

CARLOS
FUENTES
CÁTEDRA
INTERAMERICANA

LAS LENGUAS ORIGINARIAS DE MÉXICO: EXPERIENCIAS EN TRADUCCIÓN

TIRSO BAUTISTA CÁRDENAS

MARIANA ALICIA GARCÍA PÉREZ

CRISTINA V. KLEINERT

PAULA MARTÍNEZ BAUTISTA

MARÍA CONSUELO NIEMBRO DOMÍNGUEZ

EMMANUEL RODRÍGUEZ RAMÍREZ

SILVIA SANTIAGO MARTÍNEZ

RAMÓN TEPOLE GONZÁLEZ

JAMES K. WATTERS



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto
para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales.
Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos
o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).
Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana
para cualquier uso comercial.
La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra
será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará
a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja
conforme a la legislación aplicable.

Encuentra más libros en Acceso Abierto en:

<http://bit.ly/EditorialUVAccesoAbierto>

LAS LENGUAS ORIGINARIAS
DE MÉXICO: EXPERIENCIAS
EN TRADUCCIÓN

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ

Rector

ARTURO AGUILAR YE

Secretario Académico

LIZBETH MARGARITA VIVEROS CANCINO

Secretaria de Administración y Finanzas

YOLANDA F. GONZÁLEZ MOLOHUA

Secretaria de Desarrollo Institucional

AGUSTÍN DEL MORAL TEJEDA

Director Editorial

LAS LENGUAS ORIGINARIAS DE MÉXICO: EXPERIENCIAS EN TRADUCCIÓN.

RICARDO CORZO RAMÍREZ
ESTRELLA ORTEGA ENRÍQUEZ
(coordinadores)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

XALAPA, VERACRUZ
2026

Clasificación LC: PM3028 L46 2026

Clasif. Dewey: 497

Título: Las lenguas originarias de México : experiencias en traducción / Ricardo Corzo Ramírez, Estrella Ortega Enríquez (coordinadores).

Edición: Primera edición.

Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2026.

Descripción física: 98 páginas ; 20 cm.

Notas: Incluye bibliografías.

ISBN: 9789689802013

Materias: Comunidades indígenas--México--Lenguas.

Traducción e interpretación--México.

Autores relacionados: Corzo Ramírez, Ricardo.
Ortega Enríquez, Estrella.

DGBUV 2026/31

Diseño de forros: Enriqueta del Rosario López Andrade

D. R. © Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000

Xalapa, Veracruz, México

Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88

direccioneditorial@uv.mx

<https://www.uv.mx/editorial>

Primera edición, 21 de mayo de 2026

ISBN: 978-968-9802-01-3

DOI: 10.25009/uv.8969654

CONTENIDO

Introducción	9
RICARDO CORZO RAMÍREZ	
Interpretar en lenguas indígenas. Re-existencia y derechos lingüísticos	13
SILVIA SANTIAGO MARTÍNEZ	
Escribir en lengua nuntajüiyi, una experiencia que se construye	25
EMMANUEL RODRÍGUEZ RAMÍREZ	
Historias nahuas convertidas en narrativas para propiciar el aprendizaje situado y pertinente	35
PAULA MARTÍNEZ BAUTISTA	
La traducción de canciones: una estrategia para el fortalecimiento del náhuatl	45
MARIANA ALICIA GARCÍA PÉREZ	
La traducción como puente entre grupos lingüísticos	55
JAMES K. WATTERS	
Traducción e interpretación en lenguas originarias en México: a 20 años de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas	67
CRISTINA V. KLEINERT	

El trabajo colectivo en los procesos de traducción RAMÓN TEPOLE GONZÁLEZ	75
El hacer poético desde la oralidad indígena para la preservación de la cosmovisión TIRSO BAUTISTA CÁRDENAS	83
Las lenguas de los pueblos originarios en el contexto escolar. Una aproximación a su desarrollo y fortalecimiento desde la educación indígena en Veracruz MARÍA CONSUELO NIEMBRO DOMÍNGUEZ	87

INTRODUCCIÓN

Desde 2017, la Cátedra Interamericana Carlos Fuentes (CIFC) ha realizado, como parte integral de sus actividades, un curso-taller de literatura y traducción, contando con diversos especialistas como László Scholz, Anežka Charvátová, Bojana Kovačević Petrović, Ilinca Ilian, Alina Titei, Rodrigo García de la Sienna, Mercédesz Kutasy, María del Pilar Ortiz, José Miguel Barajas, Maximiliano Sauza, Pablo Montoya, Jerónimo Pizarro, Fidencio Briceño y James K. Watters. A través de este espacio se ha buscado preservar ese espíritu de diálogo entre culturas que representa la literatura de Carlos Fuentes, donde el mosaico de lo universal se entrelaza con su profunda identidad mexicana y latinoamericana, siendo una muestra de ello las múltiples traducciones a otras lenguas que existen de su obra.

La UNESCO ha declarado 2022-2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas y la CIFC ha querido unirse a este esfuerzo por preservar, dar vida y promover las lenguas que son parte de nuestras raíces. Con ello seguimos también la visión de Carlos Fuentes, quien, en su amplia consciencia de lo mexicano, vislumbró la importancia del diálogo entre las culturas que conforman nuestra identidad:

Somos una nación multicultural, tanto en el extremo indígena como en el occidental. La diversidad nos invita a no saltar etapas, a no excluir a ningún componente de civilización, a no olvidar ninguno de los caminos de la relación entre saber, hacer y ser [...] Solo así daremos respuesta humana, respuesta mexicana, a los desafíos del nuevo milenio.

En este espíritu de diversidad, inclusión y diálogo entre culturas es que, a la par del curso-taller, la CIFIC ha propuesto un conversatorio en torno a la investigación y traducción de lenguas originarias, en un esfuerzo conjunto con instituciones con un amplio bagaje en la materia como la UV-Intercultural, la sección de intérpretes de la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (AVELI), el Instituto Rosario Castellanos, el Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA), el Consejo Interinstitucional Veracruzano de Educación (CIVE) de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Lingüístico de Verano.

Seguir construyendo condiciones de reconocimiento, igualdad y respeto hacia las lenguas originarias conlleva el conocimiento de su devenir histórico, donde estas formas de expresión y conocimiento han pasado por la negación y el exterminio sistemáticos, la aceptación de su existencia como algo fuera de la ‘norma’, su visibilización como lenguas que existen pero permanecen en lo desconocido, entre otros matices donde es claro que aún no se consolida una verdadera interculturalidad con las cosmovisiones que están presentes entre nosotros y que no hemos sabido entender por completo.

De esta manera, el conversatorio buscó dar voz al trabajo que, desde distintos frentes, se realiza en el día a día para lograr que las lenguas indígenas permanezcan vivas, sigan comunicando una forma de entender el mundo, sean escuchadas y formen parte, verdaderamente, de la riqueza cultural de nuestro país. Las valiosas participaciones de los invitados son la base de esta edición que da continuidad a esta reflexión trascendental.

Es difícil concebir un espacio más importante para la conservación de las lenguas indígenas que el de la educación y, tomando en cuenta este quehacer fundamental, las maestras Paula Martínez Bautista y Mariana Alicia García Pérez nos comparten la importancia de generar una metodología innovadora que fortalezca las raíces de la enseñanza de lenguas originarias. En el mismo tenor, la maestra María Consuelo Niembro Domínguez nos muestra un recorrido de las políticas públicas

en torno a la educación básica en las comunidades indígenas, enfocándose en las decisiones y estrategias que se han tomado en el estado de Veracruz.

Los aportes de Emmanuel Rodríguez Ramírez y Ramón Tepole González ahondan en las particularidades de traducir una lengua originaria, desde la construcción de un alfabeto propio hasta la elección de estrategias particulares para corroborar la pertinencia de una traducción. La colaboración de Tirso Bautista Cárdenas complementa estas posturas, al presentarnos su amplia experiencia como hablante, traductor y escritor de náhuatl. Por su parte, James K. Watters analiza las condiciones particulares de la traducción de lenguas originarias, observando que estas no son concebidas como parte de la tradición occidental.

Sin duda, hablar de políticas públicas en torno a las lenguas originarias es una constante en los últimos años. Cristina V. Klei- nert y Silvia Santiago Martínez nos hablan de la necesidad de asumir una postura crítica frente a las propuestas que se hacen por parte del Estado, considerando dónde se encuentra este proceso en pos del respeto de los derechos lingüísticos de todos los mexicanos.

El punto de encuentro de las distintas participaciones de este conversatorio es el interés por presentar un panorama de cómo el ejercicio de la traducción vive una realidad compleja en muy diversos ámbitos y con una multiplicidad de aristas que vale la pena reflexionar y discutir. Conocer y entender todos esos matices contribuye, sin duda, a enlazar la teoría, la metodología y la realidad de la práctica traductológica.

La Universidad Veracruzana ha sido siempre respetuosa de las variadas expresiones lingüísticas y culturales de su entorno y ha buscado ser un espacio de reflexión, diálogo y fortalecimiento de las mismas. Nuestra institución siempre debe estar atenta a los cambios que viven las lenguas y entender las necesidades históricas que se requieren para dar continuidad a un camino tan complejo.

Conducir los esfuerzos para que las lenguas originarias tengan voz propia debe significar ver más allá de los espacios aca-

démicos y políticos. Seguir la construcción del diálogo con las culturas que también nos conforman implica entender cómo sus formas de expresión dan vida a sus comunidades, a sus cosmovisiones, a su conocimiento, a toda una serie de visiones de mundo que apenas comenzamos a escuchar.

RICARDO CORZO RAMÍREZ

INTERPRETAR EN LENGUAS INDÍGENAS. RE-EXISTENCIA Y DERECHOS LINGÜÍSTICOS

SILVIA SANTIAGO MARTÍNEZ

El proceso de crear y contar una historia nos permite situarnos en el territorio y en la memoria, implica mirar, sentir y escuchar el mundo, rememorar lo vivido para después idear la forma de nombrarlo y reconstruirlo.

HUBERT MATIÚWÀA

A modo de introducción

Es de suma importancia contar con espacios para compartir experiencias y reflexiones junto a colegas estudiosos de los temas de las lenguas indígenas, la promoción y la defensa de los derechos lingüísticos de las comunidades y pueblos indígenas. La Universidad Veracruzana y el ámbito académico en general son partícipes de las luchas para erradicar las injusticias lingüísticas, cognitivas, epistémicas y ontológicas que existen en contra de los pueblos indígenas, y desde este foro tenemos la posibilidad de hablar de nosotras, de nuestros saberes y haceres soterrados por el pensamiento hegemónico, matriz colonial que ha instaurado sociedades monoculturales.

La instauración de un modelo de pensamiento es tan solo uno de los vértices de las formas del poder-saber colonial en la

configuración de una mirada y lectura del mundo, en esa mirada quedaban excluidas otras múltiples maneras de ver y entender el mundo. Hablamos de patrones coloniales del poder, del saber y del ser (Quijano, 2007; Maldonado Torres, 2007) que configuraron el orden mundial.

Con lógicas de pensamiento ancladas a la razón instrumental se excluyeron y se minimizaron otras formas de hacer y entender la economía, la educación, la justicia, la salud, la medicina, las matemáticas, entre otros campos de conocimiento. Desde entonces, la validación de conocimientos se realiza con los cánones de la matriz colonial, así quedan excluidos, soterrados, negados u olvidados aquellos saberes y conocimientos locales y comunitarios por tener lógicas de construcción distintas al pensamiento hegemónico.

Del silenciamiento de las lenguas indígenas

La consolidación del proyecto monocultural del Estado nacional de nuestro país es producto de las políticas públicas asimétricas, excluyentes y desiguales que operaron en contra de los pueblos indígenas para acelerar el proceso de mestizaje. Hay que aclarar, nos referimos a la cuestión del mestizaje cultural que, junto con la castellanización, como proyecto político del Estado, promovieron acciones coercitivas en diferentes espacios como las escuelas. Aunque no ha sido el único contexto, sí ha sido uno de los espacios donde los castigos fueron severos y brutales para los hablantes de lenguas indígenas. El resultado de estas violaciones a los derechos culturales y lingüísticos es la desaparición de algunas lenguas.

A través de la política de asimilación como estrategia de dominación se buscó la integración de las poblaciones indígenas a la sociedad hegemónica, a la homogeneidad cultural e identidad con el afán de borrar las raíces ancestrales. En México, de acuerdo con Fábregas Puig (2012), la teoría de la asimilación se terminó imponiendo con el proceso del mestizaje. Este fenómeno data desde hace más de 500 años y no se refiere solo al cruce biológico, sino que hablamos de un mestizaje cultural y social mani-

festado en la adopción de las religiones, el habla del castellano, costumbres y tradiciones que configuraron la identidad nacional. La asimilación es un método sociopolítico impuesto por la colonialidad para suprimir culturas, lenguas, saberes e identidades estableciendo relaciones de dominación-control y que, al mismo tiempo, “configura una cultura nueva” (Fábregas Puig, 2012, p. 1). Esta asimilación perpetúa la clasificación social “basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior” (Walsh, 2008, p. 136) que ha puesto en desventaja a las poblaciones indígenas y ha convertido a la reducción de la diversidad lingüística y cultural en un problema para continuar con el progreso y la modernización del país. La asimilación fue la justificación para impulsar el progreso y el desarrollo de una nación (Castellanos Guerrero, 1994) borrando las diferencias culturales.

La política de asimilación ha promovido la negación y silenciamiento de las lenguas indígenas. En México, como en otros países de América Latina, hablar una lengua indígena ha significado el retraso y la ignorancia de las poblaciones que hablan una lengua distinta al español; estas ideologías en torno a las lenguas indígenas son resultados de la política de asimilación que tenía como objetivo erradicar la diversidad lingüística en tanto “problema” para que las poblaciones indígenas abandonaran sus creencias, sus conocimientos, sus formas de ver y entender el mundo.

Con la problemática mencionada nos referimos a los prejuicios que se han sembrado en torno a las lenguas indígenas, por ejemplo:

- Hablar una lengua indígena es sinónimo de atraso.
- Hablar una lengua indígena es sinónimo de pobreza.
- Hablar una lengua indígena es sinónimo de ignorancia.
- Hablar una lengua indígena genera problemas de lenguaje.
- Las lenguas indígenas no tienen gramática.
- Las lenguas indígenas no sirven para construir conocimientos.
- Las lenguas indígenas son de uso doméstico.
- Las lenguas indígenas no sirven para aprender en la escuela.

Estos prejuicios en torno a las lenguas indígenas no son más que una jerarquización que justifica la supremacía lingüística, en este caso, del español, la lengua impuesta por un Estado excluyente y racista.

La jerarquización lingüística prevalece en nuestros días: vemos cómo las instituciones encargadas de administrar e impartir la educación, la justicia, la salud, entre otros servicios, emplean el español como lengua base, sin considerar la diversidad lingüística de la localidad, municipio o región. Estas exclusiones lingüísticas son resultado de las prácticas coloniales del lenguaje que se reproducen en las instituciones del Estado.

Ante estas prácticas colonialistas, es necesario identificar los retos que enfrenta el Estado mexicano para lograr una verdadera pluriculturalidad. Recordemos que hace un par de décadas se transitó de un Estado monocultural a una pluriculturalidad; con este paradigma se busca implementar políticas que enfatizan el reconocimiento a la diversidad cultural y la promoción de leyes que reconozcan los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas.

Hay que considerar que las políticas del reconocimiento a la diversidad cultural son respuestas a los movimientos sociales indígenas que exigen al Estado el reconocimiento de las lenguas, gastronomías, artesanías, medicinas tradicionales, costumbres, tradiciones y música de las culturas que coexisten en el territorio mexicano. Entre las políticas de reconocimiento a la diversidad en nuestro país, en el año 2003 se promulgó la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. A 20 años de ese momento, vemos avances, pero también encontramos retos que es necesario enfrentar para construir una nación mexicana plurilingüe y pluricultural.

En un México con múltiples rostros, donde cohabitan miradas, sonidos y formas distintas de nombrar el mundo, cada lengua es un conjunto de signos, códigos, símbolos y lenguajes que es la base para entender, construir y nombrar el mundo. El filósofo y teólogo alemán Carlos Lenkersdorf (2008) decía que a través de la lengua se comprenden las acciones y comportamientos de los

miembros de una cultura, a partir de la estructura de la lengua los hablantes “muestran su manera de ser, de pensar y actuar” (p. 24). Entonces, la lengua no solo es un aspecto comunicativo, sino una figura de mundo –anclada a una filosofía propia, a una cosmogonía y una ontología– que nombra la realidad de sus hablantes.

Interpretar en lenguas indígenas como derecho lingüístico

Anhelamos un México plurilingüe donde quepan muchas lenguas, otros mundos posibles, como bien lo dicen las y los zapatistas en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona: “El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanescan todos” (Declaraciones de la Selva Lacandona, 1996), un mundo en el que la diversidad lingüística sea una realidad en las acciones y ejercicios de los derechos humanos de las comunidades y pueblos indígenas en los diferentes espacios de interacción.

Usar la lengua indígena en diferentes espacios públicos y privados es un acto de re-existencia lingüística. Todo hablante de lengua distinta al español tiene el derecho a recibir educación, justicia, salud, entre otros aspectos, en su lengua materna, tal como lo estipula el artículo 9 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPÍ): “Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras” (2023, p. 2).

A 20 años de la promulgación de la LGDLPI, las acciones que ya se realizan para garantizar los derechos de las comunidades y pueblos indígenas no son suficientes, aún falta mucho por recorrer en la construcción de sociedades plurilingües. El conjunto de normas jurídicas que promueve los derechos lingüísticos no es suficiente si no va acompañado de cambios estructurales en las instituciones, esto quiere decir que es necesaria la construcción de relaciones interculturales basadas en el diálogo, en el respeto a la

diversidad, en las lenguas indígenas, en la comprensión de la existencia de diversas miradas para entender el mundo; no es posible seguir bajo una lógica de pensamiento excluyente.

Agrietar lógicas coloniales implica reconocer que tenemos el colonialismo asimilado cultural y socialmente (González Casanova, 2003). Aunque sabemos que lleva tiempo, para propiciar cambios estructurales es necesario crear procesos para la formación de sujetos sociales capaces de leer su realidad social y las constantes actitudes racistas y discriminatorias que se reproducen en los diferentes espacios públicos.

Agrietar la colonialidad lingüística (Bolívar Charris *et al.*, 2022; Santiago Martínez, 2024) y epistémica es promover y hacer uso de las lenguas indígenas en los diferentes espacios públicos, es exigir y sembrar derechos lingüísticos considerando que cada lengua está articulada con una cosmovisión, una filosofía y distintas formas de nombrar el mundo.

Hasta ahora, los derechos lingüísticos de las lenguas originarias operan en una relación de verticalidad con las políticas estatales, esto es, se usa a la lengua indígena para cumplir con los protocolos de actuación o como parte de los requisitos para cumplir con las leyes, pero difícilmente operan en relaciones de diálogo horizontal, es decir, poniendo en la misma balanza a las lenguas occidentales y las indígenas, con sus constructos, ontologías y filosofías que permitan el acceso a la comprensión de ambos mundos. Esto lleva a plantearse la interrogante: ¿a quién se le interpreta? o ¿quién necesita interpretación?

