

**Reflexividad sociolingüística de hablantes
de lenguas indígenas: concepciones
y cambio sociocultural**



COLECCIÓN

BIBLIOTECA DE SIGNOS

56

Portada: José Villalobos, 'Mapa del cielo', en *Travesía de los vientos*. México: Galería de Arte contemporáneo y Diseño & Gobierno del Estado de Puebla, agosto-septiembre 2002.

Biblioteca de SIGNOS

Héctor Muñoz Cruz

**Reflexividad sociolingüística de hablantes
de lenguas indígenas: concepciones y cam-
bio sociocultural**



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

México, 2009

**Dedicado con mucho amor a Héctor Patricio, *Patito león*, regalón
maravilloso y a su querida y valiente madre, Sandra Paola.**

PRÓLOGO

El propósito de este trabajo es analizar la importancia, la naturaleza y la estructura lógico-discursiva de razonamientos, actitudes y algunas otras formas de cognición social sobre la diversidad lingüística y la comunicación intercultural que se expresan en actividades reflexivas específicas de hablantes de lenguas indígenas y de instituciones que decretan y administran políticas del lenguaje en México.

Reflexividad sociolingüística, noesis (razonamiento) e intencionalidad son los conceptos centrales de esta investigación. En el manejo de estos conceptos se implican tanto las capacidades como las actividades cognitivas, afectivas y filosóficas que se manifiestan en los más diversos comportamientos comunicativos y en una compleja gama de discursos reflexivos de todos los hablantes de cualquier comunidad de lengua. Concebido así, el objeto de investigación es analizado con elementos de la teoría lingüística, de la filosofía del lenguaje, de la historia de las políticas sobre pueblos minoritarios y la epistemología de la referencia.

Las actividades reflexivas que se presentan y exploran en el análisis muestran que no sólo los razonamientos sociolingüísticos, sino también los patrones de comportamiento comunicativo y las preferencias lingüísticas poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de transformación. No obstante, cada colectivo etnolingüístico adopta mecanismos simbólicos específicos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura de una generación a otra, y también de una comunidad a otras externas.

El documento está organizado en tres capítulos y una introducción cuantitativa y descriptiva sobre la diversidad lingüística y cultural de México. El primer capítulo propone la conceptualización de la reflexividad sociolingüística y la subjetividad de los hablantes, a partir de cuatro discusiones teóricas fundamentales, que reflejan el carácter epocal de la problemática de las valoraciones¹. Una es la influencia de la tradición psicosocial de las actitudes y del prejuicio en la investigación sociolingüística. Una segunda discusión explora las posibilidades de considerar la subjetividad como parte constitutiva de la investigación de la reflexividad. La tercera, plantea la perspectiva cognitiva en las actividades reflexivas de diversos niveles predictivos. La cuarta y última discusión trata sobre la posibilidad de adoptar el discurso reflexivo como unidad de análisis en este tipo de investigaciones.

El segundo capítulo explora las conexiones referenciales y normativas entre las nuevas políticas del lenguaje y la reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas. Previamente, presento un diagnóstico —poco optimista— sobre el impacto que han tenido las concepciones de protección, reconocimiento, derechos humanos y derechos culturales que han impregnado el diseño de las políticas hacia los pueblos etnolingüísticos minorizados, a partir del término del Primera Guerra Mundial. La parte central de este capítulo hace referencia a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México, que data de 2003. Exploro sus antecedentes, sus vinculaciones con la normatividad de los organismos multilaterales y, en especial, las estrategias cognitivas y discursivas mediante las cuales esta regulación intenta ‘asesorar’ a la sociedad mexicana en la transición sociocultural que debe adoptar para llegar a una organización multicultural solidaria y plural.

El tercer capítulo comenta diversas manifestaciones de la reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas, a través de cuatro metodologías de elicitación. Exploro la compatibilidad y la validez de unidades de análisis empírico tales como narrativas au-

¹ Ricoeur (2005) utiliza esta idea para referirse a las ‘épocas conceptuales’ con las cuales se ha analizado la problemática del reconocimiento.

tobiográficas, escalas de alineación y gradación de proposiciones reflexivas, imágenes y calificaciones metalingüísticas. Con ese propósito —sin pretender realizar estudios de caso ni obtener muestras empíricas exhaustivas— utilizo materiales parciales de diferentes regiones etnolingüísticas y de hablantes de lenguas indígenas con diferencias en la actividad laboral, grado de bilingüismo y nivel de escolarización.

Con base en el variado conjunto de razonamientos, categorías y preferencias, puede postularse que tanto las experiencias sociolingüísticas como la reflexividad de los hablantes de lenguas indígenas deben toda su complejidad cognitiva, afectiva y valorativa a la comprensión e interpretación de los obstáculos y conflictos que caracterizan la historia etnolingüística y el futuro idiomático y cultural de las poblaciones indígenas de México. A partir de los testimonios, resaltan como los aspectos más conflictivos la asimilación o sustitución lingüística y la cultura de discriminación de la población mexicana no indígena. Las representaciones de los hablantes convergen en dos de los mayores objetivos humanitarios: preservar la diversidad lingüística y la dignidad de todos los grupos etnolingüísticos históricos, a fin de hacer posible también la comunicación intercultural fluida y el sentimiento de solidaridad de la sociedad mexicana. Una especie de utopía contagiosa de las representaciones, si se siguen las palabras de Sperber (2005).

Las conclusiones, por último, se formulan en tres apartados temáticos. El primero propone principios y retos disciplinarios. El segundo, resume las convergencias y las divergencias entre la administración de las políticas del lenguaje y los hablantes de lenguas minoritarias. El tercero, identifica los hallazgos conceptuales y metodológicos de la subjetividad y reflexividad sociolingüística de los hablantes indígenas consultados.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar un enorme agradecimiento al Dr. Raúl Ávila, asesor de la investigación de doctorado que da origen a este libro, por las innumerables ayudas académicas y la grandiosa cordialidad brindada durante los momentos de diseño, análisis y redacción del manuscrito. Sus comentarios, sugerencias y reflexiones fueron muy determinantes para elaborar el presente texto.

Los Dres. Rebeca Barriga, Fernando Nava y Hans Saettele — jurados designados por el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México— realizaron exigentes lecturas, identificaron errores y ofrecieron observaciones estimulantes y provechosas en el momento de la versión final de este trabajo. Mis agradecimientos plenos a todos ellos.

También agradezco a Robert Leavitt, Universidad de New Brunswick, y a Irmela Neu, Technische Universität München, admirados colegas y queridos amigos, que conocieron, desmenuzaron e hicieron invaluable aporte a la primera versión del manuscrito, de julio de 2006. Sus críticas a la vigencia y pertinencia de algunas fuentes bibliográficas todavía atraen mi atención.

Fraterno Hugo Moreno Peralta: tus infatigables y generosas correrías tras las legalizaciones, tu verbo efectivo y —más que todo— tu lealtad infinita proporcionaron la indispensable validez legal de este manuscrito. Mi gratitud y mi reconocimiento permanentes.

Querida Hilda, querido Guillermo, muchas gracias por el apoyo desde Antofagasta.

Desde México D.F. recibí el apoyo amoroso y constante de Patricia, de Sandra P., de Héctor W., de Isadora, de Emilio y de Pedro Lewin. Muchas gracias.

CONTENIDO

PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN GENERAL	15
■ La diversidad lingüística de México: una presentación demográfica.....	21
Objetivos.....	45
Metodología.....	47
1. SUBJETIVIDAD Y REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA	50
1.1 Introducción.....	50
1.2 La fuerza de una tradición académica filosófica y psicológica.....	70
1.3 Subjetividad y reflexividad valorativa.....	86
1.4 Lenguaje y conocimiento. Una epistemología de la referencia.....	106
1.5 La actividad reflexiva sociolingüística.....	114
1.5.1 La relación sujeto—investigador en el estudio de la reflexividad.....	129
1.5.2 La relación entre usos, reflexividad y cambio lingüístico.....	135
1.6 El discurso reflexivo: definición.....	142
1.7 Conclusiones.....	152
2. POLÍTICAS DE LENGUAJE: SUS CONEXIONES CON LA REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA	158
2.1 Introducción.....	159
2.1.1 Discurso y significado de las políticas del lenguaje: ¿En qué terreno se sustentan las regulaciones jurídicas?.....	167
2.2 Enfoques contemporáneos de las políticas sobre minorías y poblaciones originarias.....	171
2.2.1 Estrategia sobre los derechos lingüísticos en México.....	176

2.3 Debates, instrumentos y documentos internacionales como fuentes de información e interpretación sociolingüísticas....	186
2.3.1 El futuro de la etnodiversidad.....	190
2.3.2 Sustitución y minorización, principales perspectivas de las comunidades lingüísticas originarias.....	201
2.3.3 Derechos lingüísticos y derechos indígenas.....	208
2.3.4 El multidireccional fenómeno migratorio internacional..	214
2.3.5 Desarrollo educativo cultural y lingüísticamente pertinente.....	218
2.3.6 Estrategias de pluralismo y equidad sobre el multilingüismo.....	224
2.4 Calificaciones y proposiciones reflexivas como formatos públicos.....	226
2.4.1 Expresión de conflictos y demandas de las comunidades indígenas y movimientos sociales no gubernamentales.....	237
2.4.2 Calificaciones, temas y principios de protección y promoción de lenguas.....	241
2.4.3 Métodos sociales de protección a las lenguas y promoción del pluralismo lingüístico y cultural.....	248
2.5 Conclusiones.....	253
3. CONCEPCIONES Y DISCURSOS REFLEXIVOS DE HABLANTES INDÍGENAS.....	257
3.1 Introducción.....	257
3.2 Tópicos de reflexividad sociolingüística a través de autobiografías: cambios sociolingüístico y experiencias interculturales de hablantes de lenguas indígenas.....	264
3.2.1 Narrativas sobre trayectorias sobre cambios lingüísticos y culturales.....	267
3.2.2 Niveles de reflexividad sociolingüística en los discursos autobiográficos.....	286
3.2.2.1 Orientaciones éticas y cognitivas de las autobiografías.....	286
3.2.2.2 La reivindicación del origen etnolingüístico.....	288
3.2.2.3 Reparaciones metalingüísticas y comunicativas.....	289
3.2.2.4 Competencia armónica en ambos idiomas.....	291
3.2.2.5 En suma.....	300

3.3 La entrevista actitudinal como información sobre la intercomunicación social, las lenguas y la educación.....	304
3.3.1 Preámbulo.....	304
3.3.2 Acervos de informaciones y representaciones sociolingüísticas.....	306
3.4 Alineación y gradación de razonamientos sociolingüísticos acerca de discursos reflexivos de hablantes de lenguas indígenas.....	330
3.4.1 Caracterización de la metodología Q-sort.....	330
3.4.2 Diseño de la experiencia.....	333
3.4.3 Algunos resultados.....	336
3.5 Reflexividad a través de mediaciones auditivas y gráficas..	353
3.5.1 Consideraciones preliminares.....	353
3.5.2 Calificaciones sociolingüísticas a partir de descripciones y lectura de textos culturales por hablantes bilingües.	356
3.5.3 Interpretaciones reflexivas a partir de otros discursos reflexivos.....	364
3.6 Conclusiones.....	377
4. CONCLUSIONES GENERALES.....	382
4.1 Filiaciones teóricas y disciplinarias de la reflexividad sociolingüística.....	384
4.2 Reflexividad sociolingüística y políticas lingüísticas interculturales.....	394
4.3 Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas.....	400
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	408
Índice temático y de autores.....	435
Anexo 1: Matriz de discursos reflexivos en historias lingüísticas y culturales.....	448

INDICE DE CUADROS

1. Indicadores seleccionados sobre la población hablante de lengua indígena, 1950 a 2005 26
2. Población indígena y autoadscripción 29
3. Población hablante de lengua indígena 1970-2005 30
4. Distribución de las localidades y de la población por presencia indígena, 2000 34
5. Tipos de estudios y técnicas de elicitación de datos 78
6. Niveles de relación: Mundo exterior, pensamiento y lenguaje 108
7. Modelo de niveles cognitivos y semánticos de las representaciones 123-124
8. Panorama mundial de lenguas y hablantes 196
9. Paradigmas de la educación indígena escolarizada en México 219-220
10. Formatos discursivos y contenidos reflexivos diseccionados por las políticas de lenguaje institucionales 250-251
11. Esquema básico del discurso de alineación 345-346
12. Formato alineación – explicación reflexiva 347
13. Formato alineación – tematización – explicación 348-349
14. Estructura de la explicación/argumentación 350-352
15. Formato tematización – explicación 368-369
16. Pauta temática de los razonamientos sociolingüísticos 371-371

INDICE DE FIGURAS

1. Mapa de las familias lingüísticas de México 23
2. Mapa de municipios con población indígena de México 31
3. Estructura de las actitudes: cuatro concepciones 74
4. Sujeto de la reflexividad 93
5. Componentes de la estructura intencional 97
6. Estructura de la mediación 119
7. Niveles de artefactos simbólicos 120
8. Sistema de mediaciones aplicables a la reflexividad 128
9. Actividades reflexivas sociolingüísticas: investigador, políticas del lenguaje, hablantes 140
10. Modelo de arquetipos cognitivos discursivos reflexivos 150

11. Principales conexiones entre políticas lingüísticas y prácticas reflexivas de hablantes indígenas 230
12. Cuento del Valle del Mezquital, otomí/español 358

INDICE DE GRÁFICAS

1. Distribución de la población que habla lengua indígena y español, según tamaño de las localidades 33
2. Proporción de localidades y población según presencia indígena, 2000 35
3. Porcentaje de población hablante de lengua indígena de 5 años y más por entidad federativa 37
4. Porcentaje de la población hablante de lenguas indígenas por grupos de entidades federativas, 1950-2005 38
5. Bilingüismo y monolingüismo, según sexo, 1950-2005 40
6. Tasa de monolingüismo en comunidades lingüísticas seleccionadas 2000 y 2005 41
7. Porcentaje de la población indígena de 1895 a 2005 43
8. Esquema: Corpus de la investigación 48
9. Cantidad de lenguas habladas en el mundo 197
10. Distribución de las lenguas del mundo 198
11. Tendencias poblacionales (indígenas de América) 203
12. Proporción de población indígena en países de América, 1970-2005 204
13. Cantidades absolutas de población indígena en países de A.Latina, 1990 205
14. Monto de giros postales en Oaxaca, 1991 217
15. Perfiles de alineación múltiple y gradación de los juicios sociolingüísticos 342
16. Perfiles de alineación bipolar de juicios sociolingüísticos 343

INTRODUCCIÓN GENERAL

La población indígena en México tiene en la actualidad una indiscutible visibilidad en políticas públicas sobre derechos humanos, educación y otros servicios sociales que prestan diversas instituciones del Estado mexicano. Se ha vuelto un lugar común en este país afirmar que la emergencia indígena se debe principalmente al movimiento insurgente de enero de 1994 en el estado de Chiapas. En realidad, se trata de un proceso global de origen más antiguo que ha logrado situar la cuestión indígena y de las minorías dentro de los objetivos del desarrollo democrático, multicultural y del capital humano de las naciones contemporáneas. Sea como fuere, se observa la emergencia de demandas indígenas cada vez más profundas por el control de los recursos socioculturales y políticos y, de modo paralelo, un aumento de responsabilidad de las instituciones indigenistas, proceso paralelo que genera una multiplicidad de acciones y discursos públicos que aluden con alta frecuencia a la importancia emblemática de las raíces históricas, los rasgos culturales y las lenguas originarias de la población mexicana.

Es muy notorio el énfasis de estas políticas y sus discursos sobre la identidad, la diversidad etnolingüística y el reconocimiento y estandarización de las lenguas indígenas. Aunque este conjunto de referentes no reflejan un diseño lingüístico y comunicativo definido del México multicultural del futuro, se vinculan de algún modo a creencias, demandas y necesidades de las comunidades indomexicanas y además tienden a crear las bases de una eventual reorganización multilingüe de la sociedad mexicana, lo cual incluye también el desarrollo coherente de la educación bilingüe indígena, la elaboración de textos en lenguas indígenas, la profesionalización intercul-

tural de docentes indígenas y una eventual interculturalización de las instituciones sociales.

En este trabajo analizo el fenómeno de la *reflexividad sociolingüística* en torno a la comunicación intercultural y la diversidad lingüística y cultural, en una doble perspectiva: como objeto de investigación de algunas corrientes teóricas de la sociolingüística y como manifestación de actores (hablantes, comunidades e instituciones) tendiente a remediar inequidades y riesgos en la sobrevivencia de lenguas y culturas originarias. En general, concibo la reflexividad sociolingüística como un mecanismo constitutivo, intencional y regulativo de la comunicación lingüística, que se expresa a través de representaciones cognitivas, razonamientos, normatividades, evaluaciones y descripciones de los recursos lingüísticos y socioculturales de los hablantes.

En el carácter señalado, este fenómeno involucra tanto a los hablantes individuales, a las comunidades de habla como a los investigadores, porque supone saberes lingüísticos y pragmáticos influidos por ideologías, valoraciones u otras formas de información sociocultural, que utiliza géneros discursivos tales como calificaciones, frases estereotipadas, repertorio de temas, correcciones, argumentaciones y opiniones metalingüísticas en general acerca de los idiomas, hablantes y comunidades de habla. De un modo aún no establecido, todas esas prácticas y esos géneros discursivos incidirían en la evolución de las lenguas y la comunicación social. Intentaré sobrellevar esta multiplicidad de sujetos y prácticas reflexivas a través de todo el trabajo, aunque pondré más atención al fenómeno reflexivo discursivo en los hablantes de lenguas indígenas.

Ciertamente, no es una empresa fácil la conceptualización de un mecanismo intelectual tan sofisticado como complejo, que se sustenta en muchas formas posibles, como factores cognitivos, valorativos y también discursivos. Una dificultad de entrada radica en el estatus teórico ambiguo de la reflexividad en la lingüística, que suele suscitar la ilusión de que un mismo problema teórico puede recibir distintas —y a veces, incompatibles— terminologías sin que esto provoque ningún efecto conceptual o metodológico.

Como señalo en el capítulo 1, en este campo se emplea predominantemente el concepto de *actitudes hacia el lenguaje*, terminología procedente del análisis psicosocial del prejuicio, en boga desde del segundo tercio del siglo XX. No menos importante es el concepto de *evaluación (evaluation)*, utilizado con mucha frecuencia por investigadores de la dialectología social estadounidense, como un recurso sobrepuesto a las estructuras lingüísticas, que tiene un papel decisivo en la orientación de los cambios que experimentan las lenguas. Desde la sociolingüística interaccional se promovió el concepto de *discurso reflexivo* —en evidente compatibilidad con los conceptos de *racionalidad y validez* de las intenciones comunicativas— inspirado en cierta tradición de la pragmática universal². Se refleja en este caso el carácter epocal de la construcción de un problema científico, como lo sugiere Ricoeur (2005). La reacción entendible frente al repertorio heterogéneo de conceptualizaciones es si acaso se alude al mismo fenómeno, e incluso si el análisis permanece en el mismo campo del conocimiento. Con todo, aun cuando no se resuelva la unidad paradigmática de la disciplina, las diferentes discusiones y propuestas han contribuido a explorar en profundidad el sentido de ciertas demandas indígenas en relación con las lenguas, la educación, la cultura y la comunicación, en el contexto del multiculturalismo tanto factual como institucional.

Existe cierto consenso en las diversas propuestas de la reflexividad sociolingüística de que el ‘motor’ que direcciona las representaciones reflexivas es el fenómeno real y palpable de la evolución, asimilación o pérdida de las lenguas y de la homogeneización de la comunicación —tanto en el sentido de variabilidad (*switch*) como de cambio (*shift*)—, especialmente en los contextos multiculturales. Aunque no es fácil establecer la naturaleza y el alcance de esta actividad reflexiva, se da por hecho que determina no sólo los comportamientos comunicativos —individuales y colectivos— sino que también actúa sobre aspectos estructurales de los sistemas lingüísti-

² La revisión de este problema constituye una parte de los objetivos de esta investigación.

cos, frenando o acelerando la asimilación a otros sistemas lingüísticos o semióticos en contacto.

Investigadores sociales del lenguaje y la cultura, en el último tercio del siglo XX, con loable optimismo, promovieron el estatus de la sociolingüística como ciencia aliada y promotora de la lucha social de los pueblos indoamericanos. En medio de un clima de auge profesional, se desarrolló una gran confianza en los beneficios y aplicaciones de los conocimientos socioculturales y lingüísticos para la estandarización y promoción de nuevas funciones de las lenguas indígenas, así como en la metodología bilingüe de la escuela indígena³.

Pasadas algunas décadas, no cabe duda de que la trascendencia y el dinamismo de los fenómenos asociados a la diversidad lingüística y a la comunicación intercultural en todas las latitudes del planeta acentuaron la necesidad de producir nuevos conocimientos y de refinar los análisis sociolingüísticos vinculados con el campo emergente de las políticas del lenguaje. Ante los colapsos epistemológicos y metodológicos de la sociolingüística en las últimas décadas, han debido realizarse notables esfuerzos de reconstrucción teórica y técnica, los cuales se manifiestan en la actualidad en las propuestas programáticas de nuevas comunidades de pensadores del multiculturalismo propositivo (Comisión de las Comunidades Europeas 2005) y un creciente número de colecciones de documentos sobre la situación de las lenguas y las culturas. Muchos de esos esfuerzos constituyen antecedentes importantes de este trabajo.

* * * *

³ Proceso análogo, guardadas las proporciones, a lo ocurrido con este campo del conocimiento en Estados Unidos y Europa, a partir de la segunda mitad del siglo XX, especialmente cuando cobran notoriedad las demandas de reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas de la población afroamericana en Estados Unidos (el llamado *inglés negro*), y también los reclamos multiculturales de migrantes y grupos minoritarios en los países receptores de migración procedente de países pobres, con conflictos político-militares.

El presente estudio se propone explorar las bases conceptuales y metodológicas que requiere el estudio de los razonamientos, valoraciones y descripciones sociolingüísticas que se manifiestan en discursos reflexivos de hablantes indoamericanos y de algunas instituciones públicas en torno de la diversidad étnica y lingüística y de la comunicación intercultural⁴. Los contenidos referenciales de ambos tipos de discurso son los pueblos indígenas y los mecanismos para atender, promover, proteger, conocer y estudiar las lenguas indígenas y minoritarias en general; las demandas, necesidades y expectativas en lo que respecta a los idiomas; y las experiencias comunicativas contemporáneas de estas poblaciones indígenas.

La exploración de los discursos de hablantes indígenas y de instituciones involucra dos niveles de análisis: la *dimensión comunicativa*, por una parte; y las *lógicas interpretativas o racionalidad intencional* acerca de la lengua, la comunicación social y los grupos humanos, por otra. Como toda propuesta científica, esta visión dual de la reflexividad implicará la revisión de discusiones inherentes al objeto de investigación (cuestionamientos sobre la naturaleza del fenómeno, definición, estructura, componentes, relaciones y funciones). Además se examinarán diversos debates sociales y culturales en torno del posible impacto o beneficio de este tipo de estudio en las conductas comunicativas e ideologías lingüísticas de las poblaciones concernidas. En suma, con este trabajo pretendo lograr una interpretación actualizada de los estudios de la reflexividad sociolingüística, sin restar importancia al fenómeno social —no académico, por decirlo de alguna manera— de cómo los hablantes comprenden, negocian y reinterpretan las políticas del lenguaje, sus objetivos y acciones para revertir los factores que erosionan el estatus y la funcionalidad pública de las lenguas de las llamadas minorías etnolingüísticas.

⁴ Dado que no pretendo realizar una investigación de un caso indígena mexicano, también tomo ejemplos o referencias de poblaciones indígenas de otros países latinoamericanos. De manera análoga, me sirvo de discursos y normatividades de instituciones públicas de otros países.

* * * *

En general, los estudios sobre actividades intencionales reflexivas muestran una visible preferencia por la metodología cuantitativa y por el análisis de contenido de los discursos respectivos. Son las tradiciones académicas más difundidas en este campo; inspirada la primera en enfoques realistas empíricos —*objetivistas*, al decir de Bruner (2006)— con una fuerte base en encuestas y testimonios. Sin embargo, otras propuestas analíticas sobre la función reflexiva del lenguaje permiten reformular esta vieja discusión teórica. Estas propuestas provienen de la filosofía del lenguaje, de la sociología del conocimiento y también de corrientes interaccionistas de la sociolingüística.

Es un hecho, entonces, que el campo de la reflexividad sociolingüística dispone de varias vertientes teóricas insuficientemente conectadas. La consecuencia es una sistematización abierta y fragmentaria del fenómeno, que se expresa en considerable cantidad de terminologías y conceptualizaciones. Sin embargo, el planteamiento más estable es el longevo e inmutable concepto de ‘actitudes acerca del lenguaje’⁵.

En este panorama saturado de cuestiones teóricas abiertas, la situación de los pueblos indígenas —caracterizada por asimilaciones transculturales crecientes y riesgos objetivos de cambio de lengua— invita a priorizar la discusión sobre la relación entre representación sociolingüística y cambio sociocultural. ¿Pueden los hablantes aprehender directamente todo o sólo parcialidades de los procesos y características de las historias lingüísticas y comunicativas individuales y colectivas?

⁵ Durante el transcurso del capítulo 1 haré mención de diversas vertientes teóricas, comenzando por la discusión sobre las relaciones entre conocimiento y creencia y las diferencias entre el saber proposicional y el saber operativo (Villoro 1984 y Ryle 2000) y también la preocupación psicosocial por la manifestación de la subjetividad de los hablantes (Fishbein 1966, 1975; Fishman 1966, Lambert & Lambert, Lambert 1972 y Cargile & Giles & Ryan y Bradac 1994).

La cuestión enunciada constituye una de las más antiguas y cruciales de la filosofía del conocimiento, siempre conectada al interés por comprender la naturaleza del lenguaje humano y su relación trascendental con el saber, la cultura, la identidad y el conocimiento de sí mismo. En este marco, la concepción racionalista, consagrada en las ideas de R. Descartes (1984), pone en el tapete —y en la controversia epistemológica— la propuesta de que los seres humanos tienen la oportunidad de informarse de un modo directo y auténtico acerca de los estados y operaciones de la mente mediante capacidades reflexivas tales como la conciencia, la autoconciencia y la introspección. Resumido en palabras de Daniel Dennett (2000), en la doctrina racionalista los pensamientos, sentimientos y deseos de los sujetos, así como sus percepciones, recuerdos e imágenes serían intrínsecamente *fosforescentes*, es decir, todos los conocimientos y percepciones se revelarían inevitablemente a sus dueños.

Representada de esa manera, la mente humana sería una especie de fantasma atrapado en una máquina cognitiva mayor, puesto que es en sí misma una máquina. Las capacidades reflexivas implican, en consecuencia, un mecanismo intencional extraordinario, dado que algunas de sus operaciones son gobernadas por otros dispositivos específicos de la mente (Dennett, 2000: 34). En diversos momentos de los capítulos 2 y 3, profundizaré sobre estos dispositivos inteligentes de la mente humana, lo que me permitirá postular a la recursividad y la negociación de significados como los conectores principales de la reflexividad sociolingüística.

■ La diversidad lingüística de México: una presentación demográfica

La problemática que caracteriza la historia lingüística del país desde la invasión del otrora Imperio de los Reyes Católicos de Castilla y Aragón ofrece un amplio y multifacético referente de componentes principales de mi investigación. ¿Qué clase de racionalidad

sociolingüística puede surgir del conocimiento y valoración de esa historia de subordinación? Según Suárez (1995), el conocimiento y la valoración de las lenguas indígenas empezó con los primeros españoles que aprendieron una lengua nativa y que fungieron como intérpretes en las múltiples situaciones de contacto. Este conocimiento se amplió a partir de dos tipos de actividades: las descripciones de las lenguas y la concentración de información general acerca de ellas.

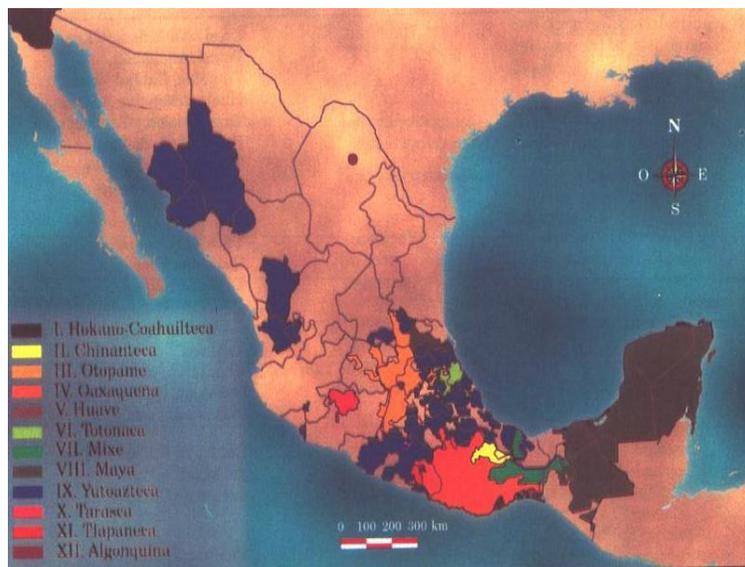
Aunque no se puede negar que la investigación y el conocimiento de las lenguas indígenas se han equiparado durante el presente siglo con la calidad de estudios lingüísticos referidos a otros sectores poblacionales del país, existen muchas lagunas y —cabe destacarlo con énfasis— escasas visiones de conjunto. Hasta hace pocas décadas atrás, los diccionarios o vocabularios contenían poca información gramatical y la mayoría de las descripciones sobre sintaxis y morfología eran esquemáticas. No había estudios profundos de bilingüismo y existían muy pocos sobre actitudes lingüísticas —dos temas muy importantes, si se consideran las características sociolingüísticas del área. El estudio lingüístico de documentos antiguos también ha sido sumamente limitado (Suárez 1995; Hill & Hill 1999).

La importancia que se atribuye a la racionalidad etnocultural en general y a las actividades reflexivas de los hablantes sobre el futuro y las particularidades de sus idiomas indoamericanos se vuelven meras manifestaciones retóricas y discordantes frente al hecho de que tanto el origen como las dimensiones y las consecuencias de las diferencias lingüísticas permanezcan como auténticas incógnitas en los múltiples ámbitos indígenas. Manrique (1988) —a pesar de reconocer la dificultad teórica de entender claramente la naturaleza y funciones de la subjetividad de los hablantes hacia sus lenguas maternas y de admitir la falta de encuestas exhaustivas al respecto— afirmó que los dos elementos explicativos de la diversidad son los territorios particulares y el cambio diacrónico de las lenguas. A partir de estos factores se habrían formado las actuales familias lingüísticas existentes en México. Para definir la situación global de este cuadro de diversidad, sugirió que la historia del enfrentamiento entre el castellano y las lenguas indígenas habladas antes de la Con-

quista se superpuso a los fenómenos mencionados, dando como resultado el perfil de la situación lingüística actual de México.

En su propuesta cartográfica destaca la irregular distribución geográfica de las familias de lenguas en el territorio mexicano (cf. *infra*).

Figura 1: Mapa de las familias lingüísticas de México



Fuente: Manrique, 1988.

El tratamiento tipológico y genealógico de lenguas y de familias de lenguas dio origen a las representaciones cartográficas de la diversidad lingüística, las cuales se han ganado una sólida posición dentro de las tradiciones de la lingüística que utilizan conceptos espaciales e históricos en sus análisis y dentro también de las informaciones lingüísticas que difunden instituciones sociales que se ocupan—entre otras cosas— de las lenguas.

Que las representaciones cartográficas de las lenguas difieren o cambian por dinámicas empíricas y teóricas *internas* — independientemente de los territorios— se demuestra mediante la comparación de obras genealógicas o cartográficas. En el caso que

me ocupa, resulta sugestivo contrastar la propuesta de Manrique (1988) y el *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*, que publicó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2005.

El presente es un catálogo lingüístico elaborado a partir de un acercamiento cartográfico a los asentamientos que históricamente han ocupado los hablantes de las lenguas indígenas nacionales, considerando algunos indicadores socioculturales contemporáneos.[...] Cabe señalar que no obstante la importancia de los cambios de residencia, temporal o permanente, de la población indígena dentro y fuera del territorio nacional; así como del ingreso a México de hablantes de lenguas indígenas provenientes principalmente de Guatemala, tales movimientos migratorios no fueron considerados en esta obra ya que su objetivo principal es consignar la cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos (INALI 2005: 1).

Los resultados más llamativos de los trabajos dialectológicos y cartográficos son la identificación de familias de lenguas en un territorio determinado y la identificación de lenguas. Precisamente en este punto, el catálogo del INALI ofrece una importante diferencia respecto de la propuesta de Manrique (1988).

Según INALI, las familias de lenguas indígenas con presencia actual en México son las siguientes siete⁶:

- **Algonquina** (con la lengua kikapú)
- **Cochimí-yumana** (lenguas cucapá, kiliwa, kumiai y pai pai)
- **Maya** (lenguas ch'oles, chontal de Tabasco, chuj, huastecas, jacaltecas, kanjobal, lacandón, mam, maya, mototzintleca, teco, tojolabal, tzeltales y tzotziles)
- **Mixe-zoque** (lenguas mixes, mixe-popolucas, zoques y zoque-popolucas)

⁶ Cuatro lenguas no pertenecen a ninguna de las familias lingüísticas mencionadas: chontal de Oaxaca, Huave, Tarasco y Seri (INALI 2005: 1).

- **Oto-mangue** (lenguas amuzgas, cuicatecas, chatinas, chichimecas jonaz, chinantecas, chocholteca, ixcateca, matlatzinca, mazahua, mazatecas, mixtecas, otomíes, pames, popolocas, tlahuica, tlapanecoa, triquis y zapotecas)
- **Totonaca** (lenguas tepehuas y totonacas)
- **Yuto-nahua** (lenguas coras, guarijío, huichol, mayo, nahuas, pápago, pima, tarahumaras, tepehuano del norte, tepehuano del sur y yaqui)

Pero —sin duda alguna— la vertiente más popular y potente de las representaciones de la diversidad etnolingüística de los países se origina en el conteo combinado con variables demográficas ‘objetivas’ que proporcionan los censos nacionales de población⁷. En efecto —aunque tardíos y fragmentarios— los censos constituyen la fuente de información más usada y difundida sobre la historia, densidad demográfica y distribución territorial de las lenguas indígenas. Las representaciones demográficas operan en todos los espacios e instituciones de la sociedad como la base de datos más empleada para demostrar y analizar la diversidad lingüística del país, desde variables demográficas ‘naturales’, tales como la edad, el género, la escolaridad, la residencia y el desplazamiento territorial de la población indígena.

Si bien los censos contribuyen a establecer un retrato visible, didáctico, con variables básicas de ubicación espacial y temporal de la diversidad lingüística en el país, a la vez inhiben y opacan otras fuentes más comprensivas de explicación, como lo serían los indicadores de competencias lingüísticas y comunicativas de las personas y la transmisión y aprendizaje de los diversos idiomas (Comisión de las Comunidades Europeas 2005)⁸. El efecto de opacidad ex-

⁷ Otra representación muy difundida son las monografías de las lenguas, a partir de indicadores básicos. Cf. *Department of Dynamic Linguistics (2004): The international clearing House for Endangered Languages. UNESCO Red Book of Endangered Languages*. <http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/index-e.html>. Consultado 30 de octubre de 2006.

⁸ Diversos documentos de la Unión Europea sobre el poliglótismo y la promoción del aprendizaje de las lenguas más difundidas en la sociedad europea insisten en

plicativa juega un papel significativo en las representaciones sobre las lenguas, los hablantes y las comunidades de habla. Teniendo en mente esta precaución, desarrollaré a continuación una presentación cuantitativa y censal de las poblaciones indomexicanas, en el claro entendido de que no son explicaciones de la diversidad lingüística y cultural.

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI 2007) plantea un panorama sintético de la población mexicana hablante de lengua indígena por medio de cuatro indicadores —población total indígenas, proporción, monolingüismo y bilingüismo—, presentando un continuo diacrónico 1950-2005 y una comparación entre hombres y mujeres (Cuadro 1, *Infra*). Los indicadores seleccionados se concentran en el tamaño de la población hablante de lengua indígena y en el desarrollo lingüístico, indicadores que representan, por cierto, dos aspectos de gran importancia para el diseño de políticas del lenguaje.

Cuadro 1. Indicadores seleccionados sobre la población hablante de lengua indígena, 1950 a 2005

Indicador	1950	1960	1970	1990	2000	2005
Población hablante de lengua indígena de 5 y más años	2447609	3 030254	3 111415	5 282 347	6 044 547	6 011202
Hombres	1227909	1 495 627	1 566511	2 629326	2 985872	2 959064
Mujeres	1219700	1 534627	1 544904	2 653021	3 058675	3 052138
Porcentaje de población hablante de lengua indígena	11.2	10.4	7.8	7.6	7.2	6.7
Porcentaje de	67.5	63.5	72.4	83.5	83.1	87.7

la escasa disponibilidad de datos y de sistemas de información fiable en este campo. Apreciación que cabe aplicar a las sociedades latinoamericanas, aunque con un grado mucho mayor de falta de información e investigación sobre las lenguas y los hablantes (High Level Group on Multilingualism 2007).

población hablante de lengua indígena bilingüe						
Hombres	69.5	66.3	77.6	88.3	87.4	91.1
Mujeres	65.5	60.9	67.1	78.7	78.8	84.4
Porcentaje de población hablante de lengua indígena monolingüe	32.5	36.5	27.6	16.5	16.9	12.3
Hombres	30.5	33.7	22.4	11.7	12.6	8.9
Mujeres	34.5	39.1	32.9	21.3	21.2	15.6

Fuente: INEGI. *Censos de Población y Vivienda, 1950 a 2000*. INEGI.
II Censo de Población y Vivienda 2005⁹.

En los censos mexicanos se han adoptado criterios prácticos para contar e identificar a los indígenas que residen en el país, asegura el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2001, 2004, 2005). De manera muy destacada, la variable *hablar la lengua indígena* ha constituido la principal categoría para contar e identificar a los hablantes de lenguas indígenas. Este ‘criterio lingüístico’ se basa en el supuesto de que la preservación de la lengua indígena constituye el rasgo objetivo de mayor representación entre la compleja serie de rasgos tales como las costumbres, los valores y las prácticas cotidianas que diferencian a las poblaciones etnolingüísticas.

Las propias instituciones encargadas del conteo y análisis poblacional han admitido que resulta insuficiente el empleo preponderante de la variable ‘hablar la lengua indígena’ para identificar a la población indígena del país, ya que subestima y distorsiona el perfil de este conjunto de personas. La distorsión principal sobre la población indígena consiste en ponderar únicamente la autodeclaratoria de *hablar alguna lengua autóctona*, sin considerar otros aspectos lingüísticos y comunicativos que permitirían relativizar el criterio de hablar una lengua. Entre otros, el CONAPO (2005) advierte sobre los

⁹ <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos>. Consultado agosto de 2007. Para 1990 a 2005, se excluye a la población que no especificó si habla o no lengua indígena.

riesgos de no considerar la importancia de aspectos como los siguientes:

- (1) El avance sistemático del dominio lingüístico del español, sobre todo en las últimas décadas por la ampliación de la educación formal y la cobertura cada vez más generalizada de los medios de comunicación masiva.
- (2) La posibilidad de ocultar o negar el conocimiento de la lengua autóctona ante los prejuicios existentes en ámbitos adversos, como los espacios laborales de las grandes ciudades.
- (3) El conocimiento parcial de la lengua indígena de la persona que declara hablar la lengua autóctona.
- (4) El olvido de la lengua indígena de ciertos sectores censados, con el paso del tiempo y por la necesidad de comunicarse exclusivamente en español.

Según CEPAL (2007), en la década de los años setenta solamente tres países latinoamericanos introdujeron el criterio de auto-adscripción en sus censos nacionales de población: Colombia, Panamá y Guatemala. Estos países consideraron también otras características, tales como la vestimenta, las tradiciones y el calzado.

En la presente década, la mayoría de los países de la región utilizan los criterios de lengua indígena hablada y de auto-adscripción para identificar a sus respectivas poblaciones indígenas. En algunos casos —Guatemala, Argentina, Bolivia y Costa Rica, por ejemplo—, los censos incluyen preguntas adicionales sobre lengua materna, autodefinición por tradiciones y descendencia y lengua de la familia (CEPAL 2007: 158).

En México —desde el año 2000— se emplea en el censo de población y vivienda el criterio de auto-adscripción étnica como otra forma de identificar a la población indígena con mayor precisión. Para el censo de 2010, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) e INEGI preparan un censo sociolingüístico, cumpliendo una disposición de la Ley General de Derechos Lingüísticos de 2003 y consideran la inclusión de nuevas variables para la identificación de la población indígena mexicana.

