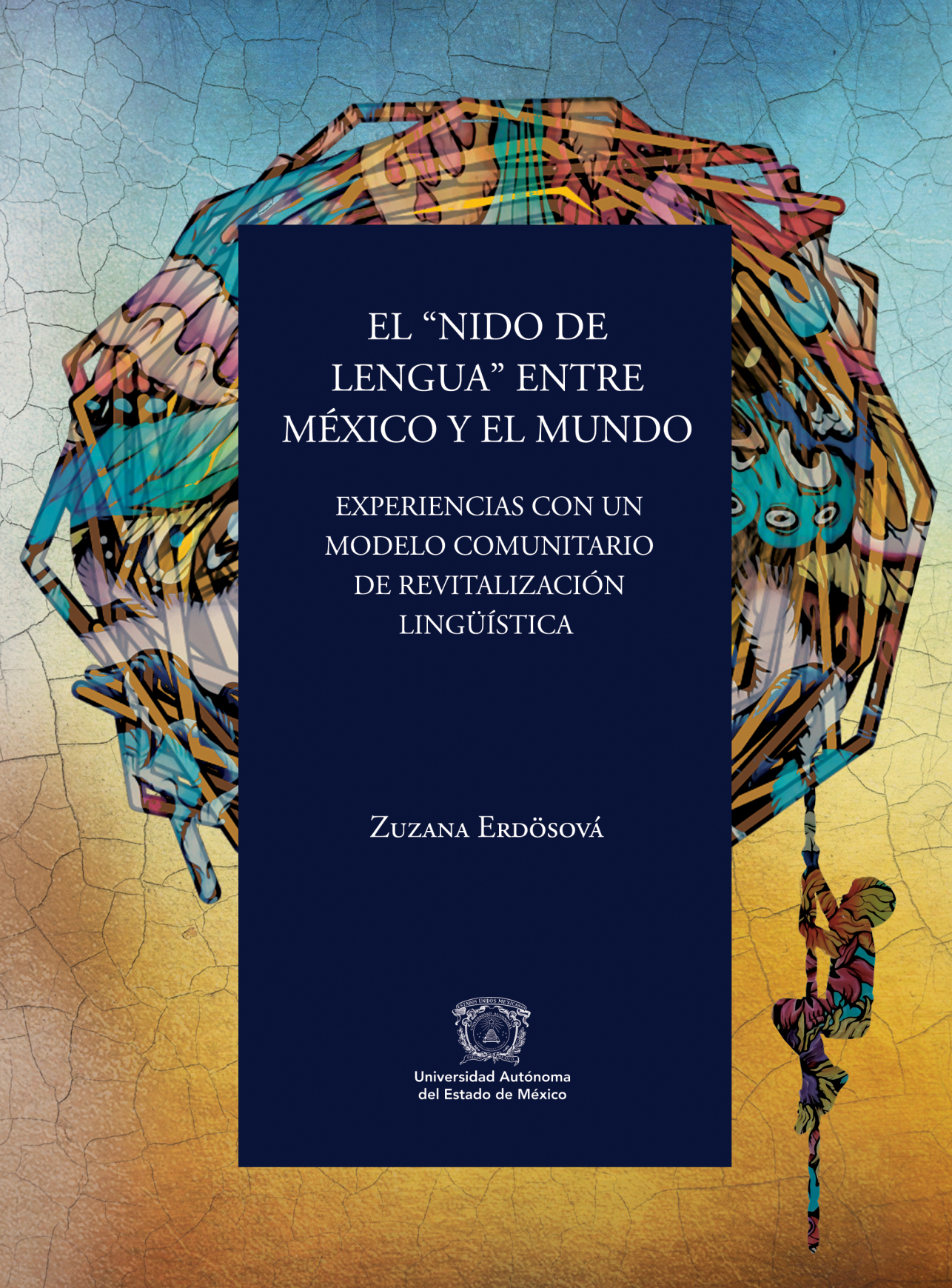




EL “NIDO DE LENGUA” ENTRE MÉXICO Y EL MUNDO

EXPERIENCIAS CON UN
MODELO COMUNITARIO
DE REVITALIZACIÓN
LINGÜÍSTICA

ZUZANA ERDÖSOVÁ



Universidad Autónoma
del Estado de México



Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctor en Ciencias Computacionales

José Raymundo Marcial Romero

Secretario de Docencia

Doctora en Ciencias Sociales

Martha Patricia Zarza Delgado

Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados

Doctor en Ciencias de la Educación

Marco Aurelio Cienfuegos Terrón

Secretario de Rectoría

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Ciencias del Agua

Francisco Zepeda Mondragón

Secretario de Extensión y Vinculación

Doctor en Educación

Octavio Crisóforo Bernal Ramos

Secretario de Finanzas

Doctora en Ciencias Económico Administrativas

Eréndira Fierro Moreno

Secretaria de Administración

Doctora en Ciencias Administrativas

María Esther Aurora Contreras Lara Vega

Secretaria de Planeación y Desarrollo Institucional

Doctora en Derecho

Luz María Consuelo Jaimes Legorreta

Abogada General

Doctora en Ciencias de la Educación

Yolanda Eugenia Ballesteros Senties

Secretaria Técnica de la Rectoría

Licenciada en Comunicación

Ginarely Valencia Alcántara

Directora General de Comunicación Universitaria

Doctor en Ciencias Sociales

Luis Raúl Ortiz Ramírez

*Director de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales Region A*

Doctora en Ciencias de la Educación

Sandra Chávez Marín

*Directora de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales Region B*

EL “NIDO DE LENGUA” ENTRE MÉXICO Y EL MUNDO
Experiencias con un modelo comunitario
de revitalización lingüística

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS
Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México

Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Administración

Jorge Eduardo Robles Alvarez

Director de Publicaciones Universitarias

EL “NIDO DE LENGUA” ENTRE MÉXICO Y EL MUNDO

Experiencias con un modelo comunitario
de revitalización lingüística

ZUZANA ERDÖSOVÁ



Universidad Autónoma del Estado de México

“2023, Conmemoración de los 195 Años de la Fundación del Instituto Literario del Estado de México”

Erdősová, Zuzana.

El nido de lengua entre México y el mundo : experiencias con un modelo comunitario de revitalización lingüística / Zuzana Erdősová.

1ª ed.

Toluca, Estado de México : Universidad Autónoma del Estado de México, 2023.

217 p : il ; 23 cm.

ISBN: 978-607-633-691-5

Incluye referencias bibliográficas (p. 209-217).

1. Mixe -- Vocabulario -- Oaxaca.

2. Mixe -- Oaxaca

3. Bilingüismo -- Oaxaca.

4. Educación bilingüe -- Oaxaca.

PM411.Z5 E74 2022

Este libro fue positivamente dictaminado con el aval de dos revisores externos, conforme al Reglamento de la Función Editorial de la UAEMEX, y fue sometido a un proceso de identificación de duplicidad de la información mediante un *software* especializado.

Primera edición, septiembre 2023

EL "NIDO DE LENGUA" ENTRE MÉXICO Y EL MUNDO

Experiencias con un modelo comunitario de revitalización lingüística

Zuzana Erdősová

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote., Col. Centro

Toluca, Estado de México, C.P. 50000

Tel: 722 481 1800

<http://www.uaemex.mx>

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt): 1800233



Esta obra está sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx>

ISBN: 978-607-633-691-5

Hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de las personas autoras.

Director del equipo editorial: Jorge Eduardo Robles Alvarez

Coordinación editorial: Ixchel Díaz Porras

Gestión de diseño: Liliana Hernández Vilchis

Corrección de estilo: Ma. del Socorro Zepeda Montes

Diseño y formación: Jarini Toledano Gil

Diseño de portada: Luis Alberto Maldonado Barraza



CONTENIDO

Agradecimientos	11
Introducción	13
Fundamentos teóricos de la vida de las lenguas	21
PARTE 1: MUNDO	
Proyectos de nido de lengua en el mundo	57
Experiencias comunitarias con la revitalización de las lenguas indígenas mediante los nidos de lengua (1973-2018)	91
PARTE 2: OAXACA, MÉXICO	
El nido de lengua en el contexto de las reivindicaciones originarias por la autonomía educativa en Oaxaca	139
Estudio de caso: experiencias del nido de la lengua mixe Naaxwiinyëtë Käjpxy (Oaxaca, México)	163
A modo de conclusión	207
Referencias	211

Las grandes ideas no se ven.

Sofía, 4 años

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que compartieron conmigo sus valiosas experiencias y con ello, hicieron posible que este libro fuera escrito; a los miembros del equipo gestor del nido de la lengua mixe *Naaxwiinyëtë Käjpxy*: Juana Bautista Santaella, Cirilo Cosme Gregorio e Isela Trujillo Tamez; asimismo, a los profesores de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), Jefatura de Zonas de Supervisión Núm. 21: Fernando Soberanes Bojórquez, Francisco Sánchez Reyes y Julián Jiménez Ramírez. Los testimonios personales de todos ellos demuestran que, fundiendo el trabajo con la vida misma, es posible transformar positivamente tal vez no el rumbo del mundo entero, pero sí del entorno en que uno vive; y, sobre todo, se muestra que tal buena disposición es contagiosa y sabe tocar la fibra de los que apenas están decidiendo actuar.

INTRODUCCIÓN

I

A pesar de que formamos una sola especie humana, la diversidad es algo que nos define, distingue y también separa, así lo ha mostrado la historia tantas veces. El temor anímico ante lo desconocido, incomprensible, diferente y posiblemente amenazador es, en alguna medida, la parte indivisible de la vida psíquica de cada ser humano como individuo o miembro de un grupo. Obviamente, donde más se hace sentir la diferencia es cuando empleamos distintas lenguas para comunicarnos.

El lenguaje de la humanidad —transmisor de imaginarios y constructor de discursos que los justifican— actualmente se divide entre millares de códigos o lenguas, de los cuales algunos no se entienden en absoluto mutuamente, otros se parecen (pero no lo suficiente como para asegurar una comunicación clara) y algunos son recíprocamente inteligibles, mas, en ocasiones, sus hablantes no están dispuestos a reconocerlo. En fin, desde tiempos inmemorables, los seres humanos hemos entendido la diversidad cultural y lingüística de nuestro planeta más bien como un obstáculo, aunque hubo quienes la tomaron como una oportunidad para el aprendizaje.

Sin duda, como alguna vez lo propuso Noam Chomsky, para un ser ajeno que pueda estar observando (y escuchando) nuestro planeta desde el espacio, los humanos hablamos un solo idioma universal con ciertas diferencias superficiales. Pero, para nosotros los humanos, la discrepancia siempre ha impactado más que la similitud. La complejidad inherente de la realidad en que vivimos nos sigue atemorizando incluso ahora, periodo en el cual se ensancha la globalización y nos está extendiendo numerosas alternativas de comunicación en forma de, por ejemplo, redes sociales o traductores automáticos.

Es una época llena de espejos.

El *Diccionario de la Real Academia Española* establece que el espejo es un objeto de algún material bruñido “para que se reflejen en él los objetos que tiene delante” o, en su acepción más abstracta, “cosa que da imagen de algo”. Preguntemos: ¿una persona o un grupo de personas puede fungir como espejo?

Efectivamente, dado que los humanos nos agrupamos en colectividades que solo pueden existir como tales si se autodesignan una lista de rasgos que las justifica como un “nosotros” frente a un “ellos”. Una vez que un grupo decide delimitarse mediante la pertenencia a una realidad colectivamente autoafirmada, al encontrarse con algún “otro”, de pronto ve en él lo que *no* se es. Esta experiencia, por su parte, retroalimenta la idea de dicho grupo de lo que *sí* se es. También, los miembros de este grupo se dan cuenta de lo que podrían perder si los “otros” los obligaran a transformarse a su imagen y semejanza, para que se pudieran ver a sí mismos en ellos. Es decir, dicho grupo se da cuenta de lo que pasaría si se le forzara a compartir el mismo espejo con los “otros”.

Dicho de otro modo, los humanos continuamos temiendo los espejos porque nos privan de la ceguera cómoda. Es más agradable compartir, a grandes rasgos, nuestra visión del mundo con los demás, a tener que enfrentarnos con convicciones discrepantes. Generalmente, estos espejos inquietantes se nos presentan en forma de personas, lenguas, costumbres, hábitos colectivos, como si estuvieran fuera del “yo” y del “nosotros”. Nos recuerdan, a veces de forma molesta, que no es posible encontrar respuestas simples para entender este mundo intrincado y nuestras existencias en él. Pero, si seguimos aferrados a las respuestas sencillas, el resultado probablemente será la frustración, incluso agresión, hacia lo que nos provocó dicha incomodidad en primer lugar. Para superar tal frustración, tenemos que aprender a vivir desprotegidos en medio de lo complejo, incomprensible, raro y ajeno; asumir que nuestras vidas transcurrirán en medio de incertidumbres y adaptaciones constantes. Tenemos que dejar de huir de los espejos.

II

Este libro parte del siguiente hecho: cuando el siglo XXI llegue a su fin, habrá atestiguado la extinción de una cantidad asombrosa de idiomas humanos. El proceso es fácilmente observable, lo que difiere es la manera de contemplar dicho fenómeno, ya sea con desesperación, neutralidad o aprobación, cada una con su respectiva argumentación, como se detallará más adelante.

El paulatino abandono de numerosas lenguas del mundo tiene que ver, en muchos casos, con la problemática de espejos arriba bosquejada. Buscar la homogeneidad lingüística de un país o una región funge como base para varias ideologías potentes y se

encuentra detrás de los intereses políticos y económicos en muchas partes del mundo (mencionemos como ejemplo azaroso el movimiento *English Only* en los Estados Unidos). Desde una postura pragmática, a menudo se supone que, para los países, la gestión del monolingüismo es más sencilla y viable que la del multilingüismo. Además, está arraigada la idea de que el modelo ideal del territorio político-administrativo es el Estado Nación, originado en la Europa decimonónica: un país con una sola identidad, cultura y lengua nacional colectivamente compartida. Dentro de tales ideologías, las lenguas que desafían tal unidad nacional pueden perder su razón de ser. Pero, al mismo tiempo, puede observarse cierto despertar de la conciencia en el otro extremo del eje que marca las jerarquías sociales en las sociedades actuales.

En muchas partes del mundo se han ido movilizand algunos de los más “invisibles”, es decir, miembros de los pueblos cuyos territorios en el pasado habían sido colonizados desde las potencias —muchas veces, aunque no exclusivamente— europeas. A los grupos que se encuentran en tal situación histórica se les ha llamado pueblos “indígenas”, “originarios”, “étnicos”, “tribales”, etc. Las lenguas y culturas de muchos de ellos son vistas como causa de la fragmentación y la baja cohesión interna de las naciones, además de ser, frecuentemente, asociadas con el subdesarrollo, pobreza y marginación.

Últimamente, algunos de estos pueblos originarios se encuentran desarrollando ciertas formas de actuación social para sobrevivir como colectividades cultural y lingüísticamente soberanas en medio de una serie de presiones que los canalizan hacia su adaptación a las diferentes manifestaciones de la cultura mayoritaria globalizada.

Este libro está dedicado al análisis de una de estas actuaciones concretas; partiendo desde el panorama mundial, el tema se aterriza en México, uno de los países lingüísticamente más diversos de la región latinoamericana, para buscar ciertas prácticas locales, independientes y autónomas a favor de las lenguas vulnerables cuya supervivencia está en riesgo. El asunto concreto por tratar son las experiencias locales con la aplicación del “nido de lengua”, una estrategia educativa preescolar en que numerosos pueblos originarios han depositado sus esperanzas por revivir las lenguas ancestrales que se encuentran en vías de abandono.

Para el caso de México, país con el pasado colonial y el presente neocolonial que se ha desenvuelto histórica y actualmente dentro de una gran diversidad cultural y lingüística, el fenómeno de la pérdida de las lenguas cobra especial relevancia. De acuerdo con la clasificación más reciente (Inali 2009), los pueblos originarios

mexicanos, descendientes de las civilizaciones prehispánicas y los principales sustentantes de la diversidad étnica del país, suman 68 pueblos o agrupaciones lingüísticas subdivididas en 364 variantes lingüísticas, de las cuales 64 están en peligro inmediato de desaparición (Embriz y Zamora 2012: 29-31).

Sin embargo, la atención a la erosión del “ecosistema lingüístico” de México ha quedado atrapada entre las políticas de mestizaje nacionales, disfrazadas bajo la máscara discursiva de la interculturalidad, la preocupación más bien “a distancia” de los organismos internacionales (tales como la UNESCO que ha abogado por la conservación de la diversidad lingüística desde la década de los ochenta) y las acciones de los actores locales, a menudo ilícitas desde el punto de vista de las autoridades del Estado mexicano.

De tal modo que, ya en la segunda década del siglo XXI, las políticas interculturales de México siguen titubeando entre las tentaciones del pragmatismo neoliberal globalizado y la presión internacional hacia la vocación ecologista. La última se ha expandido desde el área del medio ambiente hacia los ámbitos culturales y lingüísticos del planeta, entendidos como ecosistemas *sui generis*.

En medio de esta problemática, los numerosos mundos que encierra México siguen relacionándose bajo la lógica neocolonial de poder que divide y valora unos y otros según la procedencia cultural, lengua hablada, clase social, etnicidad y raza, colocando en el pedestal el imaginario civilizatorio occidental como la pauta valorativa para interpretar adecuadamente el mundo. Dentro de este panorama no hay más cabida para las culturas y lenguas originarias que en los discursos oficiales, los cuales versan sobre el reconocimiento de la diversidad étnica de la nación y sobre la voluntad de actuar a favor de ella. De tal modo que los pueblos originarios de México, caídos siglos atrás en desprestigio en el marco de la sociedad colonial y, hoy en día, cada vez más “integrados” en una nación sumergida en una modernidad desenfundada, viven un proceso acelerado de pérdida de valor por parte de sus propios miembros y hablantes de las lenguas ancestrales. Esta situación se relaciona con la exclusión social, segregación étnica y alta marginación social y económica.

III

Cada año, los idiomas indígenas de México presentan pérdidas ante las lenguas poderosas de la actualidad. Poco antes de la publicación de este libro falleció

uno de los últimos cuatro hablantes de la lengua kiliwa en el estado mexicano de Baja California.

No obstante, las evidentes desventajas que se presentan para los grupos originarios de México frente a la sociedad mayoritaria no indígena, han desprendido acciones de participación social que pretenden rescatar el sentido de vida que se manifiesta en el uso de las lenguas comunitarias. Destaca por su configuración la estrategia llamada “nido de lengua”, importada a México desde Nueva Zelanda y Hawái, enfocada en la reactivación de la transmisión lingüística intergeneracional a través de los niños en edad preescolar, percibidos como la única fuente relevante de nuevos hablantes para las lenguas en proceso de abandono.

Los nidos de lengua son pequeños espacios donde los llamados “instructores”, “facilitadores” o “guías”, hablantes de la lengua local, en medio de un ambiente informal y lúdico envuelven a los niños asistentes con la lengua y cultura de la comunidad, a veces practicando una especie de simulacro lingüístico cuando la lengua ancestral ya casi no se habla “afuera”. En México, el modelo del nido de lengua ha sido promovido, desde 2008, por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) con la finalidad de emprender una actitud proactiva para el reforzamiento en el uso de las lenguas originarias con carácter autogestivo y autosostenible.

Consideramos que, a 10 años (2008-2018) de la implementación de los nidos de lengua en México, llegó el momento de efectuar un primer acercamiento diagnóstico, entender el carácter de los procesos transcurridos y analizar su alcance respecto a las lenguas en riesgo que este modelo pretende revitalizar. Esta aspiración requirió de un apego a los modos que desprenden del modelo del nido de lengua en relación con la participación de los actores asociados, así también exigió un sentido multidimensional del tema. Pero, ante todo, la relevancia de tal estudio descansó en generar aportaciones para la reconfiguración de las acciones del modelo a partir de las experiencias y propuestas que emanan de la sociedad misma.

Lo anterior se dio en respuesta a la llamada hecha, entre otros, por los actores comunitarios indígenas de México. Por ejemplo, quienes fueron convocados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) se mostraron preocupados por la pérdida de sus lenguas e insistieron en que hacía falta contar con más espacios donde pudieran compartirse estrategias, métodos, capacitaciones y talleres (Inali 2014: 4). Por su parte, Edwards (2011: 70) advirtió que frente al creciente número de

estudios de caso en torno al fenómeno de desplazamiento lingüístico existen muy pocas investigaciones que traten de establecer vínculos entre los distintos casos, áreas y grupos. Asimismo, varios autores canadienses y estadounidenses que se dedicaron a investigar específicamente sobre el modelo del nido de lengua aseveran lo importante que es difundir la información sobre los casos reales (y no solamente los exitosos), ya que esta puede inspirar proyectos nuevos, retroalimentar los existentes y, en general, servir de fundamento para las experiencias de aquellos que luchan por transmitir sus lenguas ancestrales (Chambers 2014: 181; Borgia y Dowdy 2010: 115).

Esta obra aspira a resolver una parte de esta necesidad. A pesar de las invitaciones como las arriba citadas, el método del nido de lengua permanece muy poco conocido incluso en los círculos académicos, ámbitos comunitarios o sectores de la sociedad civil que se preocupan específicamente por la revitalización de las lenguas en riesgo. Aunque en algunas áreas (ante todo Nueva Zelanda, Hawái y Canadá), los nidos de lengua han estado funcionando durante casi cuatro décadas, la disponibilidad de textos completos sobre las experiencias reunidas es extremadamente baja. A pesar de la posibilidad de encontrar referencias escuetas sobre diversos proyectos existentes de los nidos (por ejemplo, en Australia o Europa del Norte), no existen, no están publicados o no se encuentran digitalizados estudios minuciosos en torno a ellos. Debido a eso, se desconoce su estatus actual (en implementación, vigentes, truncados, clausurados) y sus formas de funcionamiento.

Dentro del ámbito latinoamericano, la barrera lingüística representa de manera específica otro impedimento para difundir la información sobre los nidos de lengua, ya que la mayoría de las publicaciones relevantes está escrita en la lengua inglesa. Este hecho dificulta el intercambio de experiencias y disminuye la posibilidad de entablar un diálogo metodológico entre las diferentes zonas geográficas. En este sentido, este libro se propone, por un lado, procesar, sintetizar y sistematizar la máxima cantidad de información disponible sobre los proyectos de los nidos de lengua en el mundo y en México, y por otro, a través de una investigación de campo, aportar información nueva sobre un caso mexicano previamente no estudiado.

La obra se estructura de la siguiente manera: Al inicio se presenta un marco teórico-conceptual basado en las dos disciplinas clave en las cuales se enmarca nuestro objeto de estudio. La primera es la sociolingüística, desde la cual el nido de lengua se entiende como un modelo de revitalización lingüística inmerso en determinadas circunstancias socioculturales. La segunda es la psicolingüística, interesada en el

modelo del nido de lengua centrado en los infantes que se hallan en la etapa del desarrollo lingüístico temprano.

En seguida, figuran los antecedentes de la temática que desprenden una vez revisada la bibliografía disponible acerca de los diversos proyectos de nidos de lengua en el mundo entre los años 1973 a 2018, y las experiencias, lecciones y aprendizajes prácticos que de ellos derivan.

En la segunda parte del libro, la problemática aterriza en el ámbito mexicano y en el contexto de las prácticas educativas autónomas en la entidad federal de Oaxaca. Se elabora una estrategia metodológica de análisis del nido de lengua, entendido como un método alternativo de revitalización lingüística en las comunidades originarias. Esta segunda parte culmina con un estudio de caso; para este fin se realizó un acercamiento a una comunidad de migrantes de origen *ayuuuk* (mixe) situada en la periferia de la capital de Oaxaca, donde entre 2010 y 2014 estuvo funcionando un nido de lengua llamado *Naaxwiinyëtë Käjpxy* (“El hablar de la tierra”).

¿Qué papel podría jugar la investigación científica en la implementación y continuidad de los nidos de lengua? pregunta Chambers (2014: 80). Este libro, concebido al mismo tiempo como una obra con fundamentos científicos y un manual práctico, es una posible respuesta. Surgió con el empeño de llegar a las manos de aquellos interesados por contribuir a la preservación de sus entornos lingüísticos, pero que por diversas razones no podrían “darse el lujo” de introducirse por su cuenta en el tema. Se trata del pequeño paso que un lingüista puede aportar a este mundo culturalmente complejo que nos sacude, enseña, fascina y atemoriza, todo al mismo tiempo.

Toluca, febrero de 2021

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA VIDA DE LAS LENGUAS

SERES LINGÜÍSTICOS EN UN PLANETA MULTILINGÜE

Como sucede en torno a cualquier fenómeno importante, los consensos son raros. Por eso no sorprende que en el caso de la diversidad lingüística —problemática que concierne directamente a la vasta mayoría de los países del planeta— tampoco exista una aproximación unívoca.

A pesar de la proliferación del inglés, la *lingua franca* de la modernidad, y de las ideologías que la acompañan en su expansión, el fenómeno del “país monolingüe” se sigue catalogando entre las rarezas de nuestro mundo. Dicho de otro modo, para una gran parte de la humanidad, posiblemente más que la mitad (Montrul 2013: 2), hablar una o más lenguas distintas a la materna forma parte de la vida cotidiana; representa no solo una considerable ventaja en múltiples frentes, sino una necesidad imperante.

Seguimos habitando en un mundo donde, si nos salimos de los confines de nuestro pueblo, región o país, nos enfrentamos a una tajante necesidad comunicativa. Observemos: cuántas personas en nuestro entorno optan por no abandonar ni siquiera temporalmente sus zonas de confort cultural y lingüístico, preguntándose: “¿Cómo me voy a hacer entender allá?”. Este tipo de observaciones nos aseguran ser ciudadanos de un planeta abigarrado en su diversidad, un mundo que nos reta cada día en cuanto a nuestras habilidades de interactuar, (auto)reflexionar, ponerse los zapatos de los otros y lograr que ellos se pongan los nuestros.

Los círculos académicos, a pesar de declarar el ideal de la objetividad científica, no son unánimes respecto a estos temas, y a menudo tampoco lo son a las pasiones que desata la problemática del multilingüismo.¹ En este libro nos concierne

¹ Para darnos cuenta de ello, basta con revisar, por ejemplo, las variadísimas posturas ante el fenómeno del Spanglish en los Estados Unidos donde no se desliga la imparcialidad científica de las convicciones “partidistas”. ¿El Spanglish es una desviación normativa de ambos idiomas que lo conforman, es evidencia de una evolución lingüística natural, manifestación del semilingüismo en español y en inglés, es un dialecto, una lengua híbrida, una expresión identitaria o una simple alternancia de código circunstancial? También nos podemos preguntar por el futuro del bilingüismo español-inglés en este mismo país que alberga una inmensa población inmigrante de origen latinoamericano. ¿Es beneficioso, dañino, natural, un derecho o un vicio? Recoger todas las posibles respuestas fácilmente llenaría otro volumen.

particularmente el fenómeno del llamado “desplazamiento lingüístico” (proceso de abandono de las lenguas) y los esfuerzos por la “revitalización lingüística” (aumento de la vitalidad de las lenguas en riesgo).

Al respecto, podemos encontrarnos con dos concepciones teóricas básicas en gran medida opuestas (Cerny 2010: 54). Desde el primer bloque de posturas se arguye que la pérdida de las lenguas representa un empobrecimiento cualitativo de la humanidad que equivale a la pérdida de las especies. En cambio, la segunda aproximación argumenta que, en el transcurso de la historia, la muerte lingüística había sido un fenómeno natural. De tal modo que defiende el proceso de la homogeneización lingüística hasta el grado de negar —en algunas posiciones extremas— que la lengua, cultura y pensamiento estén interrelacionados.

En este debate, nuestro libro se posiciona a favor de la primera postura, haciendo hincapié en el papel de la cultura y lengua percibidas como propias en la calidad de la vida de cada ser humano. El hecho de que la autora traiga una biografía marcada por las migraciones tanto espaciales como culturales, y una identidad enraizada en el multilingüismo personal, interviene en la orientación de esta obra; pero, más allá de una posible convicción subjetiva, la ciencia actual cuenta con marcos de conocimiento fundamentados con décadas de práctica investigativa.

Específicamente la lingüística estadounidense se empeñó en demostrar de qué forma el pensamiento y la lengua están interrelacionados. Desde los años treinta surgió un significativo interés científico por las lenguas indígenas americanas anteriormente no estudiadas, en cuyas estructuras los investigadores encontraban mundos distintos a los que estaban acostumbrados desde el estudio tradicional de las lenguas indoeuropeas, sobre todo las germánicas.

La forma de entender dicha problemática ha transitado desde la polémica hipótesis de Saphir y Whorf hacia el principio de Boas y Jakobson, y en la actualidad cuenta con numerosas críticas, revisiones y actualizaciones. Los postulados originales de la hipótesis Saphir-Whorf iniciaron bajo el esquema del relativismo lingüístico (postulando que la lengua hablada influye sobre el modo de pensar humano) y poco después se tornaron en un determinismo lingüístico (la lengua hablada pone límites al modo de pensar humano). Posteriormente, esta posición radical según la cual el pensamiento se encuentra en una posición esclavizada frente a la lengua materna, fue “limada” por otros antropólogos y lingüistas. Al respecto, Roman Jakobson, con base en una aseveración anterior de Franz Boas, afirmó que las lenguas en realidad

no prohíben pensar ciertas ideas, como aseveraba Whorf, lo que causan es que sus hablantes se vean obligados a expresar ciertas informaciones; por ejemplo, la misma existencia del género gramatical en determinada lengua conduce a sus hablantes a informar sobre el sexo del interlocutor, del género adscrito a los objetos inanimados, etcétera (Deutscher 2010: 168).

Contrariamente al determinismo lingüístico, hoy se asume la posibilidad teórica de que se puede expresar las mismas ideas complejas en cualquier idioma. Esto ha podido demostrarse en muchas ocasiones; es decir, no se tiene evidencia de que la lengua materna impida que sus hablantes puedan pensar ciertas cosas. Como concluye Deutscher (2010: 166-167), está demostrado que existen amplias diferencias entre los modos de pensamiento humanos, pero todavía debe probarse de manera convincente que estas realmente se deben a la influencia de la lengua hablada y no a otros factores relacionados con los hablantes, de tipo cultural o hasta ambiental. Este mismo autor asevera que, bajo las consideraciones anteriormente expuestas, la lengua sí puede influir en el pensamiento y en las percepciones humanas.

En fin, todos somos seres lingüísticos y discursivos. El lenguaje nos constituye y configura, y la lengua con la cual crecimos de alguna manera intermedia nuestras percepciones en todo momento. Reconocido esto, no es casual que exista cada vez mayor acercamiento entre las áreas aparentemente tan dispares como lo son, por ejemplo, la lingüística y el psicoanálisis (Arrivé 2001). Y, aunque ya sabemos que nuestra lengua no nos encarcela en un solo modo de pensar “inevitable”, es concebible que junto con la cultura en que nos socializamos representa una membrana que no impide mirar hacia afuera, pero que de cierta forma deslinda nuestra “normalidad”.

Para aterrizar esto, veamos qué dice al respecto Carlos Lenkersdorf, académico mexicano que dedicó una gran parte de su vida al aprendizaje de la lengua y cultura mayense tolojabal, y a su traducción al castellano:

En 1972 tuve el primer encuentro con algunos de los pueblos mayas de Chiapas. De hecho, no se produjo un encuentro, sino más bien un desencuentro. (...) Así se iniciaba el camino de aprendizaje de una lengua, de ninguna manera relacionada con la castellana u otro idioma indoeuropeo. (...) Se me abrió un panorama de lo nunca visto ni escuchado jamás. La lengua señalaba realidades ni siquiera soñadas. Todo vivía porque tenía corazón. Se hablaba con plantas, animales y cosas hechas por los hombres. Había conceptos abstractos que difícilmente se entendían en español. (...) Y

finalmente, encontraba conceptos y giros lingüísticos sin equivalencia o correspondencia en castellano. Por eso hablo no solo de otro mundo, sino del germinar de una nueva idea (Lenkersdorf 2005: 7-8).

Lenkersdorf (2005: 12) aprendió, a lo largo de los años, a mirar el mundo a través de dos lenguas diametralmente distintas. Comparándolas se percató, por ejemplo, de la función del *nosotros*. Este se desempeña como un principio organizativo en la lengua y cosmovisión tojolabal, mientras que en el pensamiento filosófico occidental prácticamente carece de papel.

Retados por Lenkersdorf y para no quedarnos en un plano meramente teórico, decidimos realizar el siguiente experimento translatológico. Incluso algo tan básico como los saludos (semi)formales como “buenos días” o “buenas tardes” pueden presentar diferencias significativas entre una lengua y otra. Para ilustrarlo, escogimos el castellano (de la familia romance), el checo (de procedencia eslava) y el náhuatl (de la familia yuto-nahua). Nos interesó comprender cómo las tres lenguas segmentan el día mediante los saludos, de qué manera se emplean y qué etimologías y mensajes semánticos encierran.

Tabla 1. Formas e interpretaciones de los saludos en español, checo y náhuatl.

Idioma	Parte del día en que se usa el saludo				
	Mañana (parte inicial del día después de despertar y levantarse)	Mañana (parte temprana del día antes del mediodía)	Tarde (parte del día después del mediodía)	Tarde (parte del día cercana a la noche)	Noche (parte con la que concluye el día)
Castellano	Buenos días (se carece de la expresión “buenas mañanas”). En determinados contextos es posible usarlo también en singular, ya sea como saludo o como deseo que el interlocutor pase un día agradable.		Buenas tardes Se usa como saludo; en singular se emplea para desear al interlocutor que su tarde sea amena		Buenas noches Se usa como saludo o como despedida antes de dormir. En singular se usa para desear al interlocutor que su noche sea grata
Checo	Dobré ráno (“buena mañana”) se usa para saludar señalando que la persona acaba de despertar y levantarse.		Dobré odpoledne (“buena tarde”) se usa únicamente como saludo	Dobry večer (“buena tarde-noche”) se usa únicamente como saludo	Dobrou noc (“buena noche”) no se usa como saludo sino para despedirse antes de retirarse a dormir
	Dobry den (“buen día”) es un saludo universal generalizado desde el siglo xx que no necesariamente tiene que marcar una parte concreta del día; su forma en acusativo (la 4ª declinación) corresponde a la oración abreviada mediante la cual se expresa el deseo de que una persona tenga un buen día por delante.				
Náhuatl	Tonaltí (“nuestra reencarnación después del descanso”; “nuestro volver a ser después de la noche”) se usa después de despertar. Se compone de to (nuestro) + naltí, derivado de nakatl		Teotlakilti (“poner la energía”), de teotl o energía cósmica, deidad		Tlayouilti (“ciclo de vida”), proviene de tla (algo) + youali (circunferencia) + tia (terminación activa de verbo)

Continúa

	(carne) y nantli (madre). Las palabras “madre” y “carne” están relacionadas porque la madre es generadora de la carne; es decir, da a luz a los bebés.		que expresa progresión). Como saludo hace alusión al cierre del ciclo (el día).
--	--	--	---

Fuente: elaboración propia con consultas a expertos.²

Pongamos un ejemplo más, esta vez analizando las formas y etimologías del agradecimiento. En las tres lenguas elegidas, el acto verbal de agradecer se expresa de la siguiente manera:

Tabla 2. Formas e interpretaciones del agradecimiento en español, checo y náhuatl.

Idioma	Expresión usada	Etimología y mensaje semántico
Castellano	Gracias	De raíz indoeuropea → gratus “agradable” o “agradecido” (latín) → gratia “honra” o “alabanza” (latín), con tiempo llegó a significar el favor y el reconocimiento de un favor (“alabar en voz alta”) → gracias en el español moderno (Diccionario Etimológico del DRAE)
Checo	Děkuji	Denken “pensar” (alemán antiguo) → diek “gracias” (checo antiguo) → dík o děkuji (checo moderno, verbo en 1ª persona del singular). Deriva de “pensar”, ya que agradecer implica expresar reconocimiento (“pensar algo bueno”) por el favor o cosa que se obtuvo (Holub y Lyer 1967).
Náhuatl	Tlasojkamati	Compuesto de tlasojtli “cariño” o “afecto” + mati “saber” o “sentir” → “siento cariño”

Fuente: elaboración propia.

Como podemos ver, al estudiar las raíces históricas, en español se agradece “alabando”, en checo “pensando bien” y en náhuatl “sintiendo bien”.

² Traducción e interpretación de Crispín Amador Ramírez, lingüista y escritor mexicano, hablante nativo del náhuatl.

Los ejemplos que acabamos de citar revelan la complejidad del pensamiento humano ligado al lenguaje, la paulatina transformación de ideas y los escollos que implica la traducción de un idioma a otro. Si por ejemplo, los saludos implican mensajes diferentes, imaginemos la complejidad de otros conceptos mucho más abstractos. ¿Qué lexemas, estructuras gramaticales e ideas subyacentes usan los hablantes de las diferentes lenguas cuando pretenden expresar la existencia general, nociones de tiempo y espacio, lo dinámico y lo estático, sentimientos, percepciones de colores, relaciones entre personas, lo bueno y lo malo, lo deseable, lo “normal”, lo propio y lo ajeno? La lista es interminable.

En fin, al elaborar una traducción, nos daremos cuenta de que las lenguas no son “intercambiables” una por otra. Ningún idioma capta, refleja y transfiere los mismos matices que otro. A pesar de este dato, la situación que habitualmente se aprecia en los contextos multilingües en las diferentes partes de nuestro planeta es la de una imposición tanto lingüística como cultural, favoreciendo un solo mundo de ideas para todos a través de las grandes lenguas mundiales, como el inglés, el español o el chino mandarín. En otras palabras, se están rompiendo espejos por todas partes.

Por qué es “sano” abrazar la cultura propia

El lenguaje y la cultura son los últimos dos sistemas cognitivos que desarrolla el ser humano y, como tales, difícilmente podríamos separarlos.

Podemos entender la cultura como una especie de “arquitectura cognitiva” constituida a través de una serie de modelos mentales que, al manifestarse en el ámbito de las colectividades humanas, produce una “identidad enculturada”, es decir, la sensación de pertenencia a un grupo (Pfleger 2016: 17-18). Por su parte, en cada comunidad humana, la lengua es el soporte de la cultura respectiva; tanto la primera como la segunda representan poderosos eslabones identitarios en las personas (Edwards 2011: 61).

Siguiendo esta lógica, desde muchos lugares y autores se ha aseverado que el sentido de pertenencia a una colectividad, garantizado por la autonomía y distinción cultural-lingüística, contribuye a la plenitud, bienestar y salud psicológica de los individuos como miembros de grupos (Morcom 2017; Herrán 2016; Williams 2013; Demmert 2006; Bougie, Wright y Taylor 2003). En cambio, cuando se produce una ruptura involuntaria y forzada con la primera lengua o lengua materna (por ejemplo,

debido a las prácticas educativas que priorizan ciertas lenguas e infravaloran otras), puede generarse un trauma en los individuos o hasta grupos enteros.

Este planteamiento puede parecer un tanto esquemático, pero la realidad es que la cuestión de los derechos colectivos a la cultura y lengua “propias” ha sido un tema polémico desde el inicio de la época poscolonial, ante todo después de la reconfiguración geopolítica al término de la Segunda Guerra Mundial. Este periodo histórico implicó que numerosas regiones en el mundo, hasta aquel entonces colonias controladas por diferentes potencias en gran parte occidentales, lograran independizarse. Además de los procesos de independencia política y administrativa, para muchos pueblos, la descolonización también fue una época de cierta emancipación epistemológica, de reflexiones sobre las raíces propias y la reconsideración del significado de los hechos históricos (el giro hacia la “visión de los vencidos”).

Por su parte, en el campo de la ciencia antropológica, etnográfica y sociológica se ha notado cierta transición intelectual desde las antiguas posturas evolucionistas del siglo XIX (basadas en la jerarquización cualitativa de las culturas y su avance lineal apuntando a lo que se entendía bajo la civilización) hacia las posiciones posmodernas que se dedicaron a cuestionar las interpretaciones blancas y negras de la realidad, con las verdades generalizantes y relatos universales que las acompañan.

En el campo legislativo, la condición humana, sin importar ninguna otra cualidad (religión, raza, género, etc.), empezó a considerarse como la base suficiente para poseer el derecho a una vida digna. Para fundamentar esta concepción moderna de los derechos humanos han surgido nuevos conceptos, tales como la interculturalidad, pluriculturalidad o multiculturalidad, y las políticas afines para sostenerlos en la vida cotidiana. Este periodo también fue acompañado con el surgimiento de diferentes organismos internacionales de alcance mundial,³ enfocados en el mantenimiento de la paz, derechos humanos, cooperación internacional o defensa, entre otros. De pronto, la diversidad cultural y los derechos correspondientes, tema anteriormente poco tocado, se puso en boga. La interculturalidad y multiculturalidad hoy llenan los discursos políticos, los títulos de los periódicos y las publicaciones científicas. Lo cierto es que la práctica en muchos casos no corresponde con las ideas proclamadas, como veremos más adelante.

³ Por ejemplo, la fundación de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1945, de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) en 1949, o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1945.

En materia de derechos de los pueblos originarios del mundo, en 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de la ONU promulgó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, del cual México ha sido signatario desde 1990. En 2007, la misma organización formuló la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, en la cual México votó a favor.

Estos dos instrumentos se han mostrado útiles en cuanto al valor de las ideas que contienen, aunque su fuerza vinculante en términos jurídicos puede variar.⁴ Tan es así, que la Declaración mencionada figura simplemente “como ideal común que debe perseguirse en un espíritu de solidaridad y respeto mutuo”.⁵ En cambio, el Convenio establece un monitor más estricto al requerir que cada estado miembro se comprometa a adecuar la legislación nacional, desarrollar las acciones pertinentes de acuerdo con las disposiciones contenidas en el Convenio, informar periódicamente a los órganos de control de la OIT sobre la aplicación en la práctica y en la legislación de las disposiciones del Convenio, y responder a las preguntas, observaciones o sugerencias de esos órganos de control.⁶

Se mencionaron estos dos documentos para ilustrar de qué manera la ONU ha tratado el tema de la autonomía educativa para los pueblos indígenas. Nos concierne específicamente este tipo de autonomía porque dentro de este marco legal se inscribe la temática de los nidos de lengua, modelos de educación preescolar, entre los cuales la actuación autónoma ha sido reconocida como un mecanismo muy funcional.

En torno al concepto de la autonomía existen numerosas confusiones y contradicciones. Para empezar, legislar sobre los derechos de cierto pueblo resultaría paradójico si los legisladores no estuvieran preparados para “soltar las riendas” en algún momento y dejar que dichos pueblos gestionen por sí mismos sus asuntos internos; y sin embargo, la práctica ha demostrado que la tendencia de las altas instancias (organizaciones internacionales, gobiernos nacionales) ha sido la de asistir,

⁴ En el caso de los convenios, la terminología establece que son instrumentos negociados bajo los auspicios de una organización internacional o aprobados por un órgano de esta; para el caso de las declaraciones, que es un término usado a menudo deliberadamente para indicar que las partes no desean establecer obligaciones vinculantes sino simplemente dan a conocer determinadas aspiraciones. En <https://www.un.org/spanish/documents/instruments/terminology.html>

⁵ *Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas* (ONU 2007: 4), en https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

⁶ Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (ONU 1989: 9), en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

auxiliar y, en general, comportarse de manera paternalista y sobreprotectora respecto a los pueblos indígenas. Desde los tiempos de la colonización masiva y transoceánica del siglo XVI, estos pueblos han sido objetos de genocidio o (en el mejor de los casos) tratados como menores de edad, considerados incapaces de resolver sus propios asuntos. Por ende, su ciudadanía nunca ha sido realmente reconocida.

Para asegurarle a un pueblo el derecho a la cultura y lengua propia, se hace imprescindible partir de un marco autonómico amplio y permitir cierta descentralización del poder. El derecho a educar a la propia gente se enraiza en la necesidad de una autonomía aplicada en el campo educativo, ya que es la vía por la cual la lengua y cultura se transmiten junto con otros conocimientos. Para los estados nacionales, esto implica resignarse a una gran porción de poder, ya que la educación es el canal más eficiente y masivo de influir sobre la población desde edades tempranas. El que se inventa los planes de estudio es el que tiene la posibilidad de determinar, en gran medida, cómo van a razonar las generaciones venideras.

Respecto a los planteamientos de ambos instrumentos internacionales –la Declaración y el Convenio–, la autonomía educativa para los pueblos originarios está presente en ellos, pero condicionada. Dichos documentos, al mismo tiempo que se pronuncian a favor de la autonomía educativa, mezclan dos ideas diferentes: la educación propia de los pueblos y la proporcionada por el estado.

En el Convenio 169 se hace constar lo siguiente: en los países respectivos, los servicios educativos deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con los pueblos indígenas destinatarios, respondiendo a sus necesidades particulares; “deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Artículo 27). Esta participación y también formación de los individuos debe recaer sobre una autoridad competente “con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar” (Artículo 27). Más adelante (Artículo 29) se establece que la educación debe servir para que los niños indígenas adquieran conocimientos generales y aptitudes que los ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.⁷

⁷ Respecto a las cuestiones lingüísticas, el Convenio 169 señala que deben adoptarse “disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las

El siguiente inciso es de suma importancia porque refiere a la educación autónoma:

Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (ONU 1989, Artículo 27).

En el Artículo 14 de la Declaración de la ONU de 2007, también se nombra explícitamente la educación propia como un derecho de los pueblos originarios:

14.1. 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.

14.2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

14.3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Como pudimos notar en estos dos documentos, la educación autónoma se establece como un derecho, pero también lo es la educación oficial, y la primera debe ser posibilitada siempre que sea viable. Las repercusiones de esta ambigüedad son obvias, ya que el lineamiento sobre la educación comunitaria autónoma no es plenamente vinculante para los países signatarios, sino que se deja a su consideración. Este discurso permite que también México de alguna manera esquivé la problemática de una posible autonomía educativa para los pueblos originarios del país.

Sin embargo, México cuenta con el marco constitucional para el ejercicio de tal autonomía. Dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se hace constar que “el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad

mismas”. Siempre que sea viable, se deberá impartir lectoescritura en las lenguas indígenas de las regiones respectivas y si no fuera viable en el momento dado, hay que buscar formas a futuro. La lengua oficial también debe ser aprendida por los pueblos (ONU 1989, Artículo 28).

nacional” (Artículo 2). La libre determinación, según Torres (2004: 26), se refiere al derecho de un pueblo a proclamar su existencia y a ser reconocido como tal (autoafirmación); a la facultad de determinar quiénes son los miembros de ese pueblo (autodefinición); a la definición de los límites territoriales (autodelimitación); al poder reconocido a un pueblo de procurarse a sí mismo, dentro de un marco estatal, su propio estatuto (autoorganización), y a la facultad de un pueblo para gestionar sus propios asuntos, o sea, a gobernarse y a administrarse libremente en el marco de su estatuto (autogestión).

La Constitución mandata que la libre determinación debe ejercerse en múltiples formas;⁸ no obstante ello, el campo educativo se menciona apenas en el inciso B II del Artículo 2, fuera del marco autonómico, de tal modo que se responsabiliza a la Federación, sus entidades y municipios que promuevan la igualdad de oportunidades de los indígenas, estableciendo políticas e instituciones para asegurar sus derechos y el desarrollo integral de sus pueblos; estas deben ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos y tienen como objetivos:

- garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior;
- establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles;
- definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas;
- impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Una vez más podemos observar que la postura frente a los servicios educativos para la población indígena es asistir y brindar, aunque la autonomía constitucionalmente

⁸ Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural; aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos; elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno; preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad; conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras; acceder... al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas; elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos; acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. En <http://www.dof.gob.mx/constitucion/constitucion.pdf>

avalada tendría que llevar a una actuación basada en la iniciativa propia de los pueblos.

En relación con la problemática acerca del Programa Sectorial de Educación (de la Secretaría de Educación Pública) durante la administración de Enrique Peña Nieto (2012-2018), podemos notar que el plan de acción tiene que ver únicamente con la necesidad de adecuar el currículum existente para atender la diversidad cultural dentro de las escuelas mexicanas. En todos los demás aspectos, el discurso se basa en asegurar la igualdad de oportunidades de los indígenas en el acceso a los servicios educativos mayoritarios, incluyendo estrategias compensatorias para las zonas marginadas, rurales e indígenas:

Este Programa pone especial énfasis en generar las situaciones y construir los contextos que permitan el acceso al Sistema Educativo de la población en condiciones de vulnerabilidad, especialmente, de los pueblos indígenas y las personas con discapacidad. (...) Habrá que priorizar los apoyos a las escuelas indígenas y a las ubicadas en comunidades dispersas para impulsar la equidad en la educación. Asimismo, habrá que asegurar la pertinencia de los apoyos en función de los destinatarios y su contexto (PSE 2013-2018: 13, 30).

Más adelante podemos observar que el sistema educativo existente debe enriquecerse mediante el enfoque intercultural,⁹ siempre de manera centralizada, quedando la gestión de la diversidad cultural del país en las manos de los investigadores y expertos:

Se promoverá el fortalecimiento de una perspectiva intercultural en los servicios educativos que recupere, valore y difunda las culturas indígenas y populares, y sus expresiones, reconociéndolas como parte de nuestra identidad nacional. Se fomentará la multiculturalidad a través de la formación e investigación artística y cultural (PSE 2013-2018: 63).

⁹ Es curioso que, a pesar del énfasis que el discurso del PSE coloca en el enfoque intercultural, en el glosario de términos de dicho documento no se mencione la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe. Tan solo figura el término “educación indígena”, que se define como “servicio brindado a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. Propicia la reflexión de idiomas y desarrolla los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en lenguas nativas, para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas” (PSE 2013-2018: 102). En este enfoque, ni la lengua ni la cultura originaria se consideran como punto de partida para la concepción educativa, únicamente como su complemento.

En consecuencia, dentro de estos marcos legales amplios, difíciles de plasmar en prácticas inmediatas, los diversos pueblos originarios tanto mexicanos como a escala mundial han tenido que defender la necesidad y utilidad de las pedagogías “propias” ante la escena educativa mayoritaria para rescatar sus lenguas moribundas, identidades y formas de vida erosionadas. Más que con discursos se ha hecho con pequeñas prácticas locales autónomas. Como declara Darren Kipp, activista estadounidense del pueblo originario Blackfeet: “Los malos sistemas no se reforman, se abandonan” (Kipp 2000: 23). Muchos actores sociales preocupados por la revitalización cultural y lingüística de sus pueblos han actuado según este lema, alejándose del sistema educativo oficial por haber dejado de confiar en que algún día supiera resolver sus necesidades.

Esto aplica también a las modalidades educativas creadas en México en la década de los noventa como ajustes “cosméticos” de la corriente educativa principal, como la llamada Educación Intercultural Bilingüe. Hoy, la educación que llega a las comunidades indígenas en México se basa en contenidos curriculares que desprenden de lo universal, moderno, globalizado, urbano, con una particular visión nacionalista de los acontecimientos históricos que han llegado a formar el México actual.¹⁰

Los programas educativos son impartidos casi siempre en la lengua dominante, el castellano, lo cual genera situaciones adversas. Por ejemplo, para el caso de la lengua mixe de Oaxaca, Trujillo (2011a: 82) advierte que, en las escuelas de la zona, los profesores en su mayoría no hablan la lengua mixe y la comunicación escolar se desarrolla, de manera forzada, en el español, lo cual complica el entendimiento entre niños y maestros. Trujillo interpreta la escuela rural como una institución de educación general cuyo interés es formar estudiantes aptos para integrarse a la vida nacional, lo cual deriva de una ideología nacionalista que desprestigia el ser indígena y eleva el español y los valores nacionales.

Para citar un ejemplo fuera de México, en el caso del pueblo originario arapaho de los Estados Unidos, Greymorning (1997) señala que los superintendentes distritales, directores de escuelas, administrativos y posiblemente 98% del personal docente,

¹⁰ Por ejemplo, para el caso de América, basta con hojear el libro *Conciencia de la historia. Ensayos escogidos* de Edmundo O’Gorman (2011) para entender la visión histórica y actual en torno a esta región del mundo, ligada a conceptos como “ente descubrible”, “invención”, “alas del mito”, utopismos” o “realidad eludida”.

desde el jardín de niños hasta 12º grado, no son oriundos de la cultura arapaho ni de la reservación en la cual trabajan y dan clases.

Según el promotor educativo Fernando Soberanes, involucrado en la crítica de la educación indígena en el estado de Oaxaca, este tipo de educación “le sirve (al alumno indígena) para expulsarlo de su comunidad porque lo que estudia no le va a servir para nada respecto a los problemas de su comunidad”,¹¹ cuando la escuela debería prepararlo para vivir tanto en su comunidad como fuera de ella. Es una concepción educativa que desconoce la dignidad de los modos de vida rurales, motiva la migración campo-ciudad y genera nuevas formas de pobreza entre las poblaciones indígenas al desmontar sus identidades, autoestima y cohesión social.

En este contexto, ir creando pedagogías alternativas no solo es una opción sino una necesidad. Como explica Morcom (2017: 367-368), en las escuelas situadas en las zonas caracterizadas por diferencias culturales (estilos de aprendizaje, conductas, lenguas), los niños probablemente no sabrán interpretar dichas diferencias como asuntos de cultura, sino como debilidades personales que no les permiten sobresalir en el salón de clase. Es habitual observar que, en contextos de este tipo, la autoestima de los alumnos es baja, por lo cual optan por desarrollar identidades nuevas y ajenas a sus ámbitos culturales de origen con la finalidad de encajar mejor. Sin embargo, no es posible “quemar las naves” por completo, así que tales procesos más bien generan desarraigo y no necesariamente se traducen en el éxito académico. En cambio, no tener que renunciar a lo propio y autovalorarse por lo que se es, ha demostrado ser un antecedente positivo en cuanto al rendimiento escolar. Es más probable que los alumnos con autoestima alta tengan buenos resultados en la escuela, lo cual, por su parte, sigue elevando la valoración que hacen de sí mismos. Aparte, es probable que los alumnos con autoestima colectiva alta defiendan y transmitan su forma de ser a los demás, posibilitando la supervivencia cultural y lingüística de la colectividad de la que forman parte.

Demmert (2006) sugiere que para fortalecer la autosuficiencia y buen rendimiento escolar de los estudiantes indígenas hace falta desarrollar una educación temprana cultural y lingüísticamente apropiada, impartida por profesores internos de la

¹¹ Entrevista a Fernando Soberanes Bojórquez y a Mayem Cano sobre educación. Encuentro. Tu voz digital. En <http://ciudadania-express.com/2009/07/13/proyecto-%E2%80%99Cnidos%E2%80%99D-para-la-preservacion-de-las-lenguas-indigenas/>

comunidad que deben ser capacitados para ello, y acompañada con la participación activa de los padres de familia. En Canadá, en la mayoría de las comunidades donde fueron establecidos programas educativos de inmersión lingüística, se han elevado tasas de asistencia escolar y de egreso. Aunque el método de inmersión en la primera lengua no garantiza que el alumno desarrolle automáticamente la fluidez lingüística idónea, la investigación sí ha comprobado que el método favorece mejores resultados educativos, lingüísticos y de elevación de autoestima entre la población originaria, con la perspectiva prometedora respecto a la revitalización de las lenguas indígenas en vía de desplazamiento (Morcom 2017: 365-366).

Por otro lado, una educación preescolar, aunque desarrollada con la participación de la comunidad y basada en la lengua y cultura local, no puede generar resultados duraderos. Una situación de este tipo se reportó desde la zona inuit en Arctic Quebec (Bougie, Wright y Taylor 2003). En el tercer grado, los niños indígenas locales vivieron una transición brusca desde la educación temprana, llevada a cabo en la lengua comunitaria, hacia la escuela basada en inglés (la lengua dominante). La experiencia causó la reducción inmediata de su autoestima personal y, en cuanto a la autoestima colectiva, se documentó el surgimiento de un prejuicio positivo pro-blanco entre todos los niños. Esto significa que la educación comunitaria que estos niños recibieron a edad temprana no supo prevenir el desarrollo de una autoimagen colectiva negativa a futuro cercano. Por lo tanto, los autores del estudio proponen establecer transiciones más graduadas entre ambos sistemas educativos para proteger la autoestima de niños que provienen de grupos minoritarios.

La pregunta que aún tendría que ser contestada es cómo prevenir que tales medidas adquieran el carácter “transitorio”, en el sentido de una asimilación paulatina, tal vez menos traumática pero inevitable, hacia la cultura dominante y eurocéntrica.

Cómo las lenguas pierden camino

Los lingüistas llevan casi 60 años preocupados por el acelerado desplazamiento de miles de lenguas del planeta, de tal modo que hoy podemos decir que dicho fenómeno ha sido ampliamente mapeado, aunque sigue siendo sometido a interpretaciones variadas.

El campo de conocimiento dedicado a la relevancia de la diversidad lingüística, los mecanismos del funcionamiento social de las lenguas y el reflejo de las circunstancias socio-culturales dentro de la estructura de los idiomas, empezó a formalizarse desde los años sesenta del siglo pasado en los Estados Unidos, dando origen a la sociolingüística y la sociología del lenguaje. El interés por el desplazamiento lingüístico motivó el surgimiento de nuevas áreas interdisciplinarias dentro de la (socio)lingüística, tales como la ecología lingüística en los años noventa del siglo xx, la que equipara la extinción de las lenguas con la de las especies biológicas. Hasta la fecha, varias generaciones de sociolingüistas han aportado diversas explicaciones del por qué las lenguas se van perdiendo; se han formulado diagnósticos, propuestas de políticas lingüísticas y también de métodos prácticos, con el afán de revitalizar las lenguas en proceso de abandono.

Aunque es cierto que estos esfuerzos han hecho posible numerosos casos de reversión del desplazamiento lingüístico (*Reversing Language Shift*, RLS por sus siglas en inglés;¹² Fishman, 2011), la tendencia prevaleciente en el panorama mundial es la pérdida sin recuperación futura. Cabe preguntar, ¿por qué?

Frente a las concepciones que la asocian con la descomposición interna de la estructura de las lenguas (relexificación, simplificación morfológica, erosión del sistema fonético-fonológico, etc.), el péndulo se ha inclinado hacia la necesidad de explicarla más integralmente como la pérdida gradual de los diversos ámbitos,¹³ variedades y funciones que las lenguas amenazadas alguna vez tenían. Generalmente, esta pérdida de utilidad empieza por el destierro de la lengua de los ámbitos más prestigiosos (procesos educativos, comercio, administración y gobierno), reduciendo la existencia de un idioma a contextos informales y locales (hogar, mercado, iglesia,

¹² Entre los casos de reversión de desplazamiento lingüístico donde las variedades vernáculas campesinas pasaron a ser variedades escritas estandarizadas con funciones de (co)gobierno, Fishman (2011) nombra: hebreo (revernaculización de una lengua litúrgica escrita (véase también Stavans 2013), catalán, guaraní, feroés (estandarización y defensa), checo (revernaculización intelectual), ucraniano (modernización intelectual y ampliación), serbio (cultivo planeado), landsmal (unificación y dignificación), papiamentu (instrumentación funcional) o indonesio. En otro escrito, Fishman (1996) menciona casos de la revernaculización “atípica” por parte de pequeños grupos de hablantes de las lenguas sánscrito, gee y copto (aficionados que emplean estas lenguas con sus hijos) o de pequeñas revitalizaciones hechas por vocación entre personas (no comunidades de habla verdaderas) que se reúnen ocasionalmente para usar las lenguas manx, cornés o latín.

