuela y el abuelo quienes fueron, en primera instancia, los que fueron guiando cómo se podía ir llevando esta experiencia de aprendizaje.

Al respecto argumentamos que, desde el nacimiento, toda persona va adquiriendo el cúmulo de saberes y conocimientos propios de su cultura

Traer a un niño o una niña al mundo representa miradas diversas sobre el embarazo, el parto, la crianza, la salud, la formación y la educación, todas esas permeadas por cuerpos de conocimientos, principios, preceptos, y marcos morales asociados prácticas de pertenecía cultural. (De León, 2019, p.26)

La abuela y el abuelo de este grupo de familias no son la excepción a esta teoría, en su formación puede notarse las miradas diversas que menciona De León Pasquel, remitidas a su infancia y que fueron consolidándose desde el nacimiento, hecho que podemos argumentar en el contexto de este trabajo de investigación. Dado que nos interesa, en este apartado, analizar cómo se llevó a cabo la organización para llevar a cabo la experiencia, tomamos, únicamente, la forma de socialización referida al trabajo en colectivo o comunidad. Esto debido a lo expuesto en el marco teórico de este trabajo en donde se argumenta que: “la socialización primaria suele ser la más importante para el

³⁵ En la contextualización del pueblo de origen se explica más a detalle cómo es la organización cuando se realizan tareas de interés comunitario

individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria”. (Berger y Luckman, 2003, p. 164)

Comenzamos dando cuenta de que diversos estudios han constatado que:

En los pueblos indígenas de México existen mecanismos de toma de decisión y participación que contribuyen al logro del bienestar común. Estos procesos constituyen parte del espacio público para resolver sus problemas y a través de ellos se reafirman la pertenencia e identidad que fortalecen las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de los miembros de la comunidad. (Gallardo, 2012, p. 31)

Si vinculamos la cita anterior con la interrogante que versa sobre el por qué los integrantes de estas familias se organizan como lo hacen para esta experiencia de aprendizaje, podríamos estructurar una interpretación que remite a lo que marcadamente hemos dado cuenta en el marco teórico de la investigación, el cual está centrado en el proceso que da cuenta de cómo las personas de una sociedad particular, desde la infancia, se vuelven participantes de sus formas de organización y de vida, así como de sus sistemas normativos, lo que hace pertinente y competente su actuar sobre esa sociedad dada. Es decir, hablamos del proceso de socialización y la relación que guarda con el comportamiento culturalmente determinado o influenciado, esto quiere decir que: “mediante el proceso de socialización se transmiten las pautas culturales que permiten que unas personas ajusten sus comportamientos a otras, construyendo un esquema sobre lo que se puede esperar de los demás y sobre sus expectativas de relación.” (Yubero, 2004, p. 2)

De esta manera, podemos analizar que, de las tres generaciones que componen a este grupo de familias, tenemos que la primera generación, la abuela y el abuelo, fueron socializados, desde la infancia temprana y hasta la edad adulta, en formas de organización, de toma de decisión y participación, propias de su pueblo de origen: Nanacatlán. El argumento a resaltar en este caso remite a que: “La socialización mediada por distintos agentes permite que el niño entre en relación

con todos los saberes, valores, costumbres y elementos materiales e ideales construidos y acumulados por las anteriores generaciones.” (Sánchez, 2001, p.31)

En ese sentido, planteamos que, en la infancia de la abuela y abuelo de estas familias, se estructuraron sus disposiciones emocionales, corporales y cognitivas en función de lo adquirido en la cultura totonaca de su pueblo, lo anterior, lo fundamentamos bajo la premisa de que: “Las creencias y valores respecto a la crianza están basados en un marco cultural sobre la comprensión de lo que un niño o una niña necesita y de lo que se espera que llegue a ser.” (Kretschmer, 2003, p. 6)

Situándonos en la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca, podemos encontrar agentes socializadores relacionados con el trabajo colectivo y comunitario, por ejemplo, la faena:

“Allá en el pueblo, cuando se hace faena, tiene uno que cumplir el trabajo. Te van a mandar a limpiar la orilla de la carretera o el pozo, ya te llaman porque te toca hacer el trabajo, vas con otros del pueblo que también les toca, ya a los que no les tocó, les toca a la otra. Así se hizo la escuela y se cargaron los postes de luz” (Félix Ramos)

Haciendo referencia a los sistemas de organización social para los trabajos comunitarios: “**la faena**” es un trabajo comunitario que se hace para satisfacer necesidades comunes que le competen a todo el pueblo. Se otorgan cargos con intercambios de trabajo y turnos. Los habitantes de la comunidad toman acuerdos de a quién le toca tal o cual trabajo comunitario.

