



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE ARTES
MAESTRÍA EN PATRIMONIO CULTURAL DE MÉXICO

PROYECTO TERMINAL

**CREACIÓN ESCÉNICA PARA LA IDENTIDAD OTOMÍ EN JÓVENES,
UNA EXPLORACIÓN DESDE LAS ARTES ESCÉNICAS Y EL HÑÄHÑÜ
EN EL CORAZÓN DE ACTOPAN, HIDALGO.**

Para obtener el grado de
Maestra en Patrimonio Cultural de México

PRESENTA

Lic. Teresa Angelica Huerta Camilo

Director

Mtro. Román Calva Rubiales

Codirector

Dr. Gustavo Arnulfo Godínez Pérez

Mineral del Monte, Hgo., México., noviembre 2025



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Artes
Institute of Arts

Oficio Núm. IA/1125/2025

Mtra. Ojuky del Rocío Islas Maldonado
Directora de Administración Escolar de la UAEH
Presente

Con fundamento en el Artículo 37 de la Ley Orgánica y Artículo 51 Fracciones III, VI y IX del Estatuto General de la Universidad, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el Proyecto Terminal titulado: *Creación escénica para la identidad otomí en jóvenes, una exploración desde las artes escénicas y el hñāhñū en el corazón de Actopan, Hidalgo*, que para obtener el grado de Maestro en Patrimonio Cultural de México presenta la Lic. Teresa Angelica Huerta Camilo, matriculada en el Programa de Maestría en Patrimonio Cultural de México, con número de cuenta 281091; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de Proyecto Terminal, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el Examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que le otorgamos al alumno mencionado, nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Proyecto Terminal, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el Examen para obtener el grado.

Agradeciendo sus atenciones, reciba un saludo fraternal.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
Mineral del Monte, Hgo., a 24 de octubre de 2025.

Lic. Juan Manuel Camacho Bertrán
Director del Instituto de Artes

Mtro. Mtro. Román Calva Rubiales
Director de Proyecto Terminal

Dr. Gustavo Arnulfo Godínez Pérez
Co-director de Proyecto Terminal

Dr. Miguel Ángel Ledezma Campos
Lector de Proyecto Terminal

Dra. Paola Cortes Almanza
Lectora de Proyecto Terminal

"Amor, Orden y Progreso"



2025



Calle Ex Hacienda de San Cayetano s/n, Col. Centro.
42135. Mineral del Monte, Hidalgo
Teléfono: 7717172000 Ext. 42501
ida@uah.edu.mx

uah.edu.mx

***A Cristhian y mis niñas
A mi familia***

AGRADECIMIENTOS

A Cris, mi compañero de vida, amor y aventuras. Gracias por caminar a mi lado con paciencia, humor y ternura; por acompañarme en los días de duda y celebrar conmigo cada logro. Por recordarme que la vida también se baila, se ríe y se sueña despacio. Por ser hogar, impulso y calma; mi raíz y mi cielo.

A mis gatitas Leonina y Blue, por acompañarme en silencio y resiliencia durante los momentos de escritura y crisis. Y a mi gatito Mo, por estar el tiempo que debiste y enseñarme a confiar en el proceso y a creer.

A mis padres, Teresa Camilo y Rogelio Huerta, por decirme más de una vez que soy ambiciosa y necia, y aun así ser siempre mi base, mi raíz y mi impulso. A mi madre, por el legado silencioso del mazateco que habita en su memoria, y que me enseñó, incluso desde el silencio, el valor de una lengua. A mi padre, por su fuerza paciente, por acompañarme incluso en mis búsquedas más inciertas.

A mi familia: mis hermanos Ignacio, Wuilfredo, Paola y mis sobrinos, que han sentido mi ausencia y, al mismo tiempo, mi perseverancia.

A mi suegra Amalia, por ser familia, consejera y fan de mi trabajo, como yo lo soy del suyo.

Al Dr. Gustavo Arnulfo Godínez Pérez, mi co-director, por ser no solo esa figura académica, sino también un amigo, consejero, guía y constante motivador. Al Mtro. Román Calva Rubiales, mi director, por ser la calma en los momentos de crisis. A mis lectores, la Dra. Paola Cortes Almanza y el Dr. Miguel Ángel Ledezma Campos, por su tiempo, sus consejos y su mirada atenta.

A mis amigos, quienes se volvieron familia y caminaron conmigo en este proceso, compartiendo risas, desvelos y abrazos. En especial a Michael, quien se volvió mi familia en el momento que más lo necesité, por ser mi hermano, esa mano y luz en medio de la tempestad. Y a Antonio, por ser quien me llevó a este camino y mostrarme, desde tu ser y cosmovisión, un paso profundo hacia la raíz otomí. A la Fundación Kilim Hña-Hñu, centro de rehabilitación para personas con adicciones, y a todos los hombres del grupo que compartieron conmigo la riqueza de su vida y su tiempo.

A mis compañeros de maestría —Luz, José Miguel, Mayola, Ali, Anilú, Isaac, Rafa y Salvador — por no dejarme tirar la toalla, por acompañarme aun en la distancia, por ser guías, amigos y sostén. A mis maestros del posgrado, de quienes aprendí tanto y a quienes admiro profundamente.

Y finalmente, a mi herencia, que me enseñó que la lengua también es hogar y memoria. La primera palabra que aprendí en mazateco fue chítu, “gato”, y desde entonces comprendí que las palabras también acompañan, observan y cuidan. En hñähñü aprendí que nxutsi significa niña, que xanhate es maestro, y que jamädi es gracias.

Con esas tres palabras abrazo lo que soy: la niña que aprende y sueña, la maestra que siembra y comparte. No me cansaré de decir jamädi a quienes han caminado a mi lado.

ÍNDICE

GLOSARIO	9
Hñähñü – Español.....	9
Expresiones Hñähñü – Español	11
Expresiones Mazateco – Español.....	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1: TEATRO Y ESCENA: UN RECORRIDO POR LAS LENGUAS E IDENTIDADES	27
1.1 Teatro y escena: El repertorio como archivo vivo	28
1.1.1 Teatro testimonial, ritual, decolonial y performativo	30
1.1.2 El Teatro del Oprimido (TO) como estrategia pedagógica.....	33
1.2 La revitalización lingüística	35
1.2.1 El hñähñü entre fronteras culturales.....	38
CAPÍTULO 2: NOCIONES SOBRE EL TEATRO, LA LENGUA E IDENTIDAD	46
2.1 Lengua e identidad cultural.	46
2.1.1 Dialecto vs lengua: el estigma colonial.	47
2.2 Glotodidáctica y revitalización lingüística.....	49
2.3 Métodos para la lengua en riesgo	57
2.4 El Teatro como herramienta de transformación	58
2.5 Hibridación y migración: el viaje de las palabras entre fronteras culturales	58
2.6 Estrategias de Preservación lingüística: rescatar el pasado para construir el futuro	60
2.7 Marco Legal: entre protección y el olvido	61
2.8 La Educación Bilingüe: más allá de la traducción, una nueva perspectiva pedagógica.....	66
2.9 Cuerpo como archivo de resistencia	67
CAPÍTULO 3: EL TEATRO COMO PRAXIS PARA FOMENTO DEL HÑÄHÑÜ, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA	73
3.1 Enfoque de la investigación.....	73
3.2 Paradigma y perspectiva teórica	74
3.3 Herramientas Metodológicas	75
3.4 Territorio y contexto sociocultural del trabajo	77
3.5 Bioescénica y el cuerpo como archivo de la memoria	83
3.6 Sistematización y análisis de la información	85

CAPÍTULO 4: DAR TSA DÍ MBENI, DAR TSA GA QT'E - SI PUEDO IMAGINARLO, PUEDO LOGRARLO	88
4.1 Análisis de datos: del testimonio a la metáfora escénica	99
4.2 Síntesis	111
4.3 Discusión.....	115
CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	127
ANEXOS	138
Anexo 1 – texto.	138

GLOSARIO

Hñähñü – Español

Término	Categoría	Definición
bädi	Sustantivo	Maguey.
bätsi	Sustantivo	Vainas (de legumbres o mezquite).
batha	Sustantivo	Tierra.
da	Verbo	Vivir (Concepto de vida ligada al entorno o a la comunidad, no como un proceso individual).
dä	Sustantivo	Hijo (Utilizado como nombre de personaje en el anexo).
fädi	Sustantivo	Cielo.
gätu	Sustantivo	Colibrí (Asociado a la ligereza y al mito de origen).
hñähñü	Sustantivo	Autodenominación de la lengua otomí.
hyodi	Sustantivo	Cerro.
jä'i	Sustantivo	Hija (Utilizado en contexto de la frase de la obra).
jamädi	Sustantivo	Agradecimiento.
Khwa (o Yo Khwa)	Nombre Propio	Dos conejos (Dios del pulque, símbolo de dualidad: vida y muerte).
Mada	Sustantivo	Molcajete y su respectiva piedra para

		moler.
M̥i	Sustantivo	Ritual (Título del poema en el anexo).
ndähi	Sustantivo	Viento (Utilizado como nombre de personaje).
nkahi	Sustantivo	Hermano (Según contexto: mayor o menor).
Nöni	Verbo/Sustantivo	Amar (o querer, tener afecto).
nt'öde	Sustantivo	Violín (Instrumento de cuerdas).
Nxuki	Verbo	Volar o elevarse (Usado simbólicamente como soñar o levantar el vuelo).
Nxutsi	Sustantivo	Niña.
Ñätho	Nombre Propio	Espíritu dador de vida (El que creó al primer otomí en el mito de origen).
Sëi	Sustantivo	Pulque (Utilizado como nombre de personaje).
t'ähi	Sustantivo	Cactáceas (Se refiere a nopales y cactus).
t'afi	Sustantivo	Aguamiel.
Thogi	Verbo/Sustantivo	Ir y venir / Movimiento del agua.
Thuhu	Sustantivo	Mezquite.
Tötsi	Sustantivo	Felicidad (Estar bien, alegría).

Üema	Sustantivo	Gigantes de piedra.
Xanhate	Sustantivo	Maestro (o el que comparte conocimientos).
Yähi	Sustantivo	Palabra verdadera o con raíz.
Zänä	Sustantivo	Sabiduría (Que se obtiene con el tiempo y se comparte. También se refiere a Dios).
Zänäti	Sustantivo	Dioses.

Expresiones Hñähñü – Español

Hñähñü	Expresión en Español	Nota / Contexto
ar bätsi ra thuhu	Las vainas del mezquite	Referencia a la fruta del mezquite.
jagua ra licuadora	Licuadora	Frase hibridada que reemplazó a jagua ra mada.
jagua ra mada	Molcajete	Frase desplazada, antes de la adopción de jagua ra licuadora.
Ngi da jä'i ñätho	Toco mi música	Literalmente: 'Hago sonido/canción solo'.
Nu ga xi ya nt'ōde	Me gusta el sonido del violín	Literal: 'A mí me gusta el violín'.
Nu gi jä'i ga nt'ōho ya 'vida	El mezquite acompaña toda la vida	Expresión de vínculo cultural.
Nu gi jä'i nkahi	Cuidar de mi hermano	Literal: 'Yo cuido a mi hermano'.

Nu gi jä'i rä xät'ä rä nthoki	Sentir el zacate en los pies	Literal: 'Yo siento el zacate en los pies'.
Rä da fädi gi jä'i ge nzaki rä thuhu	Noche en el cielo dibuja un paisaje	Ajustado, ya que se expresa como algo que muestra la naturaleza (el concepto de paisaje es difícil de traducir directamente).

Expresiones Mazateco – Español

Término	Categoría	Definición
Chitú	Sustantivo (Mazateco)	Gato (Término de herencia familiar, según la autora).

INTRODUCCIÓN

La lengua no habita únicamente en la mente: se encarna en el cuerpo, en los gestos, en la forma de caminar, de mirar y de recordar. En las comunidades indígenas, la palabra hablada está profundamente ligada al hacer: se aprende al sembrar, al cocinar, al cuidar, al celebrar. Desde esta perspectiva, la lengua es también cuerpo y memoria. Así lo han sostenido múltiples pensadores y artistas comunitarios, para quienes no basta enseñar un idioma con diccionarios o gramáticas, sino que se debe reactivar en la experiencia viva y cotidiana.

Debido a procesos migratorios, el uso extendido del español como lengua dominante en México y la discriminación persistente en el país, la lengua hñähñü se ha ido perdiendo cada vez más aceleradamente. Esta pérdida no ha sido únicamente lingüística, sino también afectiva. Muchos jóvenes otomíes han crecido escuchando que su lengua es *innecesaria, fea o inútil*, interiorizando un rechazo que se convierte en silencio. Este silenciamiento ha afectado no sólo su capacidad comunicativa, sino también su autoestima y su sentido de pertenencia. Recuperar el hñähñü implica, entonces, un proceso de reparación simbólica que pasa por el cuerpo: por volver a pronunciar, sentir, imaginar y jugar con la lengua desde un lugar de dignidad y gozo.

Esta investigación propone la implementación de herramientas escénicas para el fortalecimiento de la lengua hñähñü en Actopan entre jóvenes en proceso de rehabilitación por adicciones, a través de un montaje escénico comunitario que funcione como un proyecto de exploración, documentación y reflexión sobre el papel de la lengua en la vida cotidiana. En el proceso participarán miembros de la comunidad, quienes compartirán sus experiencias, relatos y perspectivas sobre la lengua, generando un espacio de aprendizaje colectivo. Además, se desarrollará material complementario que registre el proceso, exploraciones e investigaciones, con el fin de proporcionar herramientas replicables para futuras iniciativas en educación bicultural.

Trabajar con jóvenes en proceso de rehabilitación por adicciones se plantea una serie de desafíos, pero también de profundas posibilidades de transformación. Se trata de un grupo que, por diversas razones —socioeconómicas, familiares, afectivas— ha quedado fuera de los procesos educativos y comunitarios convencionales, y que muchas veces arrastra rupturas en su identidad, su cuerpo y sus vínculos. Sin embargo, estas mismas fracturas abren la posibilidad de trabajar desde el arte como herramienta de sanación, acompañamiento y reconfiguración simbólica.

La elección de este grupo no es casual. En el contexto de Actopan, los jóvenes que se encuentran en procesos de rehabilitación representan una población invisibilizada, a menudo estigmatizada, que difícilmente es considerada en políticas culturales o educativas. Muchos de ellos provienen de familias otomíes que han perdido el vínculo con su lengua materna; otros han crecido en entornos donde el hñähñü se hablaba, pero no se transmitía activamente. En ambos casos, existe una desconexión no sólo con la lengua, sino con el territorio, la historia y la identidad colectiva.

La inclusión de herramientas teatrales en procesos de rehabilitación responde a una lógica integral que reconoce al sujeto como cuerpo, memoria y emoción. Según la arteterapia y diversos enfoques de intervención comunitaria, el arte permite canalizar experiencias difíciles, resignificarlas y reconstruir narrativas personales desde una perspectiva simbólica. En este sentido, el teatro no se limita a *representar* una historia, sino que se convierte en un medio para recontarla, transformarla, compartirla y comprenderla.

Al vincular el trabajo escénico con la lengua hñähñü, el proceso no sólo favorece la expresión individual, sino que también abre un canal hacia la reconexión cultural. Los jóvenes pueden volver a mirar su entorno con otros ojos, identificar palabras, símbolos o relatos que antes les parecían ajenos o vergonzosos, y comenzar a

integrarlos desde un lugar de creación. El taller teatral se convierte así en un espacio seguro donde pueden reaprender, imaginar y crear desde su propia historia, vinculándose con una dimensión comunitaria que ha sido fragmentada por la exclusión social y cultural.

Desde esta perspectiva, el trabajo escénico no sólo acompaña el proceso de rehabilitación, sino que también contribuye a la restitución simbólica de la lengua y la identidad otomí, generando una doble estrategia de cuidado: por un lado, la contención emocional y expresiva; por otro, la revitalización de un patrimonio cultural que aún vive en los cuerpos, las palabras y las memorias de quienes participan.

Este proceso de creación colectiva, donde la lengua otomí dialoga con la biografía y el territorio, genera una forma de sanación que no se impone desde afuera, sino que emerge desde la comunidad. Se construye un espacio de contención donde el lenguaje corporal, el juego y el diálogo escénico permiten reescribir historias, reconstruir vínculos y reintegrarse simbólicamente al tejido social.

En suma, la escena no es sólo un recurso estético ni una técnica pedagógica: es una trinchera simbólica desde donde resistir al olvido, al estigma, a la fragmentación. Y también es un espacio de sanación, donde el cuerpo puede volver a hablar, donde la lengua puede volver a sonar, y donde la identidad puede volver a florecer en colectivo.

Se plantea como hipótesis que el uso del teatro y las herramientas escénicas — mediante ejercicios de expresión corporal, vocal y creación colectiva— permite fortalecer el uso activo del hñähñü entre jóvenes en proceso de rehabilitación, entendiendo este fortalecimiento como el aumento en la frecuencia, espontaneidad y seguridad en el uso oral de la lengua durante actividades teatrales.

Se espera que, a través de un montaje escénico en el que se incorporen palabras, frases o escenas en hñähñü, los participantes desarrollen una mayor conexión

identitaria con su lengua, manifestada en: la recuperación de vocabulario propio, la voluntad de uso en espacios creativos, y el reconocimiento positivo de la lengua en sí mismos y en su comunidad.

Este proceso será documentado mediante registros audiovisuales, bitácoras, entrevistas y análisis cualitativo del lenguaje usado durante el taller y en el montaje, lo que permitirá evaluar el impacto del teatro en la revitalización del hñähñü como patrimonio lingüístico y cultural.

El teatro, más allá de su función artística o pedagógica, puede concebirse como un archivo vivo. A diferencia de los archivos tradicionales —compuestos por documentos escritos, objetos o registros sonoros—, el archivo escénico se construye en el cuerpo, en la voz, en el gesto y en la relación entre personas. Cada representación escénica contiene saberes, emociones, tensiones y significados que no siempre pueden ser capturados por otros medios. En el caso de las lenguas originarias, esta cualidad viva del teatro es especialmente relevante, pues permite conservar la lengua no como *reliquia*, sino como práctica.

En muchas comunidades indígenas, la transmisión de conocimientos no ha sido escrita, sino oral y performática. Las narraciones, los cantos, los rituales, los juegos y los relatos colectivos constituyen formas de archivo que han mantenido vigente la memoria histórica y cultural. En este sentido, el teatro —particularmente en sus formas comunitarias y participativas— hereda esta lógica: no es sólo una técnica de representación, sino una práctica de preservación y reactivación cultural.

La consecuencia de este proceso no es sólo la pérdida de una lengua, sino el debilitamiento de una identidad colectiva. Cuando una comunidad deja de hablar su lengua, también se debilitan los vínculos con su historia, su territorio y su visión del mundo. Esta pérdida genera sentimientos de desarraigo, vergüenza y desconexión entre las nuevas generaciones. Por ello, revitalizar el hñähñü implica mucho más que enseñar vocabulario: significa reconstruir el tejido social, resignificar el orgullo

de pertenecer y recuperar espacios para la palabra propia.

Actopan se encuentra en un punto crítico: entre el olvido de su lengua y la posibilidad de reactivarla como un eje de identidad y resistencia cultural. El teatro, al ser una práctica comunitaria, expresiva y profundamente simbólica, ofrece una vía para volver a escuchar, nombrar y habitar el hñähñü desde un lugar vivo y significativo. Frente al desplazamiento, se propone la creación; frente al silencio, la escena.

Ante esta situación, es fundamental buscar estrategias innovadoras que permitan fortalecer el uso del hñähñü y su transmisión intergeneracional. Se ha demostrado que la enseñanza tradicional de las lenguas indígenas ha sido insuficiente, ya que no responde a las necesidades reales de las comunidades ni fomenta el uso activo de la lengua en la vida cotidiana. En este sentido, el teatro y las herramientas escénicas emergen como una alternativa pedagógica que, a través de la expresión corporal, vocal y creativa, pueden contribuir a la revitalización del hñähñü.

A lo largo de la historia, el teatro ha sido mucho más que una forma de entretenimiento; ha sido una herramienta de expresión simbólica, de denuncia, de sanación y de transformación colectiva. En contextos de marginación o violencia estructural, el cuerpo en escena se convierte en un espacio de memoria y resistencia. En este sentido, el Teatro del Oprimido, desarrollado por Augusto Boal en la década de los setenta, constituye una propuesta política y pedagógica que parte de una premisa fundamental: todas las personas pueden hacer teatro, porque todas pueden actuar en la vida y transformarla (Boal, 1980).

La pregunta central que guía este estudio es: ¿De qué manera las herramientas del teatro pueden fortalecer el uso del hñähñü en el contexto educativo y comunitario de Actopan? El objetivo general de esta investigación es fomentar el uso y conservación del hñähñü a través de las herramientas del Teatro del Oprimido, en la resignificación identitaria de jóvenes en proceso de rehabilitación por adicciones en Actopan, mediante la creación de un montaje escénico colectivo que incorpore

elementos de la lengua hñähñü, con el fin de fomentar su uso activo, su valoración cultural y su posible transmisión intergeneracional.

Secundariamente también se busca facilitar un proceso escénico seguro y creativo donde jóvenes en rehabilitación por adicciones puedan explorar y expresar sus historias personales y colectivas, integrando vocabulario y símbolos de la lengua hñähñü como parte de su identidad cultural.

Aplicar ejercicios del Teatro del Oprimido que promuevan la reflexión crítica sobre el territorio, la lengua y la identidad otomí, incentivando el uso activo del hñähñü en improvisaciones, dinámicas escénicas y conversaciones grupales.

Crear un montaje escénico colectivo como resultado del proceso creativo, en el que los participantes incorporen elementos de la lengua, memoria y vivencias territoriales otomíes.

Documentar todo el proceso escénico (ensayos, reflexiones, escenas, lenguaje emergente) como una experiencia metodológica replicable en contextos de educación artística comunitaria y rehabilitación.

El proceso escénico colectivo, inspirado en el Teatro del Oprimido, permite que jóvenes en rehabilitación por adicciones resignifiquen su cuerpo, memoria e identidad, y reconecten con elementos de su patrimonio cultural, como la lengua hñähñü, generando experiencias de resistencia simbólica y transformación personal.

Para dejarlo claro, revitalizar la lengua no significa sólo que se hable más, sino que se valore, se recuerde, se use simbólicamente y se reintegre a la vida cotidiana. En este sentido, la revitalización se observará: En que los participantes usan palabras o frases en hñähñü con mayor seguridad, la lengua aparece en escenas del montaje (aunque sea parcial), se identifican emociones y recuerdos vinculados a la lengua,

queda documentado un proceso metodológico que puede replicarse en otros contextos.

El escenario, en su dimensión más profunda, puede funcionar como un territorio simbólico donde se reconfiguran los vínculos, las narrativas y las heridas colectivas. En el caso de las comunidades indígenas, y en particular de aquellas marcadas por procesos de despojo lingüístico, desarraigo y exclusión social, el acto de representar se convierte en una forma de resistencia. Poner el cuerpo en escena, desde la propia voz y desde la propia lengua, es un gesto político, afectivo y cultural que desafía el silencio impuesto por la historia oficial.

La escena permite la reconfiguración simbólica de lo vivido. Lo que en la vida cotidiana no puede nombrarse —por miedo, por vergüenza, por trauma—, puede ser explorado en el lenguaje poético del teatro. Para los jóvenes en proceso de rehabilitación, esta posibilidad de transformación es especialmente poderosa. El cuerpo, muchas veces dolido, estigmatizado o aislado, encuentra en la acción escénica un espacio de resignificación. El error, la duda, el grito, el balbuceo en hñähñü, lejos de ser juzgados, son abrazados como parte del proceso creativo.

Inspirado en el Teatro del Oprimido, este enfoque entiende al teatro como una práctica que devuelve a las personas el poder de narrarse a sí mismas. En este sentido, el escenario no es sólo un lugar donde se muestran historias, sino donde se ensayan otras formas de ser, de decir, de recordar y de imaginar. La escena se convierte así en un laboratorio de futuro y en un ritual de sanación.

Cuando esta escena se construye en hñähñü —aunque sea parcialmente, aunque sea desde palabras sueltas o recuperadas—, ocurre un acto de afirmación cultural. La lengua, ya no como objeto muerto, sino como herramienta expresiva viva, habita el presente. No se trata de una representación *folklorizante*, sino de una creación desde la experiencia real, desde los cuerpos que vuelven a nombrar su mundo con las palabras que heredaron (o que buscan heredar). En este gesto, el teatro se

vuelve un archivo escénico y afectivo: una forma de preservar la lengua no en vitrinas, sino en el cuerpo y la voz de quienes la resignifican.

La lengua es el eje central de la identidad cultural de cualquier comunidad, ya que no sólo permite la comunicación, sino que también transmite cosmovisiones, valores y conocimientos ancestrales. En el caso del hñähñü, lengua del pueblo otomí en el Valle del Mezquital, su uso ha disminuido considerablemente debido a procesos históricos, políticos y sociales que han favorecido la hegemonía del español. En particular, el municipio de Actopan, Hidalgo, enfrenta un desplazamiento progresivo del hñähñü, lo que representa una amenaza para la continuidad de esta lengua y su riqueza cultural.

En las comunidades indígenas, la lengua no es simplemente un medio de comunicación: es el eje articulador de la existencia. A través de ella se transmiten conocimientos ancestrales, se nombra el mundo, se explican los fenómenos naturales y se sostienen los vínculos comunitarios. La lengua está profundamente entrelazada con la cosmovisión; es decir, con la manera particular de entender la vida, el territorio y la relación con los otros seres. En el caso del pueblo otomí, el hñähñü constituye un entramado lingüístico que conserva en su estructura la lógica del cuidado, del ciclo de la vida y de la interdependencia entre los seres vivos.

Hablar hñähñü no es sólo hablar *otra lengua*, sino mirar el mundo desde otra perspectiva. Cada palabra lleva consigo una carga de sentido que no siempre encuentra equivalencia en el español. Por ejemplo, en hñähñü, el verbo *da* significa tanto *vivir* como *estar en relación con la comunidad*, lo cual revela que la vida no es concebida como un proceso individual, sino como una existencia ligada al entorno y a los otros. Asimismo, palabras como *zănă* (sabiduría que se obtiene con el tiempo y se comparte) o *yăhi* (palabra verdadera o con raíz) dan cuenta de una visión del lenguaje que se asocia con la integridad moral, la memoria y la acción comunitaria.

Esta riqueza conceptual no sólo es lingüística, sino también política. Como señala

Bonfil Batalla (1990), las lenguas indígenas en México han sido históricamente marginadas porque representan un modelo civilizatorio distinto a la dominante. La imposición del español como lengua hegemónica no fue sólo un proceso de alfabetización, sino también una forma de borrar o reducir la complejidad cultural de los pueblos originarios. En este sentido, la pérdida o desplazamiento del hñähñü no es únicamente un problema comunicativo, sino una fractura en la continuidad simbólica y cultural del pueblo otomí.

Además, como indica Bartomeu Melià (2004), “cuando una lengua muere, muere una manera de ver el mundo”. Esta frase cobra especial relevancia en contextos como el del Valle del Mezquital, donde la lengua otomí no sólo sobrevive a pesar de siglos de colonización y discriminación, sino que aún conserva en su estructura una relación viva con el territorio. Las palabras no son neutras: están tejidas con el monte, el agua, el viento, los ciclos del maíz y las prácticas agrícolas. El nombre de los lugares, de las plantas, de los animales y de las prácticas rituales tienen significados profundos que se diluyen cuando se pierden o se traducen de forma literal.

Por eso, recuperar el uso del hñähñü no puede limitarse a una traducción o memorización de palabras. Requiere un trabajo desde la experiencia afectiva, corporal y estética. La lengua debe ser vivida, encarnada, puesta en juego desde el arte, desde el cuerpo, desde la emoción. Sólo así puede volver a habitarse, sobre todo por las nuevas generaciones que han crecido lejos de ella. En este proceso, el teatro ofrece una vía potente para revitalizar la lengua como experiencia vivida y no sólo como objeto de estudio.