La interpretación es un derecho lingüístico y garantizar el acceso pleno a los derechos es responsabilidad del Estado pluricultural y plurilingüe; sin embargo, en la realidad de muchos contextos las lenguas indígenas siguen siendo minimizadas por los servidores de la nación, aunque el artículo 7 de la LGDLPI se menciona: “Las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, servicios e información pública” (2023, p. 2). Este artículo es un reto en materia de política lingüística y educativa, la educación se convierte en

una aliada para promover acciones formativas en los servidores públicos en materia de interculturalidad.

Sobre la obligación de garantizar los derechos lingüísticos, el abogado Tomás López Sarabia (2020) menciona que “son las personas hablantes de alguna lengua indígena las que tienen que buscar la manera de comunicarse, y no las instituciones responsables de garantizarlo” (p. 95). Actualmente, el Estado, como operador de las políticas públicas, no ha garantizado los derechos lingüísticos de las personas, comunidades y pueblos indígenas; hay que decir: estamos frente a un Estado pluricultural naciente, en el sentido de que este reconoce la diversidad en la normativa, pero no garantiza las condiciones para ejecutar las normas jurídicas en las instituciones, como lo analiza claramente Sirenio (2020):

México es un país que ha firmado todos los convenios y tratados en materia de derechos humanos e indígenas, pero estas firmas no se ven reflejadas en los hechos, porque ni siquiera los funcionarios del sector salud, procuración y administración de justicia conocen la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas.

Quienes han necesitado comunicarse con las instituciones, quienes buscan condiciones para hacer valer sus derechos lingüísticos son las poblaciones indígenas. En este panorama vemos cómo se producen relaciones asimétricas, excluyentes y desiguales porque son los pueblos indígenas los encargados de abrir espacios para promover el acceso a los derechos lingüísticos, pero las instituciones del Estado son incapaces de comprender las distintas formas de nombrar el mundo. Por ello, la interpretación no solo es cambiar palabras de una lengua a otra, sino que tiene que llegar a ser un puente intercultural. Las personas que fungen como intérpretes deben desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes para hacer su labor, además de actualizar sus haceres y saberes. Sin embargo, falta reconocimiento profesional y pago justo por la labor que realizan las y los intérpretes, es una labor compleja que requiere de conocimientos, estudios, reflexiones de la práctica

y búsqueda de información para prestar un servicio profesional que garantice el puente de comunicación intercultural en los diferentes ámbitos como son la justicia y la salud, y “Aunque existen tabuladores oficiales, la realidad muestra que los pagos frecuentemente son insuficientes y no se ajustan adecuadamente a los servicios prestados, reflejando así desigualdades estructurales que deben ser abordadas con urgencia” (Vértiz de la Fuente, 2024). En este mismo sentido, Reyes Pérez e Iglesias Carrillo mencionan que “A pesar de que la ley señala que los intérpretes podrán cobrar honorarios por su trabajo, en la práctica esto no ha sido así, pues todavía se presentan casos en los que no reciben pago alguno” (2017, p. 153).

El pago justo a las y los intérpretes es un problema estructural, ya que el Estado no ha garantizado sus derechos. Frente a estas violaciones de los derechos a un trabajo digno las personas intérpretes no bajan la guardia, siguen caminando, abriendo grietas desde y con las instituciones para visibilizar, exigir y dignificar su labor profesional y a su vez demandar los derechos que tienen las personas de pueblos indígenas en el acceso a los servicios públicos con pertinencia lingüística y cultural. Son también observadores de los tratos discriminatorios y racistas que ocurren en las instituciones, tienen “agencia política, visible, aliado y defensor de los derechos lingüísticos” (Kleinert y Martínez Gutiérrez, 2024, p. 114).

Entonces, los esfuerzos profesionales de las y los intérpretes son también re-existencias, que significan el posicionamiento político de las lenguas y, desde luego, su consideración como referentes epistémicos, porque el intérprete actúa, indaga, busca y construye estrategias para entablar el diálogo intercultural; por lo tanto, las lenguas no pueden seguir considerándose como un trampolín para llenar un requisito, un vehículo únicamente de habla, sino que la lengua indígena es un constructo epistémico con el que sus hablantes nombran el mundo de forma distinta, de acuerdo con sus especificidades socioculturales y lingüísticas.

Reflexiones finales

Usar la lengua indígena en los diferentes espacios públicos es un asunto político que moviliza la responsabilidad que el Estado tiene con los pueblos indígenas para construir una nación plurinacional y plurilingüe donde quepan muchos mundos.

A 20 años de la promulgación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, hace falta generar políticas lingüísticas que garanticen el acceso pleno a los derechos de los hablantes indígenas y, para llegar a ello, necesitamos también cambiar las estructuras hegemónicas sobre las que fueron creadas las instituciones del Estado. La descolonización del pensamiento a través de procesos formativos interculturales es la apuesta para generar sociedades justas, equitativas, incluyentes y plurilingües, basadas en la dialogicidad horizontal entre culturas y entre lenguas. Para ello, se necesitan políticas lingüísticas diseñadas desde y con los pueblos indígenas para nunca más un México monocultural.

Referencias

- Bolívar Charris, D. M., Monsalvo Lugo, J. M., Peñaranda Osorio, E. L. y Acosta Orozco, C. J. (2022). De la colonialidad lingüística a las luchas por el reconocimiento de las lenguas minoritarias. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 450-463. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980149>
- Castellanos Guerrero, A. (1994). Asimilación y diferenciación de los indios en México. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 12(34), 101-119. <https://doi.org/10.24201/es.1994v12n34.1000>
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996). Cuarta declaración de la Selva Lacandona. En *Declaraciones de la Selva Lacandona*. <https://tinyurl.com/ywat479m>

- Fábregas Puig, A. (2012). De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad educación y asimilación: el caso mexicano. *Intercultural Communication Studies*, 21(1), 1-8. <https://tinyurl.com/3rvteyye>
- González Casanova, P. (2003). Colonialismo interno (una redefinición). *Rebeldía*, 20(12). <https://tinyurl.com/3dkadb8b>
- Hubert, M. (2023). Gusanos de la Memoria: sacadores de palabras en la piel de dos mundos. En A. Pineda y S. Venegas (coords.), *El árbol de la palabra. Revitalización lingüística de lenguas indígenas en Abya Yala*. UNAM.
- Kleinert, C. V. y Martínez Gutiérrez, E. E. (2024). Derechos lingüísticos y formaciones de intérpretes de lenguas indígenas en Oaxaca: dos perspectivas en disputa. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa*, 1(Especial), 97-118. <https://tinyurl.com/mv4v3sy2>
- Lenkersdorf, C. (2008). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. Siglo XXI.
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 18 de octubre de 2023. Diario Oficial de la Federación.
- López Sarabia, T. (2020). Preservar las formas de construir el mundo. *Revista de la Universidad de México*, (864), 93-98. <https://tinyurl.com/46u97wth>
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyes Pérez, A. e Iglesia Carrillo, X. (2017). Interpretación social y multiculturalidad: el caso de las lenguas indígenas de México.

Estudios de Lingüística Aplicada, 35(65), 141-156. <https://tinyurl.com/45ax88af>

Santiago Martínez, S. (2024). Narrativas de intérpretes en lenguas indígenas sobre el racismo lingüístico y el acceso a la justicia en México. *Revista DYCS Victoria*, 7(1), 42-57. <https://doi.org/10.29059/rdycsv.v7i1.212>

Sirenio, K. (4 de noviembre de 2020). Intérpretes indígenas. *Pie de Página*. <https://tinyurl.com/8k8nr5ct>

Vértiz de la Fuente, C. (17 de agosto de 2024). Traductores en lenguas indígenas para frenar el racismo. *Proceso*. <https://tinyurl.com/bdp8e7fd>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <https://tinyurl.com/2ttc2eny>

ESCRIBIR EN LENGUA NUNTAJHYI, UNA EXPERIENCIA QUE SE CONSTRUYE

EMMANUEL RODRÍGUEZ RAMÍREZ

*Ajajpa anangmaatyüimi iga anakka'ypa yi'p jiixi,
meexam si' dya' ü imaypa tyi'am anjaypa,
nu'kpa jaama tuungak ichigangjiyba
tyi'am yi'p jaayi ikkaypa.**

Todos los hablantes de las lenguas indígenas somos, en cierta medida, traductores e intérpretes activos; no hay ningún hablante de la lengua nuntajhyi que no haya tenido contacto con el español (Gutiérrez Morales, 2011), por lo que traducir o interpretar son capacidades que se aprenden y se perfeccionan a medida que se desarrolla el lenguaje y se interactúa en la vida comunitaria. En los contextos bilingües, estas habilidades se perciben como una necesidad, donde los cambios de código son la norma y no la excepción.

La práctica de escribir en lengua indígena inicia con la necesidad de traducir textos orales y escritos. Siempre que las condiciones son favorables, la traducción va formando al escritor de lenguas indígenas y, consecuentemente, despierta su interés por la profesionalización, el cual se refuerza conforme mejora el dominio del español como segundo idioma (Ballester Casado y Chamorro Guerrero, 1991). No obstante, como mostraré en las siguientes líneas, escribir y realizar traducciones, desde el punto

vista profesional, implica para los indígenas un largo proceso de aprendizaje que incluye la capacidad autodidacta del traductor para sortear todos los retos a los que ha de enfrentarse.

Las lenguas indígenas tienen la condición de existir en la oralidad y no en la escritura, situación que determina el desarrollo de la tradición escrita y de las prácticas letradas. Abrir estas lenguas al mundo de la escritura implica dominarlas ampliamente y tener conocimientos sólidos en el arte de escribir y traducir (Newmark, 1991).

Mi lengua materna es el nuntajjiiyi y mi segunda lengua es el español. Durante mi formación académica nunca tuve un acercamiento con la escritura de mi lengua madre, ya que en la pedagogía castellanizadora de la escuela solo aprendí a leer y escribir en español. Mi ingreso a la docencia, como maestro de educación indígena, cambió la percepción que había construido en torno a mi lengua madre y a partir de allí inicié, por necesidad, con los entrenamientos para la apropiación y perfeccionamiento de este sistema de escritura. En principio, leyendo y analizando los únicos materiales editados en nuntajjiiyi que la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Hernández, 1994; 1995) ofrecía a las niñas y niños de las escuelas indígenas de la región. El objetivo principal era aprender cuestiones básicas de la escritura de la lengua para enseñarla y asignar una calificación, usando el “alfabeto escolar” que ahí se propone para la enseñanza de la asignatura, el diseño de las estrategias didácticas y la elaboración de los recursos materiales.

Al participar en los proyectos de desarrollo curricular que la SEP implementó durante la reforma educativa de 2017 en el diseño del *Programa de Estudio de Lengua Nuntajjiiyi* y la elaboración de los libros de texto de primero y segundo grado (García Reyes *et al.*, 2018), comprendí la importancia de escribir en la lengua materna. Ser maestro de educación indígena no implica necesariamente desarrollar una práctica pedagógica basada en la lengua y la cultura de la comunidad. En las escuelas indígenas, la castellanización de los niños es inevitable y el uso de la lengua indígena como objeto de estudio y medio de instrucción es prácticamente inexistente, situación que incluye a las escuelas

nuntajjiiyi. Este escenario me llevó, por un lado, a realizar investigaciones que permitieran reapropiarme del sentido de la educación indígena y, por otro, acercarme a los estudios formales de la gramática de la lengua nuntajjiiyi (Elson, 1960; de Jong, 2009; Gutiérrez, 2015; López, 2018).

El alfabeto escolar contempla el uso de un carácter especial para representar el sonido nasal velar. Sin embargo, existe otra propuesta de escritura conocida como alfabeto práctico (Gutiérrez Morales, 2015). En esta última propuesta dicho sonido complejo, muy propio de la lengua nuntajjiiyi, puede representarse con el dígrafo ‘ng’.

La escritura que propone la escuela ha sido el resultado de los intentos de escribir en la lengua nuntajjiiyi, realizado por el magisterio cuando florecía la educación indígena en el sistema educativo. Es una propuesta alfabética consensada por este sector de la población y la que más se ha difundido. Pero también es una propuesta que requiere argumentos lingüísticos para sustentarse, ya que los escritos realizados bajo esta lógica son el resultado de la escritura empírica de quien se dispone a escribir. Por su parte, la escritura basada en el alfabeto práctico se fundamenta en los estudios formales de la lengua, haciendo uso de presupuestos académicos y lingüísticos para explicar la gramática del nuntajjiiyi y, con base en ello, se construyen y se evalúan los escritos que se realizan.

La decisión de elegir el alfabeto práctico para escribir mi lengua materna se basa en las siguientes razones: *a)* La lengua nuntajjiiyi es una lengua que carece de norma de escritura y en ese contexto cada hablante puede elegir libremente la forma de escribir su lengua; *b)* El alfabeto práctico no presenta problemas para ser usado en diversos medios, tanto físicos como electrónicos, ya que no requiere de un carácter o teclado especial (Domínguez, 2018) para utilizarse, salvo en el uso de la *í* (*í* barrada), lo cual se soluciona fácilmente; *c)* Las formas de escribir una lengua también evolucionan, así ocurrió con el español cuando se excluyó del alfabeto las grafías de la “ch” y “ll”, obedeciendo a las características propias de esta lengua; *d)* Las lenguas indígenas necesitan dejar

atrás la escritura empírica y acercarse a la escritura con bases lingüísticas, argumentando las construcciones que se realizan; e) Las escrituras basadas en presupuestos académicos permiten abordar la enseñanza y la reflexión escrita de manera más sistemática y ordenada; f) Los hablantes nativos no presentan ningún problema al momento de leer un texto escrito en el alfabeto práctico, pues solo es cuestión apropiarse de la propuesta.

Escribir en lenguas no normadas implica hacer una elección en el formato de escritura, considerando las ventajas y desventajas, y con la convicción de que dicha decisión satisface el desarrollo de la tradición escrita, es decir, el hábito que crean los grupos humanos para escribir en sus lenguas maternas. Un paso muy importante sería que las escuelas indígenas del área lingüística nuntajjii se abrieran al enriquecimiento de sus formas de escribir, aprovechando el avance de los estudios formales de la lengua materna.

Ahora bien, los escritos realizados en lenguas indígenas no son productos acabados, las propuestas de escritura siempre son mejorables. El escritor debe entender que la producción escrita siempre puede ser corregida. Los escritos se vuelven más elaborados a medida que el autor mejora sus habilidades; los textos que registré en los libros de primero y segundo grado (SEP, 2019) son menos elaborados –en términos de traducción– que el trabajo hecho en el poemario *Jomxuk, Tsixi Mok Poomi* (Rodríguez Ramírez, 2022). Este último significó una gran experiencia para adentrarme al mundo de la traducción profesional. Trabajar con una editorial formal permite reconocer y dignificar las habilidades lingüísticas de los escritores indígenas, los coloca en el mismo nivel que los traductores y escritores de las lenguas dominantes. Alcanzar reconocimiento y valoración en las habilidades y competencias de la traducción profesional permite contrarrestar la invisibilidad en la que históricamente ejercemos nuestras funciones como traductores e intérpretes de textos orales y escritos (Keinert, 2015).

La traducción de textos del español a la lengua nuntajjii siempre presenta dificultades; la organización de las ideas, las oraciones y las palabras de la lengua de origen contrastan ampliamente

con la forma en que aterrizan en la lengua meta. Son mundos distintos que tratan de entenderse por la mediación del traductor. En muchos casos, el resultado de las traducciones no satisface la intención del texto original por la falta de profesionalización del traductor y la condición misma de la lengua nuntajïyi, la cual tiene un reducido vocabulario y requiere nuevas palabras para funcionar en los diferentes géneros textuales (literario, científico, técnico, etc.) que utilizan las lenguas dominantes para responder a las necesidades comunicativas del mundo moderno. Quien escribe y traduce en nuntajïyi se encuentra con la necesidad de formular neologismos que amplíen y diversifiquen el vocabulario disponible para reducir el uso de los préstamos lingüísticos del español. La traducción favorece las propuestas de formulación de neologismos y son herramientas para el fortalecimiento de la lengua indígena, ya que sirven como “canal para la conservación lingüística” (Muñoz Sierra *et al.*, 2015, p. 461).

Cuando se traduce un texto también se crea un tipo de escritura. En algunos casos se puede hablar de una reescritura del texto original y es entendible que el resultado de la traducción sea considerado una obra nueva, siempre que autor y traductor así lo convengan. Si bien las lenguas indígenas deben ser trabajadas con los mismos parámetros que las lenguas dominantes, su falta de actualización en algunos aspectos siempre llevará a sintetizar e incluso modificar las ideas que se expresan en la lengua dominante. A pesar de ello, las lenguas indígenas deben ganar lugar en el mundo letrado de la sociedad actual, florecer como todas las lenguas del mundo y desarrollarse en espacios desconocidos para ellas hasta ahora.

El escritor de lenguas indígenas escribe para los demás. Los destinatarios de la escritura pueden estar en el mismo tiempo y en el mismo espacio, pero también en tiempos y espacios distintos, puesto que la escritura no es esporádica como la oralidad. Los textos escritos son los intentos de registrar el lenguaje humano por medio de signos. Los documentos conservan las palabras y permiten analizar la evolución de la escritura y del mismo lenguaje. En este sentido, la fuente principal de corrección ortográfica y

reflexión escrita del traductor y escritor de lenguas indígenas son los documentos escritos disponibles. Por ello es importante identificar estas producciones.

En la lengua nuntajjii se pueden considerar tres fuentes principales: *a)* Los materiales escritos que circulaban en las primarias indígenas usando el alfabeto escolar; *b)* Los textos académicos y materiales escritos producto de las investigaciones lingüísticas; y *c)* Los primeros textos que se crearon a partir de la incursión en las comunidades nuntajjii del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta disponibilidad de materiales implica, para autores y traductores, dominar las distintas formas de escribir la lengua, conocer los principios básicos de la lingüística y dominar nociones esenciales del idioma inglés, ya que varios de los textos académicos y de referencia histórica que versan sobre la lengua y la cultura nuntajjii están redactados en esta lengua universal.

Ahora bien, hasta el momento he planteado argumentos relacionados con la escritura de lenguas indígenas considerando las fuentes disponibles. Sin embargo, como señalé en un principio, estas lenguas tienen su vida en la oralidad y no pueden desvincularse de ese ejercicio (Domínguez, 2018). Es común que el escritor automatice su forma de escribir y crea que aquello que registra es descifrado y comprensible para los demás. El conocimiento y dominio del español influye al momento de escribir en nuntajjii y el producto escrito, en algunos casos, puede sonar poco natural para el hablante nativo. La lengua nuntajjii no se rige con las mismas reglas gramaticales que el español. Aunque son lenguas que viven en contextos multilingües, no hay suficiente evidencia de interferencia gramatical, ya que ambas lenguas son de contacto reciente (Gutiérrez Morales, 2011). Ser alfabetizados en español implica ser más competente en esta lengua, por lo que es necesario asumir la decolonización al momento de traducir y escribir textos, es decir, para escribir y traducir en lenguas indígenas se debe pensar como indígena, considerando no solo aspectos lingüísticos sino también aspectos culturales y sociales del grupo cultural al que se pertenece.