Las personas que crecieron con este tipo de organización del trabajo comunitario son socializadas desde pequeñas en la participación desde este tipo sistemas normativos, argumentamos que esto es crucial dentro de la formación de la persona pues, se ponen en marcha prácticas de crianza, las

cuales consisten en “las costumbres que miembros de una sociedad determinada poseen respecto al cuidado de sus niños y niñas.” (Kretschmer, 2003, p. 6)

Tales prácticas de crianza son cruciales en la formación de una persona pues configuran, en gran medida, su actuar y pensar respecto al mundo. En su aspecto social, las prácticas de crianza se refieren “a las rutinas diarias de un niño que tienen lugar en espacios sociales tales como la familia o la comunidad. En su interacción con adultos y con otros niños y niñas es donde un niño o una niña aprende las conductas socialmente apropiadas. Las creencias y actitudes de los responsables del cuidado están asociados con representaciones sociales respecto a la niñez, las etapas del desarrollo y las habilidades que deben lograr en cada etapa. (Kretschmer, 2003, p. 6)

Nos resulta de suma importancia hacer hincapié en el concepto práctica de crianza pues retomando la práctica de la faena, pensamos que la abuela y abuelo de este grupo de familias, fueron criados por el pueblo de origen desde prácticas que remiten a la organización comunitaria, las cuales aportaron a su proceso de socialización y lo fueron configurando desde la infancia, no desde la participación como trabajador directo de la faena, pero sí acompañando a las madres y padres a este tipo de prácticas comunitarias. “Pues desde chiquito te van llevando, pues como mi mamá, iba para hacer eso que te digo, pues yo iba, ya cuando eran cosas más pesadas con mi papá, desde chiquito vas viendo cómo se hace, aprendes” (Félix Ramos)

Es aquí donde se puede argumentar que a la hora de analizar algún proyecto como el de la experiencia que ahora estamos sistematizando, resulta de primordial importancia, revisar “las estructuras participativas en que los niños están inmersos desde pequeños” (De León, p. 31-32)

Siendo que en “las comunidades indígenas tradicionales, las formas de cooperación y solidaridad desempeñan un papel fundamental” (Bustillo & García, 2016, p. 21) las personas que hayan

crecido bajo estas formas de organización tienen una gran influencia de éstas para las acciones que pretendan llevar a cabo. Argumentando que la infancia temprana es la etapa en donde una persona configura su personalidad para volverse miembro de una sociedad, el “objetivo prioritario para los miembros que se incorporan a la sociedad es la consecución de patrones de comportamiento socialmente aceptados.” (Yubero, 2004, p. 5)

De tal manera que, considerando el argumento de que la socialización ejerce una gran influencia en las decisiones y el comportamiento de las personas, puede inferirse que los abuelos de este grupo pensaron de esta manera la organización de la experiencia de aprendizaje dada la manera que su proceso socializador se dio en el pueblo de origen con sistemas normativos y de organización propios de su cultura totonaca.

Siguiendo con el planteamiento de que es importante revisar “las estructuras participativas en que los niños están inmersos desde pequeños” (De León, p. 31-32), otra de las prácticas en la que se han socializados los abuelos se refiere a la “**mano vuelta**” “Le dices a un familiar o vecino que te ayude a sembrar tu milpa, así después, también tú le vas a ir ayudar a sembrar” (Florinda Ramos)

La mano vuelta es una práctica comunal en la que hay un intercambio de trabajo mediado por turnos, quien ayuda a otra persona, familiar o paisano, a realizar alguna actividad de siembra, construcción o limpieza, devuelve ese trabajo a quien le ayudo. Es decir, esta práctica “involucra a grupos que han establecido algún tipo de relación: parentesco, compadrazgo o de amistad” (Baez, 2004, p. 28) y está sustentada en:

el principio de reciprocidad: cuando una persona solicita a un pariente, compadre o amigo que le brinde ayuda en su milpa, sabe de antemano que contrae una deuda con sus “invitados”, la cual pagará cuando éstos le formulen la misma petición. De esta manera, se cuenta con mano de obra segura para los cultivos de subsistencia. (Baez, 2004, p.29)

Es importante poner énfasis en estas prácticas dado que la motivación de este grupo por el aprendizaje de la lengua se situó en apearse a la forma en que los abuelos de estas familias pensaban que se podía llevar a cabo ese proceso. Argumentamos en este apartado que los abuelos fueron socializados en una estructura social con normatividades propias del pueblo de origen, las cuales configuraron la forma de pensar y actuar ante un proyecto que conlleva el trabajo y la organización comunitaria, tal como es la experiencia emprendida por este grupo de familias totonacas. “la interacción social es el aspecto central de la socialización, que en síntesis puede considerarse como un proceso de relaciones a través del cual se desarrollan determinadas formas de pensar, sentir y actuar que son características de un grupo” (Yubero, 2004, p.4)

Lo que tratamos de decir es que los abuelos de este grupo traen consigo una forma de actuar que en su socialización temprana se consideraban las adecuadas, es decir, en el proceso de socialización se aprenden “las conductas sociales consideradas adecuadas dentro del contexto donde se encuentra el individuo en desarrollo” (Yubero, 2004, p. 1). En otras palabras, la socialización primaria de los abuelos de este grupo guarda una estrecha relación con la decisión de configurar la experiencia de aprendizaje de la lengua totonaca bajo el hacer colectivo y la toma de decisiones a partir de la participación de los integrantes interesados en emprender un proyecto.