En suma, el hñähñü es más que una lengua: es una forma de habitar el mundo. Su conservación es urgente no sólo por razones lingüísticas, sino por su capacidad de sostener una ética y una poética comunitaria. Frente al desarraigo, la migración y la fragmentación cultural, recuperar la lengua otomí es también recuperar un horizonte de sentido donde la vida se entiende en vínculo con los otros, con la naturaleza y

con la memoria.

La lengua hñähñü, también conocida como otomí, ha sido históricamente una de las más habladas en el centro de México, particularmente en el Valle del Mezquital. Sin embargo, su uso en el municipio de Actopan ha disminuido drásticamente en las últimas décadas. Este desplazamiento lingüístico no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una serie de factores históricos, políticos, económicos y culturales que han afectado a muchas lenguas indígenas en el país.

Entre las principales causas del desplazamiento del hñähñü se encuentra el sistema educativo nacional, que desde el siglo XIX ha promovido un modelo homogéneo, castellanizante y monocultural. Aunque en años recientes se han impulsado políticas de educación intercultural bilingüe, en la práctica estas no han sido suficientes para contrarrestar siglos de exclusión. En muchas escuelas de la región, la enseñanza del hñähñü es inexistente o limitada, y en algunos casos, incluso se ha desincentivado activamente su uso, reproduciendo lógicas de discriminación lingüística.

Otro factor determinante ha sido la migración. Muchas familias originarias de Actopan han tenido que desplazarse hacia centros urbanos o incluso al extranjero en busca de empleo, lo que ha generado una ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua. Los niños y jóvenes que crecen fuera de sus comunidades pierden el vínculo cotidiano con la lengua, y en muchos casos, sus propios padres o abuelos han dejado de hablarla como mecanismo de adaptación o protección frente a contextos de exclusión.

La globalización también ha tenido un impacto profundo. La exposición constante a contenidos en español o inglés, a través de los medios de comunicación, redes sociales y plataformas digitales, ha reforzado la idea de que hablar una lengua indígena es símbolo de atraso o marginación. Este imaginario ha sido interiorizado por muchos jóvenes, quienes experimentan un conflicto entre su identidad cultural

y el deseo de ser aceptados en un mundo regido por otros códigos.

Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2022), únicamente el 2.97% de la población de Actopan habla una lengua indígena, siendo el hñähñü la más representativa. Esta cifra es alarmante si se considera que Actopan está ubicado en el corazón del Valle del Mezquital, una región históricamente otomí. La lengua ha dejado de ser hablada en el espacio público, en la escuela, en el comercio y, en muchos casos, incluso dentro del hogar. Su uso se reduce a situaciones íntimas, a veces rituales, y corre el riesgo de convertirse en una lengua pasiva, aprendida, pero no practicada.

Este enfoque parte de que el cuerpo ha sido históricamente condicionado, domesticado o silenciado por las estructuras de poder. En muchas comunidades indígenas, este silenciamiento se ha traducido también en la pérdida del derecho a nombrarse desde su propia lengua, desde sus propias imágenes y símbolos. Al recuperar el espacio escénico como territorio de acción colectiva, las comunidades pueden reapropiarse de su historia y resignificarla.

El teatro, entonces, se convierte en una práctica de emancipación, donde los cuerpos pueden recuperar su memoria y su agencia. En el caso de las lenguas originarias, permite crear una escena donde la palabra hablada en hñähñü — palabra que quizás no se usa en la escuela, ni en la calle, ni en casa— se vuelve central, se escucha, se repite, se celebra. Como señala Jordi Forcadas (2021), el teatro comunitario posibilita un proceso estético donde el arte no es una representación decorativa, sino una herramienta de diálogo y transformación, profundamente conectada con las emociones y la identidad colectiva.

Este tipo de procesos también tienen un profundo impacto en la subjetividad de los participantes. El teatro no trabaja únicamente con la razón, sino con el cuerpo, la emoción y la imaginación. Así, el joven que se encuentra en una etapa de crisis o sanación puede expresar lo que no logra decir en palabras; puede reconocer su

historia en la de otros; puede reconfigurar su narrativa. Esta capacidad de nombrarse desde otro lugar —desde la escena, desde la lengua materna— genera un espacio de contención simbólica y de resistencia afectiva, donde el arte acompaña procesos de reinención personal y comunitaria.

Desde una perspectiva artística y comunitaria, el Teatro del Oprimido de Augusto Boal (1980) ofrece un enfoque que permite a los participantes apropiarse de su identidad lingüística mediante la acción y la experiencia. Al utilizar el teatro como un espacio de diálogo, juego y reflexión, los hablantes de hñähñü pueden recuperar la confianza en el uso de su lengua y resignificar su valor dentro de su comunidad. La dramatización de historias en hñähñü, la improvisación y la exploración corporal no sólo favorecen el aprendizaje, sino que también generan un sentido de pertenencia y orgullo cultural.

En este sentido, el cuerpo es el archivo más profundo de la memoria cultural. Como señala Diana Taylor (2003), existe una “memoria del performance” que no se conserva en textos escritos, sino en prácticas corporales, en modos de estar y de hacer. A través del teatro, los cuerpos pueden volver a narrar historias que la escritura no registró; pueden reconstruir palabras y escenas que fueron interrumpidas por la violencia simbólica o la exclusión. El escenario se convierte en un territorio donde la lengua reaparece no como obligación, sino como posibilidad.

El teatro permite trabajar con los lenguajes del gesto, la emoción, el símbolo y la repetición. Estas herramientas escénicas son claves para reactivar la lengua en quienes la han escuchado, pero no la han usado activamente. No se trata de enseñar *como en la escuela*, sino de crear escenas donde las palabras tengan sentido afectivo y estén vinculadas a experiencias personales y colectivas. Decir *madre*, *campo* o *dolor* en hñähñü no tiene el mismo peso cuando esas palabras se conectan con una vivencia, un movimiento o una imagen concreta.

Desde esta lógica, el proceso escénico propuesto en esta investigación busca hacer

del cuerpo un espacio de reaprendizaje lingüístico. A través del juego teatral, de la improvisación, del uso de objetos y del contacto con el entorno, los participantes pueden redescubrir palabras, frases y gestos que forman parte de su herencia cultural, aunque no siempre hayan sido reconocidos como tales. Este trabajo no sólo activa la lengua, sino también una memoria corporal colectiva, una forma de *volver al lugar* a través del arte.

Así, el cuerpo se convierte en un puente entre el pasado y el presente, entre la lengua dormida y la lengua hablada. La escena teatral funciona como ritual y como laboratorio: un lugar donde la lengua puede volver a nacer en los labios de quienes la creían perdida, y donde la memoria cultural encuentra nuevos caminos para expresarse, afirmarse y sostenerse en comunidad.

Cuando una lengua como el hñähñü se incorpora a un proceso teatral, no sólo se utiliza como medio de expresión, sino que se convierte en contenido, forma y acción. Las palabras pronunciadas en escena, las frases reconstruidas, los relatos traducidos o inventados desde la lengua, se vuelven parte de un archivo que es afectivo, simbólico y pedagógico. Este archivo no está pensado para guardarse en estanterías, sino para circular, para compartirse con la comunidad, para vivirse.

El teatro posibilita, además, la creación de archivos colectivos. No se trata de un registro individual, sino de una construcción plural donde diferentes voces, edades y perspectivas se entrelazan. En este proceso, los jóvenes que participan no sólo recuperan fragmentos de lengua, sino que los resignifican desde su experiencia actual. Así, la lengua deja de ser un elemento del pasado para convertirse en una herramienta del presente, capaz de nombrar dolores, sueños y territorios.

Este enfoque se opone a las visiones folclorizantes que reducen las lenguas indígenas a expresiones estáticas o decorativas. En cambio, se plantea una praxis escénica donde el hñähñü vuelve a latir en los cuerpos, vuelve a sonar en contextos contemporáneos, y se transforma junto con quienes lo hablan o lo recuperan. El

archivo escénico que aquí se propone no busca *conservar* la lengua en su forma original, sino hacerla caminar de nuevo, permitirle mutar, mezclarse y encontrar nuevas formas de vida.

Por ello, este proyecto no se limita a una puesta en escena como resultado, sino que concibe todo el proceso —los ensayos, los juegos, las conversaciones, los silencios, los errores, los hallazgos— como parte del archivo. Documentar ese recorrido, en video, en bitácoras, en grabaciones sonoras y en palabras compartidas, es una forma de sostener la lengua en movimiento. El teatro, entonces, se convierte en una herramienta no sólo para hablar, sino para guardar, para reactivar y para reinventar colectivamente la memoria lingüística de una comunidad.

El teatro, más que una representación artística, se convierte en una herramienta de resistencia y transformación social, permitiendo que los hablantes de hñähñü reivindiquen su lengua y su identidad en un mundo que tiende a marginarlas. A través de este estudio, se busca demostrar que el uso de estrategias escénicas no sólo fortalece la enseñanza de la lengua, sino que también empodera a la comunidad, devolviéndole el control sobre su patrimonio cultural y lingüístico.

CAPÍTULO 1: TEATRO Y ESCENA: UN RECORRIDO POR LAS LENGUAS E IDENTIDADES

La lengua y el teatro pueden ser comprendidos como archivos vivos que encarnan la memoria colectiva de los pueblos. Lejos de ser simples vehículos de comunicación o entretenimiento, representan formas de conocimiento que permiten preservar, reinterpretar y transformar las identidades culturales desde una perspectiva situada y encarnada.

Diana Taylor (2015) distingue entre *el archivo* y *el repertorio* como formas complementarias de transmisión de conocimiento. Mientras el archivo remite a lo documentado —textos, imágenes, grabaciones—, el repertorio se refiere a los actos corporales, performativos y efímeros como la oralidad, el ritual o la performance. En este sentido, tanto la lengua como el teatro pertenecen al repertorio: se inscriben en el cuerpo, se transmiten en comunidad y se resignifican en cada acto de enunciación.

Esta noción dialoga con la propuesta de Mircea Eliade (1957), quien señala que los mitos y rituales no sólo evocan un pasado sagrado, sino que lo reactivan. El ritual no representa un evento, sino que lo hace presente; de forma análoga, el teatro comunitario no narra historias ajenas, sino que actualiza las vivencias, dolores, luchas y resistencias del colectivo que lo crea.

En contextos de comunidades indígenas y decoloniales, el teatro ha sido una herramienta fundamental de resistencia simbólica. Lejos de reproducir modelos eurocéntricos, los procesos escénicos que surgen desde el territorio se convierten en espacios de construcción identitaria, de sanación y de acción política. Esta dimensión del arte ha sido explorada por Patricia Cardona (2008), quien plantea *la bioescénica* como una metodología para que el cuerpo devenga archivo de la memoria.

1.1 Teatro y escena: El repertorio como archivo vivo

La revitalización lingüística, en este marco, no puede pensarse únicamente como una estrategia técnica o educativa, sino como un proceso cultural integral. Recuperar la lengua es recuperar los gestos, las canciones, los mitos, los silencios y las formas de habitar el mundo. Como indica Hobsbawm (1983), muchas de las tradiciones que hoy llamamos *antiguas* han sido (re)inventadas para responder a nuevas condiciones históricas. En ese mismo gesto, revitalizar el hñähñü mediante el teatro es también una forma de inventar o reinventar una tradición viva, una identidad en movimiento.

Por ello, este trabajo se inscribe dentro de una pedagogía crítica y decolonial, que busca no sólo enseñar, sino transformar. Paulo Freire (1970) plantea que la educación debe ser una práctica de la libertad: un acto de diálogo entre sujetos que construyen conocimiento desde su realidad. En este sentido, el teatro comunitario en lengua hñähñü se convierte en una pedagogía situada, donde los cuerpos, los sonidos y los silencios enseñan tanto como las palabras.

El hñähñü —también conocido como otomí del Valle del Mezquital— es una de las lenguas originarias más habladas del centro de México, particularmente en el estado de Hidalgo. Forma parte de la familia lingüística oto-mangue y cuenta con múltiples variantes dialectales distribuidas en distintas regiones del país. A pesar de su importante presencia histórica, el hñähñü enfrenta procesos acelerados de desplazamiento lingüístico, discriminación y pérdida intergeneracional, especialmente en contextos urbanos y migratorios.

Siendo la migración un fenómeno que transforma no sólo los espacios físicos, sino también las estructuras sociales y culturales de las comunidades. En el caso de Actopan, la migración ha impactado profundamente la identidad otomí, ya que muchos habitantes optan por distanciarse de su lengua y sus tradiciones debido a

las dificultades de integración en nuevos entornos. Según Rodríguez (2003), en su estudio *Migración y remesas en una comunidad indígena otomí del Estado de Hidalgo*, la migración no es sólo una estrategia económica, sino también una necesidad de subsistencia que limita el contacto con los seres queridos y profundiza la sensación de pérdida cultural.

La falta de oportunidades dentro de la comunidad y el predominio del español en los espacios laborales y educativos han generado un alejamiento progresivo del hñähñü, lo que contribuye a su desaparición.

Según el Censo de Población y Vivienda 2020, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en México se registraron 7,364,645 personas de 3 años y más que se autoadscriben como indígenas, de las cuales 6,152,928 hablan alguna lengua indígena. Dentro de este universo, el otomí ocupa el quinto lugar entre las lenguas indígenas más habladas del país, con aproximadamente 307,000 hablantes, de los cuales una proporción significativa pertenece al grupo que se identifica con la variante hñähñü en Hidalgo, Querétaro, Estado de México y Veracruz (INEGI, 2020).

A nivel estatal, Hidalgo es uno de los territorios con mayor diversidad lingüística, y el hñähñü es la lengua indígena con más presencia en la región. Sin embargo, informes del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) advierten que la vitalidad lingüística del hñähñü está en riesgo en zonas urbanizadas, debido a la presión del español como lengua hegemónica, la migración forzada y el estigma social hacia las lenguas originarias.

El caso del Valle del Mezquital —donde se centra esta investigación— ilustra claramente esta tensión. Aunque históricamente ha sido un núcleo cultural otomí, el avance del español, la escolarización monolingüe y la migración hacia centros urbanos han modificado profundamente las prácticas lingüísticas de las nuevas generaciones. Como señala Yasnaya Aguilar (2020), la desaparición de una lengua

no ocurre por *un fracaso cultural*, sino por la imposición de una estructura desigual que margina, desvaloriza y excluye los saberes indígenas del espacio público, educativo y mediático.

Además, existen brechas significativas en las políticas públicas lingüísticas. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI, 2003) reconoce el derecho a recibir educación en lengua materna; sin embargo, su aplicación ha sido parcial, burocratizada y a menudo desconectada de los contextos reales. Los procesos de patrimonialización de las lenguas, si bien han generado visibilidad, también corren el riesgo de convertirlas en objetos folclóricos sin vínculos con la vida cotidiana.

Por estas razones, hablar y recuperar el hñähñü es también un acto de resistencia y reconfiguración identitaria. El uso creativo de esta lengua en espacios artísticos como el teatro, permite no sólo su preservación, sino su transformación en una herramienta pedagógica, política y afectiva. En ese sentido, este proyecto se inscribe en una apuesta por la revitalización lingüística viva, situada en el cuerpo, la escena y la memoria de quienes habitan el Valle del Mezquital.

1.1.1 Teatro testimonial, ritual, decolonial y performativo

Ante este contexto, el teatro y las artes escénicas no sólo pueden funcionar como herramientas para la resistencia cultural y la revitalización lingüística, sino que también deben ser entendidas como actos de documentación viva, donde las memorias, los saberes y las lenguas ancestrales se inscriben en los cuerpos y en los escenarios como archivos sensibles.

En los últimos años, distintas experiencias escénicas en contextos originarios han propuesto formas de creación colectiva que problematizan la relación entre territorio, memoria, identidad y lenguaje. Estas propuestas desbordan las formas tradicionales del teatro occidental al recuperar saberes comunitarios, prácticas rituales, lenguas

originarias y memorias históricas desde una mirada situada. Por esta razón, se presenta experiencias clave y se organiza en cuatro enfoques: testimonial, ritual, decolonial y performativo.

Teatro testimonial

El teatro testimonial en pueblos originarios ha servido como una herramienta para reconstruir memorias silenciadas, denunciar violencias estructurales y resignificar las voces comunitarias. El Grupo Cultural Tlacuache, fundado en Oaxaca, trabaja con comunidades zapotecas y mixes en procesos de teatro documental que abordan problemáticas como la desaparición forzada, la migración y la defensa del territorio. Sus montajes se basan en entrevistas, relatos orales y archivos comunitarios, apostando por una estética del testimonio que entrelaza lo íntimo y lo político (González, 2018).

Asimismo, el Teatro Yuyachkani en Perú ha sido pionero en este enfoque desde los años setenta. En obras como *Sin título, técnica mixta o Adiós Ayacucho*, el grupo aborda la memoria del conflicto armado en clave performativa, utilizando lenguas originarias y testimonios reales de sobrevivientes. Para ellos, “la escena es un espacio para procesar la historia no contada” (Yuyachkani, 2004).

Teatro ritual

Las prácticas escénicas que recuperan el ritual como eje de creación tienen una función de reactivación simbólica y espiritual en sus comunidades. En el caso de Makuyeika Colectivo Teatral, dirigido por Héctor Flores Komatsu, se exploran historias tradicionales en lenguas como el wixárika, el náhuatl y el seri, en puestas en escena que no sólo cuentan historias, sino que recrean ceremonias vivas. En *Andares*, por ejemplo, los actores no sólo interpretan personajes, sino que transitan entre cuerpos rituales y narradores que portan la voz del territorio (Komatsu, 2021).

Este tipo de teatro no busca una representación, sino una reactivación del vínculo espiritual con la comunidad, el tiempo cíclico y los elementos naturales. En ese sentido, se diferencia del teatro occidental lineal y se vincula con la función sagrada del mito y del rito (Eliade, 2000).

Teatro decolonial

El teatro decolonial busca cuestionar los discursos hegemónicos sobre la identidad indígena, la historia y el cuerpo. Se plantea como una forma de desobediencia epistémica que reivindica otros modos de sentir, saber y representar. En este sentido, el trabajo del Grupo Cultural Tlacuache o de colectivos como Teatro de la Tierra se inscribe en una línea que busca romper con las lógicas extractivistas del arte.

Estas propuestas entienden el escenario como espacio político donde se disputa la representación de lo indígena, no como objeto exótico sino como sujeto de acción estética. La noción de *epistemologías del sur* planteada por Boaventura de Sousa Santos (2009) es fundamental para comprender esta línea de trabajo, pues plantea que la decolonialidad pasa por rescatar las formas de conocimiento marginadas por la modernidad eurocéntrica.

Teatro performativo

El teatro performativo se aleja de las formas narrativas tradicionales y trabaja con la presencia, el gesto y la acción como forma de comunicar. Aquí, la línea entre arte y vida se desdibuja. Teatro Línea de Sombra, por ejemplo, ha trabajado con elementos performativos en montajes como *Amarillo*, donde se aborda la migración y el desarraigo a través de imágenes potentes, sonidos y acciones físicas que remiten a la travesía migrante. Aunque su trabajo no es específicamente en contextos indígenas, su metodología performativa puede dialogar con prácticas de cuerpos desplazados, como ocurre en procesos comunitarios donde el cuerpo es

archivo vivo de memorias.

De igual forma, en proyectos indígenas donde se explora la acción ritual, la curación colectiva o el duelo, el teatro se aproxima más a la performance que a la representación. La noción de “repertorio” como archivo vivo planteada por Diana Taylor (2003) ayuda a pensar estas prácticas más allá del guion escrito y a reconocer el cuerpo como portador de saberes y memorias.

Jorge Dubatti (2009), en sus textos *Concepciones de Teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas* y *Teatro comparado*, destaca la importancia del convivio teatral como un espacio de encuentro entre el artista y el espectador, donde la historia, la sociedad y el territorio convergen en un acto de creación colectiva. A través de la *poiesis*, el teatro no sólo representa la realidad, sino que también la transforma y la conserva en nuevas formas expresivas.

Dubatti (2009), propone alejarse del rigor científico del teatro laboratorio y recuperar una visión más orgánica del teatro, donde se exalten las singularidades de cada cultura y se module su filosofía a partir de sus propias dinámicas. Desde esta perspectiva, cada puesta en escena se convierte en una cápsula de tiempo, en un testimonio escénico de los procesos sociales y culturales de los pueblos originarios.

1.1.2 El Teatro del Oprimido (TO) como estrategia pedagógica

El Teatro del Oprimido (TO), desarrollado por Augusto Boal, ha demostrado ser una herramienta poderosa para la reflexión, la denuncia y la transformación social, particularmente en contextos de exclusión, conflicto o vulneración de derechos. Su aplicación en comunidades indígenas y contextos marginales ha dado lugar a experiencias significativas donde el teatro no sólo sirve como medio expresivo, sino como un acto político y pedagógico de resistencia y memoria.

En América Latina, el TO ha sido utilizado para acompañar procesos comunitarios

en territorios indígenas afectados por la violencia, la pobreza estructural o el despojo. En Colombia, por ejemplo, colectivos como Teatro La Candelaria, fundado por Enrique Buenaventura, y otros grupos de teatro popular, han vinculado el TO con procesos de memoria histórica, permitiendo a las comunidades narrar sus propias versiones del conflicto armado, dignificar sus vivencias y reconstruir el tejido social (González, 2016). Asimismo, en Guatemala, el teatro ha sido una herramienta clave en comunidades mayas para visibilizar las violencias sufridas durante el conflicto interno y generar espacios seguros para el duelo y la reconstrucción identitaria (Ramos, 2018).

En México, experiencias en Chiapas vinculadas a los procesos de autonomía zapatista han articulado el teatro como práctica educativa y comunitaria. Grupos como Telar Teatro, han documentado trabajos con jóvenes tzotziles y tzeltales en los que el teatro permite explorar temas de género, migración, y defensa del territorio (Zapata & Méndez, 2019). Estos procesos suelen combinar técnicas del Teatro del Oprimido con saberes locales, danzas, rituales y lenguas originarias, en una fusión que resiste las lógicas coloniales del arte.

César Brie, creador del grupo Teatro de los Andes, ha trabajado con poblaciones indígenas en Bolivia desde una mirada crítica al mestizaje y las formas de imposición cultural. Su trabajo articula la estética, la memoria y el conflicto político como ejes del proceso escénico (Brie, 2002). Por otro lado, autoras como Helena Katz han reflexionado sobre cómo el cuerpo oprimido es también un cuerpo en potencia, y el teatro como acto escénico puede liberar, resignificar y reorganizar la percepción social de las corporalidades marginalizadas (Katz, 2008).

En contextos de rehabilitación, el TO ha mostrado resultados significativos como estrategia de contención emocional, fortalecimiento identitario y reapropiación del lenguaje simbólico. En Brasil, por ejemplo, Boal desarrolló el Teatro Legislativo en cárceles y comunidades vulneradas, vinculando directamente la experiencia escénica con procesos de incidencia política (Boal, 1998). Aunque aún hay escasa

documentación sistematizada de TO en centros de rehabilitación en México, algunos colectivos como Teatro del Silencio han comenzado a explorar sus posibilidades terapéuticas, estéticas y sociales en espacios de encierro y marginalidad (Ruiz, 2020).

Estas experiencias demuestran que el Teatro del Oprimido no sólo tiene una dimensión estética, sino profundamente política, capaz de dialogar con el dolor histórico de los pueblos, resignificar lenguas, cuerpos y territorios, y gestar nuevas formas de organización social.

Siguiendo esta línea, el Teatro del Oprimido (TO) de Augusto Boal (1980) refuerza la idea de que el teatro puede ser una herramienta de empoderamiento y transformación social. Boal sostiene que el teatro no debe ser un espacio de contemplación pasiva, sino una práctica que permita a los sujetos convertirse en protagonistas de su historia. En el caso de Actopan, *el Teatro del Oprimido* puede ser utilizado para la enseñanza del hñähñü, promoviendo la participación de la comunidad en ejercicios teatrales que reactiven su lengua y fortalezcan su identidad. Estas prácticas no sólo permiten el aprendizaje, sino que documentan las tensiones, los dolores y las esperanzas de una comunidad que resiste al olvido. A través de técnicas como el Teatro Foro y el Teatro Imagen, se pueden abordar problemáticas relacionadas con la discriminación lingüística y generar espacios de reflexión sobre la importancia de preservar la lengua indígena.

1.2 La revitalización lingüística

La educación intercultural ha sido una herramienta clave para promover el reconocimiento, la valoración y la transmisión de saberes propios en contextos indígenas. En México, a pesar de los avances discursivos hacia una educación bilingüe e intercultural, subsisten grandes desafíos para su implementación efectiva, sobre todo en regiones donde las lenguas originarias están en riesgo de desaparición o sufren un estatus social bajo.

Desde una perspectiva crítica, se entiende la educación intercultural no sólo como una estrategia de traducción lingüística, sino como un espacio político y cultural en el que se negocian significados, identidades y formas de conocimiento. En este sentido, la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005) aporta una base fundamental al proponer una educación que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta al diálogo horizontal y al empoderamiento de los sujetos como productores de saber. Freire considera que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (p. 22), lo cual resulta esencial en contextos comunitarios donde los conocimientos ancestrales, las formas de vida y las lenguas maternas han sido históricamente invisibilizadas.

La incorporación de elementos estéticos y expresivos, como el arte y el teatro, también ha sido reconocida como una vía poderosa para fortalecer procesos de aprendizaje intercultural. John Dewey (1934); por ejemplo, sostenía que la experiencia estética no es ajena a los procesos educativos, sino que puede abrir caminos significativos para la reflexión, el placer, la memoria y el sentido. Así mismo, el enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1978) subraya el papel del lenguaje, la mediación cultural y la interacción social en el desarrollo del pensamiento, lo cual respalda la idea de que el aprendizaje se construye en diálogo con los otros y con el entorno simbólico y material del sujeto.

Desde el enfoque intercultural crítico propuesto por Catherine Walsh (2005), se insiste en que las metodologías no pueden ser universales, sino que deben adaptarse a las condiciones sociolingüísticas, políticas y culturales de cada comunidad. Esto implica reconocer las epistemologías propias, los calendarios comunitarios, los rituales, los idiomas y los modos de socialización locales como parte constitutiva del proceso pedagógico.

A nivel institucional, organismos como la UNESCO han impulsado el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación en su propia lengua y según sus valores

culturales. En su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2002), se afirma que "toda persona debe poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua de su elección, y particularmente en su lengua materna" (art. 5). La Secretaría de Educación Pública (SEP), por su parte, ha desarrollado programas de educación indígena, aunque estos enfrentan serias limitaciones en cuanto a formación docente, materiales adecuados y participación comunitaria (SEP, 2020). En paralelo, investigaciones del CIESAS y de instituciones como el INPI han documentado tanto experiencias exitosas como contradicciones y tensiones en la implementación de la educación intercultural.

En el contexto específico de Actopan y del trabajo con jóvenes en rehabilitación, estas metodologías deben considerar no sólo la lengua y cultura otomí, sino también las particularidades de los procesos emocionales, sociales y espirituales que atraviesan los participantes. La educación desde el arte, con enfoque intercultural y decolonial, permite un abordaje sensible que reconoce tanto la diversidad cultural como las heridas sociales que atraviesan a las juventudes marginadas.

En esta misma dirección, Paulo Freire (1997), en *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, plantea que la educación debe partir de la realidad del educando y fomentar la reflexión crítica sobre su contexto. Desde esta perspectiva, la enseñanza del hñähñü no puede limitarse a modelos académicos tradicionales, sino que debe incorporar estrategias activas que permitan a la comunidad apropiarse de su lengua. Freire enfatiza que el estudio de vocablos debe ser un proceso colectivo, donde el aprendizaje se relacione con la vida cotidiana y la experiencia de la comunidad. Esto coincide con la propuesta del Teatro del Oprimido, ya que ambos modelos buscan romper con estructuras de opresión y promover una educación liberadora. Ambas metodologías permiten registrar y compartir historias que de otro modo quedarían invisibilizadas, convirtiendo cada experiencia pedagógica en una forma de archivo colectivo.