Llamativamente, por otra parte, los resultados obtenidos mediante el empleo de la variable de auto-adscripción mostraron cantidades menores a la cuantificación derivada del criterio lingüístico. En efecto, la cantidad de quienes se consideran *indios* (5.299 millones) resultó menor que la cifra derivada de la pregunta sobre la condición de hablar lengua indígena (6.320 millones). Es decir, un millón menos, equivalente al 16 por ciento, como bien se aprecia en el cuadro 2 (CONAPO, 2005).

Cuadro 2. Población indígena y autoadscripción, Ambos sexos, 5 años y más de edad, 2000

CONDICION DE HABLA DE LENGUA INDÍGENA (L i)		¿Pertenece a un grupo indígena?			
		Se considera indígena	No se considera indígena	No especificado	
Números absolutos					
¿Habla lengua indígena?	Total	86 223 474	5 298 670	78 684 816	2 239 988
	Sí habla L i	6 320 250	4 188 680	1 963 677	167 893
	No habla L i	79 598 632	1 104 176	76 597 454	1897 002
	No especificado	304 592	5 814	123 685	175 093
Porcentajes					
¿Habla lengua indígena?	Total	100.00	6.15	91.26	2.59
	Sí habla lengua i	7.33	4.86	2.28	0.19
	No habla L i	92.32	1.28	88.84	2.20
	No especificado	0.35	0.01	0,14	0.20

Fuente: CONAPO (2005). Estimaciones a partir del XII Censo General de Población y Vivienda, 2000

Con todo, los resultados censales de población permiten documentar y visualizar trayectorias históricas que sirven para valorar las dimensiones, las tendencias de cambio y los desplazamientos transterritoriales que muestran tanto las lenguas como las poblaciones hablantes de esas lenguas. Aspectos que demandan, por cierto, análisis complementarios para lograr una mayor precisión explicativa. El cuadro 3 (*Infra*) muestra una serie histórica (1970 a 2005) que proporciona una visión parcialmente longitudinal del comportamiento demográfico durante el último tercio del siglo XX, en términos absolutos.

Cuadro 3. Población hablante de lengua indígena
1970-2005.

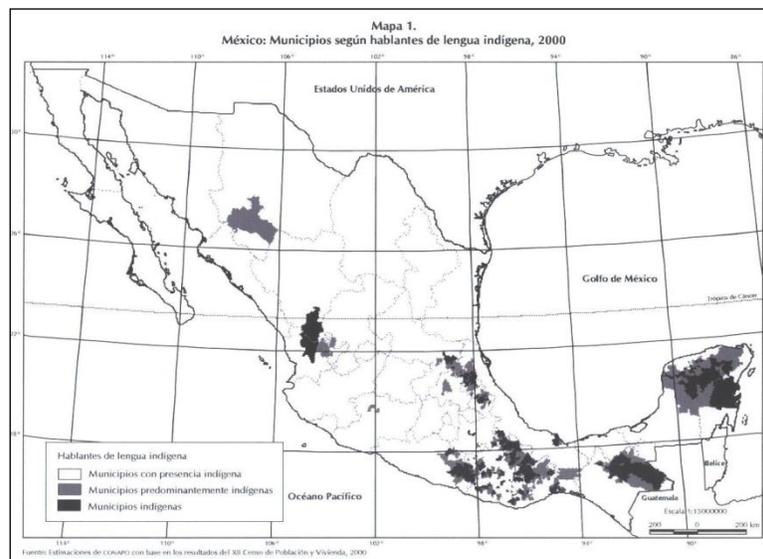
Principales lenguas	1970	1990	2000	2005
Total	3 111 415	5 282 347	6 044 547	6 011 202
Náhuatl	799 394	1 197 328	1 448 936	1 376 026
Maya	454 675	713 520	800 291	759 000
Lenguas mixtecas	233 235	386 874	446 236	423 216
Lenguas zapotecas	283 345	403 457	452 887	410 901
Tzeltal	99 412	261 084	284 826	371 730
Tzotzil	95 383	229 203	297 561	329 937
Otomí	221 062	280 238	291 722	239 850
Totonaca	124 840	207 876	240 034	230 930
Mazateco	101 541	168 374	214 477	206 559
Chol	73 253	128 240	161 766	185 299
Huasteco	66 091	120 739	150 257	149 532
Lenguas chinantecas	54 145	109 100	133 374	125 706
Mixe	54 403	95 264	118 924	115 824
Mazahua	104 729	127 826	133 430	111 840
Purépecha	60 411	94 835	121 409	105 556
Tlapaneco	30 804	68 483	99 389	98 573
Tarahumara	25 479	54 431	75 545	75 371
Zoque	27 140	43 160	51 464	54 004
Amuzgo	13 883	28 228	41 455	43 761
Tojolabal	13 303	36 011	37 986	43 169
Chatino	11 773	29 006	40 722	42 791
Chontal	ND	36 267	38 561	36 578
Popoluca	27 818	31 254	38 477	36 406
Huichol	6 874	19 363	30 686	35 724
Mayo	27 848	37 410	31 513	32 702
Tepehuano	5 617	18 469	25 544	31 681
Cora	6 242	11 923	16 410	17 086
Huave	7 442	11 955	14 224	15 993
Yaqui	7 084	10 984	13 317	14 162
Cuicateco	10 192	12 677	13 425	12 610
Otras lenguas	63 997	308 768	179 699	278 685

FUENTE: INEGI (2007). *Censos de Población y Vivienda, 1950 a 2000*.
INEGI. *II Censo de Población y Vivienda 2005*¹⁰.

¹⁰<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mlen10&c=3337>. En esta fuente se especifican las lenguas mixtecas, zapotecas, chinantecas, amuzgo, chontal, popoluca y tepehuano. Consultado 15 de septiembre de 2007.

En los cuadros 1 y 3 (*supra*) se aprecia que la cantidad absoluta de hablantes de lengua indígena (HLI) ha aumentado en las últimas décadas, aunque no de manera uniforme entre una fecha censal y otra. Durante la última década, la cantidad de HLI aumentó en poco más de un millón de personas, al pasar de 5.282 millones en 1990 a 5.484 en 1995 y a 6.320 millones de hablantes en el año 2000, representando en este último año alrededor de 6.5 por ciento del total de mexicanos y 7.3 por ciento de la población indígena.

Figura 2: Municipios y población indígena de México, 2000



Fuente: CONAPO (2005)

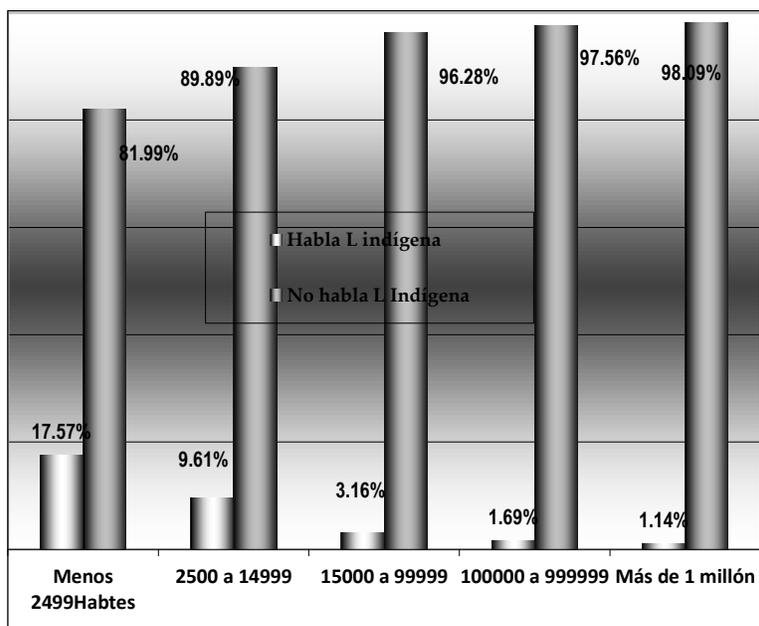
Resultan muy significativas e irregulares las proporciones entre la población indígena y el resto de la población en los contextos territoriales. Históricamente, en los ámbitos geográficos de mayor uso de lenguas autóctonas, la cantidad de hablantes de lenguas in-

dígenas solía situarse entre el 60 y 70% de toda la población de la zona respectiva. Los censos de las décadas recientes muestran un continuo proceso de 'desterritorialización' o dispersión de la población indígena mexicana. En efecto, el XII Censo General de Población y Vivienda del 2000, identifica 346 municipios con 70 por ciento o más de su población de cinco años o más hablante de lengua indígena. También señala 186 municipios con un proporción de entre 40 y 69 por ciento de hablantes indígenas. Y también identifica 280 municipios donde la cantidad de hablantes es dispersa y baja (10 hasta 40%). El mapa 2 muestra la distribución geolingüística del país, dispersa y a la vez concentrada en el sur¹¹.

México presenta dos aspectos contrastantes en la distribución territorial de su población: por una parte, la concentración en unas cuantas regiones y ciudades del país; y por la otra, la dispersión de la población rural en decenas de miles de pequeñas localidades. Según el Censo 2000, se identifican en el país 199.391 localidades, de las cuales 98.5 % son rurales, con menos de 2.500 habitantes cada una. En este sector vive aproximadamente una cuarta parte de la población mexicana, pero concentra poco más de la mitad de la población indígena (50.7%), equivalente a más de 6 millones del total nacional de indígenas (casi 12 millones).

¹¹ Con base en datos censales de 1960 y 1970 se hizo una clasificación de estos territorios, a partir de la densidad de hablantes de lenguas indígenas. Los más oscuros corresponden a los municipios *predominantemente* indígenas (CONAPO 2005).

Gráfica 1. Distribución de la población que habla lengua indígena y español, según tamaño de localidad



Fuente: INEGI (2007): Censo de Población y Vivienda 2005

La densidad demográfica de hablantes bilingües (lengua indígena y español) y, por ende, la presencia de lenguas indígenas en el país decrece claramente a medida que aumenta la dimensión de las localidades de residencia, según lo muestra el censo de Población y Vivienda de 2005. En el conjunto mayoritario de localidades con población inferior a 2499 personas, en promedio 17.57% son hablantes de lenguas indígenas, que en el conjunto del país representa más del 50% de la población indígena total de México. Disminuye este porcentaje a 9.61% de hablantes de lenguas indígenas en localidades cuya población oscila entre 2500 y 14999 habitantes. Sumados estos dos tipos de localidades, la cantidad aproximada de residentes que hablan alguna lengua indígena bordea los cinco millones de personas. Cantidad que en términos absolutos expresaría que en 2005 más o menos el 80% de la población de hablantes de lenguas indígenas reside aún en pequeñas localidades.

Cuadro 4. Distribución de las localidades y de la población según presencia indígena, 2000

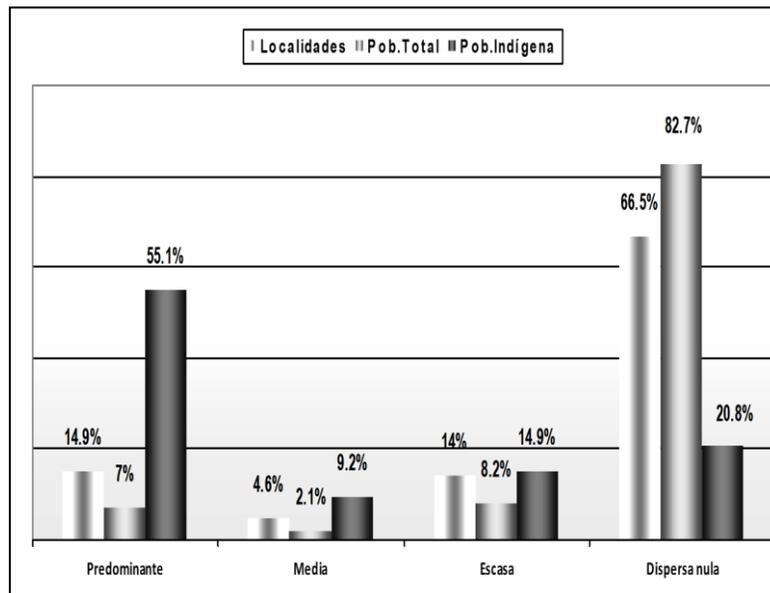
Localidades		Cifras absolutas			Cifras relativas	
Clasificación Localidades, según densidad Pobl. indígena	Cantidad de localidades	Población			Población indígena	
		Total población País	Indígenas en tipos de localidades	% indígenas país	% en el país	% del total de población indígena
Predominante	29 633	6 812 801	6 550 646	14.9	7.0	55.1
Media	9 079	2 074 533	1 096 519	4.6	2.1	9.2
Escasa	28 010	8 021 184	1 775 277	14.0	8.2	14.9
Dispersa o nula	132 669	80 574 894	2 472 373	66.5	82.7	20.8
Totales	199 391	97 483 412	11 94815	100.0	100.0	100.0

Fuente: estimaciones del CONAPO (2002) con base en XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

Por el contrario, en localidades con una población entre 15,000 y 99,999 los hablantes de lengua indígena alcanzan un porcentaje de 3.16%. Proporción que se reduce a un 1.69% en localidades con población entre 100,000 y 999,999 habitantes. Y decrece a un 1.14% en ciudades con población mayor al millón de habitantes (Cf. INEGI 2007).

En suma, en el ámbito rural se concentra poco más de la mitad de la población indígena del país; 19.6% reside en localidades mixtas y 29.8% vive en el medio urbano. Esta distribución hace evidente la necesidad de introducir estrategias diferenciales y complejas para la implantación eficiente de las políticas públicas correspondientes.

Gráfica 2: Proporción de localidades y de la población según presencia indígena, 2000



Fuente: CONAPO (2002)

En la actualidad, la mayoría de las acciones y programas lingüísticos y educativos no reflejan la dispersión de la población indígena en las zonas rurales, ni la organización múltiple para atender a la población indígena residente en ciudades, donde representa una minoría en términos relativos, aunque su presencia en términos absolutos va más allá de la mitad de toda la población indígena mexicana.

Una enorme mayoría de las localidades mexicanas en el año 2000 tenían una presencia dispersa o nula de indígenas: dos de cada tres localidades del país tiene una población indígena menor a 10%. En estos asentamientos residía el 82.7 % del total de la población del país (80 millones más o menos, contra 2.5 millones de indígenas).

Sin embargo, aunque los indígenas representaban sólo el 3% de los mencionados 80 millones de personas que residían en estas localidades, en términos relativos representaban 20.8 por ciento de los indígenas del país (Cf. Gráfica 2).

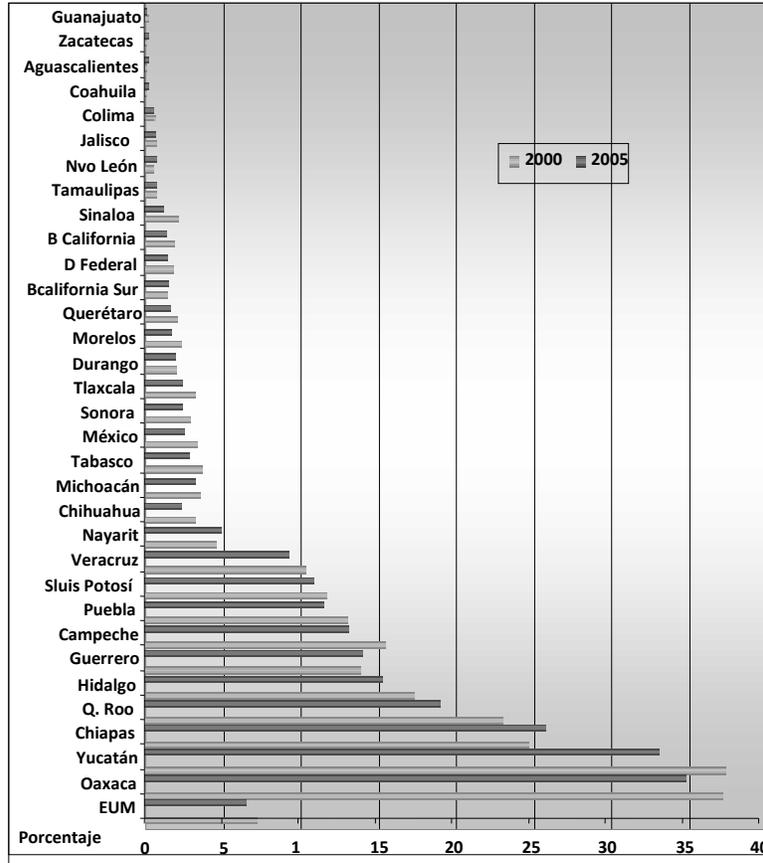
Desde el punto de vista de densidad demográfica de los idiomas indomexicanos, el náhuatl es el que concentra el mayor número de indígenas de país. Se registran 4916 localidades indígenas donde ésta es la lengua predominante. Representa la quinta parte del total de localidades indígenas rurales y una población de 1.7 millones de indígenas¹². Le siguen las lenguas maya yucateco, el mixteco, el zapoteco y el tzotzil (cf. CONAPO 2002).

El mencionado catálogo de las lenguas indomexicanas elaborado por el INALI (2005) ofrece una presentación cartográfica de las tendencias de difusión y la abigarrada copresencia de idiomas en las diferentes regiones del país, con datos recientes. Pero muestra a la vez las dimensiones de la empresa de intervenir de un modo coordinado en los respectivos procesos de estandarización y normalización.

La siguiente gráfica simplifica la visión distributiva a partir de la división política federalista del país y muestra una comparación del tamaño y proporciones de la población hablante de alguna lengua indígena entre 2000 y 2005.

¹² Específicamente, en las localidades consideradas náhuatl, 68.5% de los indígenas habla la lengua. Se encuentran distribuidas en 31 de las 32 entidades del país, entre las que destacan Veracruz (29.5%), Puebla (21.7%), Hidalgo (10.4%), San Luis Potosí (10%) y Guerrero (9.6%). En estas entidades se concentra más de 80 por ciento de las localidades náhuatl del país.

Gráfica 3:
 Porcentaje de población hablante de lengua indígena
 por entidad federativa, 2000 y 2005

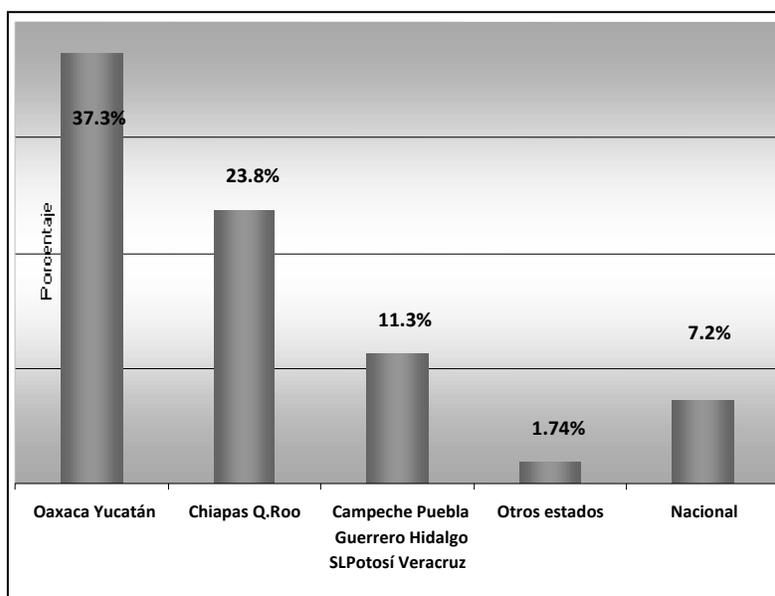


Fuente: INEGI (2007): XII Censo General de Población y Vivienda 2000.II Conteo de Población y Vivienda 2005.

La distribución demográfica de la población indígena en el territorio puede agruparse en cuatro tendencias cuantitativas (Gráfica 4). Únicamente en cuatro estados de la república, Oaxaca, Yucatán,

Quintana Roo y Chiapas, la población indígena rebasa el 20% de la población total de la entidad. La condición minoritaria, por tanto, se acentúa en la mayoría de las entidades federativas. Como se puede apreciar, la distribución diferenciada de la presencia indígena debería aconsejar la congruente diferencialidad en el diseño y aplicación de las políticas públicas lingüísticas, educativas y culturales, lo que va en contra de la marcada tradición centralizadora del Estado mexicano desde su fundación.

Gráfica 4.
Porcentaje población hablante lenguas indígena
por grupos de entidades federativas, 2000



Fuente: INEGI (2007): Censo de Población y Vivienda 2005.

Por otra parte —hasta el momento— no existe información cuantitativa ni cualitativa confiable sobre la población indígena que tiene participación en el fenómeno migratorio transnacional, debido a que un porcentaje estimativamente mayoritario se interna sin do-

cumentación legal a los Estados Unidos. Sin embargo, investigadores y organizaciones humanitarias estadounidenses se han esforzado por hacer visible esta corriente migratoria y abogan por los derechos de acceso a los servicios de salud, educación, vivienda y de seguridad. Jonathan Fox y Gaspar Rivera—Salgado —al respecto— publicaron en 2004 el libro *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, en el cual recogen numerosas investigaciones que ofrecen información actualizada.

Se ha hablado insistentemente en México del fenómeno de migración interna en la conformación y predominio del patrón poblacional. En efecto, de las 364 zonas urbanas del país, únicamente 75 registran un número mayor a 10 mil personas indígenas entre sus residentes. Destacan seis de estas zonas urbanas con presencia indígena por tener un número superior a los 100 mil. Obviamente, resalta la Ciudad de México con un millón de indígenas, que representa el 25% de los que residen en áreas urbanas. Le siguen: Mérida (340 mil), Puebla (168 mil), Cancún (147 mil), Oaxaca (133 mil) y Toluca (107 mil). En conjunto, estas seis ciudades concentran el 43.5% de indígenas en áreas urbanas.

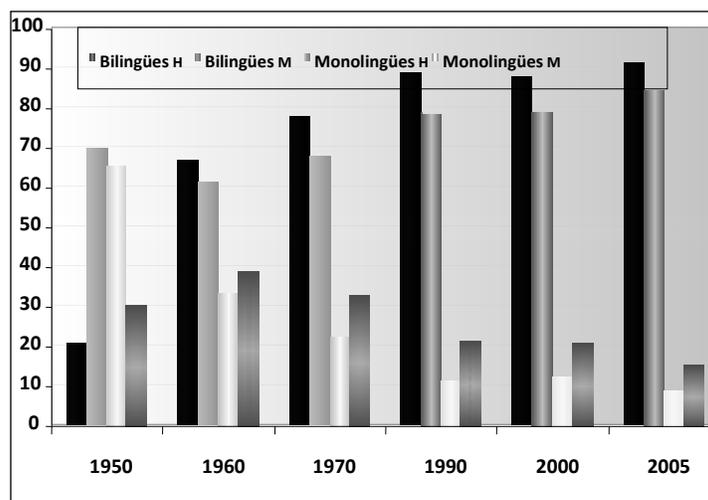
La movilidad territorial y residencial de la población indígena mexicana permite cuestionar ampliamente las concepciones gubernamentales con que se diseñaron los servicios indigenistas y, particularmente, el sistema escolar indígena bilingüe. En ambos casos, se presuponen las condiciones de ruralidad sin contacto y actividad agrícola de las poblaciones indígenas. El fenómeno de la migración indígena transnacional ha venido a derrumbar ambos supuestos y a establecer que la nueva dinámica territorial de uso de las lenguas y culturas indígenas es el fenómeno por atender.

En este panorama general de la población hablante de lengua indígena, por otra parte, no se puede desconocer la importancia de dos fenómenos íntimamente vinculados con la comunicación social y con el desarrollo lingüístico, en particular con las competencias lingüísticas individuales. Se trata de la tendencia creciente al bilingüismo funcional (lengua indígena/español) y —a la inversa— de la tendencia decreciente del monolingüismo absoluto individual, con leves diferencias entre los sexos. Aunque las encuestas censales no

constituyen pruebas fehacientes de estos desarrollos en los hablantes, se manifiestan como síntomas de la integración poblacional.

No hay manera de establecer —sobre la base de estos datos que se muestra en la gráfica 5— una distinción convincente entre los bilingüismos sociales e individuales, pero es posible proponer que el bilingüismo social es la experiencia comunicativa cotidiana de todos los contextos de interacción en que participa casi el 90% de la población indígena mexicana. Y —como consecuencia— el monolingüismo comunitario en lengua indígena ha dejado de existir en el país, con la probable excepción de las localidades muy aisladas y muy reducidas en población, como las rancherías y unidades familiares, por ejemplo.

Gráfica 5
Bilingüismo y monolingüismo, según sexo, 1950-2005

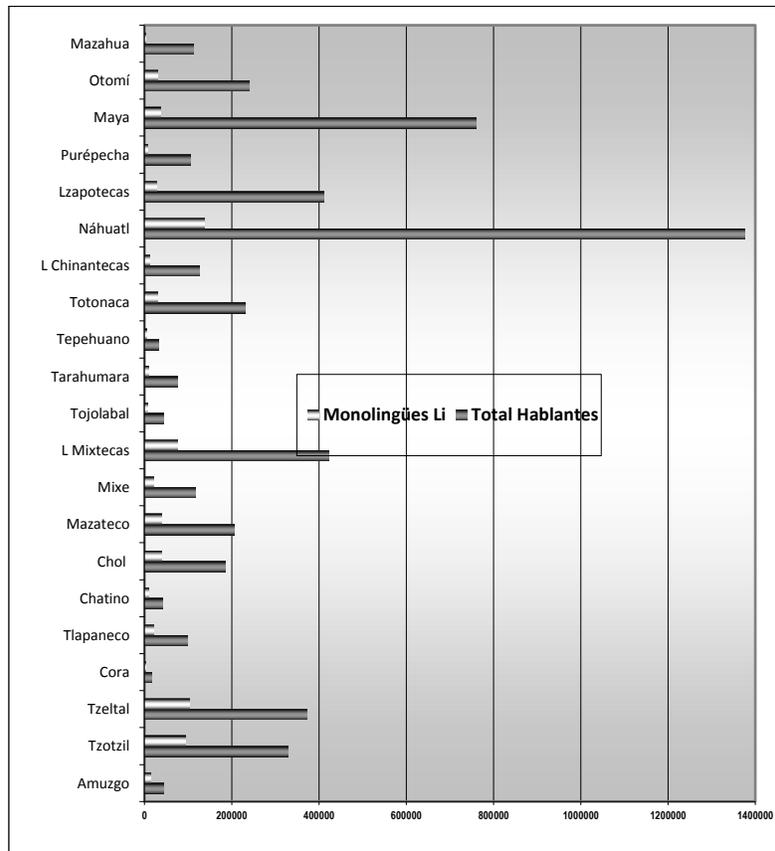


Fuente: INEGI (2007). *Censos de Población y Vivienda, 1950 a 2000*. INEGI. *II Censo de Población y Vivienda 2005*.

Los dos censos más recientes desagregan la tendencia del monolingüismo por grupos de lenguas indígenas. A partir de los datos proporcionados por los hablantes censados, es posible establecer que el proceso de cambio lingüístico comprende dos tendencias: una

—dominante o mayoritaria— refleja la disminución progresiva del monolingüismo absoluto en lengua indígena en gran parte de las comunidades etnolingüísticas, con riesgo de sustitución de la lengua materna indígena como indicador de competencia muy probable de los jóvenes y niños.

Gráfica 6.
Tasa de monolingüismo en comunidades lingüísticas
seleccionadas, 2000 y 2005



Fuentes: INEGI (2007). XII Censo General de Población y Vivienda 2000. INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005. Estimaciones propias.

El promedio nacional documentado por INEGI es de 12.3% (Gráfica 6). La segunda tendencia se observa en un grupo menor de comunidades etnolingüísticas —tzotziles, tzeltales, mazatecos, por ejemplo— que muestran un rango fluctuante entre el 40 y 20% de monolingüismo en lengua indígena. La explicación del alto monolingüismo de estas poblaciones indígenas no se puede extraer de los datos censales.

Tampoco es posible con estas informaciones tan generales proponer correlaciones de este fenómeno con factores geográficos, económicos, educativos y políticos. Frente a un panorama tan heterogéneo como el señalado arriba, se plantea una la necesidad de realizar esfuerzos de identificación y de conteo poblacional que consideren variables funcionales y comunicativas, con procedimientos etnográficos y diseños longitudinales que logren captar procesos de cambios en desarrollo. Entre este tipo de esfuerzos cabe mencionar de nuevo la iniciativa del censo sociolingüístico de las lenguas indígenas, que se prepara actualmente entre el INEGI y el INALI.

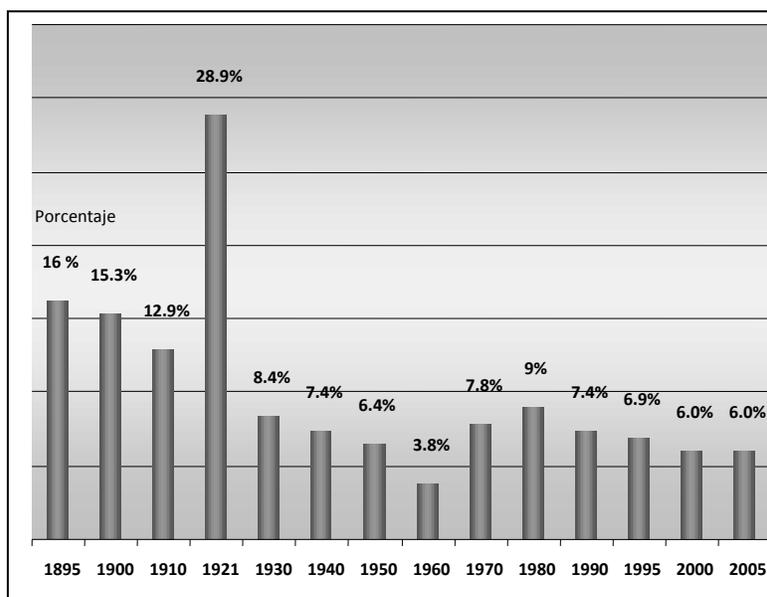
Una discusión muy emblemática que permite cerrar este apartado es la que se refiere al porcentaje de la población indígena respecto del conjunto de la población mexicana. En dicha discusión resaltan dos significados *reflexivos* de gran presencia en las interpretaciones sobre la importancia de la población indígena en la historia de México. Uno consiste en la crítica a la condición de idioma minoritario y el segundo se refiere a la cualidad de idiomas originarios de este país. La percepción muy difundida de las organizaciones indígenas y también de los hablantes indígenas es que 'su' porcentaje es mayor de lo que muestran los censos. La gráfica 7 (*Infra*) muestra una proporción cercana al 10%.

Cabe aclarar que sólo desde el censo de 1940 se emplea en México la condición de *hablar lengua indígena con edad de 5 y más años de edad*. Aunque no existe un amplio consenso, especialmente desde las instituciones indigenistas actuales, durante el siglo XXI persistiría la tendencia a la disminución.

Muchos de los problemas de medición del tamaño de la población indígena —y por ende, de su adecuado conocimiento— se rela-

cionan estrechamente con otras cuestiones más amplias sobre la naturaleza de los procesos de transmisión y preservación de las lenguas amerindias y de la construcción y afirmación de la identidad social y cultural de los pueblos indígenas. El panorama demográfico esbozado sensibiliza y reafirma el reto político que enfrenta toda nación que asume la multiculturalidad y el pluriethnicismo para avanzar en la construcción de una sociedad democrática y que reorganiza los espacios de la comunicación social para dar pleno valor a la etnodiversidad lingüística.

Gráfica 7:
Porcentaje de la población indígena de 1895 a 2005¹³



Fuente: INEGI (2001 y 2007)

¹³ Fuente: INEGI (2001); *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. En 1921 se contó la población indígena y no los hablantes de lenguas indígenas. De 1895 a 1930 se pedía información de toda la población para determinar la cantidad de hablantes de lenguas indígenas. De 1940 a la fecha el universo es la de 5 y más años de edad. Fuente: www.inegi.gob.mx.

Para avanzar en la reorganización multicultural, es necesario identificar el o los problemas fundamentales de análisis. Al cabo de aproximadamente 60 años de políticas globales de protección a minorías y lenguas indígenas, se ha operado con tres políticas sucesivamente. Primero, el reconocimiento de la diversidad; luego, los derechos humanos y en años recientes, el enfoque cultural. El gran beneficio de este proceso, en general, es que permitió la creación de instituciones, instrumentos multilaterales, normatividades nacionales y programas públicos, con creciente financiamiento del Estado. Sin embargo, si se consideran las políticas planteadas y las utopías interculturales sugeridas, los resultados han sido pocos y parciales.

¿Cuál podría ser entonces el problema principal del multiculturalismo global en lo que respecta a las lenguas minoritarias y minorizadas? Esto es un asunto paulatinamente más público que —de manera sectorial y poco articulada con las agendas del desarrollo nacional— ha sido enfocado con diversas filosofías y estrategias. Se confirma, en todo caso, como un problema de ciudadanía intercultural que requiere de responsabilidad social y de mayor investigación para promover el estatus y la funcionalidad pública y formal de las lenguas minoritarias e indígenas en el contexto del contacto multilingüe. Para ello, es necesaria la documentación sistemática y la escrituración alfabética para funciones formales con el apoyo de políticas pluralistas en los escenarios actuales (y globales) de trabajo, cultura y relaciones políticas, a fin de contener el problema de pérdida de lenguas, con los indeseados resultados que ocasionan la extinción, discriminación y asimilación de colectivos humanos. En suma, la tendencia es que aumentarán las políticas con soporte participativo de intervención y protección de las lenguas indígenas minorizadas.

Es posible que en este proceso de ciudadanía de lo indígena no tengan la atención suficiente aspectos tales como la aplicación de las descripciones de las lenguas, el conocimiento de los bilingüismos no escolarizados y el problema nuclear de este trabajo, la reflexividad sociolingüística que sustentan tanto las conductas comunicativas de los hablantes como las políticas públicas de lengua-

je¹⁴. En lo que respecta a este trabajo, se hará lo posible por enfrentar la dificultad teórica y metodológica que plantea este panorama al desarrollo del fenómeno de la reflexividad sociolingüística, para lo cual habré de crear y re—emplear muchas de las bases conceptuales. Esfuerzo que desplegaré de acuerdo al plan que expongo a continuación.

Objetivos

El panorama de la población indomexicana —apenas esbozado y cuantificado arriba— sirve de marco de referencia circunstancial a la investigación teórica sobre la reflexividad en relación con la etnodiversidad lingüística y la comunicación intercultural, que he diseñado desde tres ámbitos —entre otros— que permiten explorar aspectos importantes del fenómeno reflexivo en materia de lenguaje: el campo disciplinario, los hablantes indígenas y algunas políticas lingüísticas y educativas.

Tanto las políticas lingüísticas interculturales como la disciplina sociolingüística definen la situación de los pueblos indígenas y minorías, establecen diagnósticos, postulan estrategias de solución a los conflictos interculturales y conciben la reflexividad de los hablantes implicados, a partir de conceptos y procedimientos de análisis que son específicos de la sociolingüística y de las instituciones interculturales. ¿Logran acercarse a las raíces sociales y expresivas con que aprecian los fenómenos sociolingüísticos los hablantes? Por la importancia de esta interrogante, en el diseño de esta investigación incluyo también la identificación y exploración de los razonamientos y valoraciones de hablantes de lenguas indígenas, con el fin de sugerir un modelo de interrelaciones entre la teoría sociolingüística de la

¹⁴ Al respecto, señalan Lastra & Suárez (1980:181) “Como en casi todos los hechos lingüísticos, si no se opera con una cantidad considerable de materiales, se corre el riesgo de caer en lo anecdótico o irrelevante”.

reflexividad, las políticas públicas del lenguaje y la racionalidad de los hablantes.

Para los efectos de este tipo de estudio, los discursos y acciones de hablantes de lenguas indígenas y de las instituciones de las políticas del lenguaje constituyen dos soportes demostrativos fundamentales para la investigación. Asumo que —por contrastación e integración de discursos reflexivos— es posible apreciar el grado de conocimiento, apropiación y aceptación de las políticas interculturales, que incluyen acciones afirmativas y de derechos lingüísticos y culturales, cuyo análisis involucran interpretaciones discursivas, conductas y normas legales.

Con el propósito de alcanzar el objetivo general formulado arriba, presento con cierto detalle en este trabajo tres tareas analíticas: una de orden documental, que consistirá en establecer un panorama disciplinario sobre este fenómeno; y otras dos de análisis de discursos públicos de instituciones encargadas de lenguas y culturas indígenas, por una parte, y de hablantes indígenas, por otra. Estas tres tareas analíticas dan forma a los siguientes objetivos específicos:

a) Formulación de un panorama amplio sobre el fenómeno de la reflexividad sociolingüística, a partir de lo que se consideran las principales vertientes teóricas, las discusiones disciplinarias, los objetos de investigación, las metodologías y los posibles impactos del fenómeno en la situación actual de las poblaciones indoamericanas.

b) Exploración de contenidos, estructuras reflexivas y metodologías de instituciones indigenistas, programas y documentos jurídicos de políticas públicas en materia de diversidad lingüística y educación intercultural, con el propósito de establecer conexiones con el mencionado panorama disciplinario-teórico y la reflexividad sociolingüística de los hablantes.

c) Exploración de la intencionalidad de diversos discursos reflexivos de hablantes indígenas bilingües acerca de la historia, funcionalidad, estatus y estandarización de las lenguas indígenas, con el propósito de analizar correspondencias y discrepancias con políticas lingüísticas y educativas y las tradiciones académicas de la sociolingüística.

Metodología

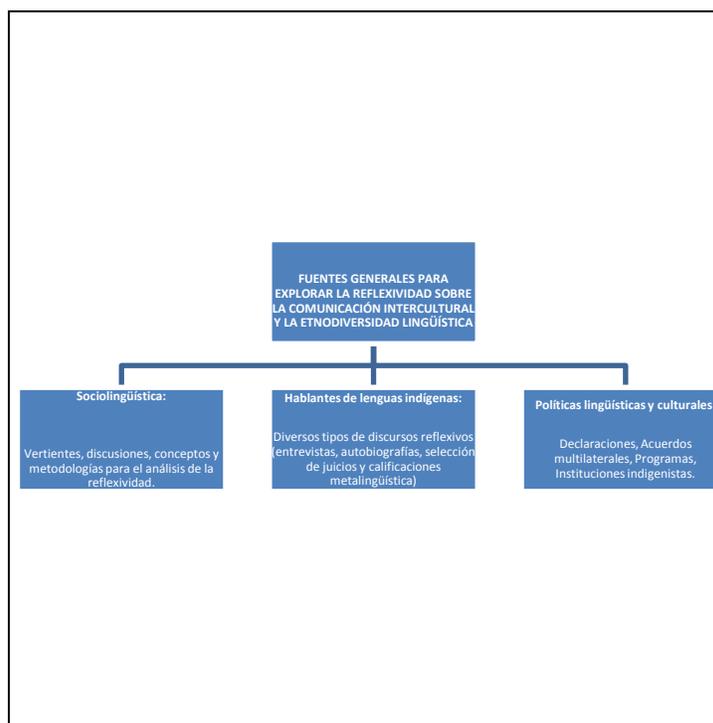
Un principio vertebrador de este trabajo es que la reflexividad sociolingüística tiene una naturaleza híbrida, en la que resaltan los componentes cognitivos, intencionales e interaccionales. Constituirá, por tanto, una dirección metodológica el examen de la dinámica de tales componentes en diversas actividades reflexivas de hablantes e instituciones. Postulo que la articulación de los componentes está asociada a las mediaciones institucionales que promueven la participación de las comunidades hacia una situación de gestión tutelada de sus recursos lingüísticos y culturales. Las representaciones cognitivas, tan reconocidas en las teorías de la reflexividad, más que un saber sistemático de los hablantes se restringen a la intencionalidad de primer orden, es decir, a la expresión de proposiciones predicativas, sustentadas no sólo en creencias y deseos arraigados en los correspondientes grupos culturales, sino también en formatos públicos de informe intervención en la diversidad lingüística y en la comunicación intercultural.

El fenómeno de la reflexividad sociolingüística procede desde distintas entidades o sistemas intencionales. En esta investigación considero tres principales: la teoría sociolingüística de la reflexividad, las políticas lingüísticas y el saber de los hablantes de lenguas indígenas. Por eso, los procedimientos analíticos que utilizaré se orientarán a valorar la compatibilidad cognitiva e ideológica de los tres sistemas intencionales mencionados. La implicación empírica de esta decisión es que no seguiré la lógica de estudio de casos, sino que me ocuparé de discusiones generales, ejemplares y amplias sobre la cuestión, según lo requieran los análisis que presento a lo largo de la investigación.