Quizá la práctica más determinante para organizar la experiencia de aprendizaje es la reunión para tomar acuerdos, a decir de Florinda Ramos:

“En el pueblo se junta la gente en el atrio de la iglesia, bueno, depende de que es lo que hay que hacer, en la cancha también, luego para la fiesta se habla, que hay que hacer esto o el otro, y ya te dicen que vas a hacer, o luego que no está de acuerdo uno con el presidente pues ahí te reúnes y se habla de eso para quedar de acuerdo” (Florinda 2022)

Resulta de vital importancia prestar atención en la práctica de toma de decisiones de manera comunitaria pues a decir de Gallardo (2012)

Las diferentes formas en que se dan los espacios comunes en la vida comunitaria se hace presente con las asambleas de todo tipo: relacionadas con la educación, con los eventos festivos, con el nombramiento de las autoridades, con la convivencia en épocas de desgracia o de las actividades agrícolas y tradicionales, etc. Estos espacios comunes son muy importantes para la toma de decisiones, el intercambio de conocimientos y la reafirmación de la identidad. Todo está lleno de simbolismos, ritos, creencias y protocolos que contribuyen al sentido de pertenencia comunitario. (p.31)

Con lo anteriormente expuesto, argumentamos que la manera en que se planteó ponerse de acuerdo entre los integrantes de las familias totonacas no fue un asunto de ideación individual, sino que emerge en gran parte de la influencia de un proceso de socialización. En ese sentido:

La base de todo el proceso, como ya hemos señalado, es la entrada y adaptación de la persona a la comunidad y para ello, es necesario que la persona aprenda tanto los significados como las costumbres del grupo al que pertenece aceptando su modelo cultural. Todo ello le orientará sobre los modos de observar e interpretar los acontecimientos del mundo que le rodea (Yubero, 2004, p.4)

Anotamos que si bien, este grupo de familias está organizándose en un contexto distinto al del pueblo de origen, en ese sentido, tienden a poner en práctica la forma de socialización que emergió de Nanacatlán. Principiando con los abuelos que lo tienen presente a la hora de emprender una experiencia como esta, pero también los hijos de los abuelos, quienes a pesar de no haber sido socializados rígidamente bajo las formas de socialización de los abuelos sí conservan lo que les pudo ser transmitido por medio de la crianza. De tal manera que podemos visualizar un ejemplo de cómo es que familias indígenas comienzan a organizar una manera distinta de ser indígena en un nuevo contexto.

4.4 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de la participación comunitaria

Como hemos venido haciendo en los apartados anteriores de este capítulo, lo primero que revisaremos será el contexto de estas familias totonacas, comenzando con los abuelos y la crianza en su infancia temprana respecto a la participación comunitaria. Observamos que tanto la abuela como el abuelo, crecieron y se criaron en un fuerte contexto comunitario, regido, principalmente por prácticas sociales, rituales y religiosas dirigidas a satisfacer una necesidad común. En el contexto descrito en la niñez de los abuelos logra apreciarse que los cargos de liderazgo y gestión de la comunidad se establecían por una normativa de elección comunitaria, además, para el mantenimiento del pueblo y construcción de éste, se rolaban cargos de participación con distintas actividades a cumplir. Por otra parte, se encontraban sólidamente establecidos las relaciones de aportación y ayuda mutua, como la de la mano vuelta y la fiesta patronal.

Ahora bien, lo planteado en el párrafo anterior, sufre un proceso de transformación con la siguiente generación, (los hijos de los abuelos) la cual desarrolla su infancia en un contexto donde Nanacatlán se abre a una dinámica de desplazamiento poblacional dirigida, principalmente, a la Ciudad de México. Tal desplazamiento modifica los mecanismos de participación, pues entre el intercambio cultural y nuevas residencias de nanactecos en la Ciudad de México, la faena, mano vuelta, los cargos de gestión comunitaria y las prácticas de reciprocidad admiten la participación parcial de los integrantes del pueblo, es decir, aunque todavía existía una fuerte formación sustentada en la participación comunitaria, ésta ya no tenía la misma determinación e influencia que en el contexto de los abuelos. Para el caso de los nietos de estas familias, los cuales únicamente crecieron en CDMX, la participación se limitará a la fiesta patronal por medio de la danza.

Para el aprendizaje del totonaco en esta experiencia, el aspecto de la participación comunitaria es uno de los pilares que fundamentan la estrategia. El formato de aprendizaje es una semejanza de

los formatos de participación comunitaria de Nanacatlán. Además, la estrategia de aprendizaje se origina de la práctica comunitaria de la danza, lo que le da un elemento profundamente y culturalmente totonaco.

De esta forma el enfoque sociocultural del aprendizaje de segundas lenguas, el cual solo se limita a entender los aspectos culturales de la segunda lengua que se requiere aprender, se enriquece con lo realizado por estas familias que ponen como emergencia de aprendizaje los mecanismos de la cultura misma.