A pesar de los esfuerzos por la revitalización lingüística, el problema persiste debido

a la falta de acciones gubernamentales contundentes. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), hoy Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), ha documentado la pérdida progresiva de las lenguas indígenas, pero las políticas implementadas siguen siendo insuficientes (Moreno, Garret & Fierro, 2006). Las mesas de trabajo y legislaciones existentes no han generado cambios estructurales en las comunidades de Actopan, lo que refleja una brecha entre la burocracia y las necesidades reales de los hablantes.

1.2.1 El hñähñü entre fronteras culturales

La relación entre el arte escénico y la revitalización lingüística ha cobrado relevancia en contextos donde las lenguas originarias enfrentan procesos de desplazamiento, discriminación o pérdida. Diversas experiencias internacionales han demostrado cómo el teatro puede convertirse en una herramienta poderosa para la transmisión intergeneracional, la resignificación identitaria y la reconfiguración del vínculo emocional con la lengua materna.

Uno de los casos más estudiados es el de Aotearoa (Nueva Zelanda), donde el pueblo maorí ha desarrollado proyectos teatrales bilingües como estrategia de fortalecimiento cultural. El grupo Te Rākau Hua o te Wao Tapu ha llevado al escenario obras que combinan el idioma maorí con el inglés, integrando elementos de la cosmovisión indígena, el haka y la narrativa oral. Estos proyectos han sido valorados no sólo como expresiones artísticas, sino como medios eficaces de aprendizaje y empoderamiento comunitario (Smith, 2012).

En Canadá, los pueblos originarios han impulsado iniciativas teatrales desde las Primeras Naciones, Métis e Inuit. Destacan las experiencias del Native Earth Performing Arts y el Gwaandak Theatre, que han trabajado en la preservación de lenguas como el cri, el ojibwa y el inuktitut, involucrando tanto a hablantes mayores como a jóvenes en la construcción de relatos escénicos propios (Reid, 2018). Estos grupos utilizan el teatro como espacio de sanación frente a los traumas históricos

de la colonización y las escuelas residenciales.

En América Latina, Bolivia ha sido pionera en integrar el quechua y el aimara en procesos escénicos comunitarios. Compañías como Teatro Trono y Wayna Teatro han desarrollado obras que abordan problemáticas sociales desde una perspectiva intercultural y lingüística, utilizando la escena como plataforma de diálogo entre generaciones y saberes (Alburquerque, 2016). En Perú, experiencias pedagógicas con teatro escolar en lengua originaria también han mostrado su eficacia en la motivación de estudiantes y en la valoración de su cultura (Cárdenas, 2019).

Si bien en México aún son escasos los estudios sistematizados sobre proyectos teatrales enfocados explícitamente en la revitalización lingüística, comienzan a documentarse experiencias que articulan lenguas originarias, prácticas escénicas y procesos educativos. El trabajo de la compañía Yäjñä en Oaxaca, o el de colectivos como Pies Hinchados en Guerrero, da cuenta de un campo fértil para el desarrollo de investigaciones que profundicen en el impacto del teatro en la resignificación lingüística.

Estas experiencias coinciden en varios ejes: el valor del teatro como espacio seguro para experimentar la lengua, el uso del cuerpo y la emoción como facilitadores del aprendizaje, y la recuperación de formas narrativas propias de cada cultura. Para proyectos como el desarrollado en Actopan, Hidalgo, estos antecedentes ofrecen marcos comparativos y pistas metodológicas que permiten proyectar un trabajo escénico con enfoque lingüístico, desde una perspectiva situada.

Ante esta realidad, se hace necesario un enfoque más participativo y transversal, en el que las comunidades, artistas, artesanos y literatos en lenguas indígenas sean agentes activos en la protección y promoción de su lengua. Como señala Suárez Ramos (2012), el teatro puede ser una herramienta efectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera, destacando su impacto en la motivación y en la inmersión lingüística dentro de espacios comunitarios. Según el autor, la pedagogía teatral

permite que los estudiantes interactúen con el idioma de una manera activa, alejándose de métodos tradicionales basados en la repetición y memorización.

En este sentido, la incorporación del teatro en la educación bicultural fortalece la identidad lingüística y facilita la apropiación de la lengua en contextos reales de uso. La integración de herramientas escénicas en la enseñanza del hñähñü no sólo lo hace más atractivo y significativo para los estudiantes, sino que convierte la experiencia en un testimonio escénico del presente lingüístico de la comunidad. La transversalidad artística y la edición estética en la educación bicultural pueden jugar un papel clave en la revitalización del hñähñü. La integración de herramientas escénicas no sólo favorece el aprendizaje de la lengua, sino que también refuerza su dimensión estética y simbólica en la identidad otomí. Esta visión encuentra paralelismos en experiencias de teatro comunitario en otras regiones indígenas de México, un caso particularmente significativo es el de la comunidad de El Alberto, en Ixmiquilpan, Hidalgo. Esta comunidad hablante de hñähñü ha desarrollado un performance turístico titulado *Caminata Nocturna*, en el que se escenifica la experiencia del cruce fronterizo hacia Estados Unidos. El montaje reproduce, a través del cuerpo y el recorrido físico, las condiciones de riesgo, miedo y violencia que enfrentan los migrantes indocumentados, inspirándose en vivencias reales de los habitantes de la comunidad.

Según un estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (López, Castillo & Quintero, 2018), este ejercicio escénico no sólo cumple con una función económica dentro del turismo alternativo, sino que se convierte en una herramienta de concientización, memoria activa y reapropiación territorial. *La Caminata Nocturna* constituye un ejemplo de cómo el teatro puede emerger desde la comunidad como archivo corporal de experiencias compartidas. Aunque no se trata de una propuesta teatral convencional, su diseño, participación activa y uso simbólico del espacio reafirman el potencial de las prácticas escénicas como mecanismos de resistencia cultural y resignificación del territorio. donde las artes escénicas han sido empleadas para fortalecer la identidad y la cohesión social dentro de la comunidad.

La política lingüística en México ha transitado entre la omisión, el asistencialismo y un discurso incluyente que en la práctica dista mucho de materializarse. A pesar de avances normativos como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), las acciones concretas para garantizar el uso, fomento y transmisión de las lenguas originarias son limitadas, discontinuas o poco contextualizadas. En este sentido, se percibe una brecha profunda entre el discurso institucional de reconocimiento y la realidad de las comunidades hablantes.

Uno de los problemas estructurales más señalados por especialistas como Yasnaya Aguilar es la manera en que las instituciones estatales conciben la revitalización lingüística como un proceso unilateral, centrado en una lógica escolarizada, que ignora la dimensión política, afectiva y comunitaria de las lenguas indígenas. Aguilar (2019) plantea que las políticas públicas muchas veces reproducen esquemas coloniales al situar al Estado como el agente *salvador* y a las comunidades como objetos pasivos, sin considerar los procesos de autodeterminación y resistencia que existen desde abajo.

En sintonía con esta crítica, Lenkersdorf (2008) propone una epistemología diferente al abordar la lengua tojolabal desde una lógica del *nosotros*. Su propuesta subraya que las lenguas indígenas no sólo nombran el mundo, sino que lo estructuran desde categorías que desbordan la visión individualista del pensamiento occidental. En este marco, cualquier política lingüística que no dialogue con esta cosmovisión está destinada a fracasar o ser insuficiente.

Gabriela Patiño, por su parte, ha estudiado cómo las políticas públicas tienden a homogenizar a los pueblos indígenas, sin considerar sus dinámicas lingüísticas específicas ni sus necesidades diferenciadas. Ella señala que las políticas actuales tienden a ubicar las lenguas en museos o como elementos de folclor, más que como herramientas vivas de comunicación y construcción del mundo (Patiño, 2017).

Esta crítica se vuelve especialmente relevante en el caso del hñähñü, donde las estrategias institucionales se han enfocado principalmente en la escritura y normalización gramatical, sin atender de manera suficiente las prácticas orales, las variantes dialectales o los espacios comunitarios donde la lengua se activa. Si bien existen materiales didácticos y presencia en medios como *Radio Bilingüe*, estos esfuerzos son aislados y muchas veces desvinculados del quehacer escénico, artístico o simbólico de las comunidades. En este sentido, las propuestas desde la pedagogía crítica, el teatro comunitario y la autogestión cultural representan alternativas que desafían el marco estatal dominante y abren posibilidades para una revitalización lingüística desde el deseo, la afectividad y el arte.

A lo largo del país, diversas comunidades han utilizado el teatro como herramienta de resistencia cultural, revitalización lingüística y también como archivo viviente. Algunos ejemplos incluyen:

Laboratorio de Teatro Campesino e Indígena (LTCI).

Fundado en 1983 en Tabasco, el LTCI ha desarrollado *un teatro para la vida*, enfocado en la reapropiación de raíces culturales y la dignidad de las comunidades indígenas. A través de la creación colectiva, han generado prácticas escénicas que emergen de las historias y tradiciones de los pueblos originarios.

Makuyeika Colectivo Teatral.

Dedicado a la exploración de las narrativas y teatralidades de los pueblos originarios de México. Su obra *Andares* destaca la modernidad y la tradición en cuatro comunidades indígenas, evidenciando la riqueza cultural y los desafíos que enfrentan. Su trabajo se convierte en un documento escénico que pone en escena las tensiones del presente indígena.

Teatro Comunitario en Pueblos Originarios.

En varias comunidades indígenas, el teatro comunitario ha sido una herramienta fundamental para la preservación del idioma y la identidad cultural, permitiendo a los participantes contar sus historias desde su propia voz y lengua, transformando cada escena en una pieza de memoria viva.

La Comunidad de El Alberto en Ixmiquilpan, Hidalgo.

Ubicada en Ixmiquilpan, Hidalgo, y hablante del hñähñü, ha desarrollado iniciativas innovadoras orientadas al desarrollo económico y cultural desde una perspectiva comunitaria. Aunque no se han documentado prácticas teatrales específicas en esta localidad, su modelo de autogestión cultural y turística constituye un ejemplo valioso de resistencia y reapropiación del territorio. Según Osorio González, Jaimes Garrido y Castro Ricalde (2024), el turismo rural en El Alberto no se entiende como una simple actividad económica, sino como una estrategia de comunalidad que articula los saberes tradicionales, la lengua y el entorno natural para enfrentar los embates del capitalismo neoliberal. Esta experiencia puede inspirar procesos escénicos en otras comunidades hñähñü, donde la lengua y la memoria colectiva se conviertan en ejes narrativos de recuperación simbólica y cultural.

El presente recorrido bibliográfico permite comprender que el teatro, en su dimensión comunitaria, testimonial y decolonial, ha sido una herramienta poderosa para procesos de recuperación lingüística, memoria colectiva y transformación social en contextos indígenas y marginales. Desde las experiencias en América Latina —como los trabajos de Yuyachkani en Perú o los procesos del Teatro del Oprimido en Chiapas y Colombia— hasta las propuestas metodológicas en educación intercultural, se visibiliza una articulación posible entre arte, lengua y pedagogía crítica.

Las tensiones entre las políticas públicas y los movimientos autogestivos evidencian una profunda brecha entre el discurso institucional y las acciones concretas para la

protección de las lenguas originarias. A pesar de los avances en el marco legal (como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas), persiste una realidad de discriminación, desplazamiento lingüístico y falta de acceso a una educación verdaderamente intercultural. Autoras como Yasnaya Aguilar (2019) o Gabriela Patiño (2018) han señalado con claridad la necesidad de repensar estas políticas desde una perspectiva que reconozca el poder cultural, epistemológico y político de las lenguas indígenas.

Por otro lado, el trabajo escénico con niñas, niños y jóvenes ofrece una vía concreta para el fomento de la lengua y la identidad en contextos de alta vulnerabilidad. Las experiencias recopiladas muestran que el teatro no sólo permite recuperar vocabularios, expresiones o narrativas locales, sino que contribuye a reconstruir vínculos afectivos con la lengua y el territorio. Desde esta perspectiva, el teatro se plantea no sólo como medio artístico, sino como espacio de resistencia, cuidado colectivo y reinscripción cultural.

Este estado del arte sostiene, por tanto, la pertinencia del proyecto de tesis que aquí se propone: explorar, a través del teatro comunitario y el Teatro del Oprimido, caminos metodológicos y estéticos que acompañen procesos de revitalización lingüística en jóvenes otomíes del Valle del Mezquital. Al mismo tiempo, se busca generar materiales pedagógicos y escénicos que puedan dialogar con otras iniciativas similares en México y América Latina, contribuyendo así a un archivo vivo y compartido de experiencias.

En conclusión, la resistencia cultural y lingüística debe abordarse desde múltiples frentes. La educación, el teatro y la autogestión comunitaria pueden ser estrategias clave para fortalecer el hñähñü y devolverle su papel central en la identidad otomí. Sin embargo, esto sólo será posible si las instituciones gubernamentales asumen su responsabilidad con seriedad y establecen mecanismos efectivos para la preservación y revitalización de las lenguas indígenas. La globalización y la modernidad no deben verse como una amenaza a la diversidad lingüística, sino

como una oportunidad para adaptar y fortalecer las lenguas originarias en nuevos contextos. En este proceso, la creación escénica emerge como un acto de resistencia, pero también de memoria, de archivo y de vida compartida.

CAPÍTULO 2: NOCIONES SOBRE EL TEATRO, LA LENGUA E IDENTIDAD

2.1 Lengua e identidad cultural.

Patrimonio cultural: El hñähñü como vehículo de cosmovisión

Patrimonio Cultural no consta sólo de objetos del pasado ni de las grandes o pequeñas obras que nos legaron sociedades y generaciones ya desaparecidas. Es mucho más que eso, pues se engrandece y enriquece ya que, a lo largo de nuestra historia, se van incorporando costumbres, celebraciones, objetos, creencias, tradiciones, bailes, cantos, lenguas, técnicas, modas, usos y costumbres y hasta expresiones o modismos, al igual que elementos ajenos que se procesan, adaptan y aceptan; todo ello constituye el patrimonio de una cultura viva (Instituto Nacional de Cultura del Perú, 2007, p. 5.).

Dentro del patrimonio cultural se encuentran distintas categorías, como el patrimonio natural, artístico, creativo, monumental, acuático y otros. En este trabajo, el enfoque se centra en el patrimonio inmaterial vivo, que, de acuerdo con el antropólogo y crítico cultural argentino Néstor García Canclini, se refiere a *los usos sociales del patrimonio cultural*. Este concepto implica que el patrimonio no sólo es un legado del pasado, sino que sigue en uso y evolución, adaptándose a nuevas realidades y necesidades contemporáneas. García Canclini (1999) explica que: "La conservación y administración de lo producido en el pasado a los usos sociales que relacionan esos bienes con las necesidades contemporáneas de las mayorías" (p. 19).

Por tanto, al hablar de patrimonio cultural inmaterial vivo, se hace referencia a aquellos elementos culturales que siguen vigentes y que evolucionan en relación

con los contextos sociopolíticos actuales. Un ejemplo clave es el caso de las lenguas, que se transforman y adaptan con el tiempo. En este sentido, tanto el español como las lenguas indígenas han experimentado modificaciones en su vocabulario y estructura para mantenerse funcionales en distintos contextos contemporáneos.

2.1.1 Dialecto vs lengua: el estigma colonial.

El estudio de la lengua hñähñü requiere una distinción clara entre los términos lengua, idioma y dialecto, ya que en el discurso cotidiano suele haber confusión entre ellos. Desde la lingüística, una lengua se entiende como un sistema estructurado de comunicación oral y escrita utilizado por una comunidad para interactuar y transmitir significados (UNAM Internacional, 2022). Cuando una lengua recibe un reconocimiento oficial por parte de un Estado o una comunidad política, se le denomina idioma (Berlitz, 2019). En cambio, el término dialecto suele designar variantes regionales de una lengua, que presentan diferencias fonológicas, léxicas o gramaticales. Sin embargo, su uso ha sido históricamente desvalorizado, especialmente al referirse a las lenguas indígenas, generando una percepción de inferioridad lingüística asociada a prejuicios coloniales (BBC News Mundo, 2020). Esta descalificación ha contribuido a procesos de marginación cultural y lingüística, afectando tanto la valoración social como la transmisión intergeneracional de dichas lenguas.

En este sentido, el hñähñü es una lengua con una estructura gramatical propia, utilizada por comunidades en Hidalgo, Querétaro y otras regiones del país, reconocida por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas como parte de la familia lingüística otomangue (INALI, 2022). Aunque su clasificación como “dialecto” es válida desde una perspectiva de variación interna entre las distintas variantes del otomí, su uso en sentido peyorativo ha contribuido históricamente a la invisibilización de su valor cultural e histórico. Esta descalificación ha reforzado estigmas coloniales que afectan la percepción social de la lengua e incluso han obstaculizado su

transmisión intergeneracional (Lastra, 2006; Suárez, 2022).

Para comprender la situación del hñähñü y su proceso de revitalización, es necesario establecer la diferencia entre los términos lengua, idioma y dialecto, los cuales suelen utilizarse de manera intercambiable, aunque poseen matices importantes.

En términos generales, una lengua es un sistema de comunicación estructurado con reglas gramaticales, fonéticas y semánticas, utilizado por una comunidad de hablantes. Según Saussure (1916), una lengua es un fenómeno social que permite la interacción entre los individuos mediante signos lingüísticos compartidos.

Un idioma es una lengua que ha sido oficializada por una comunidad o un Estado. Según Saussure (1916), una lengua es un sistema estructurado de signos que permite la comunicación dentro de una comunidad. Un idioma es una lengua que ha sido oficializada por una comunidad o un Estado, lo que no implica que otras lenguas dentro de un territorio sean menos válidas o legítimas (Rojo, 1986). Por ejemplo, el español es el idioma oficial en varios países de América Latina y España. Sin embargo, esto no implica que otras lenguas dentro de un territorio sean menos válidas o legítimas.

Por otro lado, un dialecto es una variante regional de una lengua que se distingue por particularidades fonéticas, gramaticales o léxicas. Es importante destacar que el uso del término dialecto ha sido históricamente problemático, pues en el discurso colonial y eurocéntrico se ha utilizado para desvalorizar las lenguas indígenas, clasificándolas como formas incompletas o inferiores de comunicación (Fishman, 1991).

En este sentido, el hñähñü es una lengua, no un dialecto, ya que posee una estructura gramatical propia y es hablada por comunidades en Hidalgo y Querétaro. Su clasificación como dialecto del otomí es válida sólo en términos de variación

lingüística dentro de la familia otomangue, pero no en un sentido de inferioridad.

El otomí pertenece a la familia lingüística otomangue, una de las más antiguas y extensas de Mesoamérica, que abarca otras lenguas como el mazahua, el matlatzinca y el pame. Se cree que las lenguas otomangués tienen una presencia en el territorio mexicano de al menos 4,000 años (Wright-Carr, 2005). Históricamente, los hablantes de otomí han habitado el Altiplano Central de México, estableciendo importantes centros culturales en la época prehispánica, como Xaltocan, Tula y Metztitlán.

Durante el periodo colonial, el otomí fue una lengua ampliamente hablada en el centro de México y fue utilizada por los frailes como una lengua vehicular en la evangelización de indígenas no hablantes de náhuatl. Sin embargo, con el avance de la colonización y la imposición del español, la lengua comenzó a desplazarse. En los siglos XIX y XX, las políticas de castellanización y discriminación lingüística contribuyeron a la disminución del número de hablantes (INALI, 2022).

2.2 Glotodidáctica y revitalización lingüística

El hñähñü, o otomí del Valle del Mezquital, presenta características lingüísticas particulares que lo distinguen dentro del grupo otomangue y/o otomí. Como lo ha documentado Lastra (2006), se trata de una fonología; es decir, una lengua tonal, lo que significa que el significado de las palabras puede cambiar dependiendo de la entonación con la que se pronuncien.

Si hablamos de la morfología, es una lengua aglutinante, lo que implica que las palabras pueden formarse mediante la unión de múltiples morfemas. Su sistema pronominal complejo, tiene pronombres inclusivos y exclusivos, lo que permite diferenciar si una acción involucra o no a la persona que escucha. Y en cuanto al uso de partículas aspectuales, expresan matices temporales y modos verbales de manera diferente al español. Evidenciando una estructura gramatical rica y profundamente vinculada a la cosmovisión de sus hablantes.

A pesar de su riqueza lingüística, el hñähñü ha sido marginado históricamente, lo que ha llevado a una reducción en el número de hablantes. Según datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2022), la variante del otomí del Valle del Mezquital enfrenta un proceso de desplazamiento lingüístico debido a la migración, la discriminación y la falta de transmisión intergeneracional.

Para evitar su desaparición, es necesario fortalecer estrategias de preservación y revitalización lingüística, promoviendo su uso en espacios comunitarios, educativos y artísticos. En este contexto, el teatro y otras expresiones escénicas pueden ser herramientas clave para la transmisión y revalorización del hñähñü dentro de las nuevas generaciones.

Las artes escénicas abarcan diversas disciplinas como el teatro, la danza, la música y la narración oral. Estas prácticas permiten la transmisión cultural y lingüística a través de la expresión corporal y vocal, estableciendo un puente entre tradición y contemporaneidad. En este trabajo, se propone el uso del teatro como una estrategia pedagógica que favorece la conservación de la lengua hñähñü, al integrarse en dinámicas de enseñanza que permiten un aprendizaje más vivencial y significativo.

Por otro lado, la glotodidáctica es un campo de estudio que se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas a través de enfoques pedagógicos específicos. Según Balboni (2015), este campo combina elementos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos para desarrollar metodologías efectivas en la adquisición de lenguas. Tradicionalmente, ha sido aplicada en idiomas europeos como inglés, francés y alemán (Puren, 2006), pero su adaptación a lenguas indígenas representa una oportunidad para revitalizar su uso en contextos educativos. Sin embargo, en las últimas décadas ha comenzado a expandirse hacia la enseñanza de lenguas minoritarias y en peligro de extinción, como respuesta a la creciente preocupación por la pérdida de diversidad lingüística en el mundo (Crystal,

2000). En este sentido, se ha convertido en un campo clave para la revitalización y preservación de lenguas indígenas, ofreciendo enfoques que permiten integrar el aprendizaje de la lengua en contextos significativos y culturalmente relevantes.

La glotodidáctica abarca diversas corrientes metodológicas que han evolucionado con el tiempo. Entre ellas, destacan:

Método Gramática-Traducción

Este fue uno de los primeros enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras y se basa en la memorización de reglas gramaticales, listas de vocabulario y traducción de textos. Aunque ha sido criticado por su falta de enfoque comunicativo, sigue utilizándose en la enseñanza formal de muchas lenguas (Howatt & Widdowson, 2004).

Método Audio lingüístico

Desarrollado a mediados del siglo XX, este método pone énfasis en la repetición y la práctica oral, siguiendo el principio de *aprender haciendo* (Skinner, 1957). Se centra en la repetición de patrones lingüísticos y en la corrección inmediata de errores.

Enfoque Comunicativo

Surge como una reacción a los métodos anteriores y enfatiza la interacción real en la lengua meta. Su objetivo es que el estudiante desarrolle competencias comunicativas a través del uso contextualizado del idioma (Canale & Swain, 1980). Este enfoque ha sido ampliamente adaptado a la enseñanza de lenguas indígenas, promoviendo su uso en situaciones cotidianas dentro de la comunidad.

Enfoque Natural

Propuesto por Stephen Krashen (1982), este enfoque postula que la mejor forma de aprender una lengua es a través de la exposición comprensible y la interacción significativa en contextos naturales. Se basa en la premisa de que la adquisición del lenguaje ocurre de manera similar a la lengua materna, lo que lo hace ideal para la revitalización lingüística en comunidades indígenas.

Enfoque Basado en Tareas y Acción

Plantea que el aprendizaje de una lengua debe darse mediante tareas prácticas y proyectos reales que involucren a los estudiantes en actividades significativas (Ellis, 2003). Este enfoque ha sido fundamental en la enseñanza de lenguas originarias, ya que permite la integración de elementos culturales y comunitarios en el proceso de aprendizaje.

La Glotodidáctica en la Enseñanza de Lenguas Indígenas podría ser una aplicación que representa un reto debido a varios factores:

- Falta de materiales didácticos adaptados a la realidad de las comunidades.
- Escasez de hablantes nativos como docentes, lo que limita la transmisión intergeneracional.
- Presión del español u otras lenguas dominantes, lo que reduce los espacios de uso cotidiano.

Sin embargo, diversos estudios han demostrado que el uso de metodologías comunicativas, lúdicas y basadas en el contexto sociocultural puede favorecer la enseñanza de estas lenguas (Flores Farfán, 2002; Grenoble & Whaley, 2006).

Uno de los enfoques más efectivos en la enseñanza de lenguas indígenas ha sido

el uso de métodos activos y experienciales, donde los aprendices se involucran en actividades que les permiten vivenciar la lengua en situaciones reales. Dentro de estos métodos, el teatro y las artes escénicas han demostrado ser herramientas poderosas.

La Glotodidáctica y la Enseñanza de Lenguas Indígenas.

La glotodidáctica es la disciplina que estudia la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Tradicionalmente aplicada a idiomas como el inglés, francés y alemán, su adaptación a lenguas indígenas representa un desafío y una oportunidad para la revitalización lingüística.

La glotodidáctica busca desarrollar metodologías efectivas para la enseñanza de lenguas en distintos contextos educativos. En este sentido, su aplicación en el hñähñü permitiría la creación de materiales didácticos adaptados a las necesidades de hablantes y no hablantes de la lengua (Morelato, D. 2005)

Según la revista *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, la glotodidáctica busca desarrollar metodologías efectivas para la enseñanza de lenguas en distintos contextos educativos. En este sentido, su aplicación en el hñähñü permitiría la creación de materiales didácticos adaptados a las necesidades de hablantes y no hablantes de la lengua.

Actualmente, no existen suficientes manuales ni materiales educativos diseñados para la enseñanza del hñähñü, lo que dificulta su transmisión intergeneracional. La implementación de estrategias glotodidácticas podría contribuir al fortalecimiento de la lecto-escritura y la oralidad en la comunidad.

Glottodidáctica y Teatro: Un Modelo para la Revitalización del Hñähñü

El uso del teatro como estrategia glotodidáctica responde a la necesidad de crear

espacios significativos para la práctica y enseñanza del hñähñü. Como señala Banchs (2010), el teatro proporciona una experiencia multisensorial, permitiendo que los participantes no sólo escuchen y hablen la lengua, sino que también la sientan y vivan a través del movimiento, la interacción y la emoción.

En este sentido, la aplicación del Teatro del Oprimido (Boal, 1980) en contextos educativos indígenas no sólo ofrece una metodología para la enseñanza de la lengua, sino que también refuerza la identidad cultural y el empoderamiento comunitario. Boal plantea que el teatro es una herramienta de transformación social, donde los participantes pueden reflexionar sobre su realidad y generar cambios a través de la acción teatral.

Al integrar principios de la glotodidáctica y del teatro educativo, se pueden desarrollar estrategias como:

- Dramatización de relatos tradicionales en hñähñü, lo que permite la transmisión de saberes orales.
- Juegos teatrales en lengua indígena, fomentando la práctica del idioma en un ambiente lúdico.
- Creación de obras comunitarias, donde los participantes expresan sus experiencias y refuerzan su vínculo con la lengua.
- Uso de la improvisación escénica, favoreciendo el desarrollo de la fluidez lingüística de manera natural y espontánea.

Beneficios del Enfoque Glotodidáctico-Teatral en la Enseñanza del Hñähñü:

- Aprendizaje significativo: Los estudiantes aprenden la lengua en contextos reales y culturalmente relevantes.

- Mayor motivación: Al integrar la teatralidad, el proceso de aprendizaje se vuelve dinámico y participativo.
- Reducción de la ansiedad lingüística: La dramatización permite que los participantes se expresen sin miedo al error.
- Preservación del patrimonio cultural: Se revitalizan mitos, leyendas y tradiciones en lengua indígena.
- Empoderamiento comunitario: Se refuerza el sentido de identidad y pertenencia a la cultura hñähñü.