¹³ Por “ámbito” se entiende el contexto de uso de una lengua concreta por cierto tipo de participantes (hablantes), en cierta ubicación y en torno a ciertos temas “tratables” en dicha lengua.

barrio). Podemos decir que en el momento en que una comunidad comienza a elegir otra lengua en los ámbitos donde habitualmente se estaba usando la local, comienza el desplazamiento (Trujillo y Terborg 2009).

A consecuencia de este “encogimiento” general de la lengua, esta paulatinamente deja de ser rentable para sus propios hablantes, un estadio que resulta muy difícil de revertir. Por su naturaleza, cada lengua es un sistema eficiente de comunicación humana que difícilmente puede sobrevivir sin cumplir con su función práctica y cotidiana; es decir, sin ser parte de un modo de vida. Por eso, urge volver a la naturalidad de las lenguas amenazadas y partir de la oralidad para posibilitar su rescate (Inali 2014: 4-9).

Otro punto importante para no malinterpretar las causas del desplazamiento lingüístico es evitar la trampa de las macrocifras. La explicación espontánea más común que se viene a la mente de cualquier persona marcada o no por la lingüística es que las lenguas en vías de desplazamiento “tienen pocos hablantes”. Es tentador condenar a la muerte inevitable, en el marco de una especie de lógica darwinista, las lenguas cuya población hablante suma apenas varias decenas de miles; y, sin embargo, en términos de “salud” y proyección a futuro, una lengua “pequeña” bien puede tener mayor vitalidad que una lengua “grande”.

Un ejemplo muy citado es el de Islandia, isla con una población de casi 348 mil hablantes del islandés (Statistics Iceland 2018: 17) que goza de una perspectiva de vida muy saludable. En cambio, el náhuatl, la lengua indígena más extendida de México, que en 2015 contaba con 1 725 620 hablantes,¹⁴ está claramente en proceso de desplazamiento. Lo mismo fue observado por algunos hablantes de las lenguas indígenas en México quienes negaron que sus lenguas se encontraran en riesgo solo por tener bajo número de hablantes o ser habladas por comunidades aisladas o migrantes; al contrario, señalaron que sus lenguas son vulnerables porque los hablantes se desenvuelven en contextos de opresión y desigualdad social (Inali 2014: 4, 9). En resumen, las cifras son una circunstancia importante, aunque no absoluta, en la estimación de la vitalidad de una lengua.

En cuanto al tema del protagonismo, en ocasiones, la revisión del desalentador panorama macro puede apanicar a los lingüistas y motivarlos a asumir actitudes

¹⁴ Estimación del Inali con base en la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI y el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (Inali 2008), en https://site.inali.gob.mx/Micrositios/estadistica_basica/estadisticas2015/pdf/general/general6.pdf

pragmáticas en cuanto a las posibilidades de la revitalización de las lenguas pequeñas (Moles y Palou 2007: 43), como si fueran ellos quienes con sus manos, tendrían que reconstruir la colectividad hablante para las numerosísimas lenguas en riesgo, pero en realidad ningún lingüista externo ni institución externa actuando “desde arriba” podrán revertir el desplazamiento de una lengua si no cuentan con la cooperación, disposición y voluntad de la comunidad hablante respectiva. El fenómeno del desplazamiento lingüístico encierra una culpa compartida, ya que son los mismos hablantes que privan de aliento a sus lenguas ante las presiones que se ejercen sobre ellos directa o indirectamente desde el exterior. Por eso, las soluciones deben encaminarse desde toda una constelación de actores (usando el concepto oportuno de Kaltmeier 2012), en la que no debe faltar un eficiente apoyo institucional, acompañado con el compromiso que emane desde la sociedad.

Si algo hemos aprendido tras décadas de estudio sobre desplazamiento lingüístico, es que se necesitan estrategias que enfrenten no solo los síntomas, sino las causas mismas de este fenómeno. El hecho de que ciertas lenguas entren en proceso de abandono no se debe únicamente a la falta de voluntad de sus hablantes aislados, sino que es un fenómeno de múltiples facetas en que confluyen circunstancias tanto lingüísticas como políticas, sociales, psicológicas, históricas o económicas (Long Soldier 2009: 2). Dicho de otro modo, el desplazamiento corresponde a la alteración en algún equilibrio de poder (Edwards 2011: 57) y en este tenor representa un síntoma de las relaciones intergrupales conflictivas dentro de una sociedad. Es el resultado de toda una gama de “enfermedades”, tanto las heredadas del pasado como las del presente.

Para no alejarnos demasiado del ámbito que más nos concierne, detengamos la vista en México donde podemos observar todo un abanico de manifestaciones de estos “males”. El conflicto interétnico dentro de la sociedad mexicana se asoma a la superficie en forma de diversas creencias, actitudes y prácticas sociales, en cuyo marco se atribuye, históricamente hablando, un bajo valor a los pueblos indígenas, vistos como vestigios humanos de un pasado superado y como contribuyentes secundarios o de plano ausentes en el proyecto nacional mexicano. En consecuencia, la sociedad mexicana no indígena o mestiza (usando conceptos insuficientes, pero colectivamente arraigados) muestra escaso interés, mínima preparación y baja sensibilidad hacia la diversidad cultural y lingüística de su propio país, sosteniendo una lógica histórica de raíz colonial, tapada por los discursos modernos políticamente correctos. A fin de

señalar algunos ejemplos relacionados con la problemática lingüística, estas relaciones de poder en México se manifiestan:

- Al aplicar un doble estándar en la evaluación tanto moral como pragmática del bilingüismo, apreciando altamente el modelo “español-lengua internacional” y menospreciando el modelo “lengua indígena-español”, lo cual se plasma en las críticas o incluso imitaciones burlonas de las personas indígenas bilingües por manejar un español supuestamente deficiente;
- Al asumir que las personas indígenas son quienes deben aprender el español, mientras que la población mestiza está exenta del compromiso de estudiar las lenguas indígenas; lo anterior a pesar de que en el país existen zonas donde la población étnica supera numéricamente a la población mestiza y ambos sectores conviven a diario (por ejemplo, los Altos de Chiapas);
- Cuando los miembros de la sociedad no indígena ignoran cómo nombrar las principales lenguas originarias de su propio estado y país, al mismo tiempo que en sus discursos personales se refieren a ellas como la “riqueza cultural de México” que debe ser presumida ante el visitante extranjero;
- Cuando se refieren a las lenguas originarias como “dialectos” bajo la premisa extendida a lo largo de la sociedad mexicana de que se trata de idiomas semántica y gramaticalmente incompletos que reflejan el bajo nivel cultural o hasta cognitivo de sus hablantes;
- Cuando las lenguas originarias se convierten en un obstáculo en la aplicación adecuada de la justicia para las personas indígenas monolingües acusadas de un delito quienes difícilmente llegan a ser atendidas por un intérprete y les es negado el derecho a defenderse;
- Cuando en las escuelas se obliga a los niños indígenas a adquirir conocimientos fuera de sus contextos culturales y a través de una lengua que desconocen (el castellano), para después culparlos de bajo rendimiento escolar;
- En algunos profesores, al castigar incluso físicamente a los niños “transgresores” cuando usan su lengua materna (indígena) en el salón escolar castellanizante.

Estos ejemplos seleccionados al azar representan situaciones que se observan diariamente a lo largo y ancho de la sociedad mexicana, y que provocan en numerosos hablantes de las lenguas indígenas el deseo de alejarse del estigma que representa la cultura de su comunidad.

En fin, es necesario contemplar y atender el desplazamiento lingüístico como la manifestación de un problema mayor.¹⁵ Esto impide pensar en soluciones meramente lingüísticas (Edwards 2011: 60), como lo sería, por ejemplo, tratar de sensibilizar a los hablantes de las lenguas en riesgo para que abracen de nuevo sus idiomas maternos. Resulta que, aunque las personas puedan estar enteradas del estado lastimoso en que se encuentra su lengua, no necesariamente tienen que tomar acciones a su favor (Fishman 2011c: 156; Long Soldier 2009: 27).

De los protagonismos

Aunque haya numerosas comunidades en el mundo inmersas en esfuerzos por la revitalización lingüística, cada una con sus circunstancias únicas, es un hecho que las condiciones que llevan a la pérdida de las lenguas suelen derivar de historias muy parecidas de colonización y opresión; es decir, sus defensores se están enfrentando a una oposición de gran magnitud (Borgia y Dowdy 2010: 117). Asumiendo esto, resulta que, abogar por los derechos lingüísticos en sociedades como la mexicana donde aún falta aplicar los derechos humanos básicos, es adelantarse a los hechos.

Las opiniones sobre los posibles alcances de la actuación de los pueblos originarios varían. Long Soldier (2009: 20), basado en su experiencia con la revitalización lingüística en el área anglosajona, señala que incluso las comunidades lingüísticas pequeñas pueden influir a gran escala si logran asegurar para sus lenguas el estatus oficial dentro del país y aprovechar el nuevo marco legal para llevar a cabo acciones que antes resultaban imposibles. Esto lo relativiza Flores (2011: 30) al afirmar que, aunque una lengua minoritaria alcance el estatus legal equitativo con la lengua dominante (lengua nacional y oficial¹⁶), esto no garantiza su supervivencia.

Como es costumbre, la respuesta más acertada se encontrará en medio de estas dos posiciones. Es justificado suponer que, en México, los hablantes de las lenguas

¹⁵ Como ejemplo de un modelo sociolingüístico con esta orientación, véase *Ecología de presiones* (Terborg y García 2011).

¹⁶ En el caso mexicano podemos hablar de un reconocimiento formalista de la diversidad lingüística nacional, el que califica constitucionalmente las lenguas originarias y el español como nacionales sin especificar ninguna lengua oficial. De esta manera, el español por su dominancia histórica asume *de facto* todas las funciones de la lengua oficial.

originarias se enfrentarían a una menor necesidad de castellanizarse si sus formas culturales fueran prestigiadas por las instituciones y la opinión pública en general. Para ello, la sociedad mexicana con énfasis en sus gobernantes e instituciones oficiales tendría que reestructurarse a favor de un sistema mucho menos vertical, jerárquico, autoritario, paternalista y centralista del que se vive hoy. Es decir, a largo plazo se necesitaría toda una transformación social de carácter transversal y es poco probable que tal cambio llegue a darse desde las esferas de poder. Como suele pasar con los cambios revolucionarios en la historia humana, el impulso para una transformación debe surgir “desde abajo”, partiendo de las acciones locales que un día se sumarán en una fuerza capaz de un cambio más generalizado.

En México y Latinoamérica en general, la participación gubernamental en el proyecto de la revitalización de las lenguas indígenas suele carecer de sinceridad y, por ende, de eficacia. En comparación con casos como el hebreo en Israel, donde la lengua por revitalizar formaba parte de todo un renacimiento nacional planificado, el apoyo oficial que reciben las lenguas indígenas mexicanas es insignificante. Por lo mismo no es recomendable que las comunidades cuya lengua está en vías de desplazamiento depositen su destino plenamente en las manos de estas instancias, esperando de manera pasiva a que alguien acuda a su “rescate”, aunque es innegable que la participación de las instituciones tampoco puede faltar.

Dicho de otro modo, el protagonismo de los actores externos (instituciones, expertos) e internos (comunidad) debe ser complementario en cada proyecto revitalizador, pero la iniciativa y gestión principal será necesariamente de los segundos. Fishman (1996: 172) advierte que las lenguas amenazadas no pertenecen a las instituciones, sino que estas deben brindar apoyo para que las lenguas puedan seguir transmitiéndose naturalmente en los ámbitos informales. Uno de los errores generalizados en los proyectos revitalizadores es colocar demasiada responsabilidad por la lengua amenazada en las espaldas de los educadores y alumnos, cuando la labor debería repartirse entre el gobierno, la escuela, los hogares y la comunidad.

En cuanto al papel de las escuelas, tan frecuentemente debatido, no hay una respuesta clara. Por un lado, el sistema educativo parece ser el ámbito lógico para empezar con la revitalización lingüística. En primer lugar, se debe a que las escuelas han contribuido al decaimiento de las lenguas originarias y, por ende, les debería corresponder revertir este proceso. En segundo lugar, conviene porque son lugares donde pocos hablantes pueden interactuar con un significativo número de niños al

mismo tiempo. Por otro lado, las escuelas son instituciones que suelen mantenerse al margen de los asuntos y problemas comunitarios y confiarles la responsabilidad por la revitalización lingüística puede ser engañoso (Long Soldier 2009: 41).

Ahora bien, en estos procesos, ¿dónde entran los lingüistas?; es decir, ¿los especialistas del lenguaje?

Estos pueden fungir como actores dentro de la esfera institucional (universidades, instancias de gobierno, etc.) pero ante todo son útiles para brindar el acompañamiento experto a las comunidades que deciden entrar en el camino revitalizador. Para que esto funcione, hay que saber tender puentes entre el lenguaje científico y un lenguaje comprensible para todos (Leedom 2014: 13) a fin de que las aportaciones de la lingüística tengan la oportunidad de impactar más allá del campo académico. Aparte, los lingüistas pueden involucrarse como asesores pedagógicos (formadores de maestros de las lenguas en riesgo), como capacitadores para la documentación lingüística y la alfabetización de los hablantes (mediante la creación de diccionarios, gramáticas, ortografías) o como intermediarios entre el mundo local y el extracomunitario, por ejemplo, al participar en la formulación de las políticas lingüísticas y educativas nacionales o al mediar el acceso de las comunidades a los diversos programas institucionales, becas y otros recursos.

En fin, para que una lengua recupere la salud, no basta con invertir energía, tiempo y recursos en fomentar prácticas lingüísticas aisladas de la vida comunitaria; por ejemplo, al enseñar las bases de una lengua en la escuela sin repercusiones sobre el contexto cotidiano de sus hablantes. Todo lo contrario, hay que apuntar en el establecimiento de roles contemporáneos y significativos para cada lengua que cubran las necesidades de la vida moderna tanto dentro de la comunidad como, posiblemente, también en los contextos nacionales e internacionales (Flores 2011: 16). Una tarea de tal magnitud simplemente no puede recaer en su totalidad en los actores ajenos a la comunidad; ni a las instituciones ni a los lingüistas les compete recrear un modo de vida del que no forman parte y tampoco aprender a hablar la lengua que están apoyando a revitalizar. Por eso hace falta que se movilicen comunidades enteras, que tomen conciencia como colectividades culturalmente específicas, que generen autoestima e identidades positivas que les permitan sobrevivir ante un mundo permeado históricamente por desigualdades y jerarquías marcadas, ya que precisamente a esto alude la palabra “revitalización”: devolverle la vida a un moribundo, no solo atender provisoriamente uno de sus males.

Los pequeños expertos en la adquisición lingüística

¿Por dónde empezar? Tomando en cuenta el panorama global, se nos revela cierta problemática clave en que debemos detener la vista: el carácter intergeneracional de la erosión sufrida por las lenguas en riesgo de desaparición.

Respecto a la fase del desplazamiento lingüístico acelerado, la vida que les queda a las lenguas amenazadas se mide en generaciones, ya que su supervivencia depende de su “traslado” masivo y completo de padres a hijos y así sucesivamente. En caso de que tal transmisión intergeneracional disminuya o incluso se interrumpa por completo, la lengua entra en crisis existencial: si los niños no aprenden la lengua en su totalidad de sus padres, es poco probable que un día puedan y sepan transmitirla a sus hijos, por mucha motivación e interés que tengan de hacerlo. Recordemos que, por un lado, transmitir o no transmitir una lengua es una decisión personal de los padres de familia; y por otro, esta misma decisión está influida por una serie de otras decisiones de índole social, económica o política (Fishman 1996). En este contexto, centrar la atención de los proyectos revitalizadores en los niños pequeños se hace muy provechoso.

La primera razón es que los bebés e infantes aún no han asimilado ni interiorizado el bagaje valorativo social (generalmente negativo) que acompaña las lenguas amenazadas. Obviamente, esto no significa que los niños adquieran las lenguas instantáneamente o sin esfuerzo, por lo cual es necesario que las personas cercanas (familiares, amigos, maestros) incentiven su aprendizaje por medio de actitudes positivas hacia la lengua meta, expresándoles sus expectativas de que aprendan a hablarla. Si no se da esta condición y los niños se tienen que enfrentar con posturas negativas o despreocupadas, el proceso de adquisición probablemente saldrá perjudicado (Cooper et al. 2004: 4).

La segunda razón deriva de los hallazgos de la psicolingüística (psicología lingüística), interdisciplina que se generalizó durante la primera mitad del siglo xx y cuya rama “psicolingüística evolutiva” centra su atención en el proceso de adquisición de la(s) lengua(s) en el ser humano desde el nacimiento. Hoy es bien sabido que la condición cognitiva de los niños durante la primera infancia favorece un aprendizaje rápido y completo de las lenguas, siempre y cuando los pequeños estén “bañados” en un *input* lingüístico (interacción) suficiente. En promedio, los niños que están creciendo como monolingües necesitan entre 4 y 5 años para completar la adquisición y los menores bilingües positivamente motivados, entre 5 y 6 años.

Por ambas razones, los niños pequeños aprenden las lenguas con una naturalidad inaccesible a las personas adultas. Durante la primera infancia (etapa preescolar o primeros 6 años de vida), poseen una plasticidad cerebral exclusiva de esta edad. Únicamente en esta etapa vital el ser humano es capaz de adquirir una o más lenguas en la calidad de primera lengua o lengua materna,¹⁷ incluso con el dominio completo de lo que suele llamarse el “hablante nativo”. Esta virtud se va perdiendo paulatinamente conforme el cerebro infantil adquiere madurez, de manera que al inicio de la etapa escolar –cuando apenas suele iniciar una gran parte de los programas educativos bilingües– la lengua meta ya no se adquiere sino que más bien se aprende.¹⁸

Desde la psicolingüística se describieron las diferencias entre las personas que se hacen bilingües durante la primera infancia y quienes inician el aprendizaje de una lengua como niños en edad escolar, adolescentes o adultos. Mientras que los primeros manejan dos o más lenguas maternas simultáneamente, los segundos sí pueden aprender la otra lengua con muy buena calidad, pero esta permanecerá cognitivamente “posterior” a la lengua materna. Esto implica que los últimos alternan entre ambos códigos valiéndose de la traducción de la primera a la segunda, generalmente sin liberarse del acento; es decir, de la interferencia fonética proveniente de la lengua materna.

Reiteremos, entonces, que uno de los errores cometidos frecuentemente por los diseñadores de los proyectos revitalizadores es desaprovechar la presencia de los niños más pequeños, únicos que traen el potencial de convertirse en nuevos hablantes plenamente competentes en la lengua amenazada (Borgia y Dowdy 2010). Este descuido tiene su lado ideológico basado en creencias desfavorables: por mucho tiempo, el bilingüismo personal se consideró como una traba para el desarrollo cognitivo, ya que hablar dos o más lenguas desde la niñez (el llamado bilingüismo precoz) supuestamente confundía al individuo. Se prefería introducir la enseñanza de una segunda lengua cuando la etapa de la adquisición primaria había concluido.

¹⁷ Usada en el hogar (y otros ámbitos) durante la socialización primaria del niño.

¹⁸ El aprendizaje de una lengua es un ejercicio intelectual que consiste en aprender sobre la estructura y los sonidos; en cambio, la adquisición significa absorber los sonidos y estructura sin pensar explícitamente en ellos (Leedom 2014: 24). Siguiendo la hipótesis del interfaz, basada en la distinción entre la adquisición y aprendizaje de Stephen Krashen, en el proceso de adquisición de una lengua en la primera infancia prevalece el conocimiento inconsciente que produce hablantes nativos de la lengua respectiva, mientras que en el proceso de aprendizaje domina el conocimiento consciente o controlado (el llamado “monitor”) que genera hablantes no nativos; es decir, de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Ambos procesos conforman un continuum y se traslapan en determinados momentos (Baralo 1996).

Como posición académica, esta opinión se empezó a abandonar aproximadamente en la década de los años sesenta, aunque sus vestigios son observables hasta la fecha. Hoy, la psicolingüística reconoce que la adquisición de más de una lengua durante la primera infancia brinda a los niños cierta ventaja cognitiva ante los niños monolingües (Bialystok 2008) en lo que concierne la capacidad de transferir conceptos, reflexionar de manera metalingüística o ejercer la creatividad, entre otras.

El individuo bilingüe o multilingüe¹⁹ dispone de diferentes lenguas en el orden en que llegó a aprenderlas en su vida. La “lengua materna” o “primera lengua” es la que se adquirió en el hogar con sus familiares. La “segunda lengua” es la que se aprendió después en otro contexto y posiblemente la siga una tercera o incluso una cuarta; pero, además de esta cronología, cada hablante sabe identificar una de las lenguas que domina como la “principal” o “primaria” que no necesariamente tiene que ser la aprendida en la infancia: es la lengua que utiliza con más frecuencia y en más contextos (Montrul 2010: 3). Esto relega las otras lenguas que la persona maneja en calidad de “lenguas secundarias”, tal vez aprendidas antes, pero en la actualidad usadas menos. Esto de ninguna manera significa que las personas bilingües sean en algún sentido “incompletas”. Lo único que sucede es que cada hablante utiliza el repertorio lingüístico del que fue dotado en la vida para los fines que le convengan.

Esta situación aplica a una gran parte de la población mexicana hablante de alguna lengua originaria; por cuestiones contextuales, la primera lengua (indígena) puede ser usada mucho menos que la segunda (castellano). A menudo, la lengua ancestral de la comunidad de origen no se habla fuera de la localidad o región; en cambio, el castellano está presente en todo el territorio nacional y más allá. Una razón para dejar de usar la lengua materna puede ser, simplemente, la escasez de interlocutores, mas la semilla del desplazamiento lingüístico brota cuando la lengua “principal” es al mismo tiempo la lengua “dominante” (la poderosa, por ser valorada y hablada por la mayoría) porque de esta manera, la primera lengua percibida como

¹⁹ No se puede hablar del bilingüismo desde una sola posición. Según el enfoque individual o social que adoptemos, llegaremos a entender este fenómeno en términos más bien cognitivos, grupales o colectivos. En cuanto al primer caso, el bilingüismo estudiado por la psicolingüística se refiere a la capacidad de un individuo de comunicarse en dos lenguas diferentes, aunque no hay consenso entre los autores sobre el grado de competencia que el individuo debe tener en los dos códigos para poder considerarlo bilingüe. En cambio, el bilingüismo investigado desde la sociolingüística comúnmente se entiende como la coexistencia de dos idiomas en una comunidad de habla, compuesta tanto de individuos bilingües como de los monolingües.

“secundaria” empieza a despreciarse y es posible que sus hablantes la abandonen con el tiempo. Obviamente, no existen casos absolutos y esquemáticos. El bilingüismo no debe entenderse como un conjunto de características rígidas sino como un fenómeno multidimensional que se manifiesta en forma de un *continuum*²⁰ (Alarcón 1998). Es decir, incluso los individuos que crecieron rodeados por dos o más lenguas no tienen que dominarlas, sentirlas y emplearlas al mismo nivel o del mismo modo en todas las situaciones vitales. Dado que sería difícil encontrar escenarios ideales entre los hablantes de carne y hueso, existe toda una gama de mitos en torno a ese “ser bilingüe” tan fascinante (Grosjean 2010).

Mediciones de la salud de las lenguas

Como vimos, el desplazamiento lingüístico y el bilingüismo son temas inseparables. Al desplazarse una lengua, tanto las personas como las comunidades enteras se van haciendo monolingües bajo la presión de las grandes lenguas mundiales, a menudo excoloniales (inglés, francés, español, portugués, holandés, chino, etc.), aunque para llegar allí, es inevitable pasar por la fase del bilingüismo transitorio: las personas que antes eran monolingües en la lengua ancestral ahora hablan tanto esta como la dominante. Puede haber circunstancias, periodos o ámbitos donde tal bilingüismo sea estable, pero a menudo es más bien temporal y apunta hacia la “solución final” en forma de un nuevo monolingüismo en la lengua dominante y la extinción de la lengua ancestral. Estas transiciones suelen trascurrir a lo largo de varias generaciones.

Algunas de las autoridades más respetadas en el campo del desplazamiento lingüístico, ya sean académicos como Joshua Fishman, padre de la sociología del lenguaje, o instituciones enteras como la UNESCO, basan sus metodologías para medir la vitalidad de las lenguas acudiendo a la transmisión intergeneracional; es decir, de padres a hijos. Producen tipologías generalizantes que ayudan a orientarse, a través de una serie de variables comunes, en la situación de cada lengua evaluada. Lo que permite el surgimiento de estas macro clasificaciones basadas en grandes cantidades de

²⁰ Alarcón (1998) establece que, para estudiar el bilingüismo en su complejidad, hay que atender los siguientes parámetros psicolingüísticos: a) la competencia comunicativa y la organización cognitiva en ambas lenguas, b) la edad en que se dio la adquisición; y sociolingüísticos: 1) la presencia de las dos lenguas en el ambiente en que el hablante se desenvuelve, 2) la relación de status entre las dos lenguas, 3) la pertenencia al grupo o la identidad cultural.

información es la asombrosa semejanza entre los diferentes casos de desplazamiento lingüístico. Aunque cada caso es necesariamente único, no se debe a que sus elementos no existan en otra parte, sino más bien a las diferentes combinaciones y proporciones de estos mismos (Edwards 2011: 63).

Por ejemplo, la UNESCO clasifica la vitalidad lingüística²¹ a través de seis niveles: inicia en el nivel de “lengua segura” seguido por los cuatro niveles de riesgo (“vulnerable”, “en riesgo”, “en riesgo severo”, “en riesgo crítico”), culminando con “lengua extinta”. El aspecto intergeneracional de esta escala cubre las siguientes circunstancias. Inicia con la transmisión continua donde todas las generaciones hablan la lengua en cuestión. Transita hacia el estadio en que los niños dominan la lengua, pero esta se limita solo a ciertos ámbitos de uso. A la mitad de la escala se encuentra la fase en que los niños ya no aprenden la lengua como materna en sus hogares. Después comienza la disrupción atravesando la etapa en que los únicos hablantes fluidos son los abuelos, mientras que los padres son bilingües pasivos y los niños monolingües. Todo concluye con la situación en que los únicos hablantes que quedan son los abuelos quienes, además, usan la lengua ocasional y parcialmente. Por último, la lengua extinta ya no cuenta con hablante alguno.

Por su parte, Fishman, al inicio de los años noventa, introdujo el ya clásico modelo conceptual *Graded Intergenerational Disruption Scale* –GIDS por sus siglas en inglés–, Escala de Disrupción Intergeneracional la cual sigue siendo la referencia dominante para estimar la vitalidad lingüística. Se trata de una escala de ocho niveles donde, empezando por el nivel 1, las lenguas gozan de alta vitalidad y, conforme descienden, esta se va perdiendo.

En los últimos años, la GIDS ha sido modificada y ampliada por Lewis y Simons (2010) mediante el análisis reflexivo de la teoría y la observación general de los programas de desarrollo lingüístico a nivel mundial. El modelo resultante, la EGIDS (*Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*) o la GIDS expandida, ha alcanzado una significativa difusión, de tal modo que se utilizó, por ejemplo, en la última edición del atlas de *Ethnologue*.²² Más adelante, en la sección metodológica, acudiremos a la EGIDS para identificar la vitalidad lingüística de un caso concreto, la lengua *ayuuk* en la ciudad de Oaxaca.

²¹ *Language Vitality and Endangerment Framework* (Moseley 2010).

²² Reconocido *Atlas de las lenguas del mundo* editado por el Instituto Lingüístico de Verano, institución a la que pertenecen ambos autores de la EGIDS.

Respecto a la escala de Fishman, Lewis y Simons (2010: 6-7) señalan que la mayoría de las comunidades mundiales minorizadas se encuentran en el nivel 6, lo cual significa que la lengua es usada solo oralmente, pero la emplean todas las generaciones y los niños la aprenden como primera lengua. Las lenguas que se encuentran en esta situación ante todo necesitan fortalecer su estatus formal para la supervivencia futura. Sin embargo, para llegar al nivel 1 y convertirse en una lengua usada a escala nacional (en la educación, trabajo, medios de comunicación y gobierno) les hace falta superar cinco retos considerables. Es una tarea casi imposible para los revitalizadores de las pequeñas lenguas, tales como las mexicanas, aunque cuenten con cierto apoyo externo. Por eso, los autores consideran que el esfuerzo por la revitalización de las lenguas desde el nivel 6 hacia abajo debería partir de los individuos dentro del ámbito de hogar y la comunidad local. En cambio, hacia arriba se expande el papel de las instituciones.

En México, las lenguas indígenas se sitúan casi en su totalidad en la parte inferior de la escala de Fishman, en los niveles 7 y 8. En el primero, la generación de los padres conoce la lengua lo suficiente para comunicarse con las personas mayores, pero ya no la transmite a sus hijos. En el segundo, los únicos hablantes de la lengua originaria son los abuelos.

¿Qué opciones les quedan a estas comunidades?

En el territorio mexicano podemos encontrar comunidades de habla ya desintegradas. Incluso dentro de las regiones en que se comparte cierta lengua originaria se han perdido lazos entre una localidad y otra, de manera que en algunas el idioma se mantiene y en otras desaparece. En las comunidades donde el desplazamiento había avanzado más, se vive una descomposición interna: los últimos hablantes de la lengua originaria ya no forman redes sociales, están dispersos e incomunicados. Para este tipo de situaciones, Fishman (1996) ofrece dos posibles soluciones.

La primera opción llamada “devernaculización” es más bien un acto piadoso. Se refiere a archivar la lengua en su último estadio de existencia para, al menos, conservar la evidencia de ella. Cuando la documentación es lo suficiente minuciosa, los materiales reunidos se pueden usar en el futuro para impartirla como segunda lengua. Si no, por lo menos servirán para exponerla al estilo de un objeto museístico.

La segunda opción, la “revernaculización”, alude a revivir la lengua a través de los niños y personas jóvenes, enfrentando el hiato intergeneracional. Es donde el modelo del nido de lengua puede mostrarse útil. El reto consiste en remediar la

erosión surgida no solo dentro de la lengua, sino también en la cultura tradicional de la comunidad, con todas las implicaciones posibles, como lo sería la necesidad de planificar colectivamente la vida cotidiana comunitaria. Para Fishman (1996: 172-173), esto solo es posible en grupos pequeños donde hay individuos decididos a depender de sí mismos y de la ayuda mutua. El apoyo externo que tales comunidades puedan recibir probablemente sería de carácter irregular y no provendría de personas hablantes de la lengua ancestral. Por eso es importante que los revitalizadores que viven en este tipo de contextos sepan formular metas viables, no salirse del campo de la transmisión intergeneracional, elegir un ámbito de impacto que puedan controlar y fundar un proyecto (por ejemplo, una escuela) que puedan financiar y administrar ellos mismos.

Como veremos más adelante, la estrategia del nido de lengua encaja muy bien en el concepto de “revernaculización” de Fishman. Mas para entender esto, primero necesitamos explicar con más detenimiento en qué consiste dicho modelo, en qué descansa su potencial para la revitalización lingüística y por qué, en general, amerita tanta atención en las páginas que siguen.

¿Qué define el modelo “nido de lengua”?

Como se ha visto anteriormente, aunque los niños entre 0 y 6 años son el grupo etáneo crucial para la adquisición y mantenimiento futuro de cualquier lengua, a menudo quedan excluidos de las estrategias de revitalización lingüística. Los programas existentes en México suelen atender a niños de la escuela primaria, a adolescentes o de plano adultos. Sin embargo, estos grupos de edad ya cuentan con una lengua materna desarrollada, la que suele ser precisamente la lengua dominante ante la cual está cediendo la ancestral. Por lo tanto, trabajar con los niños de edad preescolar y afianzar la lengua originaria en ellos antes de que entren en la escuela primaria equivale a prevenir, en gran medida, el desplazamiento de esta lengua a futuro, cuando los factores sociales desfavorables (discriminación, influencia del sistema educativo dominante, bajos niveles de vida, etc.) se convierten en obstáculo para su aprendizaje exitoso.

Para enfrentarse a tal contexto social desfavorable, las comunidades indígenas necesitan optar por estrategias pedagógicas de tipo decolonial de las cuales el nido de lengua es un destacado representante (Barrientos 2017). En México y también en otras latitudes, el nido de lengua equivale a un modelo de pequeña escala con el

potencial de revertir el abandono de las lenguas ancestrales dotándolas de nuevos hablantes (Parker et al. 2014; Borgia y Dowdy 2010: 115; Vigil 2011) y en reforzar la integridad intergeneracional y cultural dentro de las comunidades hablantes de estas lenguas (Chambers 2014). Del modelo del nido de lengua a menudo desprenden proyectos autónomos; muchos de estos son alternativos a los sistemas educativos mayoritarios –entiéndase no oficiales ya que no son implementados desde la esfera gubernamental–. Frecuentemente, también son “informales” en el sentido de no ser escolarizados, y “comunitarios” en cuanto a su conceptualización cultural-lingüística.

Cada nido representa una especie de pequeño refugio lingüístico (salón, escuela, hogar particular) que suple la función de la familia donde se aprovechan las cualidades cognitivas inherentes a la primera infancia para inculcar a los bebés y niños la lengua originaria local no como segunda, sino primera lengua. Para los hogares donde los bebés y niños no pueden empaparse de la lengua comunitaria porque los padres ya no la hablan activamente, el nido es el espacio que retoma el hilo de la transmisión intergeneracional interrumpida.

Las personas que trabajan en los nidos de lengua no suelen denominarse maestros, sino instructores, facilitadores o guías, dependiendo del lugar donde nos encontremos; son personas de la misma comunidad, hablantes de la lengua local involucrados de manera voluntaria en contribuir a la reversión del desplazamiento de la misma. Estos trabajadores, frecuentemente, recuperan y recrean dentro de la comunidad un “espacio de habla” donde la lengua ancestral se pueda emplear activa y exclusivamente, dado que en la vida cotidiana del pueblo tales espacios se han ido perdiendo o incluso dejaron de existir. En resumen, los nidos de lengua representan, dentro de sus comunidades, una especie de burbujas lingüísticas, rodeadas por ámbitos donde proliferan usos bilingües o de plano monolingües en la lengua dominante.

A pesar de la denominación común “nido de lengua” que une todos los proyectos que adelante se analizan, en realidad no estamos hablando de un modelo que se haya implementado según un patrón único. El modelo original –con antecedentes samoanos muy poco conocidos– procede del pueblo maorí, originario de Nueva Zelanda. Es un dato que tiene presente una gran parte de los gestores de los nidos de lengua fundados en otras latitudes. Desde la década de los años ochenta, el modelo se vio “exportado” desde el ámbito neozelandés a áreas geográficas nuevas, ante todo Hawái y Canadá, donde fue adaptado por las comunidades a su imagen y semejanza. En ocasiones, como sucedió en el caso de México, los nidos de lengua fueron tomando

formas alejadas del ejemplo original maorí, debido a circunstancias locales específicas y diferentes impedimentos prácticos, pero aun ante la diversidad impresionante de casos existentes de los nidos de lengua es posible identificar las características que comparten todos los proyectos estudiados en este libro.

La primera característica compartida entre los diferentes nidos de lengua es que la población primaria atendida por ellos es de edad preescolar, por las razones ya citadas. Sin embargo, en la práctica los límites etarios pueden variar hasta cierto grado entre un caso y otro. En ocasiones se integra a niños que ya asisten a la escuela primaria para reforzar en ellos los conocimientos previos de la lengua originaria, y también se conocen casos respecto al involucramiento de asistentes adultos, motivados por lo mismo. Por un lado, la variabilidad en cuanto a la edad de los asistentes reacciona a la demanda, a no querer cerrar la puerta a nadie motivado por aprender la lengua ancestral; por otro lado, el cuidado de bebés y niños pequeños requiere de bastante responsabilidad y actividad físicamente demandante, y no todos los nidos de lengua están preparados para practicarlo o dispuestos a hacerlo.

El segundo rasgo compartido por los nidos de lengua es que su actividad no se separa de la comunidad, sino que motiva el uso de la lengua amenazada en los hogares de las familias involucradas o aun más allá de ellas, “regresándola” a la vida comunitaria. Los nidos son pensados como espacios que deben trascender hacia una revitalización no solo lingüística, sino también cultural de la colectividad involucrada.

Por último, todos los nidos de lengua, salvo el peculiar modelo bilingüe boliviano, tienen presente la necesidad de excluir el idioma dominante del espacio del nido de lengua para no mezclarlo con la lengua ancestral. Esta metodología se conoce como “inmersión total”, una estrategia basada en la enseñanza de idiomas monolingüe, no bilingüe, que significa “hacer las cosas en la lengua meta” (Long Soldier 2009: 39). Por eso, un programa que utilice la lengua indígena solo en 80% de la comunicación, no es realmente de inmersión (Parker et al. 2014: 9). Aunque la premisa metodológica sea categórica –la inmersión en la lengua ancestral debe ser total– y los nidos de lengua la reconozcan, en sus prácticas cotidianas cumplen en diferentes medidas, con mayor o menor éxito. La realidad es que la mayoría de los programas existentes que involucran en diferentes medidas las lenguas indígenas no son de inmersión total, sino bilingües; es decir, mezclan los usos de la lengua dominante con la amenazada.

¿Por qué insistir tanto en la inmersión total? Se antoja pensar que con esta aproximación se esté impidiendo que los niños se hagan bilingües, que se esté apuntando hacia un nuevo monolingüismo, esta vez no en la lengua dominante sino en la originaria.

Para no caer en este pensamiento, hay que explicar las características del “mercado lingüístico” que define la realidad cotidiana de los niños que viven en las comunidades cuya lengua está en riesgo de desaparición. La necesidad de crear para ellos un ambiente lingüístico basado cien por ciento en la lengua originaria se debe al simple hecho de que el mercado lingüístico pone en desventaja a la lengua comunitaria frente a la otra dominante. La lengua dominante suele relacionarse con las oportunidades, movilidad social y niveles de vida más altos; asimismo, con la liberación del estigma que la sociedad mayoritaria impone sobre la condición indígena. En cambio, la lengua ancestral ofrece, más que nada, el cobijo emocional de la pertenencia a la familia y a la comunidad.

La motivación por hablar la lengua dominante puede ser decisiva para que la lengua ancestral de la comunidad pierda sus ámbitos de uso y que en sus diferentes espacios se vaya empleando cada vez más la lengua poderosa. Ante tal desequilibrio valorativo y funcional (conocido como diglosia) entre ambos idiomas, el nido de lengua bien puede representar uno de los pocos espacios, si no el único, donde la lengua ancestral sigue funcionando como el vehículo exclusivo de la comunicación, independiente de la lengua dominante. Si en el nido de lengua se practicara una inmersión parcial o un acercamiento bilingüe, la lengua originaria necesariamente saldría perdiendo por no poder competir con la dominante. Por mucho que los facilitadores procuraran usar de manera balanceada las dos lenguas en el nido, la lengua comunitaria no lograría afianzarse lo suficiente en los niños porque no tendrían donde practicarla el resto del día. Si los pequeños no tienen con quien hablar en esta lengua fuera del nido, si crecen en un ambiente controlado por la lengua dominante, no lograrán desarrollar suficiente interacción como para que se les haga natural el uso de la lengua ancestral (Hinton 2001a, citado por Borgia y Dowdy 2010: 119).

Ahora bien, como contraparte de los tres rasgos compartidos, hay que mencionar también los factores causantes de que los diferentes proyectos de nidos de lengua varíen. Una de las maneras más eficientes de distinguir entre las modalidades y formas de funcionamiento de los diferentes proyectos es analizarlos según el grado de escolarización que asumen como base de su concepción educativa.

Por un lado, existen comunidades que conciben el nido de lengua como un “segundo hogar” o la “casa de los abuelos”; es decir, un espacio donde se lleva a cabo una transmisión lingüística intergeneracional planeada, pero informal. En este tipo de programas se induce a los niños en la lengua y cultura comunitaria a través de actividades cotidianas sin la formalidad de un salón de clase. Esta concepción va acorde también con el modelo original maorí. Por el otro, existen proyectos que conceptualizan el nido de lengua como un programa formal y escolarizado de inmersión lingüística a nivel preescolar, aunque con ciertas particularidades respecto a las modalidades convencionales de la guardería y jardín de niños (Chambers 2014: 184).

Más allá del grado de escolarización de los proyectos educativos, es bastante común que ambas concepciones coincidan en la importancia de involucrar directamente a la comunidad con el nido de lengua y aprovechar a los hablantes nativos —a menudo ancianos o sabios—²³ en el proceso de la recuperación de la lengua ancestral.

Después de esta breve introducción general, visitaremos varios lugares del mundo para conocer las formas de funcionamiento de los diversos nidos de lengua existentes.

²³ En muchos ámbitos comunitarios, por “sabio” se entiende una persona que se merece el respeto de la comunidad por su “larga y rica experiencia en los vaivenes de la vida” (Barrientos 2017: 82), tanto por el dominio de la lengua ancestral como por ser portadora y trasmisora de la cultura local.

PARTE 1

MUNDO

PROYECTOS DE NIDO DE LENGUA EN EL MUNDO

NACIMIENTO Y EXPANSIÓN DE LOS NIDOS DE LENGUA

Los nidos de lengua empezaron a fundarse en las diferentes latitudes del mundo aproximadamente medio siglo atrás. Aunque las fuentes son escasas, parece que el modelo fue introducido por primera vez en 1973 en Nueva Zelanda por los migrantes procedentes de Samoa y las Islas Cook, gracias al protagonismo de las madres preocupadas por el rescate de sus lenguas ancestrales (Utumapu 1998: 28). El modelo empezó a expandirse rápidamente desde la región “periférica” polinesia, de tal modo que al inicio de los años ochenta surgieron casi simultáneamente los primeros nidos de lengua maoríes de Nueva Zelanda y los amerindios de Canadá, seguidos casi inmediatamente por los hawaianos de los Estados Unidos. Desde aquel entonces, los activistas indígenas de estas áreas geográficas han realizado numerosas visitas mutuas con el afán de compartir y retroalimentar las experiencias.²⁴ A este proceso se han sumado regiones nuevas (por ejemplo, México), interesadas en el diálogo, intercambio y capacitación.

Como se nota, la fundación de muchos nidos de lengua reaccionó a las necesidades percibidas por los activistas en sus lugares de origen, quienes asumieron una actuación independiente sin el impulso o apoyo oficial de sus países. Debido a esta espontaneidad y autonomía, hoy resulta difícil mapear el camino recorrido. La pregunta que viene a la mente es si estas iniciativas están por desembocar en un movimiento indígena de revitalización a nivel internacional con un vivo diálogo e intercambio (Chambers 2014: 23). Para no precipitarnos, tendremos que esperar un poco más para obtener una respuesta fiable, aunque en diferentes fuentes ya aparecen menciones de que tal movimiento efectivamente existe (Long Soldier 2009: 1).

En extensión, es precisamente la “invisibilidad oficial” de muchas de las iniciativas que complica enumerar todos los proyectos existentes y sistematizar las experiencias reunidas hasta el momento en las diferentes zonas geográficas y contextos culturales. En algunas regiones se han publicado obras destinadas a la difusión de los nidos de lengua. Por razones ya conocidas, el caso de Nueva Zelanda es el más estudiado y

²⁴ Véase Long Soldier (2009) para el reporte detallado de la visita de un equipo multidisciplinario del *Indigenous Language Institute* estadounidense en Nueva Zelanda y Hawái.

documentado; en contraste, la información sobre Asia y África es casi inexistente, por lo menos en cuanto a las publicaciones digitalizadas, disponibles en línea.

Algunas de las obras analizan los procesos y resultados que derivan de los diferentes proyectos, incluyendo una serie de tesis de grado, otras adoptaron la forma de guías para inspirar y auxiliar iniciativas nuevas, algunas otras traen el formato de artículos en revistas científicas que no siempre cuentan con el perfil de *open access*, varias más son ponencias dispersas en memorias de eventos académicos. Sobre algunos nidos de lengua no se dispone de más fuentes que notas periodísticas en los medios de comunicación locales. Es sensato suponer que existen importantes fuentes bibliográficas que no han sido publicadas o digitalizadas (tesis, reportes, etc.) ni han atravesado fronteras.

Por todo lo anterior persiste la necesidad de seguir con la sistematización y difusión de las experiencias existentes, sobre todo porque el intercambio de conocimiento tiene el poder innegable de acelerar la materialización de proyectos nuevos. Un ejemplo ilustrativo sería *Kawerak, Inc.*, corporación regional sin fines de lucro ubicada en el estrecho de Bering (Alaska) que tiene el objetivo de brindar servicios educativos a los residentes de esta zona, los cuales son 75% de origen indígena: esquimo, aleut y amerindio. En el marco del programa preescolar llamado *Head Start* (“adelanto” o “ventaja inicial”), *Kawerak* informa en su reporte de 2016 sobre la conveniencia de implementar varios nidos de lengua en la región de impacto, señalando al mismo tiempo la escasez de información sobre este modelo, del cual solo se sabe que ha traído frutos en Nueva Zelanda y Hawái (Kawerak 2016: 168). Es de suponer que existen más actores sociales con las mismas dudas, ante todo, quienes no tengan manejo del idioma inglés.²⁵

Con base en la revisión de la bibliografía disponible, los países y regiones donde más se ha publicado sobre el modelo del nido de lengua son: Nueva Zelanda, Canadá y Hawái, esto se debe tanto a su considerable trayectoria histórica como al nivel de consolidación de los procesos educativos indígenas de los cuales los nidos forman parte. Un recuento –necesariamente incompleto– de los proyectos mundiales se ofrece adelante:

²⁵ Ilustremos esto en nuestra propia (e infructuosa) búsqueda del documento titulado *Review of successful models of language nests and adult language acquisition programs* publicado en 2002 por Ignace, Batisse, Hache, Johnson y Daley. Esta edición de la ONG canadiense The Yellowknife Women’s Centre es prácticamente imposible de rastrear y, sin embargo, pareciera que ofrece información muy útil sobre proyectos de nidos de lengua exitosos.

Tabla 3. Esbozo del panorama mundial de los proyectos de nidos de lengua hasta 2018.

Región del mundo	País	Lengua(s) atendida(s)	Proyecto(s) designados como “nido de lengua”
Oceanía	Nueva Zelanda	maorí, lenguas samoanas	Alrededor de 700 nidos de la lengua maorí en Nueva Zelanda incluyendo North Island.
	Australia	wiradjuri, gumbay-nggirr, bundjalung, paakantji, gamilaraay, miriwoong, yan-nhangu	The Aboriginal Language and Culture Nest en New South Wales; Many Rivers Language Centre y La Perouse Gужага Childcare Centre en New South Wales; Mirima Dawang Woorlab-gerring Language and Culture Centre en Northern Territory; Yan-nhangu language nest en Crocodile Islands; Fitzroy Crossing y Halls Creek Language nest en Western Australia.
	Estados Unidos: Hawái	Hawaiano	12 nidos de la red Aha Punana Leo en las islas Hawai‘i, Maui, Moloka‘i, O‘ahu and Kaua‘i.
Europa	Finlandia	inari saami skolt saami	Nido en Anarakiela-Servi, Inari, Laponia.
	Rusia	veps, komi, kareliano, enets silvestre	Nido en Šoutjärv’, Petrozavodsk, República de Karelia; Nido en Syktyvkar, República de Komi; Nido en Potapovo, Krasnoyarsk Krai, Siberia.
	Estonia	Võro	Nido en Võro Institute en Võru, Tartu.
Norte-américa	Canadá: British Columbia	lil’wat	Nido Clao7alcw (Nido del cuervo) en la reserva de Mt. Currie en British Columbia.
	Canadá: British Columbia	Secwepemc	Nido Secwepemc Ka, reserva de Adams Lake, British Columbia.
	Canadá: Quebec	Mohawk	Nido Kahnawake, Kahnawake territory, Quebec.

Continúa

	Estados Unidos: Alaska	Inupiaq	Nidos de la lengua inupiaq en Alaska: Uqautchim Uglua Learning Center en Ilisagvik College, Barrow; “Nido” de Inuusiq, Inc., Shishmaref.
	Estados Unidos: New York	Seneca	Nido Onödowa’ga: Wadehsayë’ Oiwa’shö’öh (Seneca Language Nest) en Ganöhsesge:kha’ Hë:nödeyë:sta’ (Faithkeepers School), Seneca Allegany Territory.
	Estados Unidos: Wyoming	Arapaho	Nido Hinono’ëitiit Hoowu’ (Arapaho Language Lodge) en la reserva Wind River.
	Estados Unidos: Dakota del Norte	Lakota	Nido Lakǰól’yapi Wahóǰpi, Sitting Bull College, reserva de Standing Rock, Fort Yates.
	Estados Unidos: Minnesota	Ojibwa	Nido Enweyang Ojibwe Language Nest, Chester Park Building, University of Minnesota Duluth.
Latino-américa	Bolivia	quechua, guaraní, aymara, movima, yuminahua, chiquitano, mojeño, yuqui, baure, tapiete, canichana, pacawara, siriono, more, maropa, leco, machineri, cayubaba, itonama, kalawaya, uru	20 nidos de la lengua quechua en: departamento Cochabamba en las comunidades Llavini y Waranqaysa (mun. Tapacarí), en el departamento Potosí en las comunidades Carmen de Viña Pampa, Millares, Betanzos (mun. Betanzos), en el departamento Chuquisaca en las comunidades Quivale y Redención Pampa (mun. Mojocoya); 10 nidos de la lengua guaraní: departamento Tarija en la comunidad Caiza “J” (mun. Yacuiba), en el departamento Chuquisaca en la comunidad Isipotindi (mun. Macharetí), departamento Santa Cruz en la comunidad Eiti (mun. Gutiérrez); 28 nidos de la lengua aymara: en el departamento La Paz las comunidades Coro, Topohoco y Pando (mun. Coro Coro), Pacajes (mun. Achocalla), Tiahuanaco (mun. Tiahuanacu), El Alto urbano (mun. El Alto); 11 nidos de la lengua movi ma: la comunidad de Carmen del Iruyañez (mun. Santa Ana

Continúa

		de Yacuma); 3 nidos de la lengua yuminahua: comunidad Puerto Yaminahua (mun. Bolpebra); 7 nidos de la lengua chiquitana: en el departamento Santa Cruz, las comunidades Santa Rita, Alianza, Santa Teresita de los Sujales, Altamira (mun. Concepción San Miguel Velasco) y dos nidos extinguidos en San Simón (mun. San Antonio de Lomerío) y Limoncito (mun. Concepción); 7 nidos de la lengua mojeña ignaciana: en el departamento Beni en las comunidades de Santa Rita, San Pablo de Chontal, Retiro, Florida y Bella Brisa (mun. San Ignacio de Moxos); 3 nidos de la lengua yuqui: comunidad Bia-Recuaté (mun. Puerto Villarroel); 5 nidos de la lengua baure: departamento de Beni en las comunidades Altagracia y Huacaraje (mun. Baures); 3 nidos de la lengua tapiete: en el departamento Tarija, comunidad Villa Montes (mun. Amaguete); 2 nidos de la lengua canichana: departamento Beni en la comunidad San Pedro Nuevo (mun. San Javier); 3 nidos de la lengua pacawara: departamento Beni-Pando, en la comunidad Alto Ivon (mun. Riberalta); 2 nidos de la lengua siriono: departamento Beni, comunidad de Ibiato (mun. San Javier); 4 nidos de la lengua more: departamento Beni en la comunidad Monte Azul (mun. Puerto Siles); 1 nido de la lengua maropa: departamento Beni en la comunidad San José (mun. Reyes); 3 nidos de la lengua leco: departamento La Paz, comunidades Candelaria y Carura (mun. Apolo) y Trapiche-Ponte (mun. Guanay); 1 nido de la lengua machineri (en proceso): comunidad San Miguel de Machineri (mun. Bolpebra); 1 nido de la lengua cayubaba (en proceso): departamento Beni, comunidad Exaltación (mun. Exaltación); 1 nido de la lengua itonama: departamento Beni, comunidad Magdalena (mun. San Joaquín); 1 nido de la
--	--	---

Continúa

			lengua kalawayá (en proceso): departamento La Paz, comunidad Charazani (mun. Curva-Charazani); 2 nidos de la lengua uru (en proceso): departamento La Paz, municipios Irohito y Urus.
	México	zapoteco, mixteco, cuicateco, mazateco, mixe, yucateco, chuj, p'urhépecha	Nidos de la lengua mixteca en Oaxaca: comunidades Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo y El Oro, Nuxaa (mun. Nochixtlán), comunidad Yolotepec de la Paz, Yosondúa (mun. Tlaxiaco), comunidad Tlalixtac Viejo (Santa María Tlalixtac, mun. Cuicatlán); Nidos de la lengua mixteca en Baja California: migrantes de San Esteban Atatlahuca en las ciudades de Tijuana y Ensenada; Nidos de la lengua cuicateca en Oaxaca: comunidades Coápam de Guerrero, Concepción Pápalo, y Tlalixtac Viejo, Santa María Tlalixtac (mun. Cuicatlán); Nido de la lengua mazateca en Oaxaca: comunidad Plan del Carril, Huautla (mun. Teotitlán de Flores Magón); Nidos de la lengua zapoteca: comunidades Santa Catarina Lachatao, San Juan Evangelista Analco y San Andrés Yatuni, Santiago Xiacuí (mun. Ixtlán), comunidad Santiago Camotlán (mun. Villa Alta), comunidad Yalalag (mun. Villa Hidalgo) en Oaxaca; Nido de la lengua mixe en Oaxaca (Santa Cruz Xoxocotlán, ciudad de Oaxaca); Nidos de la lengua maya yucateca (ciudad de Valladolid y alrededores, Yucatán, ubicación exacta desconocida); Nidos de la lengua p'urhépecha: comunidades Puácuaro (mun. Erongarícuaro), Pichataro (mun. Tingambato) y Cherato (mun. Los Reyes); Nidos de la lengua chuj en Chiapas: La Trinitaria (ubicación exacta desconocida)

Fuente: compilación propia.

Debido a la escasez de datos actualizados, existe la posibilidad (y en algunos casos, certeza) de que no todos los proyectos enumerados en la tabla siguen funcionando, lo

cual es particularmente cierto en el caso de México, como se abordará a detalle en la segunda parte del libro.

A continuación, dedicaremos unas páginas a la revisión, por el momento más bien descriptiva, de dicho panorama de proyectos que más adelante nos servirá de base para la sistematización de las fortalezas, debilidades y recomendaciones acerca de la implementación y gestión de los nidos de lengua a nivel mundial.

Oceanía

En esta parte del mundo, específicamente la región polinesia ha jugado el papel clave en la configuración del modelo nido de lengua. Aunque generalmente etiquetado como de origen maorí, el modelo fue inventado al inicio de los años setenta en Nueva Zelanda para el rescate de la lengua y cultura de los migrantes samoanos. Este proyecto destacó por ser de la iniciativa y alta participación familiar y comunitaria, además de involucrar a otros actores como la Iglesia. A finales de los años noventa, en un estudio realizado con 21 coordinadores de los nidos de lengua y 100 padres de familia, se comprobó que 92% de las familias de la comunidad samoana estudiada participaba activamente en los nidos (Utumapu 1998).

Posteriormente, el modelo fue retomado por los maoríes, pueblo originario neozelandés. Este grupo étnico, único originario de Nueva Zelanda, a finales del siglo XX casi dejó de existir como un pueblo distintivo. Las comunidades hablantes de la lengua maorí (*te Reo Maori*) estaban descompuestas, los hablantes fluidos eran mayores de 50 años y detrás del umbral de la fertilidad, y los jóvenes que estaban aprendiendo la lengua ancestral como segunda lengua carecían de un medio sociocultural natural en que se pudieran desenvolver y afianzar su conocimiento lingüístico (Fishman 2011b: 149). En los años ochenta inició el movimiento de revitalización de la lengua maorí, debido a la preocupación por la posible desaparición de la lengua ancestral ante la influencia avasalladora de la lengua colonial dominante (inglés) y tras la aparición de una generación maorí totalmente angloparlante.

En la creación de los nidos de lengua maoríes confluyeron dos corrientes: el movimiento *Aaterangi* iniciado entre 1979 y 1980 que apuntaba al (re)aprendizaje del maorí con base en la comunidad, mediante el cual se empezó a capacitar breve e intensamente a los voluntarios, ante todo a los ancianos hablantes de la lengua ancestral, para convertirlos en maestros de los futuros hablantes, y el programa

Tu Tangata Whanau (Desarrollo familiar) que con el tiempo se fusionó con el anterior.

En 1982, estas fuerzas desembocaron en la apertura del primer nido de lengua (*te Kohanga Reo* en la lengua maorí) basado en el método de inmersión total en la lengua materna. No contaba con ningún permiso ni apoyo oficial y, conforme avanzaba la década, a pesar de la inconformidad del gobierno neozelandés lo siguieron muchos nidos más. Esta multiplicación se debe en gran medida a John Rangihau, asesor del Departamento de Asuntos Maoríes y promotor inicial de los *te Kohanga Reo*. Después de tres años del funcionamiento exitoso del modelo, el gobierno neozelandés finalmente decidió brindarle apoyo (Long Soldier 2009: 32). Además, en 1987, el pueblo maorí logró que el gobierno promulgara el estatus oficial de su lengua ancestral en el país (*Maori Language Act*).

Los primeros nidos de lengua maoríes fueron abiertos en hogares particulares y, con el transcurso del tiempo, también en centros comunitarios. Debían suplir el papel tradicional de *marae* (familia extensa) en las ciudades, donde proporcionaban un cuidado de calidad para los niños a nivel preescolar, asegurando tanto su socialización lingüístico-cultural a través del maorí, como el fortalecimiento de los lazos comunitarios (Fishman 2011c: 157-8).

Los nidos de lengua maoríes se basaban en el “método silencioso” y el “método de inmersión” de la enseñanza de lenguas y trabajaban con bebés y niños desde el nacimiento hasta los 6 años. Se trataba de instituciones privadas, gestionadas por los padres y familiares de los niños inscritos. Con esto se evitaba la contratación obligatoria de los educadores calificados por el estado y se aprovechaba la presencia de los ancianos maoríes, hablantes fluidos de la lengua (Long Soldier 2009: 40-41).

Avanzando hacia el inicio del tercer milenio, según Cooper et al. (2004), en Nueva Zelanda existían 701 nidos de lengua con la matrícula de 10 500 niños, de los cuales 40% tenía un manejo fluido o bastante fluido de la lengua maorí y el resto contaba por lo menos con un conocimiento pasivo sólido. En 2013, aproximadamente 21% de la población maorí hablaba en alguna extensión la lengua originaria.²⁶ En la actualidad, una generación de hablantes del maorí como segunda lengua crían a sus hijos en este idioma, quienes una vez más manejarán

²⁶ Estadísticas censales de Nueva Zelanda (*The New Zealand Census of Population and Dwellings*). En http://archive.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/nz-social-indicators/Home/Culture%20and%20identity/maori-lang-speakers.aspx

el maorí como lengua materna (Long Soldier 2009: 2-5). Puede decirse que es un logro significativo para una comunidad lingüística que en algún momento ya casi no contaba con hablantes jóvenes.