4.5 Aprendizaje del totonaco como segunda lengua a partir de la interacción social

Cómo ya hemos venido mencionando, el aprendizaje puede entenderse bajo distintos enfoques teóricos. Si bien no podemos hablar de una teoría académica construida por los integrantes de esta comunidad, si podemos acercarnos a entender (desde la interpretación académica), algunos de los fundamentos teóricos coincidentes con lo que realizan los integrantes de este grupo de familias.

Como primer punto, podemos argumentar que la postura de las familias respecto al aprendizaje del totonaco pone énfasis, mayoritariamente, en su carácter colectivo, en gran medida, determinado, por una influencia cultural y social del pueblo de origen: Nanacatlán. Lo anteriormente planteado es constatado en el capítulo que trata sobre la contextualización del grupo de familias, en donde se visualiza una infancia estructurada en gran medida por una crianza a base de la participación en el trabajo familiar y comunitario.

Cuando en la emergencia de la experiencia se plantea un proyecto de aprendizaje basado en un formato escolar de pizarrón alumno y posteriormente esta estrategia es cuestionada y sustituida por un formato de aprendizaje por medio de situaciones lingüísticas de uso reales, puede

identificarse que el grupo de familias totonacas apuesta por el aprendizaje del totonaco por medio de la interacción entre infantes y adultos.

En su componente cultural, la emergencia plasma un proyecto estructurado a partir de sistemas de cargos comunitarios y mecanismos de participación del pueblo de origen. Además, este punto se refuerza con la formación recibida en la infancia temprana en la que los adultos del grupo de familias crecieron en un contexto eminentemente totonaco. Los acuerdos a partir de juntas, refuerzan esta idea, pues esta forma de tomar decisiones respecto a intervenir en una necesidad comunitaria establece el compromiso y la participación de los interesados.

En la etnografía realizada en el capítulo 3, se logra visualizar de mejor manera una dinámica que privilegia una serie de interacciones entre adultos e infantes, desde el saludo en totonaco y el ofrecimiento de alimentos, ya se está generando aprendizaje a partir de las relaciones múltiples que se generan de un escenario que vincula práctica y convivencia.

Los ensayos de la danza y la música huasteca, en su manera de congregar a integrantes de la comunidad totonaca, propician que los integrantes de esta cultura retomen prácticas de organización y convivencia estructuradas en el proceso de socialización. El aprendizaje de la lengua integrado en estas dinámicas puede relacionarse conceptualmente con el planteamiento de Lourdes de León (2005) quien dice que “la socialización por el lenguaje propone una articulación entre los detalles del discurso socializador y las prácticas culturales y creencias en torno en torno a las cuales los niños se “vuelven” seres humanos y miembros de una cultura” (p.29)

En un segundo momento, se puede observar en la etnografía que los integrantes de este grupo visualizan al aprendizaje como una práctica que radica, en gran parte, en el sujeto que quiere aprender. La centralidad del aprendizaje gira en torno a que el sujeto que quiere aprender adquiera

la facultad para desenvolverse positivamente en un proceso de aprendizaje colectivo-social-cultural. El pilar fundamental del aprendizaje radica en que se busca que el infante interiorice el totonaco interactuando con su entorno.

La actividad central de quien organiza un proceso de aprendizaje, desde esta forma de verlo, radica en construir un escenario óptimo de aprendizaje, en este caso de la lengua, en donde el sujeto que quiere aprender pueda hacerse de las herramientas necesarias para aprender lo que desea aprender. En ese sentido, la relación entre quien enseña y quien aprende se configura a través de un entramado en donde una y otra vez se generan interacciones de aprendizaje con el involucramiento activo, con la participación, tanto de los expertos como de los novatos en lo que se quiere aprender, para este caso, entre quienes saben hablar totonaco y quienes no la hablan.

Es así que, se puede interpretar que el aprendizaje de la lengua totonaca en esta experiencia tiene similitudes con los componentes de “la participación social como medio de aprender y conocer” (Wenger, 2001, p.22). Tanto en los ensayos con el instrumento, la danza y la comida comunitaria se logran apreciar una variedad de intercambios comunicativos que no se limitan a una sola persona, pues el entorno permite la participación por escucha atenta y visualización, un entorno que se encuentra nutrido por expertos hablantes en constante relacionamiento con los aprendices. Esta parte de la experiencia puede relacionarse con el argumento Wenger para el aprendizaje, el cual “supone una interacción entre experiencia y competencia” (2001). Experiencia que se genera por el proceso de aprendizaje del totonaco y la competencia que tienen todos los hablantes de totonaco, lo que se mira como meta de aprendizaje para los no hablantes.