Para evitar construir textos que sean poco comprensibles, se debe recurrir al análisis de las formas orales de las y los hablantes nativos, así como ocurren en la vida cotidiana. Los escritores de lenguas indígenas se convierten en investigadores de campo porque, de esta manera, ellos amplían el conocimiento de su propia lengua y cultura, lo que ayuda a analizar su forma de hablar y valorar las diferencias lingüísticas que se perciben entre las comunidades, los barrios y las familias. Es menester aclarar que la lengua nuntajjïyi no tiene variantes dialectales, pero sí variantes en la forma de hablar entre los nativos de las diferentes comunidades. La escritura de las lenguas indígenas es un derecho lingüístico materializado, muestra de la justicia social, y una forma de resistencia de los pueblos indígenas; por ello es recomendable abrir el espacio de nuestras producciones escritas a las voces de la comunidad, sobre todo las de las abuelas y abuelos, quienes son almacenes de conocimiento andantes de nuestra lengua. Al combinar el conocimiento de las fuentes documentales y las reflexiones de las fuentes orales se logran productos escritos más elaborados y significativos.

A manera de conclusión, puedo decir que la experiencia va formando al escritor y traductor de lenguas indígenas; las oportunidades que hacen eco y reconocen las habilidades lingüísticas de estos profesionistas fortalecen su formación. La suerte del escritor indígena va cambiando a medida que muestra mejor adiestramiento en su escritura y crea confianza en la población con textos más sólidos, rigurosos y comprensibles. No solo es necesario ser diestro en la escritura de la lengua indígena, se requieren otros conocimientos muy propios de las profesiones en las que va incursionando; un escritor sabe qué escribir, para quién y por qué hacerlo; el traductor entiende el arte de traducir y busca formarse en el mundo de la traducción profesional. Tanto el escritor como el traductor se enfrentan a múltiples lenguajes que deben entender y dominar para completar sus proyectos.

Es importante colocar las lenguas originarias en el mismo nivel que las lenguas dominantes. Los hablantes de lenguas indígenas

que opten por ser traductores en sus lenguas maternas habrán de enfrentar un campo de conocimiento en desarrollo y, a la vez, deberán formarse como escritores de sus propias lenguas, donde cada experiencia nutrirá su profesionalización. Aunque en el mundo indígena estas profesiones no son reconocidas y valoradas como en las sociedades dominantes, el empoderamiento de los pueblos puede cambiar dicho panorama.

Cuando existe la convicción de trabajar en favor de las lenguas indígenas, más allá de la profesión docente, se refuerza el sentido de pertenencia a la cultura originaria. Como profesionistas de la educación tenemos la oportunidad de elegir entre la continuidad de la castellanización a raja tabla de los niños indígenas o buscar alternativas que fortalezcan la lengua y cultura comunitarias del alumno. Narrar estas experiencias contribuye a mostrar uno de los tantos caminos que un hablante de la lengua indígena recorre para tratar de escribir en su lengua materna. Seguramente más de uno ya habrá iniciado o iniciará su propio camino, aunque mucho hace falta la formación profesional de escritores y traductores. Estoy convencido de que los caminos, apenas dibujados aquí, servirán de base y fuente de inspiración para quien se encamine en esta aventura y construya su experiencia en el campo de las lenguas indígenas.

Referencias

- Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (12-22 de octubre de 1991). *La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas*. El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE, Málaga. <https://tinyurl.com/ybdwd8tw>
- de Jong Boudreault, L. J. (2009). *A grammar of Sierra popoluca (Soteapanec, a Mixe-Zoquean Language)* [tesis de doctorado, The University of Texas at Austin]. Texas Scholar Works. <https://tinyurl.com/zuzuvkw3>
- Domínguez, A. I. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones.

- Investigaciones Sobre Lectura*, (10), 55-94. <https://tinyurl.com/mudv3ha3>
- Elson, B. (1960). *Gramática popoluca de la sierra del municipio de Sotapan, Veracruz*. Universidad Veracruzana.
- García Reyes, M., Rodríguez Ramírez E., Mateo Gutiérrez, R., García Lázaro L. A., García Arias, E., Sánchez Márquez, J. y Lázaro Pablo, P. (2018). *Nuntajiyi' 1*. SEP.
- García Reyes, M., Rodríguez Ramírez E., Mateo Gutiérrez, R., García Lázaro L. A., García Arias, E., Sánchez Márquez, J. y Lázaro Pablo, P. (2018). *Nuntajiyi' 2*. SEP.
- García, Reyes, M., Rodríguez Ramírez, E., García Lázaro L. A., Mateo Gutiérrez, R., Gutiérrez Cruz, F. y García Arias, E. (2018). *Programa de Lengua Nuntajiyi'*. SEP.
- Gutiérrez Morales, S. (2011). *Dinámicas lingüísticas entre los popolucas y nahuas del sur de Veracruz*. Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico; Universidad Veracruzana.
- Gutiérrez Morales, S. (2015). *Vocabulario popoluca de la sierra*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas.
- Hernández, B. (1994). *Nuntajiyi'. Lengua Popoluca de Veracruz Segundo Grado*. SEP.
- Hernández, B. (1995). *Nuntajiyi'. Lengua Popoluca de Veracruz. Primer Grado*. SEP.
- Kleinert, C. V. y Stallaert, C. (2015). *La formación de intérpretes de lenguas indígenas para la justicia en México. Sociología de la ausencia y agencia decolonial*. Universidad Veracruzana.
- López Márquez, W. L. A. (2018). *Mecanismos morfosintácticos de cambio de valencia y diátesis en el nuntajiyi'* [tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repositorio CIESAS. <https://tinyurl.com/3wau4783>
- Muñoz Sierra, D., Ruiz Echavarría, L. F. y Mitchell Chaverra, S. M. (2015). La traducción como medio para la conservación de las lenguas minoritarias (indígenas, ROM o gitana, criolla, palenquera y raizal creol de San Andrés) en Colombia. *Muta-*

tis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, 8(2), 439-465.

<https://tinyurl.com/2y2dwbzs>

Newmark, P. (1991). La teoría y el arte de la traducción. *Letras*, (23-24), 27-58.

Rodríguez Ramírez, E. (2022). *Jomxuk. Tsiixi, mok i'oomi*. Macmillan Education.

HISTORIAS NAHUAS CONVERTIDAS EN NARRATIVAS PARA PROPICIAR EL APRENDIZAJE SITUADO Y PERTINENTE

PAULA MARTÍNEZ BAUTISTA

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que surge a partir de experiencias personales, propone desarrollar una estrategia pedagógica para situar el aprendizaje, propiciar la reflexión crítica sobre los problemas socio-ecológicos y generar acciones que beneficien el trabajo con los niños y niñas que asisten en una escuela primaria multigrado. Las historias nahuas desempeñan un papel central para establecer un diálogo entre los conocimientos locales y los escolares. Así mismo, se promueve el uso de la lengua náhuatl en el aula.

Desde mi propia experiencia

Soy originaria de una pequeña comunidad nahua que pertenece al municipio de Chicontepec, Veracruz, en la zona conocida como la Huasteca Veracruzana. A finales de los años ochenta y principios de los noventa, cursé mis estudios en la escuela pre-escolar indígena de mi comunidad. En aquel tiempo, todos los niños y las niñas que ingresábamos en esta escuela éramos monolingües en náhuatl. Esto no representaba un problema, ya que las clases se impartían en nuestra lengua. Los docentes provenían de una comunidad cercana, eran nahua hablantes y tenían un

profundo conocimiento de nuestra cultura. De vez en cuando, nos enseñaban algunas palabras en español con el objetivo de que fuéramos adquiriendo gradualmente conocimientos de esta lengua. De esta manera, tuve mi primer contacto con mi segunda lengua en esa etapa. Particularmente, en mi familia no se hablaba el español. De hecho, el único que lo comprendía y hablaba un poco era mi padre.

Después, asistí a la escuela primaria multigrado que también se encuentra en mi localidad. A diferencia del preescolar, la educación primaria fue una experiencia bastante complicada y difícil porque la escuela no pertenecía al subsistema de educación indígena y las clases eran únicamente en español: había docentes que eran completamente ajenos a nuestra cultura y no comprendían ni hablaban el náhuatl. Para la atención del primer grado, estaba designado un docente bilingüe que utilizaba nuestra lengua materna como instrumento para el aprendizaje del español. Este era el proceso por un periodo de aproximadamente ocho meses. Después, estábamos obligados a utilizar únicamente el español. En caso contrario, nos castigaban. Así que, durante esos seis años la castellanización se llevó a cabo de manera violenta. Estaba prohibido pronunciar alguna palabra en náhuatl, pues se consideraba que no era beneficioso para nuestro aprendizaje. Por supuesto, mis compañeros y yo no entendíamos nada y teníamos que aprender a leer, escribir y comprender contenidos que estaban totalmente alejados de nuestra realidad. Los conocimientos locales tampoco tenían ningún lugar en nuestras aulas, no eran válidos. Pasábamos de un grado escolar a otro entendiendo muy poco sobre los contenidos que nos enseñaban, había muchos vacíos de información. De esta forma, egresábamos de la primaria sin aprender mucho y con un acercamiento deficiente a la segunda lengua.

En la actualidad, como estudiante de posgrado me he percatado de que el sistema educativo no ha cambiado mucho, sigue habiendo una educación basada en el colonialismo. Vivimos en un país multicultural donde conviven 68 lenguas indígenas y, sin embargo, se plantea un currículo homogéneo, situando a los estu-

diantes indígenas en una posición educativa desigual. Si bien, en la escuela ya no se recurre a los castigos por hablar la lengua materna, no se ha logrado que esta tenga cabida en el proceso de enseñanza, no se considera el contexto como punto de partida para una educación situada y pertinente y no hay métodos pedagógicos para atender a escuelas multigrado y que se encuentren en una comunidad indígena.

De acuerdo con Schmelkes y Aguila (2019) hay una deuda urgente con esta población, se necesita generar materiales adecuados y pertinentes para atender a los niños y niñas que asisten a estas escuelas. En esta misma línea, Lotz-Sisitka y Lupele (2017) plantean la importancia de innovar en metodologías pedagógicas situadas y pertinentes que se ajusten a las necesidades inmediatas del contexto, incorporando las preocupaciones socio-ecológicas reales y locales para establecer un diálogo con los problemas globales. Mendoza (2017) señala la necesidad de un enfoque educativo que posibilite la pertinencia cultural y lingüística, donde la escuela considere integrar la lengua, prácticas y conocimientos locales como eje central en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Dichos autores coinciden en la necesidad de generar materiales y metodologías pedagógicas desde lo local para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender desde sus propias experiencias y saberes, es decir, desde su cultura. Coincido en que los niños y las niñas tienen mucho que aprender de sus experiencias cotidianas, siendo así capaces de leer el propio contexto desde una mirada crítica e incorporando temas ambientales y sociales de manera transversal. Esto significa aprender sobre el clima, los suelos, nuestras plantas, los conocimientos sobre medicina tradicional, las milpas, nuestra comunidad, la organización familiar o comunitaria, nuestra relación con la naturaleza, todo, desde una perspectiva crítica y reflexiva. En otras palabras, los contenidos escolares deben conectar de manera significativa con la realidad inmediata de los estudiantes y considerar la lengua materna de manera integral en la enseñanza. Esto podría enriquecer el aprendizaje y, al mismo tiempo, fortalecer la identidad cultural, social y lingüística.

En este sentido, necesitamos desarrollar estrategias pedagógicas que involucren la participación activa de los estudiantes, les permitan explorar su entorno, los lleven a formular preguntas sobre los desafíos socio-ecológicos que enfrentan sus comunidades y, de esta manera, explorar alternativas sustentables ante las problemáticas halladas.

Generalidades de las progresiones de aprendizaje

De acuerdo con lo anterior, como estudiante indígena en la maestría en investigación educativa me comprometí a desarrollar un proyecto de investigación colaborativa que plantee una propuesta pedagógica para el aprendizaje situado y pertinente de los niños y niñas que asisten a la escuela primaria multigrado de mi comunidad. En dicho trabajo, se establece conexión entre conocimientos y prácticas de cuidado sobre preocupaciones socio-ecológicas locales con contenidos escolares, tomando en cuenta los aprendizajes esperados del plan y programas de estudio de la educación primaria. La estrategia pedagógica se denomina Progresiones de Aprendizaje (Edwards, 2014), las cuales contienen secuencias de temas y actividades contextualizadas que propician el aprendizaje situado y pertinente (Sandoval *et al.*, 2021) y se caracteriza por un modelo de cuatro cuadrantes. En el primero de estos, se presenta una narrativa bilingüe,¹ acompañada de un “Sabías qué...” que establece conexión entre los conocimientos y saberes locales con los conocimientos escolares, es decir, ambos contextos están articulados a través de distintas áreas curriculares de manera transversal, considerando los aprendizajes esperados del currículo y de los libros de texto. En el segundo cuadrante se diseñan actividades de investigación² para que los estudiantes las realicen en su comunidad y con la ayuda de sus familiares, quienes participan compartiendo retos

1 Escrita en náhuatl y español, además, un audio en náhuatl.

2 Las actividades de investigación varían de acuerdo con los objetivos de los docentes.

socio-ecológicos, así como los conocimientos sobre prácticas de cuidado para afrontar distintas problemáticas. En el tercero se analizan los resultados de las tareas de investigación de manera colectiva y, con la guía del docente, se genera reflexión crítica y analítica sobre problemas socio-ecológicos concretos y se buscan alternativas de solución sustentables. El último cuadrante gira en torno a la acción que en el trabajo denominamos “Retos para el cambio”, cuya finalidad es mejorar el entorno y que se trabajan desde el proyecto CARE-México. La noción del *cuidado* de nuestro entorno social y natural ha sido el eje central para los procesos de enseñanza, considerando que la educación debe basarse en el bienestar común de seres humanos y no humanos como plantas, animales, ríos, entre otros, que sostienen la vida. Ante la crisis socio-ecológica que estamos enfrentando, tenemos que repensar la forma de relacionarnos con la naturaleza, promover prácticas del cuidado, respeto y reciprocidad con todos los seres que forman parte de los ecosistemas. Somos seres interdependientes y ecodependientes, por lo que la educación debe fomentar una responsabilidad de cuidado desde una visión más amplia para no comprometer el futuro de las nuevas generaciones.

Documentación y proceso de trabajo con las historias nahuas

La creación de las narrativas implicó un proceso de investigación cualitativa en mi comunidad nahua. Para comenzar, visité a varias personas explicándoles la intención de vincular la escuela con la comunidad para contextualizar los aprendizajes y fomentar el uso de la lengua náhuatl en la escuela primaria. Este acercamiento no fue difícil, ya que todas las personas mostraron interés en colaborar en el proyecto de investigación compartiendo lo que saben y conocen. A través de una conversación-entrevista en náhuatl les solicité que me contaran historias basadas en sus experiencias vividas y cotidianas, relacionadas con el cuidado de su entorno, el cuidado de ellos mismos y de los demás. Particularmente, la pregunta detonadora fue: ¿Welis tinechtempowilis

keni timokuitlawia, keni tikinmokuitlawia tlen ipan mokal its-tokeh o keni titlamokuitlawia san kampa ohonkak tinemi pan ni totaltipak?³ Se pidió permiso a los participantes para grabar dichas conversaciones.

Pertenecer a la comunidad me permitió mantener una interacción recíproca con cada una de las personas que me compartían una historia. Este intercambio se basó en experiencias y escucha mutua sobre diversas preocupaciones, retos y prácticas de cuidado. En algunos casos, una misma persona me contó varias historias sobre lo que le preocupa y valora. En otras ocasiones, mientras estábamos conversando llegaban otras personas y compartían sus propias historias. De esta manera, documenté 32 relatos en náhuatl que agrupé por temas y subtemas.

Una vez colectadas las historias, el proceso de trabajo fue el siguiente:

- a) Transcripción y traducción de las historias nahuas al español.
- b) Selección de temas centrales que emergieron de las historias: cuidado del agua (hay una preocupación constante, sobre todo, por las sequías prolongadas en la región, mismas que afectan la subsistencia de las comunidades); cuidado de la alimentación a través de la producción de alimentos (la agricultura tradicional nahua se ha visto perjudicada por los efectos del cambio climático y el uso indiscriminado de agroquímicos y fertilizantes); cuidado de la salud (relacionado con diversos retos que enfrentan las comunidades para tener acceso a una atención médica adecuada); y cuidado de las mujeres (siguen como encargadas de las tareas del hogar y hay en ellas la necesidad de ser cuidadas, valoradas y escuchadas).
- c) Identificación de conocimientos y prácticas de cuidado.

3 ¿Podría contarme una historia sobre cómo se cuida usted para estar bien, cómo cuida a su familia o cómo su entorno natural?

- d) Análisis de documentos curriculares y libros de texto, tomando en cuenta los temas centrales de las historias para encontrar puntos de contacto y articulación.
- e) Creación de narrativas escritas en náhuatl y español, considerando que sean aptas para niños y niñas de educación primaria. En su elaboración se omiten nombres reales, manteniendo la esencia de la historia original. Cuando existen puntos en común, se pueden combinar dos o más historias para enriquecerlas y crear una narrativa más completa. Estas narrativas se presentan como un puente de diálogo entre los conocimientos locales con el currículum escolar. Para establecer esta conexión, el eje central es a través de uno o varios “Sabías que...” que permiten relacionar conceptos científicos y contenidos curriculares con los saberes de la comunidad.
- f) Creación de audios en náhuatl de las narrativas para su uso en el aula.

Potencial educativo de las historias nahuas convertidas en narrativas

Las historias nahuas convertidas en narrativas se presentan como un recurso pedagógico para propiciar la reflexión crítica de los problemas socio-ecológicos locales para conectar con problemas globales. Dado que las narrativas están contextualizadas, ayudan a que los estudiantes comprendan mejor los temas porque parten desde su realidad.

Para abordar un tema en el aula, los estudiantes comienzan con la lectura de la narrativa en náhuatl en voz alta, o bien, se reproduce el audio, esto para promover el uso de la lengua materna en el proceso educativo. Si bien la lengua materna, históricamente, no ha sido considerada en el aula, el uso de narrativas busca coadyuvar a un cambio en favor de la inclusión y la multiculturalidad.

A continuación, se lleva a cabo una actividad de discusión grupal donde se reflexiona sobre los problemas socio-ecológicos presentados en la narrativa, comparándolos con experiencias

propias, familiares o comunitarias y buscando posibles soluciones. El propósito es fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Posteriormente, se abordan los temas específicos del currículum escolar previamente contextualizados. En este sentido, la narrativa y la actividad de discusión introducen dichos temas, permitiendo que los estudiantes tengan un conocimiento previo sobre los contenidos que se van a abordar.