Las metodologías cualitativas de la reflexividad —entre otras dimensiones— sugieren poner atención al diseño de futuro o de cambio multicultural que se esboza en las representaciones reflexivas. Para ello trataré de obtener las referencias desde los discursos y materiales reflexivos de hablantes e instituciones de las políticas lingüísticas, a fin de cotejar las visiones globales que emanan de esas

fuentes. Para ese fin, desarrollaré una estrategia a para construir un corpus basado en las perspectivas de los tres sistemas intencionales indicados.

Gráfica 8:
Esquema del corpus de la investigación



Para cubrir los requerimientos conceptuales indispensables exploraré propuestas teóricas involucradas con la reflexividad en contextos bilingües, especialmente las referidas a las minorías etnolingüísticas. Sobre la base de un procedimiento comparativo, intentaré establecer distinciones en la naturaleza de los conceptos, el alcance de las propuestas y sus aplicaciones metodológicas. El resultado esperado es un panorama general de las discusiones teóricas y

metodológicas sobre la reflexividad en contextos plurilingües y multiculturales.

Análogamente, analizaré algunos instrumentos jurídicos y programáticos de instituciones para establecer conexiones históricas entre la reflexividad sociolingüística y los procesos contemporáneos de reorganización sociocultural y desarrollo del pluralismo. De esta manera, intentaré establecer el impacto de procesos migratorios, movimientos multiculturalistas, políticas públicas y propuestas interculturales en la estandarización y funcionalidad de las lenguas indígenas. Como se puede apreciar, me centraré más en los aspectos sociológicos que en los individuales.

No obstante las dudas que he formulado antes acerca de la aplicabilidad de los conocimientos sociolingüísticos, volveré a examinar la posibilidad de que las informaciones y conocimientos sociolingüísticos puedan emplearse como antecedentes importantes en la toma de decisiones y la planificación de políticas lingüísticas y culturales, no sólo para las regiones con presencia indígena, sino para la sociedad toda. ¿La restauración de la confianza en las informaciones y conocimientos sociolingüísticos implicará una visibilidad o redescubrimiento del fenómeno de la reflexividad en el diseño y aplicación de políticas de lenguaje?

Los fenómenos multiculturales globales han puesto —de facto— a todos los países en un complejo proceso de transiciones culturales, identitarias y comunicativas. ¿Será posible convertir estas enseñanzas de la globalización en buenos aprendizajes de ciudadanía plural y armónica? El camino es difícil, errático y un desafío para varias generaciones de mexicanos.

Capítulo 1

SUBJETIVIDAD Y REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA

Especialmente irónica resulta la advertencia de que el dominio del inglés está amenazado hoy en Estados Unidos por la intromisión de otras lenguas. Muchos anglo-americanos sienten que los hablantes de lenguas minoritarias rechazan asimilarse, como efecto de la presencia de grupos étnicos separatistas y programas gubernamentales tales como la educación bilingüe, la votación bilingüe y el funcionamiento bilingüe de los servicios sociales, que no son capaces de motivar suficientemente a la gente para que aprendan inglés.

...Evidencias objetivas, sin embargo, indican justamente lo contrario. Calvin Veltman (1983) ha concluido que, si no se controlan los efectos de la inmigración, todas las lenguas, excepto el inglés, podrían gradualmente morir en este país, con la posible excepción del Navajo (James Crawford 1996, trad. de HMC).

1.1 INTRODUCCIÓN

El estatus, la protección y promoción de las lenguas indomexicanas, las escrituras alfabéticas y la enseñanza bi-

lingüe —entre otros— constituyen temas muy presentes en ámbitos políticos, religiosos, indigenistas y educativos en la historia colonial y republicana de México. Hasta finales del siglo XVII documentos legales, compraventas y herencias se escribían en lengua náhuatl en las instituciones coloniales y se procedía con la ayuda de intérpretes indígenas. Por eso, resulta un tanto sorprendente la enorme brecha y poca comunicabilidad que existe entre las actitudes populares hacia los idiomas indígenas, los análisis académicos —en general, solidarios— y las políticas institucionales acerca de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural en este país. Particularmente paradójico resulta el temor al enfoque plurilingüístico en la escuela indígena y la conducta excluyente o dilemática en la educación bilingüe: para enseñar la lengua indígena —cuando se presenta este caso especial— se omite la lengua española, por ejemplo.

Los debates y conflictos relacionados con las lenguas populares, rurales —generalmente correspondientes a pueblos originarios— han sido documentados en antiguas fuentes de la retórica y de la filosofía. En los primeros años del siglo XIII, Dante Alighieri, en su clásica obra *De vulgari eloquentia*, muestra en su tiempo un amplísimo conocimiento sobre la evolución de las lenguas griegas, germánicas y latinas. También desarrolla la innovadora investigación sobre la ‘dignidad’ de un vernáculo ilustre entre las catorce variedades vernaculares en el área italiana, en relación con el latín¹⁵. Burkhardt (1985) confirma este hecho y agrega que en la Europa de entonces la mayoría de los dialectos fueron estudiados detallada-

¹⁵ Esta colección de cuatro libros fue escrita probablemente en los años del exilio de Dante, entre 1303 y 1305. El primer libro se ocupa de la relación entre latino y vernáculo y de buscar un vernáculo ilustre en el área italiana, mientras que el segundo es un análisis de la estructura de la canción, de un género literario muy importante y noble. Sus ensayos escritos en latín fueron muy populares en la Edad Media. Dante innovó en la temática: el fenómeno del vernáculo no era frecuente en aquella época. También en el enfoque: atribuyó el mismo valor que se le asignaba al latín en el área italiana. Escribió estos ensayos para analizar el origen y la filosofía de vernáculo, porque consideró que esta lengua no era estática, solamente algo que se desarrolla y que necesita un contexto histórico (Fuente: http://en.wikipedia.org/wiki/De_vulgari_eloquentia. Consultado el 15 de agosto de 2006).

mente, pero al mismo tiempo juzgados con apasionadas aversiones o simpatías. En esos momentos, la utopía de un lenguaje ideal y común representó un enorme, pero infructuoso esfuerzo. En la actualidad —en opinión de Petschen (1990)— se presenta una situación bastante semejante, ya que un creciente número de lenguas y dialectos minoritarios y minorizados pugnan por ascender al mundo de la cultura y del prestigio y son recibidos en las universidades, academias y parlamentos¹⁶.

Algo más de siete siglos han transcurrido desde los primeros estudios renacentistas sobre los vernáculos. A juzgar por la cuantiosa acumulación de estudios y conocimientos de los vernáculos y las variantes dialectales, bien podría suponerse la obtención de valiosos aprendizajes acerca de cómo intervenir en el desarrollo y estandarización de idiomas minorizados. Debería tornarse más propicio el panorama además, si se asume el hecho de que los ciudadanos multiculturales contemporáneos pueden disponer de más información y conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural y los derechos humanos, y de que se cuenta con poderosos mecanismos multilaterales y tecnología para satisfacer los retos que implica esta cuestión. Sin embargo, el optimismo no debe ser excesivo. Cabe admitir todavía que —a pesar de que las legislaciones actuales y las instituciones interculturales se hayan apropiado del discurso del reconocimiento, la equidad jurídica y el pluralismo lingüístico— no han desaparecido las condiciones de marginación, racismo y múltiples formas de discriminación en contra de las comunidades consideradas minoritarias¹⁷.

El presente capítulo tiene como objetivo identificar y explicar las discusiones conceptuales que han motivado las investigaciones

¹⁶ Petschen (1990: 38) propone un paralelo entre la memorable sesión del 30 de octubre de 1987 del Parlamento Europeo en que se aprobó la *Resolución sobre las lenguas y culturas de las minorías regionales y étnicas de la Comunidad Europea* y las aspiraciones de las diversas formas lingüísticas que menciona Dante.

¹⁷ Para A. Martel (2006), la situación contemporánea de las políticas del lenguaje se caracteriza por una intensa divergencia entre paradigmas de solidaridad y paradigmas de competencia.

acerca de la reflexividad, en general y de la sociolingüística, en especial de hablantes indígenas, con el propósito de sugerir algunas conexiones con el significado actual que se atribuye a la diversidad etnolingüística y los esfuerzos por reorganizar las naciones contemporáneas con un multiculturalismo plural.

Un segundo objetivo es comentar la situación del campo de las actitudes y otras actividades discursivo-reflexivas que — paradójicamente— se han vuelto marginales o superficiales en las investigaciones actuales, a pesar de la importancia social y científica que se le atribuye al análisis sociolingüístico. Muy bien reflejan este panorama las palabras de Yolanda Lastra y Jorge Suárez de hace casi tres décadas:

No existen estudios en profundidad ni comparativos del bilingüismo y muy pocos sobre actitudes acerca del lenguaje, dos tópicos muy importantes considerando las características sociolingüísticas del área mesoamericana (1980: 9).

En general, la historia de las lenguas y de las relaciones entre ellas es tan rica y compleja como suele ser la historia humana. En el curso de la nueva historia de las lenguas destacan dos tipos de regulaciones sobre el lenguaje y la comunicación. Una es la intervención para producir una transición desde concepciones de prohibición, desprecio y erradicación de las lenguas minoritarias, hacia políticas de reconocimiento, valoración y pluralismo. Detrás de todo ello hay una variedad de ideas y sentimientos: concepciones teológicas, imposiciones políticas, preferencias culturales, ideales nacionalistas, valoración de los derechos humanos y conservación del patrimonio cultural.

El otro fenómeno —que alcanza gran intensidad en el Renacimiento— es la regulación o rediseño de fronteras y espacios de uso de las lenguas, que tienden a flexibilizar la noción de soberanía de los modernos estados—nación, el reconocimiento internacional y también las políticas de estatus de las lenguas pertenecientes al respectivo estado—nación. No hay que olvidar que no sólo las visiones imperiales sino también las concepciones estatistas se han ganado

una merecida mala reputación por sus tradiciones impositivas y erradicadoras de las lenguas consideradas no—estandarizadas ni oficiales. El Estado —creación sociopolítica— siempre necesita una suerte de delimitación natural y ello se pretende conseguir con la unidad de lengua y de cultura.

Los fundamentos de esta pretensión unificadora han dado origen a intensos debates. En el plano teológico, por ejemplo, Erasmo propuso reiteradamente la traducción de las Sagradas Escrituras a todas las lenguas populares sin excepción. Los objetivos imperiales europeos se superpusieron posteriormente a los propósitos religiosos. Carlos V promovió el estatus hegemónico de la lengua castellana en todas las latitudes donde se asentara la hegemonía de la monarquía española. Parecida a la castellana era la postura de Inglaterra, como se aprecia en el Acta de Unión de Inglaterra y Gales en 1535¹⁸ y de Francia, en la Ordenanza de Villers-Corotérêts de 1539 (Petschen 1990). Así se fue consolidando una tradición lingüística centralista que luego se elevaría a la categoría de teoría en la Revolución Francesa, con el nacimiento del estado—nación. Napoleón insistió en el mismo postulado. Se trataba de una concepción sustentada en la necesidad de organizar el Estado obedeciendo criterios de una eficacia burguesa, centralizadora. Los sentimientos populares favorables al nacionalismo convergían claramente con los intereses de la burguesía que tendían a construir un Estado, uno de cuyos artefactos nacionalistas más eficaces era la entronización de una lengua única (Petschen, *Idem*: 40)¹⁹.

¹⁸ País de Gales comparte el mismo sistema legislativo que Inglaterra, dentro de la distinción legal de Inglaterra y de País de Gales. Inglaterra anexó legalmente al país de Gales bajo las leyes del Acta de Unión de Inglaterra y Gales en 1535, bajo el reinado de Enrique VIII. En 1746, mediante el Acta de Berwick se establece que todas las leyes que se aplicaran en Inglaterra se aplicarían automáticamente en el país de Gales y en Berwick, una ciudad situada en la frontera Anglo—Escocesa, a menos que la ley indicara explícitamente otra cosa. Esta Acta, con respecto a País de Gales, fue abrogada en 1967 (Trad. de HMC). (Cf. Encyclopedia II, Wales—Law). <http://www.experiencefestival.com/a/Wales—Law/id/1288287>.

¹⁹ Se mantenía también una lengua común internacional de cultura, fuerte símbolo de la unidad europea, para ciertos aspectos del saber, en las universidades y en

Paradójicamente —en cierta forma— la política de imposición de las lenguas de los imperios que implicaba intolerancia u omisión de las lenguas locales —excluidas del reconocimiento formal como símbolos del Estado— convivía con una tendencia favorable a las lenguas, en sectores más cercanos a la Corona y en las diversas órdenes de la iglesia católica romana. Bartolomé de Las Casas (1989⁴) —poco antes de 1530— da una señal de esta posición favorable al utilizar un libro escrito en náhuatl, que era una colección del género ético del Huehuetlahtolli²⁰. Esta tendencia se constata también en un manuscrito anónimo de 1602, en el que un representante de la Compañía de Jesús señala:

Dios Nuestro Señor tuvo por bien de darnos algunos buenos ministros de los mejores y más aventajados en lengua mexicana y otomite de cuantos hasta entonces ni después acá ha habido en la nuestra, ni en las demás religiones (*Crónicas de la Compañía de Jesús en la Nueva España*, 1979: 21).

Además, en el prólogo de la Gramática de Antonio de Nebrija no se excluye tajantemente el objetivo de mantener las lenguas no españolas en numerosos reinos de la monarquía. Por último, en transcripciones de leyes de Indias relativas a las lenguas y enseñanza presentadas por B. Cifuentes (1998), el mando de la Corona castellana ordena la instrucción a indígenas y dispone que sacerdotes y *doctrineros*...

las publicaciones. De hecho, el latín se seguía utilizando en sus áreas tradicionales y se erigió como un medio cultural importante, aunque menor al papel que se asignó a las grandes lenguas de los estados, ubicadas en un medio, periférico y disperso, de numerosas lenguas minoritarias que se iban fraccionando y dialectalizando. Análoga es la situación del idioma francés con las numerosas lenguas de Francia al imponer su espíritu centralizador (Petschen, *Op.cit.*).

²⁰ “Bartolomé llevó a cabo otras misiones evangélicas en distintas provincias del imperio de México. Fue entonces cuando adquirió [...] un libro escrito en lengua mexicana, cuyo autor era un indio idólatra; era una colección de exhortaciones dirigidas por una madre a su hija para inducirla a la práctica de virtudes morales.” (De las Casas 1989, prólogo: 162).

[...] no sean admitidos si no supieren la lengua general de los indios, en que han de administrar, y presentaren fe del Catedrático que la leyere, de que han cursado en la Cátedra de ella un curso entero... (Cifuentes: p.250).

En realidad, una vanguardia meritoria de misionarios descubrió la enorme eficacia de usar las lenguas maternas para propósitos educativos y religiosos.

En el marco de la concepción protectora subordinada a la política oficial de imposición, el uso escrito de lenguas indígenas contribuyó también a su desplazamiento funcional, puesto que en esta práctica prevalecían los parámetros de los géneros textuales hispanos. Según Lockhart (1981, *Apud Hill & Hill 1999*), a mediados del siglo XVI los registros de los procedimientos legales y de gobierno (juicios, herencias y compraventa de tierras) se escribían en náhuatl. Aparentemente, a finales del siglo XVII los intérpretes eran empleados como figuras decorativas en los procedimientos legales. Para 1800 se establece el supuesto de que los indígenas notables podían y debían usar el español.

Fue durante el siglo XVIII cuando los escribanos de origen mexicano comenzaron a escribir en español. El español de los documentos que produjeron está claramente influido por el mexicano. Sin embargo, para finales de siglo, los documentos legales escritos en mexicano dejaron de formar parte de los archivos de los pueblos del Valle de Toluca (Lockhart 1981: 3, *Apud Hill & Hill 1999*: 119)²¹.

²¹ Desde entonces, los documentos oficiales escritos en náhuatl continuaron de manera esporádica y discontinua. Para algunos, esto refleja un indigenismo de élite. Por ejemplo, Carlos María Bustamente —uno de los líderes del independentismo mexicano— promulga un manifiesto en náhuatl para explicar la propuesta constitucional para la nueva República Mexicana. <http://www.radio.cz/es/articulo/1759>. En 1917, Emiliano Zapata escribió dos cartas en náhuatl: una dirigida al ejército revolucionario y otra a la población de la región de La Malinche para aclarar el asesinato del líder tlaxcalteca Domingo Arenas. En 1935, Amado Mora-

En la historia de México es constatable también el episodio tan inesperado como desconcertante del archiduque austriaco, Maximiliano de Habsburgo, que llega a México convencido de una misión civilizatoria y promulga leyes escritas en náhuatl y en castellano que pregonaban una mejoría radical de las condiciones de vida de la población indígena, impulsar la educación y garantizar la atención médica (Katz 2006). Un descendiente de la familia de Maximiliano —Otto von Habsburgo— describe en un documental reciente el encuentro de Maximiliano con aborígenes mexicanos, señalando que solía defender a los antepasados y que murió por defenderlos²².

La correspondencia de esta familia monárquica en suelo mexicano revela una ansiedad y entusiasmo por reconstruir un país que se encontraba fragmentado, conforme a los valores de una colectividad decimonónica inmersa en la búsqueda de proyecto de nación:

Hay mentiras piadosas, como los inditos mexicanos que cada día de San Juan se disfrazaban de hulanos y cada Viernes Santos de Herodes y Pilatos, de Cristo y la Magdalena (Del Paso, 1988: 349).

Aparte de los innumerables pueblos pequeños habitados por indios analfabetos, la población de las ciudades grandes está formada por una mayoría de indios también, y de mendigos urbanos, los “léperos”, o versión local de los *lazaroni* italianos, que no saben cuál es la diferencia entre una República y un Imperio, ni les importa saberlo. (Del Paso, *Idem*: 396)

El continente americano tiene poco de que enorgullecerse con las políticas generales y de educación que se aplicaron a las poblaciones indígenas durante siglos de colonialismo y en buena parte del periodo republicano.

les publica una traducción del artículo 123 constitucional sobre derechos de los trabajadores. Cf. Hill & Hill (1999: 119).

²² Película de la TV checa que contiene dos partes: “En camino al trono” y “En camino al patíbulo” (2006). Está dedicada al trágico destino del Emperador de México, Maximiliano de Habsburgo (Czech Radio 7, 2006).

Lo que hemos conseguido con la civilización que dicen que nos han dado, es vivir apretados como el trigo en el costal. Lorenzo Colimán (*Apud*: Bengoa 2000: 326)

En un estricto sentido humanista, habría que referirse a las comunidades y a las lenguas indígenas como supervivientes del colonialismo y de acciones de despojo de territorios y de exterminio. El expediente histórico de las políticas hacia las poblaciones indoamericanas continúa cerrado en los días actuales, opacado con historias tendenciosas acerca de la importancia simbólica de aquellas civilizaciones originarias o de la disminución demográfica por factores objetivos.

Transcribo a continuación unas pocas visiones para los aún controvertidos casos de Chile y Argentina, respectivamente:

Una vez que se estableció la dominación española, la población aborígen comenzó a disminuir notoriamente. Las causas de la reducción fueron diversas. Algunas *enfermedades*²³ traídas por los conquistadores asolaron a los pueblos indígenas. La *dureza del trabajo* impuesto por los españoles y el abuso del *vino* y el *aguardiente*, que hizo más frecuente la embriaguez, acortaron la vida de los naturales...

Solamente los indios libres situación al sur del Bío-Bío conservaron una población más o menos numerosa...La Corona y la iglesia desplegaron un gran esfuerzo para proteger a los indios contra los abusos de los encomenderos...El rey estableció incluso el cargo de *Protector de naturales de Chile* con la misión principal de vigilar el cumplimiento de las leyes protectoras. Sin embargo, todas esas medidas fueron inútiles...En Chile hubo también *esclavitud negra*, aunque no tuvo la importancia que en otras colonias. (Villalobos 1989: 61-63.

La ola de bárbaros que ha inundado por espacio de siglos las dilatadas y fértiles llanuras de las pampas y que nos tenía

²³ Las itálicas son del autor.

como oprimidos en estrechos límites, imponiéndonos vergonzosos y humillantes tributos, ha sido por fin destruida o relegada a sus primitivos lugares, allende las montañas... Estas románticas Campañas al Desierto, es una lástima que concluyan, era una admirable escuela para los Jefes y Oficiales del Ejército (Walther 1973: 547-8, *Apud* Hernández 2003: 169)

El proyecto fundacional de la Argentina como Estado-nación instrumentado durante la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX se imaginó como un modelo económico agroexportador, un programa poblacional con incorporación de migración europea y una perspectiva monológica, monolingüe y monocultural que no tuvo en cuenta ni a los pueblos originarios ni sus culturas y sus lenguas. Así, a partir de la década de 1860 se llevó a cabo sistemáticamente un plan nacional de ofensivas militares contra los pueblos aborígenes de la Patagonia, el Chaco y el noroeste... (Golluscio 2006: 25)

[...] nos parece indispensable discutir con hechos la interpretación histórica que sostiene que la 'Pacificación de la Araucanía' fue una empresa que no presentó mayores dificultades. Hay numerosos historiadores modernos que sostiene que o fue ésta una civilizadora que abrió tierras baldías a la agricultura, o una ocupación pacífica hecha por un ejército que no encontró resistencia alguna en el territorio por el que avanzaba. Creemos que esta página de la historia chilena ha sido ocultada por los historiadores con una inexcusable falta de seriedad... (Bengoa 2000: 291).

Las escasas fuentes disponibles informan de tentativas conscientes de genocidio cultural, casi siempre posteriores a la firma de coyunturales y publicitados tratados de paz. En el siglo XIX en Estados Unidos —por citar un caso más documentado— las campañas militares continuaron con mayor intensidad en los otrora territorios indios después del tratado de paz de 1868 (Crawford 1996).

En Chile, después de la Guerra del Pacífico contra la confederación peruano-boliviana (1879-1883), el victorioso ejército chileno

emprende la ocupación militar definitiva de los territorios indígenas al sur de la frontera histórica del río Bío-Bío, poniendo fin a “cuatro siglos de resistencia mapuche que sin duda representan una página extraordinaria en la historia de los pueblos” indoamericanos (Bengoa 2000: 326). Este genocidio se conoce en la historia oficial chilena como la *Campaña de pacificación de la Araucanía*.

Consumadas esas acciones de exterminio intensivo, las políticas indígenas en América pasan a una sostenida estrategia de asimilación coactiva, en la cual el cambio de lengua era un objetivo muy visible, por medio de escolarizaciones. La política de asimilación se consideró una alternativa menos costosa y más ‘humana’ que la acción militar. Aunque el racismo desempeñó aquí un papel significativo, predominó la hipótesis del evolucionismo social, que opera con la idea de una transición forzada de desarrollo de las culturas humanas desde fases de ‘salvajismo’ y ‘barbarismo’ a niveles ‘civilizatorios’. Muy popular se hizo la creencia de que era natural y deseable la muerte de culturas *más bajas* y su sustitución por culturas *más altas*, fórmula aplicable en los mismos términos a los idiomas. Según Crawford (1996), ésta era la visión ortodoxa entre antropólogos y lingüistas de fines del siglo XIX. En medio de esta corriente de pensamiento, no era extraña la ficción de que la humanidad se encaminaba hacia una sola lengua.

En el fondo, las políticas de asimilación consideraban como *natural* el proceso de cambio de las lenguas originarias. Racionalizan la orientación de reprimir idiomas indígenas, imponiendo la obligatoriedad del idioma dominante como mandato del sistema escolar para todos los estudiantes indios. En aquellos tiempos ya se preveía ya que los estudiantes graduados volvieran a sus comunidades, dotados de recursos para *civilizar* y difundir el español en todos los ámbitos comunitarios. Sin embargo, en general, esto no ocurrió de este modo porque no fueron adoptadas del todo las costumbres foráneas y los estudiantes volvieron a la cultura tradicional de sus pueblos de origen.

En los tiempos actuales —si es posible aplicar una analogía— las concepciones de derechos humanos y las visiones de reorganización multicultural y multilingüe de las naciones contemporáneas

operan como nuevos fundamentos para el reconocimiento y valoración de todas las lenguas, sin omitir la importancia de las lenguas internacionales ni de la lengua escrita. Situación que involucra también a la lengua castellana, en sus relaciones inequitativas con el inglés, por ejemplo²⁴.

Sin embargo —hoy como en el pasado— en el largo proceso de arraigo de las políticas lingüísticas de coexistencia, la situación para las lenguas minoritarias ha resultado muy poco ventajosa, porque no se han superado las condiciones de marginación y de reducción funcional al ámbito de la vida cotidiana sin proyección cultural importante, aunque muchas de ellas conserven la capacidad de uso en documentos públicos. Situación de cierto letargo que, por una parte, ha servido para conservarlas, pero que, por otra, les ha hecho perder parte de su funcionalidad y de su dimensión geográfica.

La llamada globalización contemporánea —sin lugar a dudas— opera como un poderoso fenómeno que ha contribuido a dar un perfil diferente a las reorganizaciones de las jerarquías culturales. En el contexto actual, las sociedades y los grupos que las componen manifiestan numerosos indicios de adaptación a los nuevos tiempos, en el sentido de que no desean un diseño de comunidades cerradas,

²⁴ Con el objetivo de vigilar y promover el buen uso del idioma español en los medios de comunicación —cuya influencia en la lengua es cada vez mayor— el 16 de marzo de 2007 se creó la Fundación del Español Urgente (Fundéu) de México, la primera en un país hispanohablante de América. En este país hay 278 diarios con una difusión total de 8.959.152 ejemplares, así como 1.126 emisoras de radio, 31.000.000 de aparatos radiofónicos, 60 canales de televisión y 28.000.000 de televisores.

En 2005, la agencia de noticias Efe creó esta institución en España con el patrocinio del Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA). En México será apoyada por la Universidad Nacional Autónoma de México, la Academia Mexicana de la Lengua y El Colegio de México. Esta asociación proporcionará criterios uniformes en el uso del español y ofrecerá respuestas rápidas ante cualquier duda lingüística, con el fin de evitar el mal uso del idioma, los barbarismos y la invasión indiscriminada de neologismos. También ofrecerá informes y análisis de los contenidos informativos de las cadenas de televisión, emisoras de radio, periódicos y revistas para corregir los errores detectados (Fundéu 2007).

que retienen inmutables los principios originales de construcción de sus valores, pero que tampoco muestran vocación de formaciones socioculturales enteramente abiertas a los otros grupos (Robertson 1995). Resulta muy probable, por tanto, que las reacciones y análisis de la dominación etnocultural que se observa en muchas latitudes generen visiones reducidas del origen y del contenido de las representaciones conceptuales de los grupos.

Es un hecho que el consumo de masas, la aldea planetaria inclinada a las nuevas tecnologías de la comunicación, la mundialización económica y cultural (flujos migratorios, nivelación de hablas regionales) y aún la consolidación de entidades supranacionales (Unión Europea, ONU, el derecho internacional) separan a los individuos de sus identidades locales y favorecen su adhesión a valores comunes. Según Robertson (1995), las mutaciones ideológicas, políticas y económicas después de la segunda Guerra Mundial movieron el punto de equilibrio entre fuerzas centrífugas y centrípetas. Ha ocurrido el advenimiento de un mundo multipolar.

El surgimiento de nuevos movimientos sociales (feminismo, género, identidades sexuales, migrantes, reivindicaciones identitarias al nombre de un territorio, de una religión), de nuevas categorías (excluidos, trabajadores pobres) y fragmentaciones inéditas — como la ‘fractura numérica’ causada por el acceso inequitativo a las tecnologías de la comunicación— lleva la atención de los investigadores hacia la singularidad de los grupos. Las sociedades se muestran fragmentadas y policéntricas, en correspondencia a los sistemas de valores, que inevitablemente promueven la diversidad y el pluralismo.

La dominación cultural parece ser el signo más frecuente y complejo en las relaciones multilaterales. Varias nociones, tales como ‘estatus’, ‘prestigio’, ‘poder’, ‘hegemonía’, ‘influencia’, ‘autoridad’ y aún, ‘dominación’ se traslapan en su delimitación. Por eso no resulta simple la definición de las características de los dominantes y los dominados. Comprender la superioridad y la alteridad plantea la exigencia de considerar más de una dimensión sobre los grupos y pueblos. De hecho, las tomas de posición dentro de las ciencias sociales reflejan cierta oscilación entre un enfoque sobre la estructura

social y sobre las relaciones de dominación y un enfoque sobre las características propias de cada grupo²⁵. Al final, no es una separación radical, sino dos tipos de análisis con una misma problemática, con la doble exigencia de un análisis interno y de otro externo de los grupos.

Desde la perspectiva endógena, intracultural como desde la óptica intercultural, las posibilidades de evolución sociocultural de una comunidad étnica —cuyos resultados históricos posibles son la estabilización, la transformación o la destrucción— se expresan mediante mecanismos reflexivos de comprensión e interpretación, a modo de códigos culturales que reproducen e informan acerca de las funciones que desempeña la comunicación social en un proceso de dominación intra e intercultural, a partir del cual se sugieren o proclaman diseños del futuro lingüístico y comunicativo de tales comunidades. Sobre la base de este principio de inserción del contexto y de los sujetos en la historia de sus lenguas, las investigaciones sociolingüísticas analizan las diversas producciones discursivas de la reflexividad, intentando establecer conexiones significativas entre el uso lingüístico, el cambio histórico y la conciencia social (Bastardas i Boada, 1997 y 2002).

En las décadas recientes, prácticamente en todas las naciones del orbe se hicieron más visibles e influyentes los impactos del multiculturalismo *de facto* que los diseños de multiculturalismo propositivo propuestos por organismos multilaterales y políticas interculturales nacionales (Olivé 2003, Muñoz 2002)²⁶. En este marco, las plata-

²⁵ Unos parten de la dominación para aclarar las prácticas y las representaciones de unos y otros. Por ejemplo, Halbwachs (1912), hábitos de consumo, Bernstein (1981), prácticas lingüísticas y Bourdieu (1977), hábitos de clase. Son enfoques de la dominación. Otros aíslan las prácticas y las representaciones de miembros de un grupo para describir las especificidades: Hoggart (1970) se enfoca sobre la cultura de los pobres; Labov (1973), sobre el vernáculo de los negros en EE.UU. y Gilligan (1982) sobre el código moral femenino, ellos ejemplifican enfoques detallados sobre características internas de un grupo (Véase Lorenzi-Cioldi, 2002).

²⁶ Como sabemos, los fenómenos de multiculturalismo no ocurren estrictamente dentro o fuera de las fronteras nacionales. Por eso, en este comentario no implico países.

formas sociopolíticas y culturales de los movimientos indígenas y organismos humanitarios aportaron interpretaciones más vívidas sobre los fenómenos multiculturales reales y permitieron encaminar los conocimientos y las expectativas de intelectuales, investigadores y educadores hacia los derechos indígenas, la educación, el uso y la importancia social de las lenguas indoamericanas y sus variedades, en el sentido de que los análisis científicos más eficientes y responsables podrían contribuir a resolver los cruciales y conflictivos procesos interculturales contemporáneos²⁷.

Evidencias objetivas de bilingüismo funcional creciente —de tipo demográfico, migratorio y plurilingüístico— sugieren que la mayoría de las lenguas indomexicanas experimentan múltiples efectos de un proceso de asimilación lingüística, cuyos resultados no han sido suficientemente documentados, como para predecir una determinada consecuencia. ¿Cómo se sabe con precisión en qué consiste la vulnerabilidad de una lengua? Los censos de población reflejan un estado de crisis de las lenguas, pero no permiten explorar mucho más sobre aspectos cualitativos como el nivel de dominio de la lengua materna indígena en correlación con las edades de los hablantes, por ejemplo.

Con preocupante rapidez, al parecer, las generaciones más jóvenes prefieren hablar la lengua española y —eventualmente— el inglés. También son cada vez menos los padres que enseñan la len-

²⁷ Esta concepción de acercamiento a las poblaciones originarias indoamericanas creó condiciones para generar un relativo auge de la sociolingüística en ámbitos universitarios latinoamericanos, gracias al cual se produjo un aumento considerable —aunque insuficiente— en la acumulación de documentación y descripción cuantitativas y cualitativas de las minorías etnolingüísticas de nuestro continente. Sin embargo, más pronto de lo imaginado, han emergido revisiones críticas y replanteamientos a fondo de las herramientas teóricas y analíticas, así como de la validez de las explicaciones sociológicas de los estudios sociolingüísticos. Dittmar (1976), Ayheyisi & Fishman (1970), Weinreich et al. (1968) y Milroy (1980), entre otros autores, coincidieron en señalar que esta ciencia asiste a la ruina de sus sueños originales, porque se derrumban poco a poco algunos de sus principios incuestionables, por el reducido alcance teórico de sus análisis y, especialmente, por el exceso de descriptivismo de las categorías que pretendían capturar el dinamismo y la historicidad de los procesos sociolingüísticos.

gua indígena a sus hijos. Muchos estudios etnográficos han mostrado la expansión de la diglosia en los dominios de la intracomunicación en poblados indígenas y en ciudades regionales. Especialmente contraproducente resulta la demanda de mayor uso del idioma español bajo el riesgo de pérdida o sustitución de las lenguas maternas indígenas en los centros escolares indígenas bilingües. También preocupante resulta el hecho que muchos ciudadanos mexicanos hispanohablantes practican cotidianamente la óptica de la discriminación e interpretan como incompatibles la condición indígena y las expectativas de bienestar y logro material.

En las últimas décadas, los educadores bilingües e investigadores han detectado una declinación en las habilidades de la lengua materna entre los niños indígenas. Aún en los pocos casos exitosos de programas educativos, no se detienen las condiciones adversas para las lenguas indígenas en los entornos comunitarios. A pesar también de que se han erradicado casi por completo las prácticas punitivas en las escuelas indígenas y que el subsistema escolar indígena bilingüe se ha convertido en la mayor administración educativa del continente, el cambio al español (*shift*) continúa creciendo en la mayoría de las comunidades indias (Sandoval 2005, para el caso de triquis de la región alta, Oaxaca). ¿Por qué sigue ocurriendo este proceso de crisis de las lenguas indígenas? Falta —para poner la situación en términos de Fishman (1977)— una teoría comprensiva y específica del cambio de lengua, que nos permita ver las causas bajo condiciones dinámicas —algunas favorables—y, sobre todo, que plantee cómo evitar que siga sucediendo ese fenómeno.

Las diversas situaciones de cambio lingüístico (*shift*) documentados en escenarios migratorios y de contacto intercultural conducen a la revisión de unos de los postulados más establecidos en las representaciones sociolingüísticas de comunidades y hablantes de lenguas indígenas: aquel que atribuye el cambio, sustitución, pérdida o asimilación de lengua a factores exclusivamente externos. En sólidos análisis sobre el futuro de las lenguas originarias en Estados Unidos, James Crawford (1966, 1995 y 1996) desarrolla la hipótesis de que el cambio de lengua no puede provocarse desde fuera, sino que proviene de los factores subjetivos de los hablantes. Peter Lade-

foge (1992) —en el marco de la famosa controversia en la revista *Language* acerca de la pérdida de la diversidad lingüística— planteó que los idiomas mueren de una manera compleja y muy gradual, debido a la asimilación de sus hablantes por otras culturas. En realidad, hay numerosos factores implicados en el proceso de shift sustitutivo, pero no hay documentación concluyente a favor de algún determinado factor de cambio. Las políticas represivas y los intentos explícitos de transculturación aparecen como los principales inculpadados.

Contra lo imaginado, un estudio de Ávila (2006) postula que la radio y otros medios de comunicación masiva en contextos regionales no promueven la sustitución de las lenguas indomexicanas por el español. Por el contrario, las lenguas locales encuentran espacios que vitalizan su funcionalidad.

En el marco de las interpretaciones discrepantes, se perfila paulatinamente una nueva tendencia en la duración del ciclo sustitutivo. Hasta hace pocas décadas, este proceso tomó un tiempo largo para completar el ciclo, a menudo varias generaciones. Sin embargo, el ciclo de cambio de lengua parece haberse acelerado en las últimas décadas, lo cual constituye un tema de gran interés y prioridad para las políticas del lenguaje.

Hasta fines del siglo XX, transcurrían generalmente tres generaciones para que el proceso de cambio de lengua se consumara. En la actualidad, según Veltman (*Apud Crawford 1995*), nos acercamos a un modelo de asimilación lingüística de dos generaciones. Esto es aplicable para idiomas de crecimiento rápido como el español en Estados Unidos (Criado 2004). Una mayoría de niños de inmigrantes hispanos (70%) llegan a ser dominantes o monolingües en inglés, aunque esta tendencia se diluye un tanto por la llegada continua y creciente de nuevos inmigrantes de habla hispana. Para los hablantes de lenguas indígenas el problema es más perentorio, porque no reciben refuerzos de otra parte y porque confían casi exclusivamente en las tradiciones orales.

El planteamiento de que los factores externos a las comunidades indígenas no son los responsables exclusivos de la agudización

del conflicto intercultural se apoya en la idea de que los hablantes indígenas simplemente resisten y toman alternativas porque la lengua es la última institución consensual. Desplazar una lengua vernácula equivale a desplazar los sistemas más profundos de cognición y de expresión de una comunidad. Incluso cuando los individuos consienten la asimilación, es enormemente difícil suprimir su lengua materna. Como se sabe, la lengua se une estrechamente al concepto de uno mismo: personalidad, pensamiento, identidad del grupo, creencia religiosa y rituales culturales, formales e informales (Pardo 1995).

Las escuelas indígenas bilingües —siempre las principales acusadas— siguen utilizando el español como principal y a veces única lengua de enseñanza, pero ya no practican políticas represivas contra la lengua indígena. Promueven también la ideología vinculada a la modernidad, el desarrollo económico y la integración social. Es de mucho interés advertir que las ideologías y creencias afectan de un modo más frontal a las culturas tradicionales, que la coerción directa.

Entonces, ¿el cambio de la lengua estaría más bien determinado por los cambios internos dentro de las mismas comunidades de habla? Sin duda, estos cambios ocurren como reacción a presiones externas o a las 'dislocaciones', en el sentido de Fishman (1977). La implicación de esto es que los mismos hablantes son responsables en última instancia, con sus actitudes y opciones, de lo que suceda a su lengua materna. Las familias eligen hablarla en el hogar y enseñarla a sus niños, o no. Los ancianos eligen hablar la lengua en ocasiones importantes o no. Los representantes indígenas eligen promover la lengua indígena y ubicar a sus hablantes en funciones del gobierno, servicios sociales, y escuelas de la comunidad, o no. Está demostrado que las opciones de la lengua son influenciadas, consciente e inconscientemente, por los cambios sociales que afectan a la comunidad de diversas formas. Las mencionadas dislocaciones refieren a aspectos demográficos, económicos, comunicacionales y de estatus

(Fishman, 1977)²⁸ y se agudizan cuando se rompe el aislamiento de los poblados indígenas:

Un buen pavimento de los caminos crea el acceso a una economía del salario, los valores de la gente cambian y promueven el cambio de la lengua (Crawford 1995: 12. Trad. de HMC).

Por otra parte, si lengua refleja valores sociales y culturales, el cambio o asimilación lingüística debe ocasionar también un cambio de valores. En principio, el cambio de lengua no está afectado por las representaciones reflexivas sobre la lengua en cuestión, sino por una serie de sistemas ideológicos que se asocian con el dominio de productos de la cultura occidental y tecnológica. Entre ellos, se consideran el individualismo, la conducta inmediateista o pragmática y el materialismo consumista²⁹. En realidad, tales ideologías no surgen

²⁸ Entre otros factores demográficos, la migración ha dispersado a la población de la localidad. A menudo la movilidad conduce a la integración con otras comunidades de la lengua. La dispersión intensiva de las poblaciones étnica hace muy difícil la conquista de un espacio social de reagrupación. No es extraño, por tanto, que sean las lenguas de los migrantes las que más se encuentren en peligro de sustitución. *Fuerzas económicas*. Las oportunidades para el empleo y el comercio tienden a estar abiertas solamente en la lengua dominante, en el marco de dos procesos: una economía del salario comienza a sustituir una economía agrícola y los mercados rurales se integran en una sociedad de consumo. *Medios de comunicación*. Los aparatos de vídeo de la televisión y han tenido un impacto cultural sensible. En áreas más alejadas esto ha sucedido solamente en la década pasada. Han desplazado prácticas tradicionales, tales como las historias del invierno con las cuales los ancianos pasaron abajo de historia y de cultura tribales, con las formas pasivas de hospitalidad. E *Identificadores sociales*. Hablamos como éstos que admiramos o aspiramos emular. Tales tendencias son especialmente fuertes entre los jóvenes, que identifican cada vez más con los modelos no—indígenas.