En la etnografía realizada anteriormente, notamos que la atención está puesta en los infantes que están aprendiendo la lengua, los cuales se encuentran situados en un contexto de prácticas culturales propias del pueblo de Nanacatlán, Puebla, es decir, prácticas que son parte de la

identidad cultural de estas familias. Para Wenger (2001) dado que “el aprendizaje transforma quienes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad”. (Wenger, p. 260) Es importante hacer hincapié es este aspecto del aprendizaje, pues este grupo de familias le da un peso importante, la danza, el son huasteco y el comer de manera comunitaria, traen consigo un escenario que vincula de manera identitaria a los integrantes de este grupo con el pueblo de origen, del cual emerge la lengua totonaca. Es decir “En esa formación de una identidad el aprendizaje se puede convertir en una fuente de significado y de energía personal y social” (Wenger, 2001, p. 260)

Tanto en la parte de la organización de la experiencia como en la etnografía que da cuenta de una sesión de ensayo se puede observar cómo se piensa la forma de aprender la lengua totonaca por parte de este grupo de familias. Aquellos que saben hablar totonaco tienen que dotar a aquel que no sabe de un escenario que propicio su propio aprendizaje de manera gradual.

Es consonancia, se puede argumentar que “el ser humano desde que nace es un ser social, destinado a vivir en un mundo social y que, para ello, necesita la ayuda de los demás.” (Yubero, 2004, p.1). Lo anterior supone que el aprendizaje solamente puede lograrse a partir de la interacción social. En los primeros fundamentos, a decir e interpretar lo dicho por los abuelos, el aprendizaje del totonaco tiene cabida por medio de la interacción con otras personas las cuales convivan en actividades que se encuentran estructuradas por la cultura. Es en ese sentido que cobra relevancia la realización de la danza, la música y la comida comunitaria, es en un escenario como este donde el aprendiz del totonaco puede desplegar todas sus habilidades para aprender la lengua. Apoyándose en la interacción y el hacer, razón por la cual interpretamos que el enfoque de enseñanza aprendizaje de la lengua coincide con el enfoque del aprendizaje a partir de la interacción sociocultural.

Conclusiones finales

De acuerdo con lo redactado a lo largo de este trabajo académico, podemos llegar a una serie de conclusiones relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua indígena en esta experiencia situada.

Lo sucedido con el aprendizaje de la lengua en el grupo de familias totonacas es una experiencia que busca retomar el uso del totonaco desde un contexto urbano, en ese sentido, la forma de aprendizaje adoptada retoma prácticas culturales totonacas del pueblo de origen, mediante un mecanismo comunitario nutrido de la socialización en la infancia temprana de los abuelos y sus hijos, de esta manera, concluimos que la experiencia de aprendizaje busca la interiorización de la lengua en las nietas y nietos totonacos por medio de práctica la lengua.

Retomando lo visto a lo largo del trabajo, desde esta experiencia, el aprendizaje del totonaco como segunda lengua debe de vincularse con el hacer y con prácticas culturales totonacas de donde han emergido algunos elementos de significado de la lengua, podemos llegar a la conclusión que, para estas familias, el mecanismo de aprendizaje más viable es la resocialización lingüística de sus integrantes no hablantes.

También, una estrategia de aprendizaje de segundas lenguas no solamente debe de fomentar la comprensión de la cultura a la que pertenece a la L2, sino que debe apostar por la interiorización de la cultura propiciando un entorno que permita interaccionar con sus elementos culturales por medio de la lengua. Resulta crucial desde esta perspectiva, practicar el uso desde la concepción propia de la lengua, entendiendo que, entre las dos lenguas, primera lengua y segunda lengua, hay una visión del mundo distinta que requiere descifrarse. Primordial resulta, generar un entorno

construido con los referentes culturales de la lengua que no es la lengua materna, apoyarse de ellos y dejar que esos elementos vayan detonando el aprendizaje a partir de interaccionar con en él.

Por otro lado, concluimos que el aprendizaje de la lengua totonaca relaciona el aprendizaje con la socialización, tanto para el diseño de la estrategia como para interiorizar la lengua en los no hablantes y contribuir a su aprendizaje. Partiendo de lo anterior, para el aprendizaje de una segunda lengua, la socialización lingüística en los no hablantes resulta un elemento básico. Resocializar con la lengua permite involucrar al aprendiz en un esquema de identidad y participación, haciendo progresiva la comprensión lingüística por medio de acciones cotidianas en donde la lengua se entiende como saber y como una práctica, es decir, el aprendizaje de una lengua no puede conceptualizarse como un contenido abordado en un tiempo determinado, sino que debe establecerse como una nueva forma de actuar cotidiana.

Así mismo, para la experiencia de este grupo de familias totonacas, el aprendizaje del totonaco como segunda lengua no puede prescindir de la participación comunitaria. Una estrategia de segundas lenguas debe tomar en cuenta cuales son los estilos culturales de aprendizaje propios de la cultura a la que pertenece la lengua que se estará aprendiendo y ponerlos en práctica a la par que se usa la lengua. Tomar en cuenta los estilos de participación culturales enriquece el aprendizaje de la lengua, pues por lo visto en esta experiencia, promueve un aprendizaje no solamente conceptual de la lengua, sino que articula una estrategia en donde se practica cultura y lengua a la vez.

Por último, concluimos que la lengua no es un saber que se pueda aprender de manera abstracta revisando únicamente su aspecto gramatical, desde la redacción de este trabajo pudimos observar que el aprendizaje de una segunda lengua, en las condiciones contextuales de una familia indígena

en la ciudad, no puede prescindir de la colectividad, presentada como una acción comunitaria cohesionada por la interacción social y cultural

Anexo A

Clasificadores numerales de forma en lengua totonaca

La lengua totonaca tiene un sistema de numeración base 20 como logra apreciarse en la tabla siguiente, en donde se presentan los números en totonaco hasta la cantidad de 60

Totonaco	Español	Totonaco	Español	Totonaco	Español
Akgtum	Uno	Puxamatum	Veintiuno	Tipuxamtum	Cuarenta y uno
Akgtuy	Dos	Puxamatuy	Veintidós	Tipuxamatuy	Cuarenta y dos
Akgtut	Tres	Puxamatut	Veintitrés	Tipuxamatut	Cuarenta y tres
Akgtati	Cuatro	Puxamatati	Veinticuatro	Tipuxamatati	Cuarenta y cuatro
Akgkisis	Cinco	Puxamakisis	Veinticinco	Tipuxamakisis	Cuarenta y cinco
Akgxaxan	Seis	Puxamaxaxan	Veintiséis	Tipuxamaxaxan	Cuarenta y seis
Akagtujun	Siete	Puxamatujun	Veintisiete	Tipuxamanajats	Cuarenta y siete
Akgsayan	Ocho	Puxamatsayan	Veintiocho	Tipuxamatsayan	Cuarenta y ocho
Akgnajats	Nueve	Puxamanajats	Veintinueve	Tipuxamanajats	Cuarenta y nueve
Akgkaw	Diez	Puxamakaw	Treinta	Tipuxamakauw	Cincuenta
Akgkawit	Once	Puxamakawit	Treintaiuno	Titipuxamakawit	Cincuenta y uno
Akgkutuy	Doce	Puxamakutuy	Treinta y dos	Tipuxamakutuy	Cincuenta y dos
Akgkutut	Trece	Puxamakutut	Treinta y tres	Tipuxamakutut	Cincuenta y tres
Akgkutati	Catorce	Puxamakutati	Treinta y cuatro	Tipuxamakutati	Cincuenta y cuatro
Akgkukisis	Quince	Puxamakukisis	Treinta y cinco	Tipuxamakukisis	Cincuenta y cinco
Akgkuxaxan	Dieciséis	Puxamaxaxan	Treinta y seis	Tipuxamakuxaxan	Cincuenta y seis
Akgkutujun	Diecisiete	Puxamatujun	Treinta y siete	Tipuxamakutujun	Cincuenta y siete
Akgkutsayan	Dieciocho	Puxamatsayan	Treinta y ocho	Tipuxamakutsayan	Cincuenta y ocho
Akgkujunajats	Diecinueve	Puxamanajats	Treinta y nueve	Tipuxamakunajats	Cincuenta y nueve
Akgpuxam	Veinte	Tipuxam	Cuarenta	Tutunpuxam	Sesenta

Tabla 1. Números en totonaco y español. Elaboración propia.

La lengua totonaca tiene un sistema de clasificadores numerales a partir de las formas de los objetos, animales o personas a contar. En la variante de la sierra norte de Puebla, específicamente hablando de la variante de Nanacatlán, se logra apreciar, al menos, 23 clasificadores, los cuales exponemos en las siguientes tablas.

Conteo de objetos redondos de estructura rígida con un tamaño pequeño	Conteo de objetos alargados de estructura rígida en forma de recipiente	Conteo con objetos alargados de estructura rígida	Conteo de objetos cuadriláteros con espacio para contener materia	Conteo de objetos rectangulares
Akgtum	Patum	Kgandum	Kgatum	Maktum
Akgtuy	Patuy	Kganduy	Kgatut	Maktuy
Akgtut	Patut	Kgantut	Kgatati	Maktut
Akgtati	Patati	Kgantati	Kgakisi	Maktati
Akgkisis	Pakisis	Kgankisis	Kgaxaxan	Makkisis
Akgxaxan	Pakxaxan	Kganxaxan	Kgatujun	Makxaxan
...				

Conteo de animales	Conteo de plantas	Conteo de personas	Conteo de flores y vegetales individuales	Conteo de vegetales alargados y curvados
Tantum	Pokgalgtum	Chatum	Akgtatum	Chatum
Tantuy	Pokgalgtuy	Chatuy	Akgtatuy	Chatuy
Tantut	Pokgalgtut	Kgalgtut	Akgtatut	Chatut
Tantati	Pokgalgtati	Kgalgtati	Akgtatati	Chatati
Tankisis	Pokgalgkisis	Kgalgkisis	Akgakisis	Chakisis
Tanxaxan	Pokgalgxaxan	Kgalgxaxan	Akgaxaxan	Chaxaxan
Tantujun	Pokgalgtujun	Kgalgtujun	Akgtatujun	Chatujun
...