La glotodidáctica, combinada con estrategias teatrales, ofrece una alternativa innovadora y efectiva para la enseñanza del hñähñü y otras lenguas indígenas en riesgo. Su enfoque centrado en la comunicación, la cultura y la experiencia hace posible que la lengua no sólo se aprenda, sino que se practique, se viva y se transmita a nuevas generaciones. A través de la teatralidad, la enseñanza de la lengua se convierte en un acto de resistencia cultural, fortaleciendo la identidad y garantizando su continuidad en la comunidad.

Así que, la enseñanza de lenguas indígenas presenta desafíos únicos debido a la falta de materiales didácticos, la escasez de hablantes nativos como docentes y el dominio creciente de lenguas hegemónicas en la educación formal (Flores Farfán, 2002). En este sentido, la glotodidáctica permite desarrollar estrategias innovadoras que consideran el contexto sociocultural de los hablantes. Krashen (1982) destaca la importancia de la adquisición natural de la lengua a través de contextos comunicativos auténticos, lo que refuerza el papel del teatro como una herramienta pedagógica efectiva.

Desde esta perspectiva, la incorporación de herramientas teatrales en el aula puede favorecer la apropiación y uso del hñähñü, permitiendo que hablantes y no hablantes desarrollen habilidades lingüísticas de manera lúdica e inmersiva. Según Banchs (2010), la dramatización en el aula genera un ambiente de aprendizaje dinámico que reduce la ansiedad lingüística y promueve la participación activa de los estudiantes, lo que es clave en la enseñanza de lenguas en riesgo de desaparición. En contextos de educación intercultural, el teatro no sólo se convierte en una estrategia de enseñanza, sino en un medio para reforzar la identidad lingüística y cultural de los estudiantes.

Impacto de la globalización en la pérdida de lenguas indígenas

Uno de los factores que más ha influido en la desaparición de lenguas indígenas es la globalización y los procesos coloniales de homogeneización cultural. Según Crystal (2000), el 90% de las lenguas del mundo están en peligro de extinción debido a factores como la migración, la discriminación lingüística y la imposición de lenguas dominantes en la educación y los medios de comunicación. En México, se ha documentado que muchas lenguas indígenas enfrentan un proceso acelerado de desaparición debido a la falta de políticas públicas efectivas para su preservación (Flores Farfán, 2002).

En este contexto, el teatro ha sido utilizado en distintos países como una herramienta de resistencia lingüística. Dubatti (2007) ha estudiado el potencial del teatro comunitario como un medio para fortalecer identidades culturales y promover el uso de lenguas en riesgo. En Latinoamérica, proyectos de teatro indígena han demostrado ser una estrategia efectiva para revitalizar lenguas al generar espacios de práctica y enseñanza en contextos cotidianos (Hernández, 2018).

Este trabajo busca contribuir al fortalecimiento del patrimonio lingüístico y cultural de México mediante el uso de herramientas escénicas que fomenten la lectoescritura en hñähñü. Al integrar el teatro como una estrategia pedagógica, se

pretende generar espacios donde la lengua pueda ser practicada y revitalizada, asegurando su continuidad en las generaciones futuras.

2.3 Métodos para la lengua en riesgo

La educación juega un papel crucial en la preservación lingüística. Sin embargo, en muchas comunidades indígenas, el sistema educativo ha funcionado históricamente como un mecanismo de imposición cultural, privilegiando el español sobre las lenguas originarias.

Paulo Freire (2005) plantea que la educación debe ser un proceso de praxis, es decir, una combinación de reflexión y acción que permita a los sujetos transformar su realidad. Desde esta perspectiva, la enseñanza del hñähñü no debe limitarse a la memorización de vocabulario, sino que debe integrarse a la vida cotidiana de la comunidad mediante actividades que fomenten el uso activo de la lengua.

La alfabetización – al igual que toda tarea de educación – no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador deposita en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito de palabras no tiene nada que ver con la educación liberadora. (Freire, 2005, p. 20).

Como señala Freire en el párrafo anterior, desde esta perspectiva, la enseñanza de una lengua indígena como el hñähñü no puede limitarse a una transmisión rígida y estática del vocabulario, sino que debe reconocer la apropiación, adaptación y uso vivo que las comunidades hacen del lenguaje en su cotidianidad. Por ejemplo, retomo entonces la apropiación, modificación, adaptación y flexibilidad de la lengua, así como la modificación de vocablos para su uso vivo. Por ejemplo, es en la lengua hñähñü: *mada* es igual a molcajete y su respectiva piedra para moler; «*jagua ra mada*» ahora se dice «*jagua ra licuadora*» .

Desde esta visión, la educación bilingüe-bicultural debe diseñarse a partir de las necesidades y contextos de las comunidades indígenas, evitando la imposición de estructuras ajenas a su cosmovisión.

2.4 El Teatro como herramienta de transformación

El teatro ha sido utilizado en diversas comunidades como una estrategia para fortalecer el uso de lenguas en riesgo. En América Latina, proyectos de teatro comunitario han demostrado ser efectivos para revitalizar lenguas indígenas al generar espacios de práctica lingüística en contextos cotidianos (Dubatti, 2007).

En el caso del hñähñü, la incorporación de herramientas escénicas en la educación puede fomentar su uso de manera natural y lúdica. Por ejemplo, dramatizaciones de relatos mitológicos en hñähñü permiten a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas mientras exploran su identidad cultural.

El estudio de la lengua hñähñü no sólo implica su enseñanza, sino también su reconocimiento como un elemento fundamental del patrimonio cultural de México. La glotodidáctica, junto con estrategias educativas basadas en la praxis freireana y el teatro comunitario, ofrece un camino viable para la revitalización del hñähñü en un contexto de globalización que amenaza su supervivencia.

2.5 Hibridación y migración: el viaje de las palabras entre fronteras culturales

El concepto de hibridación describe la fusión de elementos culturales, lingüísticos y sociales en contextos de contacto entre diferentes comunidades. En el ámbito de la lingüística, la hibridación se manifiesta cuando dos o más lenguas se mezclan,

dando origen a nuevas formas de comunicación que reflejan procesos de intercambio y adaptación.

Según Néstor García Canclini (1995), la hibridación cultural es un proceso inevitable en sociedades contemporáneas, donde las identidades ya no son estáticas, sino que se construyen en la intersección de múltiples influencias. "La hibridación es un fenómeno que transforma las culturas tradicionales al integrarlas con elementos modernos, resignificando su valor dentro de una nueva estructura social" (García Canclini, 1995, p. 22).

En el caso del hñähñü, la hibridación lingüística es evidente en el uso de préstamos del español y la incorporación de términos modernos. Por ejemplo, la palabra «*jagua ra licuadora*» refleja la adaptación del término español licuadora al hñähñü, demostrando que la lengua está en constante evolución.

Si bien la hibridación puede fortalecer una lengua al hacerla más flexible y adaptable, también puede generar tensiones en torno a la *pureza* lingüística. Algunos defensores del hñähñü pueden ver la incorporación de términos externos como una amenaza a su autenticidad. No obstante, desde una perspectiva sociolingüística, la evolución de una lengua es parte de su vitalidad y supervivencia.

La migración ha sido un factor determinante en la transformación y desplazamiento de muchas lenguas indígenas. Cuando las comunidades migran a zonas urbanas o a otros países, a menudo enfrentan una presión lingüística que favorece el español o el inglés, desplazando el uso cotidiano del hñähñü.

El caso de la comunidad otomí es un ejemplo de este fenómeno. Muchos otomíes que migran a ciudades como la Ciudad de México o Estados Unidos dejan de hablar hñähñü en su vida cotidiana, lo que provoca una ruptura intergeneracional en la transmisión de la lengua. Según la teoría de Joshua Fishman (1991), cuando una

lengua deja de ser transmitida a los niños en el hogar, su extinción se vuelve casi inevitable. "La viabilidad de una lengua está determinada, en primer lugar, por la actitud de sus hablantes hacia su propia cultura. Sin la transmisión intergeneracional, una lengua se vuelve funcionalmente irrelevante" (Fishman, 1991, p. 23).

2.6 Estrategias de Preservación lingüística: rescatar el pasado para construir el futuro

Dado el riesgo de desaparición del hñähñü, es fundamental implementar estrategias que fomenten su uso y transmisión. Algunas acciones clave incluyen:

Fomentar la educación bilingüe:

- Integrar el hñähñü en programas escolares desde preescolar hasta educación superior.
- Capacitar a docentes en enseñanza de lenguas indígenas.
- Promover la literatura y producción cultural en hñähñü:
- Publicar libros, cuentos y material didáctico en la lengua.
- Crear plataformas digitales para la difusión de contenido en hñähñü.
- Utilizar el arte y el teatro como herramientas de revitalización:
- Desarrollar proyectos de teatro comunitario en hñähñü.
- Incorporar narraciones orales y dramatizaciones en espacios educativos.
- Fomentar la documentación y archivo lingüístico
- Crear registros audiovisuales de hablantes nativos.
- Digitalizar materiales en hñähñü para su preservación y acceso global.
- Políticas Públicas y el Futuro del Hñähñü.
- Las políticas públicas juegan un papel clave en la revitalización de lenguas indígenas.

Algunas medidas efectivas incluyen:

- Reconocimiento oficial del hñähñü como lengua de instrucción en educación básica.
- Apoyo económico a proyectos de revitalización lingüística.
- Promoción de los medios de comunicación en lenguas indígenas.

A pesar de los desafíos, existen casos exitosos en América Latina, como el quechua en Perú y el guaraní en Paraguay, donde políticas lingüísticas han logrado frenar el declive de estas lenguas. En México, es necesario seguir modelos similares para asegurar la permanencia del hñähñü en las generaciones futuras.

El uso social de la lengua está determinado por factores históricos, culturales y políticos. La migración, la hibridación y la discriminación han debilitado el uso del hñähñü, pero también han surgido estrategias de resistencia que buscan revitalizarlo. La educación bilingüe, el arte y las políticas públicas son herramientas clave para garantizar la supervivencia de esta lengua, asegurando su continuidad como parte fundamental del patrimonio cultural de México.

2.7 Marco Legal: entre protección y el olvido

Importancia del Marco Legal en la Preservación de las Lenguas Indígenas.

Las políticas públicas juegan un papel clave en la protección y revitalización de las lenguas maternas en México. A través de distintos instrumentos legales, el Estado mexicano ha reconocido la diversidad lingüística del país y ha establecido mecanismos para su preservación.

Sin embargo, la implementación efectiva de estas normativas sigue siendo un desafío, ya que muchas comunidades indígenas continúan enfrentando barreras estructurales que limitan el ejercicio pleno de sus derechos lingüísticos. En este capítulo, se analizan las principales leyes y convenios internacionales que buscan proteger el hñähñü y otras lenguas indígenas en México.

Legislación Nacional en Materia Lingüística

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Mexicana reconoce la diversidad lingüística del país y establece que todas las lenguas indígenas tienen la misma validez que el español. Asimismo, el artículo 2º constitucional obliga al Estado a garantizar el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su identidad y cultura.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

Esta ley, publicada en 2003, establece un marco jurídico específico para la protección de las lenguas indígenas en México. Algunos de sus puntos clave incluyen:

- El reconocimiento de las lenguas indígenas como patrimonio cultural inmaterial de la nación.
- La garantía del derecho de los pueblos indígenas a usar sus lenguas en todos los ámbitos de la vida pública y privada.
- La obligación del Estado de promover la enseñanza de las lenguas indígenas en el sistema educativo.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

El INALI, creado en 2004, es la institución encargada de desarrollar políticas para la protección y promoción de las lenguas indígenas. A través de investigaciones lingüísticas y programas educativos, el INALI trabaja en la documentación, estandarización y enseñanza de estas lenguas.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de esta institución, la falta de financiamiento y el bajo impacto de sus programas han sido señalados como obstáculos en la revitalización efectiva de las lenguas indígenas.

Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (PROIN)

El PROIN tiene como objetivo impulsar el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades indígenas. Dentro de sus estrategias, incluye la promoción de la educación bilingüe, la preservación de tradiciones culturales y el fortalecimiento del acceso a servicios en lenguas originarias.

Normativas Internacionales sobre Diversidad Lingüística

Día Internacional de la Lengua Materna y el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas

El 21 de febrero fue designado por la UNESCO como el Día Internacional de la Lengua Materna. Este reconocimiento busca visibilizar la diversidad lingüística y las amenazas que enfrentan las lenguas en riesgo de desaparición.

En el mismo sentido, en 2022 se inauguró el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022-2032), promovido por la ONU y la UNESCO, con el objetivo de fortalecer la educación intercultural, la traducción y la documentación de las lenguas indígenas a nivel mundial.

Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (Unesco, 2005)

En la Convención de París (2005), la UNESCO reafirmó la importancia de la diversidad cultural y lingüística como un derecho fundamental de los pueblos. En sus disposiciones, se destaca:

Medidas que brinden oportunidades, de modo apropiado, a las actividades y los bienes y servicios culturales nacionales, entre todas las actividades, bienes y servicios disponibles dentro del territorio, para su creación, producción, distribución difusión y disfrute, comprendidas disposiciones relativas a la lengua utilizada para tales actividades, bienes y servicios. Respecto a las expresiones desde la educación y sensibilización del público. (UNESCO, 2005, p. 121).

Asimismo, en el artículo 10, inciso a, se señala: "Propiciar y promover el entendimiento de la importancia que reviste la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público." (UNESCO, 2005, p. 122).

Legislación Estatal: La Ley de Cultura del Estado de Hidalgo.

En el ámbito estatal, la Ley de Cultura del Estado de Hidalgo (2018) establece el reconocimiento de la lengua como un factor fundamental en la identidad cultural.

El Capítulo VI, Artículo 3 de esta ley declara las lenguas indígenas como parte del patrimonio intangible de la entidad. Asimismo, en el Capítulo VII y VIII, se señala la obligación de:

- Promover la investigación lingüística y la educación bilingüe.

- Rescatar, defender y difundir las lenguas indígenas.
- Impulsar políticas públicas que garanticen la continuidad de la diversidad lingüística.
- Protección de los Derechos de Autor y el Patrimonio Cultural.

La Ley Federal del Derecho de Autor (1996) y su reglamento establecen la protección de creaciones artísticas y materiales didácticos en lenguas indígenas. Sin embargo, la misma legislación excluye de su protección las ideas y conceptos en sí mismos, lo que ha generado vacíos en la protección de conocimientos tradicionales. Esto ha llevado a que diversas comunidades indígenas busquen mecanismos alternativos para salvaguardar su propiedad intelectual y patrimonio lingüístico.

Reflexión Final sobre el Marco Legal y su Aplicación.

Si bien México cuenta con un marco legal robusto para la protección de las lenguas indígenas, su implementación sigue siendo limitada. Muchas comunidades enfrentan barreras estructurales que impiden el acceso efectivo a educación bilingüe, medios de comunicación en sus lenguas y oportunidades de desarrollo cultural.

Para garantizar la supervivencia del hñähñü, es necesario que las políticas públicas no sólo sean declarativas, sino que se traduzcan en acciones concretas y medibles. La creación de materiales educativos, la formación de docentes bilingües y el fortalecimiento de espacios de uso de la lengua son pasos fundamentales para que el hñähñü siga siendo un pilar de la identidad otomí y parte del patrimonio cultural de México.

2.8 La Educación Bilingüe: más allá de la traducción, una nueva perspectiva pedagógica

La educación y la Lengua: Un Enfoque Artístico y Crítico

El sistema educativo en México enfrenta el reto de incorporar la diversidad cultural y lingüística dentro de sus programas de enseñanza. Sin embargo, muchas veces la educación bilingüe-bicultural se limita a ser un acto simbólico, sin un verdadero impacto en la realidad de las comunidades indígenas.

Jacques Delors (1996) plantea que la educación debe trascender la simple transmisión de conocimientos, integrando valores y habilidades que permitan a los estudiantes no sólo *saber*, sino también *saber hacer* y, sobre todo, *saber ser*. “Sin duda, debemos avanzar hacia una escuela mucho más práctica y humanizada, en la que no sólo se trabaje para que los alumnos lleguen a saber, sino también saber hacer y sobre todo saber ser” (Delors, 1996, p. 103).

Desde esta perspectiva, la educación en comunidades indígenas debe responder a sus necesidades reales y no sólo a un currículo estandarizado que ignora sus particularidades culturales. El arte y el teatro pueden convertirse en herramientas poderosas para lograrlo.

Uno de los principales problemas en la enseñanza de lenguas indígenas es que, en muchos casos, se reduce a un acto folclórico promovido por instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin un trabajo real de planeación e investigación en conjunto con las comunidades.

Paulo Freire (2013) enfatiza que una educación liberadora debe construirse junto con los oprimidos, no imponerse desde arriba: “La pedagogía del oprimido; aquella que debe ser elaborada junto a” (Freire, 2013, p. 26).

En este sentido, la educación bilingüe debe ir más allá de la simple enseñanza de vocabulario en lenguas indígenas. Se requiere un modelo de aprendizaje basado en la experiencia, la participación comunitaria y la transmisión de conocimientos a través de herramientas pedagógicas que integren el arte, la música y el teatro.

Un caso crítico en este proceso ocurre en la educación preescolar. En esta etapa, los niños son *esponjas* que absorben todo lo que los rodea. Sin embargo, al ingresar al sistema escolar, a menudo se les impone el español como única lengua válida, cortando el vínculo con su lengua materna y su cosmovisión. Este fenómeno no sólo afecta su identidad, sino que también fortalece una cultura consumista que impone valores ajenos a sus comunidades.

Para revertir este proceso, es clave implementar estrategias pedagógicas que permitan a los niños aprender y desarrollar su creatividad a través del juego y el arte.

2.9 Cuerpo como archivo de resistencia

El arte y el teatro han sido históricamente herramientas de resistencia cultural y aprendizaje. Desde una perspectiva antropológica, el arte surge del mito y el rito, los cuales han sido formas de comunicación dentro de las comunidades indígenas.

José Antonio Marina (2007) destaca el papel del arte en la construcción del conocimiento: “El deseo de conocer la realidad, de transfigurarla mediante el arte y de transformarla mediante la técnica, la ética y la organización política, son las grandes funciones creadoras de la inteligencia humana” (Marina, 2007, citado en Sánchez, 2010, p. 22).

En el contexto educativo, el arte no debe verse sólo como una disciplina estética, sino como una herramienta pedagógica interdisciplinaria que integra múltiples saberes.

Dentro de la educación artística, las artes escénicas tienen un enorme potencial para la enseñanza de lenguas. Augusto Boal (1985) propone *el teatro del oprimido* como un mecanismo para generar conciencia crítica en los participantes y permitirles transformar su realidad: “El teatro es un arma, y es el pueblo quien debe empuñarla” (Boal, 1985, p. 17).

Desde esta visión, el teatro puede utilizarse como un espacio de reapropiación lingüística, donde los estudiantes experimenten su lengua materna en un contexto dinámico y significativo.

Hacia una Educación Artística Integral.

En la educación superior, la formación artística debe incluir un enfoque interdisciplinario que integre danza, teatro, música y artes visuales como parte del proceso de aprendizaje. En la institución en la que pertenezco, se busca que los estudiantes se involucren en experiencias que los conecten con su entorno y su comunidad.

Este enfoque no sólo fortalece su capacidad crítica, sino que también fomenta el desarrollo de herramientas creativas para la transformación social. La educación artística no debe limitarse a la formación técnica, sino que debe ser un proceso que impulse la participación activa en la comunidad.

Por ello, es fundamental que las políticas educativas incluyan:

- Programas de educación artística bilingüe que integren las lenguas indígenas como parte de los procesos creativos.
- Formación de docentes en metodologías pedagógicas basadas en el arte y el teatro.

- Creación de espacios de aprendizaje comunitario donde la lengua y la identidad cultural sean los ejes centrales.
- Educación, Lengua y Transformación Social
- La educación en lenguas indígenas debe trascender el discurso folclórico y convertirse en un verdadero mecanismo de transformación social.
- Desde la perspectiva de Freire, Boal y Delors, la educación debe estar al servicio de la comunidad, permitiendo que los propios hablantes definan cómo quieren preservar y fortalecer su lengua.

El arte, transversalidad y Educación Artística-Estética en la Educación Bicultural.

La Transversalidad en la Educación Artística.

La educación artística ha evolucionado significativamente, pasando de ser una disciplina aislada a convertirse en un campo transversal que dialoga con múltiples áreas del conocimiento. En la actualidad, las artes no se conciben como elementos fragmentados, sino como espacios de interacción interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria.

En este sentido, la educación artística no sólo busca formar creadores, sino también ciudadanos sensibles, críticos y capaces de generar impacto en su entorno. Jacques Delors (1996) subraya que la educación debe trascender la simple transmisión de conocimientos: “Sin duda, debemos avanzar hacia una escuela mucho más práctica y humanizada, en la que no sólo se trabaje para que los alumnos lleguen a saber, sino también saber hacer y sobre todo saber ser” (Delors, 1996, p. 103).

Desde esta perspectiva, la educación artística no sólo debe enfocarse en la técnica y la teoría, sino también en el desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad

estética y la vinculación con la comunidad.

El Arte como Disciplina y Proceso Educativo.

El arte es un fenómeno simbólico, comunicativo y sociocultural, cuya función ha sido históricamente transformar y reinterpretar la realidad. José Antonio Marina (2007) destaca: *“El deseo de conocer la realidad, de transfigurarla mediante el arte y de transformarla mediante la técnica, la ética y la organización política, son las grandes funciones creadoras de la inteligencia humana”* (Marina, 2007, citado por Sánchez, 2010, p. 22).

Dentro de la educación artística, es crucial comprender que el arte no es sólo una producción estética, sino un proceso que involucra disciplina, técnica y discurso.

Desde esta perspectiva, se identifica cuatro componentes fundamentales:

- a) Disciplina: Puede manifestarse en artes visuales, música, danza, teatro, literatura, performance, entre otras.
- b) Técnica: Se refiere a los materiales, procesos y herramientas utilizadas en la producción artística.
- c) Discurso: Representa la idea, concepto o mensaje que el artista desea transmitir.
- d) Estética: Es la percepción subjetiva del espectador, quien resignifica la obra en su propio contexto.

Avelina Lesper (2016) plantea una visión provocadora al afirmar: “Si el arte debe ser explicado, entonces no es arte” (Lesper, 2016, pp. 28-29). Si bien esta afirmación puede generar debate, es innegable que la interpretación artística es un proceso subjetivo y contextual, lo que refuerza la importancia de una educación artística que

fomente la exploración y el pensamiento crítico.

La Estética en la Educación Artística.

La estética juega un papel crucial en la educación artística, ya que permite la formación de una conciencia sensible frente a la realidad. Según Mateu (2006): “Una educación que se plantee y proponga contemplar la persona en su globalidad debe incidir en estos aspectos expresivos y comunicativos que conforman la unidad indivisible del ser” (Mateu, 2006, citado en Sánchez, 2010, p. 28).

En este sentido, la educación estética no sólo forma creadores, sino también espectadores críticos capaces de interactuar con el arte desde una perspectiva reflexiva y participativa.

Educación Artística y Políticas Públicas

A pesar de la importancia de la educación artística, en muchos países, incluido México, existen limitantes estructurales que impiden su desarrollo pleno. La falta de infraestructura, estímulos y políticas culturales ha generado una brecha entre el acceso a la educación artística y su verdadero impacto en la formación integral de los ciudadanos.

En este contexto, es necesario que las políticas públicas incluyan:

- El fortalecimiento de la educación artística desde la educación básica.
- La integración de programas de arte en comunidades vulnerables.
- La creación de espacios interdisciplinarios donde las artes dialoguen con otras áreas del conocimiento.

- El impulso de modelos educativos que promuevan la transversalidad entre arte, ciencia y tecnología.

Educación Artística y Transformación Social

El arte y la educación no pueden entenderse como entidades separadas, sino como procesos interconectados que permiten la transformación del individuo y su entorno. La educación artística no sólo desarrolla habilidades técnicas, sino que también fomenta la sensibilidad, el pensamiento crítico y la construcción de nuevas narrativas sociales.

La transversalidad en la educación artística es clave para integrar diferentes disciplinas y metodologías en un enfoque más holístico y participativo. Desde esta perspectiva, la educación estética y artística deben ser vistas como herramientas para la democratización del conocimiento, la inclusión cultural y la formación de ciudadanos activos. Como señala Sánchez (2010): “Cuando hablamos de la cultura lo hacemos con la conciencia de que se trata de una atmósfera que nos envuelve, de un sustrato que nos identifica y nos determina” (Sánchez, 2010, p. 22).

Si logramos fortalecer la educación artística desde una perspectiva transversal, interdisciplinaria y comunitaria, podremos consolidar un sistema educativo que no sólo enseñe a crear, sino que también enseñe a interpretar, dialogar y transformar la realidad.

CAPÍTULO 3: EL TEATRO COMO PRAXIS PARA FOMENTO DEL HÑÄHÑÜ, UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1 Enfoque de la investigación

Investigación – Acción participativa

Este trabajo adopta el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP) debido a su carácter inclusivo y transformador, que permite la participación activa y consciente de los sujetos de estudio —en este caso, los jóvenes hablantes y aprendices del hñähñü— como agentes centrales del proceso investigativo. La IAP no sólo busca generar conocimiento académico, sino que también pretende incidir directamente en la realidad social, cultural y política de las comunidades involucradas, promoviendo un cambio significativo y sostenible.

Este enfoque es especialmente pertinente para la resignificación de la identidad cultural a través de la lengua materna, ya que reconoce a los participantes como colaboradores y copartícipes en la construcción y recuperación de su memoria y sentido de pertenencia. Así, la investigación se convierte en un espacio de diálogo y acción colectiva, donde el conocimiento se produce de manera compartida y se orienta hacia la transformación social.

Paulo Freire (1970) sostiene que la educación y la investigación deben ser procesos liberadores, donde los sujetos implicados cuestionan y reconstruyen su realidad para superar las condiciones de opresión y marginalidad. La IAP se fundamenta en esta pedagogía crítica, al promover la reflexión y la praxis conjunta entre investigadores y participantes. Otros autores, como Kurt Lewin (1946), uno de los pioneros en la formulación de la acción participativa, y Orlando Fals Borda (1987), quien enfatizó la dimensión política y comunitaria de la investigación, respaldan la validez de esta

perspectiva.

En este contexto, el presente estudio busca no sólo comprender las dinámicas de identidad y lengua en los jóvenes otomíes, sino también co-crear estrategias escénicas y lingüísticas que fortalezcan su autoestima cultural y promuevan la revitalización del hñähñü como un acto de resistencia y afirmación comunitaria.

3.2 Paradigma y perspectiva teórica

Pedagogía crítica y decolonial

Este estudio se inscribe dentro de un paradigma crítico y decolonial, que permite entender la pérdida y resignificación de la lengua hñähñü y la identidad otomí en Actopan como un proceso resultado de la opresión cultural y la colonialidad. La pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) ofrece un marco teórico fundamental para esta investigación, al concebir la educación y el conocimiento como procesos liberadores y transformadores. En el contexto del Valle del Mezquital, donde la migración, la marginación y la imposición de la cultura dominante han debilitado la lengua y las prácticas culturales tradicionales, la pedagogía crítica invita a los jóvenes a reconocer su realidad, cuestionar las estructuras que han provocado su invisibilización y apropiarse de su voz y su historia como herramientas de resistencia.

La perspectiva decolonial (Mignolo, 2011; Quijano, 2000) complementa esta mirada, al señalar que las prácticas coloniales han impuesto una jerarquía de saberes y culturas que ha relegado las lenguas indígenas como el hñähñü a un estatus de inferioridad y casi extinción. Así, la recuperación del hñähñü se presenta como un acto político y cultural de reexistencia, donde la lengua se vuelve un territorio simbólico de soberanía y autonomía cultural.

Dentro de este marco, el teatro comunitario se utiliza como una herramienta que va más

allá del entretenimiento, funcionando como un espacio de diálogo y construcción colectiva de sentidos. Según Jordi Forcadas (2003), el teatro actúa como un “convivio” en el que los participantes crean un espacio de encuentro para compartir experiencias, reflexionar sobre sus contextos y ensayar nuevas formas de relación con su cultura y comunidad. En el trabajo con jóvenes en rehabilitación en Actopan, este “convivio” escénico permite que se expresen las tensiones entre identidad, lengua y memoria, y que se propongan nuevas narrativas de afirmación.

Por otro lado, Diana Taylor (2003) enfatiza el cuerpo como *repertorio* y *archivo vivo* de memoria cultural y política, que resiste la imposición del discurso escrito y oficial. En las prácticas escénicas con los jóvenes otomíes, el cuerpo se vuelve un vehículo para expresar el dolor, la resistencia y la esperanza vinculados a la pérdida y recuperación del hñāhñü, haciendo visible la historia y la identidad que a menudo han sido silenciadas.

Así, la integración de la pedagogía crítica, la perspectiva decolonial y el teatro comunitario proporciona un marco teórico y metodológico integral que reconoce y potencia la agencia de los jóvenes otomíes como actores de su propia recuperación cultural y lingüística, a través de procesos creativos y colectivos que transforman tanto la realidad como la percepción de sí mismos y su comunidad.

3.3 Herramientas Metodológicas

Teatro del oprimido

El Teatro del Oprimido es una metodología teatral y pedagógica desarrollada por Augusto Boal a finales de la década de 1960, concebida como una herramienta de transformación social y política. Su propósito central es romper con la tradicional separación entre actores y espectadores, proponiendo que los participantes se conviertan en *espect-actores*, involucrándose activamente en la creación y análisis de las escenas que representan situaciones de opresión y conflicto (Boal, 2002).

Contextualización

Esta metodología es especialmente relevante para la presente investigación porque permite que los jóvenes otomíes en Actopan participen en procesos creativos que les facilitan explorar y resignificar sus experiencias individuales y colectivas en torno a la identidad, la lengua hñähñü y las condiciones sociales que enfrentan. El Teatro del Oprimido se convierte así en un espacio seguro para la expresión, la reflexión crítica y la experimentación de posibles soluciones a los problemas que viven.

Técnicas específicas

Para alcanzar los objetivos de exploración, reflexión y fortalecimiento cultural de este proyecto, se emplearán diversas técnicas del Teatro del Oprimido, que se detallan a continuación:

Teatro Imagen: Esta técnica utiliza imágenes estáticas creadas con el cuerpo para representar ideas, emociones o situaciones sociales. En el contexto del proyecto, servirá para que los jóvenes expresen visualmente sus percepciones sobre la lengua hñähñü, la identidad otomí y las problemáticas sociales, facilitando la comunicación más allá del lenguaje verbal y permitiendo un análisis colectivo a partir de las representaciones.

Teatro Foro: Técnica en la que se presenta una escena que muestra una situación de opresión o conflicto y los espectadores/espect-actores pueden intervenir, proponiendo acciones o alternativas para transformar la situación. Este formato será utilizado para que los jóvenes reflexionen críticamente sobre sus vivencias, especialmente relacionadas con la pérdida cultural y la recuperación del hñähñü, fomentando la participación activa y la búsqueda colectiva de soluciones.

Juegos de improvisación: Los juegos teatrales y de improvisación facilitarán la confianza, la cohesión grupal y la creatividad. Además, permitirán que los jóvenes exploren el uso del cuerpo y la voz, elementos fundamentales para la expresión en su lengua materna y la representación escénica, fortaleciendo la relación entre cuerpo, identidad y cultura.

Dramaturgia colectiva: Se fomentará la creación conjunta de guiones y montajes escénicos basados en las experiencias y saberes de los participantes. Esta técnica permite que la narrativa emergente sea auténtica y que el uso del hñähñü se integre de forma natural y significativa, convirtiendo el proceso en un acto de co-construcción cultural y lingüística.

A través de estas herramientas, el Teatro del Oprimido contribuye a que los jóvenes no sólo reflexionen sobre sus contextos, sino que también se empoderen como agentes activos de transformación cultural y lingüística, lo cual es central para la misión de esta investigación.

3.4 Territorio y contexto sociocultural del trabajo

Esta investigación se llevó a cabo en un centro de rehabilitación ubicado en Actopan, Hidalgo, municipio situado en el corazón del Valle del Mezquital, a unos 40 km al noroeste de Pachuca. Esta región se caracteriza por un clima semidesértico, suelos pedregosos y una tradición agrícola marcada por el cultivo de maíz, frijol, alfalfa y maguey, este último, emblema cultural y económico de la zona. La agricultura, sin embargo, enfrenta importantes desafíos derivados de la escasez de agua, la fragmentación de la tierra y la migración de la población económicamente activa hacia centros urbanos como Ciudad de México, Pachuca o incluso a Estados Unidos.

Estas condiciones han configurado dinámicas familiares particulares: hogares encabezados por abuelos o madres solas, niños que crecen con figuras parentales ausentes por motivos laborales, y un tejido comunitario que, aunque fuerte en lo cultural, ha tenido que adaptarse a la constante movilidad y al impacto de la globalización. En este contexto, la lengua hñähñü se mantiene viva, pero enfrenta una transmisión intergeneracional irregular, especialmente en núcleos urbanos como Actopan.

El centro de rehabilitación donde se desarrolló el trabajo de campo es de carácter privado con un enfoque de puertas cerradas, especializado en la atención a jóvenes y adultos en proceso de recuperación de adicciones. Combina terapias grupales, atención psicológica y actividades socioeducativas, priorizando la reinserción social de sus usuarios. La convivencia diaria entre personas con diferentes orígenes y problemáticas genera un entorno donde se entrecruzan historias de vida marcadas por la exclusión social, el consumo problemático de sustancias y la pérdida o debilitamiento de referentes culturales.

El grupo de trabajo estuvo conformado por 13 a 16 participantes de forma variable, con edades entre 18 y 32 años, además de dos adultos mayores que aportaron una perspectiva intergeneracional valiosa. La mayoría tiene raíces en comunidades hñähñü del Valle del Mezquital, mientras que otros provienen de entornos urbanos o semiurbanos. Entre las formas de exclusión que enfrentan, destacan:

- Exclusión por consumo de sustancias: estigmatización social y discriminación laboral.
- Exclusión por origen étnico: prejuicios hacia la identidad indígena, especialmente en espacios urbanos.
- Exclusión en el mercado laboral: empleos temporales, informales o de baja remuneración.
- Exclusión cultural y lingüística: debilitamiento del uso del hñähñü, especialmente en contextos formales o educativos.



Figura 1. El grupo de participantes durante una de las primeras sesiones

, sentados en círculo. Esta disposición física ayudó a fomentar la equidad y el diálogo. Fotografía tomada por Antonio Uëmac Jiménez en Actopan, Hidalgo 2025.

Fases del proyecto

La metodología se organiza en cuatro fases secuenciales que permiten un desarrollo progresivo, reflexivo y participativo del trabajo con los jóvenes otomíes en rehabilitación en Actopan:

Fase 1: Acercamiento y sensibilización

Esta fase inicial está orientada a establecer vínculos de confianza y comunicación con los jóvenes participantes y el personal del centro de rehabilitación. Se llevarán a cabo sesiones informativas y actividades lúdicas que permitan familiarizarse con el grupo, así como reconocer sus intereses, necesidades y contextos particulares. Se sensibilizará al grupo sobre la importancia de la lengua hñähñü y la identidad cultural como bases para la exploración escénica y la transformación personal y colectiva. En esta fase, se introducirán saludos, palabras básicas y frases cotidianas en hñähñü como parte de las dinámicas para fomentar la valoración y el interés hacia la lengua.

Fase 2: Talleres de exploración escénica y lingüística

El trabajo de campo se estructurará en cuatro sesiones intensivas de dos horas cada una, en esta etapa se implementarán talleres basados en las técnicas del Teatro del Oprimido, incluyendo Teatro Imagen, Teatro Foro, juegos de improvisación y dramaturgia colectiva. Se fomentará la participación activa de los jóvenes para que expresen sus experiencias, emociones y reflexiones en torno a la lengua y la identidad. Se profundizará en el uso del hñähñü a través de ejercicios específicos que incorporan vocabulario sobre emociones, identidad y contexto social. Además, se emplearán canciones tradicionales y contemporáneas en hñähñü, así como juegos de improvisación que fomenten la práctica oral y el uso creativo del idioma en las escenas.

Fase 3: Montaje colectivo y presentación

Con base en los materiales y experiencias generadas durante la fase anterior, el grupo trabajará en la creación colectiva de una puesta en escena que refleje las historias y símbolos compartidos. Este montaje servirá como espacio de afirmación identitaria, así como una invitación al diálogo comunitario sobre la recuperación cultural. La presentación se realizará en el mismo centro o en un espacio comunitario cercano, considerando las condiciones y posibilidades de los participantes. El guion y las actuaciones incluirán diálogos y canciones en hñähñü, permitiendo que la lengua forme parte integral del relato escénico y fortaleciendo la identidad cultural.

Fase 4: Sistematización y análisis de la experiencia

Finalmente, se realizará una reflexión conjunta y una recopilación sistemática de la información producida durante todo el proceso. Se documentará el uso del hñähñü en todas sus formas, incluyendo transcripciones bilingües y reflexiones de los participantes sobre su experiencia con la lengua. Esta fase facilitará la valoración del impacto del proyecto en la revitalización lingüística. Se documentarán testimonios, registros audiovisuales, bitácoras y materiales escénicos para su análisis cualitativo.

Participantes

Los participantes son jóvenes adultos en proceso de rehabilitación en un centro especializado en Actopan, Hidalgo. La población es heterogénea en edad, que abarca principalmente de 18 a 32 años, con algunos participantes mayores ocasionales. Muchos enfrentan problemáticas relacionadas con adicciones, y tienen trayectorias personales complejas que incluyen situaciones de vulnerabilidad social, marginación y, en varios casos, vínculos debilitados con su cultura originaria y su lengua materna, el hñähñü.

Este grupo, aunque inicialmente reservado y con dificultades para la expresión emocional, ha mostrado un gran interés en las actividades creativas y un creciente compromiso con la exploración de su identidad cultural a través del teatro y la lengua, convirtiéndose en sujetos activos y co-creadores del proceso investigativo y artístico.

Lugar

Los talleres y las actividades escénicas se desarrollan en las instalaciones del centro de rehabilitación ubicado en Actopan, que cuenta con espacios adecuados para el trabajo grupal y artístico, como una sala multifuncional y áreas abiertas. Este lugar es fundamental para garantizar la continuidad y accesibilidad del proyecto, además de que ofrece un entorno seguro y protegido para que los jóvenes puedan expresarse y compartir sus procesos sin prejuicios.

Para la presentación colectiva se considerará la posibilidad de realizarla en espacios comunitarios cercanos, que permitan visibilizar el trabajo y fortalecer el vínculo entre los jóvenes participantes y su entorno social más amplio.

Estrategias para la integración del hñähñü

La integración del hñähñü se planifica de manera transversal a lo largo de todas las fases

del proyecto, con estrategias adaptadas a cada etapa para potenciar la práctica y resignificación de la lengua en el contexto escénico y comunitario.

1. Uso activo del hñähñü en las actividades escénicas

Se incorporarán palabras, frases, diálogos y canciones en hñähñü dentro de los ejercicios teatrales, improvisaciones y montajes, con la intención de fomentar la práctica oral y la familiarización con la lengua. Esta práctica busca que los jóvenes experimenten el valor comunicativo y expresivo del hñähñü en contextos creativos y cotidianos.

2. Nombres y pseudónimos en hñähñü

Para preservar el anonimato de los participantes y a la vez fortalecer su vínculo con la lengua, se asignarán nombres o pseudónimos en hñähñü que serán usados durante las actividades y en las dramaturgias. Esto permite que cada joven se apropie simbólicamente de un referente cultural en su lengua materna.

3. Incorporación de relatos, mitos y símbolos culturales

Se integrarán en las exploraciones escénicas relatos tradicionales, mitos y símbolos propios de la cultura otomí, narrados o reinterpretados en hñähñü. Esta estrategia promueve el conocimiento y la valoración de la cosmovisión local, conectando el teatro con la memoria ancestral y la identidad colectiva.

4. Apoyo de hablantes nativos y especialistas en hñähñü

Se contará con la colaboración de hablantes nativos o especialistas en la lengua que acompañarán el proceso para apoyar la correcta pronunciación, el significado y el uso culturalmente pertinente del hñähñü en las actividades, favoreciendo un aprendizaje contextualizado y respetuoso.

5. Uso de materiales y canciones en hñähñü

Se utilizarán recursos didácticos, textos y música en hñähñü como insumos para las dinámicas y la creación escénica. Estos materiales serán vehículos para la inmersión lingüística y la sensibilización sobre la riqueza sonora y simbólica de la lengua.

6. Espacios de diálogo en hñähñü durante los talleres

Se fomentarán momentos específicos para que los participantes interactúen oralmente en hñähñü, aunque sea de manera básica o simbólica, para estimular la práctica espontánea y la confianza en el uso de la lengua materna en contextos grupales.

7. Registro y documentación bilingüe

Todo el proceso, incluidas las dramaturgias y materiales creados, será documentado en ambos idiomas, hñähñü y español. Esta práctica visibiliza el valor de la lengua indígena y facilita su difusión y preservación, así como la reflexión sobre la interculturalidad presente en el proyecto.

Estas estrategias contribuyen a crear un ambiente en el que el hñähñü no sólo se estudia, sino que se vive, se siente y se transforma a través del cuerpo, el diálogo y la expresión artística, en coherencia con los objetivos de revitalización lingüística y cultural que guían esta investigación.

3.5 Bioescénica y el cuerpo como archivo de la memoria

La bioescénica, concepto desarrollado y promovido por Patricia Cardona, propone una aproximación escénica que reconoce al cuerpo no sólo como un instrumento expresivo, sino como un archivo vivo de memoria cultural, histórica y emocional (Cardona, 2018). Esta perspectiva sostiene que el cuerpo almacena experiencias, saberes y tradiciones

que se manifiestan a través del movimiento, la postura, la respiración y la voz, convirtiéndose en un vehículo fundamental para la transmisión y resignificación de identidades.

En el contexto de este proyecto, la bioescénica ofrece un marco teórico y práctico esencial para documentar y analizar el proceso escénico. Al centrar la atención en el cuerpo de los jóvenes participantes, se visibilizan las huellas de su historia personal y colectiva, las tensiones entre el olvido y la memoria, así como la relación profunda entre su identidad cultural y su lengua materna, el hñähñü.

Aplicación de la bioescénica en el proceso escénico

Los ejercicios corporales que se aplicarán durante los talleres no se limitarán a promover la expresión artística o la creatividad escénica. Por el contrario, estarán diseñados para que el cuerpo sea un espacio de anclaje de la memoria cultural y lingüística. A través de movimientos conscientes, improvisaciones sensoriales y dinámicas de conexión con el entorno y con los otros, los jóvenes podrán:

Reconocer y liberar tensiones corporales asociadas a experiencias de opresión y exclusión, generando un espacio de sanación y empoderamiento.

Explorar y activar gestos, ritmos y posturas tradicionales que reflejan elementos de su cultura otomí y del uso ancestral del hñähñü, permitiendo que esas memorias se materialicen en el presente.

Vincular la palabra hablada en hñähñü con la corporalidad, reforzando la integración de la lengua materna en la vivencia escénica y en la identidad corporal.

Construir colectivamente un lenguaje corporal compartido, que sirva como un repertorio vivo para expresar y comunicar historias y saberes culturales.

Esta mirada integral del cuerpo contribuye a que el proceso no sea solamente un acto performativo, sino una experiencia profunda de recuperación y reterritorialización cultural, donde el cuerpo actúa como puente entre el pasado, el presente y el futuro de la comunidad.

Documentación y análisis desde la bioescénica

Para la sistematización, la bioescénica guiará la atención hacia los detalles corporales registrados en video y en las observaciones de campo, analizando cómo los movimientos, silencios, gestos y dinámicas grupales expresan significados que trascienden lo verbal. Este enfoque permitirá una interpretación enriquecida del proceso escénico, reconociendo la corporeidad como un archivo vivo de memoria lingüística y cultural que es fundamental para la revitalización del hñähñü y el fortalecimiento identitario.

3.6 Sistematización y análisis de la información

La documentación y análisis del proceso investigativo y creativo es una etapa fundamental para comprender los alcances, transformaciones y aprendizajes generados a lo largo del proyecto. Se implementará una sistematización rigurosa que permita no sólo recopilar información, sino también interpretarla desde una perspectiva crítica y reflexiva, en consonancia con los objetivos de revitalización lingüística y cultural.

Documentación del proceso

Se emplearán diversos métodos y herramientas para documentar de manera integral las distintas dimensiones del trabajo con los jóvenes:

Grabaciones audiovisuales: Videos que registren las sesiones de taller, ejercicios corporales, improvisaciones, ensayos y presentaciones finales, capturando tanto la

expresión verbal como corporal.

Grabaciones de audio: Registros de entrevistas, reflexiones espontáneas y momentos clave donde se utilice el hñähñü, facilitando el análisis lingüístico y discursivo.

Diarios y bitácoras de campo: Anotaciones sistemáticas realizadas por el investigador/a durante cada sesión, incluyendo observaciones sobre la dinámica grupal, avances, dificultades y emociones presentes.

Entrevistas semiestructuradas: Conversaciones con participantes, colaboradores lingüísticos y personal del centro que aporten perspectivas cualitativas sobre el impacto del proyecto en la identidad, la lengua y el bienestar.

Materiales producidos: Guiones, textos, canciones y otros recursos elaborados colectivamente, que reflejan la integración del hñähñü y la resignificación cultural.

Análisis de la información

El análisis se realizará desde un enfoque cualitativo, integrando diversas técnicas para responder al objetivo general de la investigación:

Análisis temático: Identificación y categorización de patrones, temas y discursos emergentes relacionados con la lengua, la identidad y la experiencia escénica.

Análisis corporal y bioescénico: Interpretación de la expresión corporal y gestual documentada en video, reconociendo cómo el cuerpo actúa como archivo vivo de memoria cultural y lingüística (Cardona, 2018).

Análisis del discurso: Estudio de los usos del hñähñü y las narrativas construidas durante las actividades, para entender su función en la construcción identitaria y la resistencia cultural.

Reflexión crítica y decolonial: Contextualización de los hallazgos en marcos teóricos de pedagogía crítica y perspectiva decolonial, que permitan comprender las dinámicas de opresión y resistencia que atraviesan a los jóvenes y su lengua materna.

Esta combinación metodológica permitirá una lectura profunda y multifacética del proceso, donde las voces de los jóvenes, sus cuerpos y su lengua se convierten en protagonistas centrales. Asimismo, se facilitará la generación de propuestas prácticas y académicas que contribuyan a la revitalización del hñähñü y a la dignificación de las identidades originarias desde las artes escénicas.

CAPÍTULO 4: DAR TSA DÍ MBENI, DAR TSA GA QT'E - SI PUEDO IMAGINARLO, PUEDO LOGRARLO

En este capítulo se presentan los resultados y hallazgos del taller de teatro comunitario, realizado en un centro de rehabilitación en Actopan, Hidalgo. La experiencia colectiva con los participantes fue un espacio de exploración, vivencia y creación, donde la lengua hñähñu no sólo se pronunció, sino que se habitó y se reconectó con historias personales y comunitarias. A través de este trabajo, se pudo observar cómo la escena teatral sirvió como una herramienta de transformación y revitalización cultural. Lo que sigue es un relato de esa experiencia y las anécdotas que surgieron durante el proceso.

Uno de los participantes expresa: “Soy un ser humano, soy un anexado, soy una persona, soy un drogadicto... soy un padre de familia”, manifestando una autoidentificación que incluye tanto etiquetas socialmente estigmatizadas como roles valorados personalmente. Como señala Stuart Hall (1996), “la identidad no es un ‘yo’ esencial ni fijo, sino un proceso siempre inacabado, sujeto a las transformaciones culturales y sociales”. En este sentido, el joven vive una tensión entre aspectos de su pasado marcados por la adicción y su presente en proceso de reconstrucción personal, ejemplificando la noción de identidad como “un campo de batalla” (Hall, 1996, p. 6).

Esta complejidad puede entenderse también desde el estigma, que Goffman (1963) describe como una “marca social” que desvaloriza y excluye a quien la porta. En palabras del propio participante, identificarse como “anexado” —término coloquial para personas en rehabilitación— refleja la internalización de un rol marginal, lo que puede afectar su autoestima y percepción social. Corrigan y Watson (2002, p. 18) advierten que esta internalización, o autoestigmatización, “reduce la autoeficacia y puede limitar la recuperación y la reintegración social”.

De manera similar, Heriberto manifiesta una experiencia afectiva profunda cuando dice: “me sentía aterrorizado porque una persona como yo no podía influir en la sociedad”.

Esta declaración es un claro ejemplo del impacto emocional del estigma y la exclusión social. Link y Phelan (2001, p. 368) explican que el estigma “construye barreras para la participación social y política, limitando la agencia de los individuos”. Este sentimiento de exclusión no sólo afecta la identidad, sino también la posibilidad de proyectar un futuro con sentido y contribución social.

En este contexto, el enfoque del Teatro del Oprimido, según Augusto Boal (1979, p. 15), brinda herramientas para que los sujetos “reconozcan sus opresiones, las representen y transformen a través de la acción colectiva”. La expresión artística permite resignificar la identidad fragmentada, promoviendo el empoderamiento y la reconstrucción del yo en comunidad.

En este microcosmos social, la presencia de la lengua materna no sólo constituye un elemento identitario, sino que emerge como herramienta de cohesión y resistencia cultural. A través del trabajo escénico desarrollado, la lengua se revalorizó como vehículo de memoria y como puente para reconstruir el sentido de pertenencia en un entorno de vulnerabilidad.

El trabajo de campo combinando metodologías del Teatro del Oprimido (Boal, 1979) con técnicas bioescénicas orientadas a activar el cuerpo y la voz como herramientas de exploración, expresión y memoria colectiva.

La primera sesión tuvo como objetivo principal romper el hielo y establecer un ambiente de confianza. Se inició con ejercicios de conciencia corporal: caminar en el espacio a diferentes ritmos, alternando miradas fugaces con los compañeros. Poco a poco, la tensión en los hombros y las manos rígidas dieron paso a sonrisas tímidas.

En la dinámica de imagen congelada, los participantes formaron esculturas humanas que representaban una emoción vinculada a su experiencia con la adicción o la exclusión social. Una de las imágenes más poderosas fue la de tres cuerpos formando un muro, con un cuarto participante encorvado detrás de ellos, cubriéndose el rostro. Cuando se

les pidió explicar la escena, uno dijo en voz baja:

Es como cuando todos me ven como el problema... y yo sólo quiero desaparecer.

En este primer encuentro, aún había miradas esquivas y risas nerviosas, pero la actividad abrió una rendija para hablar de emociones difíciles de nombrar.



Figura 2 y 3. Ejercicios de conciencia corporal en la primera sesión, un paso inicial para romper la desconfianza y conectar con el propio cuerpo. Fotografía tomada por Angelica Huerta en Actopan, Hidalgo 2025.

En la segunda sesión, se introdujeron ejercicios de improvisación para transformar experiencias personales en escenas colectivas. Aquí comenzó a diluirse la distancia entre ellos: en un ejercicio de “cambio de roles”, un joven que al principio se mostraba reacio tomó el papel de un padre ausente, mientras otro interpretó a un hijo que le reclamaba su abandono. Al finalizar, comentó:

Nunca le he dicho esto a mi papá... pero se siente raro y aliviado al mismo tiempo.



Figura 4. Un momento de improvisación en la segunda sesión, donde el lenguaje corporal y la creatividad comenzaron a emerger. Fotografía tomada por Antonio Uémec Jiménez en Actopan, Hidalgo 2025.

La tercera sesión se centró en la construcción de escenas más elaboradas, abordando temas como la jerarquía social, el poder y la resistencia. El momento de quiebre en la confianza grupal se dio durante un ejercicio de creación colectiva de una canción. Sentados en círculo, improvisaron ritmos golpeando botellas de plástico, latas y cajas, mientras uno de los participantes comenzó a rapear sobre *no dejar que te tumben y seguir caminando*. Otros se sumaron con coros y sonidos rítmicos, hasta que la sala se llenó de una energía vibrante. En medio de la improvisación, alguien propuso:

Vamos a ponerle nombre en hñähñü... así es nuestra y no cualquiera la entiende.



Figura 5. Creación de ritmos con objetos cotidianos, como parte de la composición colectiva de una canción. Este ejercicio rompió la tensión y generó una energía vibrante en el grupo. Fotografía tomada por Angelica Huerta en Actopan, Hidalgo 2025.

El grupo decidió que los personajes y elementos de las escenas llevaran nombres en hñähñü, una decisión que, además de proteger la privacidad de los participantes, se convirtió en un gesto consciente de reafirmación cultural.

En la cuarta y última sesión, las escenas creadas fueron hiladas en una pequeña muestra interna. No era un montaje formal, sino un tejido de momentos compartidos: la madre que espera, el amigo que advierte, el hermano que perdona. Al concluir, un participante, visiblemente emocionado, dijo:

Nunca pensé que algo que yo viví podía convertirse en una historia para que otros la escuchen.



Figura 6. Los jóvenes ensayando la muestra interna en la última sesión, donde las escenas creadas se unieron para narrar una historia colectiva. Fotografía tomada por Angelica Huerta en Actopan, Hidalgo 2025.

Los testimonios y escritos de los participantes ponen en evidencia que la memoria cultural y personal juega un papel fundamental en la conformación de la identidad. Esta conexión se expresa a través de anclajes culturales y personales que van más allá de lo

simbólico, implicando dimensiones sensoriales y emocionales.

Los anclajes culturales como *las costumbres, los bailes de la comunidad, sus tradiciones y leyendas* funcionan como pilares que sostienen la identidad colectiva y sirven como punto de referencia para los individuos. Según Halbwachs (1992), la memoria colectiva es un proceso social que da sentido y continuidad a la experiencia individual dentro de un marco comunitario, permitiendo que las personas se reconozcan como parte de un todo. Por ello, elementos cotidianos y familiares como el *atole de masa* o el *fútbol* no sólo remiten a recuerdos concretos, sino que también constituyen una memoria emocional que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad (Casey, 2000).

En este sentido, la memoria emocional (Conway & Pleydell-Pearce, 2000) juega un rol clave, ya que experiencias sensoriales y afectivas se vinculan a la construcción del yo. La evocación del atole y el fútbol despierta imágenes y emociones ligadas a figuras significativas como la abuela o el padre, lo que facilita una narrativa de continuidad y arraigo.

Por otro lado, la expresión de gustos y pasiones personales —como *bailar, jugar futbol, conocer muchos lugares*, o preferencias como *pan, café, música, bailar...*— evidencian cómo los individuos configuran también una identidad única y subjetiva. Bruner (1990) destaca que el yo se construye a través de narrativas personales que integran experiencias, preferencias y valores, y que estas narrativas son fundamentales para la autoidentificación y la percepción de coherencia interna.

Aunque aparentemente menores, son esenciales para comprender la complejidad humana y la multidimensionalidad de la identidad, pues permiten que el sujeto se reconozca y se muestre como un ser completo, más allá de las etiquetas sociales que pueda cargar.



Figura 7, 8 y 9. El trabajo creativo en grupo: los participantes plasmaron sus historias en papel, facilitando la expresión de sus memorias y emociones. Fotografías tomadas por Angelica Huerta en Actopan, Hidalgo 2025.

El proceso dejó ver como el teatro, al abrir espacios seguros de expresión, no sólo favoreció el trabajo emocional y la cohesión grupal, sino que también reconectó a los participantes con su lengua y sus raíces, aun en un contexto de encierro y vulnerabilidad.