²⁹ *Individualistas*. La comunidad puede adoptar decisiones colectivas, pero dentro de cada familia se practican preferencias particulares por la "lengua del éxito en la sociedad dominante". Otra ideología es el *Pragmatismo*. Quienes asumen esta ideología razonan que, como los idiomas indígenas declinan en energía y el número de hablantes, no son útiles a largo plazo. Otra ideología es el *materialismo*, que hace prevalecer el consumismo y logros materiales sobre los valores espirituales y éticos. La enseñanza de lenguas indígenas a los niños se ve como una

de las raíces de las comunidades étnicas aisladas; los valores y los sistemas indígenas de la creencia son suficientemente fuertes y tienden a permanecer. Más bien sucede que los avances tecnológicos y otros productos de valores occidentales hacen más viable el contacto que el aislamiento de la sociedad global, con todas las consecuencias que la intercomunicación implica.

Ahora bien, ¿qué tipo de metas etnolingüísticas permitirían fortalecer la causa de los idiomas indomexicanos? En este aspecto aparecen los objetivos globales de las sociedades, expresados comúnmente en acuerdos multilaterales y políticas públicas que promueven —desde arriba y desde fuera de las comunidades indígenas— ideas creativas sobre la preservación de las lenguas. La participación subordinada de los beneficiarios, la poca información técnica sobre los fenómenos implicados y las ineficientes estrategias para desarrollar actitudes necesarias para revertir el cambio lingüístico adverso deben llevar a la reflexión de por qué los hablantes toman las opciones que practican independientemente. Como se señaló antes, las actitudes y principios hacia la lengua en sí pueden transformarse con relativa facilidad. La tarea más difícil es fortalecer la idea de comunidad y la realineación amplia de valores para combatir ideologías tales como individualismo, pragmatismo, y materialismo. ¿Cómo ocurren los cambios fundamentales en valores?

La tarea dominante es desarrollar la gestión indígena tanto sobre los llamados 'factores objetivos' que afectan los cambios socio-culturales y lingüísticos, como sobre los 'factores subjetivos' que permitan influir favorablemente en los idiomas en situación de riesgo. Los forasteros no pueden conducir este movimiento, aunque pueden servir como aliados provechosos. Lingüistas y educadores, sin duda, pueden ser buenos aliados en la asistencia técnica para la preservación de la lengua.

pérdida de tiempo. Los patrones dominantes del pensamiento en la sociedad capitalista, tiene mucho que ver con el cambio de la lengua natural en comunidades.

Por último, una fuente importante para explorar los alcances del estado de crisis que viven las comunidades indígenas por la irrupción de tendencias de cambios lingüísticos y socioculturales que minan su posición en la relación intercultural es la llamada sociolingüística de las actitudes y la conciencia lingüística³⁰. Desde esta tradición académica, analizaré en el transcurso de este capítulo la gravitación que adquieren los factores asociados a la subjetividad y reflexividad sociolingüística de los hablantes, entre los cuales tiene gran centralidad el problema de la etnicidad e identidad en el contexto de las inconsistencias entre el uso lingüístico y el razonamiento sociolingüístico. Intentaré demostrar que los datos fundamentales de la actividad reflexiva son las estrategias discursivas y los contenidos de los discursos que toman como referencia las características de las lenguas, de las personas y de las comunidades, soslayando frecuentemente fenómenos más profundos y determinantes que provienen de las ideologías y de otras actividades reflexivas de los hablantes.

1.2 LA FUERZA DE TRADICIONES TEÓRICAS FILOSÓFICAS Y PSICOSOCIALES

La historia esbozada arriba acerca de la valoración y el reconocimiento de las lenguas populares, originarias, en las

³⁰ Que resulta bastante bien retratada en los trabajos de Lambert 1972; Lafont 1979, 1980; Bierbach 1983 y Dittmar & Schlieben-Lange 1982, por ejemplo.

instituciones políticas del Estado-nación permite reafirmar la antigua idea de que el lenguaje es una poderosa fuerza social que va mucho más allá de la acción discursiva de transmitir información referencial en las relaciones comunicativas.

Las visiones sobre otras personas —sus supuestas capacidades, creencias y atributos— están determinadas, en parte, por inferencias ‘motivadas’ por ciertos rasgos del lenguaje que ellos portan y utilizan. Un hispanohablante mexicano puede pensar que un indígena es ‘inculto’ o ‘poco educado’ simplemente porque percibe el habla con una pronunciación ‘descuidada’ del español. Otro ejemplo es el fenómeno de evaluación negativa aplicable al habla coloquial costeña veracruzana —por citar un caso trillado— debido a la proclividad a usar ‘groserías’. También el habla rioplatense puede asociarse a atributos de simpatía o aversión, sinceridad o falsedad. Valoraciones y afirmaciones como las precedentes pueden aplicarse a una cantidad infinita de casos en todas las latitudes del planeta. La importancia de este punto es que existen muchas evidencias para afirmar que algunas decisiones que gobiernan nuestras perspectivas o saberes sociales se forman también a partir de las actuaciones lingüísticas (Cargile, Giles *et al.* 1994).

La comprensión de este proceso en relación con los diferentes tipos de perfiles evaluativos —surgidos en casos de variabilidad lingüística y multiplicidad de idiomas en una gama amplia de contextos sociales y culturales— es el espacio principal del estudio de las ‘actitudes lingüísticas’, que se consolidó como una importante tradición académica en la sociolingüística y en la lingüística aplicada de los últimos 60 años.

Desde el inicio, la investigación de las actitudes lingüísticas se vincula muy estrechamente con la psicología social. Particularmente, con las teorías sobre los prejuicios (Allport 1935 y 1954, Brown, R. 1998) y la cognición social (Bruner & Tagiuri 1954). Este tipo de investigación puede caracterizarse como el intento por comprender las interpretaciones o representaciones de las personas (Dortier 2004) —y de sus predisposiciones— acerca de diversas conductas asocia-

das con el lenguaje y la comunicación y de su subsecuente trato a los usuarios de tales comportamientos y formas³¹.

El primer intento de empleo técnico del concepto de actitud se atribuye a Thomas & Znaniacki en 1918 (*Apud* Villoro 1984). Estos psicólogos sociales consideraron que las actitudes –y en especial, los estereotipos– constituyen el resultado hasta cierto punto natural del proceso de categorización o de los intentos por organizar y simplificar el entorno social. De este modo, la función social de las actitudes es explicar la estructura y los eventos sociales y justificar las acciones del endogrupo (Leyens *et al.*, 1996 y Leyens & Beauvois 1997).

Desde entonces esta noción ha tenido gran importancia en la psicología social y ha contado con una aceptación indudable en la mayoría de los estudios sociolingüísticos sobre el fenómeno. El amplísimo uso de este concepto se basa en la posibilidad de anticipar, tipificar y explicar las interacciones sociales.

Diversos autores coinciden en la vaguedad e imprecisión del concepto, pero admiten su conveniencia en varios campos de investigación empírica. No deja de sorprender la flexibilidad de los conocedores acerca del estatus conceptual endeble del término. Desde los mismos momentos de apogeo del concepto de actitud, Strauss (1945) aseguró que este constructo no constituía propiamente un concepto psicológico técnico, sino que pertenecía al sentido común, a lo que Bruner (2006) llamaría mucho tiempo después ‘la psicología popular’. Sin embargo, lejos de recomendar su abandono, sugiere un esfuerzo por precisarlo.

A partir de los años sesenta, el concepto de actitud recibe dos retoques importantes en su interpretación técnica. Por un lado, comienza a ser empleado como un concepto compatible con el de *conducta* (behavior), hecho epistemológico que disminuye la importan-

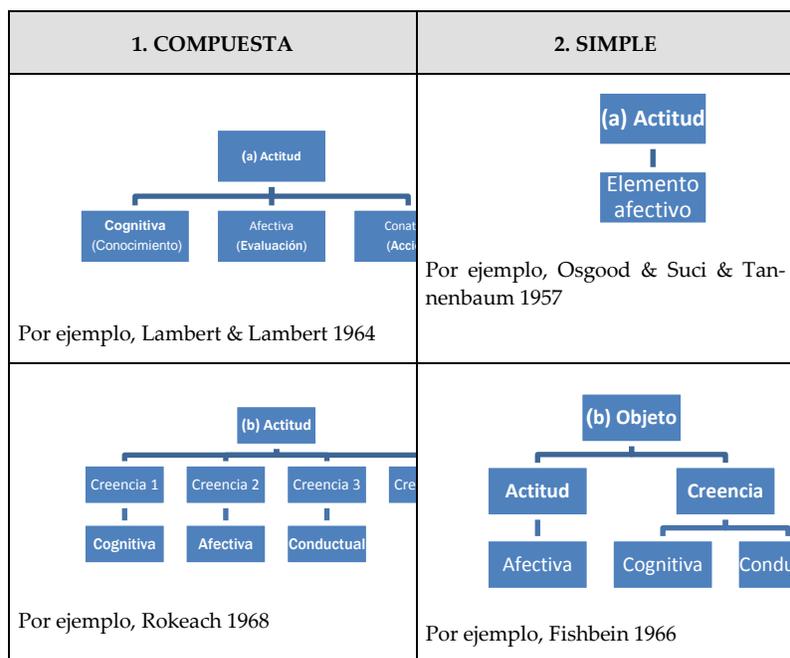
³¹ El estudio de las actitudes hacia el lenguaje posee una extensa tradición investigativa sustentada en diversas disciplinas: psicología social del lenguaje, sociología del lenguaje, sociolingüística, lingüística antropológica, comunicación y análisis del discurso todas las cuales han hecho contribuciones.

cia teórica del significado de la actitud como *actividad mental* o *cognitiva*, que procedía de la tradición psicológica del mentalismo. Por otro —especialmente en lo que respecta al tratamiento de las variedades lingüísticas no estándares y lenguas minoritarias— se beneficia con la atmósfera de dignificación o legitimidad que se otorga al fenómeno de los *estereotipos*. De algún modo, las interpretaciones ‘no científicas’ acerca del lenguaje se tornan socialmente respetables, lo que produjo una incompatibilidad en la validez de las prácticas reflexivas realistas-empíricas, en comparación con los análisis académicos de las actitudes (Schiffman 1997). Así,

[...] algunos estudiosos han llegado a rechazar la existencia de actitudes racistas y sexistas, especialmente en lo que respecta a las diferencias sociales asociadas con el racismo y el sexismo (Schiffman *idem*: p. 1, trad. de HMC).

Ha resultado firme y adaptable la permanencia de esta tradición académica subyacente en el concepto de actitud en la psicología social y en la teoría del conocimiento. De un modo muy práctico, bien pudieran resumirse sus contenidos mediante dos oposiciones principales. La primera consiste en la contradicción entre el llamado *mentalismo*, que concibe la actitud como un dato de la conciencia privada y el *análisis disposicional*, que a su vez vincula la dimensión cognitiva de la actitud (creencia) con un mecanismo conductual o de interacción social, estableciendo una especie de correlación entre valorar y actuar (Véase *infra*, figura 3).

Figura 3
Estructura de las actitudes: cuatro concepciones



Fuente: Agheyisi & Fishman 1970: 140. Traducción de HMC.

La segunda oposición compromete una discusión sobre la estructura componencial del fenómeno y plantea una discrepancia importante entre la *hipótesis multidimensional*, que sugiere una composición compleja de las actitudes, originada por componentes cognitivos (saber), elementos semióticos afectivos (valoración) y esquemas de comportamiento interactivo versus una *estructura unidimensional*, que define la naturaleza principal de la actitud en relación con el aspecto afectivo valorativo.

Ante la imposibilidad de distinguir entre creencias y otras disposiciones a partir del simple examen de la conducta, según Villoro (1984), se torna más teóricamente aceptable la propuesta de la acción razonada de M. Fishbein (1996) de volver a una definición unidi-

mensional, con el fin de diferenciar conceptualmente las nociones de creencia y actitud, reservando para esta última la orientación afectivo-valorativa.

Como ya se mencionó arriba, el análisis del fenómeno “actitudes y creencias” estuvo —y sigue estándolo en muchos sentidos— copado por la doctrina psicosocial del prejuicio y el estereotipo (Allport 1954), que buscaba establecer el predominio del principio de la naturaleza superior y la función del alma, del espíritu, del saber preteórico o de las actividades mentales en general por sobre las conductas corpóreas, físicas y materiales de los seres humanos. Tales actividades mentales, además, son susceptibles de clasificar y cuantificar. En suma, se trata de la epistemología positivista que llegó para permanecer en el análisis de las conductas lingüísticas reflexivas.

La tradición psicosocial de las actitudes y creencias, en efecto, puede considerarse como la continuidad ‘científica’ de la discusión filosófica sobre la naturaleza y el papel del conocimiento y la sabiduría en la formación de una sociedad armónica y justa. Los precursores de esta concepción pueden encontrarse en la filosofía griega muchos siglos atrás. Las menciones que presento a continuación sirven al propósito de mostrar las continuidades y cambios conceptuales en este campo.

Y bien, querido Hermógenes; ¿te parece que los seres son de tal naturaleza, que la esencia de cada uno de ellos sea relativa a cada uno de nosotros, según la proposición de Protágoras, que afirma que el hombre es la medida de todas las cosas...¿crees que las cosas tienen una esencia estable y permanente? (Sócrates en “Cratilo”, Platón, *Diálogos*, 351).

Este punto no es fácil de decidir. No es propio de un hombre sensato someter ciegamente su persona y su alma al imperio de las palabras; prestarles una fe entera, lo mismo que a sus autores; afirmar que estos poseen sólo la ciencia perfecta, y formar sobre sí mismo y sobre las cosas este maravilloso juicio de que no hay nada estable, sino que todo muda como la arcilla... (Sócrates en “Cratilo”, Platón, *Diálogos*, 413).

También Aristóteles (1932) postuló que el tipo de lenguaje que usan los hablantes tiene un efecto sobre su credibilidad o *ethos*. Siglos después reaparece una idea similar en las descripciones y regulaciones de la expresión verbal de los retóricos en el Renacimiento, donde destacan el cuidado sobre los esquemas y los tropos (Sherry 1961).

Decenas de siglos más tarde —aunque con una orientación primariamente descriptiva— también la investigación dialectológica de comienzos del siglo XX llamó la atención sobre la credibilidad de las variedades de lenguaje que eran estigmatizadas o —por el contrario— que se les atribuía prestigio. En los años treinta y cuarenta del siglo pasado, un gran número de estudios en Inglaterra y los EE.UU. exploraron la regularidad del *ethos* propuesto por Aristóteles e intentaron demostrar que las personas pueden hacer juicios definidos y consistentes sobre las características físicas y atributos de personalidad sobre la base del habla de las personas (Cantril & Allport 1935). Estos estudios mostraron que hay pequeñas ventajas en considerar la voz como una clave de la personalidad real. Además, estudios posteriores mostraron que hay un fuerte consenso entre los *oyentes* (hablantes jueces que juzgan los estímulos) acerca de los rasgos estereotipados sobre las voces (cf. Bradac 1990, Giles & Coupland 1992).

Los juicios sobre el habla basados en estereotipos constituyen —sin lugar a dudas— un recurso socialmente identificador, vital y cotidiano. Parece haber ocurrido una auténtica explosión de investigaciones en diferentes partes del mundo. En las últimas tres décadas, se ha mostrado que la gente puede expresar actitudes definidas y consistentes hacia los hablantes que usan un particular estilo de habla, con propósitos diversos: identificar la territorialidad o procedencia de las diferencias lingüísticas, decidir políticas de uso público, definir modelos lingüísticos escolares, entre otros.

A partir de la década de los sesenta, la proliferación de estudios sobre actitudes acerca del lenguaje refleja el empleo de básicamente tres técnicas de investigación (Cargile *et al.*, 1994). La primera de ellas es el *análisis de contenido*, que se ha aplicado en el tratamiento público atribuido a las variedades de lenguaje como una impor-

tante fuente de información acerca del estatus relativo y la valía de las variedades lingüísticas. Las técnicas que se han incluido en este punto corresponden a estudios observacionales, etnográficos y de observación participante (Stevens 1983); a investigaciones sobre políticas educativas y lingüísticas gubernamentales (Bourhis 1982); así como de literatura, documentos oficiales y de negocios, periódicos y medios de comunicación.

Una demostración útil de este tipo de análisis es la planteada por un grupo de sociolingüistas encabezados por Joshua Fishman en un trabajo sobre el tratamiento diferenciado de aspectos lingüísticos y culturales que se daba en periódicos de Nueva York, para comentar prácticas en inglés o en español de la población portorriqueña (Fishman *et al.* 1971). Resultados de este tipo de investigaciones permiten establecer comparaciones documentadas y formular inferencias acerca de las actitudes desde fuera y desde dentro del grupo, tanto como de los roles sociales de las dos lenguas.

Sin embargo, las actitudes hacia el lenguaje pueden implicar muchas más valoraciones hacia variedades lingüísticas diferentes, pero muy identificables. La gente desarrolla actitudes culturalmente específicas hacia el lenguaje, teniendo en cuenta una diversidad de actividades locutivas tales como el acento, la calidad de voz (Pittam, 1987), el registro de habla (Lee & Oster, 1992), la diversidad y la intensidad léxica (Bradac *et al.*, 1988). En todos estos casos, resulta nítida la función de diferenciación social que desarrollan las actitudes lingüísticas: los hablantes buscan acentuar las diferencias con otras variedades, a fin de establecer distinciones positivas a favor del endogrupo y justificar los comportamientos comunicativos diferentes (Leyens *et al.* 1996).

Autores tales como Agheyisi & Fishman (1970) —cuyo panorama del campo de estudio de las actitudes hacia el lenguaje presento abajo— y Schiffman (1997) sugieren la posibilidad de que las investigaciones que desarrollan el enfoque de contenidos psicosociales asociados a la diferenciación lingüística reflejan una filiación compartida de objetos de análisis, lo que permite establecer un patrón o repertorio temático típico de este tipos de estudios de las actitudes.

Esta propuesta desarrolla el postulado de que existen calificaciones o categorías generales de valoración —una suerte de universales psicosociales del lenguaje— como las siguientes: rasgos del lenguaje que detonan juicios generalizables a toda la comunidad de habla, motivaciones que dan ritmo diferente al aprendizaje de lenguas maternas o segundas lenguas, idiomas poseen un alto estatus, los hablantes y las variantes dialectales. Además existen dominios semánticos tradicionales tales como el cambio del idioma y otros por el estilo (*cf.* Cuadro 5, *Infra*).

La posibilidad de que el repertorio de tópicos de las actitudes lingüísticas posean un estatus global, permanente y descontextualizado históricamente plantea grandes dificultades teóricas para explicar fenómenos que son observables en procesos socioculturales específicos tales como la motivación por determinados idiomas, el origen etnocéntrico de algunos contenidos reflexivos y la vinculación perceptible con las ideologías y creencias que prevalecen en los contextos etnoculturales. Dificultades como las señaladas frecuentemente son soslayadas en los estudios empíricos por el uso direccional de metodologías ejercidas por el investigador³².

Cuadro 5: Tipos de estudios y técnicas de elicitación de datos

Substantive Topics	Survey Questionnaire	Interviews	Scaled & Weighted Measures	Matched Guise	Auto biography	Observational	Case Study	Other
1. Classical/standard/ Official vs. Modern/non Standard/ vernacular		Nader 1962, Gumperz 1964				Ferguson 1959, Gumperz 1964		McDavid Jr 1948 (field records)
2. Creoles, Pidgins and Trade Languages	Samarin 1966	Samarin 1966						Spitzer 1966 (Documents)
3. Social Significance of Language	Lambert et al 1960, Herman 1961,	Herman 1961, Nader 1962, Gumperz	Lambert et al 1960, Anisfeld et	Lambert et al 1960, Anisfeld et al 1962	Herman 1961 Hunt	Gumperz 1964		Kiple 1968 (mirror image), Her-

³² Hay que recordar que los repertorios ‘típicos’ han sido utilizados como un método para establecer la unidad teórica de un campo disciplinario. Dell Hymes (1984) utiliza esta estrategia en su conocido trabajo “hacia etnografías de la comunicación”.

<i>Varieties</i>	Anisfeld et al 1962, Anisfeld & Lambert 1964, Lambert 1964, Lambert et al 1965, Fishman 1968, Kimple 1968, Webster & Kramer 1968, Silverman 1969, Tucker 1969, Tucker & Lambert 1969	1964, Labov 1966	al 1962, Anisfeld & Lambert 1964, Lambert 1964, Lambert et al 1965, Lambert et al 1966, Fishman 1968, Silverman 1969, Tucker & Lambert 1969	Anisfeld & Lambert 1964, Lambert et al 1965, Lambert et al 1966, Webster & Kramer 1968, Silverman 1969, Tucker & Lambert 1969	1966			<i>man 1961 (Survey material)</i>
<i>4. Dialect Differences & Mutual Intelligibility</i>	Haugen 1966							<i>Wolf 1959 ("Testing")</i>
<i>5. Language Choice and Usage</i>	Barker 1947, Herman 1961, Rubin 1963, Fishman 1968, Greenfield & Fishman 1968				Herman 1961, Hunt 1966	Barker 1947	Barker 1947	
<i>6. Second Language Learning</i>	Lambert & Gardner 1959, Lambert et al 1963	Ervin—Tripp 1967	Lambert & Gardner 1959, Lambert et al 1963, Ervin—Tripp 1967					
<i>7. Language Maintenance & Language Planning</i>	<i>Fishman et al 1966, Fishman 1968</i>	<i>Hesbacher & Fishman 1965, Johnston 1967</i>	<i>Fishman 1968</i>					<i>Fishman et al 1966 (Files, documents, reports)</i>

Fuente: Agheyisi & Fishman 1970: 142–143.

Al final de cuentas, resulta claro que el enfoque sobre los contenidos psicosociales no tiene la potencia conceptual para cubrir todo el campo del fenómeno de las actitudes lingüísticas. Las actividades de describir, concebir y razonar reflexivos sobre lenguas, hablantes y comunidades motivan discusiones sobre el valor científico de la racionalidad de los hablantes, de las interpretaciones del investigador y, además, de las definiciones *oficiales* que se enuncian sobre las lenguas e la identidad étnica.

El escepticismo sobre el alcance genérico y descontextualizado de las actitudes hacia el lenguaje permite realizar una conexión con

una discusión cognitiva de gran interés teórico: ¿los hablantes pueden aprehender directamente todo o sólo parcialidades de los procesos y características de las historias lingüísticas y comunicativas? Historia etnolingüísticas indígenas, en el caso de este estudio. Sólo la propuesta racionalista postularía que los hablantes se informan directa y auténticamente de los estados y operaciones de la mente mediante la conciencia, la autoconciencia y la introspección. Los pensamientos, sentimientos y deseos de los sujetos, sus percepciones, recuerdos e imágenes se revelan siempre en sus mentes. Ampliaré este punto más adelante.

Una segunda técnica para obtener datos sobre actitudes lingüísticas —el *método direct*— implica preguntar abiertamente a la gente cuáles son sus actitudes acerca de diversas conductas lingüísticas. Las actitudes hacia el lenguaje son medidas directamente por los investigadores o mediante cuestionarios. La ventaja de esto es que se puede obtener información específica acerca de actitudes. Por ejemplo, no sólo se pueden comparar actitudes hacia dos lenguas (español vs. inglés), sino también evaluar dialectos (por ejemplo, el inglés estadounidense estándar vs. el *inglés negro*, en Taylor 1973), observar y analizar el code-switching no sólo entre lenguas, sino entre pronunciaciones particulares, patrones gramaticales o selecciones léxicas en el nivel del microanálisis (Greenbaum 1973, Labov 1966). En consecuencia, preguntar directamente a las personas permite a los investigadores explorar mucho más cosas acerca de las variedades lingüísticas y las actitudes que los estudios basados en el análisis etnográfico de las variedades lingüísticas.

La tercera técnica empleada en el estudio de actitudes hacia el lenguaje intenta relacionar medidas más indirectas. Este enfoque se conoce como el *paradigma de la evaluación del hablante* (Ryan et al., 1988). Se pide a los participantes evaluar hablantes audiograbados sin proporcionar etiquetas o detalles reveladores de su grupo social. Las evaluaciones pueden cubrir varios rangos de categorías. Por ejemplo, a los oyentes —jueces— se les puede preguntar si los hablantes del estímulo son amistosos o inteligentes. Debido al supuesto control sobre factores lingüísticos, se supone que los jueces reflejan actitudes subyacentes hacia una determinada variedad de len-

guaje o conducta. Este método, por consiguiente, provee una manera indirecta de obtener actitudes hacia el lenguaje que son menos sensibles para reflejar los prejuicios sociales que los que logran los cuestionarios.

Una de las técnicas más afamadas en esta perspectiva de elicitación es el *Matched Guise*, concepto de difícil traducción al español, que bien podría ser parafraseado como *calificación de pares de testimonios discursivos anónimos*. Esta técnica de elicitación alcanzó una enorme difusión en la investigación sociolingüística a partir de los trabajos de Wallace Lambert acerca de las tendencias *subjetivas* que muestran las situaciones de bilingüismo social, especialmente en zonas de Canadá donde se presenta el contacto multidireccional francés-inglés (Lambert *et al.* 1965 y 1975, especialmente), aparte de la situación de las poblaciones indoamericanas (*First Nations*). Dada la gran notoriedad que alcanzó esta técnica en la investigación de las tendencias sociales e individuales del bilingüismo, me detendré un poco en estas investigaciones ejemplares.

A comienzos de los años sesentas, los estudios acerca del bilingüismo en la región francófona de Canadá generaron una auténtica evolución conceptual y metodológica. Los trabajos experimentales de Lambert sobre prácticas de enseñanza inspiradas en el enfoque de la inmersión lingüística mostraron la enorme importancia del cambio de actitudes en el desarrollo del bilingüismo. Se evaluó la posibilidad de que la transformación de patrones de escolarización (enseñanza bilingüe, por ejemplo) produjera cambios correspondientes en los sectores dominantes de la sociedad hacia el sector minoritario. Lambert *et al.* (1960) reportaron las innovaciones metodológicas del *Matched Guise Technique* en los siguientes términos:

Se eligen hablantes considerados como “hablantes nativos” en dos lenguas diferentes —inglés y francés— y se les graba un corto segmento hablado en ambas lenguas. Se utiliza el mismo contenido, de modo que la única variable sea el lenguaje. Si participan 5 hablantes, se obtienen 10 hablas anónimas —disfrazadas— que son escuchadas y valoradas por otros hablantes de la comunidad.

La muestra de hablantes jueces entrevistados atribuye rasgos de personalidad a partir de las voces que escuchan, tales como peso, apariencia, inteligencia, confiabilidad, liderazgo, sociabilidad, amabilidad, autoconfianza y carácter.

Los resultados mostraron un continuo entre el inglés y el francés, donde los rangos altos favorecieron al inglés, a partir de ciertos rasgos. Cada grupo difiere de algún modo sobre los demás rasgos, pero hay consistencia entre ambos grupos en mostrar la *superioridad* de rasgos de las hablas anónimas en inglés. Otros rasgos (religiosidad, parentesco, por ejemplo) se puntuaron mejor en los francófonos³³. Además, se preguntaban otros rasgos o características a propósito del empleo que podrían desempeñar las personas grabadas, tales como figura de la televisión, secretaria ejecutiva, recepcionista, vendedor, trabajador de fábrica, obrero de la construcción u otros.

También William Labov utilizó algunas variables fonológicas, morfosintácticas y léxicas y descubrió continuos significativos en la pronunciación de /r/ postvocálica en el inglés de New York para elicitar evaluaciones de supuestas personalidades a partir de la variabilidad de pronunciaciones. El trabajo de Labov (1966) introdujo un modelo de estratificación socioeconómica de los sujetos para explorar diferenciaciones en ciertas variables³⁴ y reforzó el postulado de que los continuos evaluativos son extremadamente subjetivos y que los hablantes no logran separar las apariencias de las voces.

³³ Después de este estudio inicial, la técnica fue aplicada a otras situaciones sociolingüísticas que involucraban otras variedades de lenguas, por ejemplo, el inglés afroamericano vernacular vs. el inglés estándar americano; el inglés chicano vs. el inglés estándar americano; el hebreo israelita hablado por árabes vs. el hebreo israelita hablado por judíos.

³⁴ Fasold (1984) reporta otra técnica: videograbaciones de interacciones comunicativas entre niños afroamericanos y anglos. Posteriormente, se exhibe la grabación y se piden evaluaciones de las hablas, entre otros criterios. Típicamente, los maestros ponderan más alto a los niños blancos. Posteriormente, se muestra una cinta editada que revierte las hablas, pero las evaluaciones siguen favoreciendo a los niños blancos.

En la base de esta técnica se encuentra la hipótesis de que los aspectos funcionales y estructurales del contacto entre dos sistemas lingüísticos son interpretados por los hablantes más bien a partir de sus experiencias sociales, su prestigio o su poder económico. Es decir, los hablantes perciben el contacto lingüístico en correlación con la estructura social y política de la comunidad correspondiente, pero introducen en sus valoraciones sus propias experiencias o valores culturales, sedimentados en sus conductas comunicativas por las diversas socializaciones que los han conformado. Por esta razón, basta tan sólo una muestra (estímulo) de breve duración para que afloren ideas, sentimientos, idealizaciones y estereotipos acerca de una determinada lengua y sus respectivos hablantes.

Una propiedad importante de estas reacciones es que conforman un complejo sistemático de opiniones y representaciones, lo que permite clasificar, calificar y definir diferentes *calidades* lingüísticas con cierta consistencia, aunque en ocasiones se presenten contradicciones. Generalmente, estos sistemas subjetivos concuerdan con los valores y objetos significativos de la comunidad donde está inserto el hablante³⁵.

En suma, hay una baja o nula correlación entre las medidas de actitudes generalizadas y las apreciaciones de la técnica de *Matched-Guise*. Es más, los investigadores plantean que la técnica de *Matched-Guise* permite elicitar respuestas que son relativamente bajas en prejuicios y que están menos afectadas por los elementos del proceso de

³⁵ Para detectar estos sistemas subjetivos, Lambert propuso el procedimiento de presentar diferentes hablas anónimas. No se revela al oyente/juez la identidad ni la procedencia de las personas que hablan en la grabación, quienes describen, leen o comentan un evento que no revela indicios de la identidad de los hablantes del estímulo. De modo que el oyente/juez debe apoyar sus opiniones e identificaciones en ciertos rasgos sociolingüísticos o funcionales de la comunicación (velocidad de habla, timbre de voz, pronunciación, repeticiones, asociaciones, memoria de corto plazo, fluidez sintáctica, etc.). Así, a partir de la audición de las hablas anónimas y de la referencia a ciertos rasgos específicos del lenguaje, tanto de la estructura como del uso, los oyentes/jueces formulan categorizaciones y asignan atributos, que bien pudieran considerarse como la interpretación del proceso social y sociolingüístico que se presenta en su propia comunidad.

medición. Resulta claro que las diversas 'evaluaciones sociales' que se producen en relación al 'estímulo', son las que pueden definirse mejor como respuestas a discursos que son reconocibles en determinado contexto, como de hecho es el caso de cualquier encuentro cara a cara.

A pesar de la ambivalencia del concepto de actitud, cabe destacar que tuvo un empleo prolífico desde los primeros momentos de la sociolingüística. Weinreich & Labov & Herzog (1968), Fishman (1969) y Ferguson (1984) lo reemplazan en sus macroanálisis de la heterogeneidad de las lenguas históricas y del contacto entre lenguas. Sin abandonar del todo las orientaciones mentalistas y disposicionales del concepto, intentan llegar a categorías sociolingüísticas específicas. Así, se incrementa bastante el repertorio terminológico. Weinreich (*Op.cit.*) habla de 'apego' y 'tensión emotiva'; Fishman (1966) populariza la noción de 'lealtad lingüística'; Rafael Ninyoles (1980), por su parte, propone la controvertida noción de "autodio", para referirse a los efectos autodestructivos de los hablantes que asumen la lógica de la hegemonía y su refuncionalización; Osgood y cols. (1957) proponen la teoría del 'espacio semántico' que se hizo célebre y decisiva en el diseño de los estudios psicométricos de opinión.

El concepto de espacio semántico —en particular— implica también una especie de universal psicológico, una competencia evaluativa de los objetos socioculturales y sus cualidades que opera instintivamente con una escala o campo con tres valores: un extremo positivo (+), un centro neutro y un extremo negativo (—). De este modo, el principal procedimiento valorativo es la polarización frente a las cualidades. Me atrevo a proponer que esta epistemología positivista constituye la principal vertiente de la investigación de actitudes lingüísticas en el ámbito latinoamericano. Ni siquiera el colapso teórico y metodológico de la sociolingüística empírica en nuestra región ha impedido que siga reinando en este campo la teoría del espacio semántico polarizado.

Es bastante conocida la eficacia de las condiciones ideológicas en la reproducción de los conflictos étnicos, las cuales interfieren la interpretación de las relaciones interculturales. Los propios sujetos cultural y lingüísticamente dominados internalizan parámetros he-

gemónicos destructivos. Señala Lenk (1971) que una de las formas principales de la dominación social consiste en el ocultamiento o mistificación de las estructuras principales de un sistema social, por medio de conjuntos de opiniones que moldean no sólo la capacidad cognoscitiva, sino también la fuerza de transformación de los sujetos.

Desde otro ángulo, resulta además sintomático que los principales avances en este campo provengan del análisis de situaciones interétnicas conflictivas en diversas sociedades contemporáneas, en las que se presentan problemas de poder, racismo, soberanía, estatus o de identidad de minorías. Para Ninyoles (*Op. cit.*), se trata del dilema contemporáneo de la desigualdad social, cuyas opciones son, por un lado, una democratización político—cultural o, por otro, una exaltación bilingüista dentro de un proceso de sustitución lingüística.

En los siguientes apartados revisaré algunas discusiones teóricas en torno al fenómeno de la reflexividad en las ciencias sociales y, muy en particular, en la sociolingüística.

1.3 SUBJETIVIDAD Y REFLEXIVIDAD VALORATIVA

Todo se multiplica, se acumula, se renueva y al mismo tiempo inunda (Dagognet 2004).

Con mayor frecuencia de lo imaginable, en investigaciones dentro de las ciencias sociales se opera con la percepción de que los resultados de los estudios tienen necesariamente un carácter *objetivo*. En ese sentido, los investigadores asumen categóricamente una independencia —al menos, tratan de lograrla— respecto de las personas que portan y emiten el conocimiento —en el caso del presente estudio— de los hablantes de lenguas indígenas. De acuerdo con este supuesto, la objetividad es la que hace la diferencia entre el conocimiento científicamente *válido* y otros productos del esfuerzo y mente humanos.

En los ámbitos de la epistemología y la filosofía se constatan muchísimos esfuerzos, por una parte, para justificar el principio enunciado antes. Por otra, se usan diversas prácticas y herramientas metodológicas para apoyar y producir esta idea de objetividad³⁶. En la práctica científica cotidiana casi todos los investigadores, sin embargo, *conocen* el impacto de las influencias personales y situacionales en su trabajo de investigación y sus resultados. *Oficialmente* y en las publicaciones esas influencias son usualmente disimuladas y consideradas como defecto, cuya mención debe evitarse.

Con frecuencia, la investigación cuantitativa ha sido acusada de negligencia por no considerar importantes aspectos de las vidas humanas que el paradigma positivista no logra explicar (McCracken 1988). Una de las omisiones se refiere a las estructuras de significado

³⁶ Un ejemplo habitual y bien conocido es la estrategia retórica de evitar el uso del pronombre de primera persona en los textos científicos.

que constituyen la realidad social, las cuales no son adecuadamente analizadas por las técnicas cuantitativas. Otra omisión quizás más fuerte es la presuposición de que la realidad social se estudia como 'verdad objetiva', que cambia cada cierto tiempo. Por lo tanto, aparece aquí la cuestión de la habilidad o el talento del investigador para mostrar la objetividad a partir de la construcción de sus datos, ya que las ideas y creencias específicas predominantes en la sociedad a la que pertenece afectarán o determinarán 'el tipo de verdad' que descubre y analiza.

Parece evidente que se requieren otros planteamientos de análisis de las estructuras de significado para resolver la idea de verdad en la sociedad y para aceptar el hecho de que los científicos son fieles exponentes de las creencias dominantes en la sociedad (Faux 2007). A esta corriente suelen aplicarse expresiones como 'post-positivista', 'fenomenológico' y 'post-modernista'³⁷. Dentro de este enfoque *anticientífico* (Ratner 2007), la unidad de análisis es el *mundo de vida* de los seres humanos, tal como se experimenta individualmente. Para estudiar los mundos de vida se requiere otro método de investigación con un enfoque interpretativo (*qualitative research method*). La implicación que se pone en juego en este punto es que la investigación social se beneficia cuando desarrolla estudios de campo basados en la interacción entre el investigador y los sujetos estudiados (McCraken 1988)³⁸.

³⁷ Los grandes problemas en esta cuestión es el conocimiento de la realidad, de nosotros mismos y la naturaleza del conocimiento. Las exploraciones en las ciencias sociales se han orientado tanto hacia las conductas individuales, grupales como al funcionamiento del cerebro. Las incursiones han producido la creación de muchas teorías y métodos para explicar y entender tales fenómenos. El llamado 'método científico', como ha sido usado en las ciencias naturales, se ha convertido en la ejemplificación de las teorías y los métodos. Los métodos positivistas de las ciencias naturales fueron adoptados por la psicología al final del siglo XIX y dominan toda la investigación psicológica de hoy (Faux, en Cisneros-Puebla 2007).

³⁸ Al respecto, los investigadores formados en la tradición hermenéutica saben que los textos cotidianos se prestan a múltiples lecturas, situación encarnada por la propia naturaleza del signo. Sin embargo, no sólo el contenido de la lectura difiere, sino también el propio proceso de leer (Roth & Breuer 2003).

Durante las últimas décadas, estudios en campos como la historia, la filosofía, la sociolingüística, la antropología, la sociología y la psicología social han evidenciado la influencia que ejercen los factores personales, sociales y locales en el desarrollo del proceso de investigación y sus resultados, como la conformación de los equipos de investigación, el ritmo de los trabajos prácticos y la propia personalidad del investigador. Sin embargo, tales fenómenos son ignorados o, al menos, no reconocidos como una parte inevitable e integral del trabajo científico cotidiano. Un recurso importante para mantener la ficción de la objetividad es el uso de métodos estandarizados para obtención e interpretación de los datos, que se aprecian como procedimientos y recursos (*aparato técnico*) que ayudan a eliminar las influencias subjetivas y locales.

La preeminencia y exploración del territorio de la subjetividad podría tener enormes consecuencias intelectuales para las ciencias que estudian el pensamiento de las personas. En verdad, *el sujeto* se sitúa dentro del *objeto* en el sentido amplio sentido y todo lo que envuelve (lenguaje, herramientas, instituciones). De acuerdo con Dagognet (2004), los investigadores en ciencias sociales asumen que entran con plenitud en el universo del pensamiento, sin advertir que ello no implica más que *construir y rayonear*. Dadas estas restricciones en las intervenciones del investigador, resulta muy dudoso que las explicaciones de la casualidad provengan de los llamados hechos empíricos reales, que normalmente están sujetos a la contingencia y que son simplemente secuenciales. Por tanto, falta encontrar dentro del dispositivo intelectual el territorio diferenciado de la interioridad y de la subjetividad:

En suma, renunciamos a la subjetividad en ella misma y por ella misma: ella no se sitúa sino en aquello que nos lleva a descubrirla. Nosotros somos miles de cosas. Por lo cual esta subjetividad permite los deseos y nos sumerge en la confusión y por tanto en la demencia (Dagognet 2004: 15, trad. de HMC).

Por lo general, la investigación cualitativa no usa procedimientos estandarizados, hecho que se utiliza como un criterio para atri-

buir baja reputación a la investigación cualitativa. Los procesos epistemológicos de la investigación cualitativa tales como las interacciones y la negociación de condiciones de observación y registro se tornan más determinantes que en la contraparte cuantitativa. En esas condiciones, los investigadores cualitativos tienden a vincularse con la problemática involucrando formas reflexivas.

Estas discusiones han ocurrido tradicionalmente en el contexto de la teoría del conocimiento y de la filosofía de la ciencia. Cabe recordar que desde inicios del siglo XX la idea de una ciencia 'unitaria' era muy popular en Europa. Esta expectativa postulaba e intentaba resolver los principios y los criterios metodológicos comunes de la calidad para todas las ciencias empíricas. Pero no se encontró tal base común, adecuada a los requisitos específicos de las diversas disciplinas. Esta tradición tuvo un gran impacto en las ciencias sociales en el 'hemisferio occidental', especialmente desde la Segunda Guerra Mundial (Breuer & Kölbl & Reichertz y Roth 2007). En contraste, los métodos y los acercamientos hermenéuticos y *cualitativos* de las metodologías para la producción del conocimiento en las ciencias naturales, fueron considerados menos 'científicos' y aceptables sólo en las ciencias sociales.