Más allá de los nidos de lengua como tales, el movimiento maorí supo darle una trascendencia mucho mayor al proceso de la revitalización lingüística, extendiendo el sistema de inmersión a todos los niveles educativos y asegurando la continuidad del modelo preescolar. Gracias a estos esfuerzos, Nueva Zelanda hoy es el único país en el mundo donde existe un doble currículum nacional, en inglés y en lengua originaria, sin que el segundo sea la simple traducción del primero. Esto significa que ambas currícula nacionales son únicas en su concepción cultural y lingüística,²⁷ aunque el originario sí respeta los estándares de la educación nacional neozelandesa.

En la actualidad, las etapas que integran el sistema educativo maorí son: nivel preescolar o nido de lengua (*te Kohanga Reo*), nivel primaria (*Kura Kaupapa*), nivel secundaria (*Wharekura*) y nivel universidad (*Whare Wananga*). En 2016, de la población neozelandesa total integrada aproximadamente por 4.8 millones de habitantes, 2.3% asistía a escuelas de inmersión en las cuales entre 50 y 100% del currículum se impartía en maorí. Otro 20.4% de la población asistía a las escuelas donde el maorí concentraba hasta 50% del currículum o se impartía por asignatura. De los neozelandeses, 77.1% no estaban involucrados con la lengua maorí en la escuela.²⁸ Para no malinterpretar estas cifras, hay que tomar en cuenta que el pueblo maorí constituye apenas 14.9% de la población neozelandesa total (598 602 personas).²⁹

Hoy, la lengua *te Reo Maorí* no goza de una salud perfecta, pero sí se encuentra viva gracias a los cambios políticos alcanzados hace varias décadas por los activistas del movimiento originario. Estos lograron transformar el papel que los maoríes jugaban en la sociedad neozelandesa, dignificando y elevando el estatus de la cultura y lengua tradicional. En 2000, la UNESCO clasificó la lengua maorí “sólo” como vulnerable, es decir, la posicionó en el primero y menos grave de los cuatro niveles de riesgo (Moseley 2010). No podemos olvidar que Nueva Zelanda alberga una sola lengua indígena. Así, el esfuerzo por la revitalización es mucho más concentrado y enfocado

²⁷ *Idem.*

²⁸ *Idem.*

²⁹ Estadísticas censales de Nueva Zelanda, en http://archive.stats.govt.nz/Census/2013-census/profile-and-summary-reports/ethnic-profiles.aspx?request_value=24705&parent_id=24704&tabname=#24705

que en los territorios nacionales donde coexisten hasta centenares de lenguas, a veces muy reducidas, en vías de desplazamiento.

Es importante mencionar la circunstancia de que los maoríes supieron comprometerse con un proceso revitalizador que no se limita a su grupo étnico o al país de origen. Han sostenido apertura hacia el exterior y se dedicaron a promover la enseñanza de su lengua también entre los *pakehas* o no maoríes. Por ello, *te Reo Maorí* ha dejado de considerarse “idioma de algunos” para convertirse en la lengua de la población general residente en un solo territorio (Long Soldier 2009: 28). Además, debido al protagonismo pionero y la larga trayectoria de los nidos de lengua maoríes, la información sobre el modelo educativo ha sido difundida por todo el mundo, convirtiéndose en un referente obligatorio para quienes se interesan por la revitalización lingüística.

Después de Nueva Zelanda otro archipiélago polinesio, Hawái, aportó el siguiente gran ejemplo de la implementación de los nidos de lengua.

Anterior a la anexión de esta zona por los EE.UU., en 1898, Hawái fue un reino multiétnico independiente. Actualmente, en las islas se habla el inglés en calidad de la lengua dominante, luego la lengua polinesia hawaiana (originaria) y el criollo hawaiano (lengua híbrida surgida en el contexto de la colonización).

Según el recuento de Kawaiyaeʻa, Housman y Alencastre (2007), después de la anexión del archipiélago, la lengua originaria hawaiana fue reconocida oficialmente hasta 1978. Durante el siglo XX, su enseñanza se limitaba a los cursos universitarios del “hawaiano como lengua extranjera” introducidos en 1922 por la Universidad de Hawái. En esta misma década se estima que la mayoría de los hablantes del hawaiano había dejado de transmitir la lengua a sus hijos y nietos, de tal modo que al inicio de los años ochenta, solo quedaban 50 niños y adolescentes hablantes.

En respuesta a esta situación crítica, en 1983 un grupo de familias originarias se inspiró directamente en el modelo de inmersión maorí y fundó en Honolulu la organización sin fines de lucro *ʻAha Pūnana Leo* que se traduce literalmente como “nido de lengua”. Un año después abrió sus puertas el primer proyecto.

La siguiente etapa inició en 1987 cuando apenas fue anulada la prohibición del uso de la lengua hawaiana en la educación pública de Hawái, después de casi un siglo de represión lingüística. Hoy, el pueblo originario de Hawái no es soberano a diferencia de las primeras naciones de la “tierra firme” de los EE. UU. con las que comparte la nacionalidad estadounidense. Sin embargo, el gobierno estatal sí brinda apoyo a la lengua originaria hawaiana.

‘Aha Pūnana Leo, el primer nido de lengua hawaiano, inició con 34 niños y a lo largo de veinte años creció a dos mil niños en todo el estado (Kawaiyaeja, Housman y Alencastre 2007: 213). Hoy existen doce nidos de lengua distribuidos en las islas de Hawai‘i, Maui, Moloka‘i, O‘ahu y Kaua‘i. Estos nidos fueron registrados como organizaciones sin fines de lucro y con el tiempo lograron acceder a fuentes de financiamiento. En 2014, el programa *‘Aha Pūnana Leo* fue acreditado por el Consorcio Mundial de la Educación Superior de los Pueblos Indígenas (*World Indigenous Nations Higher Education Consortium*, WINHEC)³⁰ como el primer programa de educación temprana en el mundo que se lleva a cabo exclusivamente en una lengua indígena amenazada.³¹ Según Wilson y Kamanā (cit. en Borgia y Dowdy 2010: 121), los nidos de lengua hawaianos supieron fortalecer la fluidez tanto comunicativa como conductual entre los niños de edad preescolar, promover las actitudes favorables hacia la lengua ancestral y elevar su prestigio dentro de la sociedad mayoritaria.

En 1997, de manera análoga al ámbito maorí, el sistema de inmersión en la lengua hawaiana fue extendido hasta el nivel preparatoria (*College of Hawaiian Language Ka Haka ‘Ula o Ke‘elikolani*), con lo cual se ha asegurado la continuidad del modelo preescolar a los niveles educativos consecutivos.

En cuanto al caso de Australia, en comparación con los dos pueblos polinesios tratados anteriormente, este continente es un contexto diametralmente distinto; el número de las lenguas aborígenes ha descendido drásticamente desde los tiempos de la colonización a finales del siglo XVIII, de tal modo que, en 2010, la UNESCO registraba 108 lenguas aborígenes australianas en diferentes grados de riesgo de ser desplazadas por el inglés (Moseley 2010).

El marco legal desfavorecía el mantenimiento de las lenguas indígenas australianas de la misma manera como sucedía en Nueva Zelanda y Hawái; apenas en 1987 fueron, por primera vez, emitidas ciertas políticas favorables hacia las lenguas autóctonas (Indigenous Language Policy: 46). Una acción realmente relevante transcurrió hasta 2009 cuando el gobierno declaró la política lingüística nacional “Lenguas indígenas: Enfoque nacional” (*Indigenous Languages—A National Approach*). Entre las acciones centradas en la revitalización de las lenguas aborígenes apareció también la necesidad de implementar proyectos piloto de los nidos de lengua enfocados en la primera

³⁰ <http://winhec.org/accreditation/>

³¹ http://www.ahapunanaleo.org/index.php?/resources/puunana_leo_establishing_standards_for_early_education_through_indigenous_l/

infancia (Indigenous Language Policy: 50), inspirados por los modelos maorí y hawaiano.

Varios años después, en 2012, uno de los comités del parlamento australiano emitió un reporte acerca del aprendizaje lingüístico en las comunidades indígenas australianas donde se recomendó enfáticamente lo siguiente:

El Comité es consciente de que los nidos de lengua han sido usados en otros países como la mejor práctica para el mantenimiento y revitalización de las lenguas indígenas. El Comité recomienda otorgar recursos al nido de lengua en Australia mediante el Programa de Apoyo a las Lenguas Indígenas del Gobierno de Commonwealth, asimismo a través de los gobiernos estatales y territoriales y el sector no gubernamental donde sea posible (Inquiry 2012: 104).

Hoy, hasta donde permiten estimar las fuentes disponibles que, lamentablemente, de ninguna manera ofrecen información sistemática a nivel nacional, el modelo del nido de lengua cuenta tanto con iniciativas locales como con el apoyo institucional a nivel de los gobiernos estatales y territoriales de Australia, con el techo común de la política lingüística nacional ya mencionada.

Hasta la fecha, parece que la entidad que más ha puesto en práctica esta recomendación ha sido el gobierno del estado de New South Wales en la Australia occidental. El resultado fue el proyecto de extensión significativa “Nido de lengua y cultura aborígen” (*The Aboriginal Language and Culture Nest*, OCHRE 2016),³² realizado de manera conjunta por el Departamento de Educación y el Grupo de Consulta para la Educación Aborígen de New South Wales (*NSW Aboriginal Educational Consultative Group Inc*, AECG), organización que desde 1977 se ha dedicado a defender los derechos lingüísticos indígenas en la educación estatal (NSW AECG n.d.: 1). En el marco de dicho proyecto, a partir de 2014 han sido establecidos cinco “nidos de lengua y cultura” que adoptaron la forma de redes comunitarias que comparten una lengua indígena común, y funcionan dentro de las escuelas existentes. En 2016, las escuelas participantes sumaban 60 con la matrícula total de 5 100 alumnos. En cuanto a las localidades atendidas, los nidos de lengua se distribuían de la siguiente manera (NSW AECG n.d.: 2):

³² <http://www.aboriginalaffairs.nsw.gov.au/aboriginal-language-and-culture-nests>

- Nido *North West Wiradjuri* que atiende las escuelas ubicadas en las comunidades de Dubbo, Narromine, Peak Hill, Trangie, Gilgandra, Wellington y Mudgee;
- Nido *Gumbaynggirr* en Coffs Harbour, en las comunidades de South Grafton, Bellingen, Urunga, Dorrigo, Northern Beaches, Sawtell Toormina, Nambucca Valley y Orara;
- Nido *Bundjalung* en Lismore en las comunidades de Kyogle, Tweed Heads, Ballina, Evans Head, Woodenbong, Grafton, Tabulam, Coraki, Casino y Bonalbo;
- Nido *Paakantji* en Wilcannia Central School que consiste en 13 escuelas distribuidas entre las comunidades de Broken Hill, Wilcannia, Menindee, Bourke, Mildura y Coomealla.
- Nido *Gamilaraay/Yuwaalaraay/Yuwaalayaay* en Lightning Ridge presente en las comunidades de Collarenebri, Walgett, Lightning Ridge y Goodooga.

Estos nidos de lengua reciben financiamiento del gobierno estatal de New South Wales gracias a la iniciativa OCHRE, a través del Departamento de Educación y el grupo AECG. Los programas son supervisados por un comité estatal y varios grupos de referencia locales integrados por los maestros, ancianos, autoridades y miembros del AECG.

Todas las lenguas atendidas por estos nidos de lengua son clasificadas por la UNESCO como en riesgo crítico de desaparición; es decir, en el cuarto y último grado de desplazamiento. En 2010, las lenguas wiradjuri, gumbaynggirr y bundjalung contaban con menos de cincuenta hablantes y las lenguas paakantji y gamilaraay incluso con los últimos cinco hablantes (Moseley 2010).

En New South Wales también pudimos encontrar evidencia, aunque escueta, en torno a otros proyectos más modestos, desarrollados en la costa central por las organizaciones Centro de Lengua Many Rivers (*Many Rivers Language Centre*) y el Centro de Cuidado Infantil Perouse Gujaga (*Perouse Gujaga Childcare Centre*; Inquiry 2012: 102). En 2012, en estos se organizaron dos talleres de capacitación para los hablantes de las lenguas aborígenes interesados en transmitir sus idiomas a las generaciones futuras, con la asistencia de 36 personas de todo el país.

En el área de Northern Territory, situado en la Australia noroccidental, desde 2013 existe un nido de la lengua miriwoong, desarrollado en el marco del Centro de la Lengua y Cultura Mirima Dawang Woorlab-gerring (*Mirima Dawang Woorlab-gerring Language and Culture Centre*), ubicado en la comunidad de Kununurra. También esta lengua aborígen contaba en 2010 con los últimos 50 hablantes (Moseley 2010). La

creación del nido de esta lengua fue motivada por el ejemplo maorí³³ y en la actualidad recibe apoyo en términos de recursos y cooperación de seis organizaciones y escuelas locales. Al nido de lengua asisten, de manera cotidiana o semanal, aproximadamente 400 niños tanto indígenas como no indígenas.³⁴ Además, el centro ha avanzado con la documentación de la lengua miriwoong incluyendo el desarrollo de una aplicación digital.

Entre otros proyectos menos conocidos está el emprendido por el grupo étnico yan-nhangu de Crocodile Islands, cuya lengua con sus últimos 60 hablantes se encuentra críticamente amenazada (Moseley 2010). El nido de lengua es financiado por el mismo pueblo yan-nhangu.³⁵

Otro proyecto proviene de las regiones de Fitzroy Crossing y Halls Creek en Western Australia que cuenta con el apoyo del Departamento de Educación correspondiente. En el transcurso de los años noventa, en esta zona surgieron tres diferentes nidos de lengua situados en las comunidades de Bunuba, Kija y Gooniyandi; pero en la actualidad, debido a la falta de recursos, solo el primer nido sigue funcionando, gracias a haber sido incorporado a un centro preescolar (Indigenous Languages Policy: 61; McGregor 2004: 310).

Como es de notarse, la información sobre los nidos de lengua australianos resulta bastante incompleta y en muchos casos tampoco está disponible en línea. No se encontró ningún trabajo que sistematizara la experiencia australiana más allá de los reportes oficiales que nutren y retroalimentan la política lingüística vigente y analizan cuestiones más amplias que el modelo del nido de lengua por sí mismo. Esta circunstancia no permite desarrollar un análisis crítico y fundamentado sobre la situación que se vive en el “continente rojo”.

Europa

En comparación con otras partes del mundo, es un continente con características lingüísticas muy particulares. Se debe sobre todo a la existencia e influencia integradora de la Unión Europea (EU, por sus siglas en inglés), organismo político

³³ <https://www.theguardian.com/culture/2016/sep/04/miriwoong-waniwoongeng-language-is-the-onl-way-to-understand-our-ancient-culture>

³⁴ <http://mirima.org.au/mdwg-work/language-nest/>

³⁵ <https://www.nailsma.org.au/crocodile-islands-initiative.html>

y económico con 27 países miembro. La composición lingüística de la EU se divide entre las lenguas oficiales de la Unión o de los países respectivos, lenguas regionales y lenguas no indígenas (Eurobarometer 2006: 5).

El término “lenguas oficiales” se refiere a los idiomas usados por los países miembro con fines administrativos y también de manera transversal; es decir, por sus sociedades en la comunicación cotidiana (como el checo en la República Checa) o en el marco de alguna región específica (como el catalán en Cataluña, España). Además, hay un grupo de 24 lenguas oficiales habladas también en la administración de la misma Unión Europea; incluyen tanto los idiomas oficiales de los países miembro, como algunas de las lenguas regionales (catalán, vasco, gallego, etc.).

Por consiguiente, la Unión Europea reconoce las llamadas lenguas “regionales” o “minoritarias”, categoría que se refiere a las lenguas no oficiales, tradicionalmente empleadas por algún segmento poblacional de un país, ya sea originario de esa zona (bretón en Francia, saami en Finlandia) o minoritario con otra procedencia. Es importante destacar que estas lenguas fungen como oficiales en algún otro país, como es el caso de los hablantes del húngaro en Eslovaquia, siendo la lengua oficial del país colindante, Hungría. Les compete a los gobiernos nacionales determinar las políticas para estas lenguas.

Por último, el término “lenguas no indígenas” se refiere a los idiomas de los grupos migrantes asentados en los países de la EU que históricamente no son originarios de esa zona, como sucede con la minoría turca en Alemania.

Mientras que las lenguas que gozan del estatus oficial y apoyo político estable tienen asegurada, por lo menos en la actualidad, la transmisión intergeneracional sana y natural, existen algunas lenguas europeas, generalmente las etiquetadas como “regionales”, que quedan aplastadas por las lenguas nacionales dominantes. Precisamente entre estas se ha llegado a emplear el método del nido de lengua para fortalecer su vitalidad. La información más abundante a la que pudimos acceder se refiere a tres áreas norteadas: Finlandia, Estonia y Rusia, siendo la experiencia del primer país la inspiración para el tercero.

En Finlandia se registran las siguientes lenguas indígenas en proceso de desplazamiento: saami, kareliano y olonetsiano (Moseley 2010). Entre estas, la estrategia del nido de lengua fue implementada sobre todo entre el grupo de las lenguas laponesas saami, de las cuales se hablan tres variedades: el saami norteamericano (amenazado), skolt saami e inari saami (severamente amenazados). El estado finlandés

otorgó al pueblo saami régimen autonómico sobre su territorio, encarnado en el Parlamento Saami, institución encargada de gestionar los asuntos internos de tipo cultural y lingüístico.

Las variedades skolt saami e inari saami cuentan con nidos de lengua y gracias a ellos se logró elevar su uso en las comunidades respectivas.³⁶ Específicamente la lengua inari saami no se habla en ningún otro país escandinavo. El grupo étnico se limita a unas 300 personas, y antes de la creación del primer nido de lengua en 1997, su lengua se encontraba en riesgo de desaparición inminente.

El proyecto de revitalización fue gestionado por la organización inari saami llamada *Anarakiela-Servi* situada en Inari, Laponia. En esa época quedaban aproximadamente cinco niños que dominaban esta lengua; sin embargo, desde la fundación del nido de lengua, el número de los jóvenes bilingües funcionales en inari saami y finlandés ha crecido, de manera que una parte considerable de ellos hoy usa la lengua originaria no solo para comunicarse con los ancianos o al interior de los nidos, sino también entre ellos. Aunque la situación de la lengua originaria está lejos de ser estable y la influencia de los medios de comunicación en la lengua dominante (finlandesa) es muy fuerte, la mayoría de la comunidad valora su lengua y le brinda apoyo, de tal modo que incluso los adultos monolingües en finés empezaron a aprender la lengua originaria en cursos vespertinos (Moseley 2007).

El ejemplo finlandés fue retomado por Rusia, donde abrieron los nidos de las lenguas karelíana, veps y komi en Petrozavodsk (República de Karelia, colindante con la frontera finlandesa) y Syktyvkar (República de Komi en la Rusia noroccidental). Las primeras dos lenguas son clasificadas por la UNESCO como en riesgo y la tercera incluso en riesgo severo de desaparición (Moseley 2010).

A fin de rescatar la lengua veps, en 2010 se reunió un equipo de trabajo finlandés con las autoridades gubernamentales karelíanas, logrando que la propuesta del proyecto consiguiera el apoyo de la Secretaría de Educación correspondiente.³⁷ El nido de la lengua vepsiana ubicado en la localidad rural de Šoutjärvi cerca de Petrozavodsk, la capital de Karelia, fue creado por la activista karelíana Natalya Antonova en 2011. Un dato interesante es que el proyecto enfrentó problemas ligados al carácter multiétnico de la zona. El hecho de que los activistas estuvieran solicitando espacio para un nido de lengua destinado específicamente a 15 niños de origen veps chocaba con el rechazo

³⁶ http://www.samediggi.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=23&Itemid=120&lang=english

³⁷ http://www.gov.karelia.ru/News/2010/12/1217_13_e.html

de los padres de familia no veps, frustrados por la escasez de los servicios preescolares para sus propios hijos (Siragusa 2018).

Otro caso conocido de Rusia es muy poco documentado. Tiene que ver con el rescate de la variedad “silvestre” de la lengua enets hablada en el pueblo de Potapovo (Krasnoyarsk Krai) en Siberia. En 2012, esta lengua contaba con los últimos 15 hablantes nativos (Pereltsvaig 2012); sin embargo, no se encontraron datos para conocer los resultados de este proyecto.

Desde 2011, en el país báltico de Estonia ha existido una red de nidos de la lengua võro, perteneciente al grupo étnico minoritario homónimo. El võro tiene aproximadamente 74 mil hablantes con diferentes grados de dominio lingüístico y la UNESCO lo registra como amenazado (Moseley 2010). La revitalización cuenta con cierto apoyo oficial que deriva de la labor de los activistas võro, las políticas lingüísticas de la Unión Europea y la disposición del gobierno estoniano. El proyecto del nido de lengua es administrado por el Instituto Estatal para la Lengua võro (*Võro Institute*) en Võru, Tartu. Los nidos de lengua se encuentran colocados en 18 diferentes jardines de niños en la zona võro y cuentan con la asistencia de menores entre 3 y 6 años, funcionan solo un día por semana, y los días restantes mantienen sus dinámicas habituales en la lengua oficial estoniana (Corner 2015).

Norteamérica

En el llamado subcontinente americano, la estrategia del nido de lengua ha encontrado una gran aceptación entre las comunidades originarias. En primer lugar, se trata de Canadá de donde provienen algunos de los materiales de difusión más sistemáticos, completos y elocuentes sobre las experiencias con la implementación y aplicación del modelo.

Según la UNESCO, Canadá actualmente alberga 88 lenguas en proceso de desplazamiento (Moseley 2010). En el país han existido esfuerzos por la revitalización lingüística desde los años setenta, pero los proyectos tuvieron poco éxito. Después de cierto tiempo, la experiencia generada por la particular situación diglósica entre el inglés y el francés motivó a algunas comunidades originarias a optar por el modelo de inmersión total, de tal modo que los programas originarios tomaron como modelo el movimiento de inmersión lingüística en francés que inició en Canadá en los años sesenta (Parker et al. 2014: 9) y también fueron

influidos por las políticas multiculturales establecidas en el país desde la década de los setenta.

Los primeros pueblos originarios canadienses que fundaron nidos de lengua fueron los mohawks y los secwepemc, inspirados por los modelos de Nueva Zelanda y Hawái. Estos dos pueblos se empeñaron en crear los primeros cuatro nidos canadienses en el transcurso de los años ochenta.

Las lenguas mohawk se clasifican en riesgo de desaparición; es decir, en la fase 2 de 4 en la escala de desplazamiento lingüístico de la UNESCO (Moseley 2010). El primer nido de lengua diseñado para su rescate fue establecido al inicio de la década de los ochenta en *Kahnawake territory* en Quebec. Este nido inició como un proyecto piloto con los niños monolingües en inglés que debían ser “sumergidos” totalmente en la lengua mohawk. Aunque al comienzo hubo poco interés por parte de los padres de familia, en 1992, tras una década de funcionamiento, casi la mitad de los niños de la comunidad asistía al nido de lengua. Esto fue posible gracias a que el tiempo demostró que la inmersión en la lengua mohawk no perjudicaba la competencia paralela en la lengua inglesa (Richards y Barnaby 2008, cit. en Chambers 2014: 26).

Hoy, el reconocimiento de los nidos de lengua es de alguna manera consagrado por las instituciones oficiales canadienses y el modelo es financiado de manera combinada desde los fondos locales, provinciales, territoriales y federales (Hume et al. 2009: 5). Sin embargo, el apoyo económico resulta deficiente, ya que el gobierno contribuye con sumas mínimas al desarrollo cultural y lingüístico de las lenguas indígenas en comparación con las sumas que invierte en el bilingüismo oficial inglés-francés y en las lenguas de los inmigrantes, lo cual refleja el bajo estatus de las lenguas originarias en este país (Chambers 2014: 44-46).

Las zonas de Canadá que hoy cuentan con más programas de nidos de lengua son Northwest Territories (en la parte central de la zona norte) y British Columbia (en la costa suroccidental).

En cuanto a Northwest Territories, entre 2003 y 2006 fueron fundados 18 nidos de lengua distribuidos entre las nueve lenguas indígenas oficiales. El gobierno territorial ayudó a financiar tres tipos de proyectos: comunidades lingüísticas para adultos provenientes de las comunidades originarias, centros de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas y nidos de lengua como programas preescolares de inmersión (Hume et al. 2006).

Por su parte, en British Columbia, la fundación de muchos nidos de lengua se debió al Consejo Cultural de las Primeras Naciones (*First Peoples’ Cultural Council*) que ayudó a establecer ocho programas diferentes (Michel y Manuel 2009). El modelo implementado en esta área abarca a bebés y niños de 0 a 5 años, creando para ellos un ambiente seguro, parecido al hogar, donde no se enseña sino adquiere espontáneamente la lengua originaria como primera lengua en el marco de la cultura tradicional comunitaria. Algunos nidos de lengua funcionan con licencias oficiales y emplean a personal capacitado en educación preescolar, otros no disponen de ninguna licencia y se mantienen más bien en el campo informal (Parker et al. 2014: 5).

Como se había adelantado, British Columbia alberga uno de los casos pioneros del modelo del nido de lengua, como es el proyecto iniciado por el pueblo shuswap o secwepemc. En 2006, esta lengua originaria contaba con 1 100 hablantes, todos mayores a 50 años, por lo cual su existencia estaba severamente amenazada (Moseley 2010). La preocupación por su revitalización se remonta a los años ochenta, concretamente a 1987 cuando se fundó, por la iniciativa de un grupo de padres de familia, el nido de lengua *Secwepemc Ka* en la reserva de Adams Lake. La edad de los niños que atienden este nido va desde 6 meses hasta 5 años, ellos asisten al nido cuatro días por semana de 9 a 15 horas, de septiembre a junio. Después de egresar, transitan a la escuela de inmersión comunitaria, siempre cuando sus padres opten por ella (McIvor 2006: 8). En 2009, después de 18 años de funcionamiento, este nido de lengua contaba con 20 egresados, de los cuales 15 eran hablantes fluidos de la lengua shuswap (Hume et al. 2009: 5).

Aproximadamente una década después surgió un proyecto parecido, esta vez desde el pueblo originario lillooet o lil’wat. En 2006, la UNESCO registró que solo 650 personas mayores a 50 años hablaban esta lengua (Moseley 2010). Desde finales de los años noventa, la comunidad Mt. Currie introdujo el nido de la lengua lil’wat *Clao7alcw* (Nido del cuervo), sobre el cual se reportó, en 2006, que atendía a niños entre 3 y 6 años y funcionaba siete horas diarias, cinco días a la semana, de septiembre a junio (McIvor 2006: 8).

Morcom (2017: 366) señala que existen programas educativos como continuación de los nidos de lengua que están funcionando en las comunidades de Kahnawake (ya mencionada), Akwesasne y Tyendinaga, además de Six Nations en Quebec y Ontario, hablantes de las lenguas iroquesas mohawk y cayuga. Esta información, por incompleta que sea, es un importante indicador de que la fundación de un nido de lengua puede

fungir como el primer paso para la creación de una educación comunitaria por inmersión total en la lengua indígena a niveles educativos más altos. Actualmente no disponemos de más información sobre muchos otros proyectos canadienses.

Ahora bien, respecto a los Estados Unidos de América, se trata de un país étnicamente muy rico, tanto por su historia colonial, como por la diversidad interna creada por varias generaciones de olas migratorias procedentes de numerosas partes del mundo. Entre las lenguas originarias, criollas y aquellas traídas por los migrantes, la UNESCO registra 190 idiomas que actualmente están en proceso de desplazamiento. Por cuestiones de filiación político-administrativa, reiteremos que el caso más llamativo en relación con el método del nido de lengua dentro de los EE.UU. es claramente el hawaiano, tratado en su momento en el marco del área oceánica. Resta estudiar los nidos de lengua fundados por los pueblos originarios de la tierra firme estadounidense.

Los Estados Unidos hoy albergan 42 grupos étnicos originarios (36 propiamente amerindios y 6 alaskeños), de los cuales solo 7 cuentan con una población mayor a 100 mil personas. Se trata de los pueblos cherokee (819 mil), navajo (332 mil), choctaw (196 mil), chippewa (171 mil), sioux (170 mil), apache (112 mil) y blackfeet (105 mil).³⁸ Respecto a las cuestiones de identidad, en el censo nacional de 2010, 5.2 millones de ciudadanos estadounidenses se autoidentificaron como indígenas (2.9 millones) o como mestizos de sangre indígena (2.3 millones). La mayoría de ellos (78%) se concentraba en la parte occidental del país, sobre todo en los estados de California (15.8%), Oklahoma (7%) y Arizona; es decir, fuera de las áreas propiamente indígenas conocidas como reservas (*reservations*) y, en el caso de Alaska, aldeas nativas (*native villages*).

Esta es la situación étnica. En cuanto a la situación lingüística, la ACS (2006-2010 *American Community Survey*) registró en los Estados Unidos 381 lenguas aparte del inglés, de las cuales 169 eran lenguas originarias norteamericanas con una población hablante de aproximadamente medio millón de personas. Según la ACS, hace aproximadamente una década, solamente siete pueblos originarios contaban con más de 10 mil hablantes: navajo, yupik, dakota, apache, keres, cherokee y choctaw (Siebens y Julian 2011: 1-2). Se nota una significativa disparidad entre la lengua indígena más hablada, el navajo, con 169 369 hablantes, y las seis lenguas restantes, ya que la segunda lengua más extendida, yupik, tiene solo 18 950 hablantes.

³⁸ *The American Indian and Alaska Native Population: 2010* (Censo de la población indígena de los Estados Unidos 2000); en <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-10.pdf>

Respecto a la relación entre ambas grandes estadísticas poblacionales, se observa que la existente entre la identidad (sensación subjetiva de pertenencia a un pueblo originario) y la competencia en la lengua indígena correspondiente no es de ninguna manera lineal y automática. Una persona puede proclamar su pertenencia a cierto pueblo indígena sin hablar la lengua respectiva y otra persona que sí domina esta misma lengua puede decidir declarar lo contrario. Por lo tanto, no coinciden numéricamente los grupos que se pronuncian indígenas por identidad y que son hablantes de alguna lengua originaria.

En general, la vitalidad de las lenguas indígenas estadounidenses es bastante baja. Según los datos del censo de 2011, en Estados Unidos había 364 776 hablantes de lenguas indígenas concretas y 195 407 de lenguas indígenas sin especificación. De estos, solamente 0.3% usaba una lengua diferente al inglés en el hogar y 82% declaró estar aventajado en inglés (Ryan 2013). Según la estimación ligeramente más optimista de McCarty (2008, cit. en Borgia 2014: 92), al inicio del tercer milenio, 72% de los niños indígenas menores a 5 años en sus casas hablaban solo inglés.

En medio de esta situación desoladora, desde finales de los años sesenta han surgido varios proyectos educativos de inmersión en las lenguas originarias, pero estos programas, hoy clásicos, por ejemplo, el educativo del pueblo navajo en Red Point o de los pueblos hualapai y keres en el suroccidente (Morcom 2013: 8), en aquellos tiempos aún no habían desarrollado nidos de lengua propiamente dicho. Entre los nidos que sí derivan directamente del modelo neozelandés destacan varios proyectos de los pueblos inupiaq, arapaho, seneca, lakota y ojibwa, los que se pormenorizan a continuación. Además, en 2016 aparecieron noticias escuetas, según las cuales el modelo hawaiano había inspirado la creación de varios nidos de las lenguas tlingit, haida y tsimshian,³⁹ las tres en el estado crítico, con tan solo varios centenares de hablantes (Moseley 2010) que se practican en la parte sur de la costa alaskana.

A continuación, la experiencia de dichos nidos de lengua.

En 2013, en la región de Alaska abrió un nido de la lengua inupiaq y un centro de capacitación docente como parte del *Ilisagvik College* (en Barrow) que es un colegio tribal de educación post secundaria con enfoque cultural inupiaq. Las cinco variedades de la lengua inupiaq que son habladas en la parte noroccidental de Alaska se encuentran en el tercer y cuarto grado de riesgo de desaparición según la clasificación

³⁹ <https://www.kcaw.org/2016/06/09/hawaiian-language-revitalization-model-alaska/>

de la UNESCO (Moseley 2010). En respuesta a esta situación, el nido de lengua Centro de Aprendizaje Uqautchim Uglua empezó a atender a 12 niños y bebés entre 0 y 3 años.⁴⁰ A fin de abrir el nido, se llevó a cabo un proceso que implicaba la fundación de un grupo para el empoderamiento de los padres de familia y una serie de diálogos con los ancianos para captar la información sobre la naturaleza de la educación tradicional inupiaq (Bates 2013).

Otro proyecto procedente de esta misma región de Alaska, un nido de lengua que supuestamente debía haber arrancado en 2017 y del cual no hemos encontrado información actualizada, está a cargo de la organización sin fines de lucro *Inuusiġ, Inc.* y se localiza en la isla de Shishmaref. Este nido de lengua pretende involucrar a tres generaciones: un hablante de la lengua inupiaq (anciano en el papel del lingüista) que trabaje en conjunto con un educador preescolar (adulto joven en el papel del maestro), atendiendo a un grupo de bebés y niños de 0 a 3 años. La proyección a futuro incluye la extensión del modelo a otros niveles educativos y el apoyo al multilingüismo en inglés y las tres lenguas indígenas habladas en la isla.⁴¹

Otro testimonio, esta vez bastante detallado e informativo, proviene del ámbito de la cultura y lengua arapaho en el estado de Wyoming. Según la UNESCO, la lengua arapaho ya se extinguió en Oklahoma y en Wyoming se encuentra en un estado crítico con los últimos mil hablantes (Moseley 2010). En la reserva indígena Wind River, la preocupación de los ancianos por el paulatino abandono de la lengua ancestral existió desde los años sesenta, y en 1984 desembocó en la introducción del arapaho en el sistema educativo público ofrecido en la reserva. Sin embargo, a pesar de que la lengua arapaho estuvo presente en el currículum desde el jardín de niños hasta 12º grado, se impartía solo 15 minutos al día (lo que suma unas 45 horas al año) y la enseñanza se limitaba a elementos léxicos aislados, por ejemplo, los nombres para los colores o animales, de tal modo que, después de 12 años de aprendizaje, los alumnos solo sabían producir unas cuantas frases sencillas y no eran capaces de sostener ni la más básica conversación en arapaho (Greymorning 1999).

En 1993, el activista arapaho Steve Greymorning emprendió un experimento en *Wyoming Indian School District 14* en la misma reserva de Wind River para

⁴⁰ <http://www.sacredlittleones-ilisagvik.org/about>

⁴¹ <https://www.alaskapublic.org/2016/12/29/nome-based-non-profit-hopes-to-revitalize-inupiaq-with-language-nest/>

poner a prueba el potencial de los programas de inmersión total. Su objetivo era convencer al director de la escuela primaria local que permitiera el establecimiento de un nido de lengua, el que Greymorning había conocido personalmente en Hawái y Nueva Zelanda.

El experimento se llevó a cabo y, después de 18 semanas de enseñanza del arapaho a los niños de edad preescolar, Greymorning comparó las competencias lingüísticas infantiles derivadas de la aplicación de dos modelos distintos. El primer modelo era un jardín de niños estándar que impartía el arapaho durante 15 minutos diarios; el segundo, un programa de inmersión de una hora al día, establecido específicamente para dicho experimento. Greymorning obtuvo resultados que favorecían claramente el segundo modelo y pudo concluir que, a más tiempo de inmersión, más aprendizaje. Por consiguiente, calculó que los niños hawaianos lograban un considerable aprovechamiento después de 600-700 horas de exposición a la lengua originaria. De esta manera, estimó que la extensión ideal de un programa de inmersión sería de cinco días a la semana y de seis horas diarias.

En 1995, Greymorning se empeñó en implementar un nido de lengua con estas mismas características, empezando por cuatro días semanales y dos horas diarias, hasta extender el funcionamiento a los cinco días completos de la semana (Greymorning 1997). Hoy, el nido de la lengua arapaho forma parte de *Hinono’ēitiit Hoowu’* (*Arapaho Language Lodge*), organización sin fines de lucro que tiene el objetivo de generar nuevos hablantes del arapaho (Greymorning 1999).

Una historia parecida e igualmente rica en detalles informativos proviene de los hablantes de la lengua seneca en el estado de Nueva York. Esta lengua con sus últimos 100 hablantes se encuentra en la última fase de desplazamiento (Moseley 2010). En 2009, en el Seneca Allegany Territory, la activista Sandy Dowdy, experta en la enseñanza de la lengua y cultura comunitaria, se inspiró en los nidos de lengua neozelandeses y hawaianos, y decidió establecer un nido seneca en su propia zona de residencia.

El proyecto *Onödowa’ga: Wadehsayë’ Oiwa’shö’öh* al inicio funcionaba en dos lugares distintos debido a los problemas logísticos: temporalmente en la casa de una de las nietas de la fundadora y, más adelante, en una pequeña escuela comunitaria fundada por la familia Dowdy ya en 1998 (*Ganöhsesge: kha’ Hë: nödeyë: sta’ o Faithkeepers School*). En el primer periodo se introdujo a cuatro niños de edad preescolar, bisnietos e hijos de los amigos de la familia Dowdy, y el programa se limitaba a un día a la semana; sin embargo, se pretendía expandirlo a cinco días (Borgia y Dowdy 2010).

En el ciclo escolar 2011-2012, el nido de lengua ya atendía a 10 niños y con la nueva generación entrante extendió la matrícula a dos grupos, cada uno de nueve niños de 2-3 y 4-5 años (Borgia 2014: 93).

En cuanto a los procedimientos, Dowdy se inspiró en la metodología Montessori, la aproximación natural y la respuesta física total, que representan métodos flexibles basados en el estímulo positivo, con el objetivo de que los niños en el nido de lengua pudieran escuchar el seneca, repetirlo y usarlo espontáneamente. Por eso, en el nido seneca se evitaban traducciones al inglés, al mismo tiempo que no se reprimía a los niños por usar la lengua dominante hasta que estos eventualmente empezaran a utilizar el seneca entre ellos mismos. Los gestores del programa atestiguaron los primeros usos espontáneos de la lengua originaria en los niños a partir del sexto día del funcionamiento del nido (Borgia y Dowdy 2010). Como técnica privilegiada se emplearon los gestos, especialmente el lenguaje de signos americano adaptado para bebés y niños, ya que gracias a este lenguaje “neutral” era posible independizar la comunicación de la lengua inglesa y evitar las traducciones bilingües (Borgia 2014).

Ahora bien, avanzando hacia otros casos significativos, entre los hablantes del lakota en el estado de North Dakota pudimos encontrar otro nido de lengua de fundación reciente. La lengua lakota es una las tres variedades habladas por el pueblo sioux (lakota, nakota, dakota), las que en total suman 25 mil hablantes. Actualmente, se encuentra en el proceso de desplazamiento en la fase de “vulnerabilidad” (Moseley 2010). La lengua lakota se habla principalmente en los estados de Dakota del Sur y del Norte.

El nido de lengua *Lakhól'yapi Wabóhpi* inició labores en septiembre de 2012 dentro de un jardín de niños en el marco de *Sitting Bull College* en la reserva de Standing Rock en Fort Yates. Una vez más, la iniciativa encontró inspiración en el caso maorí.

La apertura del nido de lengua fue posible gracias al financiamiento ANA (*Administration of Native Americans*) con la duración de 3 años (2011-2014). El primer año fue destinado a la preparación de los espacios, la capacitación del personal y la creación del currículum, y los dos años restantes al funcionamiento mismo.

El nido de lengua atiende a niños de 3 a 5 años, los primeros 12 que ingresaron al nido en 2012 estuvieron expuestos a la lengua originaria con base cotidiana durante seis u ocho horas diarias.⁴² En el espacio del nido se evita el uso del inglés y se refuerza positivamente a los niños cuando optan por usar la lengua originaria; el reglamento

⁴² <http://lastrealindians.com/lakota-language-immersion-nest/>

interno, incluso, prohíbe que los niños porten prendas con inscripciones en inglés y solo permite el involucramiento de los trabajadores voluntarios si se comprometen a no usar la lengua dominante durante las sesiones (Lakǰól'iyapi 2017: 19, 23).

El programa considera de suma importancia trabajar también con los padres de familia para animar el uso de la lengua originaria en los hogares. Con esta finalidad fue creada una página web donde los padres pueden encontrar material de apoyo para involucrarse en la actividad del nido.⁴³ En el programa trabajan tres instructores, hablantes fluidos de la lengua lakota, tres de origen lakota quienes están en proceso de aprendizaje de esta lengua, dos gerentes y un chef. Curiosamente, la directora del proyecto es una persona externa a la comunidad, Yuliya Manyakina, inmigrante de origen ucraniano, lingüista y entusiasta por la lengua lakota.

Con el afán de extender el modelo preescolar a los niveles educativos siguientes, se fundó la escuela de inmersión *Wičhákini Owáyawa*, para niños de 6 a 9 años, que entre 2015 y 2018 debía estar financiada por el Fondo de la Administración para Pueblos Originarios (*Administration for Native Americans Grant*, Lakǰól'iyapi 2017: 6).

El último caso estadounidense que mencionaremos es el nido de la lengua ojibwa. Este idioma que se habla en los estados de Minnesota, Wisconsin y Michigan cuenta con aproximadamente 8 mil hablantes y se encuentra severamente amenazado (Moseley 2010). En Duluth (Minnesota), con la colaboración de la Universidad de Minnesota Duluth (UMD) y el centro para el conocimiento indígena y la revitalización lingüística *Eni-gikendaasoyang*, en 2009 abrió el nido de lengua denominado *Enweyang*. La institución mencionada proporcionó instalaciones para su funcionamiento. A lo largo de la semana, en el turno matutino, el programa atiende a 10 niños desde los 33 meses hasta los 5 años. El nido se ha dado a conocer y tuvo visitantes tanto de los distintos estados del país, como de Canadá.⁴⁴

El rasgo distintivo de este nido de lengua es que 40% de los niños asistentes no son de origen indígena. Los gestores ven positivamente esta circunstancia, ya que uno de los objetivos del programa es crear competencias interculturales y exponer a los menores a la diversidad cultural desde edad temprana.⁴⁵

Los gestores del proyecto prestan atención también al involucramiento de los padres de familia quienes envían a sus hijos al nido de lengua. En el marco del

⁴³ <http://wotakuye.weebly.com/>

⁴⁴ <http://www.d.umn.edu/external-affairs/homepage/14/ojibwelanguage.html>

⁴⁵ <http://d.umn.edu/external-affairs/homepage/10/language.html>

programa de educación familiar *Enweyang*, asisten cada 15 días a los cursos de la lengua originaria. Su apoyo se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de inscribir en el nido de lengua también a los hermanos menores de sus hijos egresados.

A continuación, nos referimos al ámbito latinoamericano. Dentro de la región de Latinoamérica vamos a detenernos en México y Bolivia donde las circunstancias históricas ligadas a la colonización española –a diferencia de la segregación étnica y racial practicada, por ejemplo, por los Estados Unidos– nos sitúan en sociedades basadas en el mestizaje tanto biológico como cultural que inició hace cinco siglos.

México es el país que, en términos absolutos, alberga la población indígena más numerosa de América Latina: aproximadamente 12 millones.⁴⁶ Bolivia, por su parte, es la nación con mayor presencia indígena, hablando de manera porcentual, respecto a la sociedad mayoritaria; aproximadamente 60% de la población boliviana es indígena. De ambos países proceden casos significativos de los nidos de lengua, en contraste con los demás estados de la región donde no accedimos a información alguna que indicara la presencia de este modelo.

La diversidad lingüística de México es significativa y su situación sociolingüística se comenta de manera más detallada en varios puntos de este libro. Por lo tanto, nos limitaremos a señalar que tradicionalmente se han identificado entre 62 y 68 diferentes lenguas originarias en el territorio mexicano, todas en alguna fase de desplazamiento. En 2015, de los aproximadamente 12 millones de personas que se identificaron a sí mismas como indígenas, 6.6 millones hablaban alguna lengua originaria.⁴⁷

Hoy, la lengua más representada en cuanto al número de hablantes es la náhuatl, seguida por la maya yucateca, zapoteca y mixteca.⁴⁸ Si nos interesa analizar la situación por zonas, podemos afirmar que la entidad federal con mayor presencia de los hablantes de lenguas indígenas es Oaxaca, luego Chiapas, Veracruz, Puebla y Yucatán.⁴⁹ Para señalar el declive de la población hablante de las lenguas indígenas, mencionemos que desde la década de los años treinta, el número absoluto sumaba

⁴⁶ INEGI: Censo General de Población y Vivienda (2000).

⁴⁷ INEGI: Encuesta Intercensal (2015), Porcentaje de la población de 5 años y más hablante de lengua indígena. En <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

⁴⁸ INEGI: Población de 5 años y más hablante de lengua indígena por principales lenguas, Censos y conteos de población y vivienda (2010). En <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

⁴⁹ INEGI. Censos y Conteos de Población y Vivienda (2010), Personas de 5 años y más hablan alguna lengua indígena. En <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

16 millones y desde aquel entonces ha decrecido constantemente⁵⁰ hasta llegar, en 2015, a 6.6 millones.

La decisión de implementar por primera vez los nidos de lengua en México fue tomada en 2007 en el marco de la segunda reunión del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural o CNEII (Meyer y Soberanes 2009: 15), organizado con el apoyo de la Coalición de Maestros Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), un movimiento antigubernamental magisterial y popular (Meyer 2010b, p. 85).

En 2008 abrió un nido de lengua en la comunidad mixteca Guadalupe Llano de Avispa en el distrito de Nochixtlán, Oaxaca, como el primer proyecto mexicano de este tipo, con la participación directa de la CMPIO. Así, los pueblos originarios de Oaxaca se han convertido en los pioneros de esta estrategia de revitalización lingüística en México. En 2009, en la entidad existían 10 nidos de lengua que trabajaban a favor de la lengua cuicateca, mazateca, zapoteca, mixe y mixteca, atendiendo a niños de 4 a 10 años. En este sentido, la metodología del modelo oaxaqueño se ha alejado del modelo maorí, el que trabaja con infantes desde la fase preverbal hasta el final de la etapa preescolar.

Entre 2008 y 2009, con la colaboración de la Universidad de Nuevo México,⁵¹ el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)-Unicef y el CNEII, la CMPIO realizó seis talleres en Oaxaca con la participación de individuos y organizaciones interesadas en el modelo del nido de lengua, procedentes de todo el país. En el último de estos talleres se delineó la necesidad de abrir nidos de lengua también en las zonas urbanas con énfasis en la ciudad de Oaxaca, la capital del país y en Los Ángeles, California.

Es relevante agregar que a los nidos de lengua oaxaqueños se sumaron iniciativas de los pueblos originarios de otros estados, por ejemplo, de Yucatán, donde unieron sus fuerzas UNICEF, CIESAS, el colectivo *Múuch' Kaanbal* y la asociación civil Investigación y Educación Popular Autogestiva o IEPAAC (Cortez 2014: 19). Además, parece que existen proyectos gestionados por los migrantes indígenas en el norte de México y también de los indígenas residentes en algunas ciudades importantes, aunque la información disponible es incompleta.

⁵⁰ INEGI: Personas, de cada cien de 5 años y más que hablan lengua indígena. En <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>

⁵¹ En esta universidad laboran Lois Meyer y Rebeca Blum-Martínez, dos especialistas importantes en la problemática de la inmersión lingüística.

En cambio, existe un caso sobre el cual sí se publicó un reporte más detallado: el del estado de Michoacán; después de Oaxaca, segunda área geográfica donde más nidos de lengua han proliferado.

La entidad experimenta un acelerado desplazamiento del p'urhépecha, la lengua originaria mayoritaria; entre 1948 y 1997, en 66 comunidades de las 119 registradas en 1948, esta lengua se abandonó completamente, y en la mitad de las comunidades restantes se encontraba en severo riesgo de desaparición (Flores 2011: 92). Ante esta situación, las comunidades p'urhépechas, motivadas por el ya mencionado encuentro organizado por el CNEH y la CMPIO en 2007, optaron por establecer una modalidad escolarizada del nido de lengua.

En la zona lacustre de Pátzcuaro se implementaron dos nidos de lengua en las comunidades de Puácuaro y Pichataro en el marco de los Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) del sistema educativo público federal. En el proyecto fue protagonista clave el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Colegio Indígena de Michoacán (CEIEMIM). Antes del establecimiento de estos nidos de lengua se llevó a cabo una sensibilización cuya pretensión era que las comunidades locales se apropiaran del programa. El piloteo se hizo en el CEPI “Gabriela Mistral” en Puácuaro durante el ciclo escolar 2007-2008 con 74 niños matriculados, de los cuales solo aproximadamente 20% eran bilingües en español y p'urhépecha.

Como el CEPI no contaba con un espacio adecuado para el nido de lengua, se habilitó un salón de manera hogareña y en armonía con la visión cultural comunitaria. Aunque los currícula se llenaron de la cultura originaria, se siguieron los lineamientos del Programa de Educación Preescolar oficial. Como los nidos p'urhépechas se desarrollaron dentro de los establecimientos educativos preescolares, también los facilitadores se reclutaron de entre los educadores adscritos a los CEPI. Además, los nidos de lengua recibieron el apoyo voluntario de algunas madres, abuelas y personas jóvenes, quienes se dedicaron a organizar juntas regulares para planificar y evaluar los contenidos y resultados del programa. Según Flores (2011: 101), el interés por parte de las educadoras ha sido tal que es posible hablar de la formación de una “red de nidos de lengua” en la región lacustre de Michoacán. Sin embargo, esta observación fue formulada hace casi una década y en este momento no se cuenta con datos actualizados.

Como vemos, por el momento son muy escasos los estudios que permitan entender los procesos de desarrollo de los nidos de lengua en México, su funcionamiento,

resultados, dificultades y problemáticas particulares. Un recuento básico de los proyectos puede consultarse en la siguiente tabla.

Tabla 4. Proyectos de nidos de lengua en México

Estado	Comunidad	Municipio	Idioma
Oaxaca	Guadalupe Llano de Avispa	Santiago Tilantongo, distrito de Nochixtlán	Mixteco
Oaxaca	El Oro	Santo Domingo Nuxaá, distrito de Nochixtlán	Mixteco
Oaxaca	Yolotepec de la Paz	Santiago Yosondúa, distrito Tlaxiaco	Mixteco
Oaxaca	Villa Hidalgo Yalalag	Villa Hidalgo Yalalag	Mixteco y zapoteco
Baja California	Migrantes de San Esteban Atlatlahuca en Tijuana	Tijuana	Mixteco
Baja California	Migrantes mixtecos en Ensenada	Ensenada	Mixteco
Oaxaca	Tlalixtac Viejo	Santa María Tlalixtac, distrito Cuicatlán	Cuicateco y mixteco
Oaxaca	Coápam de Guerrero	Concepción Pápalo, distrito Cuicatlán	Cuicateco
Oaxaca	Plan del Carril	Huautla de Jiménez	Mazateco
Oaxaca	Santa Catarina Lachatao	Santa Catarina Lachatao, distrito Ixtlán de Juárez	Zapoteco
Oaxaca	San Juan Evangelista Analco	San Juan Evangelista Analco, distrito Ixtlán de Juárez	Zapoteco
Oaxaca	San Andrés Yatuni	Santiago Xiacuí, distrito Ixtlán	Zapoteco
Oaxaca	Santiago Camotlán	Villa Alta	Zapoteco
Oaxaca	Fraccionamiento Ayuuk, Santa Cruz Xoxocotlán	Oaxaca	Mixe
Yucatán	Valladolid (6 comunidades y colonias)	Valladolid	Maya yucateco

Continúa

Ciudad de México	Ciudad de México	?	?
Michoacán	Puácuaro	Erongarícuaro	P'urhépecha
Michoacán	Pichataro	Tingambato	P'urhépecha
Michoacán	Cherato	Los Reyes	P'urhépecha
Chiapas	La Trinitaria	La Trinitaria	Chuj

Elaboración propia con base en Meyer y Soberanes (2009); Cortez (2014); Flores (2011).

Entre los pocos materiales que existen en México, vale la pena mencionar el estudio elaborado por el Inali (2014) el cual reúne las experiencias locales que desprenden de la revitalización de las diferentes lenguas indígenas en México. De las 25 experiencias analizadas, 5 corresponden propiamente al método de nido de lengua. Este documento pone en evidencia que la transmisión intergeneracional de las lenguas originarias en México se dificulta debido a la falta de apoyo de los padres de familia quienes ya no suelen ser hablantes fluidos, poca continuidad de los proyectos de revitalización lingüística, falta de seguimiento en los niveles educativos posteriores puesto que los niños no acostumbran pasar tiempo suficiente en los nidos de lengua. En cambio, entre las ventajas se mencionó el hecho de que los nidos de lengua fueran gestionados por la comunidad, autosostenibles y que no requirieran de la estandarización de la lengua indígena para poder funcionar (Inali 2014: 6).

De manera complementaria sabemos que en México también existen iniciativas denominadas “nidos de lengua” conceptualmente desligadas de la idea original maorí. Tal es el caso del programa Nidos de Lengua y Cultura de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa en el cual participan los alumnos de dicha institución y que no tiene nada que ver con la inmersión lingüística preescolar.⁵²

Sudamérica

Analizando la situación en la parte sur de las Américas, pudimos identificar a Bolivia como el único país que ha emitido informes sobre la realización de un proyecto de nido de lengua.

⁵² http://uais.edu.mx/joomla15/index.php?option=com_content&view=article&id=715:2016-08-18-19-44-23&catid=35:eventos&Itemid=57

Este país andino cambió sus políticas lingüísticas dramáticamente con la presidencia de Evo Morales (de origen aymara) en 2005, cuando fue otorgado el estatus de “lenguas oficiales” a 36 lenguas originarias nacionales, apoyadas por los centros lingüísticos que trabajan para ellas y sus hablantes. Sin embargo, el número total de las lenguas indígenas bolivianas se mueve entre 44 y 55, y muchas quedan excluidas de esta política. En extensión, entre estas últimas, el español sigue siendo “la lengua más oficial de las lenguas oficiales” (Cancino 2015: 30).

De todos los países de América Latina, Bolivia es el que ha emprendido el proyecto más ambicioso del nido de lengua y es emblemático que haya sido inspirado por el caso mexicano. La implementación de esta estrategia de revitalización lingüística fue posible gracias a la nueva orientación política de Bolivia después de la aprobación de la Constitución Política del Estado en 2009. Esta fue aprovechada por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO) que comenzaron a plantear la posibilidad de fundar nidos de lengua en diversas comunidades indígenas. Se acercaron con el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) boliviano y también con el Inali en México para estudiar las experiencias y prácticas oaxaqueñas.

A pesar de que el proyecto inició en 2014 contemplando únicamente cuatro nidos piloto, el interés y la presión social causaron que resultara en algo mucho más masivo. De tal modo que, a finales de 2016, en Bolivia funcionaban no cuatro, sino 113 nidos de lengua, situados en 28 municipios distribuidos por todo el territorio nacional tanto en contextos rurales como urbanos: los Andes, la Amazonía, el Oriente y el Chaco boliviano; en ese año, atendían a 703 niños provenientes de 21 pueblos originarios e involucraban a 397 adultos (Barrientos 2017). Hoy, los proyectos más avanzados son los que practican los pueblos quechua, guaraní, aymara, movima y yuminahua. Los proyectos de avance mediano comprenden los pueblos chiquitano, mojeño, yuquí, baure, tapiete, canichana, pacawara, siriono, more, maropa y leco. Por último, los nidos que apenas se encuentran iniciando o están en proceso de implementación son los de los pueblos machineri, cayubaba, itonama, kalawaya y uru (Tabla 3).

El caso de los nidos de lengua bolivianos tiene dos peculiaridades respecto a las zonas geográficas que se analizaron previamente.

En primer lugar, respecto a la metodología de inmersión bilingüe, curiosamente, los nidos de lengua bolivianos, basados en el modelo epistemológico “saber hacer” de la pedagogía de Paulo Freire, atienden a bebés y niños entre 0 y 4 años a través

de una inmersión doble que tiene como objetivo la transmisión de dos lenguas de manera simultánea: la originaria y el español. Este método se encuentra parcialmente esbozado en los materiales oficiales disponibles y por el momento no se dispone de fuentes que permitan evaluar su funcionalidad. Sin embargo, rompe con el postulado básico del modelo original maorí, según el cual los nidos de lengua deben practicar estrictamente la inmersión total en la lengua originaria. En el segundo, los nidos de lengua bolivianos se implementan en tres modalidades según su grado de formalidad y escolarización: la familiar, la comunitaria y la institucional (Barrientos 2017).

La modalidad familiar es la más informal, ya que se realiza dentro de los hogares particulares donde simula la transmisión lingüística intergeneracional natural, ya interrumpida en las familias. Los niños asistentes a estos nidos son los nietos, sobrinos e hijos; es decir, los pequeños de la familia extensa, aunque no necesariamente compartan el mismo domicilio. Se reúnen en un hogar determinado donde están a cargo de al menos una persona responsable, hablante de la lengua originaria meta. Este modelo varía desde los nidos muy reducidos (dos niños y una abuela) hasta los amplios (una abuela y veinte nietos). Las actividades que se practican en estos derivan de las que habitualmente se llevan a cabo en los hogares y también afuera (patio, milpa, etc.). La ventaja de este modelo es que ofrece una atención personalizada que favorece la renovación de las redes intrafamiliares. También es ventajoso que no requiera de mucha inversión para mantenerse en marcha; sin embargo, su informalidad es la causa de que sea de sostenibilidad media.

La modalidad comunitaria, en contraste con la anterior, se lleva a cabo en los ámbitos no escolarizados de las comunidades donde ya no existen niños ni siquiera con el conocimiento pasivo de la lengua originaria. Los espacios usados por estos nidos de lengua varían según las posibilidades de cada comunidad (sala de reuniones, casa de un abuelo, huerto, etc.) y las sesiones dependen de la disponibilidad de los ancianos hablantes. Aunque esta modalidad requiere solo de inversión media, debido a los factores mencionados, el resultado es más bien de sostenibilidad baja.

Por último, la modalidad institucional del nido de lengua es la más formal, ya que se implementa dentro de los centros infantiles que básicamente equivalen a guarderías. Se divide en dos etapas: de 0 a 2 y de 3 a 5 años. Cada grupo de niños está a cargo de una educadora y transmisora de la lengua. Siempre que es posible, se contrata a los hablantes de la lengua originaria o en su defecto, se capacita al personal existente que suele tener el conocimiento pasivo de la lengua originaria. Los nidos de lengua

institucionales cuentan con financiamiento externo que los convierte en proyectos de alta sostenibilidad a largo plazo, pero sus recursos humanos están menos ligados al ámbito “natural” de la transmisión lingüística que en las modalidades familiar y comunitaria.