Conteo de racimos frutales	Conteo de gajos de algún fruto o vegetal	Conteo de frutos u objetos alargados dispuestos en, por ejemplo, ramos de flores, rollos de varilla.	Conteo de objetos que tienen un hoyo	Conteo de superficies rectangulares
Mustum	Okxtum	Pixtuma.	Pakgtum	Lakgtum
Mustuy	Okxtuy	Pixtuy	Pakgtuy	Lakgtuy

Mustut	Okxtut	Pixtut	Pakgtut	Lakgatut
Mustati	Okxtati	Pixtati	Pakgtati	Lakgatati
Muskisis	Okxkisis	Pixkisis	Pakgkisis	Lakgakisis
Musxaxan	Okx xaxan	Pix xaxan	Pakgxaxan	Lakgaxaxan
Mustujun	Okxtujun	Pixtujun	Pakgtujun	Lakgatujun
...

Conteo de indumentaria	Conteo de metate	Conteo de ciclos
Putum	Pundum	Makgtum
Putuy	Punduy	Makgtuy
Putut	Puntut	Makgtut
Putati	Puntati	Makgtati
Pukisis	Punkisis	Makgkisis
Puxaxan	Punxaxan	Makgxaxan
Putujun	Puntujun	Makgtujun

Anexo B

Nombres de algunos lugares pertenecientes a Nanacatlán que tiene nombre propio.

Totonaco		Español	Totonaco		Español
1	Tlangapuxkg	Barranca honda	13	Liplahkan	Lindero de pueblo
2	Sekgna chuchut	Plátano agua	14	Kgaxeakg	Piedra ligera
3	Tambixtum	Cueva	15	Jakg	Mamey
4	Sekmulastak	Poza escondida	16	Kuku	Arenal
5	Xtiji chiwix	El camino de agua	17	Muchulhu	Brote de agua
6	Kalhtuchkgo	Río	18	Kurus	No tiene significado en español
7	Staku	Estrella	19	Mutalú	No tiene significado en español
8	Skawiwi	Agua fría	20	Sakgas	Cascada
9	Chuchut	Agua	21		
10	Pig	Árbol frutal	22	Akgtapakna	
11	kgasiwit	Guayaba	23	Tapakná	Tierra que cae
12	Tambixtum	Cuevita	24	Pulhtok	No tiene significado en español

Tabla 2. Nombres propios en totonaco de lugares pertenecientes a Nanacatlán

Bibliografía

Antón, Marta, 2010, Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua, Indiana University-Purdue University-Indianápolis, *RESLA* 23. pp. 9-30

Atlas de los pueblos indígenas de México, (s.f). Consultado el 19 de octubre de 2022.
<http://atlas.inpi.gob.mx/>

Baez, Lourdes, 2004, Nahuas de la Sierra Norte de Puebla, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Primera edición, México.

Berger & Luckman, 2003, La construcción social de la realidad, Amorrortu editores, Argentina.

Bjeljac-Babic, Ranka, *Seis mil lenguas, un patrimonio en peligro*, *Doctrina* 69 (septiembre-octubre, 2001): 69-70. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr33.pdf>

Baronnet, Bruno, 2017, Infancias indígenas y construcción de identidades *Argumentos*, vol. 30, núm. 84, Universidad Autónoma Metropolitana. pp. 17-36.

Barón, Leonardo & Müller, Oliver, 2014, La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad, Fundación Universitaria Los Libertadores, Universidad del Rosario Bogotá, Colombia, Lenguaje.

Brumm, María, 2010, Formación de profesores en lenguas indígenas, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, México.

Baquero, Bonilla, & Bolívar, Carlos, 2012, Reseña de "La investigación autobiográfica y cambio social" de Hernández, F. y Rifà, M. (coordinadores), Reseña de "La investigación autobiográfica y cambio social" de Hernández, F. y Rifà, M. (coordinadores), Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia

Bustillo, Roselia & Gracia, Enrique, 2016, La expresión de solidaridad: el tequio requisito para ejercer los derechos político-electoral en las comunidades indígenas. Bustillo, Roselia y García, Enrique. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación

Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas, 2009, INALI.

Canales, Manuel. 2006. Metodologías de investigación social. 1ra edición. Chile. Santiago Lom ediciones. Gaiza.

Charríez, 2012, Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa, Universidad de Puerto Rico, Revista Griot, Volumen 5, Número. 1

Chaves, Ana, 2001, Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky, Universidad de Costa Rica, Educación, vol. 25, núm. 2

Chenaut, Victoria, 1995, Aquellos que vuelan, LOS TOTONACOS EN EL SIGLO XIX, CIESAS, INI.

Colmenares, Ana. 2012. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3

Coloma, Carmen & Tafur, Rosa, 1999, EL CONSTRUCTIVISMO Y SUS IMPLICANCIAS EN EDUCACIÓN, EDUCACION. Vol. VIII. No 16

Constitución Política de la Ciudad de México, 2017, Instituto de Transparencia, Acceso a la Información Pública, Protección de Datos Personales y Rendición de Cuentas de la Ciudad de México.

Convenio núm.169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2014, Lima, OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Corrales, Kathleen, 2009, Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte.

Cottet, Pablo, 2006, Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL, Santiago Lom ediciones. Gaiza,

Daniels, Harry, 2003, Vygotsky y la pedagogía, Temas de educación Paidós, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

De la Cuesta, Carmen, 2011, La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa, Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante, Alicante, España, Enfermería Clín.

De león, Lourdes, 2005, La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán, Instituto Nacional de Antropología e Historia. México.

Estrada, Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva España, 1800, El Colegio de México, El Colegio Mexiquense, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Fomento Cultural Banamex, México.

Galán Casado, D. (2017). Moriña, A. (2017) Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. Madrid, Narcea. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*

Gallardo, David, 2010, Lo público en los procesos comunitarios de los pueblos indígenas en México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, México.

Galindo, Mar, 2005, LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS, Universidad de Alicante, Interlingüística.

Gaínza, Álvaro, 2006, La entrevista en profundidad individual, Metodologías de investigación social. 1ra edición. Chile, Santiago Lom ediciones. Gaiza,

Govers, Cora. 2013. LA PRÁCTICA DE LA COMUNIDAD. Representación, ritual y reciprocidad en la Sierra Totonaca de México. CEMCA, INAH.

Gaskins, Suzanne, 1994, La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente, Universidad del Noreste de Illinois.

Ibáñez, Jesús, 2011, Presentación, Metodologías de investigación social. 1ra edición. Chile, Santiago Lom ediciones. Gaiza,

Kretschmer, Regina, 2003, Prácticas de crianza en comunidades indígenas del chaco central, UNICEF, Paraguay.

Luque, Beatriz. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras*, 50(76), 336-392. Recuperado en 19 de marzo de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100007&lng=es&tlng=es

Melgarejo, José. 1985. Los totonaca y su cultura, Universidad Veracruzana.

Martínez Rodríguez, M. Á., (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1 (1), 16-37. [fecha de Consulta 26 de octubre de 2022]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15501102>

Martínez, Elizabeth, (s.f) “La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías”; BUAP; [en línea]; Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Monge, Fiorella, 2014, Percepción de adolescentes mediante la técnica cualitativa del testimonio acerca de las causas de los problemas ortográficos. Una aproximación al estudio de la ortografía en un grupo de estudiantes de noveno año en el Liceo Lic. Mario Vindas Salazar, Universidad de Guanajuato, México

Nahuelpán, Héctor. 2013. El lugar del “indio” en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente. Revista Austral de Ciencias Sociales, núm. 24, noviembre-junio, 2013, pp. 71-91 Universidad Austral de Chile

Oehmichen, Cristina, Espacio urbano y segregación étnica en la ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México

Paradisise, Ruth, 2005, La interacción Mazahua en su contexto cultural: ¿Pasividad o colaboración tácita?, CINVESTAV, IPN, México.

Peralta, Claudina, 2009, Etnografía y métodos etnográficos, Escuela Normal Superior de Montería, Análisis, volumen 74.

Robles, Bernardo. 2011. La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. Cuicuilco Número 52.

Rogoff, Bárbara, Paradisise, Ruth, Mejía, Rebeca, 1994, El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades, CINVESTAV IPN, Universidad de California en Santa Bárbara, Universidad de California en Santa Cruz.

Roth Adrew, 1989, Desplazamiento lingüístico en el desarrollo regional de México, Relaciones Estudios de Historia y Sociedad. El Colegio de Michoacán.

Simkin & Becerra, 2013, El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial, CIENCIA, DOCENCIA Y TECNOLOGÍA | VOL. XXIV | N° 47

Santos, Tania, 2015, Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en la educación básica, Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP. Coordinación General de Educación Bilingüe intercultural y Bilingüe.

Sousa Santos, Boaventura. Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006

Solana Fernando & Cardiel Raúl & Bolaños Raúl. 2001. "HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO (1876-1976). Fondo de Cultura Económica.

UNAM, BIBLIOTECA NACIONAL DE LA MEDICINA TRADICIONAL MEXICANA. (s.f)
Consultado el 23 de octubre de 2022
<http://www.medicinatradicionalmexicana.unam.mx/demtm/termino.php?l=1&t=placenta>

Vásquez, Sergio, 2011, Comunidades de práctica, EDUCAR, vol. 47, núm. 1, Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España

Vezub, 2020, "Las dimensiones de análisis en el diseño cualitativo. Aportes desde la investigación de las políticas de formación docente continua", Krínein. Revista de Educación Edición n° 19, pp. 5 – 27, Universidad de Buenos Aires.

Wenger, Etennie, 2001, Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano. Paidós.

Yubero, Santiago, 2005, Socialización y aprendizaje social, Universidad de Castilla, La Mancha, Psicología social, cultura y educación, coord. por Darío Páez, Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta

Zambrana, Amílcar, 2008, Papawan Khuska Wiñaspa Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa, PROEIB Andes, Plural editores.

Zapata, Florencia y Rondán. 2016. La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Lima: Instituto de Montaña