A medida que disminuye la influencia de tales conceptos de la filosofía de la ciencia —típicos del racionalismo crítico— y que se pone más atención en las 'relaciones sociales' en la ciencia y comunidades científicas —como sucede con la propuesta de T. Kuhn—, se observa una nueva tendencia en la filosofía de la ciencia. Aparte de 'aterrizar' los criterios de la calidad en la lógica y la epistemología, las características cognoscitivas, sociales, económicas, culturales, intermedias e históricas de la investigación científica vinieron a poner atención en el conocimiento mismo. Esto no quiere decir que estos aspectos no desempeñaron ante un papel de interés. Las perspectivas del uso práctico del conocimiento en los negocios y en la guerra han estimulado fuertemente la ciencia, incluyendo a las ciencias sociales. Ahora estos aspectos ocupan una parte relevante, detallada y realista en el discurso y los objetos oficiales de descripción y análisis, lo cual ha tenido enormes consecuencias para la política de la ciencia (*Idem*).

Dado el interés del presente trabajo por el fenómeno de la reflexividad sociolingüística sobre la cuestión indígena, las objeciones y los méritos de la investigación cualitativa constituyen parámetros importantes para entender las oportunidades de enfrentar la naturaleza subjetiva del concebir y razonar sociolingüístico, con procedimientos más frontales y productivos. Sin omitir del todo el peso que tiene la ficción de objetividad, habrá que emplear y valorar la subjetividad como un recurso epistemológico que permita llegar más a fondo en los significados de los razonamientos reflexivos. Cabe admitir que no es exagerado pensar que la problemática de la subjetividad y reflexividad constituye una presión fuerte y desafiante para las investigaciones sociales. Por eso, no pocas teorías o autores caracterizan la subjetividad de forma defensiva como una *deficiencia epistemológica*. Entonces, ¿cuáles son las estrategias metodológicas, pragmáticas, de análisis y registro que derivan del principio de considerar la subjetividad como una característica inevitable y central de la investigación? En esta dirección van las consideraciones siguientes.

El análisis de la reflexividad sociolingüística —en el marco de la discusión mencionada arriba— asume que las operaciones intelectuales de describir, juzgar y razonar sobre las lenguas están inherentemente estructuradas por la subjetividad del investigador, sin que esto se considere una limitante. No obstante, aplicaciones de este enfoque en el campo de la sociolingüística son casi inexistentes. Son verdaderamente escasos los esfuerzos metodológicos y epistemológicos en la lingüística por crear formas alternativas de abrir la investigación hacia cualquier forma de conocimiento y de esa manera, minimizar o eliminar los posibles prejuicios del investigador, situación contrastante con innovadoras investigaciones en la sociología y filosofía del conocimiento actuales (Cf. Breuer & Mruck & Roth, 2002, Knuuttila 2002, Fink 2000, Dagognet 2004).

Un aspecto de interés puede extraerse de la interrelación sujeto-investigador-objeto para explorar las posibilidades de análisis de los razonamientos y las valoraciones sociolingüísticas: los discursos reflexivos son por general *explicaciones de interés*, porque en ellos juegan un papel determinante los objetivos y problemas de grupos

etnolingüísticos. En este caso, los patrones de explicación deben ser compatibles con las verdades pretendidas y las demandas de reivindicación del grupo correspondiente, aunque no siempre requieren hacer explícita esa vinculación. Así, toda descripción o actividad reflexiva son parte constitutiva de la realidad aludida y cualquier argumentación para justificar las valoraciones es un intento inútil. Esta intencionalidad es lo que hace especiales a estas explicaciones reflexivas. De manera que la ocultación es un síntoma de toda práctica explicativa, como reflexión de los motivos de individuos particulares. Según Knuuttila (*Idem*) hay una naturaleza estropeada en estas explicaciones, lo que requiere mayor atención analítica, no necesariamente para ponerse a favor de otras tentativas de explicación.

Otra consecuencia de la exploración de las intervenciones de los sujetos y del investigador en el objeto reflexivo es la revisión de la discusión sobre representación y objetividad. Si se aceptara que el conocimiento social y cultural está producido históricamente de manera contingente, entonces habría razón suficiente para cuestionar la objetividad de las representaciones científicas. En verdad, la reflexividad del hablante —pero sobre todo la reflexividad del investigador— revela que la introspección y cierto espíritu crítico introducen una gran complicación en las bases cognitivas y evaluativas de las representaciones reflexivas.

De hecho, existen elementos para considerar que existe una crisis de validez de la representación. Los estudios actuales de actuales son una consecuencia de esta supuesta crisis, que podrían remediarse si se reconociera la relación ambigua que existe entre los textos del investigador y la realidad estudiada. En opinión de los especialistas, concentrar la atención en procedimientos y técnicas tiende a colocar la atención lejos de los problemas fundamentales asociados a las cosas, tales como el papel de la lengua, de la interpretación y de la selectividad en el trabajo de investigación, lo que subestima la necesidad de la reflexión.

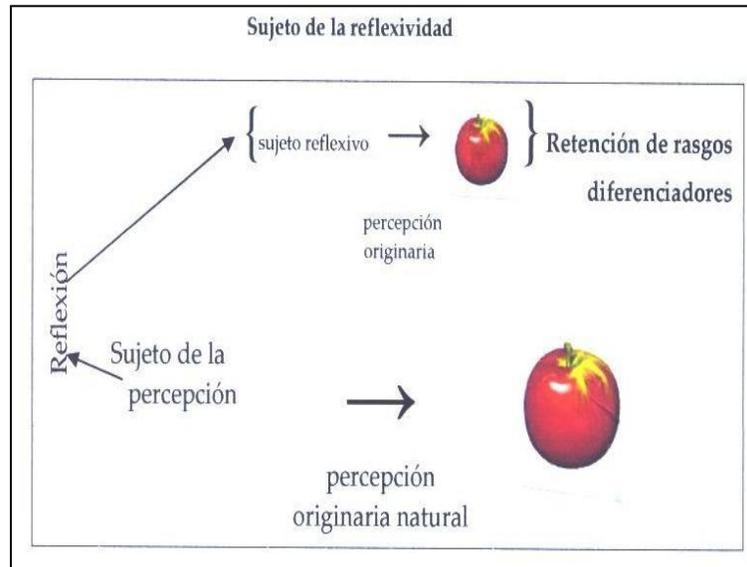
Sobre la base de aceptar que el método de investigación no es un autómatas que produce siempre representaciones confiables de la realidad, hay que valorar entonces el papel de la subjetividad y del discurso en la representación científica. Quizá habría que imaginar

una nueva clase de texto científico, evitando que la retórica se convierta en el punto central del estudio de la reflexividad.

Tal vez una de las restricciones al enfoque de la subjetividad provenga de la fuerza y prestigio que posee el paradigma positivista en la investigación empírica dentro de las ciencias sociales. Una manifestación de esta afiliación teórica es el uso preferente de mediciones cuantitativas y objetivas, para dar mayor relevancia a la reputación que poseen al respecto las investigaciones de las ciencias naturales. Conforme con este paradigma, la realidad social se entiende como una entidad objetiva, de modo que el esfuerzo del investigador consistiría en explorar esa entidad punto por punto hasta descubrir la verdad. La aparición o presentación de los datos, los hechos, constituyen reflejos inequívocos de la realidad. Y a medida que se va consiguiendo bases adecuadas y suficientes para formular conclusiones empíricamente fundadas, es posible aspirar a establecer generalizaciones y sistemas teóricos (cf. Fink, *Op.cit.*).

A fin de conceptualizar el proceso de investigación en los términos anteriores, transformando la relación del sujeto-investigador con su objeto de investigación, es necesaria una teoría de la actividad reflexiva, en la que sujeto y objeto están explícitamente incluidos en la ontología. La reflexividad consiste en un mecanismo comunicativo sobre sí mismo y sobre sus actividades; incluye además un recurso de retención de rasgos o detalles sobre los cuales orientar los razonamientos (Véase Fig.4). La teoría de la actividad reflexiva se enfoca sobre acciones prácticas y analiza su naturaleza mediada y contextualizada en sistemas, antes que en la cabeza de las personas. Dado que la reflexividad y la subjetividad se realizan como *performances*, la teoría de la actividad reflexiva es una forma apropiada de contextualizar haciendo la investigación, escribiendo la investigación, leyendo la investigación.

Figura N° 4



Fuente: Philautarchie.net (2006).

Hasta ahora la presentación de la reflexividad en su vinculación con la subjetividad ha privilegiado el aspecto locutivo y discursivo, sin hacer mención alguna al aspecto proposicional, la lógica informativa que subyace en los discursos reflexivos. Es claro que se trata de una dificultad teórica no menor para entender la construcción del describir, juzgar y razonar sociolingüísticos. Esta reflexión nos regresa a la tradición filosófica que vinculaba conocimiento y actitudes. Surge necesaria la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principios cognitivos sobre los cuales se desarrolla la actividad reflexiva acerca del lenguaje?

El nudo fundamental de la pregunta anterior es cómo funciona la interrelación entre lenguaje y pensamiento, en el contexto de actividades reflexivas que se encaminan a introducir una convivencia

sociocultural basada en la ética del pluralismo lingüístico y reorganización multicultural.

Al respecto, la epistemología constructivista (sociohistórica) proporciona un fuerte apoyo conceptual para responder la pregunta en cuestión, mediante el postulado de que el conocimiento se crea mediante la interrelación dinámica entre lenguaje y pensamiento (Vigostky 1995, Baquero 1997). Desde esta perspectiva, recupero y parafraseo tres principios para caracterizar esta teoría de la actividad reflexiva:

1. El lenguaje —a través de palabras y formas discursivas— permite la apropiación e interiorización de contenidos y expresiones del pensamiento (*noesis*, concebir, juzgar y razonar)³⁹.
2. La apropiación y la interiorización de estructuras lingüísticas favorecen la organización de unidades temáticas o significativas en el contexto de una comunidad de habla.
3. En la práctica, la apropiación y la interiorización de tipos de discursos reflexivos sobre las lenguas están asociados a una tipología de razonamientos.

Sobre la base de los principios enunciados, hay que buscar el carácter reflexivo, metalingüístico y valorativo sobre las lenguas en las operaciones de representación y de interiorización de significados e imágenes. Ambos tipos de operaciones constituyen más bien un conjunto abierto, continuo y flexible, una amalgama de representaciones sin fronteras, con diseños abiertos, que también cristalizan como representaciones idiosincrásicas y estereotipadas dentro de una comunidad de habla.

³⁹ Este primer principio corresponde en cierta forma a la teoría saussuriana, en el sentido de que los signos son entidades de representaciones individuales o aún más como representaciones sociales de representaciones individuales. Cuando los hablantes interiorizan los signos lingüísticos, usan esta propiedad meta—representativa, que es la condición *sine qua non* de la emergencia del carácter autorreflexivo.

Por razones vinculadas a las necesidades de las organizaciones socioculturales los razonamientos sociolingüísticos abiertos, individuales y continuos —aunque sólo sean representaciones parciales y fragmentarias sobre las lenguas y sus comunidades— tienden a agruparse y reorganizarse en torno de los significados más difundidos, públicos y *aceptados*. Planteada esta transición en términos de Bronckart (2004), se trata de la tendencia a la estandarización del funcionamiento psíquico. La transición del razonamiento continuo, flexible, abierto hacia unidades discretas constituye —en el marco del constructivismo sociohistórico— la condición básica para la emergencia de un pensamiento consciente. Sólo cuando las formas representativas se desdoblán y se organizan en unidades discretas, se puede desplegar el movimiento autoreflexivo, característico del funcionamiento psíquico consciente (Vigotsky, *Op.cit.*).

Las implicaciones del planteamiento sociohistórico del desarrollo humano —incluidos el lenguaje y los conceptos— se resumen en tres argumentos. Uno es la explicación constitutiva: la participación del hombre *en* la cultura y el desarrollo de sus potencialidades mentales *a través de* la cultura hacen imposible dar cuenta de los procesos psicológicos y lingüísticos individuales. Un segundo argumento es que el significado se hace público y compartido, debido a la participación en la cultura. Las formas de vida —adaptadas culturalmente— dependen de significados y conceptos compartidos y depende también de formas compartidas de discurso que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.

El tercer argumento es que la cultura radica en la llamada psicología popular, que contiene las claves —los estados intencionales: creencias, deseos, intenciones, compromisos— para explicar qué hace que los mundos sociales funcionen. La psicología popular, aunque evoluciona, no es sustituida por paradigmas científicos, pero es habitualmente ignorada por los investigadores, que buscan explicar la realidad desde fuera de la subjetividad:

Tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y funcionamiento del ser humano. No se trataba sólo del aumento

del tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y liberación de las manos. Éstos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de los sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana. [...] Una vez cruzada la línea divisoria, ya no podía hablarse de una mente “natural” que se limitaba a *adquirir* el lenguaje como un accesorio (Bruner 2006: 31).

Los géneros discursivos y repertorios temáticos que mencioné al inicio de esta sección participan de ambos tipos de representaciones —las abiertas y las discretas— y sirven a los sujetos hablantes como formas de aprendizaje social de los significados que se reflejan en las diversas interacciones comunicativas cotidianas. El proceso que se despliega a partir de diversos tipos de discursos pone en conexión o asimilación las representaciones individuales y las colectivas, a partir de *formatos públicamente aceptados* que ponen en interacción los razonamientos privados y públicos sobre el lenguaje.

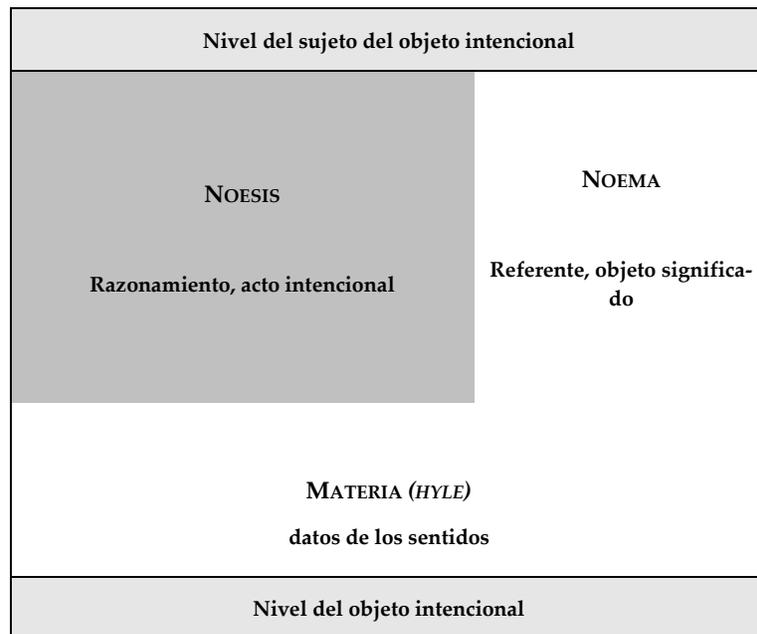
En suma, estos principios nos dirigen hacia las tres operaciones que —según la *Logique de Port-Royal*— caracterizan la actividad semiótica de *noesis* (concebir, juzgar y razonar). En la figura 5 (*Infra*) sugiero el campo de análisis de mi investigación. Una es la operación de *concepción* o delimitación o estabilización de unidades de pensamiento, producto de interiorización de los signos, en tanto que entidades representativas sociales. La segunda es la operación de *juzgar* que es el producto de la interiorización de estructuras predicativas, valorativas. Y la tercera es la operación de *razonamiento*, que es el producto de la interiorización de estructuras discursivo-textuales (Bronckart 2004).

La concepción de la reflexividad sociolingüística como mecanismo básico de comunicación supone necesariamente la articulación entre razonamiento, lenguaje y acción, como he intentado establecer en estas últimas páginas. Resta ahora introducir el elemento que le imprime una dirección, una intencionalidad a las actividades reflexivas (Paredes Martín 2001). Pregunta Juan J. Acero, al respecto:

¿Debe nuestra mente, sus propiedades intencionales a las propiedades intencionales de las herramientas simbólicas que utiliza habitualmente y, de modo especial, a las propiedades semánticas de la lengua o lenguas en cuyo uso somos competentes. ¿Es el lenguaje público (y otros instrumentos de representación simbólica) el lugar donde buscar la clave de la intencionalidad de nuestra mente en lo que se posea de peculiar? (Acero 2001: 31)

La posibilidad de responder esta interrogante descansa en la concepción de intencionalidad de un estado mental como aquella propiedad que consiste en la posesión de un cierto *contenido*, es decir, significado y/o referencia. En suma, estar dotado de propiedades intencionales es poder representar —dar sentido— como una actividad mental derivada de las operaciones de identificar y denominar los referentes (Figura 5, *Infra*).

Figura N°5
Componentes de la estructura intencional



Fuentes: Philautarchie. Net (2006) y Bronckart (2004).

En general, el concepto de ‘sentido’ abarca dos interpretaciones que permiten establecer una crucial diferencia entre acción comunicativa y sentido o significado. Dar sentido consiste —en una de las interpretaciones— aquello a lo que el hablante se refiere, lo que intenta decir. La segunda interpretación, en cambio, consiste en lo que significa o predica el enunciado. Con base en este postulado, Ricœur (2006) sostiene que el sentido es tanto noético como noemático. A su vez, la intencionalidad tiene que ver con la orientación (*directedness*) o la referencia de los estados mentales. La intencionalidad incluye — y se toma a veces por equivalente— la representación mental.

Puede parecer que el sentido y la intencionalidad impregnan la vida mental; quizás una o ambas constituyen de alguna manera el tener una mente. Pero la realización de una comprensión general articulada del sentido o de la intencionalidad representa un desafío enorme. Especialmente, para establecer cómo son las relaciones entre ambos. ¿Uno se deriva de o es dependiente del otro? ¿O son aspectos quizás absolutamente independientes y separados de la mente? (The Metaphysics Lab, 2006)⁴⁰.

Esta forma de concebir la intencionalidad se debe en buena medida a John Searle (1983), quien buscaba la diferencia entre las capacidades representacionales de los actos de habla y de las creencias, deseos y demás estados mentales. En términos de J. Searle, los estados intencionales son los que tienen condiciones de satisfacción. En el caso de la creencia, las condiciones de la satisfacción son las condiciones bajo las cuales la creencia se considera verdadera. En el caso de una opinión, son las condiciones bajo las cuales la detección

⁴⁰ Con frecuencia, en filosofía el sentido consiste en una característica compartida para la detección de experiencias e imágenes, que pertenece también a una amplia gama de otros fenómenos mentales (por ejemplo, pensamiento, memoria y emoción). Es la característica que consiste en el parecerse a tener experiencias. Para ponerlo otra manera: los estados conscientes son estados que tienden a establecer un tema (The Methaphysics Lab, 2006).

de una experiencia es verificable; en el caso de la intención, las condiciones bajo las cuales se satisface o se realiza una intención⁴¹.

La intencionalidad de un acto es derivada, pues no hay nada intrínsecamente intencional en los productos del acto de emisión, en los ruidos que salen de la boca o marcas en el papel. Con base en este razonamiento, la explicación del significado consiste en identificar las razones mediante las cuales tenemos acceso a lo semántico.

De todas las herramientas mentales que adquirimos en el curso de proveer a nuestros cerebros los depósitos de la cultura, ninguno es más importante que las palabras —primero, habladas y luego escritas—. Las palabras nos hacen más inteligentes facilitando el conocimiento, del mismo modo (multiplicado muchas veces) en que las balizas y los mojones facilitan la navegación en nuestro mundo a las criaturas normales (Daniel Dennett, *Kinds of minds*, Apud Acero 2001: 32)

Según Acero, esta dificultad se aclara “diciendo que nuestra intencionalidad, la humana, y seguramente también la del oso [...] atento al salto del salmón que remonta el río, es *original* o *primitiva*, no debida a nada ni a nadie —y *a fortiori* que no resulta exclusivamente de un acuerdo tácito ni de una convención explícita—, mientras que la del estado del semáforo, de la máquina de estacionamiento o de los garabatos impresos en la página del libro es *derivada*, por transgredirse la condición apuntada. Así, frente a la intencionalidad derivada propia de los artefactos, la intencionalidad de la mente es primitiva u original (Acero 2001: 30).

Todas las entidades —desde la más simple a la más compleja— que tienen capacidad de producir interpretaciones de acciones y conductas constituyen los sistemas intencionales. La perspectiva

⁴¹ Otra manera importante de concebir la intencionalidad se deriva de la tradición analítica derivada del estudio de Frege y Russell, que se centra en la noción del contenido mental (o intencional). A menudo, se asume: tener intencionalidad debe tener contenido. Y el contenido mental se describe con frecuencia de otra manera como representacional o contenido informativo. Cf. The Methaphysics Lab, (*Idem*).

desde la cual desarrollan la actividad interpretativa es la postura intencional (*intentional stance*, Dennett 2004).

La postura intencional es la estrategia de interpretar la entidad del comportamiento (persona, animal, objeto), a partir del supuesto de que las entidades son agentes racionales que eligen sus opciones de actuar, siguiendo las orientaciones de sus creencias y de sus deseos. La postura intencional es la actitud o la perspectiva que adoptamos rutinariamente hacia otras personas o situaciones, como si fuera una actividad humana cultural y cotidiana.

La intencionalidad puede considerarse la llave para desenredar misterios de la mente, en todos los tipos de mentes. Es una capacidad que explota semejanzas para descubrir las diferencias, la enorme colección de diferencias que se han acumulado entre las mentes de nuestros antepasados y las nuestras, y también entre nuestras mentes y las de nuestros compañeros habitantes del planeta. Debería utilizarse con precaución, pues camina en la cuerda floja entre la metáfora vacua en una mano y la falsedad literal en la otra. El uso incorrecto de la postura intencional puede engañar seriamente al investigador poco responsable, pero entendida adecuadamente proporciona una perspectiva provechosa, que se orienta hacia la unidad subyacente en los fenómenos y dirige nuestra atención a los cambios cruciales que necesitan ser conocidos y aplicados.

La estrategia básica de la postura intencional es concebir a las entidades intencionales como agentes que toman decisiones, a fin de poder explicar en algún sentido sus acciones o movimientos. Sus características distintivas se pueden identificar a partir de dos posturas o estrategias más básicas de la interpretación y valoración: la postura intencional física (*physical stance*) y la postura intencional del diseño (*design stance*). La postura física corresponde simplemente al método estándar de las ciencias físicas. A partir de las leyes de la física y las constituciones físicas de las cosas se pueden postular interpretaciones y predicciones⁴². Todo objeto, vivo o no, está diseña-

⁴² Predecir que la piedra lanzada con la mano caerá a la tierra, expresa la postura intencional física. No se atribuye creencias ni deseos a la piedra; se atribuye el

do de acuerdo con las leyes físicas y por tanto se comporta de un modo que se puede explicar y predecir desde la postura intencional física (Dennett 1996)⁴³.

Los relojes despertadores, por ejemplo, en la condición de objetos diseñados, son susceptibles de otro estilo de interpretación o predicción desde la postura intencional del diseño. Esta postura constituye un atajo, que todos utilizamos a toda la hora. Supongamos que alguien nos regala un despertador digital nuevo. Es una novedad la marca y el modelo, pero una breve observación de su exterior con teclas o botones, nos convence de que si presionamos algunos botones, horas más tarde es probable que el despertador haga un fuerte ruido. No sabemos qué clase de ruido será, pero será suficiente para despertarnos. No se necesita acudir a las leyes físicas específicas para conocer las regularidades del artefacto. Tampoco se requiere desarmarlo, pesar sus piezas y medir voltajes. Asumimos simplemente que tiene un diseño particular, el diseño que llamamos despertador y que funcionará correctamente según lo diseñado. ¿Estamos preparados para el riesgo de que se puedan organizar las predicciones en las actividades cotidianas?

Las predicciones e interpretaciones de la postura intencional del diseño contienen más riesgos e imprevistos que las predicciones de la postura intencional física, debido a los supuestos adicionales que entran en juego —por ejemplo, que es una entidad diseñada y que funcionará según la lógica de ese diseño, es decir, no se prevé ningún mal funcionamiento⁴⁴. De hecho, la mayoría de las activida-

peso a la piedra y se confía en la ley de la gravedad para que se cumpla la predicción.

⁴³ Si el objeto que lanzamos es un despertador, podemos hacer la misma predicción sobre su trayectoria hacia abajo, en la misma base. E incluso con un aeroplano modelo o un pájaro, que pudiera tomar una trayectoria diferente a la del lanzamiento, también se comportan de acuerdo a las leyes de la física en cada escala y en cada momento (Dennett 2004: 29).

⁴⁴ Las cosas diseñadas pueden fallar de vez en cuando, y a veces la rotura. Cuando es aplicable la postura intencional del diseño es un atajo barato, bajo de riesgos, que permite el lujo de ir más allá del uso aburrido de nuestro conocimiento limitado de la física.

des de la vida cotidiana se desarrollan bajo el supuesto de interpretaciones y predicciones que responden a una postura intencional del diseño: sin vacilar se enchufan artefactos y se realizan conexiones eléctricas que podrían significar un gran riesgo si son defectuosas. Análogamente, los padres de familia asumen la predicción que la preferencia exclusiva al español en la escuela bilingüe no afectará el dominio de la lengua indígena de los hijos, sin comprobar la validez de las interpretaciones y predicciones que provoca el diseño castellanizador de la educación bilingüe.

Un efecto trascendente que ocasiona asumir las interpretaciones de la intencionalidad diseñada es que canaliza el desarrollo de la autoconciencia, por medio de una estrategia de predicciones acerca de lo que ocurre en la mente de otros. En la medida en que un sujeto se hace sensible a los pensamientos e inclinaciones de otros, parece desarrollarse naturalmente una mayor proclividad hacia los propios pensamientos propios. Así, la autoconciencia funciona como fuente de hipótesis sobre la conciencia de otros. El hábito de las posturas intencionales nos permite abarcar tanto la autoconciencia como la conciencia de otros.

Los procesos intencionales de predicción e interpretación del sentido de acciones y decisiones los practican los hablantes en el contexto de su sociedad. Así, por ejemplo, las recientes normas legales sobre políticas de apertura de la sociedad mexicana a la diversidad lingüística y cultural promueven en las comunidades indígenas la interpretación y la predicción de que será posible extender el aprendizaje de las lenguas indígenas en los sectores hispanohablantes y —más aún— que el conjunto de los mexicanos asignará el mismo estatus que el español a sus idiomas. Es el riesgo que provoca la intencionalidad diseñada de una política del lenguaje declarada, pero no implementada. Sin embargo, la realidad del intercambio comunicativo revela un avance en el proceso de asimilación, aún en los dominios privados y familiares, antes exclusivos para las lenguas indoamericanas. Contra lo que indican las preferencias por el cambio de lengua, en la mayoría de los sujetos hablantes indígenas, las predicciones tradicionales del diseño etnolingüístico continúan fa-

voreciendo el razonamiento de que la supervivencia de las lenguas se sustenta exclusivamente en el ethos comunitario.

En realidad, son muchos los factores que intervienen en la intencionalidad del diseño sociolingüístico, entre los cuales se encuentran los mecanismos de cognición social e individual, llamados también *representaciones cognitivas*. Bruner (2006), en el mismo sentido, destaca que las comunidades humanas no se forman como la suma de individuos, cada uno con interpretaciones independientes, sino que forman una compleja estructura de interrelaciones. Mediante la interacción social, los hablantes producen y negocian los significados que atribuyen a las lenguas y sus culturas. Como consecuencia, se establecen ciertos patrones de intencionalidad diseñada, que Bruner llama *formatos*.

Las representaciones cognitivas desempeñan un importante papel precisamente en la relación existente entre el uso lingüístico y el discurso del uso, ya que los individuos pueden elaborar una intencionalidad reflexiva que encuentre un sentido diferente al de las prácticas comunicativas cotidianas⁴⁵.

Para Aracil (1982) una de las representaciones más relevantes son las normas de uso lingüístico, las cuales se originan y refuerzan por una corriente social que se impone de manera casi irresistible. Las normas se transforman en impersonales, objetivas, de modo que aún cuando son convenciones parecen una necesidad *natural*. La gente las cumple y las hacen cumplir, en el sentido de una intencionalidad de primer orden, con el supuesto de que posee todo el sentido de tales normas. Pero esto es una ilusión. Se trata más bien de

⁴⁵ Una definición operativa de representación cognitiva es: el significado intersubjetivo construido por un grupo de individuos a partir de experiencias compartidas grupalmente. Querol (1998)), la define como el conocimiento espontáneo, ingenuo, que se constituye a partir de nuestras experiencias cotidianas, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que surgen y se transmiten a través de la tradición, la educación, la comunicación social. Por eso, estos conocimientos son socialmente elaborados y compartidos. Es un conocimiento práctico. Son *sobre todo, puntos de referencia*, perspectivas a partir de las cuales comienza en proceso de interpretación del resto de individuos.

un automatismo pues se da en la aceptación de una determinada forma como si fuera la única concebible, mientras se pierde de vista otras que son en principio igualmente posible.

Foucault (1996⁹) puntualiza al respecto que el conjunto de valores y reglas de acción se proponen a los individuos y a los grupos a través de aparatos prescriptivos diversos, tales como la familia, las instituciones educativas, las fuerzas militares y las iglesias. Las socializaciones prescriptivas de valores y reglas llegan a formularse dentro de doctrinas normativas coherentes y enseñanzas explícitas. “Pero también se llega al punto en que son transmitidos de manera difusa y que, lejos de formar un conjunto sistemático, constituyen un juego complejo de elementos que se compensan, se corrigen, se anulan en ciertos puntos, permitiendo así compromisos o escapatorias” (*Idem*: 26). Los programas indigenistas latinoamericanos, las propuestas escolares bilingües indígenas y las plataformas sociopolíticas de organizaciones indígenas muestran a lo largo de la historia contemporánea la movilidad de los aparatos prescriptivos e ideológicos.

La consecuencia de la discusión anterior es que las representaciones poseen funciones múltiples —a veces extrañas— que pueden estar próximas a la situación que designan o separarse completamente. Desplegarse o yuxtaponerse en una superficie semántica abierta. De esta característica deriva la dificultad teórica en este estudio de poder establecer si las funciones abiertas —no inherentes— de las representaciones sociolingüísticas favorecen o perjudican las condiciones de regulación y ordenamiento que está en la base de la reflexividad sobre el lenguaje y la comunicación.

Otra consecuencia que entraña una nueva dificultad teórica es el despliegue recursivo de las representaciones reflexivas. La recursividad reflexiva consiste en convertir creencias o proposiciones reflexivas en objetos de referencia de nuevas proposiciones. Una postura intencional de primer orden —orden I, en la terminología de Dennett (1996)— asume creencias y deseos sobre muchas cosas, pero no sobre las creencias, actitudes y deseos. Un sistema intencional de orden II expresa creencias y deseos sobre creencias, actitudes y deseos, propios o de otros. Por ejemplo: *Creo que el problema de la gente*

en mi comunidad indígena es tener creencias de inferioridad etnolingüística. Un sistema intencional de orden III es capaz de hazañas intelectuales como Opino que usted cree que no tiene las mismas creencias lingüísticas que la otra gente de su pueblo, mientras que un sistema intencional de orden IV resultaría algo como lo siguiente: puedo creer que usted quisiera que creyera que usted creyera determinadas cosas sobre su cultura, y así sucesivamente.

El paso desde el orden I al orden recursivo II constituye una transición a niveles abstractos e inclusivos de pensamiento, en la que los sujetos deben mantener su mente en la diversidad lingüística y en la determinación de las circunstancias que sugieren las diferencias. Sin embargo, aunque se pueda considerar una progresión en el tipo de intencionalidad de las mentes interpretativas, no produce de un modo directo una línea divisoria entre mejores y peores hablantes, entre individuos comprometidos con sus comunidades e indiferentes. No jerarquiza ni clasifica las intencionalidades.

En el marco de la actividad reflexiva de los hablantes, la transición desde un sistema intencional de primer orden a un sistema de orden II representa un episodio intelectual de enorme importancia que refleja nuevos mecanismos cognitivos de la intencionalidad. En efecto, propongo que la transición recursiva de las representaciones reflexivas constituye un recurso para el desarrollo de un tipo de pensamiento personal, crítico y creador de alternativas.

Por lo expuesto, es posible proponer que las actividades intencionales sobre los idiomas y la comunicación intercultural generan una complejidad escalonada de razonamientos sociolingüísticos, que requieren insumos de información sistemática sobre los fenómenos lingüísticos específicos y de estructuras compartidas de razonamiento sobre los idiomas y la comunicación para involucrar de manera compatible a hablantes, comunidades e instituciones. Meta que se antoja inviable, si se tiene en cuenta las maneras como se ponen en práctica las normas legales sobre la cultura y el lenguaje. Éstas llegan a comunidades y hablantes como formatos normativos de pensamiento y de acción y además con financiamiento, que siempre ha resultado ser un argumento determinante.

1.4 LENGUAJE Y CONOCIMIENTO. UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA REFERENCIA

La dimensión cognitiva es un factor constitutivo tanto en el plano de la intencionalidad como en el plano referencial de las prácticas comunicativas y, por ende, en los discursos reflexivos. La tradición filosófica del lenguaje la ha llamado *nivel proposicional* o *predicativo*, debido a que contiene aseveraciones o representaciones acerca del lenguaje, la comunidad de habla y los propios hablantes. Al respecto, Bronckart (2004) sugiere que en las propuestas cognitivas de trabajos de Piaget (1970) y Vigotsti (1995) es posible encontrar una exploración acabada de la naturaleza proposicional o predicativa del pensamiento verbal. La concepción psicogenética que desarrollan estos autores plantea una epistemología productiva para explicar el desarrollo ontogenético y filogenético del ser humano, basado en dos factores clave: el lenguaje y los conceptos⁴⁶.

⁴⁶ Según Bronckhart, unas excelentes formulaciones de esta cuestión se encuentran en Spinoza (1954, *Apud* Bronckhart, 2004). Con una brevedad casi imperdonable, sólo me limitaré a mencionar los principios filosóficos de esta visión monista y a la vez materialista y dinámica. (a) *El universo está constituido por materia en perpetua actividad; esta actividad de la materia genera formas de complejidad creciente que van produciendo un proceso irreversible e indeterminado; que se traduce en una dinámica material abierta y temporalizada, cuyas leyes de organización no pueden artificialmente estabilizarse, porque se trata de un proceso, por principio, imprevisible.* (b) *Lo humano no es más que un producto de esta actividad de la materia, contingente como cualesquier otro producto.* Y (c) *Desde un punto de vista ontológico, el universo material está constituido por más de un dominio, es infinito y continuo; está dotado de múltiples propiedades, que no solamente no son accesibles plenamente, sino que pueden constituir dos fases de la misma realidad (paralelismo primario u psicofísico).* Esto implica que todo estado de evolución de la materia implica, por una parte, una dimensión activa no directamente observable (las capacidades mentales de los humanos) y, por otra, una di-

En la perspectiva de esta concepción, aunque lo humano no es más que un producto de la actividad de la materia, contingente como cualquier otro producto, existe una dimensión activa no directamente observable: las capacidades mentales. Dicha dimensión hace posible que la humanidad se construya dentro de un *espacio gnoseológico o mundo de conocimiento* (Politzer 1928), que está disponible en la comunicación humana sólo como medio de razonamiento limitado. Mucho tiempo después, Sperber (2005) emplearía las expresiones de *contagio cultural* o *epidemiología de las representaciones* para aludir al proceso material de transmisión de las ideas de un individuo a otro y propagarse de un modo muy eficaz a sociedades enteras⁴⁷. La implicación principal de ambas concepciones es que no hay producción de conocimiento por la vía del *contacto directo* o de la interacción con el universo de donde proviene: el contacto ocurre a través de objetos y de otros seres humanos, que siempre son procesos semióticos o verbales. Estas características de las interacciones explicarían la imperfección fundamental de los conocimientos, que suele disimularse con la identificación (y la eventual reorganización) de entidades discretas, que no permiten dar cuenta justa de la continuidad infinita del universo material (cf. Bronckart, 2004).

Subyacente a los planteamientos dinámicos y dialécticos anteriores, se encuentra la propuesta de R. Descartes, que Dennett (2000) llama la *doctrina oficial* y cuya noción de lo mental o *fantasma de la máquina de razonar* plantea la distinción entre pensamiento y lenguaje. Esta propuesta aparece esquematizada y resumida —según Bronckart (2004)— en trabajos clásicos de gramática comparada. En particular, en la *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal* (Arnauld et Lancelot 1973), donde se plantea un modelo de relaciones

mensión observable, inscrita en el espacio (objetos, cuerpos y sus comportamientos).

⁴⁷ Sperber (2005: 11-13) plantea que la idea del contagio cultural es antigua, pero que quizás el primero intento serio de epidemiología cultural científica corresponda al sociólogo francés Gabriel Tarde en 1890. El postulado de Tarde es la cultura y la vida social se explican como un efecto acumulativo de incontables procesos de transmisión interindividual, mediante la imitación.

entre el mundo exterior, pensamiento y lenguaje, que se articula en cuatro niveles:

Cuadro 6. Niveles de relación: Mundo exterior, pensamiento y lenguaje

1°	Nivel del mundo exterior , en el sentido de lo que es accesible a la percepción
2°	Nivel de funcionamiento cognitivo de los sujetos y de sus operaciones del espíritu, como son definidas en la noesis: a) concebir o construir las unidades del pensamiento que son las ideas, b) organizar esas ideas en juicios; y c) organizar esos juicios en razonamientos.
3°	Nivel de las estructuras generales y universales del lenguaje , que sugiere la existencia de un nivel general y universal de organización de las proposiciones de las lenguas, asociado a otra propuesta capital. También que las estructuras lingüísticas universales son reflejos directos de las operaciones del pensamiento, en la realización de las operaciones de juzgar.
4°	Nivel de las estructuras particulares de las lenguas , en tanto que productos de las "necesidades" y/o "intereses" de los humanos.

Fuente: Bronckart (2004).

Emergen de esta propuesta dos cuestiones principales en la epistemología de las ciencias sociales que han llamado la atención de la mayoría de los investigadores hasta la fecha. Me refiero a la intervención de los sujetos en la construcción de su realidad social y a la producción de los conocimientos necesarios para organizar sus existencias y sus significados. Los debates en torno al estatus de los conocimientos asociados al lenguaje, a la acción y al pensamiento se

han centrado —por largo tiempo— sobre el peso específico de los niveles 1 *vs.* 2. Especialmente, sobre las capacidades constitutivas del ser humano para existir e insertarse en el mundo (Ricoeur 1981). Haré un brevísimo recuento al respecto.

Los empiristas sostienen que todo conocimiento constituye un producto de la experiencia, entendida ésta como percepción directa de los fenómenos del mundo⁴⁸. Los racionalistas sostienen que los conocimientos no constituyen más que el resultado de la proyección sobre el mundo de las propiedades de funcionamiento del espíritu o de la razón.

Las cuestiones de la función y de la evolución de los conocimientos fueron abordadas por J. Piaget (1947), mediante la teoría de estadios de desarrollo y la teoría de procesos dinámicos en la evolución cognitiva. En efecto, la teoría de estadios de desarrollo sugiere un continuo de transiciones en el funcionamiento meta-cognitivo de los humanos, cuyos extremos son, por una parte, descripciones que se basan en razonamientos prácticos y verbales inmediatos de los sujetos y, por otra, razonamientos *formalizados*, en el sentido lógico-matemático de Piaget.

Hay que remarcar que con la puesta en práctica de los últimos mecanismos el sujeto dispone de imágenes mentales y estables (independientes de sus condiciones de constitución) que puede aplicar a la abstracción. Esto implica que los substitutos suelen disociarse de su referente y toman un estatus de orden *semiótico*⁴⁹. Más aún, per-

⁴⁸ Dentro de este marco, por ejemplo, la causalidad proviene de una simple *lectura* de las leyes de encadenamiento de los eventos, tal como están labrados dentro del mundo.

⁴⁹ Este enfoque funciona a partir de un esquema de desarrollo de base, consistente en (a) mecanismos de coordinación e inteligencia práctica; (b) mecanismos iniciales transferibles directamente al plano mental, permitiendo la emergencia de operaciones del pensamiento consciente; (c) operaciones cognitivas que se aplican a los registros de la actividad humana, que explicarían la emergencia y despliegue de conjuntos de hechos sociales, semióticos y culturales. Hay que remarcar también que estos procesos internos son sólo factores verificables de desarrollo, por eso Piaget le atribuye un rol secundario al aprendizaje: "l'apprentissage

mite afirmar que la sociohistoria humana es más bien un resultado del desarrollo de las capacidades cognitivas, lo que minimizaría el papel que juega la historia en el desarrollo psicológico humano.

Si los productos lingüísticos —tanto como las construcciones socioculturales— constituyen consecuencias de la puesta en práctica de las capacidades cognitivas de caracterización del mundo, cabe entonces preguntar: ¿Por qué los productos humanos se caracterizan por ser contingentes, diversos y cambiantes, si el mundo y los procesos cognitivos son universales? En esta dirección van, precisamente, las consideraciones de Platón en el diálogo *Cratilo o del lenguaje*, donde se empeña en establecer el carácter *esencial* de las palabras, porque reflejarían las propiedades naturales de los objetos de la realidad. En el mismo sentido va la concepción de Aristóteles dentro del *Organon*, donde plantea que las proposiciones verbales son *fieles mensajeros* de las estructuras lógicas del mismo mundo. También es el sentido —en un momento bastante posterior— de la *Grammaire générale et raisonnée*, que propone que las estructuras universales del lenguaje se basan no sólo en la lógica del mundo exterior, sino también en la lógica de las operaciones de razonamiento y valoración⁵⁰.

De manera muy semejante, Descartes propuso que el lenguaje humano constituye un mecanismo secundario de expresión o traducción de estructuras cognitivas que lo determinan enteramente, ya que los procesos de pensamiento puro son primarios para dar

est ce qui est permis par un état de développement donné; il en est une conséquence, non une cause: un *schéma développemental* de base" (Piaget 1970: 177).

⁵⁰ Estas concepciones han sido criticadas por autores que se focalizan en las propiedades empíricas de las lenguas; por ejemplo, por Demócrito que, a partir de análisis de la lengua griega acerca de la homonimia, polinomio y diversidad sintáctica (diversas proposiciones para una misma relación lógica), considera que por la diversidad y aleatoriedad, las palabras y las estructuras lingüísticas no pueden estar basadas en las propiedades de un mundo único y universal; también por Flavio y los anomalistas romanos que, teniendo en cuenta la notable variedad de las lenguas "bárbaras", afirmaron que no era sostenible la relación de analogía entre las estructuras del mundo y las estructuras del lenguaje. Concepción compartida por los comparativistas del siglo XIX y, ciertamente, por Saussure.

cuenta de los procesos de semiosis, pero son autónomos para describir los procesos semióticos (Bronckart 2004)⁵¹. Por cierto, este tipo de concepción —la subordinación de lo semiótico y de lo social al pensamiento— deriva irremediamente en un enfoque negativo acerca de las realidades semióticas y sociales específicas. Una consecuencia arriesgada de este radicalismo cognitivo podría llevar a la concepción de que las diversidades socioculturales deberían dejar de lado —como detalles secundarios— las propiedades folklóricas, anecdóticas o locales. Sesgo valórico que un mundialismo occidental con bases serias deberá finalmente superar.

Desde una perspectiva marxista —por otra parte— resulta completamente cuestionable la idea de que los humanos desde el comienzo estén dotados de un espíritu consciente, que determinaría el origen y la orientación de la vida material y de la historia socio-cultural de los pueblos. La argumentación marxista —por el contrario— valora las condiciones de la vida material de los humanos como un factor explicativo de su historia: la capacidad de pensamiento consciente no es más que un producto de esta vida material e histórica.

Esta concepción revierte el sentido de las ciencias del pensamiento afirmando que el objeto primario es la praxis colectiva, "la misma actividad humana, en tanto que actividad objetiva, ya que es dentro de la práctica del hombre donde se pone a prueba el poder de la verdad, es decir, de la realidad y del poder del pensamiento" (Marx 1951: 23-24)⁵². En esta perspectiva, las capacidades de pensamiento activo de los humanos no se derivan directamente de las propiedades psíquicas de sus cuerpos o de sus comportamientos objetivos. Esas capacidades proceden de la reintegración de las propiedades de la vida social en lo humano, en el proceso de creación

⁵¹ Otras consecuencias de este radicalismo cognitivo es afirmar que los signos de las lenguas no pueden reformatear las unidades de pensamiento, que son naturales en razón de sus bases genéticas. Más allá todavía, puesto que las lenguas reflejan las operaciones cognitivas universales, debería existir un lenguaje único e ideal (Cf. Bronckhart, *Op.cit.*).

⁵² Trad. de HMC.

de instrumentos, de la cooperación dentro del trabajo y del lenguaje. Por tanto, el pensamiento se constituye en la integración de elementos semióticos y sociales. Queda postergada entonces la concepción que hacía prevalecer la capacidad cognitiva, la relación que se instaura entre el sujeto pensante y el mundo. En suma, la *noesis* no precede ni condiciona la semiosis⁵³.

Cierro esta sección —mas no la dificultad teórica— con la propuesta hermenéutica de que la comprensión y la interpretación del discurso permiten la inteligibilidad de la acción social. Entre las actividades discursivas, es la narrativa la que más se presta para develar los significados profundos de las acciones humanas. Paul Ricoeur (1981 y 1999) —al destacar la importancia del discurso y la narratividad entre esas capacidades constitutivas— establece como principio clave en su enfoque la idea de que toda acción significativa puede considerarse como un texto, susceptible de inteligibilidad y —como tal— un objeto apropiado de las ciencias sociales, cuya materialidad verbal es el discurso, la lengua en uso. Considera que tanto el discurso como la acción representan una lección capital sobre el mundo y las personas. Si bien los sujetos son entidades en el mundo, lo son de una forma fundamentalmente diferente del resto de las entidades existentes.

[...] la filosofía tiene la tarea principal de volver a abrir el camino del lenguaje hacia la realidad, en la medida en que las ciencias del lenguaje tienden a distender, si no a abolir, el vínculo entre el signo y la cosa. A esta tarea principal se añaden otras dos complementarias: volver a abrir el camino del lenguaje hacia el sujeto vivo, [...] en la medida de que las ciencias del lenguaje privilegian, a expensas del habla viva, los sistemas, las estructuras y los códigos desvinculados de cualquier hablante, y, finalmente, volver a abrir el camino hacia la comunidad humana, en la medida en que la pérdida del hablante va unida a la de la dimensión intersubjetiva del lenguaje (Ricoeur 1999: 41).

⁵³ Gr.*noesis*, pensar, visión intelectual.

Como discurso, las acciones son *mundos abiertos*, cuyos significados no son determinados completamente por sus ejecutantes y sus audiencias inmediatas. Es muy posible que la interpretación consista en averiguar el significado en quienes participaron en el evento o en preguntar a otras personas cómo entienden y definen el acontecimiento. Según Ricoeur (2006), toda la actividad interpretativa procede por una dialéctica entre conjeturar y validar. Se hace una conjetura sobre el significado de una parte y se comprueba en el significado del todo y viceversa. De modo que validez de una interpretación no consiste en su verificación de un modo empírico. Se valida una interpretación justificándola contra interpretaciones competentes.

¿En qué medida existen analogías entre discurso y acción? Ricoeur postula el desplazamiento del sistema de la lengua en el proceso de interpretación. Para consolidar el valor de las condiciones espacio-temporales de las acciones sociales, formula tres objeciones al paradigma estructuralista. Primero, el sistema de la lengua es virtual e intemporal; en cambio, el discurso ocurre siempre en un momento particular del tiempo. En segundo lugar, el sistema de la lengua es autónomo. El discurso refiere siempre a las personas que dicen o escriben u oyen o leen. Y, finalmente, aunque el sistema de la lengua es una condición necesaria para la comunicación ya que proporciona los códigos para la comunicación, por sí mismo no produce comunicación. Efecto que produce solamente el discurso entre interlocutores (*Idem*).

Cada acaecimiento discursivo es, en efecto, un acontecimiento evanescente; pero su sentido permanece. Por ello, dicho sentido puede ser fijado mediante la escritura... (Ricoeur 1999: 49)

Para establecer el principio de que la acción significativa humana puede analizarse como un texto, es necesario entrar al dominio pragmático de los razonamientos.

1.5 LA ACTIVIDAD REFLEXIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

Los enunciados son herramientas acomodadas por sus significados para expresar información en diferentes maneras apropiadas a situaciones diversas. Mi interés va más allá de la simple curiosidad sobre el auto—conocimiento. Las afirmaciones simples acerca de las personas, cosas, lugares y tiempos son fundamentos del lenguaje. Constituyen unidades básicas de conversación, de literatura, del lenguaje de asuntos prácticos (Perry 2001, trad. de HMC).

En la sección anterior planteé la importancia de la dimensión cognitiva en el razonar sociolingüístico. En esta sección, de un modo análogo, pondré énfasis en la dimensión pragmática de los pensamientos y razonamientos sobre el lenguaje, con la que se *cerraría* el diseño conceptual de la reflexividad sociolingüística, cuyas manifestaciones esenciales serían las conductas reflexivas discursivas en los diversos procesos comunicativos. La decisión de encaminar las cosas por esta perspectiva obedece a la motivación por encontrar un campo conceptual donde converjan y tal vez armonicen las propuestas cognitivas con las propuestas materialistas históricas.

Con ese propósito, adopto como punto de partido el campo conceptual de la actividad que —aunque antiguo— considero vigente y adaptable a las argumentaciones a favor del diseño de la refle-

xividad sociolingüística. En efecto, una fuente fundamental para comprender las conductas reflexivas discursivas, se encuentra en la propuesta teórica de la ἐνέργεια (*enérgeia*) de Humboldt (*apud* Bronckart, 2004; Coseriu 1977: 21).

El concepto de *enérgeia* (actividad, trabajo) cuestiona el estatus de la lengua como un objeto científico autónomo, en cuya delimitación queda excluido el acto de habla, no sólo como ejecución externa —como realización individual— sino como combinación creativa y como producción de enunciados inéditos. Esta exclusión omite uno de los rasgos esenciales del lenguaje, que es la expresión de significados en situación. Pero —además— excluye dimensiones históricas de los actos del lenguaje como son los cambios diacrónicos y la constitución de la cultura y del hombre en la producción de su lengua, el involucramiento del hablante en la acción del habla. “Se excluye, asimismo, junto a la libre combinación y a la generación, la intención principal del lenguaje, que consiste en decir algo sobre algo” (Ricoeur 1999: 46).

En la base de esta concepción se encuentra un replanteamiento de las relaciones entre el lenguaje como capacidad humana y las múltiples lenguas naturales. En este marco conceptual, las lenguas naturales son las que *realizan socialmente* las capacidades lingüísticas, de modo que estudiando su diversidad es posible establecer un conjunto de capacidades comunes. Por eso, es posible afirmar que en el uso de las lenguas naturales se manifiesta la totalidad de las propiedades que distinguen al lenguaje humano.

Asumida dentro de la realidad esencial, la lengua es una instancia continua y a cada momento en curso de transición anticipatoria [...] En ella misma, la lengua no es un producto terminado (εργόη), sino una actividad en curso de hacerse ἐνέργεια (Bronckart, *Op.cit.*: 183-184, trad. de HMC)

La consecuencia del planteamiento de Humboldt es que el lenguaje adquiere existencia por medio de las lenguas naturales y que éstas a su vez sólo existen en las prácticas verbales, en lo que se ha dado en llamar *los discursos*. De aquí proviene su célebre postulado de que en la relación lenguaje-lengua se destaca la *enérgeia* aristoté-

lica: esta relación se produce mediante un proceso creativo y activo, que produce los objetos de sentido y también puede *re-producirse* perpetuamente.

Mucho tiempo después, J. Habermas (1989) adoptaría este enfoque del lenguaje como actividad, poniendo el énfasis en la dimensión comunicativa. Esta actividad constituye el mecanismo fundamental para que los miembros de un grupo elaboren un entendimiento sobre la realidad en que ellos se desenvuelven, en particular sobre lo que son los contextos en que operan las propiedades de las actividades colectivas y sus desplazamientos. Es lo que Habermas ha llamado 'estructuras de entendimiento' las cuales —miradas desde una óptica ético-política— permitirían crear bases de cooperación social para una eventual organización democrática. A través de este mecanismo de interacción social se elaboran los *mundos representados* que constituyen el entorno específicamente humano, a partir del cual se evalúan todos los pensamientos y las acciones de manera singular.

También en E. Coseriu (1977) encontramos numerosas reformulaciones y desarrollos del enfoque humboldtiano. Tal vez la más importante reformulación desde este enfoque es que —si bien la dimensión comunicativa del lenguaje es indudablemente constitutiva— no es más que un aspecto de la actividad o una consecuencia de su dimensión esencial que es la actividad *significante*. Ampliaré un poco más este aspecto:

El lenguaje es intencional. Este aserto corresponde a una comprobación inmediata, pero debe entenderse y aplicarse más allá de lo inmediato. En efecto, el lenguaje es «intencional» —o sea, actividad motivada por fines, y no condicionada por la naturaleza (por «causas»)—, no sólo como uso de expresiones y significados, sino también [...] como actividad por la cual se *crean* significados (Coseriu 1977: 45-46).

El análisis de Coseriu acerca del lenguaje dentro de la constitución misma del pensamiento y también dentro del despliegue de todo proceso de conocimiento es una contribución profunda y decisi-

va para precisar la relación entre lenguaje y pensamiento. En efecto, la creación de significados consiste en un acto de conocimiento y el hecho de atribuir significado a un determinado —es decir, el establecer el contenido de los signos— produce un efecto de fijación o estabilización del signo, casi convirtiéndolo en objeto. En consecuencia, se puede decir que el lenguaje en tanto que *enérgeia* es, dentro de un mismo acto, conocimiento y al mismo tiempo fijación y objetivación de lo conocido (Bronckart *Op. Cit.*).

En tanto *enérgeia*,

El lenguaje pertenece al mismo dominio que las demás actividades libres del hombre (poesía, ciencia, filosofía, por ejemplo) y es, incluso equiparable a estas actividades. En efecto, el lenguaje considerado exclusivamente como creación de *un sujeto*, como objetivación inmediata de contenidos de conciencia, no siendo ni verdadero ni falso y siendo previo a la distinción entre existencia e inexistencia, no es separable de la poesía [...] (Coseriu *Idem*: 47).

La interrelación *enérgeia-ergon* puede resultar muy productiva para identificar y distinguir elementos importantes del fenómeno reflexivo sociolingüístico. En el dominio de la *enérgeia* —en tanto actividad significativa y creativa— se pueden incluir las acciones reflexivas de interpretación sociolingüística, tales como las calificaciones metalingüísticas, las tematizaciones, las narrativas de identidad (Ricoeur 1981), las declaraciones enfáticas y los razonamientos de diverso orden intencional (Dennett 1996) acerca de las lenguas, sus hablantes y las culturas respectivas. La implicación importante de este arreglo analítico es volver aceptable la idea de que las actividades reflexivas sociolingüísticas se pueden considerar como unidades representativas del pensamiento del colectivo étnico y lingüístico. En este sentido, convergen también con la definición de *noesis* de Bronckart (*Op. Cit.*).

Las concepciones, descripciones y razonamientos (operaciones de la *noesis*), como afirmaciones o proposiciones simples acerca de las lenguas, comunidades de habla, territorios de uso y evolución de

las lenguas en el tiempo conforman auténticos recursos de análisis y teorización del lenguaje. Constituyen unidades básicas de conversación, de literatura, del lenguaje de asuntos prácticos. La teoría científica —como lo apunté en el apartado 1.3— no siempre valora estas actividades cotidianas de los hablantes, más bien emplea reportes explicativos de hechos de lógica, para planear y describir la actividad científica que desarrollan y formulan presupuestos para apoyar esta actividad (Perry 2001).

En el dominio del *ergon* cabe también hacer una operación clasificatoria complementaria. Aquí pueden incluirse los patrones o formatos públicos de discursos, las pautas etnocéntricas de problemas y objetivos y los acervos narrativos sobre la historia y la identidad indígenas. En el marco del *ergon* —en tanto producto social y semiótico que reproduce el estatus y funcionalidad de las lenguas como objetos reflexivos— incluyo los géneros discursivos, las políticas públicas y los significados que circulan en las políticas y las actividades reflexivas de los hablantes. En este sentido se puede afirmar que los productos reflexivos son *herramientas*, acomodadas por sus significados para expresar información en diferentes maneras apropiadas a situaciones diversas. Se usan tales enunciados para expresar creencias propias sobre cosas relativamente simples acerca de las gentes, cosas, lugares y tiempos y para influir en las creencias de otros acerca de tales asuntos (Perry *Idem*).

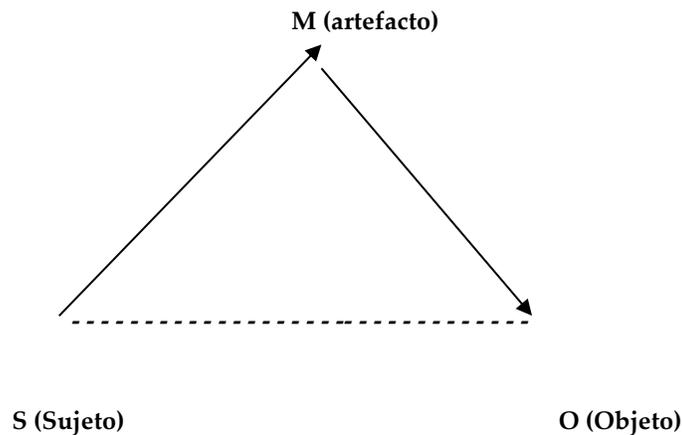
Esta visión del *ergon* reflexivo como herramienta o artefacto se vincula con una teoría de la cultura que se construye en la mente a partir de la organización de acciones mediadas en la práctica cotidiana (Vigotsky 1996). Se supone en este enfoque que los procesos psicológicos surgen simultáneamente con una nueva forma de conducta en la que los individuos modifican los objetos materiales como medio para regular sus interacciones con el mundo y entre sí.

El hombre difiere de los animales en que puede hacer y utilizar herramientas. Estas herramientas no sólo cambian radicalmente sus condiciones de existencia, producen incluso efectos sobre el sujeto en la medida en

que se realizan un cambio en él y en su condición psíquica (Luria 1928, *apud* Cole 1999:107)

Los psicólogos culturales-históricos rusos utilizaron el siguiente triángulo para describir la relación estructural del individuo con el ambiente que surge *pari passu* con la mediación por artefactos. Simplificando al máximo este enfoque, puede decirse que las llamadas funciones *naturales* (no mediadas) son aquellas que se ubican en la base del triángulo. En cambio, las llamadas funciones *culturales* (mediadas) son las que se unen en el ápice del triángulo y representan la relación entre el sujeto y el contexto.

Figura 6:
Estructura de la mediación (Cole 1999)



Con seguridad, la imagen del triángulo provoca la tentación de pensar que —cuando los procesos cognitivos (reflexivos, en este estudio) son mediados— los razonamientos del sujeto siguen una dirección obligada por la cima del triángulo que *pasa* por el artefacto mediador. Sin embargo, es importante aclarar que la vía de la acción

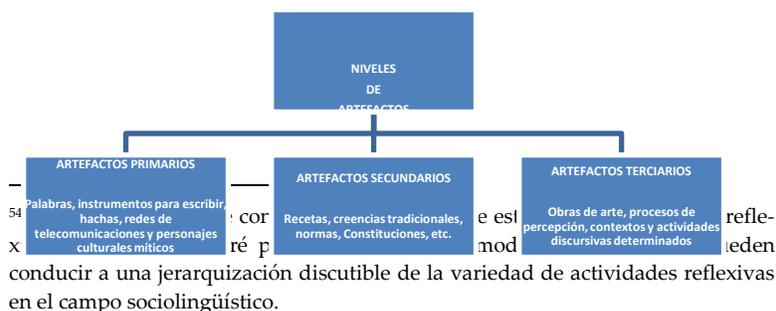
mediada no significa que cancela por completo la vía de las relaciones naturales, pero discontinuas entre sujeto y objeto.

No se deja de estar en el suelo y de mirar al árbol cuando se coge un hacha para cortarlo; más bien, la incorporación de las herramientas a la actividad crea una nueva relación estructural en la que las rutas cultural (mediada) y natural (no mediada) operan sinérgicamente” (Cole *Idem*: 116).

Dicho en otras palabras, aún las herramientas materiales tienen un componente subjetivo. De hecho, no tendrían significado si no se asocian a un concepto y a una actitud.

Al respecto, Wartofsky (1973) además de describir detalladamente los artefactos —incluidas herramientas y lenguaje— como objetivaciones culturales de las necesidades e intenciones humanas que poseen previamente contenido cognitivo y significado afectivo, establece una clasificación sumamente útil⁵⁴ para diferenciar la naturaleza simbólica y la lógica diversa de funcionamiento de los artefactos de las mediaciones. Resumiré rápidamente su tipología.

Figura 7: Niveles de artefactos simbólicos. Fuente: Wartofsky 1973



Un primer nivel de artefactos está constituido por los *artefactos primarios* que se utilizan directamente en la producción o el logro de objetivos o la satisfacción de necesidades. Poseen el carácter de herramientas y tecnologías culturales. Ejemplos de este tipo de artefactos de mediación primaria son herramientas tales como hachas, garrotes, agujas, pero también caben en este tipo de mediación las palabras, los instrumentos para escribir, las redes de telecomunicaciones y los personajes culturales míticos. Corresponden al concepto de instrumento transformado por la actividad humana.

Los *artefactos secundarios*, en cambio, comprenden representaciones de los artefactos de mediación primaria en sí mismos y los modos de acción que utilizan tales artefactos primarios. La mediación secundaria desempeña un papel decisivo en la preservación y transmisión de los modos de acción y creencia. Ejemplos de esta clase de mediación son las creencias tradicionales, las recetas, las normas y las constituciones (*cf. Cole, Op. Cit.*).

El *tercer nivel de artefactos* corresponde a los que logran constituir una visión relativamente autónoma. En estos casos, reglas, convenciones, normatividades e instituciones no son determinantes en su ejecución. Constituyen, por así decirlo, una esfera de actividad no práctica o de opción libre, mundos imaginados. Sin embargo, estos artefactos de la imaginación, de la mediación terciaria pueden influir en la manera de ver el mundo *real*, a través de herramientas para transformar las prácticas cotidianas.

La propuesta original de Wartofsky (*Op. Cit.*) incluye específicamente dos casos en este tercer nivel: las obras de arte y los procesos de percepción. No obstante, sobre la base de la caracterización anterior, pueden incluirse también los contextos y las actividades discursivas que influyen en representaciones sobre el uso y políticas de lenguas. Las actuales políticas públicas del lenguaje constituyen un interesante caso fronterizo entre las mediaciones de segundo y tercer nivel. Aspecto que retomaré con más detalle en el capítulo 2 (*Infra*).

Esta tipología de artefactos simbólicos conduce con facilidad a la idea de que existe una suerte de jerarquía mental en el sentido valorativo o simbólico de la mediación cultural, cuyos extremos serían, por un lado, los significados estereotipados e instrumentales y, por el opuesto, los significados abiertos, libres, propiamente las ideas. Y puesto que he insistido en la naturaleza múltiple y discontinua de los fenómenos reflexivos sobre el lenguaje, me resulta inevitable admitir la siguiente dificultad teórica: ¿Es posible transferir este modelo de gradualismo simbólico jerarquizado a las interrelaciones entre las diferentes mediaciones culturales que operan en la reflexividad sociolingüística? Una rápida mirada a la mayoría de las investigaciones de casos étnicos nacionales sobre actitudes lingüísticas — aunque registran las mediaciones diferenciadas — permite constatar que no ha sido abordado conceptualmente el problema de las interrelaciones entre la diversidad de artefactos simbólicos, más bien se ha procedido de una forma aditiva a mencionar y ejemplificar las diferentes clases de significados o valoraciones reflexivas mediadas.

Hay que recurrir a otra fuente disciplinaria para encontrar semejante modelo. Para demostrar las consecuencias posibles de esta discusión, me ocuparé de la propuesta de J-F. Dortier (2004). Desde una amplia perspectiva histórica, antropológica y genética, Dortier se plantea como cuestión principal la definición de lo *propre de l'homme*, cuya trayectoria de superioridad sobre otras especies animales habría comenzado hace dos millones de años, en gran parte debido a la emergencia del lenguaje, la evolución del cerebro y de comportamientos nuevos.

L'homme est une véritable "machine à idées"⁵⁵. Du matin au soir, l'esprit humain fabrique des pensées de toutes sortes: des rêveries décousues aux pensées abstraites, des fantasmes personnels aux soucis quotidiens, des grands projets de vie

⁵⁵ Esta expresión es desarrollada de un modo contundente, pero con otros propósitos, por Daniel C. Dennett (1996) en *Kinds of Minds. Toward an understanding of consciousness* y en *Consciousness explained*, a propósito de la discusión sobre la estructura de la mente y los sistemas intencionales. El efecto de establecer de jerarquías filogenéticas no se percibe como en el texto de Dortier.

aux sourvenirs, des problèmes à résoudre et des décisions à prendre. Dans quelle mesure cette aptitude pourrait-elle expliquer les principaux traits que l'on attribue à l'humain: de la fabrication d'outils au langage, de la culture symbolique à l'imagination ou à la conscience réfléchie? (Dortier *Idem*: 114)⁵⁶.

La *representación mental* es el mecanismo fundamental que le permite al ser humano movilizar sus capacidades cognitivas, independientemente de la presencia en las situaciones, de los objetos y de las personas. En un sentido muy laxo, Dortier propone que la representación mental designa toda realidad (objeto, imagen, signo) que implica una relación de correspondencia con otra realidad material y que la sustituye de modos muy diversos. Con argumentos filogenéticos, propone la siguiente jerarquía.

Cuadro 7:
Modelo de niveles cognitivos y semánticos de las representaciones

Nivel 1	La señal. Recursos que extraen las regularidades del mundo y que se utilizan para controlar los propios comportamientos. Reflejan el tratamiento de la información por las neuronas sensoriales. Capacidad atribuible a todos los seres vivos.
Nivel 2	Las pre-representaciones. Formas asociativas que se sitúan en el simple reconocimiento de los objetos y de la formación de imágenes mentales durables, a modo de esquemas preliminares. También atribuible a los animales.

⁵⁶ El hombre es una verdadera "máquina de ideas". De la mañana a la noche, el espíritu humano fabrica pensamientos de todas las clases: sueños deshilvanados a pensamientos abstractos, de fantasmas personales a las preocupaciones diarias, de grandes proyectos de vida a los sourvenirs, de problemas que deben resolverse y de decisiones que deben tomarse. ¿En qué medida esta aptitud podría explicar las principales características que se atribuyen al ser humano: de la fabricación de herramientas a la lengua, de la cultura simbólica a la imaginación o a la conciencia reflejada? (Dortier *Idem*: 114. Trad. de HMC).

Nivel 3	Las categorías. Fase ulterior de representaciones, en las cuales hay capacidad de clasificar los objetos y eventos que se perciben y memorizan en sus ocurrencias. Implican tres procesos: categorización, riqueza semántica (conocimiento asociado a los objetos) y la capacidad de identificar un objeto, a partir de una señal exterior.
Nivel 4	Las meta-representaciones. Representaciones de segundo orden, que manifiestan la capacidad de observación de las representaciones propias, de asociarlas y de manipularlas. Aunque se orientan a objetos de la realidad exterior y sobre las categorías mentales mismas, pueden ser independientes del objeto representado. En principio, exclusivas del ser humano.

Fuente: Dortier (2004: 114-126)

Las consecuencias conceptuales de esta propuesta evolutiva son dos. Una es la pretensión de establecer el principio de que sólo las meta-representaciones pueden llamarse propiamente 'ideas'. La segunda consecuencia es que esta capacidad humana exclusiva implica la realización de una serie de operaciones mentales *nuevas*. Según Dortier (*Idem*), se trata de las operaciones de la imaginación, el pensamiento reflejo, la conciencia y la anticipación, sobre las cuales encontraría sustento el carácter esencial de la naturaleza humana.

Un modelo filogenético como el enunciado arriba implica un análisis contrastivo de los comportamientos e inteligencias de las especies animales, entre las cuales se incluye el ser humano. Para ello, hay que recurrir al conocimiento biológico, neuronal y evolutivo. Aunque asigna la mayor importancia intelectual a la capacidad de la meta-representación, sólo bordea las condiciones de recurso y objetivo que posee el discurso de la reflexividad. Plantea, en suma, discusiones de otro orden. Una transferencia poco meditada hacia el fenómeno de la diversidad reflexiva de los hablantes pondría en primer plano el problema de la calidad y superioridad de algunos razonamientos reflexivos sobre otros.

Hay que regresar, en consecuencia, a la dificultad teórica que motivó la mención del modelo de Dortier (*Op. Cit.*). ¿Cómo se interrelacionan las diferentes mediaciones culturales en la reflexividad sociolingüística? Una salida probable al problema provocado por los niveles simbólicos del modelo de Wartofsky (*Op. Cit.*), es considerar que en los diferentes razonamientos y actividades reflexivas subyacen estructuras genéricas de información y de valores de convivencia. ¿Con qué propósito? Tales estructuras informativas y éticas, a través de un mecanismo o patrón cognitivo de selección, permiten el desarrollo de dos operaciones creadoras de significado. Una consiste en la selección o jerarquización de rasgos o componentes atribuibles a una identidad etnocultural y lingüística.

La otra operación promueve una correlación de los rasgos identificados por la primera operación con ideologías, éticas de convivencia o prioridades sociopolíticas que calzan con plataformas de movimientos sociales u organizaciones indígenas⁵⁷. No resulta trivial admitir al respecto la importancia que adquiere la disponibilidad de saberes e informaciones acerca de las lenguas, las comunidades, las culturas y sus situaciones. Gran parte de las ideologías que tipifican las características culturales, étnicas y lingüísticas de una comunidad determinada hacen uso de referencias valorativas, casi independientemente de informaciones y conocimientos sistemáticos, lo cual no permite entender ni pronosticar la ruta que seguirá el desarrollo de las sociedades etnolingüísticas desde el diseño monocultural hegemónico al futuro multicultural plural.

Es interesante hacer notar que estas dos operaciones creadoras de significado —aunque posean una lógica propia, discontinua y paralela, algo afín a la disonancia cognitiva de Festinger (1957)— producen discursos y narrativas que se aceptan y se acuñan como normas sociales, por lo general. No es difícil encontrar ejemplos de esta compatibilidad *sui generis* en discursos de políticas del lenguaje y en declaraciones de organizaciones indígenas. El diseño de orto-

⁵⁷ Estas estructuras selectivas suelen denominarse *esquemas* en la psicología cultural (Cole *Op. Cit.*) y su característica es la especificación de los elementos esenciales que se relacionan entre sí de acuerdo a las circunstancias.

grafías, la determinación de fronteras dialectales, la metodología de alfabetización y la definición de modelos lingüístico de uso escolar —por citar algunos casos— se asocian a razones de legitimidad, de empoderamiento institucional o de plataformas utópicas (Vargas Llosa 1996; Flores Galindo 1994), que en el estado de Oaxaca tiene su expresión en la ideología de la *comunalidad* (Rendón & Cifuentes 1983).

En un trabajo muy anterior, he definido este fenómeno como una teoría de la congruencia reflexiva que consiste en “representar y justificar la expansión del castellano dentro del funcionamiento social de sus comunidad como una adquisición funcional que no se contrapone a la *identidad indígena*” (Muñoz 1983: 41)⁵⁸. Dicho de otra forma, la articulación de los razonamientos discursivos con las prácticas reivindicativas debe a menudo suavizar las disonancias cognitivas o aristas problemáticas de las prácticas reflexivas con un recurso de ocultamiento. Con seguridad, aparecerán numerosos ejemplos de este fenómeno de disonancia cognitiva al analizar discursos y prácticas reflexivas de hablantes e instituciones indigenistas, que son los contenidos de los capítulos siguientes.

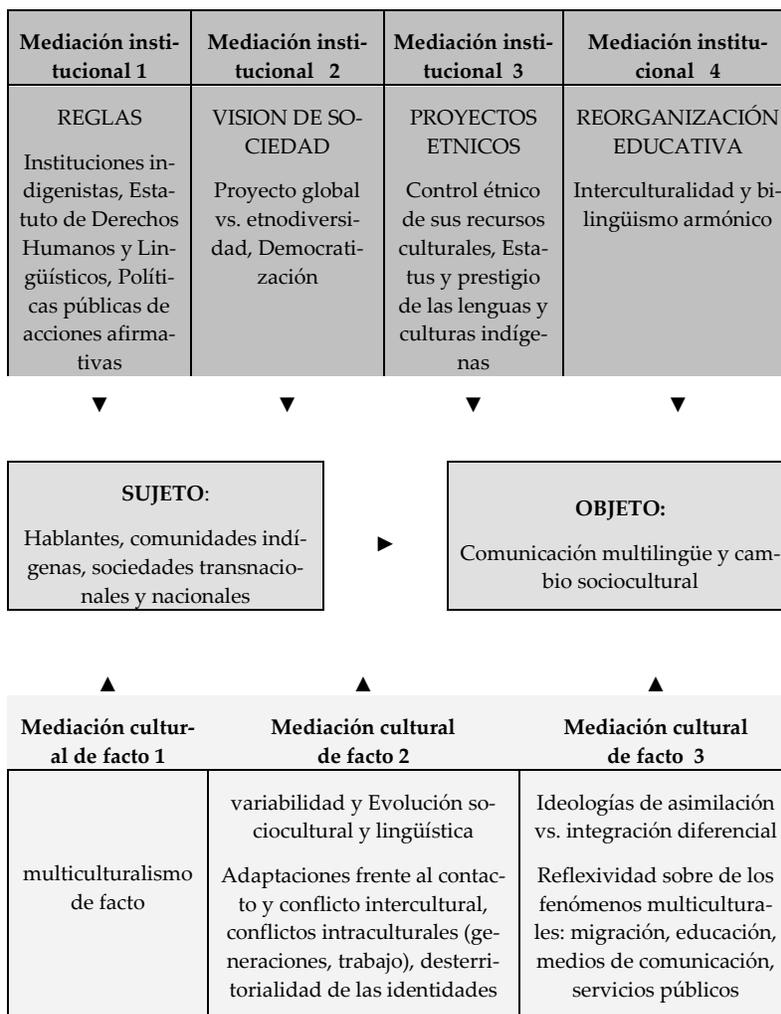
En suma, en esta concepción de actividad reflexiva pueden coexistir y yuxtaponerse las inconsistencias predicativas —no siempre contradictorias— dentro de un mismo sistema intencional aplicado al lenguaje y a la comunicación. Esas inconsistencias pueden manifestarse en diferentes lugares del sistema, es decir, dentro de una misma actividad reflexiva o en la relación entre dos procesos de reflexividad o entre dos órdenes de intencionalidad (Dennett 1996). Las contradicciones no deben considerarse como aspectos negativos a priori, sino como generadores de cambios típicos de una relación dialéctica (Engeström 1987). Son inherentes no sólo al campo de conocimiento sino también a las identidades de los distintos sujetos como tales (investigadores, funcionarios, hablantes indígenas).

⁵⁸ Reempleo en este artículo, en cierto modo, el concepto de disonancia cognitiva utilizado por Festinger (1957 y 1964), para referirme al fenómeno de ocultamiento, a nivel de la introspección, de la contradicción entre el comportamiento real y la representación discursiva de los usos lingüísticos.

Sobre la base de los elementos conceptuales señalados, cabe entonces proponer para efectos de este análisis que la cognición, la valoración y en general el razonar reflexivo no pueden comprenderse al margen de las prácticas reales de los sujetos, las cuales se conciben en términos de actividad como un sistema de relaciones. La principal entidad conceptual incluye el sujeto (individual o grupal), su objeto, las filosofías de la época (como medios de producción de objetivos y políticas), la comunidad a la que pertenece el sujeto, la organización social y las reglas o normas de comportamiento que posee la comunidad en cuestión (Engeström 1999).

En términos de actividad teórica, cada entidad es mediada por otras entidades. Debido a esas relaciones, el resultado de la actividad, su producto, literalmente incorpora los rasgos del sistema de actividad como un todo, antes que ser atribuible en particular a un investigador solitario y su pensamiento. Por lo tanto, el objeto no puede ser comprendido independientemente del investigador (sujeto), y en consecuencia está siempre y dialécticamente vinculado a él. Por consiguiente, el resultado, el texto producido por los científicos no puede ser entendido al margen del sistema de actividad de la investigación. Es decir, en la teoría de la actividad reflexiva, las entidades básicas y sus relaciones mediadas no son estables, sino que están en profundo y continuo cambio.

Figura 8: Sistema de mediaciones aplicable a la reflexividad



En la figura 8 (*Supra*) propongo una adaptación de esta noción de sistema de mediaciones para el caso de la reflexividad sociolin-

güísticas de las lenguas y culturas indígenas. Con este modelo, procederé a analizar las actividades reflexivas de los hablantes de lenguas indígenas (capítulo 3) y de las instituciones indigenistas (capítulo 2).

a inferencia inmediata de las relaciones que muestra el cuadro anterior es que las mediaciones culturales requieren de una distinción fundamental entre las regulaciones sociolingüísticas procedentes de instituciones y acuerdos oficiales normativos y las regulaciones que genera la integración multicultural y multilingüe entre países y comunidades en los hechos cotidianos. Sin excluir las relaciones entre ambos tipos de mediaciones culturales sobre la reflexividad también están influida por las reglas de convivencia en la comunidad a la que pertenecen el funcionario indigenista o el investigador, lo cual es fuente de motivación para definir determinadas actividades (investigar tiene sentido en una comunidad de investigadores) y que al final es el objetivo último o el consumidor del producto de la actividad (*cf.* Cole 1999)⁵⁹.

Aunque no resulte del todo preciso, puede establecerse que se trata de una distinción entre los comportamientos sociolingüísticos prácticos y libres de los hablantes y el control y asesoría que proviene desde las instituciones hacia las comunidades indígenas (Dennett 2004).

1.5.1 La relación sujeto-investigador en los estudios de reflexividad

El hombre que estudia al hombre no realiza una actividad tan fácil como parece. El mismo investigador ocupa también un espacio

⁵⁹ Producir artículos de investigación no tendría significado si nadie los lee, afirma con agudeza Engeström (1999).

psicológico en el universo de sus conocimientos y razonamientos. Por eso, un dato fundamental de toda ciencia social es *lo que sucede dentro del observador* —en un sentido amplio— sus propias reacciones de ‘contratransferencia’ como ser humano concreto.

Subyacente a la afirmación anterior se encuentra el postulado psicoanalítico de que el hombre no es el dueño indiscutido de su propia casa, la mente que razona. Particularmente crucial se vuelve este aspecto en la investigación social empírica, puesto que el investigador, si quiere observar a otras personas controlando las distorsiones que le producen sus propias observaciones, debe penetrar arduamente en sí mismo mediante el análisis.

En el estudio de las actitudes y la reflexividad se ha retomado la discusión iniciada por algunas propuestas centrales de Freud sobre terapia y autoanálisis, quien afirmó que la transferencia (influencia del sujeto en el investigador) en el análisis científico es el dato más fundamental de los datos procedentes de los comportamientos humanos.

Nos hemos visto llevados a prestar atención a la «contratransferencia» que se instala en el médico por el influjo que el paciente ejerce sobre su sentir inconsciente, y no estamos lejos de exigirle que la discierna dentro de sí y la domine. Desde que un número mayor de personas ejercen el psicoanálisis e intercambian sus experiencias, hemos notado que cada psicoanalista sólo llega hasta donde se lo permiten sus propios complejos y resistencias interiores...(Freud 1910, *Apu*d<http://www.campopsi.com.ar>.AsociaciondePsicoanalisis de Rosario/adepro/16/Propuesta2016. doc).

La primera cuestión a recordar cuando se trata de abordar el tema de la contratransferencia, es que Freud se refirió a ella en 1910 como un obstáculo en la prosecución de la cura que indicaría la necesidad de que el analista retornase a su análisis para elucidar de qué se trata aquello que lo afecta en la escucha de su paciente. Freud nunca varió su posición al respecto (Hamann s/f: 1)

Otra corriente del psicoanálisis —que emplea elementos interaccionales en sus análisis— plantea que los acontecimientos se reflejan *en* el observador⁶⁰. Devereux (1977) y Lorenzer (1976), en efecto, afirman que el dato de importancia más decisiva en los análisis de las ciencias del comportamiento es la contratransferencia y no la transferencia la que constituye el dato de importancia más decisiva en toda la ciencia del comportamiento. Sostienen que la información que se puede sacar de la transferencia por lo general también puede obtenerse por otros medios, y no sucede así con la que proporciona el análisis de la contratransferencia (Devereux, *Idem*). En suma, el análisis de la contratransferencia sería más productivo *científicamente* en datos acerca de la naturaleza del hombre.

H. Racker quien sigue a Heimann en los años 50, producirá una nueva versión de la contratransferencia. Si bien admite que ésta puede perturbar el análisis, lo fundamental son sus conjeturas: la contratransferencia es un concepto teórico-clínico que marca la dirección de la cura [...]. Si bien esto fue dominante hasta los 70, hoy todavía no queda claro para muchos este significado ideológico como una forma de dominio; una ideología de poder en manos del ‘analista didacta’ [...]; una moral al servicio del poder. ([http://www.campo.psi.com.ar/AsociaciondePsicoanalisis de Rosario/adepro/16/ Propuesta%2016.doc](http://www.campo.psi.com.ar/AsociaciondePsicoanalisis%20de%20Rosario/adepro/16/Propuesta%2016.doc))

Resulta interesante, también, hacer notar que mientras los estudios de la transferencia suelen describir las reacciones de los sujetos estudiados, los trabajos dedicados a la contratransferencia del investigador se orientan hacia el examen de las teorías o al análisis de errores de interpretación y valoración de los investigadores inexpertos. Todos estos hechos indican que los investigadores del comportamiento son muy sensibles y reacios para discutir las reacciones

⁶⁰ Del que sólo sabemos lo que sucede en y al aparato experimental, cuyo componente más importante es el observador.

contratransferenciales, descuidando un aspecto bastante importante de la labor científica (Devereux, *Op.cit.*)⁶¹.

La prioridad científica acerca de diversos segmentos de la realidad está determinada en gran parte por el mayor interés afectivo en ese tipo de fenómenos. Cuanta mayor ansiedad ocasiona un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente, de pensarlo objetivamente y de crear métodos adecuados para describirlo, entenderlo, controlarlo y pronosticarlo. Según Devereux (*Op.cit.*), algunos de los estudios de percepción de rasgos de la personalidad y de aprendizaje en estado de ansiedad indican que la distorsión es especialmente marcada donde el material observado moviliza la ansiedad. El científico que estudia este tipo de material, suele tratar de protegerse de la ansiedad omitiendo este material, no aprovechándolo, entendiéndolo mal, por descripción ambigua, exageración o reordenación de ciertas partes del mismo⁶².

Aunque las reacciones de transferencia también se producen en la vida cotidiana, como son los casos de preferencia o aversión a primera vista inexplicables, suelen desempeñar un papel relativamente menos relevante, sin llegar a deformar la realidad de un modo tan radical como ocurre con el comportamiento de transferencia de los entrevistados durante el análisis⁶³. La contratransferencia —

⁶¹ En las ciencias sociales, la personalidad del científico importa para la ciencia porque explica la deformación del material atribuible a su falta de objetividad, determinada intersíquicamente. Es ésta una fuente del error sistemático, precisamente en el mismo sentido en que las limitaciones y los defectos inherentes del aparato del médico son fuentes de "error sistemático".

⁶² El material de la ciencia del comportamiento puede suscitar ansiedad incluso sencillamente al leerlo, o viéndolo en una película. La transferencia y contratransferencia tienen fuentes y estructuras idénticas. Es cosa de convención el que las reacciones pertinentes del informante o el analizando se denominen "transferencia" y las de investigador de campo (contratransferencia").

⁶³ Con propósitos de racionalizar o justificar el comportamiento de transferencia objetivamente impropio pero subjetivamente necesario. Según Devereux (*Op.cit.*), el científico del comportamiento no debe mirar la interacción entre el objeto y el observador, como si con el tiempo se volviera poco notoria y hasta inexistente.

propone Devereux— concentra las distorsiones en la percepción que el investigador tiene de su entrevistado, y sus reacciones ante él le hacen responder como si tuviera una imagen previa. Un ejemplo metodológico revelador de estas distorsiones ocurre con las reacciones de mayor interés del investigador hacia los textos explícitos — manifiestos— de las entrevistas, los cuales podrían resultar banales, si se comparan con los poderosos, latentes —inconscientes— mensajes entre líneas que ocurren durante la entrevista.

Las ansiedades que suscita la ciencia del comportamiento presentan interés científico porque movilizan reacciones de defensa. Su configuración y jerarquía determinan la estructuración de la personalidad del científico que es, en definitiva, la que establece el *modo como* deforma su material, distorsiona el registro y el aprovechamiento científico de su material⁶⁴. En conversaciones abiertas y actividades reflexivas no dirigidas, ocurre con gran frecuencia que los entrevistados toman la iniciativa de autojuzgarse. Sin embargo, esa orientación de sentido, por lo general, recibe poca atención del investigador (Marks & Mönnich-Marks 2003).

La actividad reflexiva de autojuzgamiento permite obtener discursos testimoniales del fenómeno cultural de las culpas y vergüenzas. En efecto, no pocas culturas condenan como ‘debilidades’ personales y sociales situaciones como la pobreza, la dependencia, la

Los investigadores deben y algunas veces reflejar y entender simultáneamente su papel como observadores.

⁶⁴ Causas de ansiedad, según Devereux (*Op.cit.*): 1. Cada cultura maneja de modo diferente el mismo material síquico. Una lo reprime, otra lo utiliza francamente y aun puede exagerarlo en su implementación, otra más lo admite como alternativa ética. El escrutinio de otras culturas obliga así con frecuencia a observar y sacar a la luz mucho material que uno mismo reprime. Esta experiencia no sólo es causa de ansiedad sino que al mismo tiempo se siente como “seducción”. 2. Nuestro “narcisismo de las pequeñas diferencias” nos induce a interpretar las creencias y prácticas extrañas como críticas a las nuestras, y eso nos hace reaccionar negativamente a ellas. 3. También se suscitan ansiedades si el antropólogo simpatiza con el modo de vida de una tribu que se conduce de una forma vetada por nuestra sociedad. Estas ansiedades pueden considerarse sentimientos sociales de culpa.

caridad, la homosexualidad, las deudas, la pérdida de idiomas, el analfabetismo, la mala educación y el bilingüismo incipiente como rasgos o conductas vergonzosas. En ciertos contextos culturales o de grupo, la expresión de emociones y preferencias es considerada insignificante o poco digna. El miedo a la desgracia y la humillación constituyen un potente mecanismo de control social que protege el orden existente más que las leyes y prohibiciones que emergen de éstas. En las llamadas 'sociedades primitivas', cualquier desviación de la opinión común compartida, cualquier individualidad o interpretación subjetiva es ridiculizada y podría conducir al suicidio. Pesares y humillaciones, por ejemplo, parecerían una desgracia mayor que los peligros y la muerte. En las sociedades feudales y militaristas opera una fuerte polarización entre honor y vergüenza⁶⁵. Ricoeur (2005) introduce una noción análoga en la cuestión del cambio del reconocer al ser reconocido: la persona humillada aspira a ser distinguida e identificada⁶⁶.

La vergüenza es un hecho social que afecta de un modo profundo. La gente no sólo puede avergonzarse de sí misma, sino también de sus idiomas, sus niños, los padres, el grupo étnico o la nación. Los primeros momentos de la vergüenza sociolingüística de los hablantes indígenas se crean en el contacto escolar entre el profesor, sus condiscípulos y el estudiante, y constituyen las principales formas de interacción en la socialización secundaria. En los ámbitos hispanoamericanos, la inseguridad en el dominio de la lengua española produce un fuerte motivo de vergüenza que se quiere ocultar, por citar un ejemplo.

El análisis de la vergüenza sociocultural, en suma, constituye una clara evidencia de que los efectos de la contratransferencia en la

⁶⁵ La vergüenza es un afecto social, cuyas emociones son contagiosas. Una persona no sólo experimenta la humillación, sino que las irradia a sus hijos, familiares, grupo étnico o nación. En su aspecto positivo, protege la integridad del individuo, sus límites.

⁶⁶ La discusión filosófica que introduce Ricoeur sugiere que el identificar y el distinguir constituyen un binomio indisoluble, condición que no sólo rige la teoría del reconocimiento limitada a la dimensión teórica (2005: 36-37).

investigación de la reflexividad sociolingüística son ignorados en los episodios principales y comunicativos de los estudios. Fenómenos tales como la vergüenza sociocultural se sugieren —a pesar del discurso formal de los investigadores— en el empleo de diversas categorías interpretativas y opciones metodológicas en el proceso de investigación. El uso de procedimientos alternativos y críticos de intervención y supervisión en la interpretación de los datos constituye, por ahora, una provechosa manera de admitir los efectos de la contratransferencia en el desarrollo de la investigación. De hecho, el empleo de datos desde la contratransferencia puede conducir a otras reglas de juego de la elicitación y de la interpretación.

Los materiales reflexivos sociolingüísticos que presentaré en los capítulos siguientes mostrarán eventualmente distintas interrelaciones entre la transferencia y la contratransferencia, según sean entrevistas, autobiografías o documentos normativos sobre política de lenguas y culturas. Tendré entonces elementos empíricos para responder interrogantes como las siguientes:

- a) ¿Cuál son las motivaciones que se expresan en las entrevistas proyectivas? ¿Qué aspectos de los pueblos indígenas resultan más atractivos para tratar en las entrevistas?
- b) ¿En qué forma la experiencia de los pueblos indoamericanos en los tiempos actuales, cognitiva y emocionalmente, se presenta en las entrevistas de hoy?
- c) ¿Qué sucede cuando los indígenas, involucrados activamente en movimientos, expresan sus pensamientos acerca de sus lenguas y culturas en el México actual?

1.5.2 La relación entre usos, reflexividad y cambio lingüístico

También en la exposición sistemática de los problemas de la sociolingüística nos veníamos planteando la cuestión de las interdependencias de valoración y actitud. No podría siquiera establecerse la definición y delimitación de una lengua y de un dialecto sin recurrir a la autodefinition del grupo respectivo y tampoco la cuestión acerca de formas de prestigio y finalmente formas de lengua que constituyen norma. Debemos, por tanto, estudiar atentamente la axiología de la lengua bajo un título que no es del todo acertado, porque designa sólo uno de los posibles enfoques del problema abordado: el del saber en torno a la lengua, cuestión sumamente compleja y que la sociolingüística no ha considerado aún en todo su alcance. (Schlieben-Lange 1977: 141)

La preocupación principal de esta sección es la interrelación compleja —quizás oscilante— entre el plano de las prácticas discursivas (*cómo se habla*) y el plano de las representaciones en la conciencia lingüística acerca de los usos (*cómo se dice que se habla*).

En el contexto de la discusión sociolingüística de las últimas décadas se ha afirmado muchas veces que existe una estrecha relación entre el comportamiento verbal y las actitudes lingüísticas, que forman un componente central de la reflexividad sociolingüística. Esta vinculación se torna particularmente importante en situaciones de bilingüismo (Fishman 1971). No obstante estas afirmaciones, no hay claridad sobre el tipo de relación que se establece: algunos consideran la reflexividad sociolingüística como reflejo (Schaff 1969), otros como parte constitutiva de la praxis discursiva (Schlieben-Lange 1971) o como contribuyente en las posibilidades de comunicación (Scherfer 1982).

Hasta la fecha, en la mayoría de las investigaciones ha prevalecido el enfoque estadístico de las evaluaciones y la concepción *para-*

sitaria de la reflexividad, como fenómeno sobrepuesto y verificado de las diferencias que se observan en la estructura lingüística. Así, aun en situaciones de cambios ‘en proceso’ (Labov 1966), que expresan cierta dinámica temporal en la variabilidad del sistema, no se ha podido ir más allá de correlaciones empíricas en ámbitos muy estrechamente delimitados como, por ejemplo, la dependencia de variantes fonológicas de su contexto situacional de enunciación (estilos contextuales, según Labov 1966) o la influencia de las actitudes en la adquisición de segundas lenguas (Gardener & Lambert 1972).

Los estudios que se refieren a situaciones de conflicto diglósico abarcan una amplia gama de posiciones, desde una opinión generalmente aceptada que establece una alta correlación de actitudes y valoraciones positivas con usos estables de una lengua (y vice versa), pasando por posturas intermedias que hablan de cierta influencia y de equilibrio de fuerzas (Vallverdú 1980)⁶⁷ hasta puntos de vista tan radicales como los de Lafont (1980, 1979), quien plantea que los discursos reflexivos sobre el lenguaje, reivindicativos en especial, no constituyen influencias determinantes para transformar los usos reales de las lenguas minoritarias.

La discusión teórica sobre el impacto directo de los discursos reflexivos en la funcionalidad y cambio de las lenguas implica también la revisión del hecho de que la entrevista sirva para obtener información fidedigna sobre los usos reales de una lengua minoritaria, principio metodológico muy aceptado en el campo de la sociolingüística. Lafont concluye que los discursos estereotipados, los enunciados de valor sobre los usos, no reflejan la situación real, puesto que se interpone —entre ella y la situación de encuesta— una suerte de *pantalla ideológica*, de tal manera que la realidad diglósica solamente se puede elicitar en las entrevistas como un sistema de repre-

⁶⁷ Es lingüísticamente correcto todo lo que la comunidad lingüística particular exige a sus miembros. Esta fórmula tiene una doble ventaja: a) la noción abstracta de *uso* se remplaza por una noción más concreta de *comunidad*; b) la *exigencia* de la comunidad no es poder supremo inmutable, ya que la norma siempre necesita ser imitada. Se encuentran dos fuerzas en equilibrio: una fuerza centrípeta que conduce a la disciplina lingüística y una fuerza centrífuga que tiende a la anarquía. (Vallverdú 1980: 100–101. Trad. HMC).

sentaciones, es decir, como ideología del uso. A una conclusión similar llega también Mackey en un estudio cuantitativo sobre la resistencia del celta frente al inglés en una zona de Irlanda. Afirma que las actitudes sólo afectan en un dos por ciento el comportamiento verbal, lo que significa que

[...] las actitudes lingüísticas no constituyen un sistema integral capaz de generar un comportamiento lingüístico. Más bien, reflejan efectos del comportamiento del sujeto en situaciones del pasado. Las actitudes son —por así decirlo— los frutos de la experiencia (Mackey 1979: 279, trad. de HMC).

Estas representaciones —que la encuesta evidencia interpelando las normas de la diglosia— confieren a la lengua subordinada el espacio de las actividades ‘antiguas, obsoletas’⁶⁸, fuertemente marcadas por actos verbales ritualizados que, según la percepción de los encuestados, no se podrían producir en la lengua dominante.

El paralelismo reflexivo documentado por R. Lafont (1979) —en torno a las representaciones sociolingüísticas de la occitanofonía— implica la reducción o la negación de importancia de los actos lingüísticos considerados *típicos u originarios* en la construcción de una ideología de los usos. Esos actos no reflejan la realidad del habla originaria. Radicaliza este paralelismo reflexivo, el desconocimiento popular de las reglas y significados de las situaciones cotidianas en que puede hablarse la lengua subordinada. En otro texto, Lafont (1980) afirma que esta situación ha preparado históricamente el paso a la francofonía. De esta manera, tanto los estereotipos generalizados como los discursos militantes que revalorizan el occitano resaltan su belleza y utilidad (la *iluminación* occitanista), pero se producen típicamente en francés, guardando la distancia completa y contradictoria con la realidad de los usos. La lucha por el occitano ha ganado terreno en los últimos años sobre todo a nivel de las representaciones, de la ideología de la diglosia, pero no ha incrementado

⁶⁸ Se aluda a la caza, la pesca y los oficios tradicionales artesanales, cf. Lafont 1979:39.

significativamente el uso de la lengua misma. El discurso revalorizador no ha contribuido, según Lafont (1979), a revitalizar el uso del occitano en situaciones cotidianas de comunicación.

Una distinción semejante planteó B. Schlieben-Lange (1971) acerca de las actividades reflexivas que conforman las representaciones del conflicto lingüístico. Los hablantes disponen de un saber cotidiano —normalmente implícito— de la lengua, comprenden nociones acerca de las unidades lingüísticas, el uso, la distribución funcional y geográfica de las lenguas y de sus variantes. Paralelamente, los hablantes disponen de discursos públicos sobre las lenguas y sus usos que se transmiten y reproducen en una forma relativamente desligada de la praxis discursiva real. Los argumentos de estos discursos se cristalizan en estereotipos y entran como tales al repertorio de los hablantes. Cuando éstos se involucran en actividades discursivas reflexivas, recurren a ambas fuentes y exteriorizan enunciados basados en su experiencia personal, como en los discursos públicos internalizados⁶⁹.

En suma, son constatables las disonancias o incongruencias entre los usos reales de las lenguas y las representaciones de la situación de la lengua. La interpretación constituye una discusión abierta: puede considerarse una contradicción sistemática causada por el predominio de estereotipos en una situación diglósica. O bien, no hay una relación evidente entre la representación del conflicto y el proceso histórico de desplazamiento lingüístico.

Por otra parte, una parte importante de la discusión acerca del impacto del análisis de las actitudes en el proceso sociolingüístico de desplazamiento de lenguas dominadas corresponde a la situación en la que el investigador ubica su propio estudio como un tema de reflexión. No profundizaré más allá de lo expuesto en la sección 1.4; más bien intentaré graficar la idea de que existe más de un proceso en el análisis de la relación entre sobre subjetividad y reflexividad. Al menos, hay dos procesos: uno, múltiple y flexible que se refiere a

⁶⁹ Una mayor discusión y un análisis empírico relacionado con estos conceptos se encuentran en Hamel & Muñoz 1989.

la interrelación sujeto—objeto; el otro, corresponde a la situación que comenté: investigador-sujeto (Roth (2002).

Figura 9: Actividades reflexivas desde tres entidades: hablantes, Políticas del lenguaje e investigadores

ACTIVIDAD REFLEXIVA SOCIOLINGÜÍSTICA. Valoración de lenguas, culturas y pluralismo lingüístico		
Investigación (Epistemología y métodos de elicitación e interpretación de las acciones y discursos reflexivos de hablantes e instituciones)	Actividades y discursos reflexivos de instituciones de las políticas del lenguaje Sobre las lenguas y comunidades	Actividades y discursos reflexivos de los hablantes Sobre las lenguas y comunidades
Subjetividad del investigador (Creencias dominantes sobre indígenas en la sociedad nacional)	<i>Formatos de significados desde las políticas públicas e institucionales</i>	Reflexividad sociolingüística de comunidades y hablantes indígenas
Estudios y artículos académicos	Normatividad sobre reconocimiento y valoración de las lenguas	Tematización reflexiva y autoexaminación de los hablantes
	Formato de informaciones, conceptualizaciones y descripciones de las lenguas	Relación cotidiana entre uso lingüístico y discurso reflexivo
		Formato de explicaciones y argumentaciones a favor de la etnodiversidad (enérgeia)
		Segundas interpretaciones (Contratransferencia)

La figura 9 (*Supra*) muestra tres direcciones analíticas del presente trabajo, que se observarán con datos empíricos en los capítulos siguientes. Me refiero a las actividades reflexivas del colectivo de hablantes indígenas, las instituciones indigenistas y también al investigador en sociolingüística⁷⁰. Como mostraré en los dos capítulos siguientes, se explorarán únicamente los dos primeros, de acuerdo con los objetivos que se expusieron en la introducción general.

En su conjunto, aquí se resume una importante discusión en torno a la reflexividad en el escenario de los estudios de ciencia social (Ashmore 1989, Woolgar 1988). Muchos estudios hablan y escriben acerca de la construcción social del conocimiento, usando resultados de investigación empírica o en laboratorio como evidencia. Sin embargo, esos reportes están escritos como si contuvieran la verdad acerca de sus objetos sin reflejar las mismas consideraciones metodológicas y teóricas que la definen como un sistema de actividad. Así, algunos investigadores reflexionan sobre su propia subjetividad independientemente de cómo se relacionan con otras entidades del sistema de actividad de la investigación del cual forman parte.

En la figura 9 intento incluir las principales afirmaciones teóricas que han emergido de la presentación de las discusiones conceptuales, pero no desarrollaré más la discusión relativa al impacto sociocultural de los discursos reflexivos, por las restricciones de tiempo real que implica dar seguimiento a un proceso como el sugerido⁷¹.

⁷⁰ De la situación del investigador me ocupo en menor grado, como lo establecí en la introducción.

⁷¹ La figura 9 tematiza una importante discusión en torno a la reflexividad en el escenario de los estudios de ciencia social (Ashmore 1989; Woolgar 1988). Muchos estudios hablan y escriben acerca de la construcción social del conocimiento, usando resultados de investigación empírica o en laboratorio como evidencia. Sin embargo, esos reportes están escritos como si contuvieran la verdad acerca de sus objetos sin reflejar las mismas consideraciones metodológicas y teóricas que la definen como un sistema de actividad. Así, algunos investigadores reflexionan sobre su propia subjetividad independientemente de cómo se relacionan con otras entidades del sistema de actividad de la investigación del cual forman parte.

Finalmente, los itinerarios enunciados serán puestos en práctica en los capítulos 2 y 3, en los cuales me ocuparé de las actividades reflexivas de las instituciones indigenistas y de los hablantes indígenas.

1.6 EL DISCURSO REFLEXIVO: DEFINICIÓN

Si la teoría reflexivo-referencial funciona, se podrá hacer un conjunto de otras cosas, muchas de las cuales han tenido un tiempo fácil, tales como la cuantificación y la modalidad [...] expresa una muy especial clase de pensamiento, la clase de pensamiento que uno tiene acerca de si mismo (Perry 2001: XI).

En sentido estricto, el problema que desarrollo en esta sección involucra plenamente una articulación de los tópicos explorados en torno de la noción de actividad reflexiva (apartado 1.5). Los discursos producidos durante y como consecuencia de la actividad reflexiva intencional constituyen también una actividad o —como señalara John Austin en *How to do things with words* (1962)— encarnan un episodio principal y necesario para que la intencionalidad reflexiva se haga perceptible como razonamiento verbal en la interacción de los hablantes.

El episodio de verbalización de la reflexividad sociolingüística constituye otra dificultad teórica y metodológica mayor. La cuestión

que justifica la consideración relativamente separada de la instancia verbal de la reflexividad es la variedad de géneros discursivos que involucra este fenómeno. En efecto, en el contacto lingüístico y en la interacción que ocurre en los distintos momentos de investigación empírica, a propósito de los razonamientos y evaluaciones que tienen en mente los hablantes fluyen discursos descriptivos y narrativos cuando asumen la tarea reflexiva de reportar la 'realidad de las lenguas y la comunicación'. En este aspecto, el género autobiográfico desarrolla un discurso secuencial y muy creativo para interpretar la evolución lingüística que implican las historias personales. Cuando se establecen preguntas que suponen 'cualidades' del lenguaje y los hablantes surgen un repertorio de calificaciones metalingüísticas, que corresponden a un tipo de normatividad enfática sobre aspectos retóricos (ideales) y funcionales (concretos). Las argumentaciones o justificaciones reflexivas, en cambio, responden a una lógica de explicación.

¿Cuál es el significado de la variedad de discursos como manifestación de la reflexividad sociolingüística? Es lo que trataré de explorar en esta sección, sin pretender elaborar una tipología.

Comenzaré por señalar que el ya aludido concepto tradicional de 'actitudes hacia el lenguaje' facilitó la ilusión investigativa de que el ciclo de análisis culminaba con la enunciación de palabras y enunciados valorativos y, posteriormente, con la ayuda de las técnicas de calificación de imágenes y grabaciones, ni siquiera se precisaba verbalización de las preferencias, sino marcas gráficas en tests y cuestionarios. En un sentido cualitativo, las metodologías asociadas a las actitudes lingüísticas asumían como meta cognitiva la expresión de una preferencia, en la forma de una acción responsiva o la elección de opciones preestablecidas por el investigador. De aquí surge una de las principales acusaciones al concepto de actitud: refiere con imprecisión a aspectos parciales de la reflexividad sociolingüística. Se focaliza en aspectos de superficie de esta actividad reflexiva. Schlieben-Lange (1977), acertadamente, plantea la necesidad de definir este "discurso sobre la lengua", como la integración de conceptos tales como *conciencia lingüística*, *saber lingüístico* y *discurso reflexivo*.

La propuesta integrativa a la que hace mención Schlieben-Lange (*Idem*) constituye una dificultad mayor para la teoría lingüística. Dada la diversidad de factores de la reflexividad, cobra importancia el acceso válido a estas fuentes subjetivas. En efecto, la expresión *conciencia lingüística* implica una teoría de la conciencia en el estudio lingüístico y también sociolingüístico. De hecho, se carece de recursos teóricos para definir si los contenidos o proposiciones reflexivos son de naturaleza preconsciente o consciente. El concepto de *saber lingüístico* no enfrenta el dilema anterior, pero encara un problema diferente: ¿Cómo se producen y se transmiten los sistemas del saber lingüístico? ¿Cómo puede explicarse la coexistencia de diferentes sistemas de razonamiento sociolingüístico, aún en el mismo hablante?

En líneas precedentes he planteado, en efecto, la gran dificultad para distinguir con rigor entre elementos estereotipados del saber común, entre terminologías normativas y los elementos producidos a partir de las experiencias propias de un hablante. El *discurso reflexivo sobre la lengua* tiende a ocuparse de 'lo que efectivamente se dice' acerca de la comunicación y las lenguas, soslayando la dificultad de reconstruir lo que piensa un hablante. En cierta forma, podría resultar más eficiente utilizar sólo la problemática enunciada y sugerida en el llamado *discurso reflexivo*, pues son más identificables los elementos cognitivos y de la conciencia lingüística que conforman la trama de interpretación reflexiva. Dicho de otra forma, la puesta en discurso de la reflexividad presupone el diálogo y la argumentación social interiorizada.

En realidad, cabe reconocer como tarea conceptual pendiente la articulación de todos los recursos discursivos de la reflexividad sociolingüística, con el propósito de interpretar los razonamientos reflexivos, las calificaciones y las descripciones sociolingüísticas de la situación de las comunidades indígenas como una totalidad explicativa⁷².

⁷² Las proposiciones reflexivas revelan un sólido conocimiento empírico de las condiciones históricas en que se produce el uso social de las lenguas, de alguno modo, esto conduce a una toma de conciencia del proceso sociolingüístico.

Otra dificultad teórica en torno de los discursos reflexivos está relacionada con la motivación. ¿De dónde provienen los tópicos de los discursos reflexivos? Seguir los itinerarios que marcan los diseños de investigación de la reflexividad es una estrategia imprecisa respecto del origen y orientación de las actividades reflexivas de los hablantes. En cambio, resulta muy fructífero observar el curso de conflictos étnicos, debates culturales generalizados en la sociedad, demandas de derechos de inmigrantes, procesos de radicalización política o enfrentamiento armado, en los cuales adquieren importancia emblemática problemas de hegemonías culturales, racismo, estatus de la identidad de minorías étnicas, lingüísticas o religiosas. Algunos de los conflictos contemporáneos donde resaltan los factores étnicos, lingüísticos y culturales se han dado con los vascos, gitanos y catalanes en España; hispanoamericanos y afrodescendientes en Estados Unidos; españoles y turcos en Alemania Federal; anglosajones en Sudáfrica y la población indoamericana en nuestro continente. Los aspectos más dramáticos se dan en guerras civiles que toman el perfil de conflictos étnicos, como en Kosovo, Bosnia, Irak y Chechenia.

La tendencia de los humanos a la dicotomización en el pensamiento se convierte en la barrera del problema. Durante años, y todavía en la actualidad, la tendencia dicotómica parece presidir la visión del contacto lingüístico e imposibilita una organización armónica de la convivencia todos los grupos participantes. Debe haber un reconocimiento oficial de los colectivos lingüísticos existentes y al mismo tiempo resolver satisfactoriamente el tema de la intercomunicación⁷³. De manera que no hay más salida que explorar imaginativamente cuáles serían algunas formas alternativas de organización político-lingüística que hicieran posible la compatibilidad de los dos grandes objetivos humanitarios: preservar la diversidad lingüística y

⁷³ No parece ciertamente que ni una vía ni la otra pueden garantizar el futuro en la etapa actual de la humanidad: en el marco de un feliz crecimiento de la conciencia democrática e igualitaria de los grupos humanos y de la dignidad de todos ellos. Al parecer, tampoco no es sostenible una organización político-lingüística que no protege de forma óptima las formas de intercomunicación entre todos sus componentes.

la dignidad de todos los grupos lingüísticos históricos, a fin de hacer posible también la intercomunicación fluida y el sentimiento de solidaridad de la especie.

Según Bastardas i Boada (1997), en esta etapa “glocal” se debe tender a la reunificación deseable de la especie, como principal motivación. Parece claro que debe superarse la visión dicotómica, porque la humanidad es lingüísticamente diversa, y los grupos humanos aprecian y desean dar continuidad a esa diversidad. El problema radica en que nuestra configuración de la realidad no sobrepase o atropelle la realidad material. La dificultad es de pensamiento y el necesario cambio conceptual no es una imposibilidad de conseguir.

Las actividades de reflexividad sociolingüística constituyen un modelo de representaciones, un código cultural compuesto de claves para imaginar un deseable futuro multicultural armónico y plural, a partir del cual se establecen las expectativas de progreso, liberación, modernización de los grupos subalternos. No es posible, en consecuencia, analizar las diversas producciones discursivas de la reflexividad sociolingüística sin establecer alguna conexión entre uso lingüístico, cambio histórico y conciencia social. Parece razonable admitir entonces la existencia inevitable de una perspectiva etnocentrista, en el sentido de que cada comunidad establece su pauta específica de expectativas y necesidades que —por ser cruciales para el funcionamiento de la sociedad respectiva— pasan a convertirse en objetos o temas significativos de las interpretaciones de carácter permanente, menos propensas al cambio.

El análisis de la variedad de discursos reflexivos que se presentarán en los siguientes capítulos —en coherencia con los objetivos de esta investigación— se sustenta en consecuencia en los siguientes principios⁷⁴:

1. *El discurso reflexivo y la actividad intencional valorativa se realiza siempre como una práctica comunicativa cotidiana en el contexto cultural*

⁷⁴ Formulé esta propuesta caracterizadora en el artículo “¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?” (1983).

específico. Este principio es incompatible con las concepciones mentalistas de las actitudes (cf. Allport 1935; Doob 1947 y Thurstone 1928).

2. *Testimonios y otros materiales discursivos reflexivos pueden operar como mediaciones para expresar o inducir fundamentos y explicaciones que subyacen en las diversas prácticas discursivas reflexiva, en el entendido de que la expresividad deliberada es tan válida como la espontaneidad, como valor en la elicitación.* Tradicionalmente, las investigaciones se han centrado en el dato manifiesto. Esto explica por qué los fundamentos de la racionalidad metalingüística de los hablantes quedaban fuera de alcance de las técnicas de análisis. Muchos procedimientos en el estudio de actitudes lingüísticas, tales como el *diferencial semántico* (Osgood, Suci & Tannenbaum 1957) y el *Matched Guise* (Lambert 1972), se agotan —por razones epistemológicas diversas— en la superficie verbalizada de las interpretaciones. Tales técnicas de elicitación están diseñadas para las “cristalizaciones” (Berger & Luckmann 1972) del sistema interpretativo— en cierto modo, la fase menos reflexiva, menos crítica de la actividad reflexiva.

El problema reside en el valor generalizado que se le atribuye a tales datos. A las enunciaciones obtenidas se les asigna la representatividad total de los procesos reflexivos, ignorándose muchas veces que estas técnicas operan con categorías y un metalenguaje proporcionados por el investigador. Devereux (1977) y Bierbach (1983), entre otros, llaman ‘direccionales’ y ‘cerradas’ a estas metodologías⁷⁵.

3. La reflexividad sociolingüística constituye un componente significativo de la identidad social y étnica de los hablantes indígenas que, insertos en un conflicto intercultural, oscila entre un discurso público (plano de los prejuicios, normatividades y estereotipos) y la conciencia posible (plano de la problematización o interpretaciones propias).

⁷⁵ Se han sugerido metodologías abiertas, no direccionales, sensibles a las reorientaciones y cambios en la producción discursiva de los hablantes. La *entrevista en profundidad*, en sus diversas modalidades, se ha utilizado en investigaciones recientes, con el fin de acceder a las fundamentaciones, al reconocimiento del sujeto en sus propias concepciones.

4. Los elementos afectivos de humillación y vergüenza, la identidad étnica estigmatizada y las prácticas habituales de discriminación —las principales proposiciones de la reflexividad sociolingüística de los hablantes indígenas— pueden coexistir con representaciones ambiguas de las reglas *mestizas* de comunicación y de política lingüística, dando origen a una concepción popular de la congruencia o desproblematización del conflicto intercultural.

El conjunto de consideraciones anteriores nos permiten ir más allá de la disputa referencial, que contrasta las orientaciones economicistas e inmediateistas contra las acciones reivindicativas, recuperadoras y defensoras de la cultura indígena⁷⁶.

Sobre la base de las consideraciones inmediatamente precedentes, entreverando la dimensión cognitiva con la dimensión comunicativa de la definición de reflexividad que hemos desarrollado en este capítulo, se formula a continuación un modelo de arquetipos de discursos reflexivos, sustentado en tres distinciones principales.

La primera distinción se relaciona con el alcance cognitivo/informativo de los discursos reflexivos. En este sentido, se puede diferenciar entre la reflexividad *descriptiva* y la reflexividad *explicativa*. El alcance descriptivo refleja selecciones prácticas, temáticas y normativas para juzgar las entidades y prácticas sociolingüísticas. Domina en el carácter descriptivo el nivel retórico de las modalidades de enunciación, la forma discursiva más que el entendimiento comunicativo. En la reflexividad sociolingüística descriptiva tiene un valor estratégico la constatación o autentificación de los rasgos o actuaciones comunicativas de los hablantes. En cambio, la reflexividad explicativa se apoya en razonamientos y tomas de posición respecto de experiencias biográficas, sociales e históricas sobre una diversidad de tópicos: lengua, cultura, familias, escuelas y comunidades.

⁷⁶ Esta tendencia *en corto* (Warman, *Apud* Bonfil 1989) no descarta, pero hace extremadamente difícil la manifestación de la resistencia colectiva al proceso de desplazamiento sociocultural.

La segunda distinción se refiere al papel pragmático y temático que cumple la contextualización sociocultural en los discursos reflexivos. En efecto, los discursos contextualizados reflejan “anclas” deícticas y testimoniales que promueven la adhesión de los diversos sujetos de la reflexividad hacia un discurso público común, cristalizado muchas veces en normas, creencias tradicionales y estereotipos etnocéntricos.

La importancia de la contextualización lleva a considerar cómo en el diseño de las investigaciones interesadas en capturar las visiones y actitudes de colectivos sociales se vuelve un aspecto bastante localizable el repertorio discursivo contextualizado, a partir de razonar sobre determinados campos de la vida social, como la escuela, el trabajo y la actividad comercial. Es decir, la reflexividad sociolingüística contextualizada suele cristalizarse como el discurso de *todos*, la reflexión culturalmente correcta y aceptada (Dennett 2004). Un discurso consagrado en este sentido es el que se refiere al pasado, a la fundación de la cultura originaria, dando lugar a *narraciones o reconstrucciones*, en las cuales los sujetos creen encontrar el momento más puro del colectivo histórico, caracterizado por sus íntimas relaciones con la naturaleza y actividades espirituales. Justamente lo contrario se predica del tiempo presente, que alude a una cultura, una lengua y una vida *mezcladas*.

El razonar sociolingüístico descontextualizado, en cambio, se relaciona con la expresión creativa y de libertad de los sujetos orientada a encontrar un equilibrio entre la diversidad etnolingüística y la democratización de la sociedad multicultural.

La tercera distinción se refiere a los contenidos de los distintos discursos reflexivos. En un lado se encuentra el conjunto de temas y expectativas lingüísticas *culturalmente significativas*, que corresponde completamente a las necesidades de comunicación intercultural de la población indígena en general. En el otro, *un conjunto de objetivos etnolingüísticos* que se vinculan con la participación y la otorgación de ayudas asociadas a políticas lingüísticas, educativas y culturales del Estado.

El modelo clasificatorio de discursos reflexivos que se empleará con los datos empíricos presentados en los capítulos siguientes se inspira en una propuesta de Bronckart (*Apud*), y también en las dos primeras distinciones mencionadas líneas arriba. Los ejemplos específicos de discursos son más bien indicativos o típicos.

Figura 10: Modelo de arquetipos discursivos reflexivos

		actividades comunicativas cotidianas	
		discursos expositivos	discursos explicativos, argumentaciones
Condiciones de producción del acto discursivo reflexivo	Contextualización Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> •Calificaciones •Tematizaciones •Selecciones cognitivas y valorativas •Creencias 	<ul style="list-style-type: none"> •Relato autobiográfico •Explicaciones en entrevistas
	descontextualización	<ul style="list-style-type: none"> •Proposiciones y relatos sobre origen, normas lingüísticas, convivencia intercultural, políticas de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> •Narración de experiencias discriminatorias

Tomado con modificaciones de Bronckart 2004 (Trad. de HMC)

Con esta tipología se completa el ciclo de presentación de las principales discusiones conceptuales que es posible identificar en el análisis del fenómeno comunicativo, cognitivo y valorativo que llamo reflexividad sociolingüística.

A modo de cierre de esta sección, es de interés sugerir que la creciente cantidad de declaraciones, instrumentos jurídicos y estándares sobre asuntos lingüísticos, educativos y culturales refleja la estructura reticular por la que circulan concepciones, principios, metodologías y responsabilidades que las instituciones de políticas culturales adoptan a favor de las poblaciones originarias y comunidades minoritarias y promover la reorganización multicultural de la sociedad⁷⁷.

La proclamación y transferencia de categorías, prioridades y metodologías de cambio sociocultural sugieren la existencia de una interacción abierta, inequitativa y vertical entre los hablantes, las comunidades y las instituciones —una forma de mente global— sobre asuntos tales como el multilingüismo plural. Nutren esta interacción diversos recursos que dan visibilidad y legitimidad a las políticas culturales. Entre esos recursos se encuentran los trabajos científicos, instrumentos normativos (declaraciones, tratados y convenciones) y publicaciones de orientación (reportes técnicos e indicadores). En todos los casos, se interpreta la diversidad lingüística, se prevé un equilibrio propositivo en las relaciones interlingüísticas y también se proporciona a las sociedades un repertorio de contenidos, con el estatus de un consenso humanitario general.

Algunas iniciativas tendientes a establecer una interlocución entre lingüistas e instituciones de política del lenguaje se manifiestan a partir de eventos temporales y autogestivos que llamo ‘discusiones lingüísticas’, en las cuales se asume como objetivo profesional el esclarecimiento, reconstrucción o crítica de premisas y de metodologías de cambio subyacentes en documentos de políticas intercultural-

⁷⁷ Utilizo en esta parte elementos de mi trabajo “Habla ntes, lingüistas y administradores de las políticas interculturales del lenguaje: ¿alianza o tutela?” (2008, en dictaminación).

rales. Comentaré este aspecto con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Las informaciones y conocimientos que emanan de este tipo de eventos académicos configuran académicamente el hiperespacio de acción intercultural y a la vez ofrecen a la sociedad y a los hablantes repertorios de temas y explicaciones, que constituyen el espacio de aplicación de la emergente teoría de las políticas del lenguaje y de la sociolingüística.

En tales debates pueden incluirse incógnitas e impasses que los conocimientos científicos actuales no aclaran ni resuelven, como es el caso del fenómeno latinoamericano de la etnicidad como modalidad de poder y de reproducción sociocultural de comunidades lingüísticas no extensas, pero transterritoriales⁷⁸. Un efecto de la insuficiencia del conocimiento científico es que la etnicidad se emplea como un indicador sólo metodológico en estudios de base para formular políticas socioculturales⁷⁹.

1.7 CONCLUSIONES

⁷⁸ Cf. Bernstein 1981. Considero muy útiles para el punto que estamos tratando las nociones globales que plantea este autor sobre las derivaciones que siguen los procesos de reproducción del poder y del control social, vía instituciones formales. Cf. También Fox, Jonathan & Gaspar Rivera-Salgado (2004).

⁷⁹ En el segundo caso, opera demarcador/clasificador ambiguo para fijar fronteras o segmentaciones de los fenómenos en estudio, a partir de las denominaciones que recibe la lengua, aspecto que criticó tiempo atrás Barth (1976).

1 El tema de la reflexividad ha surgido típicamente en las discusiones acerca de la representación y objetividad. A partir de que se acepta la idea que el conocimiento es social y culturalmente producido e históricamente contingente, surgen una serie de cuestionamientos sobre la objetividad de nuestras representaciones científicas. Y más aún, se debate el trasfondo reflexivo que subyace en las investigaciones sobre actitudes y subjetividad en el discurso sobre el lenguaje. Incluso la autorreflexión del investigador ha llegado a considerarse un aspecto claro de la llamada *buena práctica científica*. De hecho, parece haberse adoptado el consenso de que este tipo de investigaciones tienen como rasgo común el estado de *crisis de la representación*. Los estudios de reflexividad sociolingüística también padecen consecuencias de esta situación. Una de las conclusiones importantes de esto es que si se lograra incorporar la subjetividad y la reflexividad en los textos de investigación, podría surgir una nueva clase de escritos científicos.

Los estudios sobre subjetividad y representación plantean una serie de retos intelectuales, entre los cuales destaca el hecho de el mismo investigador ocupa también un espacio psicológico en el universo de los conocimientos que produce su trabajo. Por eso, un dato fundamental de toda ciencia social es *lo que sucede dentro del observador* —en un sentido amplio, sus propias reacciones de ‘contra-transferencia’ como ser humano concreto.

Subyacente a la afirmación anterior se encuentra el postulado psicoanalítico de que el hombre no es el dueño indiscutido de su propia casa, la mente que razona. Particularmente crucial se vuelve este aspecto en la investigación social empírica, puesto que el investigador, si quiere observar a otras personas controlando las distorsiones que le producen sus propias observaciones, debe penetrar arduamente en sí mismo mediante el análisis.

En actividades reflexivas no dirigidas y proyectivas, como las autobiografías, ocurre con gran frecuencia que los entrevistados toman la iniciativa de autojuzgarse, pero esa orientación de sentido no recibe mayor atención del investigador.

2. El conocimiento sistemático de las actividades reflexivas sociolingüísticas de los hablantes involucra dos dimensiones de análisis: la *capacidad comunicativa y discursiva*, por una parte, y las *prácticas interpretativas o racionalidad intencional* acerca de la lengua y la comunicación intercultural, por otra. Esta propuesta conceptual no sólo involucra discusiones científicas inherentes a todo objeto de investigación, sino que además experimenta presiones sociales para que demuestre un impacto efectivo y beneficioso en el sector social aludido en los juicios y valoraciones reflexivas. Por esta razón, cualquier estudio de este tipo enfrenta los problemas de validez, funcionalidad y capacidad de cambio que tienen las concepciones de los hablantes.

3. La dimensión pragmática de los pensamientos y razonamientos sobre el lenguaje ‘cierra’ el diseño intencional de la reflexividad sociolingüística, cuyas manifestaciones esenciales serían las mediaciones secundarias y terciarias en las prácticas discursivas en los diversos procesos comunicativos. Esta perspectiva pragmática converge y armoniza con la dimensión cognitiva de la reflexividad.

Una salida probable al problema de las interrelaciones de las mediaciones culturales en la reflexividad sociolingüística, ejemplificadas en el modelo de Wartofsky, es considerar que en los diferentes razonamientos y actividades reflexivas subyacen estructuras de información y de valores de convivencia. Tales estructuras informativas y éticas —a través de un mecanismo o patrón cognitivo de selección— permiten a los hablantes la elección de rasgos o componentes pertinentes para una identidad etnocultural y lingüísticas y a la vez la identificación o priorización de las acciones más coherentes con la ética de convivencia que plantea una política, una ideología o un movimiento social respecto de los pueblos indígenas. Es evidente la importancia que adquieren en este aspecto la dimensión, cantidad y circulación de saberes e informaciones acerca de las lenguas, las comunidades, las culturas y sus situaciones. Gran parte de las ideologías que tipifican las características culturales, étnicas y lingüísticas de una comunidad determinada hacen uso de referencias valorativas por sobre las informaciones y conocimientos, lo cual no permite

entender cómo irá la evolución etnolingüística desde el monolingüe pasado remoto al futuro multicultural.

Los artefactos de mediación —incluidas herramientas y lenguaje— son objetivaciones culturales de necesidades e intenciones humanas que poseen contenido cognitivo y significado afectivo. Es posible diferenciar la naturaleza simbólica y la operatoria de los diversos artefactos de las mediaciones. Los pertinentes a la conceptualización de la reflexividad sociolingüística son los artefactos secundarios que comprenden representaciones de los objetos de comunicación y definen acciones y creencias en torno de los recursos lingüísticos originarios. También son importantes los artefactos de mediación terciaria que comprende reglas, convenciones, normatividades e instituciones que representan mundos ideales, que pueden influir en la manera de ver el mundo “real”.

La interrelación *enérghia-ergon* puede resultar muy adecuada para identificar elementos distintivos del fenómeno reflexivo sociolingüístico, objeto del presente trabajo. En el dominio conceptual de la *enérghia-ergon*, en tanto actividad y creatividad, se pueden incluir las acciones reflexivas creadoras de sentido tales como calificaciones, tematizaciones y razonamientos acerca de las lenguas, sus hablantes y las culturas respectivas. La implicación importante de este arreglo analítico es volver aceptable la idea de que las actividades reflexivas creadoras pueden considerarse como unidades representativas del pensamiento del colectivo étnico y lingüístico.

Las concepciones, descripciones y razonamientos (operaciones de la *noesis*), como afirmaciones o proposiciones simples acerca de las lenguas, comunidades de habla, territorios de uso y evolución de las lenguas en el tiempo conforman auténticos recursos de análisis y teorización del lenguaje. Constituyen unidades básicas de conversación, de literatura, del lenguaje de asuntos prácticos. La teoría científica no siempre valora estas actividades cotidianas de los hablantes, más bien produce informes explicativos de hechos de lógica que describen y justifican la actividad científica que desarrollan.

En esta doble funcionalidad simbólica, los mecanismos cognitivos de selección —elección de rasgos culturales y adopción de es-

trategias de reconocimiento cultural— pueden tener una lógica propia, paralela, pero no son contradictorios. Más bien, son afines y convergentes en lo que se refiere a objetivos de convivencia social tales como el reconocimiento de las lenguas indoamericanas, la instauración plena del pluralismo lingüístico en los espacios públicos y el uso escrito de todas las lenguas maternas. En suma, la articulación de los razonamientos discursivos con las prácticas reivindicativas, a menudo, debe suavizar las disonancias cognitivas o aristas problemáticas de las prácticas reflexivas con un recurso de ocultamiento.

4. Los análisis de contenidos psicosociales no cubren todos los tipos de estudio de actitudes lingüísticas. Las actividades de describir, concebir y razonar reflexivo sobre lenguas, personas y comunidades motivan discusiones sobre el valor científico de la racionalidad de los hablantes, también de las interpretaciones del investigador y, además, de las definiciones *oficiales* que se enuncian sobre las lenguas y la identidad étnica. Pero la discusión de mayor interés es si los hablantes pueden aprehender directamente todo o sólo parcialidades de los procesos y características de las historias lingüísticas y comunicativas, en este caso, indígenas. Sólo la propuesta racionalista postularía que los hablantes se informan directa y auténticamente de los estados y operaciones de la mente mediante la conciencia, autoconciencia e introspección.

5. Todas las entidades, de la más simple a la más compleja, que tienen capacidad de producir interpretaciones de acciones y conductas constituyen los sistemas intencionales. La perspectiva desde la cual desarrollan la actividad interpretativa es la postura intencional. Las características distintivas de esta postura intencional se pueden identificar a partir de dos posturas o estrategias más básicas de la interpretación y valoración: la postura intencional física y la postura intencional del diseño.

Los procesos intencionales de predicción e interpretación del sentido de acciones y decisiones los practican los hablantes en el contexto de su sociedad. Si pensamos en las decisiones políticas de la apertura de la sociedad mexicana a la diversidad lingüística y cultural, las comunidades indígenas aspirarían a extender el uso de las lenguas indígenas en todos los dominios sociales. Sería la intencio-

nalidad diseñada. Sin embargo, se observa un avance en el proceso de asimilación, aún en los dominios privados y familiares, antes exclusivos de las lenguas indoamericanas. Las interpretaciones tradicionales asignan a estas funciones de exclusividad el valor de supervivencia de las lenguas.

En realidad, son muchos los factores que intervienen en la intencionalidad del diseño sociolingüístico. Entre ellos se encuentran los mecanismos de cognición social e individual, llamados también representaciones cognitivas. Mediante la interacción social, los hablantes producen y negocian los significados que atribuyen a las lenguas y sus culturas. Como consecuencia, se establecen ciertos patrones de intencionalidad diseñada o formatos.

Las representaciones cognitivas desempeñan un papel significativo en la relación existente entre el uso lingüístico y el discurso del uso. Tal vez las más importantes sean las normas de uso lingüístico, las cuales se originan y refuerzan mediante una corriente social que se impone de manera casi inevitable. Aunque son convenciones parecen una necesidad "natural".

Capítulo 2

LAS POLÍTICAS DEL LENGUAJE Y SUS CONEXIONES CON LA REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA

Expreso mi total y absoluto desacuerdo a la toma, por parte del III Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas “Las políticas lingüísticas en las Américas en un mundo multipolar” a celebrar en Rio de Janeiro del 29 al 31 de mayo, de cualquier acuerdo, decisión, recomendación o sugerencia que no contemple la plena inclusión del guaraní al lado *“del inglés, el español, el francés y el portugués, en el plano supranacional interamericano”*.

Es del todo inaceptable, y una muestra palpable de que el colonialismo lingüístico no ha dejado nunca de existir en cinco siglos en nuestro continente, que el guaraní no tenga una presencia equitativa en todos los ámbitos internacionales (negociaciones, organismos, Internet, ciencia y tecnología, comercio, etc.) junto al inglés, el español, el francés y el portugués. (Carta abierta, Ñe'êeta rekávo Aty — Organización por el Multilingüismo, 14 de junio de 2006)

2.1 INTRODUCCIÓN

Los territorios, las lenguas y la gente son los contextos geolingüísticos y sociolingüísticos involucrados en las políticas del lenguaje (Mackey 2006). Desde el punto de vista del funcionamiento de la comunicación social, los componentes distintivos de toda política del lenguaje son el lenguaje en las interacciones cotidianas, las creencias y la administración del lenguaje (Spolsky 2006^a). Sin excepción, en todos estos ámbitos es posible identificar actividades intencionales, cognitivas, lingüísticas y comunicativas que tienen algún tipo de relación con la reflexividad sociolingüística. El campo de la política del lenguaje —en consecuencia— aparece como un espacio propicio para analizar el alcance, la compatibilidad y el origen de las conductas, representaciones, objetivos y explicaciones de la reflexividad que emana de las instituciones que administran y ponen en práctica las acciones de políticas del lenguaje.

En un sentido aproximado, los expertos en el campo de las políticas de lenguas parecen estar reeditando experiencias afines en otros numerosos campos científicos, en lo que respecta a las responsabilidades éticas y sociales que implican los trabajos académicos. Ciertamente, en un grado muchísimo menor que el dilema que vivieron los físicos nucleares que construyeron la bomba atómica. Basada en perspectivas éticas y de cohesión social, A. Martel (2006) propone para las políticas del lenguaje actuales la sustitución del paradigma jerarquizante de competencia por un paradigma emergente de solidaridad. Ambos paradigmas —afirma Martel— constituyen ideologías basadas en valores, que están en conflicto a escala global, tanto en el discurso como en las prácticas sociales.

Hacia el final del siglo XVIII, la utilidad de la política del lenguaje en la construcción de la nación fue percibida por el cardenal Richelieu, quien se dio cuenta de que la estandarización del francés podría servir para aumentar el dominio centralizado. Confirmada por los jacobinos durante la Revolución Francesa, la frase “una nación, una lengua” fue adoptada por los administradores del lenguaje como un principio

central y fuerte. [...] Hay algunos Estados en donde la ideología de “una nación, una lengua” no se busca activamente. En Rusia, bajo el dominio de los zares, y también bajo Stalin y sus sucesores, en Dinamarca, en Brasil, en Vietnam y en Estonia, la mayor presión en políticas del lenguaje, tomada como un hecho o forzada por el gobierno, es el mejoramiento y la maduración de la unidad nacional a través de la lengua nacional adecuada (Spolsky 2006⁸⁰: 63).

La discusión acerca de los probables paradigmas que orientan los diseños y acciones de las políticas del lenguaje no es estrictamente una novedad. Baste recordar que el Acta del multiculturalismo de Canadá —1985, revisada en 1988— representa tal vez la iniciativa jurídica de un país específico —no de un organismo multilateral— que dio un enorme sustento al paradigma de solidaridad⁸⁰. Desde entonces, las nuevas regulaciones en una cantidad cada vez mayor de naciones han ido conformando lo que se ha dado en llamar las políticas públicas culturales *de tercera generación*.

La importancia de esta controversia en los momentos actuales tiene que ver con una actividad reflexiva global: las representaciones estructurales del multilingüismo y de las competencias lingüísticas de los ciudadanos multiculturales contemporáneos insertos en un proyecto de sociedad plural y exitosa (High Level group on Multilingualism 2007).

La reorganización multicultural y plurilingüe de los proyectos de sociedades globales se vincula con fenómenos tales como la ampliación de mercados, la movilidad transnacional y transcultural de los ciudadanos, el resurgimiento de las regiones, el establecimiento de la sociedad del conocimiento y el flujo regulado de las migraciones. “El desafío multilingüe ha alcanzado una dimensión completamente nueva en términos de tamaño, complejidad e importancia po-

⁸⁰ *Canadian Multiculturalism Act*. http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/poli%20cy/act_e.cfm R.S., 1985, c. 24 (4th Supp.) [C-18.7. An Act for the preservation and enhancement of multiculturalism in Canada [1988, c. 31, assented to 21st July, 1988].

lítica” (High Level group on Multilingualism, *Idem*: 1). Me ocuparé de esta plataforma de *nuevos* conocimientos en el curso de este capítulo. En especial, en la indagación de cómo influyen estos conocimientos en las representaciones sobre las cuales se sustentan las políticas del lenguaje.

De un modo significativo, el escenario de este cambio institucional depende ahora mucho menos de las convicciones individuales de los estudiosos de las políticas de lenguas y se inclina más hacia el carácter público de las acciones. Tiene menor importancia en estos tiempos la disyuntiva de si las recomendaciones se derivarán de un análisis científico e imparcial, o si los expertos se comprometerán en el diseño y puesta en práctica de una política porque la creen necesaria y justa. Hay que recordar que muchos de los lingüistas pioneros de este campo eran gramáticos implicados en movimientos reivindicativos que se movilizaban alrededor de la lengua para defender las identidades. En los años 60, figuras descollantes de la lingüística se desempeñaron como consejeros de los gobiernos de naciones emergentes, en proceso de independencia y de superación de las formas coloniales de gobierno. El crecimiento de las corrientes internacionales a favor de los derechos humanos y de los programas nacionales de los derechos civiles reflejó la importancia que se atribuyó a las cuestiones lingüísticas, tendencia humanitaria que se extiende hasta los tiempos actuales. Por eso, numerosos investigadores del lenguaje tomaron parte activa en la defensa de los derechos de las minorías.

La política (declaraciones de intención) y planificación (instrumentación) del lenguaje [...] se define como la planificación [...] que usualmente emprenden los gobiernos que tiene como propósito influir en —si no cambiar— las formas de hablar o las prácticas de alfabetización dentro de una sociedad. Las prácticas de “ingeniería del lenguaje” [...] surgieron después de la segunda guerra mundial, pero sólo comenzó a formarse como disciplina hacia finales de los años sesenta [...] pero no existe todavía un marco convenido en lo general para esta disciplina (Baldauf 2006: 78).

En las décadas recientes, creció la documentación técnica sobre la amenaza de pérdida y extinción que pesa sobre numerosos idiomas y aumentaron también las acciones para contrarrestar las conductas de cambio de lengua en comunidades y familias, puesto que se observa cada vez más que los hablantes de lenguas vulnerables tienden a preferir y promover en sus hijos el aprendizaje de idiomas ‘mayores’ o de mayor difusión. La velocidad de este cambio de políticas populares del lenguaje motivó la participación de una cantidad creciente de expertos en la enseñanza y el mantenimiento de las lenguas.

El multilingüismo forma parte de la política, la legislación y la práctica comunitarias desde los Tratados de Roma. Al principio se asoció exclusivamente con el régimen lingüístico establecido por las instituciones europeas, incluyendo sus contactos con las administraciones y los ciudadanos de los Estados miembros. El primer Reglamento adoptado por el Consejo de la Comunidad Económica Europea, el 15 de abril de 1958, confirmó la igualdad de las lenguas oficiales de los Estados miembros y su reconocimiento como lenguas oficiales y de trabajo de las instituciones europeas. [...] Tras el Tratado de Maastricht (1992), la promoción de la enseñanza de idiomas y del multilingüismo individual, que hacía hincapié en la diversidad lingüística, se convirtió en una piedra angular de la política educativa de la UE; mientras que en los años noventa el apoyo comunitario se volcó en la enseñanza de las lenguas oficiales, la primera década del nuevo siglo ha visto nacer una política educativa de inclusión lingüística, que intenta fomentar el aprendizaje de todas las lenguas, incluidas las regionales o minoritarias, las de los inmigrantes y las principales lenguas internacionales (High Level group on Multilingualism 2007: 1).

Las nuevas regulaciones jurídicas —en particular el reconocimiento jurídico de la composición multiétnica y multicultural— *obligan* a los Estados-nación a una política plural del lenguaje y a crear un sector no-indigenista de administradores de las lenguas (Spolsky 2006^a). Este cambio jurídico intenta que la interrelación entre vida

social y lenguas –que permea toda sociedad en aspectos de identidad, cultura, economía y desarrollo– se vuelva una cuestión ciudadana principal. Instituciones multilaterales y movimientos humanitarios –precisamente– coinciden en que la diversidad étnica, cultural y lingüística forma parte de los retos del desarrollo humano solidario (Naciones Unidas, Comisión Derechos Humanos 2005). Contra lo esperado, sin embargo, hasta la fecha la importancia atribuida a las lenguas y culturas no se ha traducido en políticas lingüísticas explícitas y congruentes, en lo que respecta a la normalización y al funcionamiento multicultural de las instituciones públicas. Fonini (2006) va aún más lejos: en muchos países latinoamericanos –Brasil, en su caso– no existe una política clara y eficiente en relación con las lenguas indígenas.

Algunas experiencias internacionales y nacionales revelan que las transiciones implicadas en las nuevas políticas del lenguaje no están exentas de discrepancias y dificultades técnicas en el diseño y en la coherencia de la implementación. Por ejemplo, el gobierno de Brasil ha debido emitir dos decretos en 2007 para acreditar e identificar cuáles son las poblaciones y los territorios indígenas que entran en el proceso financiado de desarrollo sustentable (Presidencia Brasil 2007^a y 2007^b). También en junio de 2007 la Unión Europea formó una nueva comisión de intelectuales para superar la lenta transición de lo multicultural a lo intercultural, a fin de cimentar el intercambio integrador entre lenguas, culturas y creencias en Europa, teniendo en cuenta las dimensiones éticas de una sociedad multicultural (EU 2007).

En el presente año, la Comisión Nacional de Bilingüismo (2007) acusó al Estado paraguayo de desconocer completamente su rol en una sociedad plurilingüe, de no saber qué objetivos persigue con su política del lenguaje y de no haber planificado con eficiencia su implementación⁸¹. Acusación –por lo demás– aplicable a la mayoría de los Estados latinoamericanos. La consecuencia es que la en-

⁸¹ Paradójicamente, sin embargo, UNESCO (2007) difunde entre sus principales noticias el discurso del Presidente paraguayo con el titular “The President of Paraguay advocates equality among cultures”. Consultado 30 de octubre de 2007.

señanza bilingüe estaría llevando al guaraní a un irreversible proceso de extinción. "En el caso del Paraguay —afirma esta comisión— el bilingüismo como programa es la amenaza más seria para las lenguas que aquí se hablan; ese tipo de bilingüismo es el opio de las lenguas".

Recientes declaraciones del conocido etnohistoriador, Miguel León Portilla, contribuyen también a perfilar la posición de México en este debate:

Desde hace décadas se dice que habrá educación bilingüe en México, como un reflejo de la diversidad lingüística y cultural del país, pero todo eso ha sido "un cuento" [...] Hasta ahora a los niños indígenas se les había enseñado sólo el castellano y una vez aprendido *se mandaba al cuerno* a sus lenguas maternas, pues todavía se considera, de manera errónea, que los más de 60 idiomas originarios que quedan en el país son 'dialectos'. De ello han tenido culpa, no sólo los gobiernos sino la sociedad, al considerar con ignorancia y discriminación, por ejemplo, que esas lenguas originarias de México *no tienen gramática*, o referirse a sus hablantes como *indios pata rajada* o *Marías que estorban* (León Portilla, *La Jornada*, 2007).

Teniendo en mente las circunstancias mencionadas, en este capítulo exploro las conexiones referenciales entre el fenómeno de la reflexividad sociolingüística y las políticas del lenguaje que se erigen y se decretan para que la sociedad en general y las instituciones oficiales asuman responsabilidades eficaces para superar las dificultades administrativas, las prácticas discriminatorias y las condiciones de vulnerabilidad de lenguas y culturas indígenas.

Aunque el significado de las políticas del lenguaje formará parte de la argumentación que propondré en este trabajo, no es propósito de este capítulo —ni del trabajo en general— analizar la historia y los pormenores de las políticas sobre lenguas indígenas en México. Mucho menos, de otros países. El análisis que realizaré en este capítulo se concentrará en la intencionalidad social y en el sustento temático (predicativo) de esas políticas.

El interés en la intencionalidad, en los temas y explicaciones de los documentos de política del lenguaje se basa en la posibilidad de identificar los fundamentos sobre los que se construyen las estrategias o metodologías de cambio para afrontar los conflictos lingüísticos y las discriminaciones sociolingüísticas. Sostengo que los principales recursos para promover el cambio de las políticas son las *definiciones* oficiales, los *indicadores* interculturales y de competencia multilingüe y la formulación de nuevas *normas legales* que hacen públicos y generalizables objetivos dirigidos a producir un nuevo y deseable desarrollo sociolingüístico. La adopción legal de tales objetivos permite crear instituciones y programas oficiales, como sucedió con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en México, cuyas facultades y organización se basan en las definiciones de la Ley General de Derechos lingüísticos en México, que se promulgó en 2003⁸².

Las definiciones, tematizaciones, indicadores y argumentaciones de los administradores del lenguaje implican —en realidad, *inhiben*— un conocimiento adecuado de los fenómenos que se regulan. Es parte de lo que intentaré demostrar. Según Cummins (2002)⁸³, no pocas legislaciones actuales se basan en premisas semiarticuladas sobre la naturaleza del fenómeno del multilingüismo que pretenden regular. Mi postulado en este caso es que la comprensión de los fenómenos lingüísticos e identitarios por parte de los sujetos tiene raíces socioculturales que operan de un modo independiente al conocimiento científico e institucional. Esta estructura de desentendimiento motiva la adopción de premisas ambiguas —y a veces, erróneas— sobre el lenguaje, el bilingüismo y las metodologías propositivas de cambio plurilingüístico, a partir de las cuales pueden establecerse normas y discursos coercitivos que promueven efectos no

⁸² El papel de los responsables de las políticas es mediar la relación entre la teoría y la práctica, porque deben interpretar los descubrimientos de la investigación y establecen las orientaciones para la práctica, basándose en la investigación y en las realidades sociopolíticas y fiscales (Cummins 2002).

⁸³ En la obra que cito de este autor, en verdad, desarrolla más específicamente los temas del aprendizaje de segundas lenguas y a la conformación de identidades. Sin embargo, asumo que es pertinente la mención.

deseados, tales como la exclusión de los hablantes de otras lenguas de las oportunidades educativas y otros servicios públicos. Pero cabe aclarar que las contribuciones al desentendimiento no provienen exclusivamente de las instituciones.

Es un episodio muy conocido en México —entre maestros indígenas e investigadores— que la política de educación bilingüe en contextos indígenas —años 70— fue tergiversada por administradores y profesores bilingües mediante una compulsiva campaña de castellanización, debido a excesos en la descentralización educativa, a presiones inmediateistas de las familias y al escepticismo de los funcionarios y de las estructuras sindicales sobre la enseñanza de las lenguas indígenas. Si bien la teoría y la investigación lingüísticas, antropológicas y psicológicas podrían explicar mejor los fenómenos y las metodologías de cambio implicadas en una política del lenguaje, los estudios académicos parecen no considerar ni comprender los esquemas cognitivos y evaluativos que provienen de las raíces sociales de las comunidades, en las cuales *el dogma de ayer es la herejía de hoy* (Cummins, *Idem*: 16).

Criado (2004) y Cummins (*Idem*) afirman que en el contexto sociopolítico estadounidense se difunden discursos contradictorios sobre todos los aspectos de la comunicación multicultural y la educación bilingüe, en especial de la educación de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Por ejemplo, la diversidad se interpreta como *el enemigo interno*, mucho más poderoso que cualquier enemigo exterior por la amenaza que representa para la cohesión del país. En el discurso xenófobo, la educación bilingüe español-inglés se considera como un factor de una separación posible, al estilo de Québec.

2.1.1 Discurso y significado de las políticas del lenguaje: ¿En qué terreno se sustentan las regulaciones jurídicas?

De un modo práctico, una política puede definirse como un conjunto de prioridades en una dirección determinada, que se eligen entre varias alternativas y a la luz de condiciones dadas, para sustentar decisiones presentes y futuras (Schiffman 2005^a). Sobre la base de esta misma lógica, una política del lenguaje se caracteriza por el conjunto de representaciones y decisiones (regulaciones, normas legales, instrucciones) acerca de un amplio espectro de problemas tales como el estatus, uso, dominios, aprendizaje y territorio de los idiomas, así como de los derechos civiles de los hablantes de las lenguas en cuestión. El ordenamiento de estos problemas constituye la propuesta multilingüe que corresponde a cada proyecto de sociedad.

En el caso de México, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) ha recibido la encomienda explícita de tomar la responsabilidad de la protección de los patrimonios culturales, principalmente de la diversidad lingüística representada por las lenguas indígenas y minoritarias (Presidencia, Ley de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas 2003).

Pero el reconocimiento de la igualdad de lenguas y culturas en las normas legales no cancela las diferencias en la posición legal y en la función social. El respeto por todas las lenguas y culturas no implica que todas tengan el mismo estatus legal y de protección o la misma posición políticamente. Esto legitima —en consecuencia— diferentes regímenes legales para diferentes lenguas. El principio de igualdad es válido para los individuos. En cambio, para las lenguas son necesarias distinciones de acuerdo a la funcionalidad, a la densidad de hablantes y situaciones de uso dominante.

La mayoría de los documentos de política de lenguas no define derechos para categorías particulares de personas, sean derechos individuales o colectivos. Protegen lenguas más que individuos o

grupos. Crear 'derechos tradicionales' para las lenguas en sí mismas parece una imposibilidad conceptual. Más significativamente, en lugar de reforzar la posición legal de individuos o grupos, se protegen sistemas abstractos de lenguas. Más allá de prohibir conductas adversas de Estados/instituciones —por ejemplo, la supresión de lenguas o discriminación en contra de hablantes de lenguas indígenas—, las instituciones encargadas de estas políticas de lenguaje debieran obtener compromisos positivos de las autoridades o las instituciones públicas acerca de políticas activas para apoyar o fortalecer tales lenguas.

Las normatividades no conciben las lenguas indígenas como un problema peculiar de ciertos grupos. En sus propósitos de salvaguardar aspectos de la herencia cultural no se beneficia a los grupos minoritarios directamente involucrados en la expresión y reproducción de tal herencia lingüística. De este modo —más que constituirse en una alternativa a otras políticas públicas y normas legales— las políticas en materia de lenguas son más bien un complemento en la esfera de los derechos culturales.

Uno de los aspectos más visible en las actuales políticas de lenguaje en Latinoamérica tiene que ver con la democratización de la jurisprudencia en torno a la defensa y reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de los pueblos indígenas. Tal vez el cambio más notable en la actualidad sea que la responsabilidad pública sobre este fenómeno ha salido de los espacios indigenistas oficiales y de las universidades para transformarse en derechos legales que involucran la presencia y funcionalidad de las lenguas en educación, administración y medios de comunicación; en particular, el sancionamiento de las prácticas discriminatorias.

De manera muy discontinua y parcial, comienza a desarrollarse un foco de atención en torno de la noción de *normas sociales* y de sus múltiples conexiones con cierto tipo de conductas o prácticas cotidianas, en relación con el contenido de las leyes correspondientes o el mandato de autoridades legales. Si bien son inevitables las normas sociales —como lo remarca Lorenzi-Ciodi (2002)— la gente en general suele abstenerse casi todo el tiempo de las conductas antisociales, aun cuando no haya leyes o ésta no tenga fuerza, lo cual da

arraigo y respetabilidad a las *normas sociales*. Por eso, éstas pueden definirse como ‘mecanismos no legales de cooperación’. En efecto, en materia de diversidad lingüística, las prácticas plurilingües constituyen normas sociales orientadas a regular conductas endógenas que buscan un nuevo equilibrio en un sistema de comunicación social, abierta y plural. Las prácticas comunicativas plurilingües no provocan conductas determinadas, sino que aportan un significado o una intencionalidad a las conductas comunicativas que obedecen a factores diferentes, tales como la necesidad de aprendizaje o la solución de una gestión administrativa. Cuando en espacios plurilingües — caso de la escuela bilingüe y promotorías de justicia — se establecen relaciones cooperativas y solidarias, las normas sociales maximizan valores asociados al pluralismo y la democracia.

El contexto de las normas legales y sociales sobre el lenguaje constituye el ámbito fundamental de la cultura lingüística. Schiffman utiliza la metáfora del iceberg, en el cual son visibles las políticas de lenguaje abiertas y la superficie sumergida representa las políticas encubiertas. Las actitudes hacia el lenguaje son parte de la *cultura lingüística* (Schiffman 1997) y una vez que la política de lenguaje se sustenta a menudo en la cultura lingüística, las actitudes no pueden ignorarse. Hamers & Blanc (2000: 221) sugieren que — aun cuando no haya evidencias determinantes — puede existir una correlación positiva entre aspectos socioculturales y actitudes lingüísticas.

Las políticas abiertas establecen explícitamente los derechos de algunos o todos los grupos lingüísticos para usar sus lenguas en cualquier dominio que prefieran. Estas políticas garantizan enfáticamente la política de tolerancia franca (explícita, específica, *de jure*). Por el contrario, las políticas encubiertas no hacen mención de alguna lengua en los documentos legales y reglamentos administrativos. Las garantías de los derechos Lingüísticos deben inferirse de otras políticas, de acuerdos constitucionales o del *espíritu de la ley* (implícitos no establecidos, sentido común, prácticas de facto, tradiciones, costumbres).

La principal modalidad de las políticas del lenguaje abiertas es que son *promotoras* que defienden el uso de idiomas mediante las garantías constitucionales, administrativas y legales y proporcionan

recursos (financiamiento, personal, espacios) favorables al uso de un idioma; especifican y reservan dominios de uso de los idiomas (escuela, justicia, administración). También pueden ser encubiertas: promociones ocultas favorecen de facto a uno o más idiomas sin mencionarlos específicamente; en cambio, las promociones abiertas nombran los idiomas en los códigos legales y cuáles serían los derechos y territorios de sus hablantes.

En realidad, muchas instituciones hacen una combinación de los diferentes tipos de políticas de lenguas, son las llamadas políticas *mezcladas*. Con el propósito de hacer más expedito el funcionamiento de normas públicas o burocráticas, las políticas promotoras utilizan señales y letreros en idiomas no oficiales en el transporte urbano, por ejemplo, en Italia o Francia o España. También puede permitirse el uso de ciertas lenguas minoritarias en la obtención de licencias de conducir, aunque no de otras lenguas. La información sobre seguridad social se difunde en muchos idiomas en los EE.UU. Incluso algunas escuelas bilingües usan lenguas minoritarias con sus propios recursos o pagados por los propios padres. Se destinan muy poco recursos públicos para permitir el uso pedagógico de esas lenguas, solamente se las tolera. En suma, las actitudes que no son abiertas, pueden ser encubiertas; afectan la aplicación de la política y pueden ser causa del fracaso. Si bien los resultados pueden lograrse, no hay forma de anticiparlos o predecirlos⁸⁴.

⁸⁴ El enfoque sociolingüístico de Labov incluye el concepto de *prestigio encubierto* (*covert prestige*) de algunas formas lingüísticas, generalmente no estándares, las cuales demuestran que formas y estilos lingüísticos persisten aunque se intente erradicarlos, estigmatizarlos o prohibirlos. Sucede esto con algunas formas del castellano como “haiga vs haya”, “puédamos por podamos”, etc.

2.2 ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS DE LAS POLÍTICAS SOBRE MINORÍAS Y POBLACIONES ORIGINARIAS

El análisis de los impactos y de las responsabilidades de las instituciones y del gobierno en asuntos lingüísticos y culturales en los diferentes países en las últimas décadas muestra que ha ocurrido una relativamente rápida evolución de las políticas de protección y promoción de las lenguas originarias y minoritarias (Woehrling 2005).

El punto de partida ha sido el llamado enfoque *tradicional*, cuyas principales expresiones multilaterales son los tratados para establecer el estatus internacional de las minorías después de la Primera Guerra Mundial y —más recientemente— la Convención Marco para la Protección de las minorías nacionales del Consejo de Europa en 1994 (Woehrling, *Op.cit.*). Este tipo de políticas de protección y reconocimiento se sustenta en la acreditación de la existencia de las minorías étnicas y culturales y en la asignación de un estatus político que provee un conjunto de ventajas específicas que permiten promover las lenguas y culturas particulares en un contexto donde existen otras⁸⁵.

En años recientes, numerosos Estados han adoptado legislaciones en materia de derechos indígenas que incluyen generalmente el derecho a la educación y particularmente el de recibir la educación en su propia lengua en el marco del reconocimiento y respeto a sus culturas. Sin embargo, la información y la documentación recabadas indican que los principios y objetivos declarados en los ins-

⁸⁵ Esta es la forma moderna de protección de las características históricas y culturales particulares de las minorías nacionales territoriales, especialmente en Europa occidental.

trumentos internacionales y en las legislaciones nacionales están aún lejos de alcanzarse. Los pueblos minoritarios e indígenas encuentran diversas dificultades para gozar efectivamente del derecho de promover sus propias culturas en comunidad con otros miembros del grupo y mantener la funcionalidad pública de sus lenguas⁸⁶.

Tampoco la inclusión de la lengua materna de estas poblaciones en los currículos escolares ha sido suficiente para cerrar la brecha existente entre el aprendizaje escolar de los alumnos procedentes de culturas minoritarias e indígenas y el de alumnos no pertenecientes a tales culturas, pero residentes en los mismos territorios. Aún existen dificultades significativas en la normalización ortográfica de estas lenguas, en la enseñanza de las lenguas minoritarias e indígenas como lenguas maternas y en la metodología para la enseñanza de segundas lenguas (Naciones Unidas, *Op.cit.*).

En el plano jurídico también han surgido insatisfacciones. En el transcurso de las últimas décadas, se han realizado esfuerzos para superar la falta de reconocimiento de la situación legal de los indígenas. En México, se reformó el artículo 4º de la Carta Magna y, con ello, se dio relevancia constitucional a la composición pluricultural de la nación mexicana, que se sustenta originalmente en sus pueblos indígenas. Sin embargo, la reforma no resultó jurídicamente suficiente para aliviar las graves condiciones de los pueblos y comunidades indígenas del país (Presidencia de la República 2003)⁸⁷.

En vista de los pocos logros en el nivel global y nacional, se ha desarrollado un enfoque alternativo asociado con los principios de

⁸⁶ En este punto, diversas organizaciones indígenas consideran que la educación es una herramienta fundamental para el pleno ejercicio de los derechos humanos.

⁸⁷ Esa situación, que se ha mantenido desde hace mucho tiempo, propició, entre otras cosas, el levantamiento de un grupo armado, el EZLN, que reivindicaba mejores condiciones para los indígenas chiapanecos en particular, y para la totalidad de los indígenas del país en lo general. Análogamente, al terminar el primer Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, fue preciso constatar que infelizmente los Estados miembros de la Comisión y los pueblos indígenas no habían logrado un consenso para adoptar la declaración de los derechos de los pueblos indígenas.

los derechos humanos. Se trabaja con la idea de que las normas legales y garantías permiten apoyar a *individuos* y *grupos de personas* pertenecientes a poblaciones con antecedentes lingüísticos, culturales y religiosos particulares. También se trata de ofrecer la misma oportunidad para el desarrollo, mediante la tradicional libertad de opinión, de expresión y asociación, como la tienen las personas pertenecientes a la mayoría de la población.

Este segundo enfoque relativiza los particularismos de las lenguas y culturas minoritarias para enfatizar la aplicación apropiada de principios generales y universales, especialmente las libertades públicas y el derecho a la autodeterminación. De esta manera evita el reconocimiento formal de situaciones particulares. La alternativa ha ganado considerable influencia después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se estableció el sistema de Naciones Unidas y se introdujo el reconocimiento universal de los derechos humanos.

En los últimos veinte años, este enfoque se ha dinamizado con la inclusión del concepto de equidad, por medio del cual se han dado pasos positivos para establecerla cada vez que la gente encuentra que en una situación particular no beneficia a unos y otros, dentro de un acuerdo general. El razonamiento en este punto consiste en que los hablantes de lenguas regionales o minoritarias podrían disponer de apoyos para asegurar una real equidad de derechos, respecto de aquellos que hablan una lengua dominante.

Un tercer y más reciente enfoque al respecto podría llamarse enfoque *cultural*. Consiste en promover la diversidad cultural y el desarrollo del concepto de derechos culturales. Esta conciencia de la diversidad cultural constituye en sí un filtro de relativa seguridad en contra de las fronteras abiertas, las migraciones crecientes de población, la globalización económica y la estandarización de culturas. Cómo salvaguardar las lenguas regionales y minoritarias es un tema entre muchos otros.

El término *derecho cultural* tiene varios significados. Puede entenderse como una categoría especial de derechos. En este sentido, es un concepto paralelo a los derechos sociales y económicos: una colección de principios programáticos que no pueden ser directa-

mente invocados, como por ejemplo el derecho de tomar parte en la vida cultural, como se establece en el artículo 27 del Convenio Internacional de Naciones Unidas sobre derechos políticos y civiles. La innovación del derecho cultural es que designa diversos mecanismos legales que protegen directamente los componentes culturales, por ejemplo, el propósito de salvaguardar formas de lenguaje que tienen un valor cultural en sí mismas, para lo cual es necesario establecer reglas legales. Los derechos en este caso no son derechos para una herencia cultural, sino derecho de tenerla (Woehrling, *Op.cit.*).

Este tercer tipo de respuesta al fenómeno del pluralismo lingüístico en los Estados intenta una salida diferente —aunque compatible, diría— al tratamiento primordialmente político, que se traduce en primera instancia en un reconocimiento de las minorías nacionales o estatus de tipos particulares. No pretende simplemente ser la afirmación de los derechos individuales o la protección de las libertades individuales. Se desarrolla sobre la base de un hecho cultural y el reconocimiento de la diversidad cultural. Muchas políticas culturales actuales forman parte de esta corriente.

Por otra parte, la creciente importancia que han cobrado las políticas públicas y gubernamentales se relaciona con la identificación más precisa de fenómenos sociales y económicos que reducen la posibilidad de lograr un desarrollo equitativo y democrático en las sociedades. Y, ciertamente, se vincula a metodologías de cambio que involucran a todos los ciudadanos. En este marco, las instituciones públicas tienen a aumentar la capacidad de influir en la transformación de la sociedad, a partir de generar abundante información y mejor conocimiento para explicar las correlaciones entre los diversos hechos sociales. Y también de generar pronósticos sobre las consecuencias que resultarían de tomar determinadas decisiones.

Un logro de esta mayor capacidad explicativa consiste en haber mostrado que el éxito reducido o lento de las políticas de educación, empleo, salud, capacitación laboral y desarrollo urbano se asocian más bien a la implementación de las políticas públicas que a sus diseños. Y con ello se ha hecho patente tanto la importancia del adecuado conocimiento científico como de la fortaleza de los valores culturales de libertad del individuo y de la igualdad de oportuni-

des (Aguilar 2003). Resulta significativo recordar al respecto que evaluaciones oficiales y académicas de las políticas y sus resultados realizadas en décadas pasadas promovieron de algún modo la óptica popular del *nada funciona bien o las promesas dichas nunca coinciden con los hechos*, con lo que se erosionó la confianza en la capacidad de las instituciones del Estado como agentes de grandes reformas sociales⁸⁸.

Las primeras políticas interculturales latinoamericanas — educativas y del lenguaje— surgidas en los años ochenta han tenido impactos positivos pero insuficientes en la mejoría de los indicadores de rezago educativo en las escuelas indígenas del continente. Esta situación puede deberse a muchos factores, pero sin duda uno de esos factores es la insuficiente o deficiente implementación de las políticas interculturales.

Las administraciones escolares han enseñado que son mejores cuando discurren y legislan acerca de las reformas sociales que cuando las efectúan. No han podido evitar la tradicional separación entre la política y la administración, entre los que toman decisiones y los actores que ejecutan las acciones. La implementación —en consecuencia— no es un proceso independiente. Pero es claro que el punto de partida más apropiado para la elaboración del marco teórico es la política misma que establece los objetