

“Sin la pandemia no hubiera tenido ese contacto con mi lengua”: reflexiones de jóvenes universitarios/as indígenas de México sobre los usos de sus lenguas durante el confinamiento en 2020

"Without the pandemic I would not have had that contact with my language": reflections of young indigenous university students in Mexico on the uses of their languages during confinement in 2020

Ana Carolina Hecht¹
(UBA-CONICET-INAPL)

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Recibido: Diciembre 2022

Aceptado: Febrero 2023

Resumen

En 2020 por la pandemia del COVID-19 se cerraron todas las instituciones escolares de todos los niveles y regiones. En el caso de los/as jóvenes indígenas universitarios de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (México) con el paso a la modalidad virtual masivamente dejaron su vida en la ciudad y retornaron a sus pueblos de origen, tanto por razones económicas como afectivas y de contención familiar. En consecuencia, en esos contextos comunitarios tuvieron la oportunidad de ampliar espacios de sociabilidad en sus lenguas indígenas, a diferencia de lo que les pasaba en su vida cotidiana como universitarios/as en la ciudad capital estatal. Ese artículo aborda estos hallazgos imprevistos de la pandemia en la vitalidad de las lenguas indígenas. El material empírico analizado es parte de un corpus de entrevistas realizadas en marzo de 2022 en el marco de una estancia posdoctoral en dicha universidad mexicana.

Palabras clave: pandemia – vitalidad lingüística – lenguas indígenas de Oaxaca – jóvenes indígenas

Abstract

In 2020, due to the COVID-19 pandemic, all schools at all levels and in all regions were closed. In the case of the indigenous university students of the Autonomous University "Benito Juárez" of Oaxaca (Mexico), with the transition to the virtual modality, they massively left their lives in the city and returned to their towns of origin, both for economic and affective reasons, as well as for family support. Consequently, in these community contexts they had the opportunity to expand spaces of sociability in their indigenous languages, unlike what happened in their daily lives as university students in the state capital city. This article addresses these unforeseen findings of the pandemic in the vitality of indigenous languages. The empirical material analyzed is part of a corpus of interviews conducted in March 2022 in the framework of a postdoctoral stay at the Mexican university.

Key words: pandemic - linguistic vitality - indigenous languages of Oaxaca - indigenous youths

¹ Doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y como profesora Adjunta del Departamento de Ciencias Antropológicas en la materia Elementos de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Dirige el proyecto de investigación UBACyT “Educación intercultural bilingüe en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina: un abordaje antropológico de la diversidad étnico-lingüística en la escuela” (FFyL, UBA) y es integrante cofundadora del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).

1. Introducción

La pandemia del COVID-19, particularmente durante 2020, impactó y modificó las diferentes dimensiones del cotidiano de todas las personas del mundo. Para quienes investigamos en ámbitos educativos, el cierre de las instituciones escolares para dar paso a la modalidad “en línea” instauró un hecho sin precedentes. Todas las instituciones educativas de todos los niveles y tipos de gestiones vieron alterado su quehacer al redefinir las estrategias pedagógicas de la presencialidad a la virtualidad. Este cambio de escenario puso en evidencia las enormes desigualdades en las posibilidades de acceso a recursos tecnológicos entre los diversos contextos y agentes del sistema educativo (Enriz *et al*, 2021). No fueron las mismas posibilidades de continuidad escolar de los/as niños/as de medios rurales que la de jóvenes ciudadanos/as marginales o la de sectores medios-altos o de la elite económica; ni entre población indígena y no indígena más allá de los lugares de residencia. La pandemia nos obligó a visibilizar y asumir las históricas deudas sociales y las brechas entre diversos sectores de nuestros entornos. Más aún para los pueblos indígenas de América Latina porque desde hace años vienen sufriendo la discriminación y estigmatización, así como padeciendo los peores indicadores de subalternidad y pobreza (Muñoz-Pogossian, 2016).

Ahora bien, el desafío para quienes investigamos estas problemáticas en contextos indígenas específicamente es evaluar los alcances y saldos de la pandemia en los diversos espacios socioculturales y niveles escolares. No fue igual el impacto en el tránsito de la escolaridad inicial o primaria, que en quienes cursaban el nivel medio, ni entre las grandes urbes con buena conectividad a internet o las comunidades rurales sin ninguna señal de wifi. Este artículo particularmente nace como un corolario de otro proyecto más amplio, pero que a su vez nos permite evaluar algunas de las secuelas que esta pandemia dejó entre jóvenes indígenas universitarios/as del Estado de Oaxaca (México). Particularmente, en relación con el mantenimiento de sus lenguas nativas en el momento de las políticas de confinamiento que los/as llevaron de dejar la ciudad de Oaxaca de Juárez para volver a sus comunidades de origen.

Este artículo nace del marco de una breve estancia de investigación en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), con el proyecto “Las lenguas indígenas en la universidad: análisis de las trayectorias escolares de estudiantes indígenas de la

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca-México” financiado por una Beca Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Con el fin de documentar las experiencias de estudiantes indígenas en la universidad como hablantes de las diferentes lenguas, se entrevistó a diecisiete alumnos de la UABJO hablantes de zapoteco, mazateco, mixteco, chatino, mixe y triqui. El objetivo general apuntó a identificar y sistematizar el lugar de las lenguas indígenas en el desarrollo de las trayectorias escolares de estos estudiantes. Para aproximarnos a dicha meta, por un lado, se reconstruyeron las trayectorias escolares de estos/as jóvenes de la UABJO a través de entrevistas en profundidad; y por otro lado, se analizaron los proyectos específicos ofrecidos por la UABJO para hablantes de lenguas indígenas. De ese modo, a través de esta investigación nos proponíamos abordar un área de vacancia, como es el estudio de la presencia cotidiana de las lenguas indígenas en el nivel superior, más aún en universidades tradicionales que reciben un conglomerado de estudiantes indígenas con pertenencias étnicas muy diversas.

Respecto del particular referente empírico elegido, la ciudad de Oaxaca de Juárez, ofrece el mejor escenario ya que es la ciudad capital del Estado mexicano con mayor número de hablantes de lenguas indígenas. El Estado de Oaxaca² se encuentra ubicado al sur de la República mexicana y según el Censo de Población y Vivienda (2020) se reportó que 1,2 millones de oaxaqueños hablan una lengua indígena, lo que representa el 31,2% de la población total del Estado. En dicho Censo (2020) se registra que las lenguas indígenas con mayor número de hablantes de Oaxaca son el zapoteco (420324 hablantes), mixteco (267221), mazateco (170155) y mixe (118882). Aunque la diversidad es aún mayor ya que se reconocen 16 pueblos/lenguas indígenas, con al menos 117 variedades regionales (Catalogo de Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México). En síntesis, el escenario de Oaxaca es muy fructífero porque ofrece una multiplicidad de hablantes de diferentes lenguas conviviendo en un mismo espacio.