Resultados y aprendizajes a partir del uso de narrativas en el aula

La implementación de las progresiones de aprendizaje y, particularmente, el uso de las historias convertidas en narrativas en el aula mostró algunos aspectos relevantes. Por un lado, los estudiantes expresaron asombro y emoción al escuchar las narrativas en náhuatl. Así mismo, se identificaron con los personajes y las problemáticas socio-ecológicas presentadas en las narrativas. Sin que los docentes lo solicitaran, los alumnos comenzaban a contar sus propias historias después de escuchar y analizar las narrativas. El uso de las narrativas despertó mayor interés para abordar los contenidos curriculares y motivó el compromiso en el aprendizaje al pasar de la teoría a la práctica. Las narrativas han recuperado y revalorado los conocimientos ancestrales y locales que contribuyen a mitigar los efectos del cambio climático.

Por otro lado, las narrativas nahuas han permitido a los docentes tener un mayor conocimiento de la comunidad donde laboran, familiarizarse más con la lengua náhuatl y desprenderse de la enseñanza tradicional, innovando en su práctica pedagógica, lo cual, constituye una gran ventaja para las escuelas multi-grado. Dada la transversalidad de las narrativas, los docentes han logrado avanzar de manera significativa en el plan de trabajo.

Consideraciones generales

Durante mucho tiempo, los hablantes de lenguas originarias nos hemos encontrado en la escuela con historias que no nos represen-

tan, completamente ajenas a nuestra realidad, a nuestra lengua. Se nos ha hecho creer que nuestras historias no son dignas de ser contadas. Así, los relatos comunitarios solo quedan relegados al ámbito familiar y comunitario. Lo mismo pasa con nuestra lengua materna, no tiene cabida en el proceso educativo, especialmente porque la escuela primaria de la comunidad no es indígena. Por lo tanto, con las narrativas hemos abierto un espacio en las aulas para que nuestros conocimientos y la lengua materna sean un punto de partida en la educación primaria, brindando a los estudiantes la oportunidad de entender y valorar sus propias historias, cultura y prácticas locales.

Las historias nahuas convertidas en narrativas son poderosas porque son contadas por las personas de la comunidad, quienes son poseedores de un vasto conocimiento que han utilizado para enfrentar diversos desafíos socio-ecológicos. En las narrativas se expresa la estrecha relación con el entorno, concibiendo la naturaleza no como un recurso explotable, sino como un ser con el que se coexiste y al que debemos cuidar. Así mismo, se recuperan los conocimientos compartidos por voces que, históricamente, han estado silenciadas y marginadas, entre ellas, las de las mujeres nahuas.

El uso de las narrativas nahuas como una metodología pedagógica promueve una educación intercultural e inclusiva al integrar la lengua materna y los saberes locales en el currículum. Además de generar un aprendizaje situado y pertinente, estas historias reafirman la importancia de la educación como un puente entre el conocimiento escolar y la vida comunitaria, contribuyendo a una formación integral, inclusiva y culturalmente significativa.

Referencias

- Edwards, A. (2014). Designing tasks which engage learners with knowledge. En I. Thompson (ed.), *Task design, subject pedagogy and student engagement* (pp. 13-27). Routledge.
- Lotz-Sisitka, H. y Lupele, J. (2017). Learning and quality education in Africa: learning today for tomorrow. En H. Lotz-Sisitka, O. Shumba, J. Lupele y D. Wilmot (eds.), *Schooling for sustainable development in Africa* (pp. 3-24). Springer.

- Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana* [tesis de maestría]. Repositorio Institucional Universidad Veracruzana. <https://tinyurl.com/43fnm5vw>
- Mendoza, G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69.
- Sandoval, J., Mendoza, R., Cabrera, F., Patraca, M. Martínez, P. y Pérez, M. (2021). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Universidad Veracruzana.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (coords.) (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.

LA TRADUCCIÓN DE CANCIONES: UNA ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DEL NÁHUATL

MARIANA ALICIA GARCÍA PÉREZ

Nací en Xochitla, Mixtla de Altamirano, Veracruz, una localidad en la que, hasta la fecha, tenemos la fortuna de contar con un alto porcentaje personas bilingües y nahuahablantes. Mis padres, aun siendo bilingües, a mis hermanos, hermanas y a mí nos hablaban únicamente en español; sin embargo, siempre convivimos con el náhuatl, tanto en nuestra casa como en la escuela y sin darme cuenta fui aprendiendo palabras y más palabras, hasta comprender las conversaciones en dicha lengua. Recuerdo que desde que tenía cinco años, comencé a interesarme por aprender náhuatl, preguntando “¿Cómo se dice...?” Esta curiosidad no era bien recibida por mi madre, quien me decía que quitaba el tiempo a las personas. Como toda niña curiosa, nada me detuvo y poco a poco pude entablar conversaciones con algunos compañeros de la primaria que únicamente hablaban náhuatl.

Cuando cumplí 8 años, mi padre me permitió hacerme cargo de una pequeña tienda que tenía y eso me dio la oportunidad de interactuar más con hablantes de náhuatl; de hecho, yo siempre les preguntaba “¿Tlen tikneki?” (¿Qué quieres?), y si alguien me respondía en español, yo insistía hasta que me hablara en náhuatl.

Al concluir la primaria, fui a Zongolica a estudiar la Secundaria, cursé el primer grado en la Escuela Secundaria General, allí

la mayoría hablaba español. En segundo grado me cambiaron a la Escuela Secundaria Técnica, fue genial, porque allí encontré a muchos compañeros nahuahablantes; entonces comprendí la importancia de hablar otra lengua, pues tuvimos la oportunidad de obtener una beca tras aprobar el examen de náhuatl.

Cursé el bachillerato y, en 1987, sustenté el examen de selección para ingresar al magisterio en Educación Indígena, donde era requisito hablar y escribir el náhuatl. Aprobé el examen, participé en el Curso de Inducción a la Docencia y ese año obtuve mi plaza como docente de preescolar indígena. Actualmente, soy jubilada de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y me encuentro laborando como lingüista y facilitadora de cursos de náhuatl en la variante de Zongolica, en la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas, en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Mi historia en la traducción inició como un pasatiempo que gradualmente fue tomando sentido al realizar mis primeras contribuciones en un boletín mensual que publicaba el Colectivo Cultural Xochitlahtolli, alrededor del 2010, y al tener la oportunidad de participar como facilitadora en los cursos de náhuatl organizados por la Jefatura de Sector de Educación Indígena de Zongolica para asesorar a compañeros de nuevo ingreso en el servicio docente. Posteriormente, esta labor se convirtió en una estrategia para motivar a mis alumnos de preescolar a aprender y/o revalorizar el náhuatl. De esta manera descubrí que crear, traducir y adaptar cantos y cuentos infantiles es una tarea apasionante y de mucho apoyo en las actividades escolares.

Inicialmente me enfoqué en la traducción de canciones infantiles, algunas de estas fueron incluidas en el libro *Witzikil*, editado por la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) en 2020. Posteriormente, incursioné en la traducción de canciones de otros géneros musicales como baladas, rancheras, etc., dado que he tenido la oportunidad de comprobar que son un excelente recurso para practicar la oralidad y también la lectura del náhuatl. Estoy en proceso de elaboración de un cancionero con dichas traducciones, ya que pienso que todo este trabajo carecería de sentido si no lo compartiera. Por ello,

con mucho gusto he publicado mis traducciones en redes sociales, en mi canal de YouTube.¹

El deseo de compartir las canciones en náhuatl está en mi corazón y, aunque la pandemia ocurrida en 2020 vino a revolucionar nuestras vidas en varios sentidos, también brindó la oportunidad de explorar otros espacios e interactuar a través de las plataformas digitales y eso fue algo positivo; así fue como surgió un proyecto al que denominé *Nowan xitlakuika* o Canta conmigo; realicé la invitación para conformar el grupo, en el que participaron maestros y no maestros de Veracruz y otros puntos de la República. Nos contactamos vía WhatsApp y nos reunimos virtualmente, cada semana o quincenalmente, durante dos años y, en dicho espacio, además de dar voz a las traducciones, fue un espacio para cantar náhuatl. En *Nowan xitlakuika* compartí más de 30 traducciones de canciones de diversos géneros y de todos los tiempos a cuatro grupos que oscilaron entre 30 y 40 participantes.

La dinámica de cada sesión era la siguiente:

1. Presentar la sesión.
2. Dar la bienvenida en náhuatl.
3. Presentar la canción, leer y cantar.

A *Nowan xitlakuika* lo considero un artilugio que me permitió ocuparme, distraerme, compartir y aprender en colectivo. El trabajo con canciones en náhuatl ha sido una estrategia para la promoción y revitalización de esta lengua con niños, niñas, adolescentes y adultos.

Con los grupos de alumnos de preescolar indígena en la localidad de Xochiotepec, Zongolica, se puso en marcha la letralización en náhuatl por medio de canciones infantiles traducidas y escritas en mantas, actividad en la que fue fundamental el apoyo de las madres y padres de familia. Igualmente, las canciones traducidas, y otras creadas, se incorporaron en los diferentes proyectos realizados en la escuela. El impacto que se tuvo fue que los

1 <https://www.youtube.com/@marianaaliciagarciaperez7737>

niños comenzaron a interesarse en el náhuatl, al grado de preferir cantar en esta lengua y no en español; también se incorporaron las canciones en las pausas activas, de esta manera la lengua se fue escuchando más en la escuela y los padres de familia cambiaron la percepción que tenían con respecto a la lengua originaria, reconociendo la importancia de continuar fortaleciéndola.

También se hizo uso de la estrategia con canciones en los cursos impartidos a maestros de nuevo ingreso y observé que los compañeros docentes se interesaban en ellas; además, las sesiones de trabajo se volvieron más amenas y, posteriormente, ellos llevaron las canciones a sus alumnos, compartiendo así sus experiencias en el aula.

En Zongolica, en 2015, conformamos el Coro Metzonnalli, primeramente con maestras y maestros de educación preescolar indígena de la Zona Escolar 701, con el objetivo de contribuir a la revitalización de nuestra lengua materna náhuatl a través de canciones infantiles, como un recurso didáctico para las actividades escolares; por esas fechas participamos en eventos de la zona escolar y en un festival en el Día Internacional de la Lengua Materna, en la ciudad de Orizaba. En 2018 se incorporaron nuevos integrantes y en nuestro repertorio incluimos las traducciones de canciones de diversos géneros. Nos reuníamos, ensayábamos y nos preparábamos para las presentaciones en las que tuvimos oportunidad de participar.

Hay otras personas, como el maestro Rigoberto Pérez Rodríguez, director del Telebachillerato de Xochitla, que han retomado la idea del coro en náhuatl y lo están implementando en sus escuelas y con gusto les comparto material, con el único interés de que el náhuatl se escuche cada vez más.

El maestro Santos Carvajal García, gramático náhuatl de la Sierra de Zongolica, quien ha sido mi maestro de lengua originaria, me ha recomendado reflexionar sobre la traducción de canciones como un proceso perfectible; él y los demás integrantes del Colectivo Cultural Xochitlahtolli han colaborado conmigo en la revisión de las traducciones; por ello, retomando el consejo del maestro Carvajal, me doy tiempo para revisar las traducciones

que realicé hace anteriormente, las reescribo apoyándome en los comentarios de mis lectores. Este contexto me ha ayudado a complementar y mejorar mi trabajo.

Tomando en cuenta la experiencia adquirida en el ámbito de la traducción, considero que esta labor incluye una metodología en la que es necesario siempre tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Conocer y comprender el texto fuente. En el caso de las canciones, implica también conocer el ritmo, la métrica, la armonía.
2. Conocer la lengua meta, sus estructuras, tipos de palabras, reglas básicas. Por ejemplo, una regla del náhuatl es que los sustantivos que indican términos de parentesco y partes del cuerpo generalmente llevan una marca de posesión, y para ello se utilizan prefijos posesivos, según corresponda a la persona gramatical; dichas partículas siempre se unen a la raíz del sustantivo y este debe perder el marcador de sustantivación, o sea, su terminación *-tl*, *-tli*, *-li*, *-in*, lo cual también es una regla general. Conocer lo anterior me ayuda a “decir casi lo mismo”, como dice Umberto Eco, pero considerando la estructura de mi lengua. Así, por ejemplo, al traducir el tema “Chiquitita”, del grupo Abba, se decidió titularlo “Notakohtzin”, que literalmente es “Mi niñita” o “Mi querida niña”, porque, como se dijo, en la lógica de la lengua es que esa niña es de alguien. La palabra *notakohtzin* se conforma con el prefijo *no-* que significa ‘mi’ (de mío) + *takoh* (raíz de *takohtli*, ‘niña’) + *-tzin* (sufijo que denota reverencia o aprecio).
3. Toda traducción busca mantener el mensaje original de la canción, así como la métrica y ritmo originales. Para lograr lo anterior, inicialmente escribo un borrador en el que trato de acercarme a la musicalidad de la canción. Posteriormente, realizo varios ejercicios de corrección, escuchando estrofa por estrofa la letra fuente, buscando

nuevas formas de expresar los versos, jugando con las palabras y el orden de ideas y, de esta manera, se perfecciona la traducción.

4. Solicitar apoyo en la revisión y corrección de estilo. En este aspecto me han apoyado compañeros maestros especialistas en la lengua náhuatl o distintos hablantes, quienes revisan las traducciones, realizan sugerencias y todo ello es tomado en cuenta para realizar correcciones o adecuaciones.

Como ejemplo de la puesta en práctica de esta metodología, a continuación comparto el proceso de traducción de la canción infantil “La marcha de las letras”, del compositor Francisco Gabilondo Soler, adaptada al náhuatl, en la cual conté con la revisión y corrección de estilo por parte del Colectivo Cultural Xochitlahtolli.

La canción “La marcha de las letras”, es una adaptación, considerando que el náhuatl es una lengua aglutinante y que únicamente cuenta con cuatro vocales y no cinco; también, algunos versos se adaptaron para no perder la métrica y el ritmo. De haber optado por una traducción literal la primera estrofa hubiera quedado de la siguiente manera:

Letra original	Traducción literal	Retrotraducción
Que dejen toditos los libros abiertos, ha sido la orden que dio el general.	Nochtin ma kintlapokan amoxtin inon otlanawatih weyi tekiwa.	Todos que abran sus libros eso ordenó la autoridad todos los niños que obedezcan
Que todos los niños estén muy atentos, las cinco vocales van a desfilar.	Nochtin konemeh ma tlawelkakikan makuilli neskayotlahtoltin moteixpantiskeh.	cinco letras se presentarán

El problema que observamos fue que, en náhuatl, debíamos especificar quién dejaría los libros abiertos. Se sugirió que se usara *tinochtin*, ‘todos nosotros’, porque también es una forma de incluirnos al cantar el tema. Con apoyo del Colectivo, se analizó la mejor

opción, que además reflejara la forma de habla en la lengua originaria. Ese trabajo se realizó con toda la canción y la versión final fue la siguiente:

Letra original

La marcha de las letras

Compositor: Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri

Que dejen toditos los libros abiertos,
ha sido la orden que dio el general.
Que todos los niños estén muy atentos,
las cinco vocales van a desfilan.

Primero verás
que pasa la A,
con sus dos patitas
muy abiertas al marchar.

Ahí viene la E,
alzando los pies,
el palo de enmedio
es más chico, como ves.

Aquí está la I,
le sigue la O,
una flaca y otra gorda
porque ya comió.

Y luego hasta atrás,
llegó la U,
como la cuerda
con que siempre saltas tú.

Versión náhuatl²

Neskayotlahtoltin innehnemilis

Ilahtolkuepalis: La marcha de las letras

Iaxka: Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri

Tlahtolkuepanii: Mariana Alicia García Pérez

Okiyekittak: Tlakaolocholli Xochitlahtolli

Tinochtin ma tikintlapokah toamoxwan,
ihkon totekiwan otechnawatih
wan nochtin konemeh
ma tlawelkakikah,
neskayotlahtoltin moteixpantiskeh.

Achtopan ahsiki
tlen itoka A,
iikxiwan kintlapohteh
ihkuak nentika.
Ompa witz yen E,
noihki ikxiyeh,
kimahkokteh iikxiwan
kemin axkan teh.

Nikan kahki I,
nimantzin yen O
Se pitzawak, se tomawak
kampa ixwitok.

Wan axan yen O,
ok sehpan oahsiko,
kineki ik mohmostla
miak xitlahkuilo.

² Xikmatikah: Itech nawatl onka san nawi neskayotlahtoltin tlen kintokayotiah ‘vocales’, amo onka ‘u’. (En el náhuatl solo existen 4 vocales, no hay ‘u’).

Retrotraducción

El caminar de las letras

Adaptación del tema: La marcha de las letras

Compositor: Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri

Adaptado por: Mariana Alicia García Pérez

Revisado por: Colectivo Xochitlahtolli

Que todos abramos
nuestros libros,
así nos ordenó nuestra autoridad
y todos los niños
que obedezcan,
las letras
se van a presentar:

Llega primero
la que se llama A,
viene abriendo sus pies
cuando camina.

Allí viene la E,
también tiene pies,
los viene alzando
como ahora tú.

Aquí está la I,
lueguito la O,
una es delgada y otra gorda
porque ya comió.

Y ahora la O,
otra vez llegó
quiere que a diario
escribas mucho.

La experiencia con la traducción de canciones y su utilización en las aulas me ha llevado a comprobar que se trata de un buen recurso para la revitalización lingüística y en el aprendizaje del náhuatl como segunda lengua. Considero que esta utilidad se comprueba con las múltiples solicitudes de traducciones que me hacen compañeros docentes de preescolar, primaria y otros niveles, y cuya finalidad es contar con material didáctico para impartir sus clases. De esta manera se brinda a los alumnos la oportunidad de aproximarse a la cultura de la lengua escrita en náhuatl, además de que se fortalece la oralidad de forma amena.

En nuestro país contamos con un gran bagaje lingüístico y cultural, sin embargo, hay muchas lenguas originarias en riesgo de desaparecer; aunque el náhuatl es una lengua con mucha presencia en Veracruz y otros estados, lo cierto es que, cada vez más, la niñez y juventud ya no la practican, de allí que sea sumamente importante buscar formas atractivas para fomentar el interés y uso de la lengua originaria.

Considero que hay muchas formas de contribuir al fortalecimiento de la lengua y cultura nahuas a través de recursos a nuestro alcance. El ejemplo aquí propuesto unió la necesidad de contar con materiales en lengua náhuatl para acompañar y dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje, con una pasión personal que es la traducción de canciones; sin embargo, estoy segura que hay muchas y variadas experiencias que nos pueden ilustrar otras maneras de conocer, promover y visibilizar nuestras lenguas originarias.

Por ello, les invito a cantar, leer, declamar y realizar diversas actividades en pro de nuestras lenguas originarias para fortalecerlas. Nuestras lenguas nos necesitan, no dejemos que mueran.