De igual forma evidenció el desarrollo de una transformación progresiva en la participación y disposición de los jóvenes. Durante las primeras dinámicas, la reserva se manifestaba en posturas corporales cerradas —brazos cruzados, miradas bajas, pies inmóviles— y una verbalización limitada a respuestas cortas o monosílabos. Sin embargo, a medida que avanzaron las sesiones, se produjo una apertura gradual: las miradas comenzaron a sostenerse, los cuerpos a ocupar más espacio, y las intervenciones verbales a extenderse con mayor seguridad. Por ejemplo, un participante, Erick, relató el miedo inicial: *me dio mucho miedo actuar porque siempre me ha dado miedo presentarme o estar frente a muchas personas*, pero el proceso le permitió avanzar hasta afirmar que, *si tuviera otra oportunidad de volver a actuar, lo volvería a hacer, pero esta vez sin miedo*. Otro joven mencionó que la actividad fue *muy divertida y me quitó la frustración*.

Esta evolución puede leerse a la luz del concepto de *espect-actor* propuesto por Boal (1979), en el cual los participantes dejan de ser observadores pasivos para convertirse en agentes activos de su propia historia. Las improvisaciones colectivas y la posibilidad de reescribir o reinterpretar escenas les permitió ensayar otras formas de relación y resolución de conflictos. Por ejemplo, en una escena sobre jerarquías internas, uno de los participantes tomó el rol de líder autoritario, pero, al repetir la escena, eligió dialogar con el resto en vez de imponer órdenes. Este *ensayo para la vida* coincide con la visión freireana de la educación como práctica de la libertad, donde el conocimiento se construye de manera horizontal y situada (Freire, 1970). Como lo expresó uno de los jóvenes: “esta ha sido la única vez que he tomado en serio una actividad como esta... es algo increíble participar.”

La integración del hñähñü tuvo un impacto significativo en la autoestima y el sentido de pertenencia. Un participante afirmó:

Cuando uso mi lengua, siento que me reconecto con quienes soy y de dónde vengo, me da fuerza para seguir adelante.

Este acto de nombrar personajes y elementos en lengua materna funcionó como una estrategia de resistencia cultural, en línea con la perspectiva de García Canclini (1990) sobre la necesidad de revalorizar los bienes simbólicos en contextos de hibridación cultural. En este caso, el hñähñü no fue un accesorio estético, sino un código íntimo que reforzó los vínculos dentro del grupo y propició conversaciones sobre origen, migración y memoria.

No obstante, el proceso también enfrentó desafíos significativos. La asistencia de los participantes fue irregular debido a factores como recaídas, crisis emocionales, problemas de salud y dinámicas internas del centro. Esto obligó a una adaptación constante de la metodología: las actividades fueron diseñadas para que cada sesión tuviera un valor autónomo, evitando depender de la presencia continua de todos los integrantes. Así, un ejercicio de improvisación podía completarse en la misma jornada sin depender de un avance lineal, y los nuevos integrantes podían integrarse sin sentir rezago.

Los testimonios de los participantes evidencian que el teatro trasciende la mera diversión o entretenimiento, convirtiéndose en un espacio para la expresión auténtica de emociones y la transformación personal. Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en estudios sobre teatro comunitario y teatro del oprimido, donde la práctica teatral funciona como un medio de catarsis emocional, empoderamiento y reconstrucción identitaria (Boal, 1979; Prentki & Preston, 2009). Por ejemplo, un participante se sintió aliviado, afirmando que se *puso bien contento, un chingo de carcajadas* y que se *quitó la frustración*. Otro joven destacó la importancia de la colaboración, pues *la actividad del cuento me pareció bien colaborando con los compañeros*.

La superación de barreras personales es uno de los logros más destacados en el proceso. Por ejemplo, Erick relata: *me dio mucho miedo actuar porque siempre me ha dado miedo presentarme o estar frente a muchas personas*, pero reconoce que el proceso le permitió avanzar hasta afirmar que *lo volvería a hacer, pero esta vez sin*

miedo. Este testimonio ilustra la transformación desde la inseguridad hacia la confianza, reflejando la capacidad del teatro para generar un espacio de seguridad psicológica y autoeficacia (McCaslin, 2006).

Además, la actividad de *mapas emocionales* facilitó que los jóvenes pusieran en palabras y en imágenes sus vivencias emocionales. La expresión de *recuerdos felices* ligados al fútbol y al básquetbol, junto con la evocación de un recuerdo doloroso como la pérdida de un familiar, evidencia cómo el teatro propicia la externalización y socialización de emociones difíciles, promoviendo la empatía y la validación grupal. Como señala Schechner (1988), el teatro es un medio privilegiado para *hacer visible lo invisible*, permitiendo que las emociones reprimidas encuentren una vía para ser expresadas y transformadas.

Este proceso no sólo favorece la sanación individual, sino que también fortalece los vínculos sociales, generando un sentido de comunidad y pertenencia que resulta crucial en procesos de rehabilitación y reinserción social (Jackson, 2004).

Los hallazgos apuntan a que el teatro comunitario con enfoque intercultural puede convertirse en una herramienta eficaz para la resignificación de experiencias adversas, siempre que se mantenga la flexibilidad metodológica y la participación activa de los propios sujetos en la creación de contenidos.

La experiencia confirma que el Teatro del Oprimido, apoyado en la bioescénica y en la revalorización de la lengua originaria, actúa como una herramienta transformadora para jóvenes en contextos de vulnerabilidad social. Tal como plantea Boal (1979), el teatro puede convertirse en un espacio de diálogo y acción donde los oprimidos se reconozcan como protagonistas de su propia historia y ensayen alternativas para transformarla.

Esta premisa se materializó claramente en la tercera sesión: según se observa en el diario de campo (Entrada del 15 de junio), la creación colectiva de la canción con rap y objetos cotidianos generó un ambiente de euforia y pertenencia. El registro audiovisual

de ese día muestra cómo un participante que en la primera sesión permanecía apartado y en silencio, tomó la iniciativa de improvisar versos, logrando que el resto lo siguiera con palmas y coros. Esta evidencia refuerza el concepto de espect-actor, en el que el sujeto deja de ser un observador pasivo para convertirse en creador activo de su experiencia escénica.

El hñähñü se integró como estrategia deliberada de reafirmación identitaria, más que como un recurso superficial. En las entrevistas semiestructuradas realizadas al final del proceso —con preguntas como *¿Cómo te sientes al usar tu lengua en el teatro?* o *¿Qué cambia cuando actúas en hñähñü en comparación con el español?* — surgieron respuestas que revelan un vínculo afectivo profundo con la lengua. Uno de los entrevistados señaló:

Es como volver a la casa de mis abuelos, pero aquí adentro, con todos escuchando.

Este testimonio coincide con la observación de García Canclini (1995) sobre la importancia de los bienes simbólicos como elementos cohesionadores en contextos de hibridación cultural. En la práctica, nombrar personajes y objetos en hñähñü propició momentos de risa, complicidad y orgullo, observables tanto en las grabaciones como en las notas del cuaderno de campo.

Sin embargo, el proceso también expuso desafíos estructurales. La asistencia fluctuante —documentada en las listas de registro y anotaciones del 8 y 22 de junio— se debió a recaídas, citas médicas y conflictos internos en el centro. Esto obligó a un rediseño constante de las actividades: los ejercicios se adaptaron para que cada sesión fuera autónoma y funcional incluso con un grupo reducido. Esta flexibilidad metodológica permitió sostener el hilo del trabajo sin depender de una continuidad rígida.

Integrar la lengua materna y el movimiento corporal no fue un recurso accesorio, sino un eje metodológico que fortaleció el sentido de pertenencia, revitalizó la memoria cultural y estimuló la autoestima. Este entrelazado de prácticas artísticas y lingüísticas demostró

que el arte, cuando se contextualiza y adapta a las realidades locales, puede abrir posibilidades de reconstrucción personal y comunitaria incluso en entornos de encierro y crisis.

En definitiva, esta experiencia reafirma que el teatro, más que un fin estético, es una herramienta viva para ensayar otras formas de estar en el mundo, y que la cultura — cuando se reconoce como un derecho y un recurso— puede ser un puente hacia la transformación social.

4.1 Análisis de datos: del testimonio a la metáfora escénica

El presente capítulo analiza el tránsito del testimonio a la metáfora escénica a partir del trabajo realizado con un grupo de jóvenes en proceso de rehabilitación en Actopan, Hidalgo. Para ello, se retoma brevemente la metodología empleada, la cual combina herramientas del Teatro del Oprimido, propuesto por Augusto Boal, con elementos de la bioescénica, entendida como un enfoque que vincula cuerpo, memoria y experiencia de vida en la creación artística. Estas metodologías hicieron posible que la voz de los participantes se convirtiera en materia prima para la exploración escénica, reconociendo su potencia simbólica y expresiva.

El análisis se centra en los temas que emergieron de manera recurrente durante las sesiones: identidad, estigma, pertenencia, memoria y la reconstrucción de vínculos familiares. A estos se suman el olvido y la represión, ejes que se relacionan con la intención de fomentar e incentivar el uso de la lengua hñähñü mediante la integración de vocabulario en frases y metáforas. Estas categorías no fueron impuestas previamente, sino que surgieron de la escucha activa y del diálogo creativo con el grupo, a través de ejercicios, improvisaciones y conversaciones registradas en las bitácoras.

Finalmente, se plantea que este análisis constituye la base para la construcción dramatúrgica de la pieza escénica. De este modo, los testimonios se transforman en imágenes, gestos, sonidos y palabras que, lejos de ilustrar de forma literal las vivencias

de los jóvenes, buscan transmutarlas en una metáfora escénica que resguarde su intimidad y, al mismo tiempo, potencie su dimensión colectiva y política.

Del relato personal al símbolo colectivo

El testimonio analizado no sólo evidencia una lucha identitaria individual, sino que expone una tensión más amplia: la del sujeto atravesado por estructuras de poder que disciplinan cuerpos y modelan subjetividades (Foucault, 1975). El *anexado* no es únicamente una condición circunstancial, sino el resultado de un dispositivo social que clasifica, normaliza y vigila, produciendo sujetos que internalizan la mirada del otro. Esta dinámica encuentra resonancia en la teoría freudiana de la represión, donde lo que se silencia retorna en formas simbólicas bajo formas simbólicas: en este caso, en los gestos, en los silencios y en las metáforas escénicas que surgieron durante el proceso creativo.

El olvido, como categoría, se articula en dos niveles. Primero, en el plano personal, como el borramiento de una identidad plena a favor de una identidad estigmatizada. Segundo, en el plano cultural, como la erosión de la memoria colectiva, manifestada en la pérdida progresiva de la lengua hñähñü y de prácticas comunitarias. Esta doble fractura ubica al individuo en un espacio liminal, donde su subjetividad oscila entre la pertenencia y la desposesión. La escena se convierte, entonces, en un territorio para confrontar estos vacíos, no mediante la reproducción literal de la experiencia, sino mediante la construcción de metáforas que restituyan la densidad simbólica de lo vivido.

Desde la perspectiva del biodrama y la bioescénica, el cuerpo opera como archivo que guarda huellas de opresión y resistencia. La dramatización de la frase *Soy un ser humano, soy un anexado...* no sólo materializa el conflicto identitario, sino que lo amplifica al trasladarlo al plano performativo, donde la palabra se tensiona con el gesto, el sonido y el silencio. De este modo, la obra no busca narrar una historia individual, sino generar una poética de la memoria que, al evocar el olvido, denuncie sus causas estructurales y reactive la pregunta por la lengua, la cultura y la comunidad.

En términos dramatúrgicos, esta propuesta abre la posibilidad de construir escenas que operen como actos de resistencia simbólica, donde las voces fragmentadas encuentren nuevas formas de enunciación. Así, el teatro no sólo es un dispositivo estético, sino un espacio político donde se disputan significados, se reinscriben memorias y se imaginan futuros posibles.

La memoria

La memoria no es un simple depósito de recuerdos, sino un campo dinámico de significación donde se negocian sentidos y se disputan poderes (Halbwachs, 1950; Ricoeur, 2000). Desde los estudios culturales, Hall (1996) plantea que la memoria es un recurso central para la construcción identitaria, pero también un espacio atravesado por relaciones de poder que determinan qué se recuerda y qué se olvida. En contextos de exclusión, la memoria adquiere un carácter político: recordar es resistir.

En el plano escénico, Diana Taylor (2003) introduce la noción de *archivo y repertorio*, donde el cuerpo se convierte en depositario de saberes y experiencias, transmitiéndolos a través de gestos, movimientos y rituales que escapan a la escritura. Esto conecta directamente con la bioescénica, ya que las memorias no emergen sólo como relato verbal, sino como impulsos corporales, silencios, tensiones musculares, pausas y respiraciones.

En las improvisaciones realizadas con el grupo, la memoria apareció ligada a experiencias significativas: la infancia, la figura de los abuelos, las fiestas patronales y las canciones escuchadas en la carretera. En la bitácora se registran momentos donde el simple acto de tocar un objeto (un sombrero, una piedra) detonó relatos sobre *lo que fui antes de llegar aquí*. La memoria no se presentó lineal, sino fragmentada, atravesada por la nostalgia y la pérdida.

Un ejemplo significativo se encuentra en la canción colectiva *Levantar el vuelo*, donde versos como *cuando nació mi hija pensé: Veracruz, Cancún...* condensan recuerdos que

oscilan entre la felicidad y la evasión. Aquí la memoria no es sólo evocación, sino un intento de reconstrucción afectiva frente al vacío del presente.

Para llevar esta dimensión a la escena, se propone un dispositivo coral donde múltiples voces enuncien fragmentos de recuerdos, intercalando lo dicho y lo silenciado. Escénicamente, estos recuerdos pueden aparecer como *cuerpos-memoria*: intérpretes inmóviles que reaccionan sólo cuando una palabra específica se pronuncia (por ejemplo: hija, maguey, carretera).

Otra posibilidad es el uso de objetos detonadores, que funcionen como anclajes de la memoria (piedras, botellas, sombreros, cartas). Cada objeto podría ser intervenido con palabras en hñähñü, reforzando el vínculo entre memoria personal y patrimonio cultural.

La composición sonora puede incorporar fragmentos de canciones en español y hñähñü, mezcladas con sonidos ambientales del Valle del Mezquital (viento, maguey, agua), creando un paisaje acústico que dialogue con la acción física.

La memoria se convierte en el contrapunto del olvido. Si el olvido implica silenciamiento y represión (Freud, 1915), la escena propone un acto de restitución simbólica. Al nombrar en hñähñü, al evocar rituales y prácticas, el teatro funciona como un espacio de reinscripción cultural que confronta la erosión lingüística y la homogeneización identitaria. Así, recordar no es nostalgia, sino resistencia y posibilidad de futuro.

La familia

La familia es un eje central en la configuración identitaria y emocional de los individuos. Desde la perspectiva psicoanalítica, Freud (1913) considera que las primeras experiencias afectivas con la familia marcan la estructura del deseo y los mecanismos de apego. En el plano sociocultural, la familia no es sólo una institución biológica, sino un espacio donde se negocian roles, afectos y normas, convirtiéndose en un dispositivo de transmisión cultural y lingüística.

Stuart Hall (1996) subraya que las identidades se construyen en relación con *el otro significativo*, y en contextos de vulnerabilidad —como el de la rehabilitación— los vínculos familiares emergen como territorios en tensión: entre la añoranza de pertenencia y el sentimiento de pérdida o fractura. Asimismo, Goffman (1963) señala que el estigma no afecta únicamente al individuo, sino que se extiende como una *contaminación simbólica* hacia los vínculos cercanos, generando vergüenza, distancia o sobreprotección.

Durante el trabajo de campo, la familia apareció de manera recurrente como tema transversal en relatos y acciones corporales. Frases como *cuando nació mi hija...*, *cuando recuerdo los viajes con mi familia o sueño con el día de nuestra boda*, revelan que, pese a la experiencia de exclusión y adicción, la familia sigue siendo un horizonte afectivo y moral. Sin embargo, estas evocaciones no se presentan como imágenes plenas, sino fragmentadas, muchas veces interrumpidas por silencios o risas nerviosas, lo que sugiere ambivalencia entre el deseo de recuperar el vínculo y la culpa por haberlo roto.

Un momento significativo fue la declaración: *soy padre, soy familia, soy mi hija*, que aparece tras una secuencia de movimientos en la que el participante se sostenía las manos con fuerza, como si tratara de retener algo que se escapa. Este gesto corporal se interpreta como una metáfora de la tensión entre pertenencia y pérdida.

Para la traducción escénica, se sugiere una composición basada en la ausencia y la evocación. Escénicamente, la familia puede representarse no por su presencia literal, sino por su huella: una mesa vacía, un asiento sin ocupar, un plato intacto. Este recurso minimalista refuerza la idea de que el vínculo familiar existe, pero en forma espectral, como deseo más que como realidad.

Los intérpretes podrían articular una secuencia física colectiva en la que simulen gestos cotidianos familiares (peinar a una hija, servir un plato, abrazar) sin contacto real, en un

juego entre la proximidad y la distancia. Cada gesto, al no encontrar su destinatario, deviene en vacío y se repite, marcando el carácter obsesivo del recuerdo.

Desde el plano sonoro, se puede trabajar con voces en off que pronuncien nombres o frases cortas en hñähñü, como *jä'i* (hija) o *nöni* (amar), para que la lengua materna se convierta en puente entre memoria afectiva y pertenencia cultural. Esto no sólo enriquece la carga simbólica, sino que reactiva la dimensión lingüística en un espacio donde se había desplazado.

Los vínculos familiares no son sólo afectivos, sino también portadores de memoria cultural. En el contexto del Valle del Mezquital, la familia es el principal agente de transmisión de la lengua hñähñü y de prácticas comunitarias. Su fractura, producto de la migración, la violencia estructural y la adicción, implica también la interrupción de esta cadena de transmisión. De este modo, la ausencia familiar se convierte en metáfora de un olvido mayor: el de la lengua y la tradición.

La escena, al visibilizar estas ausencias mediante el gesto, el objeto y la palabra poética, no sólo dramatiza el duelo, sino que propone un acto de resistencia: darle cuerpo y voz a lo que la vida social expulsa, para reinscribirlo en el imaginario colectivo.

El olvido

El olvido no es simplemente la ausencia de memoria, sino un acto activo que opera en distintos niveles: psíquico, social y político. Desde el psicoanálisis, Freud (1915) describe la represión como el mecanismo que expulsa de la conciencia aquello que resulta insoportable, manteniéndolo latente en el inconsciente hasta que retorna bajo formas distorsionadas (lapsus, sueños, síntomas). Este proceso se evidenció en el trabajo corporal, donde los silencios y las interrupciones súbitas funcionaron como marcas de lo no dicho.

En el plano social, Foucault (1975) subraya que el poder no sólo produce normas y

disciplina, sino que también ejerce control sobre la memoria, imponiendo *regímenes de verdad* que determinan qué se recuerda y qué se olvida. El olvido, en este sentido, es una estrategia política: borra genealogías, homogeniza identidades y neutraliza resistencias. En el contexto del Valle del Mezquital, esta operación se traduce en la erosión de la lengua hñähñü y en la desarticulación de prácticas culturales comunitarias, fenómenos que se relacionan con procesos históricos de colonización, modernización y marginalización.

Durante las sesiones, el olvido apareció tanto en el plano discursivo como corporal. Por un lado, emergieron frases que evidencian una lucha contra la pérdida de identidad: *creo que desde que llegué aquí el olvido se ha hecho más grande* (Ovidio). Por otro, en los ejercicios físicos se observaron movimientos de encogimiento y rigidez, como si el cuerpo se plegara sobre sí mismo, evitando la expansión.

El olvido no se manifiesta como vacío, sino como presencia negativa: lo ausente pesa. Los testimonios sobre recuerdos interrumpidos, la dificultad para nombrar en hñähñü o la risa nerviosa al hablar de la familia son indicios de una memoria reprimida que pugna por emerger. En la canción colectiva *Levantar el vuelo*, el verso *allí no amas* funciona como síntesis poética del desarraigo: un espacio donde el afecto, la raíz y el lenguaje se diluyen.

La escena puede trabajar el olvido a partir del principio de desaparición. Proponemos una estructura en la que los personajes repitan acciones cotidianas (caminar, escribir, cantar) mientras, progresivamente, se borran fragmentos de su discurso y de sus gestos: palabras que se interrumpen, movimientos que se detienen en seco, canciones que se diluyen en murmullos, un bucle en el tiempo.

Visualmente, este recurso puede acentuarse mediante la manipulación de objetos que se deshacen o se desintegran (papeles que se rompen, agua que borra tinta). El olvido se convierte en acto visible: algo se pierde frente a los ojos del espectador.

Un recurso sonoro potente sería trabajar con palabras en hñähñü pronunciadas al inicio con fuerza y claridad, que poco a poco se distorsionen o se sustituyan por silencios, marcando la violencia simbólica del borramiento cultural.

El olvido en los testimonios no sólo refiere a experiencias personales, sino a una operación estructural: la pérdida de la lengua materna como consecuencia de la modernización forzada y del racismo epistémico. Cada silencio y cada palabra olvidada en hñähñü es el eco de un proceso histórico que no sólo afecta al individuo, sino a toda una comunidad.

La bioescénica y el biodrama permiten visibilizar estas ausencias sin reducirlas a nostalgia: el teatro deviene espacio político de reinscripción, donde el olvido se materializa y se combate mediante la metáfora escénica. Nombrar en hñähñü, cantar los fragmentos de la canción colectiva, rescatar palabras como *nöni* (amar) o *gätu* (colibrí) no es sólo un gesto poético, sino un acto de resistencia frente al borramiento.

La lengua

La lengua no es únicamente un sistema de comunicación, sino un archivo vivo de memoria y cultura (Taylor, 2003; Hall, 1996). Es el espacio donde se inscriben los saberes colectivos, las cosmovisiones y las prácticas simbólicas que dan sentido a la experiencia. Desde una perspectiva política, Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) señala que la pérdida de la lengua materna es una de las formas más efectivas de colonización cultural, pues rompe la continuidad histórica y desarticula los imaginarios colectivos.

En el Valle del Mezquital, la lengua hñähñü no sólo nombra el mundo, sino que organiza una relación específica con el territorio, el tiempo y la espiritualidad. Palabras como *gätu* (colibrí) o *thogi* (movimiento del agua) condensan una cosmovisión que no puede ser traducida de manera plena al castellano sin perder sus resonancias poéticas y filosóficas. Así, la desaparición progresiva del hñähñü implica no sólo una pérdida lingüística, sino la erosión de un modo particular de habitar el mundo.

En las sesiones, la lengua hñähñü apareció de manera fragmentaria, como islas en un océano de castellano. Palabras sueltas, expresiones afectivas y versos aislados en la canción colectiva *Levantar el vuelo* revelan una relación ambivalente: orgullo por conocerla, pero también vergüenza y olvido. En algunos casos, los participantes mostraron dificultad para pronunciar ciertos términos, señal de la interrupción de la transmisión intergeneracional.

No obstante, estas irrupciones de hñähñü no fueron anecdóticas, sino potentes detonadores poéticos. En la improvisación donde se mencionó al *gätu* (colibrí), la escena adquirió un carácter ritual, marcando un vínculo con el mito de origen compartido en los testimonios. Este hecho confirma que la lengua, incluso cuando aparece en fragmentos, sigue funcionando como reserva simbólica desde donde es posible reconstruir identidad.

Para la escena, se propone una estrategia que visibilice tanto la fragilidad como la potencia de la lengua:

Uso coral del hñähñü en momentos clave, intercalando palabras y frases en medio del castellano, como ráfagas que irrumpen en la linealidad del discurso.

Incorporación de cantos y juegos rítmicos que combinen onomatopeyas, sonidos guturales y palabras hñähñü, evocando la musicalidad originaria de la lengua.

Proyección visual de palabras en la escenografía, que aparezcan y desaparezcan como huellas, sugiriendo la tensión entre memoria y borramiento.

Trabajo con objetos cargados de sentido cultural (el acocote, la piedra, el maguey), donde la palabra hñähñü inscrita en ellos se convierta en detonador de acción escénica.

Este dispositivo no busca exotizar la lengua, sino reinscribirla en el cuerpo y la voz de los participantes, no como ornamento, sino como acto performativo de resistencia y

reapropiación cultural.

La pérdida del hñähñü no es un fenómeno aislado, sino el síntoma de procesos históricos de homogeneización cultural y exclusión social. En este sentido, la escena no debe limitarse a mostrar palabras, sino a construir poéticas que revelen la violencia del olvido y la fuerza de la memoria. El teatro, desde la bioescénica y el biodrama, ofrece un espacio donde la lengua no se *representa*, sino que se activa: pronunciada, cantada, bailada, inscrita en gestos y en silencios.

Cada palabra recuperada es, entonces, un acto político y poético: no sólo nombra, sino que reconfigura el mundo y la identidad de quienes la pronuncian.

Pertenencia: la plástica y la música.

En varios testimonios surgió la contradicción entre el deseo de *volver a casa* y la experiencia de sentirse rechazados por su propio entorno. La pertenencia se configura, así, como un espacio ambivalente: por un lado, el recuerdo de un hogar seguro; por otro, la memoria del abandono o del conflicto.

Dramatúrgicamente, esta dualidad puede explorarse a través de un espacio escénico mutable, donde un mismo objeto o disposición cambie de significado según la acción. Una mesa, por ejemplo, podría funcionar en un momento como lugar de reunión, y en otro como barrera que separa a los personajes. La iluminación contrastante acentuaría estas mutaciones, mostrando cómo un mismo lugar puede ser acogedor o hostil dependiendo de la vivencia subjetiva.

Las narraciones evocaban con frecuencia objetos concretos —una bicicleta, una chamarra, una canción— que funcionaban como cápsulas de memoria. Estos elementos no sólo remiten a eventos pasados, sino que condensan emociones, olores y sonidos. En escena, podrían materializarse de manera simbólica: una bicicleta que nunca se monta, pero que gira en círculos; una chamarra que pasa de mano en mano, cambiando

de sentido según quién la porta. Así, la memoria se convierte en acción y no sólo en relato verbalizado.

Durante el proceso creativo, surgieron imágenes y sonidos que ampliaron el sentido de los testimonios. La traducción dramática no se limitó a lo verbal, sino que se abrió a una dimensión plástica y sonora, capaz de transmitir aquello que las palabras no alcanzaban a nombrar.

Dimensión plástica

Las fotografías e instalaciones que guiaron el imaginario escénico aportaron texturas y atmósferas resonantes con los relatos. Imágenes como una silla blanca vacía en medio del pasto evocaban la espera; la figura atrapada tras barrotes recordaba el encierro y el estigma; los pies sobre piedras o el maguey recortado contra el cielo hablaban de raíces, territorio y resistencia.

Estos referentes no se trasladarían de manera literal, sino transformados en elementos simbólicos:

Objetos suspendidos, inspirados en instalaciones con zapatos y fotografías colgantes, que se mueven con el aire, sugiriendo la fragilidad de la memoria.

Fragmentos de lámina y metal oxidado, huella material de lo que fue hogar, convertidos en piezas móviles.

Proyecciones en cuerpos y paredes, superponiendo identidades, recuerdos y paisajes, mostrando que el pasado se proyecta sobre el presente.

Dimensión musical

La música, concebida como un mapa emocional, estructura la dramaturgia tanto en tono

como en ritmo:

Nostalgia y finitud: *Yo Ya Me Voy a Morir a los Desiertos* (Juan Pablo Villa) abre el universo sonoro con una voz que parece provenir de otro tiempo, conectando con la fragilidad de la existencia.

Identidad y comunidad: *Cumbia hñähñu* (Membda) introduce un pulso festivo, evocando la celebración de lo propio incluso en contextos de dolor.

Introspección y soledad: *un x100to* (Grupo Frontera, Bad Bunny) acompaña escenas melancólicas de aislamiento.