La participación de las instituciones en el proyecto de los nidos bolivianos es sustantiva. Lejos de representar una serie de proyectos comunitarios autónomos (como es el caso, por ejemplo, de muchos nidos estadounidenses), los proyectos bolivianos son la responsabilidad de 21 institutos de Lengua y Cultura locales, instituciones públicas con el rol técnico y de gestión. La orientación técnica proviene directamente desde la Coordinadora de la Unidad de Desarrollo Lingüístico y Cultural del IPELC, institución pública nacional con el papel técnico y político. El apoyo económico y técnico es brindado por UNICEF.

También es alta la incidencia de los CEPO, 11 organizaciones bolivianas de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas. Los CEPO desempeñan un papel tanto político como técnico y cuentan con el poder de decisión en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas educativas intraculturales, interculturales y plurilingües en Bolivia. En el proyecto de los nidos de lengua entran indirectamente también diversas organizaciones sociales (indígenas y no indígenas) que facilitan el ingreso a las comunidades y eligen los lugares para la implementación de los nidos de lengua concretos.

En medio de este panorama institucional, las autoridades educativas públicas muestran incidencia media y una actitud a veces positiva, a veces indiferente. Respecto a los gobiernos autónomos municipales, elementos clave sobre todo para los nidos de lengua institucionales, estos suelen mostrar la voluntad política para apoyar los proyectos, pero ante la necesidad de actuar pueden resultar indiferentes e inactivos.

Debido al alto número de los programas y las tres modalidades de implementación, el caso de cada nido de lengua es único por sus circunstancias, lo cual en este momento imposibilita generalizar sobre la problemática. Barrientos (2017) describe varios casos ilustrativos. Por ejemplo, para el nido de la lengua machineri ya no se contaba con ningún hablante en la comunidad selecta (la que tenía menos de 50 habitantes) y por eso se contrató a un hablante peruano que primero tuvo que enseñar el idioma a las madres locales y posteriormente, ellas se encargaron de organizar el nido de lengua.

Por su parte, en el caso del nido de la lengua yuminahua, la población de la comunidad era trilingüe por estar situada cerca de la frontera brasileña. Por eso,

primero se tuvo que llegar a la decisión de priorizar la atención a la lengua indígena, pero sin dejar de valorar el trilingüismo local. En esta misma comunidad se presentó otra circunstancia curiosa; la población suele migrar cada año para pasar un periodo en una ciudad cercana, ante ello, se optó por fundar nidos de lengua de tipo familiar móviles para que el proceso de inmersión no se interrumpiera con los traslados.

Actualmente, en Bolivia se siguen desarrollando nidos de lengua correspondientes a la oleada de proyectos formulados en 2016 para los departamentos de La Paz, Beni y Tarija. El nuevo reto consiste en expandir el modelo del nido de lengua también a las zonas urbanas. A este esfuerzo se debe la apertura de 20 nidos de la lengua aymara en la ciudad de El Alto en abril de 2016, también se han organizado encuentros de los nidos de lengua existentes y un taller sobre el desarrollo lingüístico infantil.

En el siguiente capítulo vamos a proceder con el análisis de las experiencias generadas durante las últimas cuatro décadas. ¿Cómo surgieron las ideas de fundar los nidos de lengua en diferentes partes? ¿Quiénes se encargaron de llevarlas a cabo y qué equipos de trabajo reunieron? ¿Con qué obstáculos se encontraron las personas involucradas y cómo intentaron remediarlos? ¿Qué metodologías se usaron y qué tan funcionales resultaron? ¿Qué problemática habría que atender previamente para no repetir los mismos errores y asegurar que un nido de lengua pueda continuar funcionando o, en su caso, volver a funcionar si por el momento se encuentra inactivo?

EXPERIENCIAS COMUNITARIAS CON LA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS MEDIANTE LOS NIDOS DE LENGUA (1973-2018)

La diversidad de los proyectos denominados “nido de lengua” en el mundo es realmente abrumadora y cada caso contribuye, a su manera, a la gran suma de las experiencias generadas en torno a la inmersión lingüística temprana. Estas son muy valiosas no obstante que –precisamente por tratarse de una estrategia intergeneracional– habrá de pasar décadas enteras antes de poder estimar plenamente el impacto de un nido de lengua sobre el proceso de desplazamiento lingüístico en cierta comunidad.

Para introducir algo de orden en la información que, como ya sabemos, es bastante dispersa, optamos por sistematizarla de dos maneras:

Primero, temáticamente. Para eso distinguimos siete problemas clave que se repiten una y otra vez en los testimonios reunidos: actitudes lingüísticas, usos lingüísticos, interacción entre la lengua y cultura comunitaria, rol de la familia en el funcionamiento del modelo educativo, formas de gestión, empleo de recursos humanos y metodología.

Segundo, cualitativamente. Con esta pretensión clasificamos la evidencia sobre cada tema entre los logros, dificultades y recomendaciones. Los primeros corresponden a las llamadas “buenas prácticas” o estrategias que han demostrado ser funcionales en algún lugar; las segundas hacen alusión a los problemas que han enfrentado los diversos proyectos y que tal vez sea posible evitar a futuro; las terceras son precisamente aquellos consejos que los gestores de nidos de lengua formulan explícita o implícitamente, y que pueden ayudar a prevenir dichos errores.

Actitudes lingüísticas en torno a los nidos de lengua

Las actitudes forman parte de los procesos cognitivos humanos. Estriban, por un lado, en lo afectivo que equivale a las reacciones emocionales del ser humano ante un fenómeno (en nuestro caso uno lingüístico). Por su parte, el aspecto cognitivo de la actitud desprende de algún conocimiento previo acerca de ese mismo fenómeno y se manifiesta con diferentes grados de objetividad/subjetividad. Dicho de otro modo,

difícilmente podemos emitir juicios sobre un fenómeno del que nunca habíamos escuchado, pero sí es habitual que opinemos sobre cuestiones de las que disponemos de información mínima, muy indirecta o incompleta, sobre todo si viene implícita cierta carga emocional. Por consiguiente, las actitudes también encierran ciertos aspectos conductuales en el sentido de que cada postura implica el potencial (no la ley) del comportamiento análogo. Esta explicación corresponde con la comúnmente aceptada concepción tripartita del concepto de la actitud.

Hablando de manera específica sobre la actitud de tipo lingüístico, puede definirse como “manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad” (Moreno 2009: 177). Tal sería, por ejemplo, el caso de evaluar positiva o negativamente a una persona según la lengua que habla o el modo en que la habla.

Una observación importante es que las actitudes lingüísticas en realidad no son evaluaciones de las lenguas mismas y de sus diferentes aspectos estructurales, fonéticos y léxicos, sino que se trata de posturas “lingüísticamente enmascaradas” hacia los individuos y grupos que son hablantes de dichas lenguas. De tal manera que al evaluar un idioma –por ejemplo etiquetándolo en el discurso personal como “dialecto”,⁵³ o dotándolo del estatus de “lengua”– en realidad emitimos juicios sobre el nivel cultural, social, económico o hasta cognitivo de sus usuarios. En este sentido, las actitudes lingüísticas no nos dicen tanto sobre las lenguas como tales, pero sí nos orientan bastante bien en el entramado de las relaciones intergrupales de los que las usan, conviven con estos usuarios o al menos llegaron a escuchar de ellos.

Las actitudes generalmente se forman entre los 10 y 12 años y se siguen desarrollando durante la adolescencia. Sin embargo, como señala Janés (2006: 127), en lugares y situaciones de conflicto es posible que se consoliden antes. El contexto del desplazamiento lingüístico, como ya sabemos, está claramente marcado por el conflicto y por eso, las actitudes formadas en medio de esta realidad social son de sumo interés para los sociolingüistas. Si aterrizamos esto en el tema central de este libro, podemos ver que las actitudes lingüísticas encierran las creencias y posturas que los diferentes hablantes sostienen ante el hecho de que en su comunidad se estén utilizando dos (o más) lenguas al mismo tiempo: la local minoritaria y la dominante. En este subcapítulo nos interesa específicamente cómo dichas posturas se manifiestan

⁵³ Término que en el lenguaje común hace ilusión a la creencia de que existen lenguas incompletas, simples o primitivas.

en relación con el modelo del nido de lengua en cada comunidad y cómo se traducen en las conductas de rechazo, apoyo o indiferencia hacia los proyectos concretos.

Por las razones recién expuestas, las actitudes lingüísticas son lo primero que hay que observar antes de establecer un nido de lengua en sitio determinado. Muchos proyectos inician precisamente sensibilizando a los hablantes locales acerca de la lengua originaria meta; es poco probable que un nido pueda despegar en medio de un panorama actitudinal hostil o indiferente.

Si decidimos partir de las buenas prácticas que se pueden advertir en los diferentes nidos de lengua presentes en el mundo, estaremos hablando de los contextos y situaciones donde se ha logrado cultivar actitudes lingüísticas positivas hacia las lenguas originarias en una gama de actores sociales. Por un lado, estas pueden manifestarse entre los niños que asisten a los nidos y por otro, entre los padres de familia respectivos o dentro de la comunidad receptora como tal.

Lo primero que resalta en los testimonios que diferentes gestores de nidos de lengua han dado, es el hecho de que los niños asistentes generalmente llegan a desarrollar actitudes positivas hacia la lengua originaria que se pretende rescatar (Cooper et al. 2004, Hume et al. 2006, Greymorning 1997). A temprana edad, estos niños empiezan a manifestar una amplia noción sobre la diversidad cultural y lingüística; es decir, van formando una conciencia metalingüística incomparable con la de los niños monolingües, o sea, criados en una sola lengua. Gracias a la labor de los nidos, los pequeños van descubriendo que, en su región, país y el resto del mundo coexisten muchas lenguas al mismo tiempo, y no solo la dominante que se escucha más (español en México, inglés en Nueva Zelanda, ruso en Rusia, etc.). Además, crecen convencidos de que hablar más de una lengua es algo natural (Hume et al. 2006), lo que significa que el bilingüismo que desarrollan es de tipo aditivo.⁵⁴

Este asunto tiene amplias repercusiones tanto sociales como cognitivas y emocionales. Existe una serie de estudios (Williams 2013, Cooper et al. 2004, Parker

⁵⁴ Este término, acuñado por el psicolingüista Wallace Lambert en la primera mitad de los años setenta, se refiere a las actitudes del hablante ante el bilingüismo personal y propio. El bilingüismo de tipo aditivo motiva positivamente a los hablantes a que asuman otra lengua además de la materna, incrementando sus repertorios lingüísticos personales. En cambio, si el bilingüismo desarrollado por el individuo es de tipo sustractivo, se fuerza al hablante a sacrificar su lengua materna (vista por diversas razones ideológicas como menospreciada e indeseable) por una prestigiada, se le obliga a transitar de un idioma a otro y se le genera un trastorno identitario respecto a su procedencia cultural primaria.

et al. 2014, Inquiry 2012, Hume et al. 2006) donde se comprobó la relación entre el hecho de educar a los niños con identidad, cultura y lengua propia, y la probabilidad de que estos logren un buen rendimiento académico. Los factores que sostienen dicha relación son varios. Seguramente desempeña cierto papel la “ventaja cognitiva” anteriormente mencionada, la que caracteriza a las personas que se hicieron bilingües durante la primera infancia (Chambers 2014). En adición, entra en el juego la cuestión identitaria, los niños que asisten a programas educativos con currícula basados en la lengua y cultura propia tienden a manifestar mayor autoestima e identidades originarias más sólidas (Cooper et al. 2004), de tal modo que más adelante muestran menores tasas de deserción escolar, mayores tasas de empleo, menos casos de encarcelación, alcoholismo y drogadicción. En añadidura, la educación anclada en la cultura propia incentiva el aspecto vocacional; por ejemplo, los niños que asisten a los nidos de lengua canadienses expresan el deseo no solo de estudiar y trabajar, sino también de involucrarse activamente con sus comunidades a futuro (Parker et al. 2014, Inquiry 2012, Hume et al. 2006).

Aun cuando los niños y su forma de relacionarse con la lengua originaria sean de primera importancia, también podemos observar igual problemática desde la óptica de la comunidad misma. Existen numerosos testimonios acerca de la aprobación que las comunidades otorgan a los niños salidos de los nidos de lengua, quienes son vistos como “nuevos hablantes” de la lengua ancestral (Inali 2014). En algunas comunidades canadienses, la gente llama a estos niños “pequeños sabios” o “pequeños ancianos” porque considera que aprendieron la lengua y cultura originaria directamente de los abuelos en el nido, siendo ellos la fuente más respetada del conocimiento tradicional.

En este curioso papel sociocultural, estos pequeños, incluso, pueden ir enriqueciendo y retroalimentando los conocimientos del personal adulto del nido que, por razones generacionales, ya no fue criado dentro de la lógica ancestral de la cultura comunitaria (McIvor 2006). Asimismo, los niños que asisten a los nidos de lengua están en buena posición para impactar sobre la revitalización lingüística y cultural a nivel de la comunidad como tal; por ejemplo, al dirigirse entre ellos y a sus familiares en la lengua originaria y así incentivar su uso más allá del nido (Hume et al. 2006, Greymorning 1997).

Por último, es posible que el nido de lengua influya positivamente también sobre las actitudes que rigen las relaciones interétnicas en las regiones respectivas. Por

ejemplo, en el caso del pueblo finlandés inari saami, el nido de lengua local supo crear fronteras étnicas híbridas; es decir, una mayor tolerancia y aceptación de los nuevos hablantes de la lengua originaria, tales como los entusiastas fuereños. Anteriormente, estos no habrían sido considerados como representantes plenos del grupo étnico respectivo por no ser portadores de la cultura “pura” y hablantes fluidos de la lengua ancestral (Glaser 2017: xiii).

Respecto a las dificultades, conviene señalar que es poco probable que un nido de lengua encuentre circunstancias idóneas no marcadas por las actitudes negativas hacia la revitalización de la lengua originaria. Si no existiera tal contexto desfavorable, en primer lugar, no haría falta establecer algún nido. Esto significa que lidiar con las actitudes negativas es inevitable en cada proyecto de este tipo, y que los futuros gestores deben prepararse metodológica y también psicológicamente para enfrentar esta especie de dificultades.

La posición actitudinal de indiferencia o rechazo puede ser observada entre todos los actores sociales involucrados. Entre estos, los padres de familia son el sector crucial para cada nido de lengua, ya que a menudo están influidos por las ideologías y formas de vida de la sociedad globalizada que desfavorecen la misión y visión del proyecto, lo cual puede resultar en la decisión de no enviar a sus hijos al nido, y sin niños, el programa no tiene ningún sentido.

Son numerosos los proyectos que chocaron con el desinterés de los padres de familia o que enfrentaron la falta general de apoyo (Inali 2014; Borgia y Dowdy 2010). En cualquier contexto afectado por el desplazamiento lingüístico es probable que una parte considerable de los padres de familia prefiera que sus hijos aprendan los “grandes” idiomas extranjeros o la lengua dominante de su país. Por eso, los padres bilingües a menudo deciden de manera consciente no enseñarles la lengua ancestral a sus descendientes, desterrándola de los usos en el hogar.

Se tiene la creencia que hablar determinada lengua o lenguas representa el boleto de entrada a la sociedad de las oportunidades y del bienestar. Aunque tal dominio no resuelve de manera automática y favorable el estatus de una persona dentro de una sociedad, los padres de familia consideran que el hecho de que sus hijos hablen la lengua mayoritaria los salvará de la discriminación lingüística que ellos mismos habían vivido por ser hablantes de una lengua originaria. Así se va produciendo cierto desprendimiento emocional y contextual de la cultura de origen y se avanza hacia la aculturación de la imagen de una sociedad mayoritaria.

Ahora bien, para aterrizar estas reflexiones, citemos un caso ilustrativo de las actitudes negativas hacia los nidos de lengua que fueron registradas en Bolivia. En este país, los gestores de los programas notaron que había mayores tasas de indiferencia hacia el modelo entre los padres que entre las madres; también, que el desinterés aumentaba entre los padres de familia jóvenes y también en las zonas vinculadas al turismo internacional (Barrientos 2017). Lo anterior se relaciona con los diferentes grados de desapego respecto a la cultura comunitaria, ya sea por cuestiones de género (los hombres se desprenden de ella más fácilmente que las mujeres, ligadas tradicionalmente al hogar), edad (la que da cuenta del avance intergeneracional del desplazamiento lingüístico y cultural) o actividad económica (baja o nula rentabilidad de la lengua ancestral en el mercado dominante).

Aunque los padres de familia estén inclinados favorablemente a que sus hijos aprendan tanto la lengua ancestral como la dominante, hay una serie de factores que pueden disuadirlos a enviar a sus hijos a un nido de lengua. Se trata ante todo de las creencias comunes y no fundamentadas sobre el bilingüismo infantil. “Ser o no ser bilingüe” hoy sigue siendo una frase que amerita reflexión, debate y muchas aclaraciones (Barrientos 2017) ya que, para muchos padres, el hecho de que sus hijos crezcan bilingües puede ser preocupante.

Varios autores (Hume et al. 2006; McIvor 2006; Long Soldier 2009; Kawaiyaeŷa, Housman y Alencastre 2007) notaron lo extendida que está la creencia que los nidos de lengua promueven monolingüismo en la lengua originaria, lo que es visto como freno para la vida de la sociedad en general. En consecuencia, los padres tienen el temor de que el nido priorice la adquisición de la lengua originaria ante la dominante y encierre a sus hijos en una burbuja sin salida, negándoles el acceso a buenos estándares de vida.

La otra creencia detectada de manera compartida por estos mismos autores es que el bilingüismo precoz puede resultar en una especie de semilingüismo o situación en que el niño no desarrolla plenamente la primera ni la segunda lengua. Dicho de otro modo, algunos padres de familia tienden a pensar que el nido de lengua no sabrá enseñar a sus hijos ninguno de los dos idiomas y los atrapará en una condición media e inconclusa.

Después de este breve repaso de las principales preocupaciones de los padres de familia es necesario encargar una tarea más a los lingüistas: la de difundir conocimiento científico sobre las características del proceso de adquisición de la lengua materna

en la primera infancia, explicándolo en su naturalidad. Es una labor social de concientización que en el caso ideal debería llevar a una mayor y mejor comprensión del fenómeno del bilingüismo individual entre toda la población.

Ahora bien, continuando con el análisis del panorama actitudinal, incluso al interior de los nidos de lengua, la situación puede ser muy compleja. Sus actores no son inmunes a la problemática que acabamos de exponer, por lo cual pudimos detectar una serie de posiciones actitudinales que se traducen en problemas prácticos. Estos derivan en primer lugar de la incomprensión del modelo del nido de lengua y sus postulados básicos.

Para empezar, muchos nidos de lengua involucran a los ancianos de las comunidades respectivas como facilitadores o guías, a veces por falta de opciones porque son los últimos hablantes fluidos de la lengua ancestral que quedan. Estas personas de la tercera edad, criadas y formadas en una época distinta y aún lejana a la modernidad, representan una rica fuente de todo un modo de vida comunitario que hoy está cediendo ante las nuevas transformaciones sociales y culturales.

Estos ancianos son, obviamente, una clase muy peculiar de “empleados”. Cuando se les extiende la invitación a participar en un nido de lengua, su primera reacción es muy posible que sea negativa, y existen varios testimonios de las razones subyacentes. Por ejemplo, Greymorning (1999) se enfrentó con las diferencias de pensamiento de los ancianos arapaho para quienes la lengua ancestral era sagrada y consideraban un sacrilegio introducirla en los nuevos medios (cómic, material audiovisual, software), por mucho que esto ayudara a revitalizarla.

En Canadá, algunos ancianos estaban marcados por la represión vivida en las escuelas para indígenas impuestas por la sociedad blanca, donde habían experimentado la prohibición de hablar su lengua materna. Estos recuerdos traumáticos los desanimaban para hablar la lengua con los niños en el nido (McIvor 2006).

Por último, en el caso de los nidos de lengua bolivianos, Barrientos (2017) señala que muchos ancianos se negaban a participar en los proyectos argumentando que no tenían la formación suficiente, que no contaban con materiales pedagógicos o que no sabían leer y escribir. Sin embargo, lo que en realidad se les pedía no era convertirse en maestros de un día a otro, sino acompañar a los niños usando la lengua originaria en los quehaceres cotidianos.

Por esto hay que reiterar la importancia de sensibilizar previamente a los actores potencialmente involucrados en los nidos de lengua para que el modelo primero sea

conocido en la comunidad y quede aclarado el dato básico de que la adquisición de la lengua materna es un proceso natural, informal y espontáneo que no requiere de profesores de lengua académicamente formados, equipados con pizarrones y libros de texto. La larga tradición ideológica y práctica asocia el modelo pedagógico occidental, sus formas de trabajo y criterios de evaluación del conocimiento, con el único proceso educativo aceptable y capaz de generar la calidad académica. Este pensamiento ha penetrado profundamente en las comunidades indígenas en el mundo entero. En consecuencia, de tales malinterpretaciones metodológicas y las actitudes negativas que las acompañan, el modelo del nido de lengua puede acabar transformado y alejado de su objetivo primario que es la transmisión lingüística intergeneracional por inmersión total. Sesgados de esta manera, los gestores del proyecto pueden optar por el camino de la escolarización formal y convertirse en un jardín de niños de tipo convencional con meros elementos bilingües.

El mismo patrón ideológico se reproduce también entre actores externos a la comunidad. Por ejemplo, se hace notar cuando un nido de lengua opta por contratar a educadores formados por el sistema educativo convencional quienes pronto empiezan a solicitar pizarrones, cuadernos, lápices, libros, diccionarios y otros materiales que priorizan lo escrito sobre lo oral, y piden introducir disciplinas estandarizadas para así convertir el nido de lengua en un salón de clase habitual, basado en asignaturas que estos maestros conocen de otros contextos.

En sintonía con esta tendencia, también los padres de familia pueden ver el nido simplemente como un espacio de formación temprana (guardería) con énfasis en las lenguas originarias que debe preparar a sus hijos para el ingreso exitoso a la vida escolar. Si los padres piensan esto, con sus expectativas pueden desvirtuar el sentido de los nidos de lengua, orientarlos en función de los requerimientos del sistema educativo oficial (Barrientos 2017) y alejarlos de su misión primaria que es la transmisión informal de la lengua originaria.

Para concluir este apartado, habremos de recuperar y problematizar un aspecto tratado en el rubro de las “buenas prácticas”: la posición de los niños que asisten a los nidos en calidad de nuevos hablantes de la lengua amenazada. En ocasiones, no necesariamente tienen que ser bien vistos por la comunidad, también pueden ser etiquetados por la sociedad (incluyendo la comunidad misma) como producto artificial e inútil, considerados como novedades raras, una moda pasajera, sin realmente entender su papel longitudinal en el proceso de la revitalización lingüística

(Kawaiïaeÿa, Housman y Alencastre 2007). También hay quienes pueden verlos como simples receptores pasivos del modelo del nido de lengua, demasiado pequeños como para entender el papel sociocultural tan exigente y complejo que les imponen los defensores de la lengua originaria.

En Bolivia se habla de la necesidad de seguir trabajando con estos niños para más adelante empoderarlos como nuevos agentes sociales, de manera que la visión del nido de lengua pueda convertirse en una realidad (Barrientos 2017). El avanzado caso neozelandés puede sugerir las posibles pistas que algún día tomará el caso boliviano; demuestra que los maoríes depositan gran esperanza en la nueva generación de hablantes del maorí egresada de los nidos de lengua y de las escuelas de inmersión en general, pero que al mismo tiempo les preocupa que, debido a que estos jóvenes no tuvieron que luchar por el derecho a hablar su lengua, puedan valorarla menos y hasta mostrarse indiferentes a la “misión lingüística” que la sociedad adulta les atribuye (Long Soldier 2009).

Como pudimos ver, en medio de los contextos difíciles que afectan y moldean cada nido de lengua, es posible que inclusive las personas más convencidas del carácter provechoso del modelo (activistas, fundadores, gestores y voluntarios) acaben frustrados por la posibilidad de que su proyecto falle, que no cumpla con las expectativas de los padres de familia y decepcione a la comunidad (McIvor 2006).

¿Cómo prevenir que esto suceda?

Las recomendaciones que nos dejaron los diversos testimonios atacan de manera directa sobre todo el aspecto actitudinal que desprende de la falta de información. Por eso, para fundar un proyecto nuevo se recomienda estudiar otros nidos de lengua existentes, ya sea los antecedentes procedentes del país propio o los realizados en el extranjero (Barrientos 2017; Long Soldier 2009). Ya se había comentado que una gran parte de los proyectos nuevos se inspiran directamente en los casos vistos como ejemplares, ante todo el neozelandés y el hawaiano. Asimismo, en la “segunda generación” también se encuentra inspiración en otras zonas, así lo demuestra la experiencia de los nidos mexicanos que alentó a los bolivianos.

Llevar a cabo una etapa de concientización previa es la siguiente recomendación generalizada. La sensibilización en las comunidades donde potencialmente pueda fundarse un nido de lengua sirve para equilibrar, en cierta medida, el panorama actitudinal en términos de la revalorización de la lengua ancestral y la difusión del dato básico de que ser bilingüe equivale a una ventaja social e intelectual, no un

impedimento para el desarrollo personal y profesional. En México (Inali 2014) se señala que no trae buenos resultados realizar diagnósticos sobre la viabilidad de un proyecto sin antes haber sensibilizado a la comunidad meta.

En el caso boliviano (Barrientos 2017), la estrategia que mejor ha articulado el proceso de socialización y concientización fue realizar encuentros de los nidos de lengua existentes. Para este fin se adaptó el discurso de los proponentes para no hablar de “talleres” o “conferencias”, sino de “conversatorios”, “charlas”, “asambleas” y otros términos que hacen hincapié en el diálogo, compartición de ideas e intercambio de conocimientos en condiciones de equidad. Se decidió concientizar primero a las autoridades y abuelos, y después a los padres de familia. Dado que fue complicado convocar a estos últimos, se usaron tres estrategias: organizar reuniones con grupos pequeños por las noches o los fines de semana, aprovechar las reuniones ajenas al nido de lengua e introducir el tema en sus agendas y, por último, solicitar el apoyo de la comunidad para convocar y reunir a los padres. Una vez que se logró acceder a la población potencialmente participante, se prosiguió con el debate cuyo objetivo era la revalorización de la lengua originaria local. Sin embargo, la recomendación más simple, realista y práctica es la de McIvor (2006): empezar a actuar. Ante la magnitud de la tarea que asume cada nido de lengua –ni más ni menos que revivir toda una cultura moribunda– el autor recomienda no enfocarse tanto en los obstáculos, no deprimirse antes del tiempo y simplemente iniciar.

Usos lingüísticos en los nidos de lengua y las comunidades

Los usos lingüísticos se refieren al empleo que los hablantes dan a la(s) lengua(s) que saben hablar, dependiendo de las circunstancias y del interlocutor que tienen delante. La sociolingüística tiene por entendido que las actitudes lingüísticas son un fuerte pilar del uso que se les da a las lenguas cuando entran en contacto, dado que las actitudes positivas hacia una lengua hacen abundar su empleo y las actitudes negativas lo desaniman.

Para analizar los usos lingüísticos, Romani (1992: 15) distingue entre los ámbitos o situaciones de la interacción lingüística (cuándo, cómo y con quién se habla) y las funciones sociales o los objetivos que se pretenden lograr dentro de la sociedad mediante el empleo de una lengua determinada (¿para qué se habla?). En resumen, para que una lengua se use, debe estar anclada en una serie de ámbitos apoyados en

determinadas funciones sociales. Cuando los ámbitos y funciones erosionan, inicia el proceso de desplazamiento lingüístico.

Al interesarnos por los usos lingüísticos relacionados con los nidos de lengua, hablamos de los ámbitos y formas de uso de la lengua originaria y dominante tanto dentro de la comunidad gestora del proyecto, como al interior del nido mismo. Es evidente que el primer resultado deseable que esperaríamos observar en un nido de lengua son los usos crecientes de la lengua originaria.

Como parte de las buenas prácticas, la misma presencia del nido de lengua en una comunidad contribuye a la concientización general de sus habitantes sobre el valor de la lengua y cultura tradicional. Por ejemplo, al presenciar el trabajo de los instructores en el nido, los padres bilingües de los niños asistentes pueden tomar la decisión de volver a emplear la lengua indígena dentro de sus propios hogares, o acercarse al nido para aprender a usarla también para leer y escribir. Por ejemplo, en el caso de la lengua p’urhépecha de México, el personal de los nidos que carecía del dominio pleno de esta lengua tuvo la oportunidad de profundizar su conocimiento al estar en contacto con los ancianos hablantes (Flores 2011). En Nueva Zelanda, un estudio realizado con 100 padres de familia de hijos inscritos en los nidos de lengua comprobó que 30% se encontraba estudiando el maorí bajo la influencia de este modelo educativo; el resto se dividía entre 20% de quienes desde antes la hablaban como primera o segunda lengua y 50% que no la dominaba en absoluto (Cooper et al. 2004).

En cuanto a las dificultades, sabemos que el uso deficiente de la lengua originaria es causado, entre otras razones, por la posición de la lengua dominante en el “mercado lingüístico”. Debido a la expansión de esta última, los ámbitos de uso de la lengua ancestral se van reduciendo y el nido de lengua puede representar uno de los últimos espacios donde se la llega a utilizar de manera exclusiva. Habitualmente, las lenguas en vías de desplazamiento se limitan a los hogares y ciertos ámbitos comunitarios tradicionales como el barrio, mercado, asamblea o, posiblemente, iglesia. En cambio, la lengua dominante tiene presencia firme en los prestigiados ámbitos públicos (instituciones oficiales del país, comercios modernos, escuela) y de allí va permeando cada vez más en los espacios hasta el momento reservados para la lengua originaria. Por ello es difícil evitar el uso de la lengua dominante en el transcurso de la vida cotidiana, aunque los miembros de la comunidad estén muy convencidos de preferir su lengua ancestral.

Mencionamos el caso de una joven pareja tsotsil originaria del estado de Chiapas, con la que pudimos dialogar en ocasión del nacimiento de su primer bebé. Aunque ambos son personas con una notable consciencia lingüística, social y cultural, hablan la lengua tsotsil con fluidez total, mantienen lazos activos con sus comunidades de origen y valoran sus raíces culturales, debido a la influencia lingüística del entorno urbano en que se mueven la mayor parte de su tiempo (San Cristóbal de las Casas), sienten mayor facilidad al comunicarse en español entre ellos. Se ofrece la pregunta si en su hogar sabrán generar un entorno favorable para la lengua tsotsil para que su hijo pueda adquirirla junto con el español y un día transmitirla a sus propios hijos.

Con el afán de guiar al gran número de familias en el mundo que han vivido el dilema citado, fueron escritos varios libros científicamente fundamentados y escritos desde experiencias testimoniales con un lenguaje comprensible, entre otros, *Telling stories in the face of danger* (Kroskrity 2012) y *Bringing our languages home: language revitalization for families* (Hinton 2013).

Si resulta tan complejo asegurar la transmisión lingüística en las familias donde hay padres hablantes de la lengua meta, conscientes y motivados, imaginemos las dificultades que deben enfrentar las familias donde el dominio de la lengua ancestral se había perdido en las dos últimas generaciones. Por ejemplo, en Canadá, Hume et al. (2006) estiman que la mitad de los padres de familia de Northwestern Territories están interesados en aprender las lenguas originarias, pero en realidad, la mayoría las habla con poca frecuencia o nunca. Esto demuestra claramente la discrepancia entre las actitudes manifestadas (posturas, intenciones) y los usos lingüísticos existentes (comportamientos correspondientes).

Como se había aclarado anteriormente, el fenómeno del desplazamiento lingüístico tiene carácter intergeneracional; es decir, no sucede bruscamente, sino que avanza por grados y en el tiempo. Observando un panorama bastante típico en relación con los nidos de lengua (Inali 2014; Borgia y Dowdy 2010; Parker et al. 2014; Long Soldier 2009), la brecha generacional se abre primero entre los abuelos que aún son hablantes fluidos y los padres o adultos en la edad reproductiva que se convierten en hablantes parciales, bilingües pasivos o monolingües en la lengua dominante. En consecuencia, si a los padres les interesa reanudar con la transmisión lingüística semiinterrumpida, se ven limitados, dado que ya no son capaces de proveer la interacción en la lengua originaria con sus hijos, es decir, hablarles con la fluidez necesaria. Un nido de lengua puede ser la solución.

La recomendación hecha por los actores involucrados en diferentes nidos es aparentemente simple: siempre tener presente que urge usar la lengua originaria en el mayor número de ámbitos. Quienes sean hablantes de la lengua meta y sientan el compromiso de revitalizarla deben hablarla con todo el mundo en cualquier situación posible, incluso con aquellos que solo la entienden (bilingües pasivos). Se debe hacer este esfuerzo, aunque les sea más cómodo o más práctico acudir a la lengua dominante.

El proceso debe empezar en la familia de cada persona y de allí irse extendiendo a los lugares de reunión (Cortez 2014: 19-20), ya que el nido de lengua por sí mismo no puede responsabilizarse de establecer los usos de la lengua originaria a tan amplia escala. Para que esto se logre, hay que tener en la mente que los hablantes de otras lenguas merecen respeto, pero que es legítimo exigir ese mismo respeto también para la lengua propia, ya que hablarla es el derecho colectivo de la comunidad (Ullrich, citado. en Cerny 2009: 173; Kawaiyaeŷa, Housman y Alencastre 2007).

La lengua en relación con la cultura comunitaria

El método del nido de lengua se enmarca en las llamadas pedagogías decoloniales. Como tal, en su calidad de “acto comunitario” tiene el poder de romper en cierta medida con los paradigmas culturales universalistas, impuestos por la modernidad, y aportar soluciones a las auténticas necesidades locales. Esto significa que el modelo del nido de lengua no se limita estrictamente al ejercicio lingüístico, sino que pretende liderar y revivir toda una cosmovisión correspondiente dentro de la colectividad humana concreta.

Como bien señala Leedom (2014), las comunidades por razones puramente prácticas deben oponerse a la ideología lingüística dominante, basada en el paradigma europeo de las lenguas nacionales estandarizadas, con ortografía fija, empleadas a todos los niveles de la vida tanto privada como pública. Por lo menos al inicio, un proyecto de tal magnitud queda fuera de las posibilidades de cualquier comunidad originaria cuya lengua está en riesgo. Por eso, Leedom recomienda que las lenguas ancestrales se vayan revitalizando primero en los contextos donde los hablantes las puedan usar con sentido y naturalidad, ya sea en los ámbitos tradicionales (mercado, asamblea, etc.) o algunos nuevos, pero siempre desde la concepción cultural propia. De esta manera, un nido de lengua podría contribuir, por ejemplo, a la reivindicación de la cultura de la oralidad (concepción cultural originaria) frente a la cultura de la

lectoescritura (concepción cultural occidental), sin que esto se interprete como el empobrecimiento de la lengua originaria respectiva. La escritura puede ser el siguiente paso lógico en el empoderamiento de la lengua originaria, pero antes puede ser más oportuno dedicar la atención a que vuelva a utilizarse de manera oral a lo largo y ancho de la población.

Las buenas prácticas reportadas desde diferentes nidos de lengua confirman lo inseparables que son la lengua y la cultura, y lo beneficioso que resulta tratarlas en conjunto: en numerosos nidos, el interés por la primera se tradujo naturalmente en el interés por la segunda. Se debe a que el modelo del nido de lengua naturalmente trabaja con la lengua originaria dentro de su marco cultural respectivo. Es decir, en el nido no solo se enseñan las formas y estructuras lingüísticas a los niños, sino que se involucra a hogares enteros, impregnándolos de los valores ancestrales a través del uso del lenguaje (Reyhner 2005; Vigil 2011).

Podemos observar que desde los nidos de lengua se practica no solo el desarrollo de la competencia lingüística (concepto de Noam Chomsky basado en el manejo adecuado de la gramática), sino de la competencia comunicativa amplia (concepto de Dell Hymes formulado en 1971 en oposición al anterior, según el cual, en la comunicación mediante la lengua participa todo un conocimiento del mundo del hablante, no solo la gramática). Como resultado, la enseñanza de las lenguas en los nidos se sitúa dentro de un concepto multidimensional de la “competencia” que toma en cuenta al mismo tiempo lo lingüístico (gramática, léxico, fonética), sociolingüístico, discursivo, estratégico, social y cultural. Solo así es posible dar cuenta de la magnitud y complejidad que encierra el uso del lenguaje humano en una manifestación concreta, es decir, a través de una lengua particular.

Como extensión lógica de lo que acabamos de comentar, el modelo del nido de lengua incentiva la identidad colectiva de la comunidad, haciéndola consciente de ser una entidad diferenciada de las demás. Asimismo, la presencia del nido de lengua contribuye a que la comunidad se percate en que pertenecer a una colectividad equivale a una forma de cobijo. Formar parte de una comunidad con una identidad y cultura persistente es una circunstancia que protege a los individuos en tiempos de cambios acelerados e inevitables causados por la globalización, y esto sucede tanto en lo personal (por ejemplo, en la etapa vulnerable de la adolescencia) como en el ámbito sociocultural comunitario en general (Chambers 2014). En cambio, el desarraigo genera más bien inestabilidad, inseguridad y vulnerabilidad.

En respuesta al surgimiento de tal conciencia comunitaria, las acciones prácticas pueden ser diversas y es posible que ayuden a cambiar realidades enteras. La comunidad puede actuar de varias maneras; por ejemplo, fundar un medio de comunicación en la lengua originaria (una radio local) o abrir un curso vespertino para adultos (Hume et al. 2006).

Entre los efectos de lo anterior podemos mencionar el fortalecimiento de los derechos humanos, o la mejora de las relaciones interétnicas. El caso boliviano demuestra que las actividades desarrolladas en los nidos de lengua pueden convertirse en una buena herramienta para ir eliminando los estereotipos de género, por ejemplo, mediante la selección cuidadosa de juguetes o la preparación de la comida conjuntamente entre niños y niñas (Barrientos 2017). Por su parte, tal como se reportó desde el ámbito maorí (Long Soldier 2009) o el ojibwa⁵⁵ de los Estados Unidos, los nidos de lengua que abren sus puertas tanto a los niños indígenas como a los no indígenas generan una convivencia sana basada en el respeto y emiten un mensaje afín también hacia afuera.

Son pocas las dificultades que los gestores de los nidos de lengua nombran respecto a trabajar el idioma y la cultura en conjunto. Como mayor reto destaca el testimonio boliviano sobre la persistencia de los estereotipos de género, reportando que los instructores en los nidos de lengua suelen ser casi siempre del sexo femenino. Esto ocurre al suponer que las mujeres conservan mejor la lengua originaria por dedicarse al hogar, además del sesgo común según el cual el hombre no sabe encargarse de los niños (Barrientos 2017).

Respecto a estas cuestiones abundan las recomendaciones prácticas desde diversos nidos de lengua.

Siempre se hace hincapié en que es natural y beneficioso ir revitalizando la lengua y la cultura conjuntamente en vez de centrarse solo en desarrollar en los niños la competencia lingüística en el idioma amenazado. Dicho de otro modo, la experiencia colectiva deja claro lo recomendable que es incluir la revitalización lingüística dentro de una revalorización cultural general, respetando el derecho humano inalienable a una identidad cultural para el bienestar mental y espiritual de cada persona (Williams 2013).

No obstante, trabajar la lengua y la cultura al mismo tiempo dista de ser sencillo, ya que significa introducir todo un cambio intergeneracional dentro de una

⁵⁵ <http://www.d.umn.edu/external-affairs/homepage/14/ojibwelanguage.html>

comunidad. Implica recuperar y crear ámbitos y temas para tratar y charlar en la lengua comunitaria, asegurar que en las familias y en los lugares informales de reunión siempre haya hablantes disponibles, exponer sistemáticamente a los niños a estos incentivos y trabajar durante décadas hasta que un día exista una nueva generación de padres de familia que emprendan su propia transmisión lingüística (Fishman 1996: 171). Es un recorrido a muy largo plazo.

Los ejemplos concretos nos muestran cómo las diferentes comunidades han lidiado con esta tarea. En el caso australiano de New South Wales, los nidos se entienden, efectivamente, como iniciativas lingüístico-culturales (Williams 2013). Los gestores advierten que dentro de cada nido siempre hay que usar la cultura para enseñar la lengua, nunca impartirla de forma aislada. La manera más viable de hacer esto es incorporar a los niños en las actividades comunitarias cotidianas.

Esto mismo se señala también desde México (Inali 2014). Como detallan Meyer y Soberanes (2009: 28-29) en su guía práctica para la gestión de nidos indígenas mexicanos, cada programa debe combinar oportunamente los ámbitos disponibles donde a diario se lleva a cabo la vida comunal. Primero, es necesario que el nido de lengua cuente con un espacio propio para desarrollar sus actividades; puede ser una casa particular prestada para este fin, con cocina, área de cuidado de animales, patio y áreas de juego, ambientada con muebles, utensilios y materiales que caracterizan el modo de vida local (no comerciales) y que se usan para los quehaceres comunes. Segundo, es recomendable que el nido de lengua aproveche también los demás ámbitos que ya existen en la comunidad, públicos o privados, adentro o al aire libre, vinculados con sus respectivas dinámicas sociales, culturales, económicas, etcétera. Puede tratarse del mercado, casa municipal, cerros, milpas, entre otros. Al combinar estos espacios, los niños tendrán acceso a un modo de vida ligado a la lengua ancestral.

También es importante que en cada nido de lengua se respeten las pautas de la crianza que caracteriza al pueblo originario respectivo. Esto sirve para no introducir prácticas y valores esencialmente ajenos e implica un proceso de recopilación de los saberes propios de la comunidad para su uso práctico inmediato. No se trata de que la comunidad realice una investigación científica de tipo académico, sino que se empeñe en revisar minuciosamente esta problemática desde y para la colectividad y con sus propios métodos. Por ejemplo, conviene recopilar los cuidados en los primeros años de vida de los bebés y niños; identificar las etapas que marcan su crecimiento desde la

perspectiva comunitaria; ubicar los espacios de socialización, enseñanza y aprendizaje asociados al contexto social y espiritual que les dota de sentido y funcionalidad, incluyendo los juegos tradicionales; registrar las prácticas de alimentación tradicionales en la comunidad (víveres, platillos, recetas); recuperar los conceptos y tratamientos de enfermedades (herbolaria o conocimiento de plantas medicinales en el marco de la medicina tradicional), etcétera (Barrientos 2017).

De lo anterior deriva que una parte muy específica del currículum cultural de cada nido de lengua es la proyección de los valores originarios en los niños a través de la lengua ancestral y las actividades cotidianas y ceremoniales.

Por ejemplo, en Alaska, Estados Unidos, el pueblo iñupiaq menciona los siguientes valores que las comunidades respectivas cultivan en sus nidos de lengua: respetar la naturaleza, compartir, conocer la lengua ancestral, cooperar, valorar la familia y el parentesco, querer y respetar a los ancianos y a todos los demás, tener sentido de humor, practicar la caza, tener compasión, ser humilde, evitar los conflictos y ser espiritual.⁵⁶

Por su parte, desde los nidos de lengua de los pueblos aborígenes australianos (Williams 2013: 8) se enfatiza el valor de la colectividad y espiritualidad, de los cuales deriva la cooperación, autodeterminación, autonomía, respeto, responsabilidad y obligación.

El pueblo maorí de Nueva Zelanda respeta y practica los valores de empoderamiento (*whakamana*), desarrollo holístico (*kotahitanga*), familia y comunidad (*whānau tangata*) y relaciones (*ngā hononga*) (Long Soldier 2009: 31), cuatro principios regidores de los nidos de lengua. Estos valores impregnan las prácticas culturales relevantes para la cultura maorí, como es conocer y recitar oraciones, leyendas, cuentos, proverbios tradicionales y también genealogías, interpretar canciones, y cantos con énfasis en la hospitalidad, generosidad, respeto por los demás, agradecimiento, sentido de pertenencia y conexión familiar e interpersonal (Cooper et al. 2004).⁵⁷

Como último ejemplo, los valores en que se basa el nido de lengua del pueblo lakota en los Estados Unidos (Lakḥól'iyapi 2017: 5-6, 29) son: respeto (*wóohola*), generosidad sin esperar nada a cambio (*wówačhaŋtognake*), compasión y solidaridad

⁵⁶ <http://www.sacredlittleones-ilisagvik.org/about/i%C3%B1upiaq-values>

⁵⁷ La traducción de los conceptos se retomó del diccionario de la lengua maorí, en <http://maoridictionary.co.nz/>

con los menos afortunados (*wówaunšila*), integridad e honestidad (*wóowothanla* y *wówičakhe*), paciencia (*wówačhiŋthanla*), humildad mediante la modestia y respeto hacia uno mismo y los demás (*wóunšiič'ye*), sabiduría a través del entendimiento y actuación (*wóksape*), valentía ante la inseguridad (*wóohitike*), fuerza mental y emocional ante situaciones difíciles (*wówalitake*), responsabilidad, autoconsciencia, autoestima, paz, fuerza y salud como regalos del Creador, respeto a los ancianos y sus conocimientos, trato con amor a todos los seres vivos, compasión e interrelación (*mitákuye oyás'iy* o “todos somos parientes”).

La última recomendación que aparece de manera recurrente en los testimonios respecto a la relación lengua-cultura en los nidos, es la necesidad de que cada proyecto nuevo establezca objetivos reales y posibles. “No se den por vencidos, pero tampoco establezcan prioridades equivocadas porque en este juego no tendrán muchas oportunidades de volver a empezar”, advierte Joshua Fishman (1996: 175).⁵⁸ Dicho de otro modo, las metas establecidas por cada nido de lengua tienen que mantener un sano balance entre la evaluación realista del presente y una perspectiva viable para el futuro. Ante todo, no conviene enredar el proyecto en objetivos inalcanzables como lo sería, por ejemplo, una revitalización lingüística y cultural supuestamente plena, completa y duradera.

De manera particular, la idea del “rescate cultural” encierra toda una gama de escollos. ¿Qué cultura se procura mantener funcionando?

Para no encerrarnos en un círculo vicioso, hay que recordar que la cultura de cada colectividad humana es ante todo dinámica y capaz de transformaciones constantes en respuesta a lo que acontece en su entorno. Esto no significa que su existencia esté amenazada; al contrario, deja un importante testimonio de su vitalidad y capacidad de adaptación y supervivencia. Ninguna cultura o lengua de grupo humano son estáticas, aunque no falta quienes quisieran verlas así. Por lo tanto, sin caer en posiciones categóricas (en un extremo, respetar el estado actual de la cultura originaria respectiva como si fuera puro e intocable; en el otro extremo, rechazar la cultura tradicional como anticuada, inservible y superada), conviene actuar con naturalidad y seguir los instintos. Por supuesto, es deseable recuperar la mayor cantidad posible de lo que encierra la lengua y la cultura ancestral en el momento dado, sistematizar el conocimiento tradicional e incluso conocerse mejor

⁵⁸ La traducción es nuestra.

como comunidad, pero en el contexto actual, inmerso en los inevitables procesos modernizadores, la cultura necesariamente tiene que practicarse una y otra vez y la lengua debe reformularse y actualizarse. Por eso, más bien depende cómo estos procesos de cambio serán interpretados por la comunidad y usados para beneficiar su revitalización cultural y lingüística.

Como se advierte desde el ámbito australiano (Williams 2013), las metas de cada nido de lengua más bien deben orientarse hacia el mantenimiento en términos de autorenovación sin dejarse frustrar por las discontinuidades en el conocimiento cultural, o sea, por la imposibilidad de regresar a un estado anterior considerado como “puro” y representado por “lo que ya se olvidó”. Tal actitud purista solo llevaría al rechazo de las transformaciones transcurridas con el tiempo y haría caer el proyecto revitalizador en una utopía infructuosa.

En vez de afirmar, por ejemplo, que una persona indígena que usa el teléfono celular deja de ser indígena, habría que asumir que, actualmente, el ser indígena implica también el uso de la tecnología moderna porque su contexto lo expone a esta necesidad comunicativa y sin esta difícilmente podría seguirse desenvolviendo. “Yo quiero ser maya con celular, eso no cambia quien soy” declaró una persona originaria del estado mexicano de Quintana Roo, hablante del maya yucateco.⁵⁹ Es un buen ejemplo que demuestra que las manifestaciones culturales en todo momento van cambiando sin que esto sea una amenaza para la colectividad a la que representan. Existieron los mayas del siglo x, los mayas del siglo xvi, hoy existen los mayas del siglo xxi y esperemos que algún día existan los mayas del siglo xxii. No son idénticos en todas las etapas de su historia, pero de alguna forma nunca han dejado de ser mayas.

Desde la misma lógica habría que reflexionar sobre otros asuntos específicos. En las páginas anteriores se mencionaron, por ejemplo, los estereotipos de género prevalecientes en las comunidades indígenas bolivianas. Siendo estos estereotipos parte de un sistema cultural particular donde los roles de género se encuentran cuidadosamente justificados, delimitados y separados uno del otro, la pregunta

⁵⁹ Testimonio de Julio Teddy García, catedrático de origen peruano de la Universidad de Quintana Roo, durante la conferencia “La educación intercultural en los espacios universitarios. El caso de México y Perú” que impartió en el marco de las III Jornadas “Procesos actuales en la educación superior en América Latina”, 20-24 de mayo de 2019 en el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México.

que se ofrece es cómo atender este tipo de dilemas que la teoría moderna de los derechos humanos ha dotado de una significativa carga moral. El procedimiento sería reconceptualizar las relaciones de género, siempre desde dentro de la colectividad respectiva, pensando que las necesidades de los hombres y mujeres actuales probablemente sean diferentes a las décadas pasadas.

Antes de forzar la aceptación ciega de ciertas prácticas culturales, hace falta realizar una reflexión crítica en torno a estas, ya que siempre existirá un *continuum* actitudinal que va desde el polo caracterizado por el purismo cultural hasta el otro polo representado por el desprendimiento de la cultura tradicional. Ninguna comunidad puede ser libre de tales divergencias internas. En Nueva Zelanda (Long Soldier 2009), la relativamente exitosa revitalización lingüística y cultural ha traído no solo cierto “renacimiento” de la cultura y lengua maorí sino también el “nacimiento” de prácticas que hoy corresponden a las necesidades y circunstancias modernas en que están sumergidos sus usuarios, pero estas prácticas, aunque generadas por los maoríes mismos, no han encontrado simpatías por igual entre la población étnica. Por ejemplo, los ancianos no reconocen ciertas palabras y frases que los maoríes jóvenes introdujeron dentro de la lengua maorí. En fin, es inevitable que dentro de cada comunidad existan distancias actitudinales que tal vez no permitan llegar a un consenso fácil pero que no deben desanimar a los que intenten entablar el diálogo.

En conclusión, más que voltear hacia el pasado, añorando algo que ya dejó de existir, resulta más productivo direccionar los esfuerzos comunitarios hacia visiones pequeñas pero pensables y posibles. Con estas se preconditiona la meta final de la revitalización lingüística y cultural; es decir, la situación en que la lengua ancestral funja como primera lengua para gran parte de la población y la cultura comunitaria sea su contexto vital primario.

Proyección de los nidos de lengua hacia las familias

Por cómodo que sea, el esfuerzo por la revitalización lingüística no puede encerrarse dentro de un nido de lengua y separarse del resto de la comunidad. Al contrario, involucrar a las familias de los niños que asisten al programa se hace imprescindible (Inali 2014) y muchos nidos han optado por concebirse como una especie de familias extensas, acogedoras y generadoras de confianza, con relaciones de parentesco a veces

reales, a veces simuladas. Por eso, para estimar el impacto inmediato de cualquier nido de lengua, conviene voltear la vista hacia los hogares de donde proceden los niños asistentes, ya que la familia es el primer ámbito en que se manifiestan los nuevos hábitos lingüísticos y culturales generados por el programa preescolar.

Respecto a los usos de la lengua originaria dentro de los hogares, las buenas prácticas reportadas desde diferentes partes del mundo se pueden observar en su empleo creciente entre los familiares. Resulta que no solo los niños que asisten al nido de lengua aprenden el idioma, también sus padres y posiblemente otros parientes de alguna manera se empapan de él (Reyhner 2005). Pueden familiarizarse con la lengua originaria por primera vez, mejorar el nivel que ya tienen, rescatar sus conocimientos empolvados o convertir su comprensión pasiva en usos activos (Inali 2014; Cooper et al. 2004). Desde varios ámbitos se reporta que los hijos a menudo se dirigen a sus familiares en las lenguas originarias que van aprendiendo en los nidos (Hume et al. 2006; Greymorning 1997) y de esta manera los motivan a utilizarlas en casa.

Otro hecho a favor es que los padres que envían a sus hijos a los nidos de lengua generalmente traen actitudes positivas hacia la lengua originaria y no se oponen a reforzarla conscientemente en sus casas. En un estudio neozelandés se comprobó que todas las familias estudiadas que enviaban a sus hijos a los nidos de lengua veían programas televisivos en maorí, más de la mitad de ellas leían a sus hijos libros en maorí y una tercera parte de los niños respectivos escuchaba radioprogramas en esta misma lengua (Cooper et al. 2004).

Otro fenómeno positivo que se ha observado es que los nidos de lengua ayudan a fortalecer los vínculos afectivos dentro de las familias. Dado su carácter intergeneracional que involucra hasta cuatro generaciones en el proceso revitalizador, los nidos de lengua están en buena posición para reforzar la comunicación entre las generaciones lejanas (nietos y abuelos, bisnietos y bisabuelos) que posiblemente habían perdido temas comunes debido a la brecha generacional y la cada vez más notable apertura de las “tijeras” culturales y lingüísticas.

La situación en muchas comunidades es que los nietos ya no suelen compartir la misma lengua con sus abuelos, quienes aún pueden ser monolingües en la lengua originaria; en consecuencia, la comunicación entre estas generaciones se va frenando. Aunque los nietos, por lo menos, entiendan pasivamente lo que les dicen sus abuelos, necesitan la intermediación de los padres para poder comunicarse activamente con ellos, pero si los nietos empiezan a asistir a un nido de lengua, suceden dos cosas:

primero, se produce un nuevo acercamiento entre las generaciones, ya que los pequeños se acostumbran a convivir, charlar y jugar con los ancianos hablantes de la lengua ancestral; segundo, conforme los nietos van adquiriendo dominio en esta lengua, de repente la mediación de los padres no hace falta y se abren más oportunidades de convivencia y plática. Esto sería en extensión de la labor del nido propiamente dicho.

También suele suceder que los padres de familia decidan enviar a sus hijos a un nido de lengua porque ellos ya no conocen la lengua originaria. Luego, en sus hogares, relegan la tarea de reforzar la lengua aprendida a los abuelos que sí son hablantes y pueden ayudar a sus nietos. De esta manera, los padres se aseguran de que sus hijos interactúen con los hablantes fluidos en casa, lo cual al mismo tiempo eleva la autoestima y la perspectiva vital de los ancianos quienes sienten ser “útiles” (Hume et al. 2006; Chambers 2014; Inali 2014). Mas una dinámica parecida se desarrolla también dentro de la misma generación nueva. Al interior de los nidos de lengua conviven bebés y niños de diferentes edades y frecuentemente, los hermanos comparten el mismo “salón”, lo cual contribuye al fortalecimiento de los lazos afectivos y lingüísticos entre ellos. Los nidos, programas de pequeña escala, representan una especie de escuelas multigrado, ya que los grupos son reducidos y sería costoso y poco práctico separar a los niños de acuerdo con sus edades.

Por ejemplo, en los nidos neozelandeses, los niños no están confinados a sus salones, sino que participan todos juntos en el marco de una convivencia donde los pequeños aprenden de los mayores, aunque por razones obvias se seleccionan actividades apropiadas para cada grupo de edad (Long Soldier 2009). De esta manera, los pequeños se retroalimentan mutuamente también en los usos de la lengua originaria.

Hay un potencial a largo plazo en estas prácticas, sobre todo en los nidos de lengua que adoptaron el modelo no escolarizado; es decir, parten de la idea de la familia extensa. Este tipo de nidos adjudica papeles activos y protagonismos importantes a los actores familiares en posición vulnerable, como son precisamente los niños, ancianos y mujeres (Barrientos 2017). Estos unen sus esfuerzos para llevar a cabo un proyecto entre y para todos.

Por consiguiente, no necesariamente tenemos que detenernos en las familias particulares; también a nivel interfamiliar podemos notar tendencias a cooperar. Los padres que inscribieron a sus hijos en un nido de lengua tienden a compartir la misma

visión cultural y lingüística, y esto se presta para la formación de redes de apoyo y diversas acciones colectivas.

Es común que las familias cuyos hijos asisten a un nido de lengua se brinden apoyo moral, tan necesario en proyectos vulnerables de pequeña escala que se encuentran con adversidades en múltiples frentes. Pero, más allá del simple acompañamiento durante el proceso, las familias también suelen cooperar para mantener el nido funcionando, sobre todo si el proyecto sufre de escasez de recursos. Por ejemplo, en el caso de Hawái, los padres de familia se acompañaban, recolectaban fondos para mantener el proyecto en marcha o se turnaban preparando almuerzos para los niños (Kawaiyae’a, Housman y Alencastre 2007).

Si contemplamos el otro lado del panorama, podremos ver que la mayor dificultad respecto al ámbito familiar estriba en los usos deficientes de la lengua originaria en los hogares particulares. Incluso las familias más motivadas por rescatar la lengua originaria batallan con lo difícil que es resignarse al empleo “cómodo” de la lengua dominante en sus hogares. Recurriendo una vez más al caso neozelandés, notaremos que aun las parejas que procuran criar a sus hijos como hablantes nativos del maorí reportan dificultades al mantener la “disciplina lingüística” dentro del hogar para no caer en el uso del inglés al conversar con sus hijos (Long Soldier 2009). En un estudio concreto (Cooper et al. 2004) se manifiesta que, a pesar de las actitudes de apoyo que caracterizan a la mayoría de los padres de familia maoríes, dos terceras partes de los niños inscritos en los nidos siguen usando el inglés en sus casas, simplemente porque sus padres lo emplean.

También hay casos donde la retroalimentación deficiente por parte de los padres hacia los nidos tiene que ver con los papeles tradicionales de género. En Bolivia se reportó que los padres (varones) suelen ausentarse de sus hogares por razones laborales, lo cual se traduce en su bajo involucramiento con los nidos, ya que delegan a las madres la responsabilidad por la lengua originaria y no se preocupan más por el asunto (Barrientos 2017).

Ahora bien, entre las diversas recomendaciones se menciona, en primer lugar, la necesidad de mapear las expectativas de las familias antes de implementar un proyecto de nido de lengua (Parker et al. 2014). Desde el inicio hay que asegurar que el programa satisfaga a los interesados, obviamente, sin que esto signifique que tenga que contar con el apoyo de todos los padres de familia que habitan en la comunidad, por reducida que sea. Aspiraciones irreales de este tipo solo obstaculizarían el avance

del nido. En cambio, conviene identificar a las familias dispuestas a involucrarse en el proyecto; un pequeño grupo de estas puede aportar y brindar mucho más que una comunidad numerosa pero poco constante y no del todo convencida de la visión del nido.