² El Estado de Oaxaca se ha caracterizado por ser de los Estados más pobres de la República junto con Chiapas y Guerrero y ahora recientemente se ha incorporado Tabasco a raíz de fuertes inundaciones y falta de políticas públicas que eleven el índice de Desarrollo Humanos. El PIB que se logra captar en Oaxaca se deriva básicamente del sector terciario enfocado al turismo y a la venta de productos derivados de los textiles y el agave, como el mezcal (Reyes de la Cruz y Hecht, 2022).

Al avanzar con esta labor investigativa, se presentó como una constante en los diálogos con estos/as jóvenes universitarios/as una serie de reflexiones sobre el impacto de la pandemia en la vitalidad y uso de sus lenguas indígenas con el paso a la modalidad virtual de la UABJO y el consecuente traslado de dichos/as jóvenes de la ciudad de Oaxaca Juárez a sus respectivas comunidades de origen. De manera unánime, afirmaron que, con el cierre de la universidad y las restricciones a la movilidad, regresaron a los pueblos de donde son oriundos tanto por razones económicas como afectivas y de contención familiar. En consecuencia, en esos contextos comunitarios tuvieron la oportunidad de “reconectarse” con sus lenguas, a diferencia de lo que les pasaba en su vida cotidiana como universitarios/as en una ciudad capital.

Los datos mencionados en el párrafo anterior llamaron mi atención y, por lo tanto, se escribió este texto para plasmar esos hallazgos. En otras palabras, el objetivo de este artículo es analizar qué le sucedió a los/as estudiantes indígenas de la UABJO en relación con el uso de las lenguas indígenas en el contexto del retorno a sus pueblos por el aislamiento a causa de la pandemia.

Con el propósito de cumplir ese fin, este artículo se organiza en tres apartados. En primer lugar, se expone una caracterización de la metodología de relevamiento de la información, así como se presenta a los/as estudiantes entrevistados/as. Luego, se analiza someramente la relación entre la pandemia y los pueblos indígenas, para profundizar en los materiales relevados en esta investigación en relación con los nuevos espacios potenciales de usos lingüísticos al retornar a sus territorios. Por último, en las conclusiones se sintetizan los aportes de estas reflexiones sobre los espacios de uso ganados por las lenguas indígenas en el contexto de cierre de las instituciones escolares por la pandemia, así como se reflexiona sobre la vida en la ciudad y el rol de la escolaridad para el mantenimiento, debilitamiento o desplazamiento de la diversidad lingüística.

2. Sobre la metodología, el contexto y el corpus de entrevistas

En el marco del proyecto de investigación ya mencionado, realicé durante el mes de marzo de 2022 diecisiete entrevistas en profundidad a estudiantes y graduados/as recientes de la UABJO (ver Cuadro 1). Todas las entrevistas contaron con el consentimiento de los/as entrevistados/as a quienes se les aseguró el anonimato y confidencialidad de lo conversado.

Estas personas tenían entre 21 y 47 años y se trató de mantener cierta paridad de género, si bien diez fueron mujeres y seis varones. Incluso, se trató intencionalmente de contar con una mayor cantidad de mujeres ya que, según Varela Huerta y Pech Polanco (2021), es poca la presencia de personas indígenas y afroamericanas en la educación superior mexicana debido a causas, que van desde las problemáticas económicas, las brechas geográficas y la calidad educativa de los niveles previos; y esto es aún peor para las mujeres hablantes de lenguas indígenas cuyo nivel de asistencia escolar es menor que el de los hombres.

Dado que el interés central de la investigación general apuntaba a reflexionar sobre la diversidad lingüística, se trató de contar con la representatividad de las diversas lenguas indígenas y variedades habladas en Oaxaca. Por lo tanto, se entrevistó a siete hablantes de zapoteco, tres de mazateco, tres de mixteco, dos del chatino, un mixe y un triqui. Cabe destacar que casi en su totalidad quienes fueron entrevistados/as son hablantes de las lenguas indígenas como primera lengua o adquirieron a la par el español y la lengua de su pueblo. Por lo tanto, según lo enunciado por los/as propios/as entrevistados/as, todos/as eran bilingües y contaban con sólidas competencias comunicativas tanto en sus lenguas de origen como en español.

Cuadro 1: Síntesis de los/as entrevistados/as (edad, pueblo, lengua y carrera)

Entrevista	Género y edad	Pueblo-Lengua (variedad)	Carrera
1	Hombre, 32 años	San José Zenzontepec – Lengua chatina (Chatino de Zenzontepec)	Lic. en Enseñanza de Idiomas
2	Mujer, 22 años	Oaxaca (familia de San Pedro Cajonos) – Lengua zapoteca (Variante de los Cajonos)	Lic. en Enseñanza de Idiomas
3	Mujer, 23 años	Santiago Tutla – Lengua mixe (Mixe bajo)	Lic. en Enseñanza de Idiomas
4	Mujer, 21 años	Oaxaca (familia de la Villa de Zaachila) - Lengua zapoteca (Zapoteco de los Valles centrales)	Lic. en Enseñanza de Idiomas
5	Hombre, 23 años	San Baltazar Chichicápam – Lengua zapoteca (Zapoteco de los Valles centrales)	Lic. en derecho
6	Mujer, 22 años	San Juan Yalahui – Lengua zapoteca (Zapoteco de la Sierra Norte)	Lic. en Enseñanza de

Hecht, Ana Carolina: “Sin la pandemia no hubiera tenido ese contacto con mi lengua”: reflexiones de jóvenes universitarios/as indígenas de México sobre los usos de sus lenguas durante el confinamiento en 2020.

			Idiomas
7	Hombre, 25 años	San Juan Colorado – lengua mixteca (Mixteco de Oaxaca de la costa noroeste)	Lic. en Derecho
8	Hombre, 21 años	Santa María Xadani – Lengua zapoteca (Zapoteco del Istmo)	Lic. en Derecho
9	Mujer, 24 años	San Pedro Jicayán – Lengua mixteca (Variedad de la costa)	Lic. en Derecho
10	Hombre, 23 años	Soledad Salinas – Lengua zapoteca (Variante de San Pedro Quiatoni, zapoteco de sierra sur del noreste alto)	Lic. en Derecho
11	Mujer, 21 años	Santa María Chilchotla – Lengua mazateca (Variante mazateco medio)	Lic. en Derecho
12	Mujer, 24 años	San Miguel del Valle - Lengua zapoteca (Variante zapoteco del valle)	Lic. en Enseñanza de Idiomas
13	Mujer, 27 años	San Andrés Chicahuaxtla (Putla Villa de Guerrero) - Lengua triqui (Variante alta)	Lic. en Derecho
14	Mujer, 47 años	Huautla de Jiménez - Lengua mazateca (Variante mazateco del centro)	Lic. en Derecho
15	Mujer, 24 años	Santa Lucía Teotepec - Lengua chatina (Variante chatino medio/bajo)	Lic. en Enseñanza de Idiomas
16	Hombre, 25 años	Santos Reyes Tepejillo - Lengua mixteca (Variante bajo, de Juxtlahuaca)	Lic. en Derecho
17	Hombre, 24 años	Teotitlán de Flores Magón (región cañada) - Lengua mazateca (Variedad Mazateco de Eloxochitlán de Flores Magón)	Lic. en Derecho

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas en marzo (2022).