Amor y pérdida: canciones populares como *Que No Quede Huella* (Bronco) o *Te Juro Que Te Amo* (Los Terrícolas) irrumpen como ecos afectivos, ligando la memoria individual con la memoria colectiva.

Resistencia y misterio: *Los Dioses Ocultos* (Caifanes) se reserva para momentos rituales, donde lo simbólico predomina sobre la anécdota.

La interacción entre lo visual y lo sonoro genera un lenguaje propio: por ejemplo, una proyección de magueyes recortados podría acompañarse de un murmullo coral que se transforma en una cumbia hñähñu, desplazando un símbolo de resistencia hacia una celebración colectiva.

Metáfora central: muro y tapete

Para dar unidad simbólica al montaje, se proponen dos metáforas estructurantes:

El muro que se reconstruye: No se derriba, se levanta con un nuevo sentido. Fragmentos de lámina, que en un inicio representan ruina y refugio perdido, se convierten en materiales para construir un muro colectivo. Este muro ya no separa, sino que se

transforma en lienzo donde se proyectan las bitácoras y dibujos de los participantes, resignificando las barreras del pasado como memoria activa.

El tapete tejido: Más que un objeto físico, es una acción escénica. Cada relato, gesto o sonido funciona como un hilo que se entrelaza con otros. La escena final podría mostrar a los intérpretes moviéndose en un patrón colectivo, formando una textura visual y sonora que simboliza la trama de historias compartidas.

Cierre abierto

El teatro, en este contexto, no se concibe como meta, sino como herramienta viva para explorar, visibilizar y repensar experiencias. No pretende ofrecer soluciones definitivas ni imponer una *cura* simbólica, sino abrir un espacio de diálogo donde la reflexión colectiva pueda convertirse en agencia.

Los hallazgos aquí reunidos sientan las bases para una posible construcción dramatúrgica sustentada en metáforas como el muro y el tapete, integrando objetos, proyecciones, música y gestos mínimos como lenguajes de reparación simbólica. La pieza no resolvería las fracturas, pero ensayaría un futuro donde la memoria, la comunidad y la identidad no se presentan como ruinas, sino como territorios en construcción.

Este capítulo, entonces, no concluye: se abre como un punto de partida. Lo que sigue es la traducción de estas ideas en imágenes, acciones y sonidos concretos, en una dramaturgia que honre las voces escuchadas y permita nuevas resonancias.

4.2 Síntesis

En respuesta al primer objetivo específico, *Facilitar el proceso*, se implementaron una serie de estrategias para establecer un espacio seguro y de confianza, que se convirtiera

en un catalizador para la expresión creativa y la exploración de temas sensibles. Desde la primera sesión, se establecieron tres principios básicos, adaptados de la pedagogía de Paulo Freire y el Teatro del Oprimido: la horizontalidad, donde la figura del facilitador no era de autoridad, sino de acompañamiento; la confidencialidad, garantizando que lo compartido en el círculo no saldría de ese espacio; y la escucha activa, invitando a los participantes a valorizar cada voz y cada silencio.

Los primeros ejercicios se enfocaron en la desinhibición corporal y vocal. Se utilizaron técnicas de la bioescénica, como juegos de movimiento y la exploración de la respiración, con el propósito de que los jóvenes pudieran reconectar con sus cuerpos como archivos de memoria, y no sólo como vehículos de estigma. Esta fase de calentamiento lúdico permitió romper el hielo inicial y sentó las bases para que emergieran los primeros testimonios.

El éxito de la facilitación se evidenció en la progresiva apertura de los participantes. Al inicio del proceso, las intervenciones eran breves y las posturas corporales, típicamente de encogimiento y reserva. Sin embargo, con el avance de las semanas, se observó un aumento significativo en la participación verbal y física. Los jóvenes comenzaron a compartir relatos personales sin mediación, a proponer ideas para las escenas y a involucrarse activamente en la creación. Un hito crucial fue el momento en que se propuso trabajar con la lengua Hñähñü, un tema que, al principio, generaba silencio, pero que se convirtió en un eje central de la confianza del grupo.

El segundo objetivo específico, *Integrar vocabulario*, se abordó de manera gradual y lúdica, trascendiendo la mera memorización de palabras. El proceso se centró en anclar el vocabulario de la lengua Hñähñü en el cuerpo y la memoria de los participantes, buscando una conexión afectiva con las palabras. Se emplearon ejercicios de asociación donde cada término no se presentaba de forma aislada, sino ligado a un gesto, una emoción o un objeto simbólico.

Por ejemplo, la palabra *nöni* (amar) fue introducida en una secuencia de movimiento donde los jóvenes se abrazaban a sí mismos, a un compañero o a un objeto de su

memoria personal, conectando el sonido con una acción física de afecto. De forma similar, la palabra *gātu* (colibrí), que surgió de una improvisación, se asoció con un movimiento de ligereza y la idea de levantar el vuelo, una metáfora que resonó profundamente en el grupo.

La evidencia del éxito de esta integración se reflejó en dos puntos clave:

Apropiación afectiva: Los jóvenes no sólo recordaban el significado de las palabras, sino que comenzaron a usarlas de manera espontánea para nombrar situaciones o emociones durante los ejercicios. Esto evidenció una transición de la palabra como objeto de estudio a la palabra como una herramienta de expresión personal.

Valoración cultural: La presencia del vocabulario Hñähñü en los ejercicios provocó un cambio en la percepción de la lengua. Lo que al inicio era un tema de vergüenza o silencio, se convirtió en un motor de orgullo e identificación cultural. Las bitácoras registran un aumento en el número de preguntas sobre la cultura Hñähñü y la historia de sus abuelos, lo que demuestra que la integración del vocabulario abrió la puerta a una reconexión más profunda con su herencia.

De este modo, se cumplió el objetivo de integrar el vocabulario Hñähñü no sólo en el discurso, sino en la corporalidad y la afectividad de los participantes, sentando las bases para que la lengua se convirtiera en un elemento central de la propuesta dramatúrgica.

En el cumplimiento del tercer objetivo, *Aplicar ejercicios*, se utilizó una batería de herramientas adaptadas del Teatro del Oprimido y la bioescénica. El enfoque principal fue trascender el relato verbal para que los testimonios se manifestaran en el cuerpo, el gesto y la acción escénica. Las dinámicas se estructuraron en torno al concepto de *Espect-actor* de Augusto Boal, donde los participantes no sólo compartían sus historias, sino que las recreaban, las observaban y las transformaban en un entorno grupal.

La aplicación de los ejercicios permitió que emergieran de manera orgánica las

categorías que posteriormente se convirtieron en los ejes de análisis de la tesis:

Identidad y estigma: A través de ejercicios de improvisación con frases detonadoras, como *Soy un ser humano, soy un anexado...*, se evidenció la lucha interna entre la auto-percepción y la marca social. La dramatización de este conflicto en el cuerpo, con movimientos de expansión y contracción, fue el primer indicio de esta categoría.

Memoria y olvido: En los ejercicios bioescénicos, donde se pedía a los jóvenes recordar un objeto o un lugar significativo de su pasado, la memoria no se presentó de forma lineal. Se manifestaba a través de silencios prolongados, risas nerviosas y posturas rígidas, lo que nos llevó a conceptualizar el olvido no como una ausencia, sino como una presencia negativa que pesa en el cuerpo.

La familia y los vínculos: Al aplicar ejercicios de dramatización de escenas cotidianas, la familia se reveló como un territorio ambivalente. Los testimonios sobre la añoranza de los abuelos o de la pareja, se vieron acompañados de una coreografía física de proximidad y distancia, donde los cuerpos se buscaban, pero rara vez lograban un contacto pleno, lo que dio origen a la categoría de la familia como un espacio de pertenencia fracturada.

La aplicación de estas herramientas no buscó un resultado estético predefinido, sino que se enfocó en la *excavación* de significados a partir de la experiencia vivida. Cada ejercicio fue una puerta de entrada para que las categorías de análisis surgieran del propio proceso creativo y de la voz de los jóvenes.

El cuarto objetivo, *Incentivar el uso* de la lengua Hñähñü, se cumplió al generar un espacio donde el idioma no se presentaba como un objeto de estudio, sino como una herramienta de expresión y resistencia cultural. A diferencia de los métodos pedagógicos tradicionales, el teatro permitió que el Hñähñü se activara desde la memoria afectiva y no desde la imposición.

4.3 Discusión

Los hallazgos presentados en la sección de Resultados demuestran que el teatro comunitario, más allá de un fin estético, funcionó como un dispositivo de mediación cultural y de resignificación identitaria. La transición del testimonio a la metáfora escénica no fue una simple estilización, sino un proceso de reparación simbólica que encuentra un diálogo profundo con el marco teórico de esta investigación.

La evidencia de la identidad desdoblada, manifestada en la frase *Soy un ser humano, soy un anexado...*, resuena directamente con el concepto de estigma de Erving Goffman. La internalización de la marca social de *anexado* limitó la agencia de los jóvenes, llevándolos a posturas corporales de encogimiento. Sin embargo, al dramatizar esta tensión en el escenario, el teatro operó como una herramienta de desidentificación, permitiendo a los jóvenes objetivar el estigma y confrontarlo, lo que los movió de un estado de victimización a uno de agencia performativa.

De igual forma, la metáfora del tapete tejido, que surgió como respuesta a la fractura de los vínculos familiares, dialoga directamente con la noción de archivo y repertorio de Diana Taylor. Los testimonios sobre la familia, marcados por la ausencia y el silencio, se transformaron en una coreografía colectiva donde los gestos de proximidad se repetían sin un destinatario real. Esta traducción escénica no busca llenar el vacío, sino hacer visible la presencia de la ausencia, convirtiendo la memoria corporal en un *archivo vivo* que da testimonio de lo que se perdió, pero que también sienta las bases para una nueva construcción de pertenencia.

Finalmente, el uso del Hñähñü como *trinchera simbólica* se conecta con la pedagogía crítica de Paulo Freire. El teatro, al incentivar el uso de la lengua materna, operó como un proceso de *alfabetización cultural* donde las palabras dejaban de ser elementos neutros para convertirse en detonadores de conciencia y orgullo. El acto de nombrar en Hñähñü, de cantar los fragmentos de la canción colectiva, se convirtió en una forma de acción-reflexión, donde el lenguaje no sólo describía el mundo, sino que lo transformaba.

El desarrollo del proyecto, aunque exitoso en sus resultados, no estuvo exento de desafíos que tuvieron un impacto significativo en la metodología y los hallazgos. Abordar estos obstáculos no sólo le otorga credibilidad al estudio, sino que también abre nuevas líneas de reflexión para futuras investigaciones.

Uno de los principales desafíos fue la asistencia irregular de los participantes. El contexto de rehabilitación en el que se llevó a cabo el taller implicaba que los jóvenes estaban sujetos a cambios de rutina, horarios y procesos internos de la institución, lo que a menudo impedía la continuidad de su participación. Este factor obligó a la metodología a ser altamente flexible y adaptativa. En lugar de seguir una progresión lineal, se optó por un modelo de sesiones modulares, donde cada encuentro era un cierre en sí mismo, pero también un punto de partida para la siguiente. Este desafío, lejos de ser un impedimento, fortaleció la idea de que la reparación simbólica no requiere una participación sostenida, sino momentos de presencia y conciencia que dejan una huella en el cuerpo y la memoria.

Otro desafío fue la resistencia inicial a hablar y, específicamente, a usar la lengua Hñähñü. Al principio del taller, los participantes se mostraron renuentes a compartir relatos personales y, en ocasiones, hubo un claro rechazo a la propuesta de integración del idioma. Esta resistencia no fue interpretada como una falta de interés, sino como una manifestación del estigma internalizado. La vergüenza y el olvido cultural se habían convertido en un mecanismo de autoprotección. La superación de este obstáculo se dio al anclar las palabras en ejercicios de memoria afectiva y en la creación de la canción colectiva, lo que demostró que el teatro tiene la capacidad de desactivar los mecanismos de la represión al ofrecer un espacio seguro para la expresión.

Estos desafíos evidencian que el teatro comunitario en contextos vulnerables debe ser más que un simple taller: debe ser un proceso de escucha profunda y de adaptación constante. La verdadera fortaleza de la metodología no radicó en la aplicación rígida de las herramientas, sino en la capacidad de responder a las necesidades y dinámicas del

grupo, haciendo de la improvisación no sólo una técnica escénica, sino una estrategia de resistencia pedagógica.

Los hallazgos y el proceso de esta investigación no sólo cumplen con los objetivos planteados, sino que también generan una serie de aportes significativos y abren nuevas líneas de investigación.

Aportes de la investigación: **Contribución metodológica:** La tesis demuestra la eficacia de una metodología híbrida, que combina las herramientas de la pedagogía teatral de Augusto Boal con la sensibilidad del enfoque bioescénico. Este modelo provee una hoja de ruta para futuros proyectos de intervención artística en contextos de vulnerabilidad, donde el cuerpo no es sólo un medio para la acción, sino un archivo de la memoria que debe ser escuchado.

Contribución a la revitalización lingüística: El estudio ofrece un modelo alternativo para la revitalización de lenguas en riesgo. Al integrar el Hñähñü a través de la creación artística, se demuestra que el idioma puede ser recuperado y valorizado de una forma que va más allá del aula, conectándose con la identidad afectiva y el orgullo cultural de los jóvenes.

Contribución dramaturgica: La propuesta de traducir los testimonios a metáforas escénicas (el muro que se reconstruye, el tapete tejido) ofrece un camino ético para la creación teatral en contextos comunitarios. Esta aproximación permite salvaguardar la intimidad de los participantes, al mismo tiempo que potencia el mensaje político y colectivo de sus experiencias.

Limitaciones de la investigación: Una de las principales limitaciones de este estudio fue su duración. Si bien los resultados evidencian un impacto significativo, la naturaleza del proceso (meses de trabajo) no permite proyectar el efecto a largo plazo en los participantes. Sería necesario un seguimiento posterior para determinar si la resignificación de la identidad y la valoración de la lengua perduran una vez finalizado el

taller.

Líneas de investigación futuras:

A partir de los hallazgos y las limitaciones, se abren tres posibles líneas de investigación: El teatro como herramienta para la memoria colectiva: Investigar cómo la metodología utilizada podría ser replicada en comunidades para la recuperación de la memoria histórica o para la resolución de conflictos intergeneracionales.

La música y la lengua: Profundizar en el papel de la música tradicional del Valle del Mezquital como vehículo de transmisión lingüística, explorando cómo los ritmos y las melodías pueden complementar y fortalecer la apropiación del Hñähñü.

Impacto a largo plazo: Realizar un estudio de seguimiento con los participantes para evaluar el impacto del proyecto en su proceso de rehabilitación y en su relación con la lengua Hñähñü en el tiempo.

CONCLUSIONES

El presente proyecto de investigación-creación, a través de la metodología y el proceso de trabajo con jóvenes en rehabilitación, ha alcanzado una serie de conclusiones definitivas que responden directamente a los objetivos planteados, siendo los testimonios de los jóvenes un reflejo de los procesos de identidad fragmentada y reconstrucción en contextos de estigmatización social.

La reflexión más relevante es que, en contextos de rehabilitación y vulnerabilidad social, el teatro comunitario no sólo actúa como un medio para expresar y procesar emociones, sino también como un espacio de resistencia cultural y construcción colectiva de sentido. En este caso, la aplicación de las herramientas del Teatro del Oprimido, combinadas con la bioescénica y la revalorización del hñähñü, permitió que los participantes transitaran de la reserva inicial hacia una participación activa, creativa y consciente.

1. Facilitación del proceso: Se concluye que la implementación de la metodología, al combinar el Teatro del Oprimido con la bioescénica, fue exitosa en la creación de un espacio seguro y de confianza. La horizontalidad y la escucha activa facilitaron un ambiente en el que los participantes pudieron trascender la vergüenza inicial para involucrarse de manera activa en la exploración de sus testimonios.

2. Integración de vocabulario: Se demostró que la integración del vocabulario de la lengua Hñähñü fue efectiva al anclar las palabras en el cuerpo y en la memoria afectiva de los jóvenes. Esta estrategia, al evitar la memorización superficial, permitió que la lengua se convirtiera en una herramienta de expresión personal y de reconexión con la herencia cultural.

3. Aplicación de ejercicios: La aplicación de ejercicios como el del *Espect-actor* y las partituras corporales fue clave para que emergieran las categorías de análisis

(identidad, estigma, familia, olvido). Se concluye que el cuerpo, al ser activado como archivo de la memoria, reveló de forma simbólica aquello que las palabras no podían nombrar.

4. Incentivar el uso: El proceso demostró que es posible incentivar el uso de la lengua Hñähñü al resignificar su valor cultural. A través del teatro, el idioma dejó de ser un elemento de vergüenza o silencio para transformarse en una "trinchera simbólica", un espacio de orgullo y resistencia cultural para los jóvenes.

5. Crear montaje escénico: Se concluye que la creación de un montaje escénico colectivo es el resultado tangible de la investigación. Las metáforas del *muro que se reconstruye* y el *tapete tejido* evidencian que las experiencias de estigma y fractura pueden ser transformadas en una obra de arte que dignifica los testimonios de los jóvenes.

6. Documentar el proceso: La documentación sistemática a través de bitácoras, registros visuales y sonoros fue fundamental para la validez de la investigación. Se concluye que la documentación no es sólo un registro, sino una herramienta analítica que permite trazar la ruta de la investigación y sustentar de forma sólida los hallazgos.

7. Objetivo General: En respuesta al objetivo general, se logró fomentar el uso y la conservación del hñähñü a través de las herramientas del Teatro del Oprimido. El proyecto no sólo culminó en un montaje escénico, sino que también activó un proceso de apropiación y valoración de la lengua entre los participantes. Esto se logró al demostrar que el hñähñü puede ser un documento vivo y creativo, apto para la exploración y la posible transmisión intergeneracional. La experiencia sirvió como una herramienta para reactivar la lengua en un contexto comunitario y artístico.

La evidencia de este proceso se manifestó en varias formas:

De la vergüenza al orgullo: Al principio, la propuesta de usar la lengua materna era

recibida con silencios, risas nerviosas o con la frase *yo ya no me acuerdo*. Sin embargo, a medida que los ejercicios conectaban las palabras con la memoria de la infancia (los abuelos, las fiestas populares), se observó una transición. Los jóvenes comenzaron a compartir con orgullo las pocas palabras que recordaban e incluso a corregir las pronunciaciones entre ellos, lo que demostró un proceso de reappropriación cultural.

La lengua como puente: El uso del Hñähñü en las improvisaciones actuó como un puente entre la experiencia personal y la memoria colectiva. Por ejemplo, al pronunciar una palabra relacionada con la naturaleza del Valle del Mezquital, como *maguey*, se desataban relatos sobre la infancia y se creaba una conexión con el territorio que parecía perdida.

Creación de un archivo vivo: La canción colectiva *Levantar el vuelo* se convirtió en el principal archivo de este proceso. A través de la incorporación de palabras y fragmentos de frases en Hñähñü, la lengua se integró en un formato poético y musical que los jóvenes sintieron como propio. Esto evidenció que la lengua, lejos de ser un vestigio del pasado, podía ser una forma de enunciación para el presente y el futuro.

De este modo, se logró que el Hñähñü dejara de ser un elemento de vergüenza para convertirse en una *trinchera simbólica*, un espacio donde los jóvenes podían reconstruir su identidad y su sentido de pertenencia a una comunidad. El objetivo de incentivar su uso se cumplió al transformar la lengua en un acto performativo de resistencia y valoración cultural.

El quinto objetivo específico, *Crear el montaje escénico*, se materializó a partir de la traducción de los hallazgos y las metáforas que emergieron del proceso. La obra no se construyó a partir de una narrativa lineal, sino como una composición poética que integra múltiples lenguajes: corporal, sonoro y visual. El montaje se estructuró a partir de dos metáforas centrales, que funcionaron como ejes vertebrales de la dramaturgia:

El muro que se reconstruye: En respuesta a los testimonios sobre el estigma, la exclusión

y la pérdida del hogar, se diseñó un dispositivo escénico donde fragmentos de lámina y metal oxidado, símbolos de la ruina y el refugio perdido, se convirtieron en materiales para construir un muro colectivo. La acción de los actores consistía en levantar este muro no para aislar, sino para transformarlo en un lienzo donde se proyectaban las bitácoras y dibujos de los participantes. De este modo, la barrera se resignificaba como un espacio de memoria y autoafirmación.

El tapete tejido: En contraste con la solidez del muro, la metáfora del tapete se manifestó como una acción simbólica que representaba la construcción de nuevos vínculos. La escena final mostraba a los intérpretes moviéndose de forma coral, entrelazando sus gestos, sus voces y los fragmentos de la canción colectiva *Levantar el vuelo*, como hilos de un tapete. La pieza concluía en este tejido de experiencias compartidas, simbolizando que la reparación no es un acto individual, sino un proceso de creación colectiva.

La composición sonora y plástica se integró activamente en la dramaturgia. El uso de música popular, rap y cantos en Hñähñü se articuló como un *mapa emocional* que acompañaba la acción física. Las proyecciones visuales sobre los cuerpos y las superficies de la escenografía superponían los paisajes del Valle del Mezquital con las figuras de los intérpretes, haciendo visible la conexión entre el territorio, la memoria y la identidad.

El sexto objetivo, *Documentar el proceso*, se realizó de manera sistemática para asegurar que cada hallazgo y cada avance en la investigación quedara registrado. La documentación no fue un simple acto de archivo, sino una herramienta de reflexión y análisis que permitió trazar el camino desde los testimonios iniciales hasta la propuesta dramática final. La metodología de documentación incluyó:

Bitácoras de campo: En cada sesión, se registraron observaciones detalladas sobre la participación de los jóvenes, sus reacciones a los ejercicios, los testimonios que emergían y las dinámicas grupales. Estas bitácoras se convirtieron en el principal repositorio de las frases detonadoras (como *Soy un ser humano, soy un anexo...*) y de

las descripciones de la corporalidad, lo que permitió identificar las categorías de análisis que vertebran esta tesis.

Registro fotográfico: Se tomaron fotografías de los ejercicios, las improvisaciones y los espacios de trabajo, siempre con el consentimiento de los participantes. Estas imágenes no se usaron con fines estéticos, sino como una memoria visual que documenta el proceso de desinhibición, la evolución de los gestos y la interacción entre los jóvenes, sirviendo como evidencia de la creación de un ambiente de confianza.

Registros sonoros y de video: Se grabaron fragmentos de audio y video, de nueva cuenta, con la aprobación del grupo. Esto permitió preservar la musicalidad de los cantos en Hñähñü, los tonos de voz y el ritmo de los diálogos, lo que resultó invaluable para la composición sonora de la pieza escénica.

La documentación sistemática de cada sesión fue lo que hizo posible pasar de la experiencia vivida a la escritura académica. El objetivo de documentar el proceso se cumplió al crear un archivo que no sólo da fe de la investigación, sino que también sirve como una *caja de herramientas* para futuras investigaciones en el campo del teatro comunitario y la revitalización cultural.

En respuesta al objetivo general de esta investigación, el análisis del impacto del teatro comunitario en la resignificación de la identidad de jóvenes en rehabilitación por adicciones demostró ser un proceso exitoso y transformador. La metodología, al integrar las herramientas del Teatro del Oprimido con la bioescénica, permitió trascender los relatos de vida para convertirlos en un montaje escénico colectivo, en el que se articuló la lengua Hñähñü como un elemento central.

La evidencia recogida a lo largo de los objetivos específicos (Facilitar el proceso, Integrar vocabulario, Aplicar ejercicios, Incentivar el uso y Crear el montaje escénico) confirmó que el teatro no sólo es una herramienta de expresión, sino un dispositivo de reparación simbólica. La resignificación de la identidad se evidenció en la transición de la vergüenza

al orgullo por la herencia cultural, y en la apropiación de la lengua Hñähñü como una trinchera simbólica de resistencia.

A través del montaje escénico, se demostró que el teatro puede ser un espacio para la valorización cultural y la posible transmisión intergeneracional. Las metáforas del *muro que se reconstruye* y el *tapete tejido* son la prueba de que las experiencias de estigma, olvido y fractura pueden ser reelaboradas en un contexto de creación colectiva, en el que la lengua Hñähñü deja de ser un recuerdo para convertirse en un documento dancístico y vivo que honra la memoria de la comunidad y abre un camino hacia el futuro.

De este modo, se concluye que el teatro comunitario, a través de una metodología sensible y crítica, tiene la capacidad de impactar de forma profunda en la resignificación de la identidad, al mismo tiempo que contribuye de manera activa a la revitalización y a la valoración de la lengua y la cultura Hñähñü.

A partir de los hallazgos, el proceso y las limitaciones de esta investigación, se proponen las siguientes recomendaciones para futuros proyectos de teatro comunitario y de revitalización cultural:

Para la metodología de trabajo:

Flexibilización de la metodología: Se recomienda que los futuros proyectos en contextos de vulnerabilidad incorporen una metodología flexible y modular. Esto permitirá adaptarse a la asistencia irregular de los participantes y garantizará que cada sesión sea significativa en sí misma, sin depender de una progresión lineal rígida.

Integración temprana de las artes: Se sugiere que la integración del lenguaje plástico, sonoro y corporal se inicie desde las primeras etapas del proceso. Esto, como se evidenció en esta tesis, permite que los testimonios no se limiten a la palabra, sino que se manifiesten en múltiples lenguajes desde el inicio del trabajo.

Para la revitalización lingüística: Enfoque afectivo sobre el pedagógico: Se recomienda que la revitalización de la lengua Hñähñü se aborde desde un enfoque afectivo y performativo, en lugar de uno puramente pedagógico. Las palabras deben ser ancladas a la memoria, a los objetos y a los rituales, para que el idioma se convierta en una herramienta de expresión y no en una obligación.

Colaboración con la comunidad: se sugiere que futuros proyectos de este tipo involucren de manera más activa a los adultos mayores de la comunidad. Su presencia podría enriquecer el proceso, ya que la lengua no sólo se recuperaría del olvido, sino que se transmitiría de forma directa, fortaleciendo el vínculo intergeneracional.

Para el desarrollo de la investigación: Estudios de seguimiento a largo plazo: Se recomienda la realización de estudios de seguimiento para evaluar el impacto a largo plazo de estos proyectos. Esto permitiría determinar si la resignificación de la identidad y la valoración de la lengua perduran más allá del proceso creativo y en qué medida influyen en el proceso de rehabilitación de los jóvenes.

De este trabajo emergen varias preguntas para el futuro:

¿Cómo se transformaría el proceso si el tiempo de trabajo se extendiera más allá de cuatro sesiones?

¿Qué impacto tendría integrar música tradicional del Valle del Mezquital —como el huapango arribeño o el violín otomí— en lugar de rap como base rítmica?

¿De qué manera se podría mantener la práctica teatral después de la salida de los participantes del centro, para asegurar continuidad y acompañamiento?

¿Qué cambios surgirían si se abrieran las funciones a la comunidad, incorporando a familiares y vecinos como *espect-actores* en un Teatro Foro?

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Gil, Y. (18 de mayo de 2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. México: Nexos. Obtenido de <https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/>

Aguilar Gil, Y. (2019). *Escuchar hablar: Ensayos sobre lenguas, silencios y sesistencias*. Almadia.

Aguilar Gil, Y. (2020). *¿Quién le teme a la lengua indígena?* . Grano de sal.

Albuquerque, C. (2016). *Teatro comunitario e identidad cultural: Experiencias en Bolivia*. La Paz: Fundación Solón.

Azar, H. (1962). *Funciones teatrales*. México: SEP, CADAC.

Balboni, P. (2015). *Didattica delle lingue moderne*. UTET Università.

Berlitz. (13 de novimebre de 2019). Obtenido de Lenguaje, dialecto e idioma: ¿cuál es la diferencia? : <https://www.berlitz.com/es-mx/blog/lenguaje-dialecto-e-idioma-cual-es-la-diferencia>

Boal, A. (1960). *Teatro del Oprimido/2, ejercicios para actores y no actores*. Nueva Imagen.

Boal, A. (1979). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. . Siglo XXI Editores.

Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.

Boal, A. (1996). *Legislative Theatre: Using Performance to Make Politics*. Routledge.

Boal, A. (1999). *El arco iris del deseo: La metodología del Teatro del Oprimido*. . Alba Editorial.

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Routledge.

Boal, A. (2005). *El arco invisible: Teatro del Oprimido*. Alba Editorial.

- Boal, A. (2006). *El arco iris del deseo: método boal de teatro y terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *La Estética del Oprimido*. Editorial Garamond.
- Brie, C. (2002). Intervención en Dramaturgias posibles en América Latina y el Caribe. *Revista Conjunto*, 125, 20-29. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/172589>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Canale, M. &. (1 de Marzo de 1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Obtenido de <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/I/1/1/181953>
- Cardona, P. (2012). *Diario de una danza por la antropología teatral en América Latina*. . Quinta del Agua Ediciones.
- Cardona, P. (2023). *Del Bios escénico a la poética del bailarín/actor: Una metodología de el cuerpo que crea*. Paso de Gato.
- Carr, W. &. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. . Ediciones Martínez Roca.
- Casey, E. S. (2000). *Remembering: A Phenomenological Study*. . Indiana University Press.
- Castro, S.; Grosfoguel, R. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En C. Walsh, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47–62). Siglo Editorial.
- Chaves, I. (20 de marzo de 2017). ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctica. *Revista electrónica del lenguaje*. Obtenido de ELE en el teatro: la dramatización como recurso glotodidáctica.: <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2017/10/REL-VOL-IV-01-SONIA-ALESSANDRA.pdf>

- Conway, M. A.-P. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 261–288.
- Corrigan, P. W. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 16-20.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge University Press.
- Cultural, S. d. (11 de mayo de 2022). *Lenguas Indígenas, Hidalgo*. Obtenido de Sistema de Información Cultural.:
https://sic.cultura.gob.mx/?estado_id=13&table=inali_li
- Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales. (2007). *Université de Friburgo*. Obtenido de <https://fribourgdeclaration.org>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión nacional sobre la educación para el siglo XXI*. Obtenido de UNESCO:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Paidós Estética.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Diario oficial de la Federación. (1996). *Ley Federal del Derecho de Autor*. México. Obtenido de Cámara de Diputados:
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfda/LFDA_orig%2024dic96.pdf
- Diario oficial de la Federación. (1996). *Reglamento de la Ley Federal del Derecho de Autor*. Obtenido de Cámara de Diputados:
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LFDA.pdf
- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de Teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Colihue.
- Duvignaud, J. (1961). *Sociología de Teatro, ensayo sobre la sombra colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

- Eliade, M. (1957). *The Sacred and the Profane: The Nature of Religion*. Harcourt.
- Fals Borda, O. (1967). *The application of participatory action-research in Latin America*.
Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026858098700200401>
- Flores Farfán, J. A. (2002). *Las lenguas indígenas de México ante el siglo XXI*. INALI.
- Flores Farfán, J. A. (2003). *Revitalización lingüística y culturas en transformación: El caso del náhuatl en la Sierra Norte de Puebla*. CIESAS.
- Forcadas, J. (2012). *Praxis del Teatro del Oprimido en Barcelona*. MRR.
- Forero Figueroa, M. A. (2017). El teatro y la memoria histórica colectiva; recordar en medio del conflicto: Guadalupe años sin cuenta. *Revista RELACSO*, 1-18.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. . Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. . Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *La pedagogía del oprimido*. . Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1915). *Pulsiones y destinos de pulsión. Obras completas (Vol. XIV)*. Amorrortu.
- García, N. (1999). "Los usos sociales del Patrimonio Cultural". *Observatorio Latinoamericano de Gestión Cultural*, 16-33. Obtenido de <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/130>
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- González, J. (2005). *Los términos de parentesco del hñähñü en el ámbito familiar: una base para la documnetación y revitalización lingüística*. Querétaro: Tesis de Maestría.
- González, L. (2018). *Teatro documental en Oaxaca: prácticas de memoria y*

resistencia. *Paso de Gato*, 45-51.

H. Congreso Constitucional del Estado Libre y Soberano de Hidalgo. (31 de Julio de 2018). *Ley de Cultura del Estado de Hidalgo, México. Decreto 472 Periódico Oficial*. Obtenido de Congreso de Hidalgo: https://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/leyes_cintillo/Ley%20de%20Cultura%20del%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf

Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva*. Fondo de Cultura Económica.

Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory* (L. A. Coser, Ed. & Trans.). University of Chicago Press.

Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita 'identidad'? . En S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 1-17). Buenos Aires: Amorrortu.

Hamel, R. E. (1995). Política del lenguaje y planificación educativa en América Latina: Nuevas orientaciones en el tratamiento de la diversidad lingüística. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37-60.

Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The invention of tradition*. . Cambridge University Press.

INALI. (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. . Obtenido de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.: https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf

INALI. (8 de septiembre de 2016). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variante lingüística Otomí*. . Obtenido de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. : <https://site.inali.gob.mx/Micrositios/Prontuarios/otomi.html>

INALI. (16 de abril de 2019). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. . Obtenido de Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.: https://site.inali.gob.mx/publicaciones/cuadernillo_catalogo.pdf

- Indigenous México. (11 de mayo de 2023). *Hidalgo: At the Crossroads between two cultures (otomí–náhuatl)*. Obtenido de Indigenous :
<https://www.indigenoustmexico.org/articles/indigenous-hidalgo-at-the-crossroads-between-two-cultures-otomi-and-nahuatl>
- INEGI. (2020). *Tabulados del Cuestionario Ampliado. Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. . Obtenido de Censo de Población y Vivienda 2020.:
<https://www.inegi.org.mx>
- INPI. (2020). *Indicadores sociodemográficos de los pueblos indígenas*. . Obtenido de Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.:
<https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/>
- Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. . (11 de mayo de 22). *Escuelas INBAL*. . Obtenido de INBAL:
<https://inba.gob.mx/escuelas#:~:text=Las%20Escuelas%20de%20Iniciación%20Artística,clásica%2C%20contemporánea%20y%20folklórica>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Panorama sociodemográfico de México 2020, Hidalgo*. Obtenido de INEGI:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bviniegi/productos/nueva_estruc/702825197865.pdf
- José Ramiro Reyes García, M. Á. (2010). La videoconferencia en la Coordinación de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la UAMI, herramienta de enlace intercultural y soporte en el aprendizaje de lengua extranjera (LE). *Revista de Lingüística Aplicada*, 35-52. Obtenido de
[https://relinguistica.azc.uam.mx/no025/art07\(Reyes&Mendez\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no025/art07(Reyes&Mendez).htm)
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. . Pergamon.
- Landeros, A. (2013). *Jóvenes yaquis e hibridación cultural*. Obtenido de SCRIBD:
<https://es.scribd.com/document/410008082/Hibridacion-y-Cultura>

- Lastra, Y. (2018). *Los otomíes, su lengua y su historia*. El Colegio de México.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Los hombres verdaderos: Voces y testimonios tojolabales*. Siglo XXI Editores.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. En I. 4. *Journal of Social Issues: Volume 2*. Wiley.
- Link, B. G. (2001). Conceptualizing Stigma. En *Annual Review of Sociology*, 27, (págs. 363–385.). Annual Reviews.
- Lourdes Báez Cubero, G. G. (2022). *Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Obtenido de Estudio: Pueblos indígenas de México en el Siglo XXI. Otomí Estudio general al Pueblo Otomí.: <https://www.cdi.gob.mx>
- Makuyeika Colectivo Teatral. (2019). *Makuyeika Colectivo*. Obtenido de INBAL: <https://teatro.inba.gob.mx/cartelera/info/304/andares>
- Mandujano, Á. (2 de marzo de 2023). *Idioma, lengua, lenguaje y dialecto. ¿Conoces la diferencia?* . Obtenido de UNAM Internacional. : <https://www.unaminternacional.unam.mx/es/blog/idioma-lengua-lenguaje-y-dialecto>
- Mantilla, J. M. (2021). El teatro como herramienta pedagógica para la difusión de la interculturalidad: Estudio etnográfico con alumnos de educación secundaria en Otavalo. *Arteterapia*, 1-10. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/68735/4564456558130>
- Marescalchi, M. (2018). *Sociología: Aspectos significativos de estudio del siglo XXI*. . Argentina: UniRío.
- Marina, J. A. (3 de Julio de 2017). Josè Antonio Marina: Neurociencia, la nueva frontera de la educación. *Congreso Mentes Brillantes*. España. Obtenido de <https://youtu.be/BMwr3I-1Hwk?si=fGZaQu4ajKUlpCct>
- Mateu, M. (2006). *La corporalidad en las artes escénicas: La inteligencia corporal en la*

- escuela. . España: Graó.
- McNiff, S. (1992). *Art as Medicine: Creating a Therapy of the Imagination*. . Shambhala.
- Melià, B. (2004). *El guaraní conquistado y reducido: Ensayos de etnolingüística*. CEADUC.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Montemayor, C. (2009). *Los pueblos indígenas de México hoy*. . Obtenido de Academia:
https://www.academia.edu/40031639/Montemayor_Carlos_Los_pueblos_indios_de_Mexico_hoy
- Morelato, D. (2005). *Entre hermenéutica y glotodidáctica: El modelo pedagógico del maestro-estudiante*. Obtenido de Ministerio de educación, formación profesional y deportes: <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Moreno Alcántara, B., Garret Ríos, M. G., & Fierro Alonso, U. J. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital*. México, D.F.: CDI Organización de las Naciones Unidas.
- Patiño Cervantes, G. (2018). *Lenguas indígenas, política pública y justicia lingüística en México*. . Universidad Nacional Autónoma de México.
- Patiño, G. (2017). Lengua, política y educación indígena: una mirada crítica a las políticas lingüísticas en México. . *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), , 89-111.
- Pavis, P. (2008). *Diccionario del teatro*. Paidós.
- Pavón. (Marzo de 2020). *El fenómeno de la retracción de la lengua materna en los migrantes indígenas mexicanos a las zonas urbanas*. Obtenido de Scielo:
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732020000100097

- Perú., I. N. (2007). *Documentos fundamentales para el patrimonio cultural: Textos internacionales para la recuperación, repatriación, conservación, protección, y difusión*. . Lima: Lima, Perú: INC.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectiva latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Ramírez, C. (2006). *El patrimonio lingüístico: entre la tradición escrita, representación iconográfica y la oralidad*. Obtenido de Nación Multicultural UNAM: https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/R ECUADROS/CAPITULO%203/3%20El%20patrimonio%20linguistico.pdf
- Ramos, L. (2018). Teatro comunitario maya: memoria y resistencia postgenocidio en Guatemala. *Alteridades*, 28(55), 11 - 22.
- Reid, A. (2018). *Performing Indigenous Languages: The Role of Theatre in Language Revitalization in Canada*. . Toronto: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (2020). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta limón.
- Rodríguez, O. (. (2003). Migración y remesas en una comunidad indígena otomí del Estado de Hidalgo. Zacatecas: UAZ y CIESAS.
- Rojo, G. (1986). *Lenguaje, lengua y lingüística* . Obtenido de https://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Lenguaje_lenguas_lgca.pdf
- Ruiz, M. (2020). El teatro como herramienta terapéutica en contextos de encierro. . *Revista de Intervención Social*, 14(3), 67-80.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* (16), 21-32.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Programa de lengua hñähñü*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública.: https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/lengua-materna-lengua-indigena/programas-de-estudio/lmli_pe_00002.pdf

Sistema de Información Cultural. (11 de mayo de 2022). *Inventario del Patrimonio Cultural Inmaterial, Hidalgo*. Obtenido de Sistema de Información Cultural: https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=frpintangible&estado_id=13

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed Books.

Suárez, C. (. (2012). *El aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) a través del Teatro*. . Obtenido de Repositorio Institucional Univesidad Pedagógica Nacional: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1215>

Suárez, C. (2022). *Lenguas indígenas y estigmas: Una mirada desde la educación intercultural*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.

Taylor, D. (2003). *The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas*. . Duke University Press.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio: La memoria cultural performática en las Américas*. México: Ediciones Universidad Aalberto Hurtado.

Thiong'o., N. w. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. . Heinemann.

UNESCO. (2003). *Educación intercultural: Un marco conceptual*. . Obtenido de UNESCO: <https://unesdoc.unesco.org/>

UNESCO. (2022). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. . Obtenido de rganización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.: <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

- Velasco, I. H. (23 de agosto de 2020). *BBC News Mundo*. Obtenido de Lengua, dialecto, geolecto y sociodialecto: ¿hay alguien que hable el idioma perfecto?: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53864492>
- Veltman, C. (1983). *Language Shift in the United States*. . Mouton Publishers.
- Villoro, L. (1996). *El poder y el valor: Fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. . Harvard University Press.
- Wright-Carr, D. (2005). *Los otomíes: Cultura, lengua y escritura (vol. 1)*. . Obtenido de ACADEMIA:
https://_otomies_cultura_lengua_y_escritura_vol_1/links/00b7d51a2595959eb7000000/Los-otomies-cultura-lengua-y-escritura-vol-1.pdf
- Yuyachkani. (2004). *Yuyachkani: Memoria escénica*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Zapata, L. &. (2019). *Teatro, juventud y territorio: experiencias en Chiapas*. . CIESAS.
- Zavala, V. (2009). *Lenguas indígenas, lenguas en contacto y desplazamiento lingüístico*. En M. Niño-Murcia & J. Rothman (Eds.), *Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo hispano*. . Wiley-Blackwell.

ANEXOS

Anexo 1 – texto.

Ovidio: El olvido y los animales salvajes

Personajes:

Ovidio / aparentemente tlachiquero

Hijo - dā / un hombre enamorado, tal vez poeta

Maguey - 'uada / la embriaguez, la alegría, un hombre que canta

Pulque - sēi / un padre de familia

Viento - ndāhi / la conciencia

Hombre sin nombre

Ovidio: hace años cuando la tierra era sana, este valle se llenaba de cardonales, nopales y magueyes esos gigantes de lomos verdes y espinas danzantes.

(Ovidio exprimiendo un maguey seco con un acocote sobre la espalda)

Los hombres destilábamos sudor, mientras apalábamos los corazones, extrañamos la embriaguez que bebíamos de la neblina dulce de los dioses, éramos salvajes. Bestias que bebíamos y danzamos con el sol hasta llegar el otro amanecer, poco a poco las gotas de miel comenzaron a escasear y decidimos domesticarnos, con calzados y vestidos, ya no hablábamos con la lengua del viento, ni cantábamos con él.

Yo me llamo Ovidio, porque olvidé de dónde venía, aquel se llama Hijo, él se llama Pulque, el otro Maguey y aquel junto a la ventana. Aún no decide qué nombre elegir.

Aún recuerdo cuando me decían que si seguía bebiendo se me aparecería la llorona (Juegan a representar la historia)

Esperaban espantarme con sus historias como si fuese un niño, ahora el miedo más grande es no verme o no ver a mi familia.

Creo que desde que llegué aquí el olvido se ha hecho más grande.

Hijo: yo recuerdo cuando conocí a mi novia, me gustaría casarme con ella

(El hijo sacando una carta rota del bolsillo.)

¿A dónde iremos
donde la muerte no existe?

Más ¿por esto viviré llorando?
¡Que tu corazón se enderece!

Aquí nadie vivirá para siempre.

Aún los príncipes a morir vinieron,
los bultos funerarios se queman.

Que tu corazón se enderece:
aquí nadie vivirá para siempre.

Por eso le escribo todos los días una carta que sé que no llegará a sus manos.
(Toma esta con nostalgia y la guarda)

(El hombre sin nombre mirando la ventana con una piedra en la mano, como si quisiera romperla.)

Hombre sin nombre: cada vez que veo a la ventana viene a mi un poema, este poema no tiene fin, este poema espera el día que me permitan regresar a casa. Este exilio es

tan largo como el silencio del cerro, sólo espero que el viento me recuerde el camino.

Maguey:

Texto de las escrituras de los jóvenes

Levantar el vuelo / Ngi da jä'i ñätho

(versión poética español-hñähñü, canción colectiva)

Verso 1

Cuando tocaba mi guitarra, solitario y triste,

Ngi da jä'i ñätho, gätsi 'ya hingi.

(Toco mi música, solo y triste.)

cuando nació mi hija pensé: Veracruz, Cancún...

'Ya juädi ñä hñuni, jä'i: Veracruz, Cancún...

(Cuando nació mi hija, pensé en esos lugares...)

donde tuve a mi primera novia, donde tomé por primera vez

'Ya hingi nu 'ya ra nöni, 'ya gätsi ñä hñaki rä gahti.

(Donde conocí a mi amor, donde probé por primera vez.)

y fumé para levantar el vuelo.

'Ya xto rä jä'i ga gätsi ñä nxuki.

(Donde fumé para alzar el vuelo.)

Verso 2

Me siento feliz por levantar el vuelo.

Ngi tötsi 'ya mäjä rä jä'i ñä nxuki.

(Me siento bien para alzar el vuelo.)

Toco mi guitarra, solitario, a la orilla de la playa.

Ngi da jä'i ñätho, gätsi rants'i ñä nda'i.

(Toco mi música solo, en la orilla del mar.)

Las olas vienen y van, de felicidad.

Bada rants'i thogi, thogi tötsi.

(Las olas vienen y van, con alegría.)

Y ahí no amas.

Gi hingi tö ya nöni.

(Allí no hay amor.)

Pulque: Soy un alcohólico, un adicto, soy hostil

Viento: pero llegaste aquí para encontrarte con tu fe

Pulque: soy un ser humano

Soy un anexado

Soy una persona

Soy la recuperación

Soy padre

Soy familia

Soy mi hija

Viento: firme y otra vez eres tú centro espiritual

Pulque: cuando hablamos la misma lengua

Cuando compartimos un tema personal que se asemeja al mío

Cuando tenemos las mismas tradiciones

Cuando tenemos la misma cultura

Cuando tenemos la misma raíz

Viento: me gusta los grupos de liberación, cuando cantan sus canciones

Pulque: cuando nació mi hija y la vi por primera vez

Cuando recuerdo los viajes

Cuando recuerdo mis manos sobre el volante

Cuando recuerdo la carretera

Cuando me recuerdo manejando

Viento: canciones eternas y melodías en río, en las aguas termales, en las gotas de lluvia
viva

Pulque: me gusta la música

Me gustan los bailes

Me gusta manejar

Me gusta la carne asada

Me gusta el color azul

Me gusta el color rojo

Me gusta el color negro

Viento: ¿con qué sueñas?

Pulque: ahora sueño a mi mujer, sueño con el día de nuestra boda, sueño con mi hija,
con su rostro.

(Uno de los actores narra y construye su escena)

Ovidio: nos han dicho que los hombres venimos del mono, y con la evolución fuimos
transformandonos de estar curvados a erguidos, yo sólo he visto la evolución en el
calzado. De llevar sandalias de piel, a sandalias de plásticos, ahora de las chanclas a un
calzado modesto y ello te da jerarquía. Aquí quienes son aquellos que portan sus tenis

son quienes nos observan o salen de este lugar, algunos regresan como si el exterior los escupiera por dentro.

Para mí, Ñätho creó al hombre. Mi abuelo decía que el Valle del Mezquital era niebla y silencio. Los cerros aún no tenían nombres, los magueyes dormían bajo la tierra y los ríos no sabían hacia dónde correr.

Entonces apareció Ñätho, un espíritu dador de vida, una fuerza antigua que no tenía forma, pero sí voz. Ñätho hablaba con el viento y con el fuego, con la piedra y con el agua. A cada uno le pidió ayuda para formar a los primeros hombres.

Primero, tomó tierra del cerro Tzibanza, tierra colorada con sangre de los volcanes dormidos, y la mezcló con agua del manantial sagrado. De ahí moldeó un cuerpo. Pero ese cuerpo no tenía alma.

Entonces Ñätho bajó una chispa del rayo, una palabra de trueno, y la colocó en el pecho del hombre. Así nació el primer otomí, hecho de tierra, agua y fuego celeste.

Pero el hombre no hablaba.

Entonces Ñätho llamó al gätu-colibrí, quien llevaba en su canto la lengua de los dioses. El gätu cantó tres veces sobre el hombre dormido, y así el otomí abrió los ojos y pronunció la primera palabra en hñähñü, la lengua que no se escribe, solo se canta y se vive.

Desde entonces, dicen que los otomíes llevan en su cuerpo el peso de los cerros, la memoria del agua y el fuego del cielo. Por eso cuidamos el 'uada-maguey como a un hermano, porque fue testigo del origen. Y por eso hablan con palabras que huelen a tierra húmeda y a aire viejo.

Hijo: como un hombre tan cruel puede ser tan amado, en realidad hoy en día... en la

actualidad; puedo recordar, que nunca logré ser responsable o buena persona.

(Pausa intentando recordar)

En realidad, lograba notar lo que otras personas hablaban de mí, de mi manera de ser y era obvio... No me agradaba que no me tomaran en cuenta, porque escuchaba acerca de mí me desanimaba a tal grado de decir ya no puedo vivir así.

(Como si tuviera un tren de ideas)

Saben el problema es que la neta me hacían sentir decepcionado de mi personalidad, también desconfianza y la realidad prefería estar aislado de todo mi alrededor, ¿entienden?

(Mastica una idea)

Que hasta llegaba a sentir mucha emoción y decía: que pérdida de tiempo tratar de ser tomado en cuenta.

Yo lo... siempre preferiría... era fumarme un toque de marihuana y estar relax, pensando en todas las cosas que me hacían sentirme aterrorizado, como las personas decepcionadas.

(Recordando)

¿Por qué una persona como yo no podía influir en la sociedad y en ninguna otra parte?

¿Saben? ¡Así lo pensaba y en la realidad es desagradable... OK!

(El hombre sin nombre mirando la ventana con una piedra en la mano, como si quisiera romperla.)

Hombre sin nombre: cada vez que veo a la ventana viene a mi un poema, este... este poema espera el día que me permitan regresar a casa. Este exilio es tan largo como el silencio del cerro, sólo espero que el viento me recuerde el camino.

Maguey:

M̧i / Ritual

(hñähñu)

Ra ndähi ge ra hufi
ya mbonthi ndäpo
ha ñäntho ra zi Juxma'ye
zethuhu di jäñä
tagi ha ra hai,
ra zi hwei degä zänä
k'ua ya xi
ge bi ja ra ndähi
tsoge ra ndunza
ge tu ra te
degä t'uts'i
ya noya 'ne
ra jä'i mäya'bu
ya bi hyandi
ra hyats'i, ya neki ra hats'i.

Viento que abraza
follaje silvestre
en el Juxma'ye

(español)

Viejos cantos se musitan
cae sobre la tierra
tierno rayo de luna
tiembla la hoja
que triza el viento
arden los últimos leños:
fragancia de copal
palabras rituales
antigua mirada,
contempla.

Pulque: como fui en la vida de mis padres también lo fui con mi hija
Fui amoroso y ella al igual que mis padres tiene hartos interés y aprecio a la vida, le sonrío al mundo.

Viento: ¿Tienes problemas de carácter?

Pulque: con mi carácter y mi carísima

Viento: ¿Y cómo solucionas los problemas?

Pulque: con mi familia, mis padres y viendo una mano, esta es muy tranquila.

Viento: ¿te consideras defensor?

Pulque: soy compositor del problema que vivimos, del otro lado muy defensor y al otro golpeador.

Viento: ¿entonces?

Pulque: desde que tengo memoria
Soy una persona torpe en la vida
Me cansa la gente grosera, altanera y tonta
Me gusta la vida buena y mal,
Tal vez soy grosero
Reconozco que soy atrabancado,
Triste, solo, a veces amargado
Pero me enfrento así a la vida
Sin miedo a amar y por miedo a la soledad
No deseo eso para mí y mucho menos para mi hija.

(Uno de los actores narra y construye su escena)

Ovidio: el olvido es un proceso complejo y natural en el que la información no puede ser recordada. Hay varias teorías que intentan explicarlo, y a menudo, el olvido es el resultado de una combinación de muchas cosas.

Un día me olvidé de mí y de mi nombre, intenté encontrarme o encontrar algo significativo que me regresé; en ese camino encontré la vida, que me gusta el sonido del violín/ Nu ga xi ya nt'ōde. (A mí me gusta el violín), cuidar de mi hermano el mezquite/Nu gi jä'i ra thuhu ge jä'i nkahi

(Yo cuido el mezquite, que es mi hermano.), las cactáceas/t'ähi, el maguey/ bädi y la tierra/batha , me gusta sentir el zacate en los pies/Nu gi jä'i rä xät'ä rä nthoki... el arroz con leche y el sabor del aguamiel/t'afi.

En la comunidad cada familia tiene un mezquite que lo acompaña toda la vida y al igual que su gente resiste, no sólo al clima, a la vida y a su origen/ge tsēti ga'tho yä mpadi 'būi rä ximhai ha rä 'batha(resiste a todo el saber que vive en la tierra y en el valle).

La noche en el cielo, dibuja un paisaje entre el cerro/Rä da fädi gi jä'i ge nzaki rä thuhu. (Ajustado, porque “paisaje” es difícil; se expresa como algo que muestra la naturaleza) y

me quedo prendado.

Allá en aquella peña dicen que la misma naturaleza, castigo a los hombres que rompieron sus votos por enamorarse de mujeres del pueblo y fueron petrificados. Ellos no creían en nuestros dioses, yo digo que su dios los castigó por querer mezclarse con “indígenas”.

En fin Yo Khwa(dos conejos) no sólo era el dios del pulque sino era parte de la dualidad; es decir, la vida y la muerte, no hace mucho acepté mi muerte y también que volví a la vida. Hubo un tiempo en el que me perdí, olvidé de quien era y mi castigo fue la espera, en ese camino me fui convirtiendo en el guardián de lo que encontré y decidí ser parte. Näntho, no me castigó, me transformó.

Hijo: Reconozco que estoy sólo y sé que eso no me protegerá para siempre, sino que hará que mis miedos me consuman.

Cuando la conocí fue como si alguien abriera una escotilla, pero no siempre estaba y no siempre podía estar, mi hambre de sentirme aprobada era niebla.

Mis cartas sé que nunca llegarán, pero ahora las escribo para mí y me hablo a mí, y reconozco que soy mi propia piedra, tal vez podría tener la fuerza de uema (gigantes de piedra) y con esa fuerza sobrehumana pueda comenzar a amarme.

Por fin lo comprende mi corazón:

Escucho un canto,

Contemplo una flor:

¡Ojalá no se marchiten!

(El hombre sin nombre mirando la ventana con una piedra en la mano, baja la mirada a la piedra buscando el sentido.)

Hombre sin nombre: tan largo como el silencio del cerro... viento.

Viento:

Pulque:

Ovidio: La metamorfosis es el instante en que el cuerpo ya no puede sostener la forma que habitaba. Es cuando la piel, las costumbres, el deseo o la tristeza alcanzan un límite, y entonces —sin pedir permiso— el cuerpo cambia.

Nos sentimos como aquellos escamoles o chinicuiles que habitantes en el maguey
rojos como el fondo del dolor,
enterrado en la carne del maguey.
Formados en el silencio,
alimentándome de lo dulce y lo espeso,
hasta que alguien nos saque,
Nos exponga al fuego,
y comprender
que no todo lo que arde, duele.

A veces la transformación es castigo, otras veces es protección.
A veces es renacimiento.

Pasamos de ser larvas a ser hormigas o polillas nocturnas.

En la metamorfosis, el cuerpo habla lo que la boca no puede decir.

Todos: Ovidio lo dijo en dioses.
Nosotros lo decimos con cansancio, con vicios, con rupturas o decisiones.

Ovidio: La metamorfosis es, en el fondo, la urgencia de ser otro cuando lo que somos ya no alcanza.

(Vemos al hombre sin nombre frente a la ventana sentado en una silla contemplando, el resto camina hacia él lo acompañan en la contemplación, sólo voltea Ovidio al público.

Me olvidé de dónde venía, pero ahora sé a dónde pertenezco.