LA TRADUCCIÓN COMO PUENTE ENTRE GRUPOS LINGÜÍSTICOS

JAMES K. WATTERS

Introducción

Todos conocemos herramientas digitales como Google Translate, que nos ayudan a traducir entre distintas lenguas. Estos instrumentos se basan en grandes bases de datos de obras literarias elaboradas previamente por traductores humanos.

Cuando se trata de una lengua con muy poca literatura escrita (conocidas en el mundo de la Inteligencia Artificial como “lenguas de pocos o bajos recursos”), tales herramientas no están disponibles. Pero estas lenguas suelen tener una rica literatura oral, una tradición que ha perdurado durante muchas generaciones.

El trabajo de traducción tiene funciones muy importantes, entre ellas la transmisión de diferentes formas de entender el mundo y la confirmación de la importancia de las lenguas y culturas involucradas. Por eso es importante que la literatura oral o escrita de las lenguas nativas de México se traduzca para que los hispanohablantes puedan conocer mejor las distintas y ricas culturas de su país, y para que quienes hablan las lenguas nativas puedan hacer lo mismo con la impresionante cultura de los hispanohablantes.

Entonces, la traducción sirve como puente y es importante por al menos dos razones. Primero, los hablantes de las lenguas indígenas de México pueden mostrarnos algo de la gran diversidad

lingüística en el mundo y enriquecer nuestra perspectiva con sus historias y leyendas y su forma de hablar de la naturaleza. Pero los hispanohablantes carecen de acceso a ellas sin una traducción adecuada, es decir, una traducción exacta y clara.

Segundo, los hablantes de lenguas originarias de México a menudo viven al margen de una sociedad dominada por los hispanohablantes. En muchos casos se desconocen los idiomas que se hablan en México o son considerados poco importantes. Pero cuando invertimos tiempo y dinero para traducir literatura de nuestras tradiciones a las lenguas de México, estamos mostrando respeto por los hablantes y por las lenguas que hablan.

Lenguas originarias

Las lenguas mexicanas –es decir, las lenguas originarias de México– constituyen un gran tesoro lingüístico, pero son desconocidas por la gran mayoría de la población nacional. México tiene lenguas originarias de once familias lingüísticas y cada familia muestra una gran diversidad. Hace 70 años, Norman McQuown, el gran antropólogo de la Universidad de Chicago, escribió que solo en el área al norte del Istmo de Tehuantepec “se encuentra una diversidad lingüística casi sin igual en todo el continente de Europa” (1955, p. 501).

Muchas de estas lenguas están amenazadas por la emigración de los hablantes que buscan formas de sobrevivir económicamente y por la presión educativa y sociopolítica en muchos lugares. Algunos de los que regresan a sus comunidades deciden hablar solo castellano, lo que se traduce en un bajo nivel de adquisición de la lengua local entre las generaciones más jóvenes y en la posible pérdida de la lengua ancestral.

Los retos de la traducción

Hace siglos, cuando los italianos criticaban a los traductores franceses de Dante, argumentaban que sus traducciones carecían de la belleza y precisión del texto original, de tal manera que se muestra

al “*traduttore, traditore*” o “traductor, traidor”. Es cierto que en la traducción siempre se pierde algo, pero cumple una importante función como puente entre culturas. En este breve ensayo, queremos explorar cómo hacer que la traducción sea lo más adecuada posible, a pesar de los retos, para el fin al que está destinada.

Los retos de esta labor se centran en dos áreas principales: las extremas diferencias gramaticales entre las lenguas europeas y las lenguas de México, y la búsqueda de equivalencias léxicas, o más bien conceptuales, en la traducción.

La correspondencia entre la forma lingüística y el significado

El estudio de las distintas formas de enunciación de una lengua incluye la fonología, la morfología y la sintaxis. La fonología implica el estudio del sistema de sonidos de una lengua hablada; muestra, entre otras cosas, factores de emoción, respeto y poesía que el hablante quiere comunicar. Se trata de cuestiones muy importantes en la traducción, pero no intentaremos explorarlas aquí.

La morfología es el estudio de las palabras, reconociendo diferentes partes llamadas morfemas y la sintaxis incluye cómo se ordenan las palabras en un idioma. Cuando comunicamos un mensaje, los elementos de significado se distribuyen en distintas partes del discurso y de diferentes maneras. La forma en que el significado se distribuye a lo largo de un enunciado varía de una lengua a otra.

Por ejemplo, en español, el tiempo de un evento se puede encontrar en la forma del verbo: *cantó, canta, cantará*. Aunque algunas lenguas originarias de México también tienen una marca de tiempo, en otras este aspecto se sabe por el contexto o por una palabra como en este ejemplo del mixteco de Alactlazala en Guerrero:

- | | |
|---------------------|-------------------------------|
| 1. mixteco: | <i>Tá kisin ra koni,...</i> |
| traducción literal: | cuando está durmiendo él ayer |
| español: | “Cuando dormía ayer...” |

Se puede notar que hay otras diferencias, por ejemplo, se especifica el pronombre en mixteco mientras el sujeto es implícito en español. Pero aquí queremos enfocarnos en el significado del verbo. La misma forma verbal en mixteco, que “describe una acción o estado que continúa” (Zylstra, 2012, p. 85) se puede usar para referirse a un evento en pasado, presente, o futuro. En español, el verbo se marca con una forma explícita que indica el pasado. En el mixteco es solamente la palabra *koni*, ‘ayer’, la que especifica la temporalidad. El elemento que da significación al “pasado” se encuentra, en español, en el verbo; por su parte, en mixteco se expresa en el contexto o por inferencia a través de una palabra como *koni*. Es una diferencia morfológica que existe entre distintas lenguas del mundo y que es común en las lenguas originarias de México.

Cada morfema conlleva un detalle de significado. En (1), la terminación *-ia* de la palabra española ‘dormía’ comunica el significado de que la acción sucedió en el pasado, mientras que, en mixteco, las vocales y tonos de la palabra *kusun*, ‘dormir’, se cambian para significar que fue una acción prolongada.

Así mismo, en muchas lenguas el verbo cambia su forma para significar quién realiza la acción (yo, tú, ella/él, nosotros, etc.) En otras lenguas, como el inglés, la persona debe mencionarse mediante un pronombre porque la morfología del verbo no proporciona la información necesaria.

En las lenguas de México, hay muchas partes del significado que se encuentran en el verbo, como en este ejemplo de tepehua de Tlachichilco, Veracruz:

2. tepehua: *kakmamachogoyacha*
traducción: “Ya lo voy a acostar otra vez.”

En español usamos varias palabras para decir lo que se puede decir con una sola en tepehua.

Podemos mostrar muchos ejemplos del náhuatl, el zoque, las lenguas mayas y muchas más lenguas mexicanas en las que el verbo se conforma con varias partes que expresan algo significativo en el mensaje.

El punto importante es que cada lengua tiene diferentes maneras de expresar los elementos del significado en un enunciado. El traductor busca transmitir todos los elementos pertinentes del significado en la traducción a pesar de las diferentes estructuras de cada lengua.

En casos como el ejemplo (1), podemos imaginar un texto en español como “cuando estaba durmiendo” que no utiliza la palabra ‘ayer’, pero la forma del verbo muestra que es, obviamente, pasado. En mixteco, la forma verbal es igual para “estaba durmiendo” y “está durmiendo”. En este caso, el traductor a una lengua como el mixteco tiene que decidir si el contexto hace obvio que fue un evento en el pasado o si tiene que usar una forma explícita para comunicar este aspecto.

Esto nos lleva a otro punto muy importante en la traducción, lo que señaló Roman Jakobson: “los idiomas son diferentes entre sí principalmente en lo que *deben* transmitir y no en lo que *pueden* transmitir” (1959, p. 191).

Cuando informamos de un suceso, podemos seleccionar muchos o pocos de los detalles que observamos. Se trata de elementos *opcionales*. Si queremos mencionarlos, podemos utilizar palabras como ‘ayer’ en el ejemplo (1). Del mismo modo, en la traducción al español, podemos utilizar el pronombre ‘él’ para añadir énfasis en quién realizó la acción. Pero hay otros detalles de la experiencia o del acontecimiento que no son optativos, sino que *debemos* comunicarlos: se trata de las categorías gramaticales *obligatorias*.

Jakobson explicó algo semejante en su artículo de 1944, basándose en el trabajo del famoso antropólogo Franz Boas, estudioso de lenguas americanas. Boas analizó que la gramática de una lengua (a diferencia de sus formas léxicas) determina aquellos aspectos de cada experiencia que son obligatorios para expresarse en el enunciado. Por ejemplo, cuando nos dirigimos a otra persona en español, tenemos que elegir entre tutear o hablar con más respeto y usar *usted*, tenemos que elegir una u otra forma. En cambio, en inglés solo existe el pronombre *you*.

Las categorías obligatorias van mucho más allá de la forma de segunda persona. Boas demostró “que toda lengua tiene ten-

dencia a seleccionar tal o cual aspecto de la imagen mental que transmite la expresión del pensamiento” (Jakobson y Boas, 1994, p. 191). Las lenguas seleccionan de forma diferente los aspectos de la experiencia que son obligatorios en la gramática.

Para hacer este punto más relevante en las lenguas mexicanas, podemos considerar otro ejemplo en español:

3. a. ¿Qué quieres hacer hoy?
- b. Vamos al museo.

Para traducir esta pequeña conversación a una lengua de México, hay que decidir si la persona que responde “Vamos” está incluyendo a la persona que propuso la pregunta. Quizás quiere salir con su familia y no con esta persona, o tal vez está invitando a la persona para acompañarlo al museo. En la gran mayoría de las lenguas de México hay que escoger una forma u otra. Es una categoría gramaticalmente obligatoria y no existe una forma ambigua como es la palabra *vamos* en español.

Se encuentra el mismo desafío en la traducción de tiempo, relaciones espaciales (preposiciones), categorías de cortesía y referencias a personas u objetos en el texto. Por ejemplo, la frase ‘en la mesa’ tiene que traducirse como ‘adentro de la mesa’ o ‘en la superficie de la mesa’. La lengua de llegada puede tener más grados de cortesía que los encontrados en la lengua del texto original; lo mismo sucede con los géneros gramaticales o las clases de formas enfáticas para mantener la referencia a una persona u objeto en el texto original.

Hay que señalar aquí que muchos de estos retos no existen cuando se traduce entre lenguas europeas. Las comunidades lingüísticas europeas suelen formar parte de la misma familia lingüística y, gracias a su convivencia por muchos siglos, comparten una serie de construcciones gramaticales similares.

Las palabras y conceptos en la traducción

Las comunidades lingüísticas europeas comparten muchos siglos de historia de reinos, guerras y comercio. Hasta cierto punto,

lo mismo ocurre con las principales lenguas no solo de Europa, sino del mundo, donde las comunidades tienen experiencia con sistemas económicos, sociológicos y gubernamentales similares. Esto último implica que comparten un trasfondo cultural muy similar, pero bastante distinto al de las lenguas y culturas del Nuevo Mundo.

En 2003, la Cámara de Diputados aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que incluye, entre otros puntos, lo siguiente:

ARTÍCULO 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

En los años inmediatamente posteriores a su aprobación, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) quiso promover la ley en las comunidades de lenguas originarias traduciéndola a cada lengua. Pero se encontraron con dificultades para traducir conceptos como ‘ley’, ‘constitución’, ‘cámara de diputados’, ‘federal’, etc. Trasladar estas ideas a lenguas europeas es relativamente sencillo porque las comunidades europeas (y muchos países del mundo) las comparten. No es tanto un problema de traducir palabras, sino de traducir conceptos, los cuales son parte de culturas muy diferentes y cada uno se entiende por su función dentro de su cultura de origen.

El INALI propuso un texto que introduce dichos conceptos por medio de otros que ya existen en las lenguas mexicanas. Por ejemplo, sugirieron introducir el concepto de ‘leyes’ a través de la siguiente explicación: “Para que un grupo de personas pueda vivir juntos es necesario tener reglas de convivencia que debemos respetar para no molestar al resto del grupo ni ser molestado por este” (comunicación personal, 2005).

De la misma forma se introducen los conceptos de municipios, estados, nivel federal y “una jerarquía de normas”, siendo la principal la Constitución Política del país.

Hoy, después de cinco siglos de contacto con hispanohablantes, la mayoría de los hablantes nativos entienden el significado y la fuerza de las leyes y la Constitución. Pero este ejemplo nos muestra el reto al que se enfrenta el traductor cuando requiere transmitir no solo palabras, sino conceptos culturales a otro grupo que no comparte con los lectores del texto original.

Podemos ver otro ejemplo, este tomado de la primera página de *Terra Nostra* de Carlos Fuentes:

Pero las gárgolas de Notre-Dame, que solo saben de la abstracción general de los sucesos, abarcaron con sus ojos de piedra negra un panorama mucho más vasto y, por fin, doce millones de parisinos entendieron por qué estos demonios de antaño sacaban la lengua, con feroces muecas de burla, a su ciudad. Era como si el motivo por el que fueron originalmente esculpidas se revelase, ahora, con una actualidad escandalosa. Las pacientes gárgolas, sin duda, habían esperado ocho siglos para abrir los ojos y tararear con las lenguas bífidas (1975, p. 14).

Consideremos algunos puntos en la traducción de este párrafo. A veces es necesario introducir “información implícita” necesaria para los hablantes de la lengua meta. Debe ser una frase pequeña que no distraiga al lector del punto principal. No es difícil añadir un poco de información implícita, por ejemplo, “Notre Dame, la catedral en la ciudad de París”.

Sin embargo, el concepto ‘gárgolas’ resultará desconocido en muchas culturas. En una nota a pie de página o en una introducción podría explicarse su función arquitectónica. Para traducir la palabra en el texto, se puede utilizar una frase descriptiva o una palabra prestada, prácticas que muchos traductores siguen en su trabajo.

El problema de la traducción de conceptos ha sido un reto a lo largo de la historia de esta profesión. En la época de los frailes que iniciaron la traducción literaria escrita de partes de la Biblia y con la creación de catecismos, lenguas como el náhuatl, totonaco, zapoteco, mixteco y otras tuvieron que enfrentar este problema. Hoy en día, cuando los hablantes nativos de las lenguas traducen

los mismos textos, se encuentran con el problema de traducir conceptos conocidos por los primeros lectores de los textos en hebreo o griego, pero desconocidos para los actuales.

Hay tres opciones para traducir conceptos no conocidos en una lengua a utilizarse en una traducción: usar una palabra conocida o inventada para traducir el concepto desconocido; recurrir a una palabra prestada del texto original; utilizar una frase descriptiva.

La primera opción puede ser comprensible para los traductores, pero puede confundir a los lectores. Usar una palabra prestada es una opción muy común y se observa en el hecho de que hay muchos términos de origen mexicano que ahora se conocen como palabras prestadas del náhuatl: aguacate, jitomate, chocolate, tequilo y muchos más. Al escoger esta opción, los lectores del texto traducido tienen que aprender a qué se refiere. La tercera opción, una frase descriptiva, es muy útil porque ayuda al lector a entender la referencia. Pero en varios casos se necesita una nota explicativa para indicar la función y significado que el objeto tiene en la cultura del texto.

El problema de traducir conceptos no conocidos también ocurre en la traducción de la literatura tradicional de lenguas originarias de América al español. Por ejemplo, en su impresionante traducción del *Popol Vuh* al inglés, Allen J. Christenson (2013) muestra los desafíos gramaticales de este trabajo, así como los retos de comunicar conceptos entre las lenguas implicadas. Por un lado, menciona los retos de traducir al inglés desde una lengua con una sintaxis muy distinta:

He intentado seguir lo más posible al tono y la sintaxis del texto quiché; sin embargo, ciertas libertades son inevitables para que la narración sea comprensible en inglés. Por ejemplo, la lengua quiché usa muchas construcciones verbales pasivas que, traducidas a lenguas europeas, son difíciles de seguir (13).¹

1 Traducción propia del texto original.

Además, fue necesario comentar ampliamente la traducción, añadiendo toda una serie de notas a pie para explicar conceptos que desconocemos en nuestras culturas occidentales.

Hay que mencionar un punto muy importante en cualquier texto y en una traducción: la inferencia. Cuando Carlos Fuentes menciona que las gárgolas eran “pacientes” y “habían esperado ocho siglos para abrir los ojos y tararear con lenguas bífidas”, corresponde al lector inferir el sentido de la imagen. En muchos casos, el traductor puede trasladar el texto con la misma intención y esperar que el lector de la traducción deduzca lo que se quiere decir. En otros casos no debe exigirse tanto del lector y es importante explicarle el significado.

La importancia actual de las traducciones entre el español y las lenguas originarias de México

Hoy en día es importante seguir usando la traducción como puente entre las culturas de los pueblos originarios de México y los hispanohablantes para mostrar con orgullo el valor lingüístico de las lenguas indígenas y las culturas de las que forman parte.

Diferentes organismos gubernamentales reconocen la importancia de esta tarea y han solicitado a equipos de nativo hablantes traducciones de documentos oficiales del español a la lengua local. Lamentablemente, las autoridades fijaron una fecha inalcanzable para los traductores y los intentos de traducir textos sobre la historia de México o realizar una versión de la Constitución han fracasado.

Además, en muchos casos, se desconoce que los proyectos han fracasado simplemente porque no han hecho ninguna prueba de la traducción. Esto nos lleva a una conclusión muy importante para cada programa de traducción: hay que probar la traducción en las comunidades donde se habla la lengua meta para asegurarse de que el público al que se dirige ese trabajo capta el mensaje principal del texto original.

Hay varias formas de poner a prueba una traducción con quienes no formaron parte del equipo de trabajo: leer un pasaje y

pedir a quienes participan que lo repitan con sus propias palabras. Cuando se recurre a personas que saben leer la lengua originaria, leerlo en voz alta. En caso de realizar la prueba con personas bilingües, pedirles que lean el texto y escriban en español lo que entienden. Se puede presentar una grabación del texto para observar la reacción de varios hablantes. De cualquier forma, debe consultarse el sentido del texto final con personas ajenas al proceso de traducción.

Un aspecto de la traducción que se revisa al probarla es la naturalidad del lenguaje. Sabemos que una traducción debe ser tan exacta y clara como sea posible, pero también es importante buscar la naturalidad. Las traducciones que no consideran este último aspecto pueden servir a quienes buscan aprender la lengua original del texto por medio de una traducción, pero desaniman a otro tipo de lectores a seguir leyendo.

Aquí encontramos uno de los puntos más importantes a considerar cuando se traduce un texto: el motivo por el que se realiza este trabajo y lo que esperan los lectores de la lengua de destino. Si la traducción es para vender algo, el objetivo es que la traducción se quede grabada en la mente del lector. Si se trata, por ejemplo, de un instructivo para utilizar un laptop, no importa el estilo literario del texto original, sino que el lector pueda entender lo necesario para utilizar el aparato eficazmente. En cambio, si los lectores buscan un texto que les ayude a aprender palabras de la lengua de origen, el objetivo será lograr una traducción más literal que natural.