La UABJO es la universidad pública por excelencia en el Estado de Oaxaca, posee una matrícula de 27 mil estudiantes de diferentes culturas, lo cual coloca una diversidad de cosmovisiones que se forman desde el nivel medio superior, superior y el posgrado (Hecht, 2022). Se ofertan 41 programas educativos de Licenciatura en 24 unidades académicas, 18 programas de maestría y 6 doctorados. Uno de los principales elementos del nuevo modelo educativo UABJO para la transformación social es el diálogo de saberes, estos deben estar articulados a los saberes disciplinares/científicos, comunitarios/culturales y empíricos/sentido común, esto permite que las cosmovisiones de los/as estudiantes y sus lenguas puedan ser recuperadas desde los ámbitos disciplinares y potenciar los saberes de los pueblos (Reyes de la Cruz, 2021).

Respecto de una caracterización general de los/as entrevistados/as sobre su universidad, aparece una valoración muy positiva de la UABJO, en tanto es una prestigiosa institución pública, que a su vez se vuelve accesible en términos económicos para las familias de los/as alumnos/as que se identifican como parte de un pueblo indígena. La variable económica fue determinante, ya que casi en su mayoría quienes comenzaron sus estudios en la UABJO debieron mudarse de sus pueblos a la ciudad de Oaxaca de Juárez para comenzar la universidad. El desafío de ir a la universidad no fue solo académico, sino económico y de integración a un contexto diferente, como es una ciudad, donde prima el anonimato y otros ritmos en los tiempos. Los pueblos de origen están para algunos/as estudiantes a una distancia de 2 horas de la ciudad capital, mientras que para otros/as alcanza a las 8 horas de viaje por sinuosos caminos montañosos.

En ese sentido, todos/as señalaron la importancia de contar con becas para sus estudios, desde las que ofrece la UABJO o el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, entre otras.³ Cabe aclarar que como parte de la política de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se convocó a las Universidades que presentaban una población importante de estudiantes indígenas a orientar políticas para su atención, por lo que se crea en la UABJO la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas, con el fin de apoyar a este colectivo en su permanencia en la Institución y generar lazos comunitarios para la convivencia de las lenguas en la Universidad (Reyes de la Cruz, 2021).

En todas las entrevistas se valoró muy positivamente que en la UABJO convive una enorme diversidad étnica y lingüística, ya que llegan estudiantes de todas las regiones del Estado de Oaxaca: el Istmo, los Valles, la Costa, Papaloapam, Mixteca, Sierra Norte y Sierra Sur. Para una mayoría esa convivencia es muy positiva y es una usina de aprendizajes

³ En cuanto a las becas que ofrece la UABJO para los/as estudiantes indígenas, parecen coexistir diversas ayudas económicas. Por un lado, en 2020 la UABJO convocó a los/as estudiantes con mejores promedios y hablantes de alguna lengua indígena o afrodescendientes, a postularse para una de las 875 becas del Programa Semillas de Talento 2020 que convoca la Secretaría de Pueblos indígenas y Afromexicano (SEPIA). También hay becas de alimento y de transporte, y otras del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. Cabe señalar que casi todos/as los/as jóvenes entrevistados/as accedieron a algunos de estos beneficios específicos para indígenas en la universidad.

interculturales, que incentiva el reconocimiento y valoración de lo étnico. A modo de ejemplo, en una entrevista una estudiante sostuvo: “A quienes más le interesa la lengua es a los compañeros que hablan otras lenguas y entre nosotros nos impulsábamos a seguir hablándolo” (Entrevista 13, mujer triqui, 27 años). Para otros hay indiferencia entre sí de esa diversidad; y por último, están quienes mantienen una mirada crítica hacia la universidad y sostienen que si bien no hay una discriminación tampoco hay un fomento de la pluralidad en términos de una interpelación a la tradicional formación enciclopedista universitaria. Para ilustrar con un registro: “hay mucho trabajo por hacer en ese tema (de la diversidad cultural). Hay un discurso folclórico, pero no un valor y conocimiento de lo indígena” (Entrevista 5, hombre zapoteco, 23 años).

En su mayoría estos/as jóvenes entrevistados/as no accedieron en su educación primaria/básica y media a escuelas de Modalidad Intercultural Bilingüe, e incluso muchos/as padecieron actos de discriminación y maltrato en su trayectoria escolar previa. Por tal razón, mayoritariamente indican un fuerte contraste entre la trayectoria escolar pasada y la experiencia en la UABJO, ya que aparecía con fuerza la idea de que sintieron una mayor posibilidad de hacer visible sus identidades y expresión de sus lenguas en el nivel superior por sobre su escolaridad previa. Por ejemplo, frases como la siguiente sintetizan esta idea: “En la universidad por primera vez encontré ese valor por lo indígena” (Entrevista 2, mujer zapoteca, 22 años). Más aún, quienes estudian la Licenciatura en Idiomas destacan que sus docentes y compañeros/as se interesan por conocer rasgos gramaticales o léxicos de las diferentes lenguas (lingüística comparada), así como en las clases se señala el valor de las lenguas indígenas como patrimonio lingüístico mexicano. En suma, en el nivel superior encontraron una valorización muy positiva de su patrimonio lingüístico.

En cuanto a la elección de las carreras, cabe destacar que en su mayoría expresaron una vocación de servicio por sus pueblos a través de las carreras elegidas. Hay una idea de formarse para transformarse y transformarse para brindarle nuevas oportunidades al grupo del que forman parte (Hecht, 2018). Se evidencia un compromiso entre sus posibilidades y la colaboración con personas menos favorecidas de sus pueblos, con roles profesionales que implican cierta “traducción” de conocimientos de relevancia para sus comunidades. Cabe

explicitar que centralmente se entrevistó a estudiantes de dos Licenciaturas de la UABJO: Licenciatura en Idiomas (Facultad de Idiomas)⁴ y Licenciatura en Derecho (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales)⁵, por lo tanto los/as entrevistados/as se dividen entre quienes se están formando como docentes de idiomas; y por otro lado, entre quienes estudian abogacía e integran la Red de intérpretes y traductores indígenas para el área de Defensa Indígena y Afromexicana de la Defensoría Pública de Oaxaca. Al respecto, entre estos últimos fueron recurrentes frases como la siguiente: “Estudié derecho porque quiero hacer un cambio, y darle voz a la gente que no ha tenido voz. Es una forma de materializar los derechos de las personas que nunca pudieron hacerlo valer” (Entrevista 8, hombre zapoteco, 21 años).

Este particular sesgo de la muestra no fue buscado intencionalmente, sino que se debió a los contactos realizados inicialmente y las derivaciones consecuentes a través de la técnica de la “bola de nieve”. Por un lado, mediante la ayuda de una profesora de la Facultad de Idiomas se contactó a sus tesisistas y luego cada uno/a de los/as entrevistados/as recomendó a algún amigo/a o compañero/a. Por otro lado, respecto de los/as estudiantes de Derecho, el contacto inicial fue a través de la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas de la UABJO que nos vinculó con un estudiante, quien, al ser parte de la Red de intérpretes y traductores indígenas del área de Defensa Indígena y Afromexicana de la Defensoría Pública de Oaxaca, abrió nexos con colegas de esa red con formación en abogacía.

En suma, a pesar de que México es un país precursor en el abordaje e implementación de modelos de Educación Intercultural Bilingüe que tienen como fin asegurar los derechos lingüísticos de las lenguas indígenas y favorecer la inclusión y permanencia de estudiantes

⁴ Respecto del lugar de la diversidad lingüística en la Facultad de Idiomas aparece tanto en la formación curricular como extracurricular. En relación con la currícula, se ofrecen como lenguas adicionales a algunas lenguas indígenas (sobre todo las más numerosas en hablantes). Mientras que extracurricularmente hay talleres que pueden dictar los/as mismos/as estudiantes sobre las lenguas de sus pueblos. Cabe decir que ambos espacios son imprescindibles de ser cumplimentados para la titulación.

⁵ En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en la Licenciatura en Derecho se cuenta con una sola asignatura específica llamada “Derecho Indígena”, y varios/as expresaron que podían sentir el interés por conocer más de sus pueblos cuando se les preguntaba por los “usos y costumbres”, es decir, la forma de impartir justicia y el sistema de elección de autoridades en sus pueblos de origen. Según el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca, 418 de los 570 municipios que integran el Estado de Oaxaca se rigen por Sistemas Normativos Internos (comúnmente denominados como “usos y costumbres”), a través de los cuales eligen a sus autoridades municipales que son las que luego se encargan de solucionar los conflictos internos.

indígenas, se encontraron aspectos curiosos en estas entrevistas. A través de las décadas en las que vienen implementándose propuestas educativas de este tipo, notamos una mayor presencia de estudiantes indígenas en los distintos niveles educativos. Según el Rector de la UABJO “más del 70% de la comunidad universitaria proviene de zonas rurales y de ese porcentaje, más del 30% es hablante de una lengua originaria”. Sin embargo, queda mucho por hacer aún para afianzar la educación en el nivel superior.

Muchos de los/as hablantes de lenguas indígenas que logran acceder al nivel educativo universitario para mantenerse y avanzar en sus estudios suelen dejar de hablar sus lenguas por la presión de otras hegemónicas (español, portugués, inglés, etc.). Aún en el caso de instituciones con apertura hacia la diversidad lingüística (como es el caso de la UABJO), toda la escolaridad universitaria se cumplimenta en español. Por lo tanto, nos enfrentamos a la problemática del mantenimiento de las lenguas indígenas en todos los niveles escolares; un asunto que debe ser atendido, para evitar la pérdida de este valioso patrimonio lingüístico-cultural. Además, en términos generales, no son tantos los universitarios/as indígenas e incluso nos llamó la atención que más de la mitad de quienes entrevistamos son la primera generación de universitarios/as de sus familias. Por lo que podemos notar que aún queda mucho por hacer para afianzar la educación en el nivel superior entre los pueblos indígenas y por el fortalecimiento de las lenguas indígenas en ese nivel educativo, aún en Estados como México en donde son pioneros en muchas de las acciones de Educación Intercultural Bilingüe.

3. Acerca de la pandemia, los pueblos y lenguas indígenas

La UABJO, como una de las universidades públicas más grandes del Estado de Oaxaca, tiene una gran responsabilidad en marcar la agenda educativa, y por eso el 17 de marzo de 2020 a través de un comunicado oficial informa la suspensión de las clases presenciales a partir del 20 de marzo de ese año e invita a la población universitaria a cumplir los protocolos y recomendaciones para el cuidado de la salud en este contexto de emergencia. Así, a través de una serie de comunicados oficiales publicados en el sitio web de la universidad se fue informando de la extensión de la modalidad virtual por casi dos años. Recién a partir del 14 de marzo de 2022, por la baja en los contagios y casos de COVID-19 en el Estado, se puso a

disposición el Protocolo de reincorporación a actividades presenciales redactado por la Comisión Técnica de Medidas de Salud de la UABJO.

La gran mayoría de los/as jóvenes que estaban residiendo en la Ciudad de Oaxaca de Juárez para cursar sus estudios universitarios decidieron retornar a sus pueblos, no sólo para reducir los costos por arrendar vivienda en la ciudad, sino en busca de una contención emocional y afectiva. La ciudad de Oaxaca donde residían no terminó de constituir una red de contención para estos/as jóvenes, por lo que volvieron a su terruño.

Ahora bien, ese traslado de la ciudad a sus respectivas localidades de origen tuvo repercusiones en las posibilidades de conectividad para continuar con las clases en línea. Las comunidades de origen se encuentran en entornos rurales donde la conectividad y el acceso a dispositivos tecnológicos se limitó. En las entrevistas muchos/as mencionaron que eso los/as perjudicó a sí mismos/as, así como a algunos/as de sus compañeros/as que incluso abandonaron la universidad, dejando un enorme desánimo al colectivo.

Las brechas digitales entre estudiantes indígenas y no indígenas se hicieron evidentes en todos los niveles de la escolaridad. Aún es complejo dimensionar el impacto negativo de la pandemia en las tasas de deserción escolar de los pueblos indígenas, pero sabemos que ese hecho es un saldo incuestionable que esta enfermedad nos dejó en todas las latitudes (CEPAL, 2020). En México, como en toda América Latina, el acceso a la señal de internet es limitado, y muy especialmente en las zonas rurales de difícil acceso. Así, para muchos/as jóvenes universitarios/as ese retorno a sus pueblos implicó un corte o al menos una interrupción con sus estudios por la falta de conexión wifi. Empero, este artículo no tiene como foco sistematizar cómo procedió la continuidad pedagógica en el nivel superior, sino que nuestro interés está puesto en un efecto colateral positivo de esta movilidad sobre las lenguas indígenas, ya que a pesar de la adversidad del momento las lenguas indígenas encontraron un canal de expresión.

En las entrevistas cuando se reflexionaba sobre el impacto de la pandemia en su vida cotidiana, unánimemente todos/as coincidieron en señalar que el volver a sus pueblos implicó una oportunidad inesperada para reconectar con diversos interlocutores y hablar con mayor frecuencia sus lenguas originarias. A modo de ilustración, citemos algunas de las voces de

los/as entrevistados/as:

“La pandemia me ayudo a que yo estuviera más en contacto con mi gente y mi lengua. En mi casa tengo tiempo de escuchar y hablar en mi lengua. En Oaxaca no tenía contacto con nadie, solo por teléfono con mi familia” (Entrevista 3, mujer mixe, 23 años).

“En mi caso, yo pude interactuar más al regresar a mi pueblo. Deje el lugar que arrendaba en Oaxaca. Regresé a mi pueblo y evidentemente tuve más comunicación en mi lengua indígena. En mi caso fomentó más la práctica de la lengua indígena” (Entrevista 8, hombre zapoteco, 21 años).

“En las familias mejoro porque empezaron a convivir más, se hablaba más la lengua, incluso gente de la ciudad de México regresaron a sus comunidades. Tuvimos todos más convivencia” (Entrevista 9, mujer mixteca, 24 años).

“En lo personal volví a mi pueblo y tuve ese contacto más fuerte con mi lengua, aprecié más mi cultura y lengua. Enfoque mi investigación (para la Tesis de Licenciatura) en la lengua. Estando ahí tenía más tiempo y pude investigar en mi lengua. Hice investigación sobre los numerales en mi lengua. Sin la pandemia no hubiera tenido ese contacto con mi lengua” (Entrevista 10, hombre zapoteco, 23 años).

“En mi caso al regresar a mi comunidad sí se me dio más la oportunidad de hablar, estaba en constante comunicación vía telefónica con mi familia, pero no tenía tantos hablantes directos. En mi comunidad tengo a mi abuela, hermanas, familia y aprendo nuevas cosas que no sabía” (Entrevista 12, mujer zapoteca, 24 años).

“En mi caso, regrese a mi pueblo un año. Y volví a hablarlo todos los días y todo el tiempo y me olvidé un poco del español. A mis hermanas igual. Estuvimos todos más en casa y en familia. Regresé y volví a usar palabras que ya no usaba. Es diferente hablar con abuelos, recordé y aprendí nuevas palabras” (Entrevista 15, mujer chatina, 24 años).

“En lo personal practique más porque regrese a mi comunidad. Hablaba con vecinos, tíos. Tenía mucha práctica y se usaba más la lengua” (Entrevista 16, hombre mixteco, 25 años).

Las palabras textuales de los/as jóvenes entrevistados/as son más que elocuentes por

sí mismas y hay varios aspectos sobre los que podemos reflexionar. Por un lado, mencionan el impacto que tuvo la migración de la ciudad y el retornar a su terruño en la revitalización de sus lenguas indígenas, ya que la vida en ese contexto supuso la presencia de la dimensión familiar-comunitaria a partir de la cual se retomaron espacios comunicativos en las lenguas indígenas con diversos/as interlocutores/as. A continuación, ahondaremos en estas dimensiones, para dar cuenta de la oportunidad que la pandemia brindó a los hablantes de lenguas indígenas de la región oaxaqueña.

En primer lugar, de estas frases se depende una fuerte presencia de la dimensión de la familia ampliada y lo comunitario como potenciador de las prácticas de habla de las lenguas indígenas. La impronta de la vida en comunidad fue un desprendimiento inesperado de las medidas de prevención sanitaria en pandemia. La consigna nodal para frenar la propagación del coronavirus –previamente a la aparición masiva de las vacunas– se centró en el repliegue de las personas al confinamiento en las unidades domésticas. Este modelo se inspiraba en un/a ciudadano/a promedio de una clase media ciudadana, a través del dictado de normas de bioseguridad para detener los contagios en el idioma hegemónico y a partir del uso de bienes de desigual acceso, como es el agua potable, alcohol en gel y químicos desinfectantes (Cosar, 2022). Por lo tanto, esas medidas trasladadas a los contextos rurales tuvieron otras lógicas en el cotidiano, como iremos desplegando en los siguientes párrafos.

En México, como en todo el mundo, bajo el lema “quédate en casa” se invitaba a las personas a reducir los contactos con el mundo exterior. No obstante, como hemos podido relevar en otros contextos indígenas (Enriz *et al.* 2021), ese patrón de prevención es muy ajeno a las dinámicas de organización de las comunidades indígenas, ya que el aislamiento en viviendas mono-familiares dista mucho de las prácticas de sociabilidad cotidianas. Por ello, no nos sorprende esa referencia a la dimensión comunitaria en los tiempos de confinamiento. Es importante considerar que para los estilos de vida indígenas resulta muy complejo que pueda haber una distancia, como se proscribía como deseable en las campañas de prevención higiénica (Israde, 2020).

Cabe destacar que en México el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) editó en julio de 2020 una “Guía para la Atención de Pueblos y Comunidades Indígenas y

Afromexicanas ante la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19)” en donde se sugiere implementar medidas culturalmente pertinentes, respetando la forma de organización y especificidades culturales de las comunidades indígenas y Afromexicanas, enfatizando la necesidad de incluir además del lema “Quédate en casa”, el “Quédate en tu comunidad”. Por lo tanto, la dimensión de lo colectivo vemos que se hace presente de un modo inevitable, ya que es parte de las dinámicas de los pueblos indígenas, tal como los/as mismos/as jóvenes entrevistados/as lo han mencionado y los organismos estatales de México lo han explicitado.

En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, se hace visible que la vida cotidiana en la esfera familiar-comunitaria es un espacio nodal de uso y vitalidad lingüístico muy significativo. De regreso a sus comunidades, la vida siguió su curso y los/as estudiantes junto a sus familiares y vecinos/as se han involucrado en actividades socio-productivas y hogareñas con aprendizajes que no hubieran desarrollado de permanecer en las instituciones escolares (López, 2021). En efecto, la migración a las ciudades para continuar con la formación universitaria implicó una interrupción con las prácticas, actividades y dinámicas cotidianas de sus pueblos de origen, así como una modificación en las formas de transmisión intergeneracional de saberes. La pandemia implicó el retorno a estos espacios sociales y comunicativos y, por lo tanto, devino en un estímulo para la resistencia de las lenguas indígenas a los embates de las lenguas hegemónicas.

Al respecto, cabe citar que Olko y Maryniak (2022) arriban a conclusiones similares a partir de una encuesta en línea realizada a 1064 hablantes de diferentes lenguas indígenas de México durante 2020. Entre sus hallazgos relevan que los/as encuestados/as señalan un aumento en el uso de los idiomas locales durante la pandemia, y quizás el factor que mejor explica ese hecho son las restricciones a la movilidad y el confinamiento a los círculos familiares. De ese modo, aumenta la interacción comunicativa en los espacios domésticos, que constituyen el lugar principal de la retención de las lenguas indígenas.

Según la bibliografía sociolingüística, el hablar una lengua en el contexto doméstico y las prácticas de trasmisión lingüística intergeneracional se consideran como las variables más importantes para el mantenimiento de una lengua minorizada (Coronado et al., 1984;

Kulick, 1992; Censabella, 1999; Skutnabb-Kangas, 2000; Flores Farfán, 2001; Hagège, 2002; Rindstedt y Aronsson, 2002; McCarty, 2003; Wittig, 2007, Hecht, 2010, entre muchos otros). Es decir, cuando en la comunicación familiar y comunitaria, durante la socialización lingüística de los/as niños/as y jóvenes, se mantiene la lengua indígena en el cotidiano hay esperanzas de vitalidad lingüística.

La lengua se tiene que comprender en su dimensión social, como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico específico, por ello más allá de los mandatos o discursos en favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena conserva espacios de uso cotidianos, salvaguarda las expectativas de su reproducción y mantenimiento. Y los nuevos usos de las lenguas indígenas derivados del confinamiento por la pandemia, no solo afectaron a los/as jóvenes, sino que también, en sus propias palabras, a los niños/as y demás miembros de las familias que tuvieron la oportunidad de convivir más horas y ampliar espacios comunicativos transgeneracionales.

En tercer lugar, la pandemia puso en foco dos extremos generacionales que se vieron interpelados negativa y positivamente. Por un lado, la pérdida de los/as ancianos/as, víctimas sensibles de este virus; y, por otro lado, la presencia de las nuevas estrategias de divulgación de las lenguas indígenas en redes sociales a través de los/as jóvenes que encontraron nuevos espacios para su “activismo lingüístico” (López, 2021) en épocas de confinamiento. Una de las más terribles consecuencias del COVID-19 ha sido que la mayoría de las víctimas fatales se concentran en las generaciones mayores. Hecho que impacta aún más entre los pueblos indígenas, debido a que, según la CEPAL (2020), en México la letalidad observada entre los hablantes de lenguas indígenas es de 17,5%, muy superior a la registrada entre el resto de la población (10,4%). Entonces, entre los pueblos indígenas esto ha supuesto la pérdida de un patrimonio invaluable: los/as ancianos/as que son transmisores/as clave de los conocimientos lingüísticos y culturales (Yanireth, 2020; López, 2021, Naciones Unidas 2020 y Olko y Maryniak 2022). Los/as ancianos/as indígenas de toda América Latina dejaron un vacío inmenso con sus muertes en tanto depositarios de los saberes ancestrales de sus pueblos. Son pérdidas tan recientes que aún cuesta dimensionar sus consecuencias a futuro.

Por otro lado, en el otro extremo generacional, durante la pandemia las lenguas

encontraron resquicios para hacerse visibles y audibles en nuevos territorios digitales y dimensiones desconocidas. Aparece la figura de estos “jóvenes activistas” que posicionan a las lenguas indígenas de sus pueblos en espacios públicos (López, 2021). En las entrevistas los/as jóvenes mencionaron nuevos proyectos que construyeron en la pandemia, como la confección de tutoriales en Facebook o Instagram, videos de Tik Tok enseñando numerales u otros aspectos gramaticales curiosos de sus lenguas o video de YouTube mostrando sus pueblos hasta colaboraciones con radios locales traduciendo spots de campañas de prevención sanitaria.⁶

En épocas de pandemia, surgió la necesidad de otro espacio de uso y visibilidad de las lenguas indígenas, nos referimos a las campañas sanitarias de prevención, cuidado e higiene. Dichas campañas se tuvieron que enfrentar con el conocido problema de la traducción entre el español y las lenguas indígenas. Cabe decir que, si bien los gobiernos de toda la región produjeron material audiovisual y escrito con información preventiva del COVID en lenguas indígenas, nos enfrentamos con varios inconvenientes en esa labor. Por un lado, se realizaron traducciones literales de los mensajes o consignas del español a algunas lenguas originarias, sin considerar las diferencias culturales de esos contenidos. Por otro lado, la diversidad de variedades lingüísticas es tal que fue necesario el compromiso voluntario de muchos hablantes para hacer inteligibles esos mensajes en todas sus comunidades. Justamente, tal como se puso en evidencia con las entrevistas, los/as jóvenes con mayor nivel de escolaridad alcanzado por haber asistido a la universidad fueron quienes se ocuparon de traducir y hacer accesible mucha de la información médica sobre el coronavirus que estaba circulando.

Por último, el foco de este artículo pone en evidencia algo que muchas investigaciones vienen demostrando respecto de la correlación entre las variaciones en el uso de las lenguas y los cambios macrosociales a nivel histórico, político y socioeconómico que afectan a sus

⁶ A modo de ejemplo se puede mencionar a las experiencias del colectivo de estudiantes de la UABJO que conforman *Chispas Idiomáticas* que se encarga de la revitalización de las lenguas originarias del Estado de Oaxaca (<https://www.facebook.com/Chispas.Idiomáticas>) y del grupo *Mnii diidx zah* (Habla mi zapoteco), grupo que difunde diferentes aspectos de dicha lengua en medios digitales (<https://www.facebook.com/profile.php?id=100028842295384>).

hablantes (Knab y Hasson de Knab 1979; Coronado et al. 1984; Palmer 1997; Landweer 2000; Kerswill 2006 y Zuñiga 2007). Es decir, varios de estos estudios explican cómo las minorías étnicas atraviesan distintas condiciones de posibilidad para hablar sus lenguas según sus transformaciones en la ubicación geográfica, en el contexto socioeconómico global y en las coyunturas histórico-políticas, entre otros aspectos (cf. Hecht, 2011). Según esta perspectiva, los movimientos migratorios son el ejemplo paradigmático en el que se condensan cambios en todos los factores citados que repercuten directa e indirectamente sobre la/s lengua/s.

La migración de los/as jóvenes entrevistados/as para poder asistir a la universidad supuso muchos cambios en sus vidas cotidianas que explícita e implícitamente inciden sobre las lenguas habladas. Las prácticas comunicativas de las personas claramente varían ante el cambio residencial. La bibliografía afirma en general que cuando un grupo migra, reemplaza su lengua de origen por la del lugar de acogida, porque esa nueva lengua o variedad porta mayor prestigio social y funciones comunicativas. En estos casos en la ciudad de Oaxaca de Juárez predomina el español, más allá de la enorme diversidad que caracteriza a ese Estado. Por lo que las reflexiones de los/as jóvenes indígenas dan cuenta de cómo al momento de regresar a sus hogares se dieron cuenta de que el español había ganado espacios comunicativos en sus vidas cotidianas.

Más aún, refiriéndose a la migración, Landweer (2000) señala como uno de los principales indicadores de vitalidad etnolingüística a la posición relativa de una lengua en el continuum rural-urbano. Así, determina un gradiente de aspectos para diagnosticar estados sociolingüísticos según si la lengua amenazada se encuentra en la ciudad, o en la periferia de algún centro urbano, pero con acceso fácil a él; o si la comunicación con la urbe es difícil, o si se encuentra en una zona remota e inaccesible. O sea, según una lengua se desplace en ese continuum estará en mayor o menor riesgo de ser reemplazada por aquella otra que domine en el medio urbano. Entre los desafíos más grandes de migrar a la ciudad para estudiar en la universidad está la erosión en la transmisión intergeneracional de la lengua junto con la reducción de los espacios de uso, y la subalterización de las lenguas indígenas en las grandes urbes. Estos/as jóvenes en sus relatos de vida mencionan muchas formas de discriminación

y estigmatización por su pertenencia étnica en la ciudad (sobre todo por el uso de vestimenta tradicional). Por lo que es entendible que en su vida diaria como jóvenes estudiantes universitarios/as ciudadanos/as, la lengua indígena haya quedado relegada solo para la comunicación telefónica con sus familias, como ellos/as mismos/as mencionan en las citas textuales.

En síntesis, si bien en esta investigación es muy complejo establecer las repercusiones que la migración ha tenido para la vitalidad o el retraining lingüístico, hay dos hechos innegables para destacar. Por un lado, para algunos de estos/as jóvenes la vuelta a los espacios rurales implicó cierta desconexión con la universidad, en términos de la conectividad a internet para seguir con modalidad de las clases en línea. Pero, por otro lado, para otros/as jóvenes como contracara de esa vuelta al terruño se propició una reconexión y un reencuentro con sus lenguas nativas. Un hecho claro es que el alejamiento de la ciudad potenció nuevos espacios de usos para las lenguas indígenas. Además, los/as jóvenes indígenas se posicionaron como nuevos/as agentes de la vitalidad lingüística construyendo territorios digitales que dialogan con los territorios ancestrales, y así contribuyen a ampliar el espectro de personas a las que llega la información haciendo visibles y audibles sus idiomas también ante los sectores hegemónicos a través de redes sociales (López, 2021 y Cosar, 2022).