Otra observación recurrente es que para que un nido pueda arrojar buenos resultados, se necesitan modelos de conducta adecuados en el hogar (Borgia y Dowdy 2010). Sin embargo, ya se había comentado demasiado lo demandante que es asegurar que los niños se “lleven la lengua ancestral a sus casas” para continuar el aprendizaje con sus propias familias (Ullrich, citado en Cerny 2009: 173). Por lo tanto, cada nido de lengua debería tomar las riendas y contemplar las posibilidades para tender puentes entre el programa, los niños y sus familias.

Una opción es que los instructores del nido de lengua, que fungen como una especie de familia extensa (Parker et al. 2014), involucren a los padres hablándoles en la lengua originaria en diferentes momentos del día; por ejemplo, al entregar o recoger a sus hijos. Varios nidos también optaron por crear actividades dirigidas específicamente a los padres de familia: clases vespertinas de la lengua originaria, cursos de artesanías llevados a cabo en esta lengua, reuniones regulares donde solo esta se hable, visitas de los hablantes de la lengua ancestral a los hogares particulares, o tareas que los niños asistentes al nido puedan desarrollar en casa en conjunto con sus padres (Hume et al. 2006; Cooper et al. 2004).

En adición a todo esto, los gestores de algunos nidos se dieron cuenta de que su labor se les facilitaría mucho si los padres entendieran lo importante que es hablarles a los bebés en la lengua originaria desde su nacimiento (siempre que tengan el conocimiento suficiente de la lengua, por supuesto). Tal exposición temprana a la lengua originaria prepararía a los bebés para el ingreso posterior al nido, donde ya no tendrían que partir desde cero. Para facilitar esto, el nido de lengua puede organizar programas para las madres y sus bebés de 6 a 24 meses con el objetivo de generar la competencia lingüística en ambos (Greymorning 1997, 1999).

Formas de gestión de los nidos de lengua

Para los activistas de la revitalización lingüística, la problemática ligada a la gestión de los proyectos es uno de los aspectos más temidos, sobre todo por su faceta económica. Los nidos de lengua no son iniciativas con fines de lucro, pero a pesar de

ello no pueden evitar el manejo de recursos, por mínimos que sean, para asegurar su continuidad a lo largo de lo que se supone que serán décadas enteras, en el caso ideal.

Hay múltiples modelos de los nidos de lengua y cada uno presenta rasgos propios que desprenden de las circunstancias presentes en la comunidad gestora. Un factor puede ser el nivel de abandono de la lengua ancestral y la consecuente disponibilidad de los hablantes fluidos que puedan trabajar en el nido. Un segundo factor sería la infraestructura que pueda ser proporcionada por la comunidad para el funcionamiento del programa preescolar. Por último, habría que revisar las opciones de financiamiento internas y externas disponibles para la comunidad. Al respecto habría que tener en cuenta que, a mayor participación de las instituciones externas en el proyecto, más dependencia de los modelos educativos oficiales, pero, al mismo tiempo, más posibilidades de financiamiento. Encontrar el equilibrio no es siempre fácil.

Un procedimiento exitoso para establecer nuevos nidos de lengua lo describe Cortez (2014: 19-20) en una publicación de la UNICEF sobre las buenas prácticas de la educación indígena. Señala que una vez identificada la comunidad donde la lengua comunitaria está cayendo en desuso, los activistas (que pueden ser locales o externos) deben acercarse a las autoridades con la petición de convocar una asamblea, respetando así los procedimientos internos de la comunidad, y extendiendo la invitación a los padres de familia a participar en el proyecto planeado. Si los proponentes encuentran interés y apoyo, se procede con la búsqueda de voluntarios entre los hablantes fluidos de la lengua amenazada y se les ofrece cierta capacitación básica. Una vez decidida la fundación del nido de lengua, se establecen horarios de las sesiones, se busca un espacio físico y se equipa, decora y ambienta de acuerdo con el modo de vida comunitario, por ejemplo, con herramientas de cocina, labranza, de uso ritual y juguetes. Para lograr esto, es posible que haga falta recuperar primero algunas prácticas tradicionales desde la misma comunidad, como se había advertido en el rubro dedicado a la dimensión cultural.

La ventaja del modelo del nido de lengua es su carácter flexible y el hecho de que su funcionamiento práctico pueda adaptarse fácilmente a las circunstancias de cada localidad. Los nidos desarrollados dentro de los hogares particulares incluso pueden ser plenamente autosostenibles (Inali 2014) y con esto, la preocupación por los recursos deja de existir en gran medida. Asimismo, el modelo puede funcionar tanto en ámbitos metropolitanos y urbanos como en los rurales, incluso dentro de las comunidades étnicamente mixtas o predominantemente no étnicas. Puede atender

a familias de bajos ingresos porque es de bajo costo y no requiere de colegiaturas ni de cuotas de inscripción altas. Permite emplear personal con contrato mixto: tiempo completo, medio tiempo o voluntarios (Cooper et al. 2004), además, no requiere de espacios amplios y su ubicación puede variar según las necesidades y posibilidades de cada comunidad: se puede situar en la casa de un hablante, en pequeños edificios portátiles, en cualquier espacio que la comunidad pueda prestar o en algún salón proporcionado por la escuela local (Parker et al. 2014; Chambers 2014).

Desde que el proyecto es fundado, la actuación autónoma de la comunidad pasa a ser su plataforma de base. Como se señala desde varias partes del mundo –Nueva Zelanda, Hawái, Canadá, entre otras– la iniciativa para fundar un nido de lengua debe desprenderse de la necesidad de la comunidad misma y no tiene que (incluso no debe) depender de instancias superiores (Reyhner 2005). En el caso maorí, los primeros nidos de lengua fueron fundados a pesar de la clara adversidad de las instituciones oficiales y, con el tiempo, han demostrado su función y utilidad, de manera que el gobierno neozelandés empezó a brindarles apoyo (Long Soldier 2009).

Otro asunto por resolver es la proyección del programa a largo plazo. Los nidos de lengua representan un buen primer paso hacia el rescate de una lengua amenazada; sin embargo, para que su labor tenga sentido y durabilidad, su proyección a futuro debe incluir la expansión y continuación a otros niveles educativos. No hay que olvidar que la adquisición o aprendizaje de una lengua nunca llega a su punto final, es un proceso de toda la vida que no concluye completamente, por eso es importante evitar se produzca una ruptura entre el modelo del nido de lengua, el que abarca sobre todo el nivel preescolar, parcialmente primaria, y los niveles educativos posteriores. Es notable que los pueblos que lograron extender el modelo preescolar hasta los niveles educativos más altos han alcanzado resultados más sólidos de la revitalización lingüística, ya que sus jóvenes no tuvieron que transitar bruscamente de un sistema educativo (basado en la lengua y cultura originaria) a otro (cimentado en la lengua y cultura dominante).

Por lo anterior, conviene que los gestores de los nidos de lengua empiecen, cuanto antes, a reflexionar acerca de las perspectivas futuras. Este libro se desbordaría de sus límites si se pusiera a analizar tales perspectivas que llegan a visualizar la creación de nuevos sistemas educativos originarios. Nos limitaremos a señalar que crear un sistema educativo “propio” no es una utopía sino una realidad lograda ya por diferentes pueblos originarios. Nueva Zelanda y Hawái, para nombrar los

ejemplos más sobresalientes, consiguieron expandir la educación propia hasta el nivel universitario y algunos pueblos indígenas canadienses llegaron hasta el nivel de preparatoria (McIvor 2006). Pero tales proyectos implican una visión, planificación e inversión longitudinal y de gran magnitud. Para empezar, requieren contar con un sistema lingüístico consolidado que parte de un proceso de estandarización que, a la larga, posibilite el desarrollo de la lectoescritura en la lengua originaria (Cooper et al. 2004).

Por ejemplo, en el caso de Northwestern Territories, Canadá, existe continuidad en cuanto a la concepción educativa entre los nidos de lengua y las escuelas primarias. En estas “primarias de inmersión” en la lengua originaria, los alumnos egresados de los nidos actúan como modelos para los menores que habían asistido a jardines de niños convencionales y apenas se están familiarizando con la lengua originaria (Hume et al. 2006).

En Nueva Zelanda, donde se cuenta incluso con la educación universitaria propiamente maorí, paralela al currículum anglosajón, la continuidad educativa genera resultados interculturales que benefician a la población neozelandesa en general. Por ejemplo, la mayoría de los egresados del *Te Wānanga o Aotearoa*, uno de los proveedores de la educación terciaria maorí, son precisamente los estudiantes de origen no maorí (Long Soldier 2009: 25).

Como es de esperar, existen numerosas dificultades relacionadas con la gestión de los nidos de lengua que los gestores han podido identificar a lo largo del tiempo. Una está relacionada precisamente con el tema de la continuidad educativa.

Aunque un nido de lengua logre asegurar una existencia estable y autónoma, la labor no se termina ahí. Generalmente, los nidos representan los únicos programas de inmersión total en las comunidades, quedan desligados de los niveles educativos consecuentes, empezando por la escuela primaria (Flores 2011), entonces se produce una ruptura cultural, ideológica y lingüística entre ambos sistemas. En consecuencia, la transición del nido de lengua al sistema monolingüe en la lengua dominante resulta estresante para los niños (Borgia y Dowdy 2010). Por ejemplo, en el estado mexicano de Oaxaca, algunos niños asisten simultáneamente a los nidos de lengua y a la escuela primaria, y esta última los desmotiva para continuar en los nidos (Inali 2014). También en Nueva Zelanda, los instructores se dieron cuenta de que los niños de 5 años, egresados de los nidos, perdían la lengua maorí si ingresaban en las escuelas convencionales (Long Soldier 2009).

Otra complicación consiste en balancear la autonomía educativa con las influencias externas que derivan de la necesidad de buscar las fuentes de financiamiento fuera de la comunidad para mantener la estabilidad y continuidad del programa. Para que un nido de lengua sea realmente autónomo, necesita ser ante todo económicamente autosuficiente y esto es algo difícil de alcanzar para muchas comunidades (Chambers 2014). La realidad es que muchos nidos de lengua no están completamente en las manos de la comunidad receptora (Vigil 2011). Cuando no se cumple con la condición de la gestión autónoma y se llega a establecer acuerdos institucionales (por ejemplo, con diversas ONG u organismos gubernamentales), la consecuencia puede ser la distorsión de la visión y misión original del nido de lengua. En tales circunstancias, la comunidad debe poner especial empeño en que el modelo no pierda su integridad cultural.

Para dar un ejemplo ilustrativo, en Canadá, cada comunidad interesada en abrir un nido de lengua tiene que contar con una licencia para programas de educación preescolar, con la cual se asegura el cumplimiento con las condiciones de seguridad, estándares de higiene, etc. Ya que no todas las comunidades cuentan con recursos para adquirir dicho permiso, a veces optan por sumar su propio proyecto a alguna guardería o jardín de niños existente que ya cuenta con la licencia respectiva. Gracias a esta estrategia bajan los costos, pero aumenta la posibilidad de que el nuevo nido de lengua pierda su independencia y se aleje de sus objetivos primarios (Hume et al. 2006). Solo un programa preescolar de inmersión lingüística total cuenta como un nido de lengua, por lo cual en el programa no debe penetrar ninguna otra lengua que la originaria. Incluir el nido dentro de otro modelo educativo puede causar malentendidos y expectativas erróneas por parte de los padres de familia y, en consecuencia, desviarlo metodológicamente (Parker et al. 2014).

Como explica Chambers (2014: 52-54), cuando existen restricciones por parte del estado (acreditaciones reglamentarias, licencias para los educadores que excluyen a los ancianos del proceso de enseñanza, normativización obligatoria de los currícula, etc.), se desmotiva a las comunidades a establecer nidos de lengua. Se llegan a generar situaciones paradójicas: las personas que sí cuentan con las certificaciones oficiales suelen ser jóvenes que no dominan el idioma originario, en cambio, los hablantes nativos que se necesitan para inculcar la lengua a los niños tendrían que pasar por el filtro institucional del cuidado infantil antes de poder entrar a trabajar a un nido. Chambers propone, como solución, que el estado legisle a favor del modelo del nido

de lengua reconociéndolo como un programa educativo de carácter alternativo; una vez creado tal marco legislativo, el programa debería pasar a las manos de un organismo compuesto por los integrantes de los pueblos originarios para que desde allí se establezca un sistema de licencias diseñado específicamente para los nidos de lengua.

Hoy existe un considerable apoyo oficial para el modelo del nido de lengua en varios ámbitos nacionales (Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Bolivia, etc.) y diferentes instancias gubernamentales inciden en la gestión de los proyectos concretos. Por ejemplo, en Northwestern Territories, Canadá, las comunidades pueden acceder a fondos para programas que están en proceso de despegue. Señalemos que, aunque el apoyo oficial es un importante factor a favor, puede generar problemas *sui generis*. En la región mencionada, la coordinación del programa del nido de lengua a nivel de gobierno no está exclusivamente a cargo de este modelo y no puede brindar su atención indivisible a los proyectos de este tipo, lo cual complica la situación de muchos programas que dependen de este apoyo central para recibir capacitación, financiamiento, etcétera (Hume et al. 2006).

Por su parte, en el caso boliviano, el establecimiento de los nidos de lengua no se dio desde las comunidades indígenas mismas sino desde una iniciativa oficial. En su gestión participan numerosos organismos extracomunitarios, incluso internacionales, como la UNICEF, de tal modo que los proponentes de los nidos de lengua, para poder ingresar a las comunidades originarias selectas tuvieron que coordinarse con las autoridades locales (no sólo las tradicionales) porque sin su respaldo y la resultante legitimidad política no habría sido posible fundar ninguno (Barrientos 2017).

La relación imperfecta y muchas veces desigual de los actores locales con la esfera institucional se traduce en la falta de continuidad de muchos proyectos de nidos de lengua. El mayor potencial y al mismo tiempo la mayor desventaja de este modelo es que representa una estrategia intergeneracional: para que traiga resultados, debe llevar décadas funcionando sin interrupciones. Aunque un proyecto arranque bien, la experiencia generada se disipa en unos pocos meses si no se le da un constante seguimiento.

Hume et al. (2006) reportan para el caso de Northwestern Territories, Canadá, que muchos nidos de lengua de esta zona cierran con el ciclo escolar y ya no vuelven a reanudar labores, debido a que el gobierno no había asignado financiamiento permanente a este modelo y cada nido debe ir solicitando fondos cada año. Para citar

otro ejemplo, en Nueva Zelanda, el financiamiento que el gobierno proporciona al movimiento educativo maorí no alcanza para contratar a los instructores necesarios, brindarles capacitación o liquidar los gastos en comida y actividades extracurriculares. Para remediarlo, dichas necesidades se tienen que cofinanciar mediante las recolectas organizadas por los instructores de los nidos y los padres de familia (Long Soldier 2009).

Ahora bien, en relación con el siguiente punto, las recomendaciones para una buena gestión de los nidos de lengua, estas empiezan con la invitación a asumir una aproximación flexible. Como no existe una solución universal para los retos en todas las comunidades, cada nido de lengua tiene que ser único y creativo (Parker et al. 2014; Chambers 2014). Para eso, hay que considerar el contexto y las necesidades de cada comunidad en particular. ¿Cuántos hablantes de la lengua originaria hay y hasta dónde ha avanzado el desplazamiento lingüístico? ¿Existe interés por revitalizar la lengua? y en el caso de que sí, ¿por parte de quién? ¿Quién presentará y desarrollará la propuesta del nido de lengua? (Inali 2014).

Existen dos estrategias básicas para implementar un nido de lengua. La primera consiste en realizar el diagnóstico de la comunidad selecta y, en reacción a los resultados, atender los asuntos técnicos de implementación del nido. La segunda sugiere establecer un nido primero y después enfrentar las circunstancias específicas locales. Ambos procedimientos tienen sus ventajas y desventajas (Barrientos 2017) y la solución final debe estar hecha a la medida de la comunidad receptora.

También hay que seguir insistiendo en la gestión independiente. Para que el nido de lengua no se convierta en una imposición artificial sobre una comunidad pasiva, la acción debe estar en sus manos. Como señala Vigil (2011), el éxito es posible cuando el programa es “propio”, ya que ninguna institución o grupo externo podrá asegurar, por sí mismo, la revitalización de un idioma amenazado. También el sociólogo del lenguaje Joshua Fishman (1996: 175) advierte: “Recuerden que las lenguas vivas no están primariamente dentro de las instituciones sino sobre ellas, detrás de ellas y alrededor de ellas”.⁶⁰ Incluso por razones puramente prácticas, solo los hablantes de la lengua en riesgo están en las condiciones necesarias para encargarse de un proceso longitudinal como lo es la revitalización lingüística: son oriundos de la comunidad respectiva y residen en ella, se socializaron y se identifican con su modo de vida o por

⁶⁰ La traducción es nuestra.

lo menos lo comprenden a fondo, y sostienen lazos de confianza con sus miembros; ningún especialista fuereño cuenta con este perfil.

Por consiguiente, debería existir el compromiso voluntario de la comunidad y sus autoridades, entendiendo al nido de lengua como una decisión común, así lo atestigua la activista hawaiana Kaʻi Ohana Kawaiʻaeʻa. La lucha y el trabajo colectivo propio de las primeras etapas de la fundación de los nidos de lengua hawaianos enseñó a todos los involucrados que sí poseen el poder para impulsar cambios significativos en su entorno (Kawaiʻaeʻa, Housman y Alencastre 2007: 208). Si la comunidad decide actuar, debe apoyarse en su fuerza colectiva y ejercer sus derechos lingüísticos. Cuando existe la pretensión de fundar un nido de lengua, McIvor (2006) recomienda primero establecer el programa e informar a las autoridades externas después, para que el proyecto no quede frenado desde el inicio por un posible “no”, y si el proyecto es ideado desde una iniciativa externa o fundado gracias a un apoyo institucional, la comunidad debería apropiarse de él e inclusive utilizarlo como vía hacia la movilización social y étnica (Barrientos 2017).

Aparte de que es deseable la participación de diferentes actores sociales (comunidad, familia, escuela local, etc.), también se requiere de un protagonista central, ese “alguien” concreto que tomará la iniciativa y asumirá la responsabilidad de tocar personalmente todas las puertas del pueblo y hablar de manera individual con sus habitantes (Inali 2014; Chambers 2014). De manera análoga, una vez puesto en marcha el programa del nido de lengua, tiene que haber un coordinador central de tiempo completo. Este se empeñará en buscar financiamiento y asegurar la viabilidad del programa: desde el inicio deberían contemplarse los aspectos de su funcionamiento a largo plazo, incluyendo los gastos en infraestructura, servicios (comida, traslados), salarios, capacitación, creación de materiales, etc., para impedir que después de cierto periodo piloto se detenga (Long Soldier 2009).

La creación de la infraestructura es requisito básico para cada nido de lengua: contar con un espacio, instalaciones, equipo de personas.

En Australia, donde los nidos de lengua forman parte de las políticas lingüísticas nacionales (Inquiry 2012), se enfatiza la necesidad de una política complementaria en el área de los servicios preescolares para asegurar el empleo de los hablantes nativos de las lenguas indígenas, la capacitación de los ancianos y la creación de infraestructura en general para los nidos (Reporte de Justicia Social 2009). Es decir, en este ámbito el estado proclama la intención de apoyar directamente la creación de la infraestructura

necesaria (faltan evidencias para entender si tal apoyo es retórico o ya ha sido ejercido), pero la situación que vive la mayoría de las comunidades originarias es la de resolver esta necesidad de manera independiente, por eso, la primera recomendación lógica es pensar en cómo reducir los gastos al mínimo. Los requerimientos ligados a la infraestructura en realidad son muy bajos en los nidos de lengua ubicados en hogares particulares donde solo se necesita cubrir los gastos en comida y el salario básico para el instructor. Las expensas son más altas en los nidos de lengua que no cuentan con espacios propios y que, además de lo ya mencionado, deben cubrir la renta de las instalaciones y el costo de las energías (Parker et al. 2014).

Los nidos de lengua que pudieron funcionar con éxito con infraestructura muy reducida son, por ejemplo, los nidos de lil'wat y secwepemc en Canadá, y también el sistema de inmersión neozelandés. Respecto a este último, en la etapa inicial del movimiento, los nidos de lengua no contaban con ningún apoyo económico, así que se establecían en hogares particulares, los voluntarios hacían recolectas de dinero para sostener los proyectos y nadie cobraba salario (Long Soldier 2009). Para cualquier proyecto de tal carácter cooperativo es necesario empezar con lo que ya está disponible en la comunidad: un espacio sencillo, unas mesitas y sillitas, tapetes para dormir la siesta, juguetes y contenedores para guardarlos, un recurso básico para la remuneración de al menos un anciano hablante del idioma ancestral (McIvor 2006).

Hay casos, como lo demuestran las prácticas de Oaxaca, donde los guías de los nidos de lengua trabajan gratuitamente de acuerdo con el concepto tradicional de *tequio* o trabajo invertido voluntariamente en beneficio de la comunidad. En el caso hawaiano, el proyecto inició como una simple asamblea de los padres interesados en convertir a sus familias en usuarios de la lengua hawaiana. Tanto los hablantes como los no hablantes de la lengua originaria se reunían para usarla juntos a través del trabajo, juego y convivencia informal (Kawaiyāe'ya, Housman y Alencastre 2007). Como vemos, empezar a lo grande no tiene que ser la mejor estrategia.

Otra recomendación frecuentemente mencionada para fortalecer la continuidad de los nidos de lengua es la de establecer dinámicas de retroalimentación desde el mismo inicio, tales como las juntas semanales o quincenales donde el personal del nido pueda compartir y debatir los avances y planificar las acciones futuras. En British Columbia, Canadá, el personal de varios nidos de lengua atribuye el éxito de sus programas a las reuniones regulares donde se evalúan las prácticas (dis)funcionales,

se proponen y trabajan los asuntos para mejorar, o se estima el avance en los usos de la lengua originaria (Parker et al. 2014). Para involucrar a todo el personal del nido, incluyendo a los trabajadores que no son proficientes en la lengua originaria, es posible hacer estas reuniones en la lengua dominante, pero sí conviene delimitar los espacios para su uso, por ejemplo, en un salón determinado.

Como ya habíamos insistido anteriormente, entre los asuntos que más deben preocupar a los nuevos gestores se encuentra la continuidad y estabilidad del programa a futuro. Para esto, durante la etapa de la implementación conviene solicitar el acta de la asamblea comunal donde se había aprobado el proyecto, de manera que el apoyo siga existiendo, aunque las autoridades locales cambien (Meyer y Soberanes 2009: 25). Además, si el proyecto despegua y logra posicionarse, conviene informar públicamente sobre sus logros porque visibilizarlo puede resultar en la obtención de recursos, como sucedió en el caso neozelandés (Long Soldier 2009). Por último, si nos asomamos a un futuro no tan lejano, es posible contemplar la extensión del modelo preescolar a otros niveles educativos, ya que a partir de la primera generación egresada del nido de lengua ya se cuenta con el capital humano necesario para ir expandiendo el sistema, por ejemplo, agregar cada año un grado de la escuela primaria de inmersión en la lengua originaria.

Recursos humanos dentro de los nidos de lengua

En la mayoría de los nidos de lengua resulta necesario combinar la presencia de los hablantes fluidos de la lengua amenazada (en muchas zonas limitados a los de tercera edad) con los guías o instructores más jóvenes que no la dominan en toda su extensión, o incluso la desconocen completamente, pero que a diferencia de los ancianos tienen la fuerza física y energía suficiente para llevar a cabo el cuidado de los pequeños. Combinar ambos elementos manteniendo la inmersión total en la lengua originaria suele ser todo un reto.

Las buenas prácticas dejan evidencia de que los nidos de lengua no requieren de personal altamente especializado. Imaginemos lo complicado que sería conseguir, por ejemplo, a profesores con la preparación pedagógica a nivel de posgrado que al mismo tiempo sean hablantes maternos de la lengua originaria respectiva. Los recursos humanos de este tipo son sumamente escasos, pero dado que los nidos de lengua son programas preescolares que simulan el ambiente de hogar, su personal no necesariamente debe

tener experiencia pedagógica previa o contar con alguna certificación al respecto. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, en la mitad de los nidos analizados por Cooper et al. (2004) se desempeñan abuelos voluntarios sin preparación formal alguna.

Sin embargo, las “bajas exigencias” en cuanto al personal de ninguna manera refieren a que un nido de lengua pueda emplear a cualquier persona, más bien se alude al hecho de que los trabajadores del programa pueden ser muy pocos y aun así puede funcionar bien. Para citar un ejemplo emblemático, el primer nido de lengua maorí inició con tan solo tres educadores –quienes acordaron cobrar una tercera parte del salario normal–, más un grupo de voluntarios (Long Soldier 2009). Lo anterior sucede bajo la condición de que el personal esté comprometido con el modelo de inmersión total en la lengua originaria, que tenga la vocación y visión firme en cuanto a la revitalización lingüística, y que confíe en la educación comunitaria llevada a cabo a través de la lengua y cultura tradicional.

Esto favorece el arranque rápido y ágil de los programas, algo de vital importancia en el contexto del desplazamiento lingüístico acelerado. Pero al mismo tiempo, no significa que, a largo plazo, el personal de los nidos de lengua deba resignarse a obtener cierta capacitación. A cada nido le conviene que sus trabajadores sepan, por ejemplo, sobre administración, desarrollo de materiales didácticos, metodología de la enseñanza y planificación del currículum, aunque luego aterricen dichos conocimientos en el ámbito lingüístico y cultural propio (Long Soldier 2009).

Obviamente, sería ilusorio forzar a ciertos trabajadores del nido, tales como los hablantes ancianos, hacia metas de este tipo. Ambos grupos (los adultos jóvenes y los abuelos) son complementarios y favorecen la revitalización lingüística, pero hay que distinguir entre los papeles que son capaces de desempeñar. Si bien es cierto que los instructores jóvenes frecuentemente no hablan la lengua originaria, sí están en condiciones para trabajar físicamente con los niños, mientras que los ancianos pueden apoyar con algunos aspectos del funcionamiento cotidiano del nido, sin que sientan la carga de toda la organización del programa (Parker et al. 2014). Los abuelos tampoco están en condiciones de tomar cursos de capacitación profesional; su papel consiste en interactuar con los pequeños en la lengua originaria a través del juego y algunas actividades cotidianas.

La ventaja de juntar ambos elementos humanos en un solo programa consiste precisamente en la influencia lingüística generalizada que favorece la lengua originaria. Se reporta a menudo desde diferentes proyectos que los trabajadores que al inicio no

hablaban la lengua originaria se llegaron a empapar de ella gracias a las horas pasadas en el nido donde no se permite usar ningún otro idioma. Esta influencia lingüística suele deberse a la presencia de los hablantes ancianos. Algunos nidos de lengua más consolidados incluso están en condiciones de exigir que los aspirantes a las plazas laborales en el programa se comprometan a aprender la lengua originaria, aunque a nivel de palabras y frases básicas, para poder trabajar mejor con los niños (Hume et al. 2006).

Pero las brechas generacionales pueden convertirse también en un obstáculo. Las dificultades reportadas tienen que ver con un fenómeno muy específico, generado por la revitalización rápida, que llega a reestructurar a las comunidades en términos lingüísticos. Por un lado, existe la “generación perdida” compuesta por adultos de 20 a 50 años, a menudo padres de familia quienes ya no manejan la lengua originaria ni la enseñaron a sus hijos. Aunque estos se vean muy motivados por aprenderla, por su edad ya se encuentran detrás del umbral de la adquisición natural. Por otro lado, está en formación una “generación del nido” de hablantes nuevos.

Por ejemplo, en el caso de la lengua inari saami (Finlandia), la presencia del nido en la comunidad detonó la implementación de la lengua originaria como el principal idioma de instrucción escolar en la zona. Sin embargo, no se había pensado en el hecho de que casi no existían personas en edad productiva que pudieran encargarse de la gestión de este ambicioso proyecto, germen de un sistema educativo autónomo inari saami. No había quien ocupara las plazas laborales relacionadas con la revitalización lingüística y, entre otras cosas, creara materiales de enseñanza.⁶¹ El caso inari saami demuestra que, hasta que esta brecha generacional se supere, hay que tener presente la carencia de hablantes de la lengua originaria que sean capaces de encargarse de un proyecto lingüístico-cultural de tal extensión.

Este es, de manera resumida, el mayor reto relacionado con los recursos humanos para los nidos de lengua; existen muchas comunidades donde casi ya no existen hablantes proficientes de la lengua originaria, a veces ni siquiera los de tercera edad (Hume et al. 2006). Los pocos que hay, a menudo padecen problemas de salud causados por la vejez. Pero, aunque los hablantes fluidos estén disponibles en la comunidad (adultos o de tercera edad), en general se complica convencerlos que trabajen con los niños de edad preescolar en condiciones laborales marcadas por poca estabilidad y salarios bajos. Los ancianos no siempre están disponibles para la

⁶¹ <http://eucenterillinois-language.blogspot.mx/2016/12/revitalizing-inari-saami-language-in.html>

labor en el nido de lengua, ya que frecuentemente tienen ocupaciones también en otras partes o llegan a requerir remuneración que los gestores del nido tal vez no puedan permitirse.

Una vez que el personal está reunido, la siguiente dificultad estriba en cómo ofrecerle capacitación para evitar las confusiones metodológicas en torno a la inmersión temprana total en la lengua originaria. Recordemos que el modelo del nido de lengua es prácticamente desconocido y fácilmente puede generar malinterpretaciones aun entre los que trabajan dentro de un proyecto así. Por eso, cada programa debería contar con materiales donde los instructores nuevos o guías puedan encontrar orientación y adquirir mayores recursos pedagógicos (Barrientos 2017).

¿Cómo capacitar a los guías para mantener la integridad del programa? Lamentablemente, no hay muchas opciones de entrenamiento para los instructores de este modelo específico (Borgia y Dowdy 2010), ante todo porque la capacitación implica gastos, tiempo y desplazamiento (Hume et al. 2006). Sin embargo, pasando al área de las recomendaciones, una posibilidad es incluir la capacitación en el proceso mismo de la contratación. Por ejemplo, es posible someter a los aspirantes a una corta clase muestra, evaluar positivamente su creatividad al inducir a los niños en la lengua originaria o seguir el diseño de la clase y, en su caso, evaluar negativamente el uso de la lengua dominante en el nido (Greymorning 1997). De esta manera, el nuevo personal habrá adquirido una idea bastante clara sobre la lógica interna de la metodología de la inmersión total antes de iniciar su labor en el nido de lengua.

Por consiguiente, habría que regresar con el tema sensible de la remuneración del personal de los nidos de lengua. Las recomendaciones al respecto sugieren combinar diferentes tipos de personal, con diversos tipos de retribución salarial. Por un lado, existen nidos de lengua donde los instructores cobran salarios, pero también es frecuente la participación de voluntarios tanto jóvenes como ancianos. Estos guías ofrecen su trabajo sin pedir nada a cambio, lo cual favorece inmensamente los programas, pero al mismo tiempo los obliga a adaptarse a la disponibilidad de los voluntarios en cuestiones de tiempo; por lo mismo, el reto para los gestores es asegurar que no se pierda la integridad, continuidad y duración de las sesiones con los niños (Meyer y Soberanes 2009).

Otra recomendación es que, aunque el modelo del nido de lengua puede atraer a personas dispuestas a ofrecer su trabajo simplemente por convicción y vocación, es justo no dar su trabajo por sentado sino ofrecerles salarios decentes con algunos

incentivos especiales, sobre todo a los instructores con altas habilidades en la lengua originaria, siempre que la situación lo permita (Hume et al. 2006).

Entre estos últimos se encuentran los ancianos, en muchas comunidades percibidos como personas “sabias” debido a su edad avanzada, experiencia y conocimiento abundante, y servicio a la colectividad en el pasado. Como personajes merecedores de respeto, en los nidos es necesario verlos no como empleados, sino como hablantes honorables de la lengua originaria, y brindarles el trato correspondiente. Hay que asegurar en primer lugar que la estancia de los ancianos en el nido de lengua les sea cómoda tanto física como culturalmente.

Respecto a su comodidad física, de ninguna manera debe colocarse en los guías ancianos demasiada carga laboral. Entre las responsabilidades que sí pueden asumir está el hablar con los pequeños en la lengua originaria y entretenerlos mediante plática y actividades lúdicas, pero todo lo demás deben desempeñarlo los instructores jóvenes (Chambers 2014), sobre todo las atenciones que requieren de fuerza física, como cargar a los bebés y niños o cambiarles los pañales. En añadidura, para que los abuelos no se cansen excesivamente, una posibilidad es condensar sus actividades en dos o tres días por semana y después darles varios días de descanso (McIvor 2006).

Respecto a las condiciones culturales, dada la brecha generacional y la paulatina transformación de la cultura comunitaria tradicional, hace falta instruir al personal joven e incluso a los niños para que no falten el respeto a los abuelos ni se generen frustraciones en el nido de lengua (Parker et al. 2014). En fin, los ancianos son una especie de barómetro del éxito del nido; si se sienten cómodos, significa que el aspecto cultural dentro del programa está funcionando bien (Barrientos 2017).

Por último, una importante serie de recomendaciones tiene que ver con el tamaño de los nidos de lengua; ¿a cuántos niños puede albergar un programa? Para que un nido no se sature, se recomienda iniciar con pocos niños (entre 3 y 10) (Inali 2014). Por su parte, Meyer y Soberanes (2009: 22) estiman que un nido de lengua puede incluir entre 5 y 30 niños (aunque en la práctica es más frecuente que sean entre 10 y 20), pero insisten en que los grupos atendidos por cada instructor o guía tengan de 3 a 5 niños; por lo tanto, un programa con la matrícula de 20 niños necesita contar con al menos cuatro guías. En Canadá se aconseja que para asegurar la inmersión lingüística total hay que contar con, mínimo, dos instructores por salón que se comuniquen entre ellos únicamente en la lengua originaria (Hume et al. 2006) para que los niños puedan escuchar su interacción.

Métodos y técnicas empleados por los nidos de lengua

El objetivo del modelo del nido de lengua es generar un ambiente lingüístico y cultural simulado donde pueda desarrollarse el proceso de adquisición de la primera lengua (originaria) en los niños asistentes para así dotar a la comunidad de nuevos hablantes maternos (Reyhner 2005). Esta es la diferencia básica respecto a otros modelos que pretenden revitalizar las lenguas originarias en vías de desplazamiento introduciéndolas como segundas lenguas después de que los niños hayan adquirido la lengua dominante. Por lo tanto, de la metodología empleada depende el éxito de cada nido de lengua.

Las buenas prácticas demuestran que, reintroducir los usos orales informales de la lengua originaria en la comunicación cotidiana con los niños reunidos en un nido, es un paso eficiente para cumplir con el objetivo arriba mencionado. La interacción entre los instructores y los niños asistentes puede ser completamente verbal porque a nivel preescolar no es necesario que el currículum incluya la lectoescritura y, por ende, se elimina el problema con la estandarización de la lengua indígena respectiva (Inali 2014).

Aquí debemos señalar que ninguna lengua amerindia se encuentra plenamente estandarizada y alfabetizada (Moles y Palou 2007: 46), con un sistema de escritura que la sociedad hablante esté usando de forma transversal. Los problemas que señalan lingüistas como Schumann (2007: 23), quien colaboró en la normativización de la lengua maya de Yucatán, podrían extenderse a los ámbitos de las demás lenguas de América; quienes proponen la normalización se encuentran con que los propios hablantes de las lenguas originarias las desconocen analíticamente, los maestros bilingües existentes carecen de bases lingüísticas mínimas y cuando manejan algunas, se refieren al sistema del castellano, no de la lengua indígena respectiva, además de que a los proyectos de estandarización se les da poco o ningún seguimiento tanto por parte de las instituciones oficiales, como de la población hablante misma, de tal modo que el debate se llega a estancar.

En lugares donde la estandarización no se ha llevado a cabo, bajo la presión del tiempo y la transmisión intergeneracional cada vez más discontinua, los defensores de las lenguas originarias amenazadas deberían acudir a las estrategias más viables y sencillas de practicar. El nido de lengua puede ser una de las más destacadas, aunque solo represente el primer paso hacia una revitalización lingüística mucho más íntegra.

Ahora bien, ya se había tratado en las páginas anteriores la ventaja de la llamada inmersión total en la lengua meta. El beneficio que se genera al cultivar una comunicación monolingüe en el idioma originario se basa en el hecho de que los bebés y niños pequeños son excelentes observadores e imitadores, y ven a los adultos como los modelos lingüísticos a seguir. Si un niño asiste a un nido de lengua, sus instructores pasarán a ser sus principales modelos. En cambio, si no se mantiene la disciplina lingüística y los niños se dan cuenta de que sus maestros les hablan sobre los asuntos importantes en la lengua dominante, acabarán asociándola precisamente con lo relevante y la empezarán a emplear de forma natural, desplazando la lengua originaria (Parker et al. 2014). Si así fuera, el nido de lengua se convertiría en un micromundo donde se estén reproduciendo las relaciones de poder comunes en el mundo de “afuera”, incluyendo la diglosia entre ambas lenguas. Sería imposible que el idioma originario gane en esta competencia desigual.

La siguiente práctica que está trayendo frutos en los diferentes programas de nidos, es encaminar los esfuerzos hacia la creación de materiales originales y propios. Esto sirve para mantener la integridad lingüística del modelo y asegurar su independencia respecto a la aplastante cosmovisión de la sociedad dominante. Conviene que dichos materiales deriven de la cultura y lengua tradicional, y que eviten intrusiones ideológicas, tales como los libros de texto usados por el sistema educativo mayoritario. Frecuentemente, estos son meras traducciones de la lengua dominante a las lenguas originarias a cuyos hablantes va dirigido dicho material educativo. Tales traducciones, en el caso de que existan, son realizadas entre lenguas, pero no entre culturas, y en sus contenidos se mantiene el currículum dominante que no favorece la autonomía del ambiente tradicional del nido de lengua.

La necesidad de generar materiales nuevos y auténticos incentiva la autoindagación y recuperación de la cultura y lengua propia de la comunidad. Aun así, representa un proceso exigente que requiere de tiempo y es más que probable que los gestores de los nidos de lengua tengan que ir creando los materiales sobre la marcha porque no les dará tiempo prepararlos de antemano (Hume et al. 2006, Parker et al. 2014).

En algunos ámbitos esta cuestión ya quedó resuelta; en Nueva Zelanda existe una multitud de materiales didácticos sobre y en la lengua maorí, publicados en muchos casos también por las editoriales comerciales. Esta abundancia fue posibilitada por la motivación que demostró el pueblo maorí en su esfuerzo por la estandarización de la lengua propia, proceso que ya lleva varias décadas. Hoy, la educación maorí

alcanza todos los niveles educativos y esta expansión va de mano con el desarrollo de la lectoescritura y la producción de materiales impresos (Long Soldier 2009).

Ahora bien, respecto a las dificultades encontradas en el procedimiento metodológico, la mayoría se debe a la falta de compromiso con el método de inmersión total en la lengua originaria.

Por razones tanto ideológicas como puramente prácticas, es comprensible que en los nidos surjan ciertos problemas al momento de querer evitar el uso de la lengua dominante. Por ejemplo, se reporta con frecuencia que los instructores y ancianos que apoyan en los nidos llegan a desesperarse cuando hablan con los niños en la lengua originaria y ven que no les entienden; así que recurren a la lengua dominante creyendo que cada término en la lengua originaria se tiene que traducir para que los niños entiendan y aprendan, con lo que se viene abajo el modelo de inmersión total (Flores 2011; McIvor 2006). La traducción resulta contraproducente en el contexto del desplazamiento lingüístico; en realidad son los instructores quienes tienen que “desaprender” sus hábitos (Borgia y Dowdy 2010).

Asegurar que los niños estén expuestos a la lengua originaria durante el tiempo suficiente representa otro reto. Por ejemplo, en Bolivia hay comunidades donde solo se realizan una o dos sesiones del nido de lengua por semana, lo cual atenta contra la lógica de la inmersión total (Barrientos 2017). También en el caso oaxaqueño se señala que los niños que asisten a los nidos de lengua no permanecen en contacto con los guías por periodos suficientes, rompiendo así las dinámicas de la inmersión lingüística (Inali 2014). Sin embargo, es comprensible que no todos los programas están en condiciones de ofrecer las sesiones cinco veces por semana durante toda la mañana.

Con las recomendaciones reunidas desde numerosos nidos se cierra el círculo, regresando de manera recurrente al tema de la inmersión total como la clave del éxito de cada programa. Se advierte de manera reiterada desde diferentes partes del planeta, que dentro de los nidos de lengua hay que mantener la inmersión total a toda costa. Se considera que los nidos deben ser lingüísticamente exclusivos y que usar tanto la lengua originaria como la dominante en las sesiones necesariamente saboteará la labor de los programas (Parker et al. 2014). A fin de asegurar que los niños reciban la interacción suficiente para una adquisición completa de la lengua originaria, es recomendable excluir la lengua dominante del currículum hasta llegar a nivel escolar (año 6); pero incluso a ese nivel conviene practicar la división espacial entre ambas

lenguas y enseñar la lengua dominante en un salón especial e incluso fuera del edificio escolar.

Un tema íntimamente relacionado con lo anterior es la creencia errónea de que los niños aprenden las lenguas sin esfuerzo y con un entusiasmo incondicional. Al respecto, la experiencia aportada por los nidos de lengua demuestra que los pequeños suelen estresarse ante el cambio de ambiente y la nueva lengua introducida en sus vidas. Por lo tanto, es natural que cuando abre un nido de lengua, los primeros días o hasta meses sean un periodo de incomprensión cuando los niños aún no entienden a sus guías. Por eso conviene buscar estrategias que amortigüen las posibles frustraciones entre todos los presentes. Por ejemplo, se puede asegurar que siempre trabajen dos instructores en conjunto, acompañándose y platicando entre ellos en la lengua originaria, de tal modo que no se sientan solos, tengan con quien charlar y puedan apoyarse emocionalmente. Hay que tener empatía y entender que nadie se sentiría cómodo al estar rodeado por un grupo de niños, obligado a hablarles en una lengua a la que aún no responden (Barrientos 2017; Parker et al. 2014).

Para mantener la inmersión total, también es posible usar tarjetas o “frases alarma” en la lengua ancestral cada vez que alguien del personal utilice la lengua dominante, para llamarle la atención sutilmente. Lo anterior puede ayudar a que el personal no caiga en usos bilingües, ya que no es deseable que recurra a préstamos de la lengua dominante. En el caso de que sean los ancianos quienes acudan al bilingüismo, hay que ser doblemente diplomáticos, ya que se conocen casos en que se enojaron y renunciaron a su papel en el nido (McIvor 2006).

Aunque el personal del nido debe cuidar el uso exclusivo de la lengua originaria y corregir las prácticas bilingües, en el caso de los niños hay que ver la problemática desde otra perspectiva. Es completamente natural que, al inicio, los pequeños mezclen ambas lenguas. Esta mezcla o alternancia de código de ningún modo debe interpretarse como señal de una confusión cognitiva o un aprendizaje desviado que llevará al semilingüismo (conocimiento imperfecto de las dos lenguas). Al mezclar ambos códigos, el niño simplemente comunica lo que necesita decir valiéndose de los instrumentos lingüísticos de los que dispone en el momento. Por ello, nunca se debe castigar a los niños cuando pronuncien algo en la lengua dominante, sino simplemente contestarles en la lengua originaria, estableciendo así un modelo lingüístico para ellos. Generalmente se recomienda animar en todo momento a los nuevos usuarios de la lengua originaria, sean pequeños o adultos, para que confíen al empezar a hablarla

(Inali 2014). En cambio, criticar a los que no la hablan con fluidez total solo causaría desánimo y abandono; por la misma razón tampoco hay que despreciar los diferentes dialectos regionales en los que se subdivide la lengua (Ullrich, citado. en Cerny 2009: 173).

¿Qué otras soluciones se ofrecen? En la etapa inicial de la adquisición lingüística, cuando a un niño se le dificulta entender al instructor que le está hablando en la lengua originaria, este tiene la opción de acudir a otras formas de lenguaje, por ejemplo, la comunicación no verbal. Puede usar gestos, expresiones faciales, acciones o imágenes para evitar caer en la zona de confort y emplear la lengua dominante.

Respecto a la comunicación no verbal, es interesante la experiencia del nido de la lengua seneca (EE.UU.) donde se trabaja con el lenguaje de señas. Los gestores notaron que el lenguaje gestual permite desarrollar una comunicación eficiente sin depender de la traducción, ya que cuando un niño no recuerda una palabra en la lengua originaria, con la seña la recupera sin tener que usar el equivalente en la lengua dominante. El lenguaje de señas también estimula la memoria y facilita la transferencia y creación de conceptos. Por ejemplo, es posible inventar señas exclusivas para los referentes originarios que en la lengua mayoritaria no existen. Además, las señas facilitan la vida a los niños en la etapa prelingüística o preverbal (antes de que empiecen a hablar) porque les ayudan a expresar las ideas que aún no saben plasmar mediante el lenguaje articulado (Borgia 2014).

Una manera más para evitar el bilingüismo dentro del nido es emplear las preguntas con respuestas cerradas (“sí”, “no”) mientras los niños estén en el periodo de silencio; es decir, cuando ya entienden la lengua originaria pero aún no la hablan de manera activa (Borgia 2014). Así no se les obliga a expresarse en una lengua aún poco afianzada, pero logran comunicarse con el instructor.

Por último, una estrategia funcional consiste en poner a los niños los nombres en la lengua ancestral y usarlos durante las sesiones (Parker et al. 2014), lo cual promueve identidades personales positivas ligadas a esta lengua.

Otra problemática muy común es que, en muchos nidos, en un solo salón coincidan niños con diferentes grados de competencia en la lengua originaria. Dificilmente habrá nidos de lengua que no tengan que enfrentar esta circunstancia. Hay que advertir que, en tal contexto, es probable que los niños hablantes fluidos, sobre todo mayores a 3 años, se apoderen de la comunicación y superen a los demás que en ese momento hablan y entienden menos (Meyer y Soberanes 2009). El

mismo riesgo representa introducir en el nido a los niños que traen el conocimiento desarrollado de la lengua dominante porque también estos tenderán a acaparar la comunicación. En tal caso no hay que dejar que los niños jueguen sin supervisión porque enseguida pasarán a la lengua dominante (McIvor 2006).

En resumen, como señala Chambers (2014), el éxito del modelo del nido de lengua aumenta cuando se empieza a trabajar con bebés y menores a nivel preverbal.

La siguiente recomendación consiste en emplear la lengua indígena “con sentido”. Esto significa, por un lado, no salirse de la cosmovisión de la lengua originaria y cuidar sus conceptos propios (Flores 2011); por otro, volver a la naturalidad de la lengua, tomando como punto de partida la oralidad y su uso en la convivencia diaria, a través de actividades reales, amenas y lúdicas (Inali 2014). Para que esto pueda convertirse en prácticas funcionales dentro del nido de lengua, es necesario contar con al menos algunos hablantes fluidos para sumergir a los niños en la lengua originaria y no solo enseñarles palabras y frases aisladas. Un aprendizaje lingüístico mecánico y fragmentado causa que, a futuro, los niños no sean capaces de manipular la lengua de manera independiente y en toda su complejidad (Greymorning 1997).

Es un hecho que los instructores que no dominan la lengua originaria no pueden interactuar libremente con los niños y se tienen que limitar a una serie de frases previamente preparadas. Si le muestran a un niño la respuesta a la pregunta: “¿Tienes hambre?”, en realidad solo pueden mostrar y recibir contestaciones memorizadas, ya sea positivas o negativas, pero, a fin de que el aprendizaje de la lengua meta sea completo y auténtico, en realidad habría que emitir una respuesta individual y creativa como: “No tengo hambre, pero ahora que me preguntas ya me dio.”

Es decir, cada lengua debe enseñarse no por la memorización de las palabras y enunciados aislados, sino por actos comunicativos en interacción (Inali 2014). Solo así es posible convertir el nido de lengua en un ámbito lingüístico “con sentido” donde la lengua originaria se use para cumplir con sus propósitos comunicativos, incluyendo el aspecto pragmático, entre otros. Es mucho más importante expresar que se tiene sed a saber recitar los números o enumerar los colores (Parker et al. 2014).

Para evitar tal aprendizaje mecánico y posicionar el nido de lengua como un modelo culturalmente pertinente, pueden aprovecharse los espacios públicos de la comunidad, como el mercado, patio o milpa (Meyer y Soberanes 2009), donde la lengua se irá inculcando a los niños en su “hábitat natural”, contextualizada a través de las actividades tradicionalmente realizadas en el pueblo.

Diseñar un plan de trabajo para un nido de lengua donde se incorporen y cuiden todas las recomendaciones arriba mencionadas representa una tarea enorme. Para inspirarse, el nido puede retomar la “estructura del día” de los jardines de niños convencionales, pero debería llenarla de contenidos comunitarios, culturalmente hablando. Es conveniente que el procedimiento para la creación curricular parta de la teoría que explica el proceso de adquisición lingüística en niños y hasta después debe procederse con el diseño de métodos (Greymorning 1999).

En la siguiente fase, cuando se llega a pensar en el desarrollo de un material didáctico propio, no es aconsejable retomar los materiales externos para no afectar la visión cultural propia de la comunidad. Además, hay que prestar atención a las circunstancias específicas de cada nido porque si el programa está situado dentro de un hogar particular y sus instructores no saben leer ni escribir, los materiales tendrán que responder a esta realidad, en contraste con los nidos más escolarizados donde los instructores sí manejan la lectoescritura, pero tal vez ya no son hablantes nativos de la lengua originaria (Barrientos 2017).

Aunque a nivel preescolar no se recomienda desviar la atención hacia la lectoescritura sino concentrarse en la lengua hablada (McIvor 2006), hay casos que favorecen este tipo de enseñanza dentro de los nidos. Esto aplica en los casos cuando la escritura en la lengua originaria meta ya existe y la comunidad cuenta con la documentación lingüística suficiente. Por consiguiente, esta información puede ser recuperada y adaptada para elaborar material didáctico específicamente para el nido de lengua. Por ejemplo, en el caso de la lengua arapaho, Greymorning (1999) reporta que, aunque el idioma esté muy bien documentado, el material nunca ha servido para educar a los nuevos hablantes y solo existe en forma de acervo museístico. Es un capital lingüístico desaprovechado que podría acelerar el proceso de revitalización del arapaho.

La última recomendación es que el idioma ancestral debería inundar los espacios públicos y privados, formales e informales por igual. El nido de lengua forma parte de este proceso. Lejos de limitarse a una iniciativa privada que funcione al margen de la comunidad o el producto de alguna política lingüística impuesta desde fuera, es conveniente que la comunidad lo perciba como el corazón de una educación autónoma y una herramienta para la autosuficiencia cultural e identitaria. Aprovechando la existencia de un nido de lengua, la colectividad puede emprender el proceso de reapropiación de los espacios comunes, reintroducir el uso de la lengua originaria en

los ámbitos donde ya se había abandonado (Meyer y Soberanes 2009) y emplearla para atender las necesidades comunicativas nuevas del siglo XXI.

Greymorning (1999) aboga por colocar la lengua originaria a través de la oralidad y la escritura en la mayor cantidad de lugares y contextos posibles, donde pueda ser “escuchada” y “vista” por todos. Las opciones consisten en crear el doblaje de algunas películas para niños en la lengua originaria (mediante “autoayuda”), generar traducciones de libros y motivar la creación de nuevos, colocar letreros informativos en los espacios públicos, componer música o crear software computacional. Esta estrategia había sido usada en Nueva Zelanda, donde los letreros con los nombres de algunas calles, instituciones o con ciertas instrucciones aparecen tanto en inglés como en maorí; además, la lengua se ha apropiado de las tecnologías modernas, ha penetrado el software de Microsoft, los medios de comunicación como las emisoras de televisión y radio, pero sobre todo el internet (Long Soldier 2009).

Cabe reiterar que este trayecto debe caminar desde la comunidad para la comunidad, sin esperar que haya intervenciones desde fuera para “salvar” el proyecto.

A modo de conclusión de esta primera parte del libro y la apertura de lo que sigue, citemos al periodista que dedicó uno de sus reportajes a cierto nido de lengua oaxaqueño:

Sabemos, por el discurso ordinario, que es importante la revitalización de las lenguas, que forman parte del patrimonio cultural intangible, pero hasta no ver estos esfuerzos independientes que demuestran lo que estas lenguas significan para sus hablantes, no sabremos que estamos obligados a defender y preservar lo que, en tanto humanos, también nos pertenece (Tanat 2012: 25).

PARTE 2
OAXACA, MÉXICO

EL NIDO DE LENGUA EN EL CONTEXTO DE LAS REIVINDICACIONES ORIGINARIAS POR LA AUTONOMÍA EDUCATIVA EN OAXACA

A lo largo de este libro hemos descrito el nido de lengua como un modelo alternativo y autónomo, en el sentido de que surgió y sigue siendo empleado por los grupos que –por falta de otros términos más neutrales y menos dicotómicos– habría que denominar “subalternos” u “otros”, a grupos cuyas raíces civilizatorias se encuentran fuera de lo occidental.⁶² Dado que los nidos son la respuesta comunitaria a una necesidad particular y local, no sorprende que los proyectos se hayan desarrollado dentro de panoramas sociales efervescentes donde la balanza del poder está oscilando entre diversos movimientos sociales y étnicos, y la esfera institucional marcada por los intereses políticos y económicos.

El estado mexicano de Oaxaca del que se habla en la segunda mitad de este libro representa uno de los panoramas arriba descritos. La fuerza de los movimientos indígenas en esta zona es considerable, por lo cual Oaxaca es la única entidad federativa de México donde los usos y costumbres de los pueblos indígenas han sido ampliamente anclados en la Constitución estatal y se utilizan con base cotidiana para llevar a cabo los procesos políticos. El artículo 112 de la Carta Magna de Oaxaca señala:

La Jurisdicción Indígena se ejercerá por las autoridades comunitarias de acuerdo con los usos y costumbres de los pueblos y comunidades indígenas, dentro del marco del orden jurídico vigente y en los términos que determine la ley reglamentaria del Artículo 16 de esta Constitución.⁶³

⁶² Respecto al adjetivo “occidental”, Meyer (2010a) aclara que “se refiere a los valores, creencias y políticas hegemónicas que subyacen el capitalismo neoliberal global. Estos surgieron primero en Europa y los Estados Unidos, pero hoy permean las élites y las estructuras de poder en el mundo entero. (...) Cuando cualquier ideología alternativa o modo de vida pueden ser desacreditados como algo “otro” por los que acaparan el poder, la hegemonía de la ideología occidental ostenta su impunidad lingüística y conceptual” (Meyer 2010a: 9).

⁶³ Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. En <https://mexico.justia.com/estatales/oaxaca/constitucion-politica-del-estado-libre-y-soberano-de-oaxaca/>

Aclaremos que los “usos y costumbres” son un término empleado tanto por los antropólogos como por los discursos políticos y jurídicos, entre otros. En la teoría antropológica se trata de un término sin definición clara que se refiere, en general, “a las costumbres de antaño que perduran hasta el día de hoy” en las comunidades indígenas (Canedo 2008: 404).

Oaxaca es un caso que resalta en este sentido, ya que México estableció el derecho de los pueblos originarios a la libre determinación y autonomía mediante la reforma al artículo 2 constitucional efectuada en 2001; sin embargo, dichos lineamientos generales generaron controversia y nunca fueron realmente aterrizados. En este sentido, Oaxaca es el caso pionero porque su Constitución es la más avanzada en materia indígena y el derecho constitucional sí refleja las prácticas cotidianas.

Las comunidades indígenas de Oaxaca supieron defender su autenticidad cultural y conscientemente resignaron a las formas de organización social y política que les imponía el estado. Según el recuento detallado de Torres (2004: 24-26), los llamados “usos y costumbres” fueron reconocidos por el Congreso oaxaqueño a mediados de 1995 para asegurar que, en los municipios, las autoridades puedan ser elegidas sin la intervención de los partidos políticos. En 1998 fue promulgada la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, cambio que se dio en reacción a una propuesta formulada ya en 1992 por una convergencia de las comunidades y municipios de la Sierra Norte de Oaxaca, en cuyo marco se organizó el Foro de Acuerdos Mixes donde se solicitó al gobernador de la entidad precisamente la no intromisión de los partidos.

Para que este cambio pudiera proceder, el protagonismo del pueblo mixe y su experiencia organizativa fue de suma importancia no solo para la autonomía indígena en Oaxaca sino en el país entero. La organización que jugó papel central en las demandas de los derechos indígenas es Servicios del Pueblo Mixe (SER), asociación civil constituida en 1988 por mandato de la Asamblea de Autoridades Mixes, con antecedentes que se remontan a la década de los setenta. A mediados de los noventa, durante los llamados diálogos de San Andrés entre el movimiento zapatista y el gobierno mexicano, la participación de esta organización mixe fue decisiva en varias mesas y también en la “marcha zapatista” que salió de Chiapas hacia varias entidades de México. Asimismo, SER influyó mucho en la conformación del Congreso Nacional Indígena, una instancia de encuentro de los diversos pueblos indígenas.

En 2008, 418 municipios oaxaqueños de los 570 existentes se regían por sus sistemas organizativos y gestores tradicionales, lo que demuestra su vitalidad, utilidad y pertinencia; se hace notar que las formas de organización estatales, o derivadas desde el estado, no son las únicas que funcionan y tampoco las que lo hacen mejor (Canedo 2008: 401).

Oaxaca también representa la región dentro de México donde los intelectuales de los diferentes pueblos, ante todo los zapotecos y mixes, empezaron a formular una mirada independiente a la perspectiva antropológica académica, la que durante décadas había representado la única manera científicamente legítima del estudio del “otro cultural”. Dicha perspectiva originaria se conoce como “comunalidad” y se define como una teoría en formación y una ideología de identidad. Pone en manifiesto la manera en cómo los mismos pueblos originarios conceptualizan e interpretan su modo de vida, sin la intermediación intelectual de los académicos no indígenas quienes no necesitan entender todos los matices de una cultura estudiada.

La comunalidad consiste sobre todo en nombrar y entender el colectivismo indígena como la lógica que rige su organización social (Maldonado 2003) con base en cuatro elementos constitutivos: territorio, trabajo, fiesta y poder.⁶⁴ Estos son atravesados por los demás rasgos culturales, como la lengua, conocimientos, tecnologías de producción, religiosidad, etc. Mientras que los cuatro elementos centrales son cruciales para reproducir el modo de vida comunitario, los demás rasgos culturales son auxiliares y complementarios, y pueden vivir diferentes grados de erosión o hasta desaparecer, sin que esto necesariamente implique la pérdida de la identidad comunitaria: “se puede llegar a ser monolingüe en español, no usar la

⁶⁴ Según la explicación de Floriberto Díaz Gómez (2003), antropólogo y activista mixe, estos cuatro elementos deben entenderse de la siguiente manera. La importancia del *territorio* para cada comunidad indígena deriva de la concepción biocéntrica de la tierra como madre; entre una madre y sus hijos no existe una relación en términos de propiedad, sino de pertenencia mutua, y tal como los hijos no son superiores a su madre, las personas no son superiores a la naturaleza. En lo que concierne al trabajo, este se entiende como un acto colectivo de recreación de la comunidad y la regla principal es actuar de manera recíproca sin importar si el trabajo realizado sirve para el ejercicio del poder, manutención o la cimentación ritual de la identidad comunitaria. La reciprocidad es al mismo tiempo derecho y obligación. En cuanto a la fiesta, se trata de ritos y ceremonias practicados por la comunidad que representan la expresión del don comunal, la relación recíproca entre la colectividad y lo sagrado. Por último, la concepción indígena del poder es constituida por dos principios regidores: el consenso en asamblea para la toma de decisiones y el servicio gratuito como ejercicio de autoridad.

vestimenta tradicional, dejar de practicar rituales, pero no se puede dejar de servir a la comunidad” (Maldonado 2003: 15).

Desde la perspectiva de la comunalidad, la comunidad indígena no es un vestigio del pasado destinado a ser reemplazado por otras formas de organización social más modernas, sino un ente vivo y flexible que, en condiciones de autonomía, es capaz de adaptar su existencia a la modernidad sin dejar de ser lo que es. Posiblemente, la comunalidad pueda seguir funcionando incluso abandonando la lengua ancestral, pero mientras no se haya producido tal pérdida y el estado del desplazamiento lingüístico sea reversible, las comunidades deben luchar por preservarla.

Para este libro es relevante que, en Oaxaca, también los nidos de lengua son establecidos y gestionados en medio del espíritu de la comunalidad. Representan parte del esfuerzo por hacer valer el derecho a la libre determinación, plasmado en prácticas educativas autónomas y propiamente indígenas. Según resume Maldonado (2016), en Oaxaca, las propuestas educativas se han definido rechazando el concepto oficial de “interculturales” y asumiendo el adjetivo de “comunitarias”:

La educación comunitaria oaxaqueña es un amplio movimiento multiactoral. (...) Las propuestas han buscado distanciarse de la política retórica del Estado mediante una percepción de la interculturalidad como un modelo educativo que va más allá de ser solamente un concepto nuevo para designar al mismo modelo por décadas hegemónico, pues no puede enarbolar la bandera de la diversidad quien la reprime, ni puede establecer un diálogo con culturas quien impone un monólogo (Maldonado 2016: 48-49).

El impulso a los nidos de lengua en Oaxaca

Precisamente en reacción a la necesidad de crear sistemas educativos alternativos para las comunidades indígenas de México se estableció la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) en 1974, en calidad de un movimiento pedagógico integrado por los profesores indígenas de esta entidad. Dichos profesores se formaban en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO, funcionó entre 1969 y 1977), de acuerdo con las políticas integracionistas oficiales hacia los pueblos indígenas. La CMPIO se conformó en oposición a dichas políticas.

Hoy, la CMPIO se autodefine como “un grupo de entusiastas maestros indígenas... en la aplicación de proyectos de formación docente y programas bilingües”.⁶⁵ Oficialmente, como trabajadores de la SEP, los profesores de la CMPIO atienden los niveles: inicial (32 centros), preescolar (284 centros) y primaria (113 escuelas) en las comunidades de pueblos originarios situadas en 24 zonas escolares del estado de Oaxaca, donde se hablan 12 de las 15 lenguas indígenas oaxaqueñas. Como CMPIO, estos mismos maestros están impulsando su movimiento académico con el propósito de construir alternativas educativas.⁶⁶

Lo singular es que la CMPIO, siempre en oposición a las políticas del estado y la federación, logró abrir un importante espacio dentro de las estructuras oficiales y sindicales de la educación pública oaxaqueña. De tal modo que la Coalición se define, por un lado, como una asociación civil (desde 1990), pero al mismo tiempo es una delegación sindical y una jefatura de zonas de supervisión o Plan Piloto.⁶⁷

Desde su fundación, la Coalición ha trabajado para asegurar la formación docente para impulsar encuentros de intercambio de experiencias educativas y para construir currículum de una educación fundamentada en la vida comunal de los pueblos indígenas, plasmada en diferentes modelos educativos, tales como la Secundaria Comunitaria Intercultural.

Es importante recalcar que, paralelamente, transcurrían procesos análogos desde las diferentes comunidades indígenas de la región, con el protagonismo muy visible del municipio mixe de Santa María Tlahuitoltepec donde surgieron varios modelos educativos autónomos desde nivel secundaria hasta el nivel superior (Maldonado 2016: 49).

La necesidad de conocer el protagonismo de la CMPIO en cuanto al impulso que esta organización dio a los nidos de lengua en Oaxaca, nos llevó inevitablemente a buscar la posibilidad de entrevistarnos con sus representantes. A nuestra petición accedió la Jefatura de Zonas de Supervisión Núm. 21; tres de sus profesores, Fernando Soberanes Bojórquez (Coordinador de la CMPIO), Francisco Sánchez Reyes y Julián Jiménez Ramírez, se reunieron con nosotros en una especie de mesa de diálogo.

⁶⁵ En <http://cmpio.blogspot.com/2008/05/las-tres-figuras-de-cmpio.html>

⁶⁶ En <http://cmpio-planpiloto.blogspot.com/2010/12/quienes-somos.html>

⁶⁷ Las tres figuras que constituyen hoy la CMPIO son: 1) Jefatura Núm. 21 – Plan Piloto que depende de la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 2) Delegación Sindical D-I-211 que pertenece a la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, y 3) Asociación Civil CMPIO, A. C. En <http://cmpio.blogspot.com/2008/05/las-tres-figuras-de-cmpio.html>

Así pudimos conocer sus posturas críticas ante el sistema oficial de la Educación Intercultural Bilingüe en México y sus experiencias personales sobre los modelos educativos alternativos que se han establecido en la entidad, principalmente, el nido de lengua.

A grandes rasgos, se puede decir que desde la CMPIO se cuestiona la posibilidad de que el Estado mexicano pueda y quiera asegurar una educación de tipo intercultural y bilingüe que vaya más allá del discurso político. Por lo tanto, se aboga por un cambio en la gestión y liderazgo en la educación indígena.

Fernando Soberanes señaló:

En la CMPIO llevamos mucho tiempo trabajando en educación indígena y hasta donde hemos visto, hay un discurso muy elaborado de ello a nivel nacional, pero la práctica es otra. Yo sostengo que en México no existen las escuelas bilingües y donde existen es por excepción, algunos casos solamente, y quienes las trabajan lo hacen no porque hayan seguido planes y programas de la SEP ni la formación de la SEP, sino porque se salieron del esquema por su cuenta. Nosotros participamos de 2002 a 2013 en el Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural y visitamos varios estados de la República, escuelas en el norte del país, en el centro, en el sur, en la península de Yucatán, y hablamos con los maestros. Y lo que vimos a nivel nacional no es educación bilingüe y mucho menos intercultural.

Podemos ver que la intención de la CMPIO no es la de adaptar el sistema educativo existente sino crear uno independiente. Para ello, el movimiento se interesa especialmente por la formación de maestros bilingües indígenas que sepan educar a los niños desde las cosmovisiones y necesidades locales de las comunidades donde habitan.

Para entender el contexto en que se origina la CMPIO, señalemos que el estado de Oaxaca está enfrentando serios problemas sociales: casi la mitad de todos los municipios mexicanos de alta marginación se encuentra en esta entidad. Al mismo tiempo, esta situación está vinculada con la cuestión étnica porque una gran parte de las comunidades rurales oaxaqueñas son mayormente indígenas y hablantes de diferentes lenguas originarias (Meyer 2010b: 89). Dichas lenguas suman 15, con

la predominancia del zapoteco y mixteco (Pardo y Acevedo 2013: 93).⁶⁸ En otras palabras, la presencia originaria permea en toda la entidad, lo cual justifica, desde la CMPIO, promover una educación basada en el concepto de la comunalidad, es decir, toda una forma de vida comunitaria con sus valores, prioridades y prácticas colectivas, que representa el cimiento de la identidad y la resistencia cultural indígena (Meyer 2010b: 89).

De acuerdo con lo señalado por los profesores entrevistados, el movimiento pedagógico de la CMPIO mantiene lazos también con el movimiento zapatista, el que según ellos busca metas parecidas. Aunque la CMPIO se remonta a la década de los setenta, Soberanes también comentó:

De alguna manera fue el zapatismo que le dio al movimiento pedagógico el ánimo para iniciar. Ya había otras cuestiones de antes, pero fue hasta el surgimiento del movimiento zapatista cuando la gente dijo: en la educación podemos hacer algo diferente a lo que venimos haciendo. Por eso, el movimiento pedagógico empieza en el 1995, aproximadamente un año y medio después de la aparición del zapatismo.

Desde la perspectiva del profesor, la Coalición entró en su fase más activa precisamente en dicho periodo.

En relación con el modelo del nido de lengua, Soberanes señaló que es compatible con el objetivo del movimiento magisterial de lograr autonomía educativa:

Aquí en Oaxaca, los nidos de lengua son del movimiento pedagógico y tienen mucho que ver con la educación alternativa. Por eso, cuando en el Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural se dijo que había que promover los nidos, nosotros en la CMPIO contestamos que se puede llevar a cabo a través del movimiento pedagógico.

De tal modo que, desde 2007, la CMPIO obtuvo “luz verde” y se ha convertido en la principal promotora de la implementación de los nidos de lengua en el estado de Oaxaca.

Al inicio de 2018 —a diez años del establecimiento de los primeros nidos de lengua oaxaqueños—, nos encontramos dialogando con los profesores de la CMPIO

⁶⁸ De acuerdo con el número de hablantes son los idiomas zapoteco, mixteco, mazateco, chinanteco, mixe, chatino, trique, cuicateco, huave, náhuatl, zoque, chontal, amuzgo, chocho e ixcatéco.

sobre la trayectoria recorrida. Se trataba de documentar esta historia a través de los testimonios personales de los tres profesores que habían participado en la fundación de los nidos.

En seguida, insertamos los comentarios vertidos por los profesores desde su propia cronología y lógica.

“Cuando en la CMPIO conocimos la primera información sobre el nido de lenguas gracias al libro traducido por la doctora Lois Meyer que hablaba de la experiencia de los maorí, nos dijimos que era algo muy importante,” abrió el recuento Fernando Soberanes.

Si en verdad se quiere hacer educación bilingüe, que se empiece por fortalecer las lenguas que están en grave peligro de extinción. Aun las lenguas más fuertes de Oaxaca, como el mixteco y el zapoteco, tienen comunidades donde ya no quedan hablantes, algunos tienen 80 o 90 años. Para esas comunidades, los nidos de lengua son una buena estrategia. A nosotros nos emocionó conocer los planteamientos de los maorí y luego se dio la posibilidad de que nos visitara una persona de Cochití, Nuevo México, donde también existe un nido de lengua. Al conocer su experiencia relacionada no solamente con el nido de lengua sino con la problemática educativa en general, cómo la gente de los pueblos (originarios) vive limitada a las reservaciones, por primera vez me entró el deseo de conocer Estados Unidos.

Una vez incentivado el interés por el modelo preescolar maorí en Oaxaca, llegó un apoyo significativo desde el CNEIL. El congreso representa una dinámica de reunión promovida por los pueblos originarios mexicanos⁶⁹ que no solo pretende informar sobre el tema de la educación mediante ponencias y conferencias, sino también hacer acuerdos y tomar decisiones bajo el lema de la autonomía educativa indígena. En la inauguración del segundo CNEIL se pudo escuchar el siguiente mensaje:

Hoy es el día que se iniciará el trabajo sobre educación indígena para que se enseñe mejor a nuestros hijos, para que enseñando bien lo nuestro, trabajen bien, aprendiendo todos bien, y si aprendemos bien, seremos más hermanos... cuidando bien lo nuestro, nuestras cosas, como lo de nuestros antepasados, nuestra gente. Nos decimos diferentes algunos,

⁶⁹ Apoyados por varios importantes personajes no indígenas comprometidos con el tema del congreso, tales como Noam Chomsky o Carlos Montemayor.

pero ¡no somos diferentes, porque somos de una sola sangre! y ¡tenemos una sola madre!
Por esto todos somos hermanos.⁷⁰

El CNEH realizó dos eventos, el primero se celebró en octubre de 2002 en Pátzcuaro, Michoacán, y el segundo en octubre de 2007 en la capital de Oaxaca. En cuanto al segundo congreso, decisivo para los nidos de lengua, comprendió varias fases de preparación. En otoño de 2006, el comité promotor convocó instituciones, organizaciones y personas involucradas en proyectos de educación indígena e intercultural. Luego inició un periodo que concluyó hasta septiembre de 2007, durante el cual estas experiencias fueron acercadas a las diferentes partes del país mediante una serie de encuentros e intercambios regionales, conociendo las ideas, experiencias concretas y metodologías desde distintas partes de México. Para este fin se determinaron como sedes la ciudad de Oaxaca y San Cristóbal de las Casas en Chiapas. En octubre del mismo año se llevó a cabo el segundo congreso, seguido por los trabajos de ordenamiento y sistematización de los acuerdos surgidos en su marco.

“Uno de los acuerdos hechos en el segundo Congreso fue promover la instalación de los primeros nidos de lengua aprovechando la experiencia de Nueva Zelanda que ya conocíamos y de las personas que nos habían visitado de Cochiti”⁷¹; también explicó Soberanes cómo estuvo involucrada la CMPIO en el asunto.

Nosotros como CMPIO ya teníamos la idea en mente. Cuando en el Congreso se acordó promover los primeros nidos de lengua en México, nos ofrecimos llevarlo a cabo, dado que estábamos trabajando en más de cuatrocientas comunidades y de estas, era posible escoger unas cinco para generar primeras experiencias.

Mas, en realidad, no se trataba de simplemente “escoger” las comunidades para importar el nido de lengua en ellas, y los miembros de la CMPIO fueron conscientes de ello.

Francisco Sánchez Reyes explicó que la implementación de cada nido de lengua tuvo dos componentes: la propuesta generada desde los profesores de la CMPIO y la instalación misma que dependía de la decisión interna de cada comunidad.

⁷⁰ Palabras inaugurales del 2º congreso pronunciadas por Erasmo Palma (Tovar et al. 2009, p. 21).

⁷¹ Palabras inaugurales del 2º congreso por parte de Gerardo Alonso Méndez.

La idea de cada nido de lengua surgió entre los maestros y se llevó como propuesta a ciertas comunidades, sugiriéndoles que podría ser la manera de recuperar y revitalizar la lengua originaria. Pero adelante se trataba de involucrar en la mayor parte del proceso a los padres de familia y otras personas para lograr que la comunidad se interesara.

Fernando Soberanes reafirmó las palabras de su colega acerca de la concepción voluntaria y consensuada de la fundación de los nidos de lengua:

Una de las primeras cosas que teníamos que tomar en cuenta era la comunalidad de los pueblos de Oaxaca y, como parte de esta, los acuerdos de asamblea. No podíamos llegar a una comunidad y decir: “Aquí venimos con esta propuesta y se va a construir un nido de lengua porque sabemos que hay niños en el pueblo que ya no conocen la lengua originaria, pero sí hay gente mayor que todavía la habla”. Al contrario, se trataba de llegar para presentar la propuesta y proporcionar a la gente la información en qué consiste. Se siguió el procedimiento de que los profesores, el comité de padres de familia de cada escuela y los padres de los niños que iban a ser beneficiados o afectados por el nido de lengua tuvieran la información necesaria y estuvieran de acuerdo. Una vez asegurado esto, el asunto se llevó a las autoridades y, a través de ellas, a la asamblea del pueblo.

A continuación, el profesor añadió algunos detalles sobre la historia de la implementación de los nidos de lengua concretos:

Empezamos a promover el modelo y, después de cierto tiempo, reunimos aproximadamente 40 solicitudes por parte de diferentes comunidades. El CNEII se llevó a cabo en 2007 y poco después, en 2008, se llegaron a instalar los primeros 10 nidos de lengua. En Oaxaca, uno de los primeros nidos que se pensaba establecer se encontraba en una isla en el Istmo de Tehuantepec. Unas compañeras de la CMPIO hicieron dos o tres viajes a esa isla intentando implantar el modelo de Nueva Zelanda, pero no había condiciones favorables. Esa fue nuestra experiencia; estuvimos promoviendo los nidos de lengua en ciertos lugares, pero nunca se pudieron instalar, así que al final dejamos de ir, y luego surgieron nidos por otros lados donde nunca esperábamos que la gente se pudiera interesar. Gracias a eso aprendimos que no se podía trasladar mecánicamente la experiencia de Nueva Zelanda a México.

En reacción a este aprendizaje, se empezó a trabajar en el enlace entre el modelo neozelandés y su traslado y adaptación en la región oaxaqueña. Se acudió a la revisión de la bibliografía disponible, pero también se solicitaron asesorías por parte de varios personajes procedentes del ámbito maorí.

Al respecto, Soberanes detalló:

En esos mismos días que se estaban implementando los primeros nidos de lengua, en 2008 estuvo en los Estados Unidos el doctor Alexander Steward, uno de los maoríes que habían impulsado los nidos en Nueva Zelanda. Nosotros tuvimos la oportunidad de invitarlo a México a través de UNICEF y él estuvo con nosotros durante tres días. Su presencia impulsó bastante nuestro trabajo, ya que el doctor hizo visita a una comunidad donde existía un nido de lengua, impartió una conferencia en la Universidad Autónoma de Oaxaca y también dio una entrevista en la radio de Oaxaca. Realizó varios talleres, pero como hablaba solo el maorí y el inglés, tuvimos que emplear a varios intérpretes, porque con uno solo no era suficiente. Nuestro auditorio (en el edificio administrativo de la CMPIO en la ciudad de Oaxaca) se llenaba con las personas que venían a tomar los talleres con el doctor, otro taller fue impartido por Lois Meyer, algunos fueron coordinados por una académica que había colaborado con el nido de lengua de Cochití. El asunto estaba tomando auge.

Los talleres iban dirigidos, en principio, a los guías que trabajaban en los nidos de lengua recientemente instalados, a las autoridades comunitarias y padres de familia. Respecto a los guías, personajes clave para el funcionamiento de cada nido, Soberanes señaló:

Eran adultos que vivían en los pueblos, hablantes de la lengua originaria, que iban a servir de guías en el nido, ya sea porque se propusieron en una asamblea de manera voluntaria, o porque les llamó una autoridad y los invitó a prestar este servicio. El asunto clave con los guías fue asegurar que su trabajo en los nidos fuera por *tequio* (servicio no remunerado a la comunidad), no con un presupuesto por delante. Si hubiera un presupuesto en medio, el día que se agotara, se acabaría también el nido de lengua.

En 2008, Oaxaca contaba con una decena de nidos de lengua que estaban operando bajo los principios de la comunalidad y prometían contribuir significativamente al panorama de la educación alternativa y autónoma de la entidad, posiblemente más

allá. Sin embargo, la década que estos proyectos tenían por delante, a futuro iba a traer circunstancias poco favorables para su mantenimiento.

Los nidos de lengua en Oaxaca en el periodo 2008-2018

¿Qué sucedió durante los diez años transcurridos desde la fundación de los primeros nidos de lengua en Oaxaca? Al inicio, la reflexión de los gestores involucrados, de la CMPIO y comunitarios, giraba en torno al modelo mismo, sus orígenes neozelandeses, las características que desprendían de las circunstancias maoríes y su funcionalidad en el contexto oaxaqueño.

“La metodología para los nidos de lengua dentro de la comunidad oaxaqueña ya está creada” declaró Fernando Soberanes, pero inmediatamente se explayó sobre las diferencias entre el modelo original y la forma de trabajarlo en Oaxaca, señalando como la primera diferencia el ámbito primario de implementación: el campo.

Teníamos previsto que no era posible seguir todos los pasos a pie de letra como en Nueva Zelanda. En primer lugar, en Oaxaca se respetó el asunto de la comunalidad y los nidos de lengua se instalaron en los pueblos pequeños. En cambio, en Nueva Zelanda se empezó en las ciudades, pero también nosotros pretendíamos llevar los nidos a zonas urbanas. Por cierto, en una de las colonias de la ciudad de Oaxaca existe un nido de lengua coordinado por unas personas que habían asistido a nuestros talleres y que trabajan con los niños mixes.

Esta fue la primera y afortunada mención del nido *Naaxwiinyětë Käjpxy* que posteriormente elegimos como nuestro estudio de caso y que el lector podrá conocer a detalle en los capítulos siguientes.

Al profundizar en la metodología de trabajo de los nidos de lengua, Francisco Sánchez señaló que la edad de los niños fue el principal punto que dividió el modelo maorí y el oaxaqueño.

En Oaxaca seguimos llamando el modelo el nido de lengua, pero la variante neozelandesa tiene una particularidad muy propia de trabajar con los bebés que apenas van a empezar a hablar; es decir, la idea es que el maorí sea su primera lengua, pero en Oaxaca se trabajó con niños de 3 a 10 años, a nivel preescolar y primaria, que de alguna manera ya hablaban

el español como primera lengua. Esto significa que la lengua indígena prácticamente es una segunda lengua para ellos. Se debe a que en la CMPIO somos maestros, tenemos escuelas de educación inicial, preescolar y primaria, y es donde hemos penetrado con nuestro trabajo.

Por consiguiente, Fernando Soberanes aclaró otra circunstancia particular, la falta de costumbre de que los bebés y niños se desprendan de sus madres durante la primera infancia; es decir, antes de entrar en la escuela primaria. Esto dificulta practicar la inmersión lingüística temprana en la lengua originaria en los nidos.

Uno de los problemas que observamos es que para recuperar una lengua originaria como primera lengua habría que asegurar la asistencia de los niños antes de que empezaran a hablar, pero en los pueblos indígenas es muy difícil que la gente acceda a algo así, no suele enviar a sus hijos ni siquiera a establecimientos preescolares. Por eso, la mayoría de los niños que asistían a los nidos de lengua tenían ya la primera lengua desarrollada, la que en ocasiones era alguna lengua indígena, pero fundamentalmente era el español.

Respecto a la predominancia del español y el efecto de la diglosia sobre el trabajo de los nidos de lengua, Francisco Sánchez comentó:

Con los nidos de lengua se pensaba revitalizar algunas lenguas indígenas y recuperar otras. Hay algunas escuelas, por ejemplo, la de Xolotepec de la Paz, donde solamente se había identificado una señora y dos señores que todavía hablaban la lengua originaria. Había una generación que entendía la mayoría de la conversación, otra que entendía quizás algunas palabras y la generación de los jóvenes ya no entendía nada. Uno de los factores es el papel que ha jugado la escuela. En la mayor parte de las escuelas se enseña todo en español, no en las lenguas originarias, y en las instituciones oficiales tampoco tenemos espacios donde se usen estas lenguas. Todo esto viene a formar la pregunta: ¿para qué sirven estas lenguas? Sucede en las mismas comunidades, instituciones, escuelas, centros de salud cuando el médico habla solamente en español, en las iglesias cuando el sacerdote da la misa en español. Por eso, en algunas comunidades indígenas, la mayor parte de la gente se comunica en español, aunque también existen otras donde los niños desde pequeños por naturaleza aprendieron su lengua originaria como primera lengua y donde la comunicación general se da en esta lengua. En estas últimas, la gente no tiene

tanta conciencia lingüística. En cambio, en las comunidades donde la lengua sí se estaba perdiendo, se estaba planteando abrir los nidos.

El profesor continuó aclarando la fuerza de las actitudes negativas que derivan de la estigmatización de las lenguas indígenas a lo largo de la sociedad mexicana:

Yo estuve en una comunidad, vi cómo funcionaban las cosas de cerca, ya que colaboraba con la maestra. Encontrábamos que la mayoría de la gente decía no entender nada de la lengua originaria, pero cuando los guías del nido hacían ciertas actividades y, de repente, se usaban palabras de relajo o que causan gracia, esta misma gente que declaraba no entender nada se reía y luego hacía sus comentarios. Así nos dábamos cuenta de que sí entendían y que, en realidad, todo tenía que ver con la negación de las lenguas indígenas.

La siguiente problemática relevante en torno a la aplicación del modelo maorí en Oaxaca concernía al nivel de escolarización de los nidos de lengua respectivos. Gracias al estudio previo del modelo educativo, los maestros de la CMPIO entendían que los nidos no son escuelas donde la lengua originaria se imparta mediante clases formales, sino más bien reuniones con fines de impulsar la adquisición lingüística temprana, desarrollada a través de una interacción dinámica e informal entre adultos y niños.

Para Francisco Sánchez, esta era la idea básica que definía los nidos de lengua oaxaqueños, al menos al inicio:

En los nidos en Oaxaca participaban personas voluntarias de las comunidades que hablan la lengua originaria, enseñándola a los niños. Una de las estrategias era evitar impartirla al estilo de un salón de clase, por escrito, sino hablar en la lengua originaria al hacer alguna actividad. Esto se hacía mediante palabras, pequeñas frases y oraciones. Por ejemplo, las personas guía mostraban algunos objetos más cercanos a la vida cotidiana de los niños y les iban diciendo cómo se llaman en la lengua originaria. Los guías también preparaban comida, hacían tortillas, durante todo ese proceso platicaban con los niños explicando qué es lo que estaban haciendo, y los involucraban en estas actividades. Era una práctica mucho más parecida a la vida cotidiana, a la familia.

“Personalmente creo que la estrategia funcionó aproximadamente de 2008 a 2011, porque luego los nidos empezaron a escolarizarse” advirtió Fernando Soberanes.

Cuando hablábamos de este problema con los guías, parecía que nos estaban entendiendo, pero después de cierto tiempo nos dimos cuenta de que había que explicárselo de otra manera. En realidad, para ellos, el asunto de escolarizar los nidos o no, no tenía ningún significado. Por eso nos inventamos estrategias para hacerlos entender qué significaba escolarizar. Por ejemplo, se nos ocurrió evitar poner locales especiales para los nidos, porque de esta manera la gente iba haciendo conciencia de que el trabajo es de los papás y de las mamás en sus hogares.

La paulatina escolarización de los nidos de lengua es la consecuencia parcial del hecho de que el modelo haya sido promovido por un movimiento pedagógico que buscó, lógicamente, impactar a través del sistema de las escuelas rurales.

“Nosotros promovimos los nidos de lengua desde nuestra posición de maestros, es decir, desde las escuelas,” reiteró Fernando Soberanes. “Hacer esto trae ventajas porque en las escuelas está la población a la que van destinados los nidos, existe confianza con los maestros y la gente local tiene esperanza de que la escuela les ofrezca servicios útiles.”

“El modelo del nido de lengua siempre estuvo ligado con las escuelas,” reafirmó Francisco Sánchez.

Sin embargo, algunos nidos se crearon fuera de las escuelas por la carencia de instalaciones. Además, en algunas escuelas que conocí, como Cuautla de Jiménez, Concepción Pápalo, Lachatao o Xolotepec de la Paz, la comunidad, con los padres de familia, construyó unos espacios especiales para los nidos, pero en la mayoría de los casos, los nidos de lengua se abrieron dentro de los espacios escolares existentes. En algunas escuelas, los nidos funcionaban dentro del salón en el horario de clases y en otras se trataba de actividades independientes con su propio horario de trabajo. Entonces, a veces sin querer, los nidos se escolarizaron. Resulta que cada nido de lengua depende del interés de las autoridades locales e incluso de los mismos maestros, porque es un proyecto relacionado con la escuela y los profesores tienen la obligación de coordinar sus actividades.

Además de la imposibilidad de separar los nidos de lengua de las escuelas locales, se hizo notar otra problemática compleja: la indiferencia o incluso la postura negativa de los padres de familia hacia el nido de lengua.

“En las familias está muy arraigada la idea de que el aprendizaje se logra únicamente yendo a la escuela y trabajando en el aula con los libros de texto,” comentó Francisco Sánchez.

Al hacer cuentas, resulta que más de 95% de los padres de familia actuales tienen experiencia escolar, lo cual significa que asistieron al menos a la primaria. Esto influye mucho sobre el trabajo de los nidos de lengua porque los padres empiezan a reclamar: ¿Qué es lo que mi hijo va a aprender, no se va a retrasar? Es decir, no piensan en el desarrollo cognitivo de los niños sino más bien en qué información van a obtener de la escuela. Una gran parte de la población está basando su enfoque de pensamiento en la televisión, la que está presente en la mayoría de las comunidades que hemos visitado o en las que tenemos escuelas. Muchos padres no entienden la dimensión de mantener la lengua originaria y preguntan: ¿Y eso para qué sirve fuera de la comunidad?

Ante tal problemática, combatir las actitudes negativas hacia las lenguas indígenas requiere de estrategias funcionales de sensibilización. La CMPIO reconoce la importancia de concientizar a la población acerca del valor de la lengua y cultura tradicional antes de intentar establecer un nido de lengua en cierta localidad.

Es una tarea sisífrica, como reconoció Francisco Sánchez:

Sí realizamos actividades que llevan a la sensibilización. Contamos con la estructura para trabajar con los maestros, más de cerca con los supervisores y los comisionados pedagógicos. Por ejemplo, en la ciudad de Oaxaca el 4 de diciembre del 2017 se hizo una conferencia con un maestro mixteco lingüista, acerca de la situación lingüística que se vive hoy. Solo que es muy poco si tomamos en cuenta todo el aparato que tenemos.

La CMPIO también tenía presente la importancia de incentivar la retroalimentación de los diferentes proyectos de nidos para asegurar su desarrollo y continuidad a futuro. Se efectuaron, por un lado, visitas de la CMPIO a los nidos de lengua para monitorear su actividad y, por otro, reuniones a las cuales se convocaba a los guías de los nidos concretos para compartir las experiencias entre todos. En junio de 2009 se realizó el primer encuentro de los nidos de lengua en la ciudad de Oaxaca con la finalidad de reunir el aprendizaje de los dos años anteriores. En las mismas fechas fue presentado el libro *El nido de lengua, orientación para sus guías* (Meyer y Soberanes, 2009), primer material de este tipo editado en español. Además, los nidos de lengua en Oaxaca obtuvieron el apoyo de la Universidad de Nuevo México y del programa de CIESAS-UNICEF para la realización de talleres en toda la entidad federativa, en los cuales participaron los guías, padres de familia, maestros y autoridades de

las poblaciones donde se ubicaban los nidos, así como los representantes de las instituciones educativas y otras organizaciones de Oaxaca.⁷²

Francisco Sánchez precisó:

Es importante la estrategia de reunión porque es una manera de motivación y reflexión, un momento para crear nuevas ideas de cómo trabajar. Desde la jefatura de la CMPIO se hacían visitas permanentes a los nidos de lengua y periódicamente encuentros, talleres de análisis y reflexión. Dentro de ellos, también se daban algunas orientaciones del trabajo. De los nidos de lengua venían los maestros, los guías y, a veces, también traían a los niños. Se realizaban demostraciones de las formas de trabajo y se analizaba cómo iban correspondiendo los niños. Los guías estaban contentos y comentaban: “Ahora sí vamos avanzando, vamos caminando con el asunto de la lengua”.

Obviamente, la logística subyacente a los encuentros de este tipo exigía traslados, tiempos, espacios, es decir, gastos. Para solventarlos, contribuían las autoridades municipales, el CNEI y también la misma CMPIO, por ejemplo, al proporcionar a los asistentes espacios para dormir.

“El mover a la gente de una comunidad a la ciudad de Oaxaca que era el centro de reunión es bastante difícil” señaló Francisco Sánchez, al mismo tiempo que calculaba las distancias que separan la capital de Oaxaca de las comunidades que albergaban los nidos de lengua convocados.

Cuatla de Jiménez y Xolotepec de la Paz se encuentran a seis horas y media en autobús, Concepción Pápalo está aproximadamente a tres horas y media, Lachatao casi a dos horas. Todo eso implicaba costos y detrás había otras realidades, por ejemplo, el desinterés de la mayoría de las autoridades comunitarias. A pesar de eso, la gente respondía, se notaba el entusiasmo de los guías quienes entendían que tenían que involucrarse para motivar a los demás.

“El CNEI apoyó bastante para que la gente asistiera a las reuniones” agregó Fernando Soberanes. “Los mismos municipios en ocasiones ponían sus camionetas, pero las rancherías y agencias no tenían esa posibilidad, entonces el CNEI les pagaba los gastos

⁷² Entrevista a Fernando Soberanes Bojórquez, <http://ciudadania-express.com/2009/07/13/proyecto-%E2%80%99Cnidos%E2%80%99D-para-la-preservacion-de-las-lenguas-indigenas/>

de pasajes y alimentación. Y se quedaban a dormir en colchonetas en el auditorio en el edificio de la CMPIO en la ciudad de Oaxaca”.

Ahora bien, a largo plazo, los nidos de lengua oaxaqueños chocaron con obstáculos, de los cuales los profesores de la CMPIO delinearon dos que consideraban decisivos.

El primero fue la rotación significativa de las autoridades locales, maestros y comités de padres de familia, la cual ponía en riesgo la continuidad de los nidos de lengua, aunque hayan sido aprobados previamente por las comunidades respectivas.

“Los maestros no son eternos en las escuelas, en nuestro caso cambian cada tres años, aproximadamente, y los comités de padres de familia cambian incluso cada año,” abrió el tema Soberanes.

Entonces, sucede que el comité que promovió el nido de lengua para cierto ciclo escolar, el año siguiente ya no se encuentra. También las autoridades municipales, aunque constitucionalmente deben permanecer durante tres años, en muchos pueblos de Oaxaca ejercen el cargo solamente por un año. Esto influyó negativamente, aunque hubiera actas de asamblea de los pueblos que apoyaban el funcionamiento de los nidos de lengua. Por ejemplo, en cierta comunidad, una asociación prestó un terreno para un nido, pero hace poco recogieron el terreno para llevarselo, supuestamente, para su escuela.

“También es común que los niños cambien de escuela en otra comunidad y con esto prácticamente se rompe y pierde el trabajo del nido de lengua” completó el panorama Francisco Sánchez.

En resumen, la permanencia de las autoridades y personal docente en cierta zona y escuela es de corto plazo, y con este factor disminuye la probabilidad de que un nido de lengua sobreviva la partida del profesor o de la autoridad en turno. Una de las razones más frecuentes por la cual los maestros suelen rotar laboralmente es la incompatibilidad lingüística con la población meta, ya que a menudo les toca ejercer docencia, siendo hablantes de una lengua originaria X, en una zona donde se habla una lengua originaria Y, lo cual complica la comunicación con los alumnos, motiva prácticas escolares castellanizantes (al tener que acudir al español, la lengua franca común) e impide que el proceso de enseñanza y aprendizaje esté arraigado en la lengua y cultura local, como la idea de la educación intercultural y bilingüe lo requiere.

Fernando Soberanes describió la situación actual con las siguientes palabras:

Es un problema nacional en la educación indígena que no todos los maestros estén ubicados en su área lingüística. En Oaxaca, en todos los niveles escolares, donde hay mayor abundancia de los maestros bilingües es el Istmo de Tehuantepec. Estos son hablantes del zapoteco, pero se encuentran trabajando en la zona chatina, triqui o mixe. Aparte, la situación se complica cada vez más porque a menudo, los hijos de estos maestros de tercera edad ya no hablan la lengua originaria.

El segundo mayor obstáculo para el funcionamiento exitoso de los nidos de lengua, identificado por los profesores de la CMPIO, está relacionado con la reforma educativa de 2012.⁷³ Los profesores entrevistados describieron la situación provocada por la reforma en la entidad de Oaxaca desde la perspectiva de la organización que representan. Su punto de vista sirve, ante todo, para entender cómo algunos actores de la misma CMPIO perciben el clima político en ese periodo y qué importancia le atribuyen para el mantenimiento o abandono de los proyectos de los nidos de lengua que el movimiento magisterial había impulsado.

“A partir de 2013, la reforma desestabilizó la CMPIO en todos los aspectos” declaró Julián Jiménez. “Desde ese tiempo, muchos integrantes empezaron a preocuparse por su trabajo, su prioridad pasó a ser la de asegurar su propia estabilidad laboral”.

“Emocionalmente fue un golpe fuerte porque los gestores de la reforma se fueron principalmente contra Oaxaca,” agregó Francisco Soberanes. “La policía federal tomó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, se emitió orden de aprehensión de aproximadamente treinta líderes magisteriales, se produjeron encarcelamientos y en Nochixtlán incluso asesinatos. La CMPIO estuvo a punto de retirarse de sus oficinas en Oaxaca porque llegó el aviso de que las personas que tuvieran funciones administrativas con plaza docente tenían que regresar a las escuelas asignadas.”

“En este periodo electoral se está llevando a cabo una campaña de desprestigio dirigida desde el gobierno contra el magisterio, algo que se nota especialmente para

⁷³ Se trata de la reforma constitucional impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto, aprobada entre 2012 y 2013, y derogada por López Obrador en 2019. Durante 2013, dicha reforma educativa despertó controversias y protestas masivas por parte del magisterio mexicano. Los promotores de la reforma basaban su discurso en la necesidad de elevar la calidad de la educación mexicana y maximizar los logros académicos, mientras que el otro frente se oponía, entre otros puntos, al nuevo sistema de evaluación de los maestros y la propuesta de autogestión de las escuelas.

el caso de Oaxaca” pormenorizó Francisco Sánchez. “Por eso, si los nidos de lengua siempre se inclinaban hacia lo oficial y la escolarización, esta tendencia se agudizó con la reforma educativa y todos los problemas que surgieron con el gobierno,”

“A pesar de los esfuerzos, todo se empezó a descomponer cuando dejaron de organizarse talleres, sobre todo a partir de la reforma educativa en 2013” especificó Fernando Soberanes. “Existen personas que con la reforma quedaron del otro lado, como es el caso de Sylvia Schmelkes.⁷⁴ Anteriormente, ella apoyó mucho el CNEII, pero desde que tomó otro camino en 2013, los de Oaxaca dejamos de asistir.”

En medio de un ambiente de cambios e inseguridad, la atención y supervisión dedicada a los nidos de lengua quedó en segundo plano.

La situación actual de los nidos de lengua en Oaxaca

En 2018, al iniciarse la investigación plasmada en este libro, ya no quedaba prácticamente nada del proyecto de los nidos de lengua de la CMPIO. Para presentar un balance, resumiremos diversos factores tanto favorables como desfavorables que influyeron en el camino.

Las circunstancias adversas que intervinieron en la gestión de los nidos de lengua oaxaqueños fueron:

- la ideología predominante entre los padres de familia, maestros y otros actores que priorizaba la educación formal basada en el aprendizaje de conocimientos considerados de utilidad para la vida al exterior de las comunidades indígenas;
- la indiferencia o las actitudes negativas hacia las lenguas originarias en los hogares, escuelas, instituciones oficiales, etc.;
- la dificultad de asegurar la continuidad de los nidos de lengua debido a la rotación de los agentes necesarios para su funcionamiento y sostenimiento a largo plazo;
- dependencia de los nidos de lengua de los maestros de las escuelas locales, cuya permanencia en la comunidad es temporal;
- la progresiva escolarización de los nidos de lengua y su incorporación en el sistema

⁷⁴ Sylvia Irene Schmelkes del Valle es investigadora educativa y socióloga mexicana. Durante la administración de Vicente Fox (2000-2006) presidió la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública. En 2013, en el marco de la Reforma Educativa de Peña Nieto, fue designada como presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

educativo mayoritario y convencional, con lo cual se debilita la metodología enraizada en la transmisión lingüística informal desde los guías hacia los niños;

- el desorden dentro del sistema de la educación alternativa en Oaxaca generado en torno a la reforma educativa del 2012, el que contribuyó a la desestabilización de los proyectos de nidos de lengua.

En cambio, el contexto que sí favoreció los nidos de lengua fue:

- la existencia de un sistema organizacional en Oaxaca enfocado en las prácticas educativas alternativas y autónomas respecto al sistema educativo del estado;
- el protagonismo de la CMPIO al impulsar los primeros nidos y, por consiguiente, organizar encuentros para la retroalimentación y el intercambio de experiencias;
- el apoyo tanto moral como práctico brindado por el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII) para el primer impulso a los nidos de lengua;
- el apoyo de diversos organismos internacionales (UNICEF) y personajes externos (Estados Unidos y Nueva Zelanda) con la experiencia directa con la gestión de los nidos de lengua, que posibilitaron asesorías y capacitaciones en torno al modelo educativo;
- la labor voluntaria de los guías de los nidos de lengua como personas conscientes de la importancia de la lengua y cultura originaria de cada lugar;
- en el marco de la comunidad oaxaqueña, el apoyo de las autoridades en algunas comunidades donde abrieron los nidos de lengua que permitió tomar decisiones colectivas en asamblea y designar o construir espacios para los proyectos particulares.

Ahora bien, ¿qué se sabe sobre los nidos de lengua concretos que en algún momento del periodo 2008-2018 llegaron a acoger a los niños indígenas en Oaxaca?

“No sé en qué situación se encuentran los nidos que promovimos en los años 2008 y 2009” reconoció Fernando Soberanes. “Su escolarización gradual implicó que los que habían contado con un espacio especial regresaran a las aulas escolares. Por eso, no sabría decir si actualmente existe algún proyecto que esté funcionando realmente como un nido de lengua. Personalmente estimo que ya no queda ninguno que siga manteniendo un espacio propio”.

“Opino que Cuautla de Jiménez es una comunidad de la que todavía se puede decir que tiene un nido de lengua” intervino Francisco Sánchez. “La situación en las demás comunidades fluctúa; de pronto el nido funciona, de pronto ya no”.

Por consiguiente, los profesores voltearon hacia las regiones fuera de Oaxaca, sin embargo, tampoco disponían de la información actualizada sobre los nidos de lengua que la CMPIO había ayudado a promover en estas partes.

“No estoy seguro cómo se encuentren en estos momentos los nidos de lengua en la zona de Pátzcuaro, pero es un hecho que su promoción se hizo en conjunto con la CMPIO” aseveró Fernando Soberanes. “De hecho, a los talleres que organizamos asistió gente de los estados de Michoacán, Jalisco, Sinaloa, Guerrero, Chiapas, de la península de Yucatán y de la ciudad de Tijuana. Nosotros mismos fuimos a Yucatán a la instalación de algunos nidos de lengua. Unas compañeras que trabajaban en los nidos en Oaxaca fueron a hacer demostraciones a la península y a nosotros nos tocó visitar la zona en 2008 el día que se iban a inaugurar los nidos en las comunidades pequeñas cerca de la ciudad de Valladolid donde trabajaba la Conafe. En Valladolid también existía un nido de lengua familiar, situado en una de las colonias de la zona urbana”.

Volteando de nuevo hacia Oaxaca, Fernando Soberanes confirmó que la idea de los nidos de lengua no se ha extinguido en la entidad. En la actualidad, existen proyectos nuevos en fase inicial en los cuales la CMPIO una vez más tiene protagonismo.

“Tengo el conocimiento de que en diferentes partes de Oaxaca se están haciendo intentos de nuevos nidos de lengua” dijo el profesor.

Por ejemplo, la comunidad de Yalalag ubicada en la Sierra Juárez, como pueblo tiene mucha trayectoria de lucha por la educación autónoma. Es una comunidad donde de los 81 niños solamente 32% hablan lenguas indígenas que, de hecho, son dos, ya que algunas personas hablan zapoteco y otras, mixe. Precisamente en Yalalag acaban de solicitar que los cuatro compañeros y compañeras de preescolar que trabajan en esta población promuevan un nido de lengua. Nosotros hace poco asistimos a una asamblea con el pueblo y con los padres de familia, donde se acordó empezar a trabajar desde las casas que ya traen experiencia previa con algún nido de lengua. Se formó la idea de que cada casa se transformara en un nido.

En la actualidad, las experiencias previas y mayormente adversas con la escolarización de los nidos de lengua motivaron la CMPIO a tomar medidas preventivas, aplicadas desde la fase inicial de cada nuevo proyecto. De tal modo que en Yalalag se propuso desarrollar la modalidad “familiar” del nido de lengua ligado al hogar, evitando su asociación con la

escuela local. La decisión de enfocarse en las casas particulares fue motivada también por el hecho de que los docentes que trabajan en Yalalag son bilingües, pero no en las lenguas y variantes dialectales propias de esta comunidad.

“No hemos propuesto que el nido de lengua tuviera un espacio independiente” pormenorizó Fernando Soberanes. “Opinamos que es más conveniente que se trabaje desde los hogares porque solo uno de los profesores es originario de la comunidad, y aunque algunos otros docentes hablan el mixe, no dominan la variante dialectal del lugar.”

Por último, el panorama debería ser complementado por los proyectos de nidos que se están llevando a cabo desde las instancias y actores independientes a la Jefatura de Zonas de Supervisión No. 21, a la que se adscriben los tres maestros entrevistados. Respecto a la labor de otras jefaturas, Francisco Soberanes mencionó:

“En Yalalag también se buscó establecer otro nido de lengua. Un compañero promovido por los maestros de otra jefatura que no dependen de nosotros solicitó asesoría, estuvo indagando y, finalmente, instaló un nido nuevo. No tengo conocimiento en qué condiciones se encuentra ahora, pero todo indica que sí está funcionando”.

Concluyendo la historia de los nidos de lengua oaxaqueños, Francisco Sánchez reconoció lo beneficioso que sería reunir la información sobre los nidos que no sobrevivieron hasta 2018:

¿Qué pasó con ellos? ¿Cuál fue su impacto mientras funcionaban? ¿Cómo se encuentra la generación de los niños que asistieron a ellos? Hace poco comentamos este asunto pendiente con los compañeros porque influyeron muchos factores para que los nidos de lengua no continuaran. Tenemos que indagar sobre lo que opinan los maestros, guías y padres de familia, si todavía se acuerdan.

“Así se ve la situación, no es muy alentadora, pero es algo que hay que reconocer” cerró Fernando Soberanes.

Terminado el debate con los profesores de la CMPIO, la siguiente fase de nuestro trabajo consistía en cubrir una parte de la necesidad ya señalada: documentar la experiencia de los nidos de lengua concretos. Para ello, emprendimos la búsqueda del nido de la lengua mixe cuya existencia nos había sido insinuada por los profesores entrevistados. En aquel momento aún no sabíamos cómo encontrarlo; nos esperaba en alguna parte de la ciudad de Oaxaca.

ESTUDIO DE CASO: EXPERIENCIAS DEL NIDO DE LA LENGUA MIXE NAAXWIINYĒTĒ KÄJPXY (OAXACA, MÉXICO)

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE UN NIDO DE LENGUA

La revisión anterior de los proyectos existentes de nidos de lengua tanto en el mundo como al interior de México quedaría flotando en el vacío a no ser que quedara complementada por una aportación nueva. Por lo tanto, nuestro quehacer consistía en encontrar algún nido de lengua prácticamente desconocido y acercarnos a él para estudiar las lecciones únicas que nos pudiera compartir para enriquecer el panorama mundial previamente presentado.

Debido al enfoque de este libro, tenía que ser un proyecto enraizado en Oaxaca, donde la participación social indígena dejó profundas huellas y donde, durante más de una década, existieron numerosos nidos de lengua, de los cuales no hay información suficiente. A lo largo de la primera parte del libro se ejemplificó en numerosas ocasiones que detrás de cada nido de lengua se encuentran historias de vida irrepetibles, aspiraciones tanto personales como colectivas, emociones y sentimientos de todo tipo e intensidad, éxitos y fracasos, a veces mezclados en un solo frasco. Por lo tanto, para este nuevo estudio de caso había que construir una metodología que nos permitiera encontrar el significado de la revitalización lingüística a partir de la evidencia singular desprendida de todos los agentes involucrados en el proyecto (gestores, asistentes, adultos, niños). En este nido de lengua, teníamos previsto observar sus prácticas, escuchar a sus gestores y asistentes, analizar, contextualizar y sistematizar el aprendizaje generado en torno a él.

El proceso de selección del nido de lengua para estudiar fue relativamente difícil. A diferencia del escenario “fácil” donde el ámbito del trabajo de campo queda definido desde el inicio y todos los acuerdos y permisos quedan previamente gestionados, en nuestro caso, el desconocimiento casi total sobre la situación actual de los nidos de lengua oaxaqueños exigió que dedicáramos la primera fase de la investigación al diagnóstico general de la problemática. Lo anterior con la esperanza de que, a lo largo del proceso, aparecieran datos más específicos que permitieran acercarnos con algún nido de lengua concreto.

Se decidió apoyarse en la experiencia de los más indicados: los maestros y promotores indígenas de la CMPIO, pidiéndoles nos compartieran sus testimonios en torno a la fundación y funcionamiento de los primeros nidos de lengua en la entidad de Oaxaca. Como ya sabemos, tres representantes de la Jefatura de Zonas de Supervisión Núm. 21 accedieron a nuestra solicitud; sin embargo, al reunirnos con ellos en la ciudad de Oaxaca, en vez de disiparse nuestras dudas, más bien aumentó la incertidumbre. El testimonio general fue desalentador; nos fue señalado que los nidos de lengua impulsados por la CMPIO a partir de 2008 ya no se encontraban operando o, en caso de que siguieran en actividades, se desconocía su situación.

Además, el acceso a las zonas que albergaban o alguna vez albergaron un nido, dependía de la decisión colectiva en asamblea de las comunidades respectivas en el marco de la comunalidad oaxaqueña, respetada ampliamente por la CMPIO. Para dar un ejemplo, la CMPIO estaba enterada de un nido de lengua nuevo en proceso de implementación en la comunidad de Yalalag en la Sierra Juárez, pero además de ser un proyecto en fase incipiente no adecuado para un diagnóstico quedaba fuera de nuestro alcance a corto plazo. Hay que destacar que no solamente nosotros, sino la misma CMPIO estaba sujeta a la invitación por parte de la comunidad. Cuando preguntamos sobre la posibilidad de visitar Yalalag, la respuesta del profesor Julián Jiménez fue: “Es cuestión de ver opciones, primero hay que consultarlo con la comunidad, la que tiene que aprobar. A lo mejor, si a la comunidad le surge el interés y dice que sí, veríamos formas de acercarnos”.⁷⁵

Francisco Soberanes aclaró: “Nosotros pretendemos aprovechar el 21 de febrero, Día Internacional de la Lengua Materna, para revisar cómo la comunidad ha avanzado con el nido de lengua desde diciembre del año pasado cuando hicimos la primera visita. Es una idea que apenas se discutió en las oficinas de la CMPIO en Oaxaca, pero antes de planificar debo plantear el asunto con la comunidad porque la visita debe ser acordada en asamblea”.⁷⁶

La realidad es que los investigadores actuales, a diferencia de los primeros etnógrafos quienes pasaban incluso años enteros realizando su trabajo de campo, no somos entes tan libres en cuanto a nuestra movilidad. En otras palabras, no nos fue posible esperar en Oaxaca a que las autoridades de la CMPIO lograran un acercamiento con alguna comunidad para que nuestra investigación pudiera ser colocada en la

⁷⁵ Entrevista a Julián Jiménez Ramírez (CMPIO).

⁷⁶ Entrevista a Fernando Soberanes Bojórquez (CMPIO).

agenda de la asamblea comunitaria y, en caso de que resultara, esperar el fallo final para apenas iniciar con el trabajo de campo.

Al final, la opción más viable era la de encontrar un nido de lengua que, según los representantes de la CMPIO, funcionaba en alguna parte de la misma ciudad de Oaxaca. La dificultad consistía en que nuestros informantes disponían de un solo dato para orientarnos: el nombre y la posible adscripción laboral de la profesora Juana Bautista Santaella, catedrática de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y una de las responsables del nido en cuestión.

Afortunadamente, al final sí fue suficiente. Gracias a esta información fue posible ubicar una breve referencia de dicho nido de lengua en Internet, la que arrojó otro dato clave, el nombre de la doctora Isela Trujillo Tamez, lingüista y segunda gestora del proyecto. El destino quiso que ella fuera “la conocida de una amiga”, de tal modo que fue posible contactarla y con su apoyo recuperar los números telefónicos de la profesora Juana Bautista y el tercer gestor del nido, profesor Cirilo Cosme Gregorio.

De esta manera, al final se logró acordar un acercamiento primero a la ENBIO con Juana Bautista y luego al nido de lengua respectivo. Afortunadamente, la buena disposición de los tres gestores del proyecto posibilitó agendar una serie de entrevistas y también visitas, durante las cuales pudimos convivir con los encargados del nido y algunos de los niños y jóvenes asistentes.

Los tres profesionistas mencionados fundaron y durante cuatro años (2010-2014) estuvieron a cargo de un nido de la lengua ayuuk (mixe) llamado *Naaxwiinyëtë Käjpxy* (“el hablar de la tierra”), situado en Santa Cruz Xoxocotlán, municipio que forma parte de la zona metropolitana de Oaxaca. Aunque durante aquellos años, los gestores buscaron activamente diversas maneras de difundir la información sobre su proyecto, hoy en realidad se conoce muy poco sobre él. Únicamente fueron publicadas dos notas periodísticas en los medios oaxaqueños: *El jolgorio cultural* (Tanat 2012) y *Noticias voz e imagen de Oaxaca* (Cuevas 2013). Solo la segunda noticia está digitalizada, la primera había que ubicarla manualmente en la biblioteca del Centro Cultural San Pablo en la capital del estado.

El nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* despertó nuestro interés por tres razones: Primero, por el hecho de estar inmerso en el contexto urbano que es una circunstancia más bien inusual dentro del panorama de este modelo en México; segundo, porque se sabía muy poco de él, de tal modo que un estudio sistemático podía convenir tanto a la comunidad gestora como a los investigadores proponentes; y tercero, por ser

un proyecto cerrado con cuatro años de trayectoria, que cumplía con las fases de implementación, funcionamiento y clausura.

Respecto a las técnicas de trabajo con el *Naaxwiinyětë Käjpxy*, fuimos conscientes de la diversidad de los contextos y posibles modalidades de implementación de los nidos de lengua en el mundo, y de lo infructuoso que sería diseñar un instrumento diagnóstico en términos de “éxito o fracaso” del programa. Se optó, en cambio, por documentar precisamente sus circunstancias singulares y recabar las experiencias únicas que se generaron a lo largo de su funcionamiento. Para ello, se elaboró un instrumento de análisis basado en la síntesis de los factores que se habían mostrado relevantes en los diversos proyectos mundiales del nido de lengua previamente analizados. Dicha guía consistió de ocho campos, cada uno subdividido en los rubros de “buenas prácticas”, “dificultades” y “recomendaciones” (Tabla 5):

Tabla 5. Instrumento para el análisis del nido de lengua selecto

I. Antecedentes
¿Cómo surgió el interés por implementar un nido en la comunidad?
¿Qué objetivos se buscan mediante la implementación del nido?
¿Quién fue la persona que tomó la iniciativa para impulsar el nido y cuáles son sus características?
¿Transcurrió algún proceso de sensibilización o concientización antes de implementar el nido?
¿A qué circunstancias se enfrentaron los gestores durante el proceso de la fundación del nido?
II. Actitudes y usos lingüísticos dentro y alrededor del nido de lengua
¿Qué posturas, actitudes y usos de la lengua originaria se observan entre los actores comunitarios en relación con el nido?
¿Qué posturas, actitudes y usos de la lengua originaria se observan entre las personas que trabajan dentro del nido?
¿Cómo se percibe en la comunidad a los niños asistentes al nido?
¿Qué aspectos de conciencia metalingüística se observan en los niños que asisten al nido?
¿Qué nivel de dominio de la lengua originaria han logrado los niños asistentes al nido?
III. Impacto del nido de lengua sobre la cultura comunitaria
¿De qué manera se relaciona el nido con el modo de vida en la comunidad?
¿De qué manera el nido influye sobre la problemática identitaria en la comunidad?

Continúa

¿De qué manera el nido influye sobre las normas socioculturales en la comunidad?
IV. Influencia del nido de lengua a nivel de familias
¿De qué manera las actividades del nido influyen sobre los usos de la lengua originaria en los hogares de los niños asistentes?
¿De qué manera el nido influye sobre las relaciones intrafamiliares de los niños asistentes más allá de la revitalización lingüística?
V. Formas de gestión del nido de lengua
¿En qué medida la comunidad decide sobre las formas de gestión del nido?
¿Qué otras instituciones u organizaciones extracomunitarias participan en la gestión del nido?
¿Con qué infraestructura cuenta el nido?
¿Qué relación existe entre el nido y los otros niveles educativos accesibles en la comunidad?
¿Qué problemáticas experimentan los niños egresados del nido al transitar a los siguientes niveles educativos?
¿Qué dinámicas de retroalimentación se llevan a cabo en el nido?
VI. Recursos humanos disponibles dentro del nido de lengua
¿Qué personal labora dentro del nido?
¿Qué sistema de contratación maneja el nido?
¿Cuáles son las características lingüísticas del personal del nido?
¿Qué opciones de capacitación se ofrecen al personal del nido?
VII. Metodología empleada dentro del nido de lengua
¿Cuántas sesiones por semana se llevan a cabo en el nido y en qué horarios?
¿En qué espacios internos y externos se llevan a cabo las actividades del nido?
¿Cómo se distribuye espacial y contextualmente el uso de la lengua originaria y el español dentro del nido?
¿En qué grado se mantiene el método de inmersión total en la lengua originaria dentro del nido?
¿Qué estrategias se emplean para evitar el uso del español por el personal y los niños durante las sesiones del nido?
¿Qué estrategias se usan para lidiar con los diferentes niveles de conocimiento de la lengua originaria en el personal y los niños asistentes al nido?
¿Qué características tiene el currículum por el cual se rige el nido?
¿Qué material didáctico se utiliza en el nido?

Fuente: Elaboración propia.

Para acceder a esta información se combinaron las siguientes técnicas: a) la entrevista semiestructurada aplicada de manera grupal con los tres gestores, respetando su petición de debatir sobre el nido colectivamente y no cada uno por separado. La modalidad grupal de la entrevista resultó bastante útil, ya que la dinámica entre los gestores fue sana y fluida, debido a la confianza que existe entre ellos y el entusiasmo por el proyecto que alguna vez compartieron; b) se realizaron entrevistas con niños y jóvenes. De los 22 asistentes que en uno u otro momento asistieron al nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, tuvimos la oportunidad de platicar con siete jóvenes entre 6 y 21 años procedentes en su totalidad de familias mixes: Tuunik (19), hermanos Alonso (13) y Leonel (8), hermanas Tuunik (6) y Jayxyëë (10), y hermanos Esmeralda (17) y Nax Tyakue (21). Obviamente, la entrevista fue diseñada de manera distinta a la que se había empleado con los gestores. Era necesario acercarse a los niños de forma más informal, de tal modo que la dinámica consistía más bien en una serie de pláticas amistosas al compartir el pastel, aprovechando el ambiente relajado de una pequeña fiesta de cumpleaños. Los temas de la entrevista estaban enfocados, para empezar, en los recuerdos que los niños y jóvenes retenían de los tiempos en que asistían al nido de lengua: descripción de las actividades, sensaciones que causaron y tipos de aprendizaje percibidos; asimismo, en las actitudes de los niños hacia la lengua ayuuk, sus niveles de conocimiento de esta y los usos que le dan en la actualidad. Por último, en las identidades personales y grupales ligadas a las raíces mixes que todos ellos comparten; C) se utilizó la técnica de la observación para complementar nuestro conocimiento del ambiente lingüístico que ayudó a generar el nido de lengua. Dado que *Naaxwiinyëtë Käjpxy* fue, en gran parte, un nido basado en la modalidad familiar, dicho ambiente lingüístico se traslapa con la situación lingüística de las familias involucradas, sobre todo la de Juana Bautista.

En 2018 realizamos tres estancias de investigación en Oaxaca: en enero, junio y agosto.

En las siguientes páginas, el lector notará la decisión de incorporar los discursos de las personas que nos proporcionaron sus testimonios dentro del cuerpo principal del texto. Somos conscientes de que el formato convencional de los escritos académicos establece colocar las citas, sobre todo las largas, en párrafos separados del resto del texto con sangría y otro tamaño de fuente. Sin embargo, a nuestro juicio, tal distribución fragmenta el texto, obstaculiza la lectura fluida y sobre todo separa las voces de los participantes (“informantes”) de la voz del investigador (“autor”), marcando una

jerarquía entre los testimonios “no labrados” y su supuesto intérprete calificado. De tal modo que forma parte de nuestra pretensión metodológica integrar las voces presentes en un solo texto que contenga, además del imprescindible hilo analítico y contextualizador, también ciertos aspectos propios de la narrativa (auto)biografía y testimonio subjetivo. Este procedimiento requirió el uso ocasional de expresiones y conectores que caracterizan más el género novelístico que la redacción académica; esto permitió que los participantes –en calidad de una especie de “personajes” o “protagonistas” cuya voz tiene valor informativo– pudieran dialogar, reaccionar uno al otro, e ir hilvanando una realidad discursiva colectiva.

Otra pretensión metodológica fue crear un mecanismo para tal comprensión del nido de lengua que hiciera surgir un ambiente de aprendizaje colectivo. Esto es, que, mediante el estudio del nido concreto, las comunidades y los individuos vinculados con él desprendieran sus experiencias, vivencias y problemáticas con un sentido crítico y reflexivo que les permitiera atender y reconfigurar las acciones para dotar su proyecto de mayor funcionalidad y trascendencia.

Esta vocación corresponde al enfoque conocido como metodologías indígenas (*Indigenous Methodologies*, Chambers 2014: 72), donde la visión de la investigación cualitativa se mide en términos de la creación y mantenimiento de las relaciones recíprocas con los participantes, sus familias y comunidades, y donde los investigadores se centran en las preocupaciones, necesidades y realidades de los pueblos indígenas a nivel de la comunidad. No obstante estas recomendaciones, las prácticas actuales de investigación científica suelen caracterizarse más bien por la libertad de los académicos, generalmente no indígenas, de difundir sus propias interpretaciones de las realidades estudiadas en torno a los pueblos originarios, hablar por ellos y de esta manera callar sus propias voces (Ermine, Sinclair y Jeffery 2004: 22-26).

La situación descrita encierra una paradoja, porque los académicos en la mayoría de los casos somos actores externos a las realidades cotidianas que estudiamos, de antemano nos informamos sobre estas desde las lecturas escritas por segundos o terceros, durante la investigación de campo mantenemos la barrera jerárquica entre “nosotros” y “nuestros informantes” y, a menudo, caemos en la tentación de cuantificar lo incuantificable. Muchos nos dejamos convencer por la utopía llamada objetividad científica, al mismo tiempo que tendemos hacer cuadrar datos complejos en esquemas intelectuales que favorecen nuestras hipótesis. En consecuencia, en nuestros discursos científicos nos apoderamos de realidades ajenas, algo que puede

suceder con la mejor pretensión, pero a veces también por ignorancia, descuido o incluso soberbia. Lo que hace falta es aproximarnos a las realidades que nos interesa conocer con los “ojos de niño” (con la simple curiosidad y actitud de aprendizaje) y hacer valer nuestra preparación académica como un valor extra que actúa a nuestro favor, no como un impedimento para el diálogo.

Puesto que resultaría pretencioso declarar que en nuestra propia investigación pudimos remediar en su totalidad los escollos arriba descritos, nos limitaremos a señalar las estrategias de reciprocidad que sí nos fue posible emplear con la comunidad receptora.

El primer compromiso consistió en consultar con los actores adultos del nido de lengua *Naaxwiinyētē Käjpxy* la información tal como quedó plasmada en este libro antes de ser publicado, para que pudieran expresar su consentimiento con los contenidos que los concernían directamente y aportar observaciones constructivas. Concluida esta fase, se les proporcionó la publicación final misma; además, teniendo en cuenta que *Naaxwiinyētē Käjpxy* es un proyecto ya clausurado, se habló con sus gestores y otros presentes sobre su posible reapertura y las necesidades que habría que cumplir para que esto sucediera. El posible apoyo se dividió entre las opciones a corto y mediano plazo, dejando tal colaboración abierta a futuro.

Dado que no somos hablantes de la lengua *ayuuk* ni residimos en Oaxaca, nuestra aportación se limitó a donar libros proporcionados por la Biblioteca Central de la Universidad Autónoma del Estado de México. La segunda estancia que desarrollamos en Oaxaca fue aprovechada para realizar dicha donación. Se contemplaron, sobre todo, los libros infantiles como una posible herramienta a futuro, ya que, en varios nidos de lengua, estos se han usado tapando el texto en la lengua dominante y reemplazándolo por uno en la lengua originaria, generando un material didáctico improvisado, pero lingüísticamente auténtico.

A mediano plazo, se acordó con los responsables del nido que los investigadores buscarían posibilidades para que el proyecto pudiera volver a funcionar, tales como las fuentes de financiamiento, apoyo por parte de las ONG, donaciones privadas de material escolar, enlace con los activistas sociales, etcétera.

Consideramos que, en el caso ideal, las universidades serían el puente para conectar las dos fases deseables de cada trabajo de investigación: la básica y la aplicada. La primera parte corresponde a la generación del conocimiento y formulación de propuestas prácticas, y suele desembocar en la publicación de libros y artículos, y la presentación de ponencias

y conferencias en foros especializados. La segunda parte consiste en el seguimiento de esta misma investigación en la vida práctica y es la que generalmente se omite.

En resumen, la reciprocidad debería tomar la forma de una coparticipación entre todos los colaboradores para que la investigación social no quede aislada del ámbito donde se realizó y tenga el potencial de impactar sobre él.

La situación sociolingüística de la lengua ayuuk en Oaxaca

Antes de iniciar con el diagnóstico del nido de lengua *Naaxwiinyëřë Käjpxy*, se indagó sobre la situación general de la lengua mixe en el estado de Oaxaca y, sobre todo, en su capital. Era necesario entender de qué situaciones concretas deriva la necesidad de revitalizar el idioma mixe a través de un nido de lengua.

De acuerdo con la clasificación sociolingüística del *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales* (Inali 2009), en México se hablan 364 variantes lingüísticas, divididas entre 68 agrupaciones y 11 familias. El mixe se enmarca en la familia mixe-zoque, la misma que se subdivide entre las agrupaciones lingüísticas (o subfamilias) mixe y zoque, asociadas con tres grupos étnicos: los mixes, los zoques y los popolucas. Lo que tradicionalmente se llamaría la “lengua mixe”, según esta nueva propuesta de clasificación corresponde a la “agrupación lingüística mixe” que consiste en seis variantes dialectales habladas en la parte oriental de la Sierra Norte de Oaxaca (Tabla 6).

Tabla 6. Situación sociolingüística de la agrupación lingüística mixe

Variante	Auto-denominación	Localidades	Hablantes	Proporción de hablantes	Proporción de niños hablantes
Alto del norte	ayöök	20	5 468	93.7%	32.5%
Alto del sur	ayuujk	44	8 088	99.4%	39.9%
Alto del centro	ayuujk	84	16 810	97.1%	33.7%
Medio del oeste	eyuk	14	3 301	99. 0%	30.5%
Medio del este	ayuuk	110	22 489	96.3%	31.6%
Bajo	ayuk	157	35 043	88.3%	31.1%
Total/promedi		429	91 199	95.6%	33.2%

Compilación propia con base en Embriz y Zamora (2012); Inali (2008).

Con sus respectivas diferencias dialectales, el idioma mixe se autodenomina *ayuuuk*, palabra que parece ser compuesta de las raíces *ääw* (“boca”) y *yuuuk* (“bosque”, “monte con neblina” o “selva virgen”), lo cual resulta en una posible traducción de “lengua del bosque” o “lengua florida como la selva” (Torres 2004: 19).

Dentro del desalentador panorama lingüístico de México donde la supervivencia de 99 de las 364 variantes habladas está seriamente amenazada, la situación de las seis variantes de la agrupación lingüística mixe es considerablemente estable. El Inali mide la vitalidad lingüística mediante la proporción de los niños de 5 a 14 años que hablan la lengua originaria respecto del total de la población hablante, en el conjunto de las localidades con 30% y más de hablantes de lenguas indígenas (Embriz y Zamora 2012: 19). De acuerdo con estos factores, Inali establece 4 grados de riesgo de desaparición de una lengua: 1 o muy alto, 2 o alto, 3 o mediano y 4 o no inmediato.⁷⁷ Resulta que las variantes del mixe en la actualidad experimentan el grado 4, es decir, no se encuentran en peligro inminente de extinción. No obstante ello, las bajas tasas de la transmisión intergeneracional o la enseñanza de la lengua de padres a hijos (entre 30 y 40%, aproximadamente) indican que el mixe ya ha entrado en el proceso de desplazamiento.

Para el mantenimiento de la lengua mixe, distinguir entre el contexto social y geográfico campo/ciudad es de primera importancia. Mientras que en las comunidades rurales mixehablantes, la lengua goza de una vitalidad considerable, en la zona urbana de Oaxaca donde la presencia de dicha lengua se debe a la migración, sus usos están decayendo rápidamente y la transmisión intergeneracional se interrumpe de manera mucho más acelerada.

Algunos de los estudios más recientes sobre la vitalidad de la lengua mixe son los realizados por Trujillo (2011a; 2011b) y Trujillo y Terborg (2009) sobre las comunidades San Juan Bosco Chuxnaban (municipio San Miguel Quetzaltepec) donde se habla el dialecto medio del este, y San Lucas Camotlán (en el municipio homónimo) donde se habla el mixe bajo.

⁷⁷ Grado 1: riesgo muy alto. La lengua cuenta con menos de mil hablantes en localidades con 30% y más de HLI, hay menos de 10% de niños hablantes entre 5 y 14 años, se habla en menos de 20 localidades; 51 de las 364 variantes. Grado 2: riesgo alto. La lengua tiene menos de mil hablantes y más de 10% de niños hablantes, se habla entre 20 y 50 localidades; 48 de las 364 variantes. Grado 3: riesgo mediano. La lengua cuenta con más de mil hablantes, con la proporción menor al 25% de los niños hablantes, se habla entre 20 y 50 localidades; 88 de las 364 variantes. Grado 4: riesgo no inmediato. La lengua tiene más de mil hablantes y más de 25% de niños habla la lengua en más de 50 localidades; 177 de las 364 variantes (Embriz y Zamora 2012: 18).

En Chuxnaban se estudió la proclamada vitalidad alta del mixe a través del análisis de cuatro ámbitos específicos de uso. Primero, la familia y la asamblea comunitaria, dos ámbitos donde la lengua mixe corresponde a la lengua principal, con el promedio de uso de aproximadamente 80 por ciento. En segundo lugar, figura la Iglesia como el ámbito con una situación bilingüe y, por último, la escuela que se caracteriza por ser claramente castellanizante y que resulta en los usos bajos del mixe, alrededor de 30 por ciento.

Los autores concluyen que el mixe aún cuenta con espacios importantes para su funcionamiento, sin embargo, ya se está observando evidencia del desplazamiento desde sus primeras etapas: la asimilación de las personas a la cultura nacional influye, pero todavía no es una condición que genere prestigio en la localidad. De tal modo que el conocimiento del mixe en la mayoría de los habitantes de Chuxnaban sigue siendo superior al del español. Asimismo, la transmisión de la lengua de padres a hijos es fundamental todavía, aunque en algunas familias (alrededor de 30%) se está atribuyendo cada vez más importancia al castellano y al desarrollo bilingüe de los hijos. Esto esboza los contornos de la tendencia futura.

Los factores que causan el desplazamiento de la lengua mixe en Chuxnaban son varios. Va avanzando la erosión de la vida tradicional comunitaria ligada a los factores económicos desfavorables (falta de apoyo económico por parte de la autoridad local, carencia de tierras en la comunidad) y la migración como su consecuencia. Las prioridades de subsistencia alejan a las familias de la participación en los asuntos comunitarios y se reflejan en su desinterés por involucrarse en la asamblea y el sistema de cargos. Además, es dañina la imposición de los valores de la cultura nacional. Esta se produce, por un lado, a través de los programas escolares impartidos en español, los cuales no contextualizan la enseñanza de acuerdo con la realidad de la región y donde se sanciona a los niños por el uso de la lengua originaria en el salón. Por otro lado, mediante el uso del castellano se afirma también el poder de la Iglesia.

De todos modos, el bilingüismo mixe-español como síntoma del desplazamiento futuro está en su fase incipiente. En la actualidad, incluso en las personas jóvenes tal bilingüismo es más receptivo (comprensión pasiva del español) que activo, y no se observa aún el monolingüismo en español (Trujillo 2011a; Trujillo y Terborg 2009).

En cambio, la comunidad de Camotlán se presenta como un pueblo caracterizado por diferentes grados de bilingüismo. Es un hecho curioso porque se trata de una de las comunidades mixes geográficamente más aisladas. Igual que en Chuxnaban,

también en Camotlán, la transmisión intergeneracional sigue siendo bastante sólida, ya que 55% de los padres de familia utilizan únicamente el mixe en la interacción con sus hijos, 11% usa ambas lenguas y 17% solo el español. En el ámbito familiar, el mixe se emplea un poco más que en el ámbito comunitario general, donde están empezando a proliferar usos bilingües o plenamente monolingües en español (sobre todo en el trato con las generaciones nuevas).

Asimismo, dentro de la comunidad de Camotlán existen ámbitos caracterizados por usos lingüísticos diferenciados. El mixe prevalece claramente en la asamblea comunitaria, el *tequio* o el trabajo comunitario colectivo, las tiendas y mercados locales, la iglesia y la fiesta. En cambio, el comercio regional o externo a la comunidad se lleva a cabo en español y esta lengua es preferida también por la escuela y las oficinas de gobierno. Aunque las prácticas no lo demuestran aún, las actitudes lingüísticas dan a entender que se avecina un cambio, ya que solo 5% de los encuestados en este estudio opinó que la lengua para enseñar a los niños debía ser el mixe y el resto se dividió de manera equitativa entre los que estaban a favor del bilingüismo y los que priorizaban el monolingüismo en español (Trujillo 2011b).

Después de esta ilustración de la situación que vive la lengua mixe en algunas comunidades rurales oaxaqueñas, conoceremos específicamente el contexto lingüístico que motivó el surgimiento del nido de lengua *Naaxwiinyëtë Käjpxy* en la ciudad de Oaxaca; para ello aplicaremos el modelo EGIDS (Escala Graduada de Interrupción Intergeneracional Expandida) que sirve para estimar la vitalidad de las lenguas, la que ya había sido mencionada en el apartado teórico de este libro. Dicha escala consta de 10 niveles (de 0 a 9), con algunas subdivisiones en los niveles 6 y 8.

La extensión de la pérdida de una lengua se mide identificando la generación más joven con el dominio pleno, como parte de la cadena ininterrumpida de la transmisión intergeneracional. Para las lenguas en proceso de desplazamiento, sea incipiente o avanzado, el paso clave es identificar precisamente la última generación aún proficiente en la lengua respectiva. Por proficientes se entienden aquellos hablantes que utilizan la lengua para la interacción social en una amplia variedad de ámbitos; es decir, habría que excluir a los semihablantes o los bilingües pasivos. Por su parte, el avance de la re-adquisición y revitalización de una lengua se evalúa identificando la generación que una vez más es capaz de utilizarla proficientemente (Lewis y Simons 2010: 21).

Tabla 7. Los niveles de la EGIDS

Nivel	Etiqueta	Descripción
0	Lenguas internacionales	Usadas a nivel internacional en una amplia gama de funciones. Se trata de relativamente pocas lenguas en el mundo.
1	Lenguas nacionales	Empleadas como nacionales u oficiales en la educación, trabajo, medios de comunicación masivos y gobierno. Se promueven a través de la estandarización asegurada por los estados nación y tienen usos escritos y orales a todos los niveles de la sociedad.
2	Lenguas regionales	Utilizadas de manera parecida a las nacionales, pero a nivel local y regional; su uso se da en los medios de comunicación masivos y para servicios gubernamentales.
3	Lenguas con función comercial	Usadas como segundas lenguas dentro de las comunidades que tienen una primera lengua diferente; tienen una importante función comercial o de comunicación intergrupar; no son reconocidas como oficiales, pero son usadas a nivel local y regional tanto por los lugareños como por los fuereños.
4	Lenguas con función educativa	Primeras o segundas lenguas que figuran como vehículo de enseñanza o son impartidas como materias dentro de los sistemas educativos públicos.
5	Lenguas escritas	Usadas oralmente por todas las generaciones y empleadas por escrito en algunas partes de la comunidad; no cuentan con el apoyo estable de las instituciones.
6a	Lenguas vigorosas	Usadas oralmente en todas las generaciones y transmitidas a los niños como primeras lenguas; se enmarcan en una situación diglósica estable donde la oralidad corresponde a la lengua baja y la escritura a la lengua alta.
6b	Lenguas en riesgo	Usadas oralmente por todas las generaciones, pero solo transmitidas de padres a hijos en una parte de la población en la edad reproductiva sin que la comunidad se dé cuenta del riesgo; se enmarcan en una situación de diglosia inestable donde la lengua alta penetra en los usos orales de la lengua baja.

Continúa

7	Lenguas en desplazamiento	Usadas por la población en la edad reproductiva para comunicarse entre sí, pero sin transmitirla de padres a hijos, considerando este comportamiento como normal en la comunidad.
8a	Lenguas moribundas	Usadas por los últimos hablantes activos, los de tercera edad, y posiblemente por algunos adultos con el dominio parcial y mezclado con la lengua alta.
8b	Lenguas casi extinguidas	Empleadas por los últimos hablantes, los de tercera edad (abuelos o bisabuelos) y tienen escasas posibilidades de interacción en su lengua por ser pocos y estar dispersos.
9	Lenguas dormidas	Sirven como el recuerdo de una identidad ancestral en una comunidad étnica; nadie tiene más que una proficiencia simbólica y ceremonial.
10	Lenguas extintas	Nadie retiene el sentido de la identidad étnica ligada a la lengua ni siquiera para propósitos simbólicos.

Compilación con base en Simons and Lewis (2010).

¿De qué forma puede ayudarnos la escala EGIDS a identificar en qué ámbitos lingüísticos podría mostrarse funcional el modelo del nido de lengua? Un nido puede resolver las necesidades de las lenguas que se encuentran entre el nivel 6b (lengua en riesgo) y el nivel 8b (lengua casi extinta) con los últimos hablantes ancianos y geográficamente dispersos. Hipotéticamente, sería posible emplear el método del nido de lengua también en la situación que la EGIDS describe como el nivel 9 (lengua dormida), cuando ya no quedan hablantes nativos de la lengua, pero esta sigue teniendo cierto valor identitario y simbólico en la comunidad. En teoría debería ser posible recuperar algunos hablantes en calidad de segunda lengua, mediante el aprendizaje formal con base en los materiales disponibles. En el caso del nivel 10 (lengua extinta) existe una posibilidad bastante remota de algún día recuperar la función identitaria de la lengua, bajo la condición de que dentro de la comunidad surja tal interés, y siempre cuando esta haya sido lo suficiente documentada.

Aterrizando el modelo EGIDS en el contexto mexicano, podemos decir que la situación de las lenguas indígenas nacionales empieza en el Nivel 6 (oralidad fuerte con diglosia estable y transmisión intergeneracional sólida). Ninguna lengua originaria de México goza de una situación más saludable que esta; en el país también existe una larga lista de lenguas dormidas, casi extintas o totalmente perdidas.

Ahora bien, con el objetivo de usar la EGIDS para analizar el caso del nido de lengua *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, primero hace falta diagnosticar la situación de la lengua mixe en el contexto urbano de Oaxaca. Resulta que esta lengua se encuentra en el nivel 6b (en riesgo), aunque la discrepancia entre su relativa estabilidad en los ámbitos rurales y el abandono acelerado que caracteriza la zona capitalina posiblemente permita situarla en medio de los niveles 6b y 7 (en desplazamiento).

Lewis y Simons (2010: 13-14) definen la categoría “en riesgo”⁷⁸ como el grado de uso oral caracterizado por una trayectoria descendente. A diferencia del nivel 6a (lengua vigorosa), definido por una configuración diglósica estable donde las funciones orales están asignadas a la lengua baja (originaria) y las funciones escritas a la lengua alta (español), el nivel 6b significa que esta distribución diglósica oralidad/escritura está desestabilizada y la lengua alta se está apoderando también de las funciones orales; además, una parte considerable de los padres ya no transmiten la lengua a sus hijos. Con cada generación nueva, tanto el número de hablantes como los ámbitos de uso se van reduciendo.

Por su parte, el nivel 7 (en desplazamiento) corresponde a un claro proceso de abandono donde los padres dejan de transmitir la lengua a sus hijos y este hecho se empieza a considerar como una norma dentro de la comunidad. En este estadio aún es posible planificar la revitalización mediante la reactivación de la transmisión intergeneracional en los hogares, ya que existe la generación de padres hablantes. Es donde, precisamente, entra el posible impacto del nido de lengua *Naaxwiinyëtë Käjpxy*.

Además de las estadísticas oficiales, estudios de campo y observaciones personales, conviene buscar apoyo también en los testimonios de los mismos gestores del nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, para los cuales, vivir los síntomas de la diglosia español/mixe es el pan de cada día. Dentro de las comunidades rurales mixehablantes es frecuente que los niños hablen la lengua originaria en sus hogares, ya que es el vehículo natural de la comunicación comunitaria. Esta afirmación, junto con el dato estadístico correspondiente (aproximadamente 30% de los niños mixes adquieren la lengua originaria en su casa) permite clasificar la situación de la lengua *ayuuuk* como nivel 6b (en riesgo).

Es la transición del ámbito comunitario al urbano que causa la interrupción de esta transmisión familiar, como explica Cosme Gregorio: “De mi propia experiencia,

⁷⁸ El nivel 6b de la EGIDS corresponde a la categoría “lengua amenazada” en la clasificación de la UNESCO.

cuando estamos en el pueblo donde predomina el mixe, le hablamos a todo el mundo en esta lengua, pero, en la ciudad, cuando nos hablan nuestros hijos o cuando nosotros les hablamos a ellos, el español nos gana”.

Es un testimonio más de la problemática que en su momento ya tratamos: la facilidad⁷⁹ y comodidad que sienten los hablantes para usar la lengua alta dentro de los ámbitos correspondientes a la cultura dominante, a pesar de tener el conocimiento completo de la lengua originaria y una gran vocación por usarla.

“En todas las comunidades existen niños hablantes del mixe” afirmó Isela Trujillo para después describir la paulatina descomposición lingüística de las familias en la periferia de la ciudad de Oaxaca: “Hay niños de distintas comunidades mixes alrededor de la zona de Xoxocotlán donde vivimos. Poco a poco nos hemos dado cuenta de que sus padres y abuelos dominan la lengua mixe y visitan las comunidades donde se habla, pero ya no se la están enseñando a los niños. Aunque es cierto que conocemos tres o cuatro casos de niños que sí están recibiendo información de la lengua mixe de sus familiares, a pesar de vivir en el contexto urbano”.

Se trata del primer factor determinante para el desplazamiento de la lengua mixe en la ciudad de Oaxaca: la presencia transversal y la utilidad atribuida al español en el ámbito urbano. Los hablantes del mixe se van adaptando naturalmente a esta situación, desterrando su lengua materna incluso del ámbito donde antes estaba arraigada oralmente: la familia.

El segundo factor decisivo es la migración. “Muchos padres de los niños mixes que venían a nuestro nido de lengua se habían ido al Norte” comentó Isela Trujillo. “Todos los niños vivían de alguna manera esta problemática, ya no estaban en contacto directo con la mamá o con el papá”.

Cosme Gregorio añadió que, debido a esta circunstancia, el nido de lengua de alguna manera suplía la transmisión lingüística interrumpida por la ausencia física de los padres: “Estos niños vivían con sus abuelos o con sus tíos. Entonces, cuando llegaban al nido y nosotros nos comunicábamos con ellos en mixe, nos veían como sus papás o tíos”.

⁷⁹ Terminología usada en marco del Modelo de la Ecología de Presiones propuesto por Trujillo y Terborg (2009). El concepto de índole social llamado “facilidad compartida” está en contraposición al concepto de la “competencia”, considerado como inadecuado para explicar la lógica del desplazamiento lingüístico. La facilidad compartida no se limita al dominio de la lengua como tal, sino que incluye todo el conocimiento sobre el mundo siempre y cuando sea compartido y automatizado por los hablantes involucrados en una conversación.

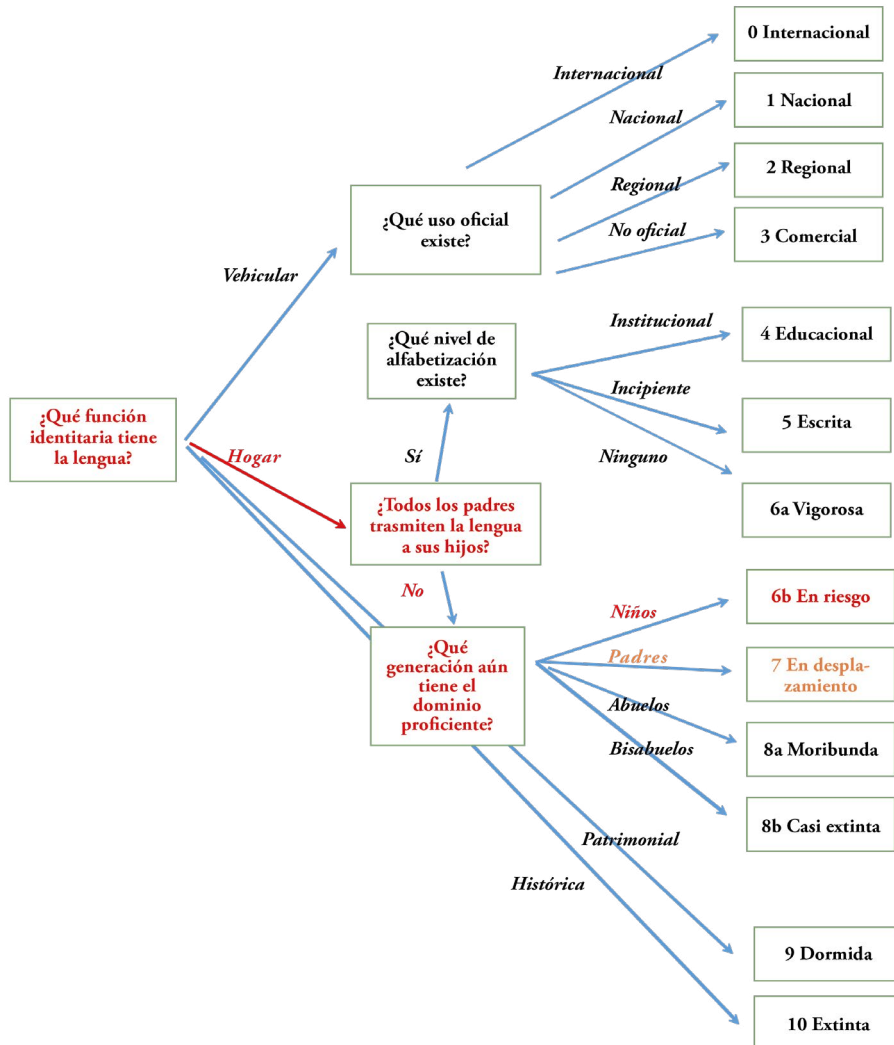
En resumen, la migración a larga distancia y, en consecuencia, la descomposición de las estructuras familiares, también está repercutiendo sobre la transmisión lingüística de una generación a otra en la ciudad de Oaxaca.

Para sistematizar la información recién expuesta, aprovechamos el método de medición de la vitalidad lingüística de la EGIDS, usado por los planificadores del lenguaje para diseñar acciones con base en los factores que requieren de atención en la comunidad dada. Dicho método se llama árbol diagnóstico de decisiones (Lewis y Simons 2010: 30) y consiste en una serie de preguntas que, según la respuesta colocada de acuerdo con el contexto respectivo, lleva a otras preguntas que al final arrojan la situación en que se encuentra la lengua en cuestión.

El diagnóstico parte de la función identitaria que tiene la lengua respectiva, distinguiendo entre su función vehicular, de hogar, histórica o patrimonial. Si la lengua tiene la función vehicular, el árbol se ramifica según el tipo de uso oficial que se le da; en cambio, si su función se centra en el hogar, se hace hincapié en el estado de la transmisión intergeneracional, incluyendo la estabilidad de sus usos orales. Si la función de la lengua es histórica o patrimonial, estamos hablando de lenguas dormidas o de plano muertas.

El árbol de decisiones para la lengua *ayuuuk* en la ciudad de Oaxaca tomaría la siguiente forma (Figura 1):

Figura 1. Árbol de decisiones de la EGIDS aplicado a la situación de la lengua ayuuk en la zona urbana de Oaxaca



Fuente: Adaptación propia con base en Lewis y Simons (2010).

Respondiendo la pregunta con la que iniciamos este apartado (¿De qué forma puede ayudarnos la escala EGIDS a identificar en qué ámbitos lingüísticos podría mostrarse funcional el modelo del nido de lengua?), podemos concluir que permite determinar los momentos adecuados para actuar, aunque la misma comunidad hablante aún no perciba el riesgo u opine que su lengua no necesita ser revitalizada. Mientras en cierta región o localidad persista una transmisión intergeneracional relativamente sólida de la lengua originaria (a pesar de que, desde el punto de vista de los lingüistas, ya se encuentre en desplazamiento), es posible que los lugareños no perciban el problema incipiente y, por lo tanto, no estén preparados ni motivados para implementar un nido de lengua en su pueblo.

En varias ocasiones tuvimos la oportunidad de dialogar con los habitantes de varias comunidades con altos porcentajes de hablantes de lenguas indígenas sobre los beneficios del modelo del nido de lengua, ante todo en las zonas tzotzilhablantes de Chiapas. La información fue recibida con agrado por nuestros interlocutores, sin embargo, argumentaban que el modelo no se les hacía necesario, ya que pasar la lengua originaria de padres a hijos era algo normal para ellos. “Es lo que hacemos” nos decían.

Pasando al otro extremo, hay comunidades donde la lengua originaria puede estar en claro declive y al borde de desaparición, sin que esto despierte la preocupación de sus habitantes. Este sería el caso de la lengua ixcatteca de Oaxaca, de la cual solo quedan varios hablantes ancianos. Cuando le preguntamos a Juana Bautista por la posibilidad de introducir un nido de lengua en el ámbito ixcateco, respondió que el ambiente en la comunidad no se prestaba para este tipo de iniciativas, ya que imperaba un desinterés general. Los jóvenes, influidos por las tecnologías modernas, ya no se interesaban por la lengua ni por la convivencia con los abuelos, y los adultos trabajaban y no estaban en condiciones de dedicarse a gestionar un nido.

De lo anterior desprenden dos cuestiones a tomar en cuenta. Primero, que no es posible ir contra la voluntad de un pueblo si sus habitantes claramente no desean o no se interesan por la revitalización de la lengua local. Segundo, si hay razones para pensar que una parte de la población pueda interesarse por esta problemática, pero le falta información, es posible dialogar con ellos, llevar dinámicas de sensibilización en torno a la cultura y lengua originaria y medir la situación resultante.

También en el caso de la lengua mixe se ofrecen ambos derroteros mencionados. En la figura 1 se nota que el mixe actualmente se encuentra en la etapa de transición del equilibrio al desequilibrio, con el desplazamiento acelerado en la población

urbana. Esto significa que, mientras en algunas zonas rurales, el método del nido de lengua posiblemente no encuentre mucho apoyo por no ser percibido como respuesta a una necesidad urgente, el contexto urbano es claramente otro caso. En su nota periodística dedicada al nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, Tanat (2012: 24) empleó una metáfora combinada con un neologismo: “oasis que persiste en la urbedesierto”.

En las páginas siguientes conoceremos a detalle la labor de este proyecto particular.

Diagnóstico del nido de lengua Naaxwiinyëtë Käjpxy

El nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* fue una iniciativa independiente, desarrollada entre 2010 y 2014 por tres profesionistas mexicanos especializados en educación y lenguaje.

El objetivo que los fundadores buscaban a través de su proyecto era enseñar el idioma mixe en el contexto urbano de Oaxaca, con la preocupación de mantener viva la cultura y lengua en los niños que ya no vivían en sus ámbitos comunitarios de origen.

Las trayectorias de los tres fundadores demuestran que la decisión por crear un nido de lengua no fue azarosa, sino que desprendía de las orientaciones vitales que vale la pena esbozar para conocer las vocaciones que contienen.

Juana Bautista Santaella procede de la comunidad de Asunción Cacalotepec y habla el mixe de la variante media como primera lengua. Es licenciada en Educación Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco donde se tituló con la tesis *Los procesos de socialización de los niños y niñas ayuuk en edad preescolar: un estudio de corte etnográfico en Asunción Cacalotepec, Mixe, Oaxaca* (Bautista, 2006). Anteriormente trabajó como maestra promotora bilingüe y, desde 2005, se ha desempeñado como profesora de geografía en la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural que ofrece la ENBIO. Su concepto de docencia e investigación fue recientemente analizado por Maldonado (2017).

Por su parte, Cirilo Cosme Gregorio proviene de la comunidad de Chuxnaban y también habla mixe como primera lengua. Es el primer egresado de la Licenciatura en Pedagogía a distancia por el Sistema Universidad Abierta de la UNAM, donde se tituló con la tesis *Prácticas comunitarias y escolares en una comunidad mixe de Oaxaca, relaciones y conflictos* (Gregorio, 2013).

Por último, Alma Isela Trujillo Tamez es antropóloga y lingüista proveniente de la Ciudad de México, en la actualidad radica en la ciudad de Oaxaca. Es doctora por la UNAM especializada en la problemática del desplazamiento lingüístico y autora de

múltiples trabajos de investigación en el área de ecología lingüística (Trujillo y Terborg, 2009); habla el español como primera lengua, pero debido a las circunstancias lingüísticas y culturales de su familia política, también ha adquirido cierto nivel de la lengua mixe.

El lugar donde estos tres académicos abrieron el nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* se conoce como Fraccionamiento Ayuuk. Este asentamiento mixe urbano se encuentra en Santa Cruz Xoxocotlán en la periferia de la capital oaxaqueña y representa el fruto del esfuerzo de un grupo de familias migrantes de origen mixe que habían salido de sus zonas de origen por diferentes razones, pero se organizaron de manera que les fuera posible sobrevivir como una colectividad con identidad cultural propia en el contexto urbano. Podría decirse que el Fraccionamiento Ayuuk es el resultado de una migración campo-ciudad grupal previamente planeada. El terreno en que se construyó este, se adquirió de manera colectiva y, como la mayoría de los habitantes eran profesores, las casas se financiaron con el programa FOVISSSTE.⁸⁰ En 2013, en dicho lugar habitaban 38 familias de diferentes comunidades mixes (Cuevas 2013), entre ellas también la de Juana Bautista.

De hecho, las sesiones del nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, organizadas por los tres gestores una vez por semana, se llevaban a cabo en la casa de Juana y, además, dos de los niños asistentes eran sus hijos. Aunque el nido de lengua quedó enraizado en el Fraccionamiento Ayuuk, más adelante empezó a concentrar también a niños que no eran residentes de este conjunto habitacional.

Para poder iniciar con el proyecto del nido, los responsables necesitaron trabajar primero con la población meta, es decir, llevar a cabo una sensibilización previa. Junto con otros asuntos imprescindibles de carácter logístico y de infraestructura, tuvieron que encargarse de reunir a la gente local y concientizarla sobre la importancia de la lengua originaria en relación con las dominantes (además del castellano, también el inglés y otras lenguas extranjeras prestigiadas).

“Pasamos mucho tiempo trabajando en esta concientización. Empezamos diciendo que hablar la lengua mixe o cualquier otra lengua indígena de Oaxaca tenía exactamente el mismo valor que hablar el español, inglés, francés, cualquier otra lengua de más uso. Comentamos que la lengua que nosotros hablamos tiene los mismos componentes que cualquier otra lengua, que no le falta nada” explicó Cosme Gregorio en qué consistieron las pláticas de sensibilización.

⁸⁰ FOVISSSTE, Fondo de la Vivienda del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

Las actitudes lingüísticas de los padres de familia son clave para el éxito o fracaso de un proyecto como *Naaxwiinyëtë Käjpxy*. De ellas depende, por un lado, la matrícula (si el nido tendrá asistentes o no) y, por otro, también el refuerzo lingüístico que los niños inscritos podrán recibir en sus hogares (si sus padres estarán dispuestos a utilizar la lengua mixe con ellos o aprenderla junto con ellos). Durante los cuatro años que funcionó el nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, los gestores pudieron observar diferentes actitudes lingüísticas entre los padres de familia y su repercusión sobre el desarrollo lingüístico de sus hijos. En el proceso se encontraron tanto con posturas positivas como con la indiferencia.

“Había padres que parecían estar muy contentos con la información que nosotros brindábamos, pero en la práctica a veces actuaban de otra manera” señaló Cosme Gregorio.

Juana Bautista agregó: “Algunos padres eran un poco indiferentes, mientras que a otros les gustaba ver a sus hijos hablando mixe. Particularmente me acuerdo del papá de una de las niñas que asistían al nido, que se ponía muy contento. Cuando la niña entró en preescolar, no hablaba español y su padre nos contó que la maestra una vez le dijo: ‘Cuando su hija se enoja con sus compañeros, les regaña en mixe’. Su padre nos comentó: ‘Esta niña es lista, defiende aquí y allá en mixe y no le importa que no le entienda nadie’”. Juana Bautista también mencionó como, en ocasiones, las distintas actitudes estaban presentes incluso dentro de una sola familia nuclear: “Hubo una familia donde el papá era el más sensible respecto a la lengua originaria, era consciente de su valor e intentaba hablar constantemente con sus hijos en mixe. En cambio, su esposa prefería que sus hijos hablaran en español”.

Obviamente, tales diferencias de actitud reaccionan a una realidad externa marcada por diversas presiones que desfavorecen las lenguas indígenas. “Los indígenas que hablan el español como segunda lengua son discriminados,” aseveró Isela Trujillo. “Tuvimos el caso de un niño que hablaba bastante bien el mixe mientras asistía al nido, pero como en la escuela estaba hablando más mixe que español, su mamá le dejó de hablar en la lengua originaria. Cuando el muchacho entró en una escuela en Xoxocotlán, la maestra detectó que tenía problemas de lenguaje porque hablaba el español como segunda lengua, se notaba en su acento y eso muchos maestros lo consideran como un problema cognitivo. Por eso, su mamá inmediatamente dejó de hablarle en mixe”.

Entre los padres de familia, las ventajas y desventajas sociales ligadas al uso de una u otra lengua pueden ser el factor decisivo para favorecer un idioma ante otro en el seno del hogar. En cambio, en los niños pequeños en la etapa de la primera infancia, esta experiencia y reflexión social aún no están tan desarrolladas. Como todavía no habían interiorizado los valores asociados a las diferencias culturales y de lenguaje, más que de las actitudes lingüísticas infantiles habría que hablar del desarrollo de su conciencia metalingüística, posibilitada por su condición bilingüe o incluso multilingüe.

Como señaló Isela Trujillo: “En comparación con los niños que no tienen contacto con varias lenguas, notamos una conciencia metalingüística mucho más alta entre los niños asistentes al nido en cuanto a la reflexión que saben hacer en torno al multilingüismo”. Obviamente, conforme los niños van creciendo y adquiriendo conciencia social, la influencia de las diversas circunstancias de la sociedad en que se mueven hará surgir actitudes lingüísticas (probablemente) muy parecidas a las que sostienen los adultos. La labor de los nidos de lengua debe contribuir a revertir esta tendencia y educar a los niños con un sistema valorativo que favorezca la autoestima y la identidad positiva hacia la cultura y lengua de origen.

Para lograr tal concientización infantil temprana, también desde el nido *Naaxwiinyētē Käjpxy* se trabajó con éxito para promover actitudes positivas hacia la lengua mixe (Tanat 2012: 25). Juana Bautista mencionó el caso de una niña que pasó parte temprana de su niñez asistiendo al nido de lengua, haciendo observaciones sobre su desempeño escolar actual: “La niña entró en el nido en brazos de su mamá, aproximadamente a la edad de dos años y medio, y allí creció. Apenas estaba empezando a hablar, pero durante los últimos meses ya pronunciaba las palabras de los cantos que hacíamos. Su padre estuvo contento con los avances de su hija y decía: ‘Algo se roba esa chiquita, aunque no habla’. La niña continuó asistiendo al nido también cuando ya iba al preescolar y parte de la primaria, ahora está en quinto grado. En la escuela, la niña se impone por hablar las dos lenguas. Cuando trabaja las materias de Historia y Geografía, pone ejemplos en la lengua mixe, platica de las actividades que había realizado con nosotros en el nido, es decir, tiene muy presente todo lo que vivió desde pequeña”.

Este testimonio deja evidencia de que la autoproyección positiva de los niños con conciencia metalingüística desarrollada incide positivamente en su identidad y autorreconocimiento y, en consecuencia, en su rendimiento escolar. Al respecto, Cosme Gregorio observó: “Hemos recibido comentarios de otros niños que ya son

mayores y que en sus escuelas son los que más autoconfianza tienen, que obtienen buenas calificaciones porque su autoestima es firme y bien trabajada desde que asistieron al nido. Hoy, estos niños se sienten contentos, seguros y orgullosos de hablar una lengua indígena aparte del español”.

Aunque la conciencia metalingüística y las actitudes lingüísticas sean factores de gran importancia para la supervivencia de cualquier lengua, desde la sociolingüística es bien sabido que una actitud positiva no siempre se traduce en la conducta correspondiente. A veces se debe a la facilidad de emitir un discurso tranquilo frente a las exigencias del comportamiento real. En otros casos la discrepancia deriva del choque entre lo deseable y lo posible. Por ejemplo, difícilmente podríamos esperar una contribución significativa a la revitalización de una lengua amenazada por parte de las personas que declaran preocuparse por ella, pero no la hablan de manera fluida, no la pueden enseñar a otros ni transmitir a sus hijos.

Por eso son importantes las estimaciones que hicieron los gestores del *Naaxwiinyētē Käjpxy* sobre los niveles de dominio en la lengua mixe logrados por los niños asistentes. Para contextualizar hay que tener presente que las sesiones de este nido fueron poco frecuentes, aunque regulares (llevadas a cabo los miércoles o sábados). En resumen, la exposición de los niños a la lengua mixe se limitaba a unas cuantas horas por semana.

Los gestores señalan que, a un año y medio del funcionamiento del nido, ya se observaban resultados en las habilidades orales de los niños que hicieron posible avanzar incluso hacia la enseñanza de la escritura (Tanat 2012: 24). En los niños mixehablantes que se sentían cohibidos y desanimados para usar el mixe libremente en la escuela o en el nido, se logró que “perdieran el miedo de hablarlo cien por ciento” como lo expresó Cirilo Cosme.

Pero, en realidad, los niños con plena competencia en la lengua mixe eran minoría en el nido. Se debía también al hecho de que los grupos no estuvieran compuestos completamente por los niños de procedencia mixe, ya que el nido también atrajo el interés de las familias zapotecas y mestizas, de tal modo que la mayoría de los asistentes eran niños que no tenían las condiciones de adquirir la lengua originaria en sus hogares. Estos, a lo largo del tiempo que funcionó el nido, lograron desarrollar un nivel básico del mixe.

Isela Trujillo especificó: “Con los que eran hablantes activos del mixe, es decir, hijos de los padres que hablan esta lengua, logramos que perdieran el miedo y empezaran

a expresarse, y los niños que no hablaban mixe desarrollaron la comunicación básica, por ejemplo, responder a una pregunta”.

Ahora bien, daremos la palabra también a los niños asistentes para que puedan estimar sus niveles de conocimiento de la lengua *ayuuuk* y su relación personal con esta lengua.

Mientras que los testimonios de los adultos son estructurados, balanceados y reflexivos, escuchar a los jóvenes y niños que habían participado en el nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* es dejarse sumergir en recuerdos de las vivencias de la temprana infancia, sensaciones un poco borrosas pero redescubiertas, emociones ligadas a momentos concretos, y envolverse en un tejido identitario donde el pasado nutre el presente con la esperanza de un futuro posible y apenas por construir, casi en la palma de la mano. En medio del ambiente relajado de un festejo de cumpleaños, nos sentamos a platicar con ellos.

Los recuerdos que estos jóvenes retienen del nido de lengua son más bien limitados, sobre todo en los que eran apenas bebés en 2014 cuando el programa cerró, como Leonel (8) y Tuunik (6) quienes tenían 4 y 2 años, respectivamente. Jayxyëë que hoy tiene 10 años recuerda solo que “venían otros dos señores, cantábamos, yo tenía 4 años, era muy chica”. Algunos, como Esmeralda, se quedaron en el nido los cuatro años enteros que duró el programa, otros estuvieron menos tiempo, como Alonso que asistió entre 2 y 3 años. Los que eran un tanto mayores al ingresar saben asociar la labor del nido con sus situaciones personales y familiares, y con el aprendizaje logrado.

“Yo iba siempre, pero yo ya sabía hablar la lengua mixe” nos contó Alonso (13 años). “Mis papás la hablan y usamos puro mixe en la casa. En el nido nos enseñaban palabras en mixe, qué significaban y cómo escribirlas. No me aburría porque aprendía palabras nuevas. Una vez me preguntaron cómo se dice ‘cangrejo’, yo no sabía y ellos me enseñaron”.

En cambio, los que ahora ya son adultos jóvenes traen recuerdos más nítidos.

“Mi hermana creció en México y como no teníamos ninguna otra parte donde hablar el mixe, el nido en realidad fue el lugar donde lo hablamos” explicó Tuunik (19 años). “Aprendíamos palabras nuevas y cosas útiles. Yo era más chiquita y se notaba la práctica. Ahora que no hay nido y no practico nada, sí se marca la diferencia”.

Respecto al dominio de la lengua mixe, se puede decir que Tuunik (19), Leonel, Alonso, Esmeralda y Nax Tyakue tienen competencia comunicativa desarrollada.

Leonel afirmó siempre hablar en mixe con sus padres. Sin embargo, todos los jóvenes presentan ciertas limitaciones causadas por la baja frecuencia de uso. Alonso admitió que se le complica la escritura, sobre todo debido a la ortografía que, por cuestiones de la fonética *ayuuuk*, presenta grandes diferencias respecto al español, tales como las diéresis sobre ciertas vocales. Veamos cómo los jóvenes describen su conocimiento de la lengua *ayuuuk* y sus dilemas al ponerlo en práctica.

“Yo sí entiendo bastante del mixe” nos dijo Tuunik. “Crecí los primeros años en el pueblo con mi abuelita, estuve allí hasta que entré en primero de primaria y a la mitad del segundo me vine para la ciudad de Oaxaca. Ahora estudio en México en la universidad, entonces cuando hablo con mi papá, estamos todo el tiempo hablando en mixe. Yo diría que hablo bien el mixe, pero como no lo he practicado más que con mi papá, muchas palabras de repente se me van. A veces son palabras tan comunes que me quedo pensando, ¿cómo se me pudo olvidar? Me siento muy mal cuando me pasa esto. Por ejemplo, cuando estoy en mi pueblo, estoy hablando con mi abuelita y se me pierde una palabra, ¡ay! Ellos saben hablar muy bien, entonces me da mucha pena. Después de unas dos semanas de estar allí vuelvo a hablar bien otra vez y recupero el vocabulario, pero en el inicio siempre tengo miedo de que se me va a olvidar una palabra. También me cuesta la pronunciación de algunas palabras, por ejemplo, las vocales cambian drásticamente y se me va la lengua. Trato de decir una palabra y no me sale el tono.”⁸¹

Esmeralda, de 17 años, nos compartió una situación personal parecida a la de Tuunik, donde la lengua mixe está al mismo tiempo presente y ausente. Hay ciertas “burbujas lingüísticas” como el ámbito familiar y comunitario, o situaciones como la interacción con personas ancianas, donde el uso del mixe es casi incondicional, pero los ámbitos donde ambas mujeres jóvenes se mueven la mayoría del tiempo ya es castellanohablante. Es como vivir, alternando, en dos planetas distintos.

“Yo hablo mixe” declaró Esmeralda, “aunque diría que no cien por ciento porque de pequeña no pude interactuar con niños de mi edad. Yo aprendí un mixe muy formal con mi mamá. Ella es maestra y normalmente a los maestros que no tienen la plaza fija los mandan a lugares lejanos. Mi mamá es mixe y le tocó ir a su región, me llevó consigo y allí, por suerte, aprendí el idioma. Los primeros años me tocó estar en esa escuela de oyente donde los niños hablan el mixe, pero igual me tocó un tiempo

⁸¹ El mixe es una lengua cuyo sistema fonético-fonológico es de tipo tonal.

ir a la ciudad y allí prácticamente no hubo más. Hoy, con mis abuelos no hablamos nada de español y también mi madrina, hermano y tíos hablan el mixe un poquito. A mí se me da más hablar, pero a mi hermano se le da la escritura, siento que la estudió más”.

Su hermano mayor, Nax Tyakue (21 años), replicó: “Si alguien me dicta algo en mixe, puedo escribirlo. Aprendí las bases en el nido, ahí fue más que nada práctica social, aprendizaje de palabras, pronunciación básica y comprensión del mixe”.

En los testimonios reproducidos se distinguen dos circunstancias clave. Primero, el hecho de que los jóvenes mixehablantes no siempre encuentran con quien emplear la lengua originaria, sobre todo cuando se mudan a la ciudad. Empleando sus propias palabras, la lengua “se les va” por falta de uso. Segundo, en estos jóvenes con un estilo de vida desdoblado entre el ámbito rural y urbano se observa cierta incomodidad al hacer consciencia de que su competencia en la lengua originaria es parcial y que no llegan al nivel de aquellos hablantes nativos quienes habitan en los ámbitos donde el mixe se habla primariamente. Para los jóvenes es una razón para sentirse apenados.

A diferencia de los testimonios anteriores, otros jóvenes con los que nos entrevistamos estiman tener un conocimiento más bien pasivo del mixe, aunque sí son capaces de ciertos usos activos limitados. Tal es el caso de las hermanas Tuunik y Jayxyë.

“No sé mucho de la lengua mixe” adelantó Tuunik la menor (6 años). “Te puedo enseñar cómo se dice ‘tortilla’, ‘plátano’ o ‘guayaba’, es que ya no me acuerdo tanto. Mi papá es el que siempre me habla en mixe. Yo le entiendo y luego cuando ya no, le pregunto a mi hermana qué está diciendo”.

Su hermana mayor, Jayxyë (10 años), tuvo que ponerse a reflexionar para convertir en palabras la compleja situación lingüística que está viviendo.

“Cuando entré al kínder, no sabía hablar el español. Ahora ya lo hablo, pero como tengo dos idiomas, a veces, no es que los mezcle, pero en mi mente pasa algo. Mis papás hablan mixe y yo les entiendo, pero cuando viene mi abuelita y le habla a mi mamá, a veces no comprendo lo que dice, solo lo sencillo. Casi no he aprendido a escribir en mixe, no me da tiempo venir con mi tía para que me enseñe y mis papás ya no se acuerdan, los libros que tienen son en español. Pero por allí tengo uno en mixe, es un libro de texto gratuito y está muy bonito. Yo lo leo como si fuera en español y más o menos entiendo lo que dice, en mi mente busco una palabra, también relaciono con las imágenes”.

Es posible ver estos testimonios como la extensión de los primeros dos citados (de Tuunik y Esmeralda). Seguimos en la misma situación de hablantes jóvenes muy motivados por hablar el mixe, sin embargo, conscientes de sus conocimientos limitados. Estas limitantes desprenden de factores prácticos: los jóvenes no ejercen la interacción suficiente porque no están rodeados constantemente por mixehablantes, y les despierta sentimientos ambiguos conversar con los hablantes de las generaciones anteriores, considerados como los “verdaderos” conocedores de la lengua. Lo importante en este contexto es que estos jóvenes estén bien encaminados y expresen el deseo de profundizar su dominio del mixe.

“Me gustaría aprender más” dijo Tuunik (6 años), y su tocaya de 19 años explicó: “Mi mamá que es antropóloga siempre nos ha inculcado que debemos estar orgullosos de nuestra lengua. ‘Es parte de ustedes’, dice, ‘es lo que hace rico al país’. Entonces me gusta mucho el mixe, me encantaría poder hablarlo mejor de lo que hablo ahorita”.

Lo que destaca en estos testimonios es la posición valorativa y actitudinal que favorece la lengua mixe en su totalidad, sin embargo, está alejada de un monolingüismo “insociable”. Dicho de otro modo, hablar más de un idioma representa algo positivo y apreciado para estos jóvenes.

“Se siente bien hablar mixe porque uno habla dos lenguas” opinó Alonso y Jayxyëë añadió: “Yo quisiera hablar dos idiomas y además aprender otro”.

También los demás jóvenes contemplan la lengua mixe como un elemento identitario distintivo frente a los hablantes de otros idiomas, que define su sentir y sus prácticas cotidianas como individuos. Para Jayxyëë, el mixe es un código que comparte solo con algunas personas y que para ella encierra la sensación de confianza y complicidad con los demás: “Me gusta la lengua mixe. A mí me da pena decir que quiero ir al baño delante de todos, pero si lo digo en mixe, solo mi mamá o mi hermano me entienden. También, decir ‘quiero ir al baño’ no es igual que en español, es como decir ‘se me antoja’”.

Por su parte, Tuunik (19 años) percibe que hablar el mixe la dota de rasgos únicos como persona: “Me siento muy mal ahorita de que no he podido practicar el mixe. Era algo que me hacía ligeramente diferente a mis compañeros de mi grupo porque tengo compañeros que sus papás hablan zapoteco”.

En cambio, Nax Tyakue dijo que antes no consideraba el mixe como algo que lo definiera como persona. No obstante, con el tiempo cambió su postura ante el asunto, partiendo de un elemento tan constitutivo de la identidad personal como

lo es el nombre de pila: “No me gustaba el mixe desde chico, pero ahora ya, desde hace 2 o 3 años. Antes me gustaba que me dijeran Ángel, pero en la secundaria fui agarrando cariño a mi nombre”. Hoy conoce el significado de su nombre en *ayuuuk* y nos lo comparte con facilidad.

Por último, Esmeralda proyecta su identidad cultural a futuro a través de la carrera profesional. “Me encanta la lengua mixe” declaró. “De hecho, me gusta la historia y quisiera estudiar la antropología, me gustaría poder entender la cultura. Me pongo a pensar por qué la gente trata de guardar su idioma y yo quiero guardar el mío”.

Si quisiéramos estimar en qué grado el desarrollo lingüístico de estos jóvenes se debe estrictamente a la labor del nido de lengua, la respuesta no sería sencilla. El programa *Naaxwiinyëtë Käjpxy* siempre estuvo fundido con las situaciones familiares de los gestores y como tal representaba más bien la extensión de un estilo de crianza basado en la actitud pro-mixe, o simplemente derivaba de los contextos familiares donde el mixe se empleaba cotidianamente con naturalidad, por lo menos entre algunas generaciones. En efecto, cuatro de los jóvenes con los que nos entrevistamos tienen nombres de pila *ayuuuk* y conocen sus significados: Tuunik significa “brisa”, Jayxyëë “lucero de la mañana” y Nax Tyakue “camino de la tierra”.

Por supuesto que el traslape entre el ámbito familiar y el nido de ninguna manera representa una limitante. Al contrario, muchos nidos de lengua aprovechan el ambiente de hogar para incrementar el impacto lingüístico sobre los hijos de los gestores y sus pares en el marco de una especie de familia extensa (aunque no necesariamente definida por lazos sanguíneos), pero al no poder separar la familia del nido, se dificulta estimar si estos mismos jóvenes que alguna vez asistieron al *Naaxwiinyëtë Käjpxy* habrían desarrollado el mixe en la misma medida de no haber participado nunca en sus actividades.

En resumen, entre 2010 y 2014, más que producir a “nuevos” mixehablantes, el nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* logró influir positivamente en el plano actitudinal, desarrollando en los niños y jóvenes una considerable conciencia metalingüística a través del bilingüismo, la cual se ve reflejada en sus conductas lingüísticas que favorecen la lengua mixe. El nido consiguió incentivar el uso activo del mixe en los niños previamente familiarizados con esta lengua y generar un dominio básico en quienes empezaron a aprenderla desde cero.

A continuación, desarrollaremos un poco más el tema del involucramiento familiar.

La familia es una institución que no debería quedar excluida de la labor de ningún nido de lengua. En el caso ideal, cada nido debería impactar indirectamente sobre los usos lingüísticos dentro de los hogares, reviviendo la lengua originaria para que vuelva a utilizarse naturalmente entre los padres y sus hijos. Además, como se observa en ciertos proyectos en diversas partes del mundo, los nidos pueden imprimir su influencia dentro de las relaciones intrafamiliares de los niños asistentes, enlazando a las tres (o hasta cuatro) generaciones mediante un esfuerzo compartido por la revitalización de la lengua ancestral.

En el caso del *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, ya sabemos que la familia fue parte de la concepción del proyecto y que las actividades estaban enraizadas en un ambiente de confianza donde confluían los familiares, vecinos y otros residentes de la zona de Xoxocotlán.

Podemos observar dos fenómenos importantes.

El primero es la apertura del nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* hacia las familias, invitándolas a ser partícipes en las actividades colectivas. Estas comprendían tanto los convivios con los familiares de los niños asistentes, como la simple presencia de algunas madres que llevaban sus hijos al nido personalmente por ser demasiado pequeños como para quedarse solos en las sesiones.

“Cada mes hacíamos convivios de alimentos y participaban también las abuelitas, mamás y tías que nos apoyaban en esa actividad y también conversaban con los niños” explicó Juana Bautista. Sobre lo mismo, Isela Trujillo agregó: “A veces iban las mamás con los niños chiquitos, no los dejaban tanto tiempo y se quedaban con ellos. De hecho, los niños cuyos papás los acompañaban al nido hablan la lengua mixe entre ellos”. De esta manera, la lengua *ayuuuk* estaba presente al mismo tiempo en las sesiones del nido y en la interacción familiar, enlazando los dos ámbitos de uso.

Cabe hacer también una observación acerca de la presencia de los ancianos. En muchos nidos, estos son los personajes clave por representar los últimos hablantes fluidos de la lengua originaria en la comunidad. Sin embargo, en el contexto en que trabajaba *Naaxwiinyëtë Käjpxy* no había escasez de hablantes nativos. Como se expuso en su momento, la lengua mixe mantiene una significativa vitalidad en las zonas rurales y sus hablantes nativos aún se reparten entre las tres generaciones (abuelos, padres e hijos), aunque con la trasmisión intergeneracional disminuida. Esta realidad favorecería bastante el funcionamiento del *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, donde dos de los tres gestores eran hablantes nativos del mixe. Sin embargo, como ellos mismos señalaron,

la relativa abundancia de hablantes no priva a los ancianos de su papel de portadores respetables del conocimiento ancestral. Por eso, en una ocasión especial, la madre de Juana Bautista fue invitada a participar en las actividades del nido.

“Cuando la mamá de la maestra Juana vino a visitar la ciudad de Oaxaca, hicimos una actividad. Aprovechamos su estadía para que los niños conversaran con ella y les narrara alguna historia. Fue una actividad muy bonita” nos compartió Isela Trujillo.

El segundo fenómeno importante relacionado con la incidencia del *Naaxwiinyëtë Käjpxy* en la problemática familiar es la migración. De hecho, el tema ya comentado páginas arriba nos permitió esclarecer algunas de las razones por las cuales la lengua mixe está entrando en proceso de desplazamiento. En este momento nos interesa recuperar el dato porque nos indica que la lengua mixe fue percibida por los hijos de los padres migrantes (es decir, ausentes) como la lengua del hogar. Por lo tanto, tenía el poder de unir emocionalmente a los niños con el proyecto del nido de lengua.

“Estos niños agarraban mucha confianza y seguridad” dijo Cosme Gregorio. “Incluso se nos trepaban, querían que los cargáramos y cosas así. Era un lugar bonito para ellos porque se sentían en familia”.

En resumen, el nido suplía en cierta medida los ámbitos familiares incompletos causados por la migración y fungía como una especie de familia extensa. En este sentido, el proyecto asumía un rol mucho más amplio que el de la revitalización lingüística, y posiblemente podía repercutir inclusive sobre el estado psicológico y emocional de los niños asistentes.

Otro tipo de trascendencia del *Naaxwiinyëtë Käjpxy* que conviene analizar es la que va orientada hacia la comunidad y su cultura. Un rasgo característico del modelo del nido de lengua es el hecho de combinar la revitalización lingüística con la cultural, suponiendo que la convivencia informal que da marco al proceso de la adquisición de la lengua materna debe transcurrir en el ámbito cultural correspondiente. Solo así es posible asegurar que se inculquen no solamente las estructuras de la lengua originaria sino también el modo de ser y pensar comunitario, incluyendo la transferencia de los conceptos propios de la lengua originaria.

El nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* respetó esta concepción al transmitir la lengua originaria a través de las actividades tradicionales propiamente mixes. Las sesiones semanales del nido transcurrían en un ambiente relajado, no escolarizado, de una casa particular donde los guías y los niños se dedicaban entre otras cosas a las actividades

de hogar, realizadas en la lengua originaria. Entre todos se cocinaba, conversaba, cantaba y jugaba no solo dentro de la casa, sino también en el patio o la cancha.

“Muchas veces hicimos actividades familiares, tales como trabajar la masa y hasta hacer matemática con ella” describió Isela Trujillo con risa. “También preparábamos memelas del mismo modo que en la región mixe, pero en realidad fue en la casa de la maestra Juana. Eso les gustaba mucho a los niños porque era una clase y una convivencia a la vez”.

Una gran parte de las actividades se hacían desde la perspectiva cultural mixe. Por ejemplo, los encuentros se organizaban bajo los principios comunitarios de convivencia: comamos y bebamos juntos, tú comes conmigo y yo tomo contigo (Tanat 2012: 25). Aparte, a los niños se les daba nombres mixes.

A diferencia de los nidos de lengua situados en zonas rurales, la proyección lingüística y cultural de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* hacia el resto de la comunidad se daba en un entorno distinto. Para empezar, la organización del Fraccionamiento Ayuuk, a pesar de la procedencia mixe de sus habitantes, se rige por una lógica distinta a la comunitaria: existen representantes del mismo, pero se ha perdido la dinámica sociocultural conocida como el sistema de cargos y el protagonismo de las autoridades tradicionales indígenas. Estas últimas suelen jugar un papel muy importante en la problemática de los nidos de lengua, ya que en muchas comunidades respaldan la implementación de los proyectos y aseguran su continuidad.

Además, el nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, aunque fue fundado para las necesidades de los hijos de los migrantes mixes, paradójicamente atrajo más interés en otras colonias donde residían familias que no eran de origen mixe.

“La mayoría de las personas que viven en el Fraccionamiento Ayuuk son hablantes del mixe, pero como tienen otras actividades, no se involucraban completamente con el nido” explicó Juana Bautista.

Esta demanda lingüística curiosa causó que *Naaxwiinyëtë Käjpxy* albergara una gran diversidad de asistentes. De estos, algunos llegaban y luego ya no regresaban al nido, mientras que otros sí permanecieron durante los cuatro años que duró su trayectoria.

Existían muchas diferencias respecto a la etnicidad. En 2012, de los 17 niños inscritos, 6 no tenían nada que ver con la cultura mixe (Tanat 2012: 24), algunos provenían de familias mestizas hispanohablantes y otros de familias zapotecas. Cosme Gregorio nos proporcionó una estimación al respecto.

“Era algo como tres veces multigrado” dijo riendo. “Había niños de 4, 5 y 6 años, pero también había de 2 años o de 14 y 15 años. La niña más grande tenía 17 años y era zapoteca; luego había diferentes idiomas porque asistían niños hispanohablantes, zapotecos y mixes”.

En adición, los participantes variaban en cuanto a la edad, ya que además de los niños y jóvenes se inscribió también un maestro mixehablante jubilado que quería aprender a escribir su lengua.

Debido a estas circunstancias, hablar de un nido de lengua confinado a una comunidad entendida en el sentido estricto (con integridad cultural, lingüística, identitaria y territorial) no sería muy práctico. *Naaxwiinyëtë Käjpxy* se proyectó hacia un sector poblacional urbano que consistió primariamente en la comunidad migrante mixe concentrada en el Fraccionamiento Ayuuk, pero también tomó en cuenta la presencia mixe más allá de esta zona y atendió las colonias circundantes, caracterizadas por una notable complejidad intercultural. Por lo tanto, el nido no se enmarcó en la situación lingüística de un grupo culturalmente definido, sino que pretendió hacer trascender la lengua mixe en un contexto urbano que desfavorece el uso de cualquier lengua indígena, pero donde sí existe cierta “demanda lingüística”. Esta se ve reflejada en el interés por la lengua *ayuuk* entre algunas familias migrantes, preocupadas por el mantenimiento de la lengua ancestral, pero también entre algunos hispanohablantes urbanos y miembros de algunos pueblos originarios quienes parecen compartir la misma preocupación por la revitalización de las lenguas indígenas, aunque ellos mismos no tengan raíces mixes.

De tal modo que el concepto que manejan los gestores de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* para describir su proyecto es más bien un “lugar de encuentro”, no tanto un “proyecto comunitario”. Isela Trujillo aclaró la situación con las siguientes palabras: “La que vive propiamente en el Fraccionamiento Ayuuk es la maestra Juana. El maestro Cosme y yo no vivimos allí y muchos niños que participaban en el nido tampoco, pero asisten varios niños mixes, por ejemplo, hoy tenemos un proyecto de una banda musical mixe, entonces es un lugar de encuentro”.

Una de las proyecciones más importantes que los gestores de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* pudieron realizar dentro del Fraccionamiento Ayuuk fue la cooperación con algunos padres de familia para incrementar los ámbitos de uso de la lengua mixe dentro de la zona.

“Una de las familias tiene una tienda de abarrotes y con ellos implementamos actividades de compra y venta” describió Juana Bautista una experiencia particular.

“Había bastante apoyo por parte del dueño. Los niños del nido llegaban a comprar en mixe, el señor les respondía en mixe y así se involucraba la persona adulta en el uso de la lengua”. De esta manera, el nido supo detonar un cambio en los usos lingüísticos a favor de la lengua mixe en el fraccionamiento, reforzando en los niños la noción de la utilidad de esta lengua en el trato cotidiano.

Además, Cosme Gregorio nos compartió cómo la actividad del nido alguna vez fue observada desde el exterior y posiblemente llevó a la duplicación del modelo y su expansión hacia otra comunidad.

“Una vez estábamos con una manta en la calle trabajando con dibujos, llegó un maestro y quiso aprender lo que estábamos haciendo” nos contó. “Él daba clases en una primaria mixe y había estado buscando alguna forma de trabajar el mixe en su grupo. Nos dijo: ‘Ustedes están haciendo un buen trabajo y me están dando muchas ideas. Si me dan permiso de copiar su método, lo voy a llevar a la comunidad’. Entonces le facilitamos que nos observara. Supongo que aplicó lo aprendido en su comunidad, se veía muy animado”.

Dado que no se dispone de contactos, datos o evidencias, sería difícil comprobar si el proyecto derivado se llevó a cabo y en qué forma. Sin embargo, lo realmente importante es que, como se había destacado en las páginas anteriores, una gran parte de los proyectos existentes de nidos se lograron observando y aprendiendo de las iniciativas ya establecidas y consolidadas, y que los gestores de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* también contribuyeron a esta transmisión de experiencias.

Ahora bien, uno de los indicadores principales de cada nido de lengua es su forma de gestión, sobre todo el grado de autonomía del que goza respecto a su posible vinculación con los organismos e instituciones externas. En el caso de *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, los gestores favorecieron claramente una concepción autónoma que se debe a su amplia conciencia acerca de las ventajas de la actuación independiente. Esto no significa que el proyecto se haya cerrado a colaboradores de otras partes, pero después de una serie de experiencias vistas como indeseables, se buscó evitar las influencias institucionales provenientes desde el exterior que posiblemente hubieran desviado la idea original sostenida por los tres fundadores.

La primera forma de abrirse hacia el exterior es dar a conocer el proyecto y sus resultados. Los gestores del nido presentaron ponencias en foros especializados (paneles organizados por el Centro Cultural San Pablo en la capital de Oaxaca y eventos gestionados por el Inali y fueron entrevistados por un periódico local y otro

estatal (*El jolgorio cultural* y *Noticias voz e imagen de Oaxaca*). También han recibido a investigadores interesados en el proyecto y aceptaron la invitación por parte de varias instituciones y organizaciones para exponer sus experiencias. Sin embargo, este involucramiento nunca representó un apoyo sustancial para el nido.

La primera vinculación “lógica” de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* habría sido con la CMPIO, la organización que tuvo el papel clave en la fundación de los primeros nidos de lengua en México y que impulsó la publicación de la primera guía para su implementación. Sin embargo, la postura de los gestores de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* hacia la CMPIO era más bien reservada, trazando límites entre la actividad de la Coalición y la propia. Subrayaron la voluntad de actuar de manera independiente, aunque esto implicara perder algunas ventajas, sobre todo posibilidades de capacitación.

Isela Trujillo dijo al respecto: “En Oaxaca, la CMPIO trabajó con alrededor de 11 nidos que ya no existen porque este tipo de trabajo no fue reconocido. Nosotros no trabajamos directamente con la CMPIO porque fuimos totalmente independientes, mientras que ellos estaban de algún modo institucionalizados. Ellos tuvieron una red, capacitación, visitas de expertos de Nueva Zelanda; en nuestro caso no funcionó, fue una experiencia separada. Nosotros empezamos a trabajar por cuenta propia y solamente conocíamos literatura de referencia sobre los nidos de lengua”.

Aunque se distanciaron de la CMPIO, ante el peso económico de sostener un proyecto de este tipo con los recursos personales, los gestores de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* al inicio procuraron vincularse con algunas otras instituciones afines (Inali, Servicios del Pueblo Mixe A. C.,⁸² Secretaría de Asuntos Indígenas en Oaxaca⁸³). Sin embargo, en sus testimonios expresaron que el apoyo recibido fue mínimo: verbal, de corto plazo o en cantidades insuficientes.

“En el principio teníamos la intención de vincularnos con estas instituciones, pero no recibimos respuesta. En el Inali y en el Centro Cultural San Pablo se comprometían con apoyarnos, pero al final quedaba en ‘sí’ y el apoyo nunca llegó” describió Juana

⁸² Asociación civil constituida en 1988 con el objetivo de brindar asesoría, información y apoyo a las autoridades y organizaciones comunitarias mixes y coordinar esfuerzos con individuos, organizaciones e instituciones nacionales e internacionales a fin de lograr el desarrollo del pueblo mixe; https://www.facebook.com/pg/SERvicios-del-Pueblo-Mixe-AC-251525601562288/about/?ref=page_internal

⁸³ Su objetivo es planificar, coordinar, promover y ejecutar políticas, programas y acciones de gobierno, con la finalidad de lograr el desarrollo político, jurídico, económico, social y cultural de los pueblos indígenas del Estado de Oaxaca, a partir de sus propias concepciones y con su participación plena y efectiva; <http://www.sai.oaxaca.gob.mx/objetivo-general/>

Bautista. “También hablamos con Servicios del Pueblo Mixe y ellos nos regalaron papel, marcadores y borradores, cosas muy pequeñas. Pero nosotros, como durante mucho tiempo solventábamos el gasto por nuestra cuenta, ya queríamos que alguien nos brindara una ayuda un poco más significativa”.

Por su parte, Isela Trujillo comentó: “Desde la Secretaría de Asuntos Indígenas nos invitaron durante cuatro años en la ocasión del Día de la Lengua Materna. Nosotros aceptamos todas estas invitaciones y cada año, los niños del nido participaban cantando en mixe. Solo ese día en la Secretaría se acordaban del nido y nos hacían la promesa de buscarnos un espacio. Todavía nos siguen invitando, pero el asunto se queda en la fotografía que nos sacaban de recuerdo. Y en el caso del Centro Cultural San Pablo, ellos un día invitaron a cenar a los niños e hicieron dos visitas para conocer nuestro proyecto. Entre otros apoyos que recibimos, Sofía Robles, presidenta municipal de Tlahuitoltepec, nos envió algunos materiales. También, desde el Inali nos invitaron a exponer nuestra experiencia en un congreso que tuvo sede en Oaxaca, y sí participamos. Pero es hasta donde llegaba el interés de estas instituciones”.

Esta experiencia despertó en los gestores de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* la sensación de que el involucramiento de las instituciones hacia el proyecto se limitaba a satisfacer la necesidad de proyectarse positivamente hacia el exterior y, en determinados momentos, dejar evidencia de alguna actividad, sin la voluntad de comprometerse a cooperar en términos concretos y duraderos. En consecuencia, se dejó de buscar el apoyo externo, asumiendo una postura de autosuficiencia organizacional a favor del servicio a la comunidad y sin las distracciones inevitables que generarían los convenios con las instituciones.

Como expone Cosme Gregorio: “No intentamos solicitar más apoyos a las organizaciones porque para esto se necesita tiempo, cumplir con diversas condiciones, realizar trámites y entregar documentos, y nosotros nos queríamos concentrar en las actividades con los niños, experimentar cómo funcionaba el proyecto y si podía alcanzar éxito. Así no dependíamos de nadie, nos sentíamos estar en familia, nadie nos presionaba y todo eso nos daba seguridad. Queríamos trabajar libremente, siempre con la idea de aportar algo a los niños y a la gente de nuestras comunidades”.

De tal modo que en el nido *Naaxwiinyëtë Käjpxy* se buscó reducir los gastos al máximo, situando las actividades en una casa privada. Así se evitaba el costo de la renta y la inversión inicial en las instalaciones. Sin embargo, la inversión que los gestores hacían en términos de tiempos y otros sacrificios fue significativa y no menos

pesada. Siempre con la presión de atender sus respectivas ocupaciones profesionales, los tres se encargaban de reunir a los niños asegurándoles el transporte al nido y de regreso a sus casas (a veces bastante alejadas), y luego impartían las sesiones en sus tiempos libres. Además, con base bisemanal, los guías se reunían para llevar al cabo dinámicas de retroalimentación y para seleccionar los temas a abordar en las próximas sesiones.

“Hacíamos evaluación de las actividades realizadas, qué había salido bien, qué había salido mal o qué necesitaba mejorarse,” explicó Juana Bautista. “Se tomaban en cuenta los avances en la oralidad y escritura, estrategias y métodos, diferentes intervenciones. Del resultado que obteníamos también dependía si trabajábamos en la casa, cancha o patio. Había mucha exigencia”.

Otra de las preocupaciones frecuentes que surgen en torno a los nidos de lengua es cómo asegurar la continuidad del modelo a otros niveles educativos y cómo amortiguar el choque lingüístico y cultural que puedan experimentar los niños egresados al transitar hacia el sistema educativo convencional, basado en la lengua y cultura dominantes. La situación de *Naaxwiinyëtë Käjpxy* fue bastante específica, ya que el nido recibía a niños y jóvenes de edades muy variadas que de ningún modo se limitaban a la etapa preescolar. Una gran parte de los niños asistentes iba a la escuela simultáneamente y asistía a las sesiones del nido como a una especie de taller extracurricular. Es decir, el nido no tenía la función educativa primaria para los niños y ellos lo frecuentaban en sus tiempos libres. De esta situación particular derivan experiencias únicas sobre la manera en cómo se enlazaba el nido con la escuela primaria y secundaria.

Los gestores observaron, por ejemplo, cómo era el caso de los “nuevos” mixehablantes, o sea, los niños de origen no mixe que aprendieron las bases de esta lengua y cultura en el nido. Isela Trujillo relató que el conocimiento de estos niños fue positivamente recibido en las escuelas a las que asistían: “Los niños zapotecos y también los que no eran de familias indígenas y hablaban solo español llevaron trabajos sobre el mixe a la materia de Historia y eran aplaudidos en su escuela. Es decir, los niños que no son mixes llevaron a sus escuelas la experiencia mixe y lo hicieron por su cuenta porque el nido estaba desligado de la escuela. Pero como sus maestros les pidieron trabajar un tema relacionado con la diversidad, llevaron algo de lo que habían aprendido con nosotros. Fueron premiados y esto los motivó mucho en una temporada en el nido”.

Es un hecho que el currículum escolar en la actualidad ha sido enriquecido por algunos temas de diversidad cultural y lingüística, y que esto puede motivar a los maestros para encargar a los alumnos tareas con este enfoque. Queda en plano de hipótesis cómo interpretar tales iniciativas. ¿Será una señal de que está cambiando el papel tradicional de la escuela como una institución castellanizante y aculturadora, enfocada en la trasmisión de los valores nacionales en las regiones indígenas? (Probablemente no) ¿Es el reflejo del discurso multiculturalista promovido hoy por el sistema educativo mexicano? (Probablemente sí) ¿Se debe a la buena disposición –más personal que institucional– de algunos funcionarios y profesores? (Probablemente sí)

El testimonio de Cosme Gregorio nos ayuda a esbozar una posible respuesta. El maestro tomó la iniciativa para llevar la lengua mixe a la escuela primaria donde estudian sus hijas y mencionó varios factores que incidieron en que su idea tuviera éxito.

“Fui a preguntar a los maestros si había posibilidad de trabajar la lengua mixe y la respuesta fue positiva” comentó Cosme Gregorio. “Me invitaron para que les enseñara algo de la lengua, así que me inventé una estrategia enseñando los números en mixe de 1 al 10. Hice esta dinámica en tres salones y no solo los niños sino también los profesores que estaban observando se veían muy animados. Creo que existen posibilidades de trabajar las lenguas originarias en las escuelas, pero depende de la escuela. En los maestros se notan actitudes cruzadas; algunos piensan a favor de la lengua indígena y otros no. Entonces algunos pueden poner una serie de pretextos para no implementar un curso, mientras que la mayoría de los maestros posiblemente apoye tales iniciativas. Tiene que ver con las personas que llegan a implementar el taller. Si es una persona desconocida y llega desde la nada a proponer una actividad de este tipo, no creo que la acepten fácilmente. Yo tuve buena experiencia porque estuve en el comité de padres de familia de la escuela y los profesores me conocen desde hace casi diez años”.

En este recuento, Cosme Gregorio mencionó dos factores relevantes. Primero, que dentro de los ámbitos escolares existe una diversidad de actitudes en los maestros, de los cuales algunos favorecen la presencia de las lenguas y culturas indígenas en los salones, mientras que otros prefieren cerrarles la puerta. De tal modo que no es posible generalizar sobre el asunto. Segundo, él considera que es indispensable que existan lazos de confianza para que una iniciativa de este tipo fuera bien recibida, sea la idea de un nido de lengua nuevo o una actividad complementaria dentro de una escuela primaria o secundaria en extensión de dicho nido.

Como pudimos notar, aunque los gestores en determinados momentos sí buscaron modos de vincularse con la esfera escolar, *Naaxwiinyëtë Käjpxy* no tuvo una relación lineal con el resto del sistema educativo. Con eso queremos decir que no fue el antecedente inmediato de la escuela primaria como sucede en otras partes del mundo. Debido a las pocas horas de inmersión lingüística por semana y el carácter complementario y extracurricular del nido, no existe una problemática comparable con la que están experimentando otras regiones del mundo (por ejemplo, Nueva Zelanda, Canadá o Hawái), donde la necesidad de asegurar la continuidad del modelo de inmersión total en la lengua originaria motivó el surgimiento de sistemas educativos paralelos a la dominante. Tomando en cuenta el contexto oaxaqueño general, parece que tal proyección a futuro aún no existe, aunque algunos proyectos autónomos traen el potencial de convertirse en la prolongación natural de los nidos de lengua en la entidad.⁸⁴

Ahora bien, un aspecto importante en la gestión de cada nido de lengua son los recursos humanos. En el caso de *Naaxwiinyëtë Käjpxy*, este tema puede abordarse brevemente, debido a que este nido no manejó un sistema de contrataciones, sino que basaba su funcionamiento en la acción voluntaria de un equipo de trabajo reducido, unido y solidario. Aunque el proyecto no esté funcionando, los tres gestores siguen actuando como un grupo; ninguno de ellos proporciona información a personas externas sin la participación directa de los otros dos colegas y su discurso es consensuado y complementario.

Los tres instructores son profesionistas especializados en la pedagogía y el lenguaje; dos de ellos son hablantes maternos de la lengua originaria y el tercero tiene dominio parcial, pero sí dispone de una amplia formación lingüística. Aunque ninguno de los instructores recibió capacitación sistemática desde fuera, esto corresponde a una decisión deliberada que no implica mantenerse en ignorancia, sino más bien poder trabajar a su manera, apoyados en la bibliografía de referencia en torno al modelo del nido de lengua. En resumen, la composición profesional y lingüística del equipo gestor es balanceada y favorece un buen funcionamiento del programa del nido, en el caso de que algún día reanudara sus labores.

El último punto a tocar es la metodología empleada en *Naaxwiinyëtë Käjpxy*. Esta no surgió con antelación, sino que se fue creando paulatinamente con base en

⁸⁴ Nos referimos sobre todo a una experiencia educativa autónoma oaxaqueña llamada Secundaria Comunitaria Intercultural. Para mayor referencia, véase Kreisel (2017).

las experiencias surgidas con el tiempo. El hecho de que el equipo gestor consistía en tres profesionistas con formaciones distintas permitió introducir una diversidad de estrategias (Tanat 2012: 24).

En la primera etapa que equivalía a una especie de periodo de aprendizaje, el programa funcionó sin metodología clara. En esta fase, la descendencia de los niños y jóvenes asistentes fue únicamente mixe. Sin embargo, después de cierto tiempo, el nido se abrió a las personas de otras procedencias culturales y esta modalidad se mantuvo hasta su clausura en 2014.

Se empezó a trabajar con un grupo de 5 a 7 niños, pero con el tiempo llegaron a inscribirse hasta 22 niños y también adultos, sobre todo los padres de familia motivados por tomar el taller. Esta situación exigió clasificar a los asistentes en tres niveles: principiantes a cargo de Isela Trujillo, intermedios bajo la responsabilidad de Juana Bautista, y avanzados al cuidado de Cosme Gregorio. A veces, los dos últimos (ambos hablantes nativos del *ayuuuk*) se turnaban y cambiaban de grupo. Además, durante las sesiones, en ocasiones era más útil anular temporalmente la división por grupos y reunir a todos los asistentes, de manera que los tres instructores trabajaban juntos en colectivo. Es decir, la división de los asistentes era bastante flexible y cambiaba siempre cuando esto favorecía el aprendizaje.

El nido ofrecía únicamente una sesión de 2 o 3 horas por semana (miércoles o sábado), según la disponibilidad de los instructores. Además, con el tiempo se decidió organizar un convivio cada mes. De tal modo que *Naaxwiinyëtë Käjpxy* se nos presenta como un modelo extraído de las posibilidades reales de los gestores (voluntarios en el nido y empleados formales en otros trabajos) quienes no podían dedicar la totalidad de su tiempo al proyecto. Por lo mismo, el nido nunca tuvo el carácter de un programa preescolar de tiempo completo. En este sentido, *Naaxwiinyëtë Käjpxy* se alejó bastante del modelo original maorí, ya que no pudo asegurar a los asistentes una inmersión lingüística continua a lo largo de toda la semana.

A pesar de estas adversidades, los maestros eran conscientes de los rasgos básicos del modelo del nido de lengua, como el carácter natural y espontáneo de la adquisición de la lengua materna, de la cual desprende la característica no escolarizada del modelo. Sin embargo, en la práctica resultó difícil mantener el nido funcionando en la informalidad casi total, sin cuotas de inscripción ni aportaciones voluntarias, por mínimas que sean. Por ejemplo, la dinámica de los convivios organizados por los gestores en la casa de Juana Bautista favorecía mucho el uso espontáneo de la lengua

mixe, pero no se pudo sostener a largo plazo. Aunque las fiestas atraían a los asistentes y a los padres de familia, los gastos agotaban económicamente a los gestores.

Por otro lado, *Naaxwiinyëtë Käjpxy* incorporó también algunos aspectos escolarizados, antes que nada, por la edad variada de los asistentes quienes en muchos casos estaban aprendiendo a leer y escribir, o ya habían dominado la lectoescritura. Isela Trujillo dijo que se trataba de una mezcla entre el modelo de nido de lengua y una clase tipo escolar: “Recuperamos la estrategia del nido de lengua para reforzar y enseñar el mixe. Nos ayudaban mucho los niños que ya lo hablaban un poco porque conversábamos con ellos y los demás, al ver y escucharnos, también se animaban. Es decir, inicialmente tratábamos de seguir la metodología de la adquisición espontánea y natural de la lengua, pero al mismo tiempo sabíamos que tampoco cumplíamos completamente con las características de lo que es un nido de lengua”. Por eso interesa saber de qué manera el nido distribuía sus actividades más allá del espacio primario, o sea, la casa. Por un lado, las sesiones necesariamente se parecían a clases escolares, sobre todo cuando llegó la fase de enseñar la escritura en mixe, pero la otra intención fue simular, de alguna manera, el ambiente del pueblo, realizando las actividades típicas para la cultura mixe. Esto se debía tanto al deseo de reproducir la cosmovisión mixe en el nido, como al hecho de que los niños llegaban cansados al nido después de haber asistido a la escuela, y ya no querían seguir en la misma dinámica del salón.

“A veces, las actividades se parecían más bien a una clase de lengua en el salón, pero nos dimos cuenta de que no funcionaba muy bien. Por eso tratamos de simplemente utilizar la lengua con los dos maestros Cosme y Juana que son hablantes nativos del mixe, y hacer actividades con ellos como si estuviéramos en el pueblo” comentó Isela Trujillo.

“Preparábamos comida, fogón, leña, hablábamos de la elaboración del tamal, enseñábamos matemáticas, a decir las horas con el reloj pintándolo en el piso” enumeró las actividades Cosme Gregorio. “Porque los niños se aburrían y querían algo diferente a la escuela a la que iban todos los días”.

Lidiar con el hecho de que los niños y jóvenes en el nido no solo tenían procedencias culturales distintas, sino que además traían diferentes niveles de conocimiento de la lengua mixe, al mismo tiempo que era necesario mantener la inmersión total en la lengua originaria, requería una diversidad de aproximaciones flexibles por parte de los instructores. Estos tenían que inventar estrategias sobre la marcha para llegar a cada uno de los niños, a veces de manera bastante individualizada. Era necesario

compensar ciertas circunstancias urbanas, como el hecho de que los niños actuales estuvieran acostumbrados a ver la televisión una gran parte del tiempo.

“Era complicado manejar un solo método. Tratábamos de diversificar porque había diversidad de edades de los niños y diversidad de familias” declaró Cosme Gregorio. “Creo que era pesado para los niños porque, por ejemplo, cuando tratábamos de enseñar el alfabeto mixe, para un pequeño de 5 años es algo muy aburrido, casi un castigo. También había niños que venían y nos decían: ‘Es que, la verdad yo vengo porque mis papás me están obligando’. Entonces observábamos qué les gustaba y qué les aburría a los niños. Tuvimos que estar muy pendientes de sus reacciones para elaborar materiales a partir de lo que les gustaba hacer. Inventamos de todo, eran muy diversos nuestros métodos, organizábamos semanas de competencias, de vocabularios, juegos, premiaciones, discusiones, escenificaciones o cantos; también tuvimos el caso de un niño que no ponía atención y entre nosotros nos decíamos que ese niño no tenía ningún interés y que había que cambiar de estrategia”.

“Pero supimos que a ese niño le gustaba mucho la televisión, entonces nos dio una idea” complementó Juana Bautista lo dicho por su compañero. “Como los niños ya son urbanos y muy mediatizados, se nos ocurrió traerle la región mixe en la televisión. Tomamos muchas fotos del pueblo, de distintas plantas, árboles y otras cosas, y convertimos este material en un video con música y explicaciones en mixe, esto atrajo bastante al niño que aprendió muy rápido”.

Como se comentó anteriormente, en el nido *Naaxwiinyëřë Käjpxy* confluyeron niños y jóvenes, ocasionalmente adultos, con características culturales y lingüísticas mixtas, algo esperable en el contexto urbano marcado por la migración. Sus características lingüísticas se dividían de esta manera:

- con el dominio activo del mixe;
- con el dominio activo intermedio del mixe;
- con el dominio pasivo del mixe;
- con el dominio cero en mixe (de procedencia mixe, zapoteca o mestiza).

Por eso fue valiosa la experiencia pedagógica que Juana Bautista había adquirido con el sistema de educación indígena a nivel preescolar y primaria: “Había vivido en carne propia las necesidades de la comunidad, con niños que son monolingües en la lengua originaria, con niños que son bilingües, con niños que son monolingües en español, y aparte de eso, las variantes lingüísticas” (Bautista 2013: 33).

Además, entre quienes hablaban mixe, aunque parciales, se presentaba una gran variación dialectal. Había hablantes en nueve regiones dentro del estado de Oaxaca: Tamazulapan, Tepantlali, Tlahui, Metaltepec, Cacalotepec, Chuxnaban, Jaquila, Quetzaltepec y Zacatepec. Para el nido fue ventajoso que Juana Bautista trabajara en la ENBIO con los alumnos hablantes de las diferentes variedades dialectales y comprendiera las diferencias respectivas.

“La mayoría de los dialectos del mixe se entienden entre sí, pero a veces surgía el asunto de que los alumnos comentaran: ‘Mi mamá me dice esto y en la otra comunidad lo dicen de otra manera’, pero siempre buscamos que no se prestara para un conflicto, algo que complicara aprender la lengua” explicó Juana Bautista.

Dicho de otro modo, en el nido se procuraba atenuar las actitudes hacia las diferencias dialectales internas de la lengua mixe para que no impidieran el aprendizaje, y a los niños se les explicaba que, en diferentes lugares, lo mismo se dice de distintas maneras, y se los invitaba a preguntar a sus padres (Tanat 2012: 25).

Por consiguiente, los gestores también se empeñaban en cumplir con la condición básica de cada nido que es la inmersión total en la lengua originaria. ¿Cómo era la distribución contextual del uso de la lengua originaria y la dominante durante las sesiones del nido? En *Naaxwiinyëṛë Käjpxy*, el castellano se evitaba en la medida de lo posible, pero los instructores tenían presente que, ante un grupo étnicamente diverso, la *lingua franca* tiende a brotar naturalmente.

“Cuidábamos que durante las 2 o 3 horas de trabajo con los niños se hablara únicamente en mixe. A veces alguien empezó a usar el español, pero el propósito principal siempre era que esto no sucediera” aseveró Isela Trujillo.

En este contexto, generar una represión lingüística atentaría contra el ambiente pretendido por el nido: ameno, hogareño y de convivencia.

“No había castigos por hablar el español porque queríamos que el grupo funcionara como una familia” relató Cosme Gregorio. “No solo venían niños mixes sino también los hispanohablantes o de otras etnias, pero asistían porque tenían el interés por aprender alguna lengua indígena, y nosotros como maestros teníamos la tentación de hablar en español porque a veces, los niños hispanohablantes no entendían nada y lo que decíamos en mixe lo teníamos que traducir al español. Estábamos conscientes de que en un grupo de niños hay diversidad de caracteres, conductas, modos de ser, que hay niños inquietos, niños que no nos entienden, niños que probablemente solo quieren jugar y cosas así. Por eso no nos aburríamos, no nos enojábamos ni nos cansábamos”.

Cabe destacar que, aunque el nido *Naaxwiinyětë Käjpxy* no contaba con un currículum previamente planificado, durante los años de su funcionamiento ha sido elaborado abundante material didáctico de texto impreso; lo que falta es sistematizarlo (Tanat 2012: 24). A pesar de que por el momento el nido no está en labores, los gestores comentaron que sigue disponible y debería ser aprovechado en el futuro.

“Hicimos varios escritos y también llevamos una bitácora de las actividades que hacíamos con los niños. No recuerdo cuántas lecciones quedaron allí, pero pueden convertirse en material didáctico para la enseñanza del mixe” detalló Isela Trujillo.

Cosme Gregorio añadió: “Nos gustaría seguir elaborando más material para luego publicarlo o imprimir por mayoreo. En lo personal he pensado en el formato pequeño, de bolsillo”.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Acabamos de conocer a fondo la experiencia del nido de la lengua mixe *Naaxwiinyëtë Käjpxy*: cuál es su razón de ser y cómo impactó en su entorno. Solo podemos imaginar qué trayectorias con sus detalles únicos están ocultas detrás de la decena de nidos de lengua que en la década pasada existieron en distintas comunidades de Oaxaca, y qué está pasando con los demás nidos, dispersos por diferentes partes de México y más allá. Son demasiados los signos de interrogación y pocas las respuestas que en este momento podríamos dar. A veces solo tenemos noticias escuetas de que ya no existen, sin saber qué exactamente ocasionó su declive.

También el nido de lengua *Naaxwiinyëtë Käjpxy* es un proyecto hoy clausurado y cabe preguntar: ¿cómo sucede que un proyecto permeado por entusiasmo, vocación colectiva y buenos resultados llegue a su final?

Al resumir las características de este nido, podemos decir que era un programa predominantemente no escolarizado de inmersión total en la lengua mixe, destinado a niños y jóvenes de procedencias étnicas variadas, a los cuales ofrecía una sesión por semana de dos a tres horas, caracterizada por el uso de la lengua mixe en el marco de la cultura respectiva. El *Naaxwiinyëtë Käjpxy* funcionó de 2010 a 2014 y durante este periodo tuvo 22 asistentes entre 2 y 20 años de edad. Desde el punto de vista de los gestores, aproximadamente la mitad del objetivo principal –la revitalización y enseñanza de la lengua mixe– se cumplió: todos los participantes llegaron a, por lo menos, 50% de comprensión de esta lengua y se logró desarrollar también cierto dominio oral activo (aunque bastante más bajo) en los asistentes que empezaron a aprenderla desde cero.

Naaxwiinyëtë Käjpxy rompió –por el tipo de demanda y necesidades prácticas, no por falta de información– con el esquema de la inmersión lingüística temprana enfocada en la etapa de la primera infancia y priorizó la atención a todos los posibles interesados en la lengua mixe en la zona urbana de la capital de Oaxaca, donde esta lengua originaria había entrado en proceso acelerado de desplazamiento. El nido se mantuvo prácticamente independiente de las instituciones locales, estatales y federales. Al final, su clausura fue ocasionada ante todo por la escasez de recursos y disponibilidad del personal.

Debido a la falta de financiamiento, todos los gastos relacionados con el nido corrían por cuenta de los tres gestores que al mismo tiempo eran instructores. Uno

de los problemas más palpables fue la necesidad de facilitar a los niños asistentes el transporte a las sesiones. Es decir, para que el nido tuviera participación, los maestros tuvieron que encargarse de la logística, con todos los gastos y tiempos consumidos en el proceso, además de la responsabilidad que implicaba transportar a los hijos de otras personas de un lugar a otro.

Al respecto, Juana Bautista dijo: “Los compañeros recogían a los niños en sus casas con su propio transporte y, al término de la sesión, de nuevo los iban a repartir, incluso a los que les quedaba bastante lejos”.

Cosme Gregorio añadió: “Era una responsabilidad doble o triple, recoger a los niños en sus casas, llevarlos a la clase, dar la clase y luego de nuevo regresarlos a sus casas. Aparte, como eran sesiones vespertinas, se cruzaban con la cena”.

Asimismo, dado el carácter voluntario e independiente del programa, los responsables tuvieron que invertir no solo su dinero, sino también su tiempo libre para poder impartir las sesiones. Obviamente, no siempre se les facilitaba a los tres coincidir en el mismo lugar y al mismo tiempo.

“Mucho dependía de si podíamos estar todos porque así nos dábamos seguridad, confianza y apoyo. Pero el tiempo pasaba, surgieron otros trabajos y otros cursos, y se hizo más pesado para nosotros porque nuestro grupo del nido estaba creciendo mucho y se requería poner cada vez más de nuestro propio recurso, y propio tiempo” explicó Cosme Gregorio. “También nuestro propio espacio porque no teníamos un lugar grande para el nido ni mesas, y se nos estaba complicando mucho el asunto. Al inicio, las actividades se llevaban a cabo en la casa de la maestra Juana, pero luego empezamos a separar el grupo. Una parte la atendía ella en su casa, luego yo quise formar un grupo en mi casa que está en otra colonia y sí se juntaron los niños, pero el tiempo y recursos son lo que ya no pudimos encontrar. Por eso decidimos no seguir, a pesar de que nuestro grupo estaba teniendo mucho éxito, pero ¡fueron cuatro años que aguantamos!”.

Hoy, aunque el nido de lengua como tal ya no existe, de alguna manera se le da seguimiento en forma de proyectos culturales ligados a la lengua y cultura mixe, tales como de banda y de solfeo, en los cuales participan cuatro de los jóvenes egresados del nido.

En la población receptora existe interés por retomar la asistencia al nido, sin embargo, los tres instructores están indecisos, ya que la experiencia previa los enseñó lo complicado que sería asumir tal compromiso de nuevo.

“Algunos padres de familia y niños nos han preguntado cuándo va a abrir otro curso. Dicen que se han acostumbrado mucho y ahora que se suspendió quisieran que hubiera nuevamente un taller así” contó Cosme Gregorio. “Hasta el momento no tenemos idea si vamos a continuar o no. Nos tendríamos que reorganizar nuevamente y estar muy claros en que vamos a poner un tiempo y un horario, y cumplirlo. Porque de eso se trata: atender bien al grupo”.

Durante las pláticas que pudimos sostener con Juana Bautista, Cosme Gregorio e Isela Trujillo, se comentaron las opciones para que el programa pudiera reanudar con su actividad. En ellos se notó el interés por retomar el proyecto, pero solo bajo la condición de que existiera una fuente de recurso porque, a largo plazo, la modalidad anterior no fue viable para ninguno de los tres. Se buscaría alguna forma de apoyo, posiblemente en material o especie, si no hubiera apoyo en términos económicos. Además, si el nido volviera a abrir, esta vez los maestros se apoyarían en los mixehablantes jóvenes, incluyendo a sus propios hijos adultos o casi adultos, relegándoles la labor de instructores.

Sigue en pie su sueño de que la lengua *ayuuuk* siga hablándose en la ciudad de Oaxaca; no todos los espejos han sido estrellados.

REFERENCIAS

- Alarcón Neve, Luisa Josefina (1998). "El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo". *Colección Pedagógica Universitaria*, Núm. 29. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. En <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5768>
- Arrivé, Michel (2001). *Lingüística y psicoanálisis. Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan y los otros*. México: Siglo XXI Editores.
- Bautista Santaella, Juana (2013): "La formación de los docentes para los pueblos originarios de Oaxaca. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca". En *Interculturalidad para todas y todos. Diálogo de Experiencias Indígenas e Interculturales de Oaxaca*. Memoria. Oaxaca: CIESAS Pacífico Sur/SAI/CEDNNA.
- Baralo, Marta (1996): "Adquisición y/o aprendizaje del español/LE". En Rueda, M. - Prado, E. - Le Men, J. y Grande, F. J. (Eds.): Universidad de León, 1996. Actas del VI Congreso Internacional "Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II" de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). España: Universidad de León. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vi.htm
- Barrientos Salinas, Alejandra (2017): *Hablemos nuestro idioma con nuestros niños y niñas. La experiencia de los nidos bilingües en Bolivia*. Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas.
- Bates, Devin (2013): Iisagvik offers language nest program. *Tribal College Journal*, Vol. 24, No. 4. En <http://www.tribalcollegejournal.org/iisagvik-offers-language-nest-program/>
- Bautista Santaella, Juana (2007): *Los procesos de socialización de los niños y niñas ayuuk en edad preescolar. Un estudio de corte etnográfico en Asunción Cacalotepec, Mixe, Oaxaca*. Tesis de Licenciatura, México: UPN Ajusco.
- Bialystok, Ellen (2008): "Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development". En Tremblay R. E., Barr R. G., Peters R. De V. (Eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, pp. 1-4. En: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf.
- Borgia, Melissa Elayne (2014): Using Gesture to Teach Seneca in a Language Nest School. *Language Documentation and Conservation*, Vol. 8, pp. 92-99.

- Borgia, Melissa y Dowdy, Sandy (2010): Building an Intergenerational, Home-Based Language Nest. *Santa Barbara Papers in Linguistics*, Vol. 21, pp. 115-127.
- Bougie, Évelyne; Wright, Stephen y Taylor, Donald (2003): Early Heritage-language Education and the Abrupt Shift to a Dominant-language Classroom: Impact on the Personal and Collective Esteem of Inuit Children in Arctic Québec. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 6, No. 5, pp. 349-373.
- Cancino, Rita (2015): El caso de las lenguas oficiales de Bolivia ¿Algunas lenguas son más oficiales que otras? Las fronteras entre las lenguas oficiales de Bolivia. *Sociedad y Discurso*, Núm. 27.
- Canedo Vásquez, Gabriela (2008). “Una conquista indígena. Reconocimiento de municipios por usos y costumbres en Oaxaca (México)”. En Alberto Cimaamora (Comp.), *La economía política de la pobreza*, Buenos Aires: CLACSO.
- Černý, Miroslav (2010): “Language Death versus Language Survival: A Global Perspective.” En *Beyond Globalization: Exploring the Limits of Globalization in the Regional Context* (conference proceedings), pp. 51-56. Ostrava: University of Ostrava Czech Republic, 2010. En <http://conference.osu.eu/globalization/publ/06-cerny.pdf>.
- Černý, Miroslav (2009): Language loss and language revitalization: A Lakota perspective. En *Culture, Language, and Literature across Border Regions*. Krosno: Práce Naukowo-Dydaktyczne, pp. 167-176.
- Cooper Garrick; Arago-Kemp, Vyletta; Wylie, Cathy y Hodgen, Edith (2004): *Te Rerenga a te Pirere. A longitudinal study of Kohanga Reo and Kura Kaupapa Maori Students. Phase 1 Report*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research
- Corner, Trevor (Ed.) (2015): *Education in the European Union: Post-2003 Member States*. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury.
- Cortez Vázquez, Fernando (2014): *Buenas prácticas sobre educación indígena*. México: UNICEF.
- Crystal, D. 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuevas, Huguet (2013): *Encarnizada lucha contra el desarraigo. Oasis ayuuck. Noticias voz e imagen de Oaxaca* 06/25/2013. Disponible en <http://old.nvinoticias.com/oaxaca/157941-oasis-ayuuck>
- Chambers, Natalie Alexandra (2014): “*They all speak Okanagan and I know what they are saying*”. *Language nests in the early years: insights, challenges and promising practices*. Tesis doctoral, University of British Columbia.
- DeJong, Davod (1998): Is immersion the key to language renewal? *Journal of American Indian Education*, Vol. 37, No. 3, pp. 31-46.

- Demmert, William; McCardle, Peggy; Mele-McCarthy Joan y Leos, Kathleen (2006) Preparing Native American Children for Academic Success: A Blueprint for Research, *Journal of American Indian Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 92-106.
- Deutscher, Guy (2010). *Prisma del lenguaje. Cómo las palabras colorean el mundo*. Barcelona: Ariel.
- Díaz Gómez, Floriberto (2003): “Comunidad y comunalidad”. En J. Rendón Monzón, *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I. México, Conaculta.
- Edwards, John (2011): “Jugadores y relaciones de poder en escenarios de grupos minoritarios”. En José Antonio Flores Farfán (Coord.): *Antología de textos para la revitalización lingüística*, México: Inali.
- Embriz Osorio, Arnulfo y Zamora Alarcón, Óscar (Coords.) (2012): México. *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*. México: Inali.
- Ermine, Willie; Sinclair, Raven y Jeffery, Bonnie (2004): *The Ethics of Research Involving Indigenous Peoples*. Saskatoon: Indigenous Peoples’ Health Research Center.
- Eurobarometer (2006): *Europeans and their languages*. European Comission. En https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- First Nations Language Nests: Your guide to operating a succesful language immersion program for the very Young (2009). Chief Atahm School Curriculum Team. En <https://fpcc.ca/wp-content/uploads/2020/11/FPCC-First-Nations-Language-Nests-Your-Guide-to-Operating-a-Successful-Language-Immersion-Program-for-the-Very-Young-2014.pdf>
- Flores Farfán, José Antonio (2011): “Grupo especial de expertos de la UNESCO en lenguas en peligro de desaparición”. En José Antonio Flores Farfán (Coord.): *Antología de textos para la revitalización lingüística*, México: Inali.
- Fishman, Joshua (2011a): “Tres historias exitosas (más o menos): el hebreo moderno, el francés en Quebec y el catalán en España”. En José Antonio Flores Farfán (Coord.): *Antología de textos para la revitalización lingüística*, México: Inali.
- Fishman, Joshua (2011b): “El maorí: la lengua originaria de Nueva Zelanda”. En José Antonio Flores Farfán (Coord.): *Antología de textos para la revitalización lingüística*, México: Inali.
- Fishman, Joshua (1996): “Maintaining languages. What works? What doesn’t?” En Gina Cantoni (Ed.): *Stabilising indigenous languages*, Flagstaff Arizona: Center for Excellence in Education, pp. 186-198.
- Flores, Jorge de Jesús (2011): *La práctica docente y el trabajo con la lengua p’urhepécha: una experiencia desde el programa de investigación desarrollada por el CEIEMIM*. Tesina. México: UPN.

- Glaser, Konstanze (2007): *Minority Languages and Cultural Diversity in Europe: Gaelic and Sorbian perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Graeber, David (2018): *Hacia una teoría antropológica del valor. La moneda falsa de nuestros sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Greenwood, Davydd J. (2000): “De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas”. *Revista de Antropología Social*, Núm. 9, pp. 27-49.
- Greymorning, Steve (1999): “Running the Gauntlet of an Indigenous Language Program”. En Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St. Clair, and Evangeline Parsons Yazzie (Eds.), *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.
- Greymorning, Steve (1997): “Going Beyond Words: The Arapaho Immersion Program”. En Jon Reyhner (Ed.), *Teaching Indigenous Languages*, Flagstaff, Arizona: Northern Arizona University.
- Holub, Josef y Lyr, Stanislav (1967). *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovíům kulturním a cizím*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Herrán Acero, Danny Daniel (2016). *Orientaciones técnicas con enfoque intercultural para la promoción de la salud mental, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y la conducta suicida en población indígena*. Bogotá: Minsalud, Dirección de Promoción y Prevención. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/vs/PP/ENT/salud-mental-indigena-orientaciones-tecnicas.pdf>
- Hume, Sharon; Rutman, Deborah y Hubberstey, Carol (2006): *Language nest evaluation report*. Yellowknife, Canada: Department of Education, Culture and Employment.
- Inali (2014): Encuentro nacional de nidos de lenguas y otras experiencias de revitalización lingüística. Sistematización de resultados. 18, 19 y 20 de junio de 2014, Oaxaca: SEP-Inali.
- Inali (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. México: Inali.
- Indigenous Languages Policy. En https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/House_of_representatives_Committees?url=/atsia/languages2/report/chapter3.pdf
- Inquiry into language learning in Indigenous communities (2012). Commonwealth of Australia, House of Representatives Standing Committee on Aboriginal and Torres Strait Islander Affairs. http://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/House_of_representatives_Committees?url=/atsia/languages2/report

- Janés Carulla, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 2, pp. 117-132.
- Kaltmeier, Olaf (2012). “Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder”. En Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Humanidades*, Barcelona: Gedisa, pp. 25-54.
- Kawaiʻiaēʻa, Keiki; Housman, Alohalani Kaluhiokalani y Alencastre, Makalapua (2007). Pūyā i ka ʻŌlelo, Ola ka ʻŌhana: Three Generations of Hawaiian Language Revitalization. *Hūlili*, Vol. 4, No. 1, pp. 183-237.
- Kawerak (2016): *Kawerak Community Needs Assessment. Kawerak Head Start / Early Head Start / Child Care Partnership Programs*. En https://www.nwplanning.net/yahoo_site_admin/assets/docs/Kawerak_Head_Start_Community_Assessment_Report_2016.15151033.pdf
- Kipp, Darrell (2000): *Encouragement, guidance, insights, and lessons learned for Native Language Activists developing their own tribal language programs*. Piegan Institute’s Cut-Bank Language Immersion School.
- Kreiser, Maike (2017): *Las secundarias comunitarias indígenas de Oaxaca. Resignificaciones de la educación escolarizada desde una propuesta alternativa para la formación de los jóvenes*. Tesis doctoral, México: Universidad Veracruzana.
- Lakhóli’iyapi Wahóhpi Wičhákini Owáyawa (2017): *Policy Book*. En http://wotakuye.weebly.com/uploads/2/3/7/4/23749479/2020-2-13_board_approved_lwwo_policy_.pdf
- Lenkersdorf, Carlos (2005): *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lewis, M. P. y Simons, G. F. (2010): Assessing endangerment: Expanding Fishman’s GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique*, Vol. 55, No. 2, pp. 103-120.
- Long Soldier, Layli (Ed.) (2009): *Building experiences of Maori and Hawaiian Language Revival*. Santa Fe, USA: Indigenous Language Institute. Across Borders Project 2007 funded by the W. K. Kellogg Foundation.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2017). “Geografía y territorialidad indígena: innovación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, Vol. 5, Supl. 14.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2003): “La comunalidad como una perspectiva antropológica india”. En Juan Rendón Monzón (Ed.): *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*, tomo 1, México: Conaculta.
- Martínez Luna, Jaime (2003a): *Comunalidad y desarrollo*. México, Conaculta.

- Martínez Luna, Jaime (2003b): “Autonomía y autodeterminación. Pasado y futuro de y para nuestros pueblos”. En Juan Rendón Monzón (Ed.), *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. México: Conaculta.
- Martínez Luna, Jaime (2003c): “Discriminación y democracia en un estado multiétnico”. En Juan Rendón Monzón (Ed.), *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. tomo I. México: Conaculta.
- McIvor, Onowa (1998): *Building the Nests: Indigenous Language Revitalization in Canada Through Early Childhood Immersion Programs*. Tesis de maestría. University of Victoria.
- McIvor, Onowa (2006): *Language nest programs in BC. Early childhood immersion programs in two First Nations Communities. Practical questions answered and guidelines offered*. First Peoples’ Heritage, Language and Culture Council.
- McGregor, William (2004): *The Languages of the Kimberley, Western Australia*. London; New York: Routledge Curzon.
- Meyer, Lois (2010a). “Introduction, a hemispheric conversation among equal”. En Lois Meyer y Benjamín Maldonado Alvarado, *Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America*, New York/San Francisco: City Lights Books-Open Media Series, pp. 7-40.
- Meyer, Lois (2010b): “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1.
- Meyer, Lois y Soberanes Bojórquez, Fernando (2009): *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca: CMPIO/CNEII/CSEIIIO.
- Michel, Kathryn y Manuel, Connie (2009): *First Nations language nests: Your guide to operating a succesful language immersion program for the very young*. British Columbia: First Peoples’s Heritage Language and Culture Council.
- Moles i Carrera, Joan y Palou Massip, Jordi (2007): “Salvar las lenguas americanas: lo que hacemos mal, ¿sabemos hacerlo mejor?” En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Talaveron, Josep Cru, *Lenguas de América*. IV Foro de las Lenguas Amerindias. Fundació Casa Amèrica Catalunya.
- Morcom, Lindsay (2017): Self-esteem and Cultural Identity in Aboriginal Language Immersion Kindergarteners, *Journal of Language, Identity & Education*, Vol. 16, No. 6.
- Morcom, Lindsay (2013): *Language Immersion and School Success: What Can I Expect for my Child?* M’Chigeeng First Nation, Canada: Kenjgewin Teg Educational Institute. En http://www.ktei.net/uploads/1/4/7/8/1478467/language_immersion_and_school_success_for_parents_-_dr._morcom.pdf

- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. México: Ariel.
- Moseley, Christopher (ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*, 3ª edición, París: UNESCO Publishing.
- Moseley, Christopher (2007): *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*. London, New York: Routledge Curzon.
- NSW AECG (n.d.): Aboriginal Language and Culture Nests NSW AECG Inc. Q&A factsheet. En <https://www.aecg.nsw.edu.au/languages/>
- OCHRE, NSW Government's Plan for Aboriginal Affairs (2016): Aboriginal Languages Fact Sheet. Australia: NSW Government.
- O'Gorman, Edmundo (2011). *Conciencia de la historia. Ensayos escogidos*. México. Conaculta.
- Pfleger, Sabine (2016): *Solo vemos lo que miramos*. México: UNAM.
- Parker, Aliana; Gessner, Suzanne y Michel, Kathryn (2014): *Language Nest Handbook for B. C. First Nations Communities*. Brentwood Bay, B. C., Canada: First Peoples' Cultural Council, con Chief Atahm School.
- Pereltsvaig, Asya (2012): “Language Nest” Program to Nurture the Enets Language. <http://www.languagesoftheworld.info/geolinguistics/endangered-languages/language-nest-program-to-nurture-the-enets-language.html#ixzz4ufLqdopu>
- Statistics Iceland (2018): *Statistical series. Population projection 2018-2067*. <http://hagstofan.s3.amazonaws.com/media/public/2018/30c12065-0604-4445-b4a9-81380cee6e0d.pdf>
- Rendón Monzón, Juan (2003): *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios, tomo I*. México: Conaculta.
- Reyhner, Jon (2005): Cultural Rights, Language Revival, and Individual Healing, *Language Learner*, noviembre/diciembre.
- Romani, Patricia (1992): *Conservación del idioma en una comunidad italo-mexicana*. México: INAH.
- Ryan, Camille (2013): *Language Use in the United States: 2011*. American Community Survey Reports.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2003): *Guía para realizar prácticas de campo*. Toluca: UAEM.
- Schumann, Otto (2007): “Normalización de las lenguas mayas”, En Lluís i Vidal-Folch, Ariadna y Talaveron, Josep Cru, *Lenguas de América*. IV Foro de las Lenguas Amerindias. Fundació Casa Amèrica Catalunya.

- Siebens, Julie y Julian, Tiffany (2011): *Native North American Languages Spoken at Home in the United States and Puerto Rico: 2006–2010*. American Community Survey Briefs.
- Siguan Soler, Miquel (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siragusa, Laura (2018): *Promoting Heritage Language in Northwest Russia*. Oxon, New York: Routledge.
- Stavans, Anat (2013): “Challenges faced by a medium-sized language community in the 21st century: the case of Hebrew”. En Xavier Vila (Ed.): *Survival and Development of Language Communities. Prospects and Challenges*, Bristol: Multilingual Matters.
- Tanat, Óscar (2012): “Nido de lenguas: cultivar la lengua entre lo urbano”. En *El Jolgorio Cultural*, Oaxaca, Fundación Alfredo Harp Helú.
- Torres Cisneros, Gustavo (2004): *Mixes*. México: Inali.
- Tovar Gómez, Marcela et al. (2009): Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Memoria. México: Fundación Ford.
- Terborg, Roland y García Landa, Laura (2011): “Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas, la presentación de un modelo y su aplicación”. En Roland Terborg y Laura García Landa (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, México: UNAM.
- Trujillo Tamez, Isela (2011a): “La vitalidad de la lengua mixe de San Juan Bosco Chuxnaban”. En Roland Terborg y Laura García Landa (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, México: UNAM.
- Trujillo Tamez, Isela (2011b): “Situación sociolingüística del mixe en San Lucas Camotán”. En Roland Terborg y Laura García Landa (Coords.), *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*, México: UNAM.
- Trujillo Tamez, Isela y Terborg, Roland (2009): Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*, vol. 7, núm. 12.
- United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (2008). Organización de Naciones Unidas. En https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_S_web.pdf
- Utumapu, T. L. P. (1998): *O le poutu: Women's roles and Samoan language nests*. Tesis de doctorado. University of Auckland.
- Vigil Oliveros, Nila (2011): *Reflexiones de invierno*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.

Vila, Xavier (Ed.) (2013): *Survival and Development of Language Communities. Prospects and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Williams, Shane T. (2013): *Foundations framework. Aboriginal language and culture nests in New South Wales*. New South Wales Aboriginal Education Consultative Group.

Zuzana Erdösová. Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México (2015, mención honorífica y presea Ignacio Manuel Altamirano) y doctora en Lenguas Romances por la Universidad de Palacký en la República Checa (2012). Maestra y licenciada en Humanidades por la misma institución. Desde 2016 es profesora investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEMÉX. Ganadora de la XIV edición del Premio Iberoamericano (República Checa, 2009). Autora y coautora de varias publicaciones científicas sobre temas relacionados con su línea de investigación Interculturalidad, educación y lenguaje en América Latina. Se ha desempeñado como traductora, intérprete y promotora de la cooperación académica y cultural entre México y la República Checa.

Esta obra pretende dotar al lector de la máxima cantidad de información disponible en torno al modelo “nido de lengua” para facilitar su aplicación viable, consciente y sustentable en las comunidades indígenas interesadas. El “nido de lengua” es un modelo que muestra resultados prometedores en el campo de la revitalización lingüística. Se practica a pequeña escala y es de mínima exigencia económica; por tanto, representa una buena opción para las comunidades indígenas a fin de crear una generación de hablantes maternos de las lenguas indígenas amenazadas, enfocada a bebés y niños en edad preescolar.

SDC

15 Años
de la Fundación del Instituto Literario
del Estado de México