En el caso de obras literarias, sus lectores buscan, además de conocer su contenido, disfrutar de un texto bien producido en su propia lengua —una traducción que siga los contornos de su propia lengua de forma natural.

La comunicación entre culturas originarias de México y las culturas de Europa es sumamente importante hoy en día. Llegando al Nuevo Mundo, los españoles encontraron comunidades complejas y una tecnología impresionante, pero las obligaron a abandonar sus lugares de origen y fueron menospreciadas después de la Conquista. En las últimas décadas, muchas de las mismas comunidades

han llegado a valorar su herencia y un gran número de hispanohablantes ahora reconoce la complejidad de sus idiomas y la variedad de sus cosmovisiones. Como las otras lenguas oficiales del mundo, también merecen el respeto que conlleva la traducción de sus textos y de recibir textos traducidos que muestran la variedad de las culturas de las lenguas mayoritarias.

Pero es importante que las traducciones sigan los pasos necesarios para que sean exactas, claras, y naturales. Si no se aproximan al mensaje del texto original, la traducción no le sirve a sus lectores. Si no es clara, puede comunicar lo contrario del sentido original. Y si no es natural, sería demasiado difícil de leer. La prueba de la traducción –antes de publicarla– debe incluir a los nativos hablantes de la lengua meta, demostrando que se comunica el mismo mensaje en una forma entendible.

Referencias

- Fuentes, C. (1975). *Terra Nostra*. Penguin Random House.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. En *On Translation*, editado por Reuben Arthur Bower (pp. 232-239). Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674731615.c18>
- Jakobson, R. y Boas, F. (1944). Franz Boas' approach to language. *International Journal of American Linguistics*, 10(4): 188-195.
- McQuown, N. (1955). The indigenous languages of Latin America. *American Anthropologist*, 57(3), 501-557.
- Popol Vuh: The Sacred Book of the Quiché Maya People* (A. J. Christenson, trad.). (2003). University of Oklahoma Press; Norman.
<https://tinyurl.com/mppv44b9>

TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LENGUAS ORIGINARIAS EN MÉXICO: A 20 AÑOS DE LA LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

CRISTINA V. KLEINERT

ARTÍCULO 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS
DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Nos encontramos al inicio del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032) y a 20 años de publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP) en México. Este marco legal nos coloca, sin duda, a la vanguardia en lo que se refiere a protección y reconocimiento del derecho que tienen las y los hablantes de lenguas indígenas de hacer uso en el espacio público de sus lenguas, por lo menos en las leyes. La LGDLPI también otorga un valor simbólico importante a las lenguas originarias al reconocerlas y nombrarlas. Sin embargo, al verificar si ese valor y respeto se materializa realmente en los hospitales, las escuelas o las fiscalías nos percatamos de que todavía falta mucho por hacer (Kleinert, 2021).

Infortunadamente seguimos escuchando que, en la realidad, no se respetan ni se defienden los derechos que tienen las y los hablantes de lenguas originarias mexicanas. ¿Cree usted que las y los médicos en un hospital atienden a las y los pacientes en cuicateco, zapoteco o chontal? ¿Piensa usted que cuando una persona es víctima de un delito puede hacer su denuncia en zapoteco? ¿Cuántas veces ha escuchado usted que alguien sea atendida o atendido en totonaco en un banco? ¿Cuántas veces escucha que se despache en el supermercado a la clientela en mixe? ¿Cuántas veces ha visto que se anuncie una obra de teatro en mixteco, chatino o kikapú? La respuesta es no, nunca, o únicamente en alguna ocasión excepcional. Sin embargo, es el derecho de quienes hablan cualquiera de las 364 variantes de lenguas originarias (INALI, 2009) y de la lengua de señas mexicana, pero no se respeta, es más, se intenta minimizar su importancia con razonamientos mercantilistas. Hay quien pregunta: ¿no es más fácil que todas y todos aprendan español? Y este razonamiento es el que ha llevado a que muchas lenguas hayan desaparecido, se hayan extinguido. No ha sido porque de manera natural las lenguas desaparecen. Las lenguas se matan, y ese fenómeno se llama lingüicidio.

En América Latina las lenguas se han matado a través de políticas lingüísticas que han favorecido, a través de la escuela y los medios de comunicación, una sola lengua: el español, provocando discriminación lingüística, cultural y racial, en lugar de impulsar la riqueza de dichos ámbitos, el multilingüismo y el aprecio por la diversidad. Sabemos que cada vez que desaparece una lengua se extingue también toda una cosmovisión, una forma de ver y comprender el mundo, pierde toda la humanidad y por eso es un problema que nos atañe a todos, no solo a las y los hablantes de lenguas originarias.

Las leyes garantizan los derechos y estos se ejercen y defienden solo cuando se sabe que se tienen. Toda la ciudadanía tiene los mismos derechos y, por lo tanto, las y los hablantes de cualquier lengua nacional en México tienen el derecho de recibir educación en su lengua, ser atendidas en los servicios de salud

en su lengua, acceder a cualquier trámite administrativo como solicitud de actas en los registros civiles en sus lenguas, acceder a la justicia en sus lenguas, por nombrar lo más básico.

Respetar las garantías individuales requiere, en primer lugar, que la ciudadanía conozca sus derechos. Además, es fundamental que el Estado reconozca su obligación de implementar políticas públicas que protejan y promuevan los derechos de las y los hablantes de lenguas originarias. En la realidad, estamos muy lejos de esos ideales.

Desde hace más de 20 años, la Organización de las Naciones Unidas recomendó a México proporcionar traductores e intérpretes para que las personas indígenas que participan en algún juicio o diligencia ante la justicia estatal tengan garantizado su derecho (NU, 2003). Esa obligación del Estado está firmada, además, en el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 1989). Desde que México lo ratificó en 1991, se tuvo que pensar en quiénes iban a realizar ese trabajo: ¿qué requisitos, estudios o preparación iban a necesitar?, ¿dónde se iban a formar?, ¿quién pagaría sus honorarios?, ¿qué tabulador se iba establecer para un trabajo tan especializado y complejo?, y un sinnúmero de otras previsiones a favor de la riqueza lingüística que tenemos todavía en el país.

Afortunadamente, desde finales de 2024 ya tenemos un programa de licenciatura que atienda esa necesidad social imperante: la Licenciatura en Traducción e Interpretación en Lenguas Indígenas de la Universidad de las Lenguas Indígenas de México (ULIM). Durante algunos años (de 2007 a 2016) se ofrecieron formaciones de 200 horas aproximadamente, donde se preparaba de manera acelerada a intérpretes para fungir como tales en juicios penales (Kleinert, 2016; Kleinert *et al.*, 2019). El Diplomado de Formación y Acreditación de Intérpretes en Lenguas Indígenas en los ámbitos de Procuración y Administración de Justicia fue ofrecido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), junto con comités interinstitucionales, con la participación de instituciones y organizaciones federales y estatales.

Algunas asociaciones civiles que se dedican a ofrecer servicios de traducción e interpretación, defensa y asesoría legal también forman intérpretes, traductoras y traductores en talleres que suelen ser de corta duración. Aunque se llevan a cabo de manera periódica, no son espacios de formación permanentes ni suficientes para atender la demanda. Desde 2021 existe la Maestría en Traducción e Interpretación de Lenguas Indígenas en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) que además ofrece becas estudiantiles a través del la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).¹ Así mismo, la Universidad Rosario Castellanos, en la Ciudad de México oferta la Especialidad en Interpretación y Traducción de Lenguas Indígenas en los Servicios Públicos.

En 2022, desde el gobierno federal se anunció la creación de la Universidad de las Lenguas Indígenas Mexicanas (ULIM) y en 2024 comenzó a estudiar la primera generación de la Licenciatura en Interpretación y Traducción en Lenguas Indígenas. En 2023 se inició con la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Indígenas,² donde se cursarán, en quinto y sexto semestre, asignaturas de traducción e interpretación en lenguas indígenas y cursos sobre políticas lingüísticas en todos los semestres.³

De igual manera, en varias licenciaturas de universidades interculturales se ofrecen algunos cursos sobre traducción e interpretación en lenguas indígenas, pero como experiencias educativas, talleres o cursos únicos o complementarios, no como una formación nuclear o principal. Sin duda, esto es un avance si miramos atrás y pensamos que hace 15 años solo había cursos o talleres esporádicos con la novedad de los diplomados que se ofrecían en algunos estados del país. Con quienes han egresado

1 La primera generación de este posgrado formó a cinco estudiantes y la segunda tiene el mismo número de alumnos. Puede consultarse más información del programa en su página: <https://idiomas.uabjo.mx/maestria-en-traduccion-e-interpretacion-en-lenguas-indigenas>

2 <https://www.inpi.gob.mx/ulim/>

3 En el siguiente sitio puede consultarse el plan de estudios de la licenciatura: <https://www.inpi.gob.mx/ulim/ULIM-Licenciatura-en-Ensenanza-de-Lenguas-Indigenas.pdf>

de dichas experiencias, el Estado creó inicialmente un Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (PANITLI)⁴ y, a la fecha, se encuentran registradas 1,751 personas, especialistas en diferentes ámbitos y con diversos estándares y prácticas: salud, justicia, educación, desarrollo social, educación. Se puede acceder a toda la información del padrón a través del INALI, lo que permite contactar, cuando se cuenta con un convenio con dicha institución, a un especialista de acuerdo con el contexto donde se le requiere.

Sin embargo, aparecer en dicho padrón no asegura que las personas hayan pasado por un proceso de formación más allá de unos pocos días, ni tampoco asegura la calidad de la práctica. No es posible ubicar a quienes pasaron por un proceso de formación y están vigentes en el PANITLI, debido a que la información contenida cambia de manera constante y, una vez que la persona se certifica, ya no se puede consultar información sobre cursos acreditados previamente.

En lenguas minorizadas o de baja difusión, los procedimientos para certificar la competencia lingüística o de comunicación son diferentes a los que se llevan a cabo en lenguas hegemónicas. No hay procedimientos para certificar la competencia lingüística o de comunicación, como los hay en lenguas hegemónicas. La certificación generalmente consiste en una prueba donde, quienes evalúan, frecuentemente se certifican al mismo tiempo, no se ofrece un espacio para el ejercicio de casos y toma de decisión en cuanto a dilemas éticos, no se presenta previamente una serie de competencias comunicativas que deban demostrar los aspirantes. Así, la certificación de intérpretes y traductoras se convierte en una manera económica y rápida de atender las recomendaciones de Naciones Unidas sin invertir en programas de formación. Aunque el SECIHTI reconoce la traducción e interpretación como un área prioritaria desde 2022, la austeridad gubernamental afecta también este campo (CONACYT, 2022).

4 Los datos pueden consultarse en la siguiente página: <https://siip.inali.gob.mx/statistics>

Sabemos que traducir no es una tarea fácil, no es una práctica que se adquiera de manera automática solo por ser hablante de dos o más lenguas. La necesidad de profesionalización es evidente cuando pensamos la traducción, oral o escrita, en el contexto de un juicio, una sala de operaciones médicas o en el trabajo con documentos oficiales, donde en cada caso se necesita dominar una terminología especializada. En el bilingüismo, las habilidades lingüísticas de cada persona varían entre ambas lenguas, lo que significa que puede haber un mayor dominio en comprensión o expresión en una de ellas. Esta diferencia hace más compleja la labor de traducción e interpretación, no es sencillo trasladar una idea de un idioma a otro. Realizar esta tarea bajo presión de tiempo y en temas especializados añade aún más dificultad, ya que un error en la traducción puede tener serias consecuencias. Por ejemplo, en un juicio, una interpretación incorrecta podría alterar la percepción que se tiene de los hechos o de los involucrados en el proceso; o bien, en un contexto médico, podría conducir a un diagnóstico erróneo o a la aplicación de un tratamiento inadecuado. Es evidente la gran responsabilidad que reside en interpretar un mensaje de forma precisa en el ámbito profesional.

Por lo tanto, es indispensable que existan espacios de formación disponibles para hablantes de lenguas nacionales con interés en profesionalizarse como intérpretes o traductoras. En este sentido, el trabajo realizado por la UABJO y la Universidad Rosario Castellanos será un referente de dicho desarrollo formativo. Es importante también trabajar en la producción de materiales para aprender y enseñar las lenguas, así como en la evaluación y actualización de quienes ya forman parte de este ámbito profesional. Existen materiales didácticos en lenguas extranjeras, pero la realidad es muy diferente en lenguas como el cuicateco, mixe o paipai.

Se necesita un arduo y constante esfuerzo para construir una realidad distinta en la profesionalización de intérpretes y traductores. Tenemos la esperanza de haber iniciado ese camino y la ULIM, será, sin duda, un referente al respecto.

Finalmente, considero que sería de gran valía que las niñas y niños en México tuvieran la oportunidad de aprender alguna lengua originaria, generando con ello una sensibilidad hacia la otredad y, a la vez, revalorizando la identidad cultural y lingüística originaria. Las ventajas de aprender otras lenguas o idiomas son muchas, pues nos abre a conocer otras maneras de pensar, de ver la vida, de nombrar el mundo. Será mucho más fácil contar con intérpretes y traductoras si nos esforzamos en construir un contexto donde el bilingüismo o trilingüismo sean la normalidad. ¡Tlaskamati miak!

Referencias

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2022). Áreas, Campos y Disciplinas de atención prioritaria. <https://tinyurl.com/3xtmtw7a>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales*. <https://tinyurl.com/yxphdj9j>
- Kleinert, C. V. (2016). Didáctica para la formación de intérpretes en lenguas nacionales de México: trabajar de manera multilingüe. *Entreculturas*, (7-8), 599-623. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11356>
- Kleinert, C. V. (2021). *Con la ley a favor y la realidad en contra*. Universidad de Granada; Comares.
- Kleinert, C. V., Núñez Borja, C. y Stallaert, C. (2019). Buscando espacios para la formación de intérpretes para la justicia en lenguas indígenas en América Latina. *Mutatis Mutandis*, 12 (1): 78-99. 10.27533/udea.mut.v12n1a03
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 18 de octubre de 2023. Diario Oficial de la Federación.
- Naciones Unidas. (23 de diciembre de 2003). *Cuestiones indígenas. Derechos humanos y cuestiones indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen* (E/CN.4/2004/80/Add. 2). NU. <https://tinyurl.com/yftc8a7c>

Organización Internacional del Trabajo. (27 de junio de 1989).
Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países indepen-
dientes. <https://tinyurl.com/yynpfkjk>

EL TRABAJO COLECTIVO EN LOS PROCESOS DE TRADUCCIÓN

RAMON TEPOLE GONZÁLEZ

En los pueblos originarios aún persiste el sentido de pertenencia a la comunidad, nuestras manifestaciones culturales ancestrales se caracterizan por privilegiar el bien común, independientemente de nuestras diferencias particulares. Esta actitud es parte de nuestra idiosincrasia, nos acompaña en cualquier actividad cotidiana dentro o fuera de nuestro entorno, es decir, tenemos la costumbre de que siempre nos agrupamos para trabajar cuando se trata de mejorar como pueblo, tal y como lo describe Guillermo Bonfil Batalla en su *México profundo* (2019).

Me parece que esta forma de trabajar se requiere también para el ejercicio de traducción de textos del español a las lenguas originarias y viceversa, debido a que el proceso de desarrollo de la comunicación oral que ha permitido que nuestra lengua persista, actualmente requiere pasar al nivel escrito de forma más generalizada en la sociedad, por lo que necesitamos aportar textos correctamente elaborados, que puedan explicar y recuperar con toda claridad la cosmovisión de los contextos indígenas en los que existen.

Quienes han practicado el ejercicio de la traducción saben que trasladar ideas, conceptos, e imágenes escritas de una lengua a otra tiene un grado de complejidad condicionado por las características de esa lengua, porque hay que decir que los idiomas son muy distintos, más si provienen de diferentes familias lingüísticas.

Podemos decir que el parentesco lingüístico entre lenguas como español, italiano o portugués, junto a una práctica de traducción que tiene una larga tradición histórica, hace que el paso de una lengua a otra no sea tan complejo por los elementos que comparten al provenir de la misma familia, la indoeuropea. Mientras que, en nuestro caso, este proceso apenas lo estamos iniciando, en unas condiciones desventajosas por la disparidad de desarrollo social, entre nuestras comunidades y la sociedad mestiza.

En este sentido, cuando el idioma de llegada adolece de un bagaje conceptual amplio, debido a que tiene un desarrollo escrito menor en relación con los idiomas indoeuropeos, que algunos consideran “de prestigio” por tener una escritura históricamente más desarrollada, o por seguir una tendencia eurocentrista, se olvida que esto es determinado por una asimetría histórica, como es el caso del náhuatl y otras lenguas originarias. Ante tal contexto, uno de los problemas que existen es que aún se requiere de una base categorial y conceptual que permita nombrar aquellas ideas, imágenes, etc., propias del español para que una idea sea comprensible en náhuatl.

Entonces, considerando estas circunstancias particulares, el proceso de traducción de un texto, cualquiera que sea, no puede ser tarea de una sola persona, por muy versada que esté en el conocimiento de la lengua originaria, debido a que un traductor, en tanto sujeto cognoscente, tiene sus propias ideas, conceptos, ideología, prejuicios y la probable deficiencia del marco de saberes en el que se encuentra el texto a traducir. Todo ello, de alguna forma, impacta en la interpretación en el idioma de llegada. Y es en este sentido que sostenemos que en la traducción en lenguas originarias se debe privilegiar el trabajo colectivo.

Una experiencia

En el año 2010, a los integrantes del Colectivo Xochitlahtolli, que ha sido un grupo de docentes dedicado al fomento de la escritura, y difusión de la lengua náhuatl, se nos propuso la tarea de realizar la traducción de la Constitución Política de los Esta-

dos Unidos Mexicanos a la variante de la Sierra de Zongolica. El ejercicio fue complejo, por cuanto en nuestra lengua no existían categorías conceptuales propias del derecho y debía realizarse el proceso de hacer comprensible el texto en el idioma de llegada, proponiendo neologismos para intentar poner en manos de los hablantes una herramienta para su defensa legal, a la que tienen derecho (Aguilar, 2014).

Al traducir un texto a otro idioma ocurren fenómenos cognitivos en quien hace el trabajo, esto porque al momento de llevar una idea, imagen, concepto, etc., a otra lengua, el traductor tiene la responsabilidad de hacer comprensible aquello que va a trasladar para sus lectores, aun con los riesgos que eso implica, como lo dice Vidal Claramonte: “El traductor, desde su ideología, interpreta el texto de una forma distinta quizás a la deseada por el autor; interfiere, media, en la triada autor-lector-texto, y su actuación dará lugar, en otra cultura, a una cadena de significación diferente” (1997, p. 104).

Como traductores, nos vimos en la necesidad de revisar textos referidos al tema del derecho en general, toda vez que no teníamos un conocimiento especializado de la materia. A la vez, hicimos una revisión de la manera en que en las comunidades se establecen normas, desde los usos y costumbres, es decir, tomamos en cuenta que, para hacer que algo se comprenda en la lengua de llegada, el traductor es el primero que debe entender lo que va a escribir para los usuarios del texto traducido, en este caso del náhuatl. Por ello, debe considerarse que hablar bien la lengua no implica necesariamente que se tenga la habilidad o capacidad para trasladar una idea a otro idioma, cuando se trata de textos de carácter especializado.

En este caso, el náhuatl y el español son diferentes en su morfología, en la estructuración de las ideas, en sus normas gramaticales y en la forma en que nominan algunas realidades, entre otros aspectos. Pero lo más complejo es que en el idioma de llegada aún faltan por hacerse conceptos que son propios del tema que se traslada, como el derecho en el ejemplo planteado, y ya no digamos otras disciplinas.

En el trabajo de traducción, la experiencia resulta fundamental. De esta manera se entiende que, en ocasiones, es necesario recurrir a la descripción de un proceso o idea, en lugar de utilizar conceptos específicos. Un ejemplo de esto es lo que ocurre con las formas verbales en náhuatl, que siempre aparecen conjugadas, como en el caso de estos ejemplos: *motlelowa* (él/ella corre); *kochi* (él/ella duerme); *mihtotia* (él, ella baila), y no podríamos escribir una forma como el infinitivo del español: ‘correr’, ‘dormir’ o ‘bailar’. En casos así se requieren recursos explicativos en náhuatl o cualquier otra lengua originaria para dar entrada a un neologismo. En el trabajo de traducción ya referido se hicieron propuestas como la siguiente: “Inon Tepantlahpiani tlen kinotza *policia*” (Quien resguarda o cuida es llamado ‘policía’); obsérvese que tuvimos que describir la función del policía y usamos el término en español por no tener ese concepto en nuestra lengua.

Es fundamental, por lo tanto, saber con claridad los objetivos de una traducción, mismos que se enmarcan en un contexto cultural que es necesario comprender. Las palabras tienen una carga ideológica y epistémica que no necesariamente coincide con la que existe en la lengua de llegada. Eso fue lo que experimentamos durante la traducción de la Constitución y otras leyes.

Por estas consideraciones, me parece que es necesario un arduo trabajo en la formación de traductores nahuahablantes, especialmente en jóvenes de los pueblos originarios que se preparan en distintas áreas del saber, en instituciones de nivel superior. Esto es fundamental en ámbitos como el derecho o la salud, en cuyos contextos es necesario un cambio que permita el acceso igualitario a los hablantes de lenguas originarias.

La traducción como una labor de taller

Considero que la traducción tiene una función equiparable con el fenómeno de la escritura en la revitalización de las lenguas originarias. Llevar los textos a una nueva lengua se vuelve también un acto de creación y recreación de las ideas, conceptos, imágenes, etc., es decir, a partir del texto, que es el punto de partida, da

comienzo un proceso de reflexión en el que el traductor imagina la mejor manera de decirlo, tomando en cuenta la cosmovisión cultural inherente al idioma al que llega. En este sentido, la escritura crea y recrea las ideas como si el texto inicial fuera una fuente de inspiración para escribir.

El bagaje de palabras no es simétrico, es decir, no se da la literalidad palabra a palabra. Esto significa que quien traduce tiene la responsabilidad de dar a entender las ideas, conceptos, imágenes, respetando la cultura del pueblo originario, tomando en cuenta que la complejidad estriba en la disparidad, en el desarrollo de las sociedades que se expresan en esas lenguas, situación que, como sabemos, tiene su origen en la Conquista, donde el contacto cultural fue brutal y el estadio de avance social de ambas culturas no fue el mismo, por supuesto, sin omitir el proceso histórico posterior que ha dado origen al actual Estado-nación, donde se vivieron distintas etapas en las que los pueblos originarios estuvieron presentes sin tener la capacidad de hacerse presentes con iniciativas que les permitieran un desarrollo político y social autónomo.

Al realizar el trabajo de traducción, ocurren diversos procesos simultáneos; uno es el cognoscitivo, relacionado con los conocimientos que forman parte del *corpus* de ideas, conceptos y categorías que se expresan en ambos textos, y que el traductor debe conocer ampliamente porque siempre hay diferencias en la forma de construir los saberes en cada cultura. La herramienta que utilizamos para dar forma a tal entramado es el lenguaje y, en el caso de las lenguas originarias, algunos procesos intelectuales que son propios de las disciplinas académicas están aún en desarrollo.

Otro proceso que concurre es el cultural, es decir, la necesidad de tomar en cuenta la herencia, costumbres, expresiones y conocimientos de los grupos implicados en el trabajo de traducción. En el caso de las lenguas originarias resulta necesario, por ejemplo, tomar en cuenta la forma de expresarse denotando colectividad, en oposición al individualismo de las culturas occidentales. De igual manera, el náhuatl tiene formas de expresión que indican reverencia y respeto a las personas y naturaleza, aspecto que en español no es posible designar.

La traducción implica, por supuesto, tener mucho cuidado y dedicación, pero este proceso va más allá, pues es trascendental tener más de una mirada para explorar un texto y reconstruirlo en una lengua distinta si se quiere lograr un verdadero proceso de comunicación intercultural. Esta multiplicidad de enfoques puede lograrse únicamente a través del acercamiento a una comunidad de hablantes, aprendices y promotores que respalden el trabajo hecho por quien traduce. Sabemos de la existencia de muchos textos clásicos que no han llegado a los entornos comunitarios para su disfrute (Lepe Lira, 2020). Al respecto, una problemática a considerar es la diversidad de variantes dialectales que vuelven complicado el proceso, lo mismo que las distintas propuestas alfabéticas que se han usado en distintos materiales escritos. Esto nos muestra que no es sencillo tomar decisiones para llevar a cabo una traducción que resulte funcional para un grupo de hablantes de lenguas originarias.

Hay varios casos de traducciones que se han realizado por instituciones que al final resultan en textos no legibles para la mayoría de los hablantes, como el caso de las leyes, que al final solo son insumos para los estudiosos del idioma. El trabajo individualizado de traducción, como se puede deducir de lo que ya analizamos, tiene sus debilidades, porque, aunque haya alguien que tenga un conocimiento profundo de la lengua, se requiere de sensibilidad, tacto, sentido común, y aprecio por la propia cultura, además de que la prueba de fuego de toda traducción es que la comunidad la acepte y, sobre todo, la use.

Cuando un traductor se preocupa por entender los panoramas de conocimientos de las lenguas con las que está tratando, reconocerá la necesidad del diálogo con su comunidad, de la reflexión constante, de la corrección, etc. Porque eso permitirá que los usuarios finales hagan suyo un texto que los representa y comprenden muy bien. Esto es lo que significa *tallerear* la traducción, un proceso complejo, continuo, colectivo. El trabajo tiene que realizarse en un proceso de ida y vuelta, es decir, el traductor siempre debe tomar en cuenta a los hablantes o la comunidad a quienes se dirige.

La traducción es una labor ampliamente significativa al permitir que nuestras lenguas se desarrollen y se preserven. Las traducciones de los grandes clásicos universales deben ser disfrutadas en cualquiera de las más de 60 lenguas que existen en nuestro país, así como las obras de gran magnitud pertenecientes a nuestras culturas deben ser apreciadas por el mundo: el derecho a la cultura universal permite, sin duda, poder valorar la propia.

Otro elemento, no menos importante, que debemos analizar es que, en ocasiones, la traducción de textos no obedece a un plan de revitalización lingüística, como lo sugiere Lorena Córdova Hernández (2020) cuando escribe: “La RL [Revitalización Lingüística] consiste en la planificación y gestión de diferentes elementos, políticos, económicos y socioculturales que motivan a la retransmisión y uso de las lenguas en riesgo de desaparición”, considerando que, regularmente, los trabajos de traducción no se realizan como parte de un programa que tome en cuenta estos aspectos dentro de sus objetivos.

Por lo anterior, y considerando el contexto histórico, cultural y social que hemos planteado, resulta evidente que las publicaciones donde esté implicada una lengua originaria debe tomar en cuenta las realidades, necesidades e intereses de las comunidades originarias y de las instituciones que en ellas existen, como las escuelas, principalmente. Cuando una traducción solo es un requisito formal institucional, que no siempre busca incidir en los procesos comunicativos comunitarios de los hablantes reales, se vuelve un ejercicio engañoso de quienes discursivamente dicen defender las lenguas originarias, pero en realidad solo simulan un trabajo que resulta en beneficio de unos cuantos individuos.

Córdova Hernández (2020) nos dice también en su texto: “se parte de la premisa de que la RL no depende de la presencia de especialistas (investigaciones), y/o financiamiento de organizaciones públicas y privadas (dominios institucionales) sino del fortalecimiento de la base social desde las que emergen y se sostienen dichas iniciativas”. Sin duda, la construcción de una conciencia colectiva en el ejercicio de la traducción resulta una estrategia fundamental en la promoción de la lectura de textos traducidos del

español al náhuatl. La revisión, el consenso, la apertura a distintos puntos de vista denotan un verdadero interés por hacer partícipes a las culturas originarias en la construcción del conocimiento y, al mismo tiempo, abre el espacio para la consideración de su identidad y cultura propias.

La actitud de preservar la lengua y las culturas ancestrales debe ser la que nos guíe. Traducir un texto al náhuatl debe realizarse respetando nuestra manera de ser y de pensar, buscando el bienestar de nuestros pueblos, fomentando la persistencia de las culturas ancestrales y frenando su dilución en la cultura nacional.

Referencias

- Aguilar, Y. (19 de septiembre de 2014). ¿Por qué y qué traducir a lenguas indígenas? *Este País*. <https://tinyurl.com/4wbm9b76>
- Bonfil Batalla, G. (2023). *México profundo, una civilización negada*. FCE.
- Córdova Hernández, L. (2020). Revitalización lingüística, planificación y gestión cultural. *Diario de Campo*, 4(11), 36-53. <https://tinyurl.com/3pe3y98a>
- Jansenson, E. y Sada, E. (8-10 de mayo de 2008). *La situación de la traducción y la interpretación de lenguas indígenas* [comunicación]. El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo. Actas del IV Congreso “El español, lengua de traducción”, Toledo. <https://tinyurl.com/52wab2u8>
- Lepé Lira, L. M. (26 de enero de 2020). *Traducción a lenguas indígenas en México*. Enciclopedia de la literatura en México. <https://tinyurl.com/427weu29>
- Morillas, E. y Arias, J. P. (1997). *El papel del traductor*. Colegio de España.
- Vidal Claramonte, M. C. A. (1997). El traductor como hermenéuta. En J. P. Arias Torres y E. Morillas García (coords.), *El papel del traductor* (pp. 103-108). Colegio de España.

EL HACER POÉTICO DESDE LA ORALIDAD INDÍGENA PARA LA PRESERVACIÓN DE LA COSMOVISIÓN

TIRSO BAUTISTA CÁRDENAS

Cuando niño, tuve un sueño que durante toda mi vida he tenido presente; en mi experiencia onírica vi descender desde el cielo a por lo menos siete abuelos de pelo cano, rostro diáfano y mirada intensa. Estos abuelos me llamaron diciéndome: “Ven acá, pequeño, y escucha este consejo: no abandones a tu pueblo, no olvides sus costumbres y tradiciones y hermánate siempre con tus hermanos de etnia”. Hoy, en el ocaso de mi vida, he llegado a interpretar el significado de aquel llamado que a mi subconsciente hicieron aquellos ancianos: el amor a lo mío, a los míos, al legado de mis ancestros indígenas.

Cuando recibí la invitación para participar en el Conversatorio de la CICF 2023, me invadió la inquietud de plasmar con letras la esencia de aquella revelación en mi infancia, pues a través de los años he llegado a comprender la enorme responsabilidad que *el espíritu de mis tatas* (abuelos), me confirió en favor de la cultura indígena, del pueblo de donde vengo, de mi etnia nahua.

Los pasajes de autorreflexión que aquí plasmo, me permiten hacer alusión a cómo he ido desarrollando el conocimiento de mi lengua. Desde niño tuve un contacto con dos lenguas: el náhuatl que aprendí “desde los pechos indios de mi madre” y el español que mi padre me enseñó en el momento que tuve que ingresar a la escuela primaria.

Desde estos primeros momentos de mi vida me vi ante la necesidad de traducir desde la oralidad en lengua indígena a la de la lengua castellana. Mi madre nunca aprendió a hablar correctamente el español, se dirigió toda su vida hacia mí en náhuatl, mientras que mi padre solo me hablaba en español. Estos fueron mis primeros acercamientos a la traducción de mi idioma materno que, asevero, fue la lengua náhuatl variante de la huasteca. Algunas veces, cuando recorríamos los caminos a comunidades cercanas y lejanas para vender pan, le iba preguntando a mi madre, algunos nombres de las cosas que ya mi padre me había “nombrado” en español. Mi padre sabía ambas lenguas, pero prefería no usar la lengua indígena, pues creía que esta no me sería útil en la escuela.

El interés por la traducción se acentuó cuando cursé mis estudios primarios y secundarios. La atención de mis maestros en una lengua ajena a mi grupo étnico y a nuestra cosmovisión me obligó a ser bilingüe desde muy temprana edad. Este perfil lingüístico me permitiría, con el paso del tiempo, convertirme en un indígena poseedor de un bilingüismo coordinado, condición que, con el correr de los años y hasta mis días, me posibilita ofrecer traducciones simultáneas del náhuatl al español o del español al náhuatl.

El comenzar mi actividad profesional como maestro de educación indígena (1982), la traducción de mi lengua materna se convierte en la estrategia cotidiana para promover e inculcar el bilingüismo en mis alumnos monolingües. Conozco la literatura helénica, la literatura universal y se ha gestado en mí la inclinación por escribir textos “pensados” en náhuatl, pero que después tenía que traducir al español para hacerme comprender por quienes, en mi entorno, no conocían mi lengua materna.

En mi quehacer poético comenzó a darse un sello característico: hacer presente el *wewetlahtolli* (la palabra de los abuelos), los elementos de la naturaleza, los sonidos de la música, la armonía de la danza, la *presencia* de mis deidades y el amor por la mujer, como lo plasmo en mi último poemario, *Xochimilli* (Jardín de flores), que es una obra donde traduzco la oralidad de mis padres, de mis

abuelos, para que las nuevas generaciones tengan la posibilidad de comprender mi mundo indígena.

Para poder consolidar mi afición, mi gusto y mi amor por el quehacer poético en lengua náhuatl, también he establecido el diálogo con las ideas de mis antecesores poetas o eruditos de la poesía indígena. Siempre han sido mi referente Miguel León Portilla, Carlos Montemayor, Juan Hernández Ramírez, Natalio Hernández, Irma Pineda, Jorge Miguel Cocom Pech, Briceida Cuevas Cob, Sixto Cabrera y el poeta totonaca Jun Tiburcio. Todos ellos han recurrido de una u otra manera a la traducción en su quehacer poético.

Podría asegurar que hay muchos elementos que me unen a su poesía, pero también hay cuestiones o facetas de mí que me hacen ser diferente, único. Los poetas de mi etnia escriben para el mundo académico, para competir con escritores del mundo occidental. Cuando nació en mí la inquietud de escribir, que fue desde muy niño, escribía y declamaba para mi mamá, mi abuela, mis tíos y mi comunidad; no escribía para publicar, para competir, sino para alegrar mi alma con el sonido del río, el aroma de las flores y el gorjeo de las aves.

Me percaté de que algunos de mis hermanos poetas, a diferencia mía, escribían pensando en español para luego traducir a su lengua indígena; al contrario, en mi caso la inspiración llegaba en lengua náhuatl y así mantenía mi palabra florida, hasta que decidí valerme de la traducción para explicar lo que nacía desde mi mundo indígena.

Desde niño desarrollé habilidades en la declamación y desde entonces las he aprovechado para adentrarme en una herramienta que denomino “traducción simultánea”. Esta consiste en ofrecer palabra florida en lengua indígena e ir haciendo la traducción al español, sin tener necesidad de escribir lo que se ofrece de manera oral.

Cuando este artículo se escribe, también se construye mi poemario *Wewetlahtolli* (La palabra de los abuelos), que intenta traducir el pensamiento y la sabiduría de mis ancestros, específicamente en el tema de las creencias sobre la naturaleza, la vida en comunidad

y la condición humana. Esta obra me permitirá no solo traducir desde la oralidad a la escritura en lengua indígena, sino también traducir la interpretación de la realidad desde la cosmovisión indígena, hacia una cosmovisión occidental que permea actualmente en muchos ámbitos de nuestra sociedad.

Actualmente, además de escribir, me he convertido en mediador de lectura en lengua indígena, lo que me ha otorgado una herramienta más para *traducir* todo el bagaje cultural de mi etnia en salas de lectura a lo largo y ancho de Veracruz. Hacer mediación con mis propios hermanos de etnia me acerca cada vez más a los lugares que de niño recorrí, a recrear de manera escrita lo que los abuelos nos comparten en cada sesión y a construir nuevos escenarios poéticos en comunidad.

Considero que mi quehacer poético está en una fase de crecimiento y que, a partir de este, puedo contribuir a la cultura de la traducción en la lengua indígena náhuatl, pudiendo ofrecer talleres de recreación literaria bilingüe, traducción de obras literarias del español al náhuatl, sesiones de cuentacuentos, obras de teatro y creación de salas de mediación lectora, tanto en lengua indígena, como con enfoque intercultural.

Hoy más que nunca disfruto visibilizar en diversos escenarios, la oralidad de mi pueblo a través de la traducción y la palabra escrita.

Referencias

- Toledo, N. (2006). *La muerte pies ligeros*. FCE.
- Bautista Cárdenas, T. (2002). *Xochimilli. Jardín de Flores*. IVEA-IVAIS.

LAS LENGUAS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UNA APROXIMACIÓN A SU DESARROLLO Y FORTALECIMIENTO DESDE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN VERACRUZ

MARÍA CONSUELO NIEMBRO DOMÍNGUEZ

Marco de referencia

Hablar de las lenguas de los pueblos originarios es posicionarnos en un marco de derechos y de reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística prevaleciente en las sociedades. Este reconocimiento no ha sido fácil; han sido los propios pueblos quienes han resistido y luchado por la reivindicación de sus derechos. No fue sino hasta finales del siglo XX, en 1992, que por primera vez se reconoció en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) que México es un país pluricultural, sustentado originalmente en sus pueblos indígenas.

El alzamiento zapatista en 1994 fue un parteaguas a nivel nacional e internacional, permitió visibilizar la negación y despojo en que han vivido los pueblos originarios, y que la sociedad dimensionara la importancia de la búsqueda de justicia y dignidad negada durante 500 años. Las demandas reivindicatorias se hicieron explícitas en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (pendientes de firmar), se puso en la mesa la exigencia de sus derechos; si bien las demandas no fueron atendidas conforme

a lo que la realidad de los pueblos amerita, se logró que, en el año 2001, se ratificara en la CPEUM el carácter pluricultural de la nación, se reconocieran los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios, “así como las responsabilidades de las autoridades para establecer y determinar las políticas necesarias para garantizar la vigencia de sus derechos y la participación de los pueblos y comunidades” (SEP, 2013, p. 8).