4. Conclusiones: “Sin la pandemia no hubiera tenido ese contacto con mi lengua”

La pandemia del COVID-19 no hizo más que agudizar las desigualdades de los pueblos indígenas en relación con el resto de la sociedad. La precariedad laboral, sanitaria y de conectividad para acceder a la escolaridad, entre muchas otras cuestiones se hizo evidente en los tiempos de aislamiento. Las secuelas que ha dejado el coronavirus a nivel social son muchas y aún es pronto para diagnosticar los alcances para las próximas generaciones. Sin embargo, nos topamos con aspectos novedosos e imprevistos que nos interesa resaltar.

Un saldo positivo de esta pandemia en una dimensión inesperada resultó ser la potencial vitalidad de las lenguas indígenas porque todas las actividades productivas cesaron y en todo el mundo se impuso el confinamiento en los hogares. El cierre de las instituciones escolares, como las universidades, implicó que los/as jóvenes indígenas que habían migrado a la ciudad para estudiar retornen a sus pueblos de origen. Por lo tanto, esa vuelta al terruño

amplió los márgenes de convivencia familiar y comunitaria, y eso a su vez impactó en un mayor uso de las lenguas indígenas en la vida corriente. Por lo tanto, “las lenguas y culturas indígenas habrían ganado cinco horas diarias de aprendizaje situado y activo, en el contexto de la actividad doméstica y socio-productiva en las que estos niños y jóvenes se ven inmersos cuando no van a la escuela” (López, 2021: 124). Al igual que lo afirmado en esta cita, en las entrevistas se hicieron presentes reflexiones sobre cómo la pandemia ayudó a que muchas personas de zonas rurales (y de todas las generaciones) volvieran a impulsar el trabajo en el campo, como por ejemplo cultivar. Así como se incentivó el uso de las lenguas indígenas porque esas prácticas devienen y se efectúan a través de estas lenguas.

Estos hallazgos no son menores ya que desde hace décadas se insiste en el potencial de las instituciones educativas para la revitalización lingüística. Las políticas lingüísticas implícitas en los diseños para la escolarización de aquellas personas que hablan más lenguas que la lengua oficial vienen motivando promover los usos de las lenguas. A través de diseños de políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües se promueve el estatus y la valorización positiva de algunas lenguas, mientras que a otras se les resta visibilidad social o bien se mantiene un equilibrio entre una multiplicidad lingüística. En ese sentido, la relación entre el sistema educativo y las lenguas de un país es muy compleja, y suscita innumerables debates en ámbitos académicos y de gestión que a menudo omiten o sobredimensionan las posibles repercusiones –por la acción negativa o por la positiva– que tienen las instituciones escolares de todos los niveles sobre las posibilidades de rechazo o mantenimiento lingüístico.

Las instituciones educativas (escuelas primarias, secundarias, universidades, etc.) parecen haber sido los lugares e instrumentos para erradicar aquellas lenguas que no son la dominante, pero a la vez tienen la potencialidad de transformarse en espacios para revitalizarlas si las incluyen en sus programas de enseñanza (Hagège, 2002). Sin embargo, las opiniones con respecto a las posibilidades de que a través de acciones educativas se puedan eliminar o conservar a voluntad las lenguas no son unánimes (McCarty, 2003; Hornberger, 1998; Hinton y Ahlers, 1999; Spolsky, 2002 y Censabella, 2005). Muchos antropólogos y lingüistas explicitan la tensión latente en las políticas lingüístico-educativas afirmando que si bien la ausencia de escolarización en la lengua minoritaria puede dificultar

el mantenimiento lingüístico –por quedar la lengua mayoritaria impuesta como única–, la escuela *per se* no es suficiente para asegurar el futuro de una lengua (Hornberger y López, 1998; Warner, 1999; Romaine, 2000; Meek, 2001 y Sichra, 2005). La sola presencia de la lengua minoritaria en las aulas es potencialmente necesaria pero no suficiente para la vitalidad lingüística, ya que se estarían desconociendo otros ámbitos de uso no escolares que también debieran estimularse (religiosos, medios de comunicación, domésticos, entre muchos otros) (Luykx, 2004 y Castillo, 2003). Por ende, la escuela, como cualquier institución social, puede contribuir para el mantenimiento lingüístico de aquellas lenguas sometidas a los poderes hegemónicos, aunque no necesariamente por medio de acciones pedagógicas, sino por los efectos positivos que acarrea su presencia en términos de la valoración lingüístico-cultural de esa comunidad de habla.

Pero la pandemia nos enseñó otra lección. Más allá de estos debates sobre la incidencia de las instituciones escolares sobre la diversidad lingüística, las lenguas recobraron una fortaleza inusitada al salir de la escuela y renacer en la vida cotidiana familiar y comunitaria. El cierre de la escolaridad presencial con el paso a la virtualidad posibilitó que convivan por más horas en las unidades domésticas y comunidades distintas generaciones y las lenguas indígenas encontraron más eventos comunicativos donde expresarse y más interlocutores/as para hacerse presentes. Por lo tanto, y para concluir, quienes desde hace años venimos reflexionando en torno de la relación entre escolaridad y desplazamiento/mantenimiento lingüístico, podemos tratar de reflexionar y aprender una lección sobre donde radica el alma de una lengua.

Referencias bibliográficas:

Castillo, Martín (2003), “¿Cómo enfrentar la planificación lingüística en lenguas indígenas? ¿Están enfermas nuestras lenguas o somos nosotros los enfermos?” en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 1 (1): 79-86.

Censabella, Marisa (1999), *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*, Buenos Aires: EUDEBA.

Censabella, Marisa (2005), “La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe

- intercultural” en *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Salta: Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020), “El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/171), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Coronado, Gabriela; María Teresa Ramos Enriquez y Javier Telléz Ortega (1984), *Continuidad y Cambio en una Comunidad Bilingüe*, México DF: CIESAS.
- Cosar, Rosario (2022), “La subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia”. En: <https://obepe.org/educacion-rural/la-subalternidad-de-las-lenguas-originarias-en-tiempos-de-pandemia/> (Fecha de consulta 27-03-22)
- Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana y Hecht, A. C. (2021), “Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de COVID-19” en *Ciencia y Cultura* N° 46: 89-108.
- Flores Farfán, José Antonio (2001), “Culture and language revitalization, maintenance, and development in Mexico” en *International Journal of the Sociology of Language* 152: 185-197.
- Hagège, Claude (2002), *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Hecht, Ana Carolina (2010), “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui-Argentina*, Múnich: Lincom Europa, academic publications.
- Hecht, Ana Carolina (2011), “Un análisis antropológico sobre la migración y el desplazamiento lingüístico entre hablantes de la lengua toba en Argentina” en *Gazeta de Antropología* N° 27 (1): 1-17.
- Hecht, Ana Carolina (2021), “Reflexiones (en pandemia) sobre la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco” en *Revista IRICE* N°40: 19-47.
- Hecht, Ana Carolina; ENRIZ, Noelia, GARCÍA PALACIOS, Mariana, ALIATA, Soliedad y CANTORE, Alfonsina (2018), “Yo quiero estudiar por mi comunidad” Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina en *Cuadernos de Antropología Social* 47: 105-122.

Hecht, Ana Carolina: “Sin la pandemia no hubiera tenido ese contacto con mi lengua”: reflexiones de jóvenes universitarios/as indígenas de México sobre los usos de sus lenguas durante el confinamiento en 2020.

- Hinton, Leanne y Jocelyn Ahlers (1999), “The Issue of ‘Authenticity’ in California Language Restoration” en *Anthropology & Education Quarterly* 30 (1): 56-67.
- Hornberger, Nancy H. (1998) “Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives” en *Language in Society* 27 (4): 439 - 458.
- Hornberger, Nancy y Luis Enrique LÓPEZ (1998), “Policy, Possibility and Paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia” en Cenoz, Jasone y Fred Genesee (Eds.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, pp. 206-242. Clevedon: Multilingual Matters.
- INEGI (2020), Censo de Población y Vivienda en México 2020. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx>
- INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) (2020), “Materiales en lenguas indígenas para prevenir el coronavirus COVID-19”, Ciudad de México [en línea] https://site.inali.gob.mx/Micrositios/materiales_de_preencion_covid-19/estados.html. (Fecha de consulta 25/03/22)
- Israde, Yanireth (2020), “Lenguas en riesgo por pandemia”. En: https://www.mural.com.mx/aplicacioneslibre/preacceso/articulo/default.aspx?_rval=1&urlredirect=https://www.mural.com.mx/lenguas-en-riesgo-por-pandemia/ar1988866?referer=-7d616165662f3a3a6262623b727a7a7279703b767a783a-- Cd. de México (16 julio 2020). (Fecha de consulta 27-03-22).
- Kerswill, Paul (2006), “Migration and language” en Mattheier, Klaus; Ulrich Ammon y Peter Trudgill (Eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, Volumen 3. Berlin: De Gruyter.
- Knab Tim y Liliane Hasson de Knab (1979), “Language Death in the Valley of Puebla: a socio-geographic approach” en *Proceedings of the Berkley Linguistic Society* 5: 471-483.
- Kulick, Don (1992), *Language shift and cultural reproduction; Socialization, self, and syncretism in a Papua New Guinean village*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Landweer, Lynn (2000), “Endangered Languages. Indicators of Ethnolinguistic Vitality” en *Notes on Sociolinguistics* 5 (1): 5-22.
- López, Luis Enrique (2021), *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*, Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Luykx, Aurolyn (2004), “The future of Quechua and the Quechua of the future: language ideologies and language planning in Bolivia” en *International Journal of the Sociology of Language* 167: 147-158.
- Mccarty, Teresa L. (2003), “Revitalising Indigenous languages in homogenising times” en *Comparative Education* 39 (2): 147-163.
- Meek, Barbra Allyn (2001), *Kaska language socialization, acquisition and shift*. Tesis de Doctorado. Tucson: University of Arizona.
- Muñoz-Pogossian, Betilde (2016), “Capítulo 5. Desigualdad y Exclusión en las Américas: Avances y Desafíos de la Agenda de Equidad” (pp. 133-154). En: Muñoz-Pogossian, Betilde y Alexandra Barrantes (comp.) *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Washington, Estados Unidos: OEA.
- NACIONES UNIDAS (2020), “Implicaciones de COVID-19 para los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe”. Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/un-desa-policy-brief-70-the-impact-of-covid-19-on-indigenous-peoples/> (Fecha de consulta 15/11/22)
- Olko, Justyna y Joanna Maryniak (2022), “Los hablantes de lenguas indígenas en México frente a la pandemia. Memoria histórica, vulnerabilidad y resiliencia” en *Ichan Tecolotl*, año 33, Número 358. Disponible en: <https://ichan.ciesas.edu.mx/los-hablantes-de-lenguas-indigenas-en-mexico-frente-a-la-pandemia-memoria-historica-vulnerabilidad-y-resiliencia/> (Fecha de consulta 27-03-22)
- Palmer, Scott (1997), “Language of Work: The Critical Link between Economic Change and Language Shift” en Reyhner, Jon (Ed.) *Teaching Indigenous Languages*, pp. 263-286. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University.

Hecht, Ana Carolina: “Sin la pandemia no hubiera tenido ese contacto con mi lengua”: reflexiones de jóvenes universitarios/as indígenas de México sobre los usos de sus lenguas durante el confinamiento en 2020.

- Reyes de la Cruz, Virginia Guadalupe (2021), “La Universidad del siglo XXI. La construcción del Modelo educativo UABJO para la transformación Social” en Luis Rodolfo Ibarra Rivas, María del Carmen Díaz Mejía, Patricia Roidman Genou y Sara Miriam González Ramírez (comp.) *Política Educativa: debates, acuerdos y omisiones*. Querétaro: Editorial Plaza y Váldes/Universidad Autónoma de Querétaro
- Reyes de la Cruz, Virginia Guadalupe y Ana Carolina Hecht (2022), “Las lenguas originarias en la UABJO, una oportunidad para pensar la construcción de conocimiento desde el diálogo de saberes” en *Boletín Educar en la Diversidad* N° 7: 38-45.
- Rindstedt, Camilla y Karin Aronsson (2002), “Growing up monolingual in a bilingual community: The Quichua revitalization paradox” en *Language in Society* 31: 721-742.
- Romaine, Suzanne (2000), “Multilingualism, conflict, and the politics of indigenous language movements” en *Estudios de Sociolingüística* 1 (1): 13-25.
- Sichra, Inge (2005), “¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística” en *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe* 3 (3): 161-181.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2000), *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spolsky, Bernard (2002), “Prospects for the Survival of the Navajo Language: A Reconsideration” en *Anthropology & Education Quarterly* 33 (2): 139–162.
- Varela huerta, Itza Amanda y Bertha Maribel Pech Polanco (2021), “Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México”. Disponible en: <https://www.nodal.am/2021/07/racismos-educacion-y-poblaciones-indigenas-y-afrodescendientes-en-mexico-2/> (Fecha de consulta 26/03/2022)
- Warner, Sam L. No'eau (1999), “Kuleana: The Right, Responsibility, and Authority of Indigenous Peoples to Speak and Make Decisions for Themselves in Language and Cultural Revitalization” en *Anthropology & Education Quarterly* 30 (1): 68–93.
- Wittig, Fernando (2007), “En torno a la vigencia del Mapuzungun en Chile: la nueva realidad urbana y el pronóstico de los especialistas” en *VI Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Salta: Universidad Nacional de Salta.

Zúñiga, Fernando (2007), “Maudunguwelaymi am? ‘¿Acaso ya no hablas mapudungun?’
Acerca del estado actual de la lengua mapuche” en *Estudios Públicos* 105: 9-24.