En relación con las lenguas indígenas, teniendo como marco estas luchas reivindicatorias, en marzo del 2003 se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la reforma a la fracción IV del Artículo 7° de la Ley General de Educación. “Dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas.” (SEP, 2013, p. 9), lo que representa una acción positiva para el desarrollo, fortalecimiento y preservación de las lenguas de los pueblos originarios de nuestro país. En el ámbito educativo, esta ley dio el sustento normativo para establecer políticas educativas que garanticen su aprendizaje en la educación formal, en el Artículo 11 se establece:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas).

No obstante los avances en el ámbito jurídico, hablar de la educación indígena, requiere considerar algunos referentes. En respuesta a la política hegemónica de cada momento histórico, durante el siglo XIX y principios del XX, períodos de construcción y reconstrucción de la nación, se dieron fuertes procesos de homogenización cultural y lingüística, la diversidad fue conside-

rada un obstáculo para la unidad nacional y para el desarrollo del país; en estos momentos se implementaron políticas orientadas a la blanquitud del país y a la ideologización del prototipo mestizo. Ante ello, la escuela se encargó del proceso de castellanización en busca de la homogenización del país: “Con el fin de lograr la unidad nacional se pusieron en marcha políticas educativas explícitas de castellanización lingüística, cultural e incluso racial: las particularidades lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas tenían que ser sacrificadas en aras de una nacionalidad común” (Quinteros y Corona, p.10). En la segunda mitad del siglo XX se propiciaron políticas que, si bien intentaron dar una respuesta a las características y necesidades educativas de niñas y niños indígenas, no alcanzaron los logros esperados; todo un espectro de situaciones y condiciones documentadas en diversos estudios dan cuenta de ello. Al respecto resalto un comentario de Niembro Domínguez y Mendoza Zuany (2017):

Atender la diversidad, cualquiera que sea su origen, ha sido un reto formidable, principalmente de los propios grupos indígenas, quienes han demandado su reconocimiento, con logros parciales aunque todavía insuficientes en el ámbito legal-normativo y de políticas públicas. Por lo que respecta al ámbito educativo, se han diseñado estrategias para responder a las demandas de los pueblos originarios y atender el cumplimiento de los ordenamientos legales internacionales y nacionales vigentes, los cuales constituyen, sin lugar a dudas, referentes concretos de mejora, pero que aún son perfectibles o mejorables (p. 5).

La educación indígena

La educación dirigida a niñas, niños y adolescentes (NNA) de los pueblos originarios es normada a nivel nacional por la Secretaría de Educación Pública, a través de la hoy Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, y operada por las respectivas Direcciones o Departamentos de Educación Indígena en los estados. Tiene el objetivo de implementar una política educativa para NNA indígenas, sustentada en criterios de

pertinencia cultural y lingüística, desde un enfoque intercultural y bilingüe.

De acuerdo con Eleuterio Olarte Tiburcio,¹ los rasgos que caracterizan esta propuesta educativa son los siguientes:

- Se fundamenta en el plan y programas de estudio vigentes, en sus enfoques, metodologías y propósitos.
- Promueve la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la lengua indígena y el español.
- Aspira a la atención de la diversidad desde un enfoque inclusivo con perspectiva intercultural y bilingüe.

El trabajo educativo con las lenguas indígenas se orienta por postulados que a continuación se enuncian:

- El uso de la lengua materna es un derecho humano y una obligación del Estado mexicano garantizarlo a través de sus diversas instancias públicas incluyendo la educativa.
- La educación indígena asume la diversidad cultural y lingüística y la convierte en una política escolar para alcanzar una educación pertinente basada en la lengua y cultura indígena.
- Es una condición obligatoria que los maestros hablen, lean y escriban las lenguas indígenas de sus alumnos y además conozcan la cultura de la región (comunicación personal, 2015).

Al respecto, se resalta que la propuesta educativa planteada a nivel nacional, buscó dar respuesta a las necesidades y características de NNA de los pueblos originarios, respondiendo al derecho de acceder a una educación intercultural bilingüe. Su fundamento metodológico tuvo su sustento en la matriz cultural

¹ Información tomada de la ponencia titulada “Política lingüística escolar en educación indígena” que el autor presentó en el Foro Retos y Perspectivas de la Educación Indígena, realizada en Tequila, Veracruz.

y lingüística de los pueblos. Niembro Domínguez y Mendoza Zuany (2017) especifican:

la práctica educativa se orienta a la atención a la diversidad cultural y lingüística a través de un enfoque inclusivo con perspectiva intercultural bilingüe. Lo inclusivo es entendido como la política educativa mediante la cual se ampliarán las oportunidades de acceso, permanencia y logro educativo y como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, sobre todo, de aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad y en riesgo de exclusión. Lo intercultural como una estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Lo bilingüe se sustenta en el aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua, sea lengua indígena o español; la enseñanza de estas lenguas se sustenta en las prácticas sociales del lenguaje, como pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas (p. 12-13).

El sustento normativo, pedagógico, lingüístico y cultural de la educación indígena es pertinente, responde a las características y al contexto de NNA de los pueblos originarios. Hacer realidad en las aulas una educación de esta magnitud requiere de una formación docente muy específica, de estructuras administrativas y técnicas que operen los programas, de una participación comunitaria destacada, de acervos bibliográficos en las diferentes lenguas, de un acompañamiento y seguimiento permanentes, entre otras cuestiones; situación harto compleja. Sin embargo, se han hecho grades esfuerzos que es importante recordar. A continuación, realizo un acercamiento al trabajo institucional que, desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las secretarías de educación de los estados, se llevó a cabo para fortalecer el aprendizaje y

enseñanza de las lenguas originarias en las escuelas de educación indígena, durante las dos primeras décadas de este siglo.

Mi experiencia en la educación intercultural y bilingüe en Veracruz

En Veracruz, la Dirección de Educación Indígena (DEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación, tiene una cobertura de atención en 104 municipios, mediante los servicios educativos de inicial, preescolar y primaria, en los cuales se brinda educación a NNA de 15 grupos originarios: nahua, tének, hñahñú, tepehua, tutunakú, popoluca, chinanteco, mazateco, zapoteco, mixe, mixteco, zoque, tzetal, tzotzil y ch'ol. Se cuenta con una estructura conformada por 15 jefaturas de sector y 129 supervisiones escolares.

Durante las últimas décadas del siglo pasado, la entonces DGEI, con la participación de maestras y maestros de educación indígena, elaboró y editó libros de texto y cuadernos de trabajo de educación primaria en diferentes lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, a fin de contar con materiales para abordar contenidos establecidos dentro del currículo nacional; así mismo, se trabajó en lineamientos y orientaciones pedagógicas y lingüísticas para el personal docente, las cuales buscaban, en ese momento, hacer realidad la educación bilingüe. En 1996 la DGEI estableció que la educación para NNA de pueblos originarios fuera intercultural y bilingüe. Con esta perspectiva y enfoque educativo, inició toda una serie de políticas educativas que incluyeron el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas y de la interculturalidad, la elaboración de materiales educativos y la formación docente.

En lo referente a las lenguas indígenas, las políticas públicas fueron establecidas y operadas por la Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de la DGEI, a cargo del maestro Eleuterio Olarte Tiburcio como director, su equipo de trabajo y docentes de diferentes entidades de la república. El trabajo que realizamos en Veracruz, desde finales del siglo pasado y

hasta principios del 2018, fue coordinado y realizado por este personal. En mi caso, participé como responsable del Área técnica-pedagógica de la DEI en el estado; realizamos un trabajo muy cercano con los jefes de sector, supervisoras y supervisores escolares, y equipos técnicos regionales abocados al fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Desde la DGEI se propició un hacer sistemático, cualitativo, situado, pertinente y contextualizado; primeramente, se elaboraron documentos generales que buscaron involucrar a la comunidad escolar en la enseñanza y fortalecimiento de las lenguas indígenas. A la par, se fueron construyendo mecanismos para responder a la diversidad cultural y lingüística presente en el territorio nacional.

Nuestro punto de partida fue establecer, como política esencial, la normalización de la escritura de las lenguas indígenas, trabajo que tuvo como sustento el acuerdo de las formas de escritura por parte de los hablantes de las lenguas originarias, es decir, llegar a una convención de escritura en las comunidades que comparten una lengua, definiendo las grafías que componen sus respectivos alfabetos, la estructura lingüística y las normas y reglas ortográficas; esta tarea implicó reunir periódicamente (una o dos veces al año), a grupos de hablantes de las diferentes entidades federativas en las que se habla una determinada lengua, reuniones en las que se contó con la participación de maestros, académicos estudiosos de las lenguas indígenas, integrantes de algunas organizaciones y personas de las comunidades. Las reuniones se realizaban durante tres días en alguna comunidad indígena, con el fin de que la población fuera participe del análisis de su lengua.

De acuerdo con Domínguez Reyna (2018):

Estos procesos de normalización o estandarización son complejos puesto que partimos de que estas lenguas son, en principio, ágrafas y no cuentan con una escritura alfabética [...] sin embargo, no implica que no sean aptas para contar con un sistema de escritura, ya que la mayoría de las lenguas pueden desarrollar un sistema para ser expresadas gráficamente. Sin embargo, es importante señalar que los procesos

de normalización de la escritura son largos, cambiantes e implican una construcción multidisciplinaria en la que se reúnen diversos puntos de vista y perspectivas (p. 60).

En este sentido, en Veracruz participamos en el proceso de normalización de las lenguas nahuátl, tutunakú y hñahñú; con estos acuerdos se buscó que, no obstante las variantes lingüísticas, existieran normas para que los hablantes de una lengua pudieran leerla, escribirla, comprenderla, traducirla e interpretarla. De esta manera se podrían elaborar diversos portadores textuales: libros de texto, materiales didácticos y otros textos de uso social. Así mismo, se fortaleció la lengua en las comunidades mediante la colocación de letreros en los espacios públicos y la traducción de textos de la lengua indígena a otras lenguas y viceversa; es decir, se crearon condiciones para el uso social de las lenguas. Este proceso impulsado por DGEI se llevó a cabo durante los primeros años este milenio. Posteriormente, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) –creado en el año 2006– asumió esta tarea. Fue así que los procesos de normalización de la escritura de las lenguas tének, nuntajjiyi o popoluca y lhimasipi o tepehua, originarias de nuestro estado, estuvieron a cargo de esta última institución; sin embargo, es pertinente reconocer el trabajo impulsado desde la DGEI.

A la par, con la intención de tener información fidedigna de los niveles de habla de la lengua indígena y de los grados de bilingüismo que se presenta en las comunidades, desde la DGEI se diseñaron instrumentos con los cuales los maestros diagnosticaron la situación lingüística de cada una de las comunidades en las que la educación indígena brinda servicios. Esta información es fundamental en la definición de las políticas lingüísticas, toda vez que la educación indígena tiene la encomienda de desarrollar y fortalecer el aprendizaje de la lengua indígena, partiendo de diversificar la educación de acuerdo con los perfiles sociolingüísticos existentes. Desde las instancias de educación indígena de los estados, coordinamos esta labor a través de la estructura operativa.

En cuanto a las bases curriculares para la enseñanza de las lenguas indígenas, la DGEI estableció una política profunda y

pertinente: incluir en el currículo de la educación primaria indígena la asignatura Lengua Indígena, propuesta que requirió de un trabajo coordinado por la Dirección para el Desarrollo y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas, junto con maestros de diferentes pueblos originarios del país, organizaciones sociales y un cuerpo de académicos que brindó asesoría pertinente. Primeramente, se construyó el documento *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*, en el cual se “especifican los propósitos, enfoque, contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio” (SEP, 2013, p. 7). Estos componentes curriculares, fueron la base para la construcción de los proyectos didácticos que sustentan el proceso educativo.

De acuerdo con Olarte Tiburcio (comunicación personal, 2015), “Se adoptó el mismo enfoque impulsado por México para la enseñanza de lengua en los distintos niveles educativos que ubica a las prácticas sociales del lenguaje como eje central en la definición del objeto de estudio”. El enfoque mencionado es el comunicativo; mediante su aplicación se propicia que NNA hagan uso de su lengua indígena en diversos espacios e intenciones comunicativas, es decir se favorece su uso cotidiano en la escuela, familia y comunidad, así como la reflexión y análisis de su lengua como objeto de estudio.

En este sentido, en el documento se indica que los parámetros estipulados:

parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua misma y acerca de los usos del lenguaje, incluyendo el lenguaje de la vida escolar. Por tanto, la lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas. (SEP, 2013, p.11).

En relación con el enfoque de educativo, en el documento se considera que: “la reflexión sobre el lenguaje es una actividad que cobra sentido en la planeación, interpretación, producción y revisión de los textos que los niños, niñas y maestros producen de manera oral o escrita con necesidades sociales específicos” (SEP, 2013, p. 13), lo que implica que el trabajo en el aula sea diversificado, que el alumnado de manera continua elabore diversos portadores textuales, que lo que ellos comuniquen tenga sentido y les permita identificar la diversidad de prácticas sociales del lenguaje que hay en su comunidad, fortaleciendo con ello la dinámica social de su lengua.

Los lineamientos lingüísticos y didácticos que se sustentan en el texto citado establecieron las bases para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas. Para ello se conformaron comisiones interestatales o estatales (dependiendo de la presencia geográfica de cada lengua) diseñadoras de programas de estudio y libros para el maestro de las lenguas que mayoritariamente se hablan a nivel nacional. Los integrantes se involucraron en un proceso de formación continua que incluyó investigación etnográfica y lingüística y construcción de documentos curriculares. Con esta formación y desde una perspectiva de participación comunitaria, se consultó a las personas conocedoras de la lengua y cultura de sus comunidades sobre las prácticas culturales y sociales del lenguaje que, de acuerdo con su perspectiva, se tenían que aprender en la escuela. A partir de ello, estos equipos de maestros realizaron amplias investigaciones que fueron la base para un proceso de transposición didáctica, mediante el cual dichas prácticas sociales y culturales se convirtieron en programas de estudio con sus respectivos proyectos didácticos para aplicarlos en las aulas. Con este trabajo se conformaron algunos libros para el maestro de la asignatura Lengua Indígena.

En lo que respecta al estado de Veracruz, se logró la elaboración de los libros de las lenguas náhuatl y tutunakú, se avanzó con trabajos en las lenguas tepehua, tének y popoluca; sin embargo, por decisiones nacionales, esta política educativa cambió de estrategia, debido a que consideraron que el proceso era muy lento y

había que concluir los programas y los libros antes de que terminara 2018; pese a que se había capacitado al personal docente de educación primaria, este trabajo no contó con la voluntad política ni con el debido seguimiento y acompañamiento de toda la estructura educativa para que se hiciera realidad en las aulas. Fue una experiencia sumamente valiosa que respondía a la necesidad de desarrollar y fortalecer, desde las raíces, el aprendizaje, la reflexión y el análisis de la lengua y cultura, cumpliendo con el derecho de NNA de aprender en su lengua materna.

Para complementar el abordaje de los programas de estudio, a la par de la estrategia explicada, la DGEI impulsó la elaboración de libros cartoneros en lenguas indígenas, con el propósito de que NNA contaran con una diversidad de portadores textuales con contenidos culturales de sus comunidades, además de contribuir a darle un uso social a la lengua a través de la escritura. Con esta finalidad se realizaron diversas capacitaciones al personal de educación inicial, preescolar y primaria indígena. Producto de ello surgió una producción de libros en las diversas lenguas originarias que hablan sus pueblos. Su construcción involucró, además del personal docente, técnico y directivo, a las y los estudiantes, madres y padres de familia y a la comunidad; esta política tuvo gran aceptación a nivel estatal, favoreció la presencia de la lengua y cultura indígena en diferentes espacios comunitarios y su difusión en cabeceras municipales de territorios con amplia presencia de hablantes de las lenguas originarias, lo que implicó un acto de presencia y resistencia de la lengua en espacios en los que había sido tradicionalmente discriminada.

El proyecto del que aquí se ha dado cuenta abarca 20 años de trabajo constante en los que se buscó crear condiciones lingüísticas y pedagógicas para cumplir con el derecho de las NNA de pueblos originarios a la educación en su lengua materna. Si bien el proceso fue lento, incluyó una serie de acciones estructuradas y sistemáticas que eran necesarias, desde la matriz lingüística y cultural para alcanzar una verdadera educación bilingüe e intercultural, pertinente para cada pueblo originario. En retrospectiva, considero que, por parte de la hoy Dirección General de Educación Indígena,

Intercultural y Bilingüe y de las secretarías de educación en los estados, se tenían que haber creado condiciones para dar continuidad a los programas de estudio de cada una de las lenguas. Desde mi punto de vista, el no continuarlos limitó la posibilidad de concretar políticas lingüísticas pertinentes a NNA en quienes el aprendizaje profundo de su la lengua y cultura es una oportunidad para desarrollarlas y fortalecerlas. Esperemos que esta experiencia pueda ser retomada por la Nueva Escuela Mexicana y que, como sociedad, seamos capaces de aprender y enriquecernos de las lenguas y culturas de los pueblos originarios.

Referencias

- Domínguez Reyna, A. I. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, (10), 55-94. <https://tinyurl.com/mudv3ha3>
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. 18 de octubre de 2023. Diario Oficial de la Federación.
- Niembro Domínguez, M. C. y Mendoza Zuany, R. G. (2017). La educación indígena en Veracruz: diagnóstico y recomendaciones para la política educativa. Universidad Veracruzana.
- Quinteros, G. y Corona, Y (coords.). (2013). Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza. <https://tinyurl.com/y6nzss86>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. SEP. <https://tinyurl.com/4r8nschj>

Siendo rector de la Universidad Veracruzana
el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez,

LAS LENGUAS ORIGINARIAS DE MÉXICO:

EXPERIENCIAS EN TRADUCCIÓN.

se terminó de editar en mayo de 2026.

Maquetación: César Enríquez Ramos.

Cuidado de la edición: Luis Alberto Aldama Hernández
y Estrella Ortega Enríquez.

La Cátedra Interamericana Carlos Fuentes se ha unido a la celebración del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas propuesto por la UNESCO a través de un conversatorio que buscó generar la reflexión sobre el trabajo de traducción en lenguas originarias de México. Conocer, explicar y analizar a fondo esta temática implica tomar en cuenta las muy diversas aristas que la conforman: el trabajo en las aulas por conservar estas lenguas, las políticas públicas al respecto, las distintas metodologías de traducción y hasta la noción de derechos lingüísticos.

Las voces de quienes trabajan día a día en el campo de la traducción de lenguas originarias nos brindan una perspectiva precisa del lugar que estas tienen en nuestro entorno social y cultural; al mismo tiempo, nos hacen conscientes de los esfuerzos que aún son necesarios para que existan condiciones de respeto hacia la riqueza y diversidad lingüística de nuestro país.

De esta manera, la Universidad Veracruzana busca dar continuidad al legado de Carlos Fuentes, uno de los grandes pensadores que con su obra ha favorecido el diálogo entre las culturas que conforman la identidad mexicana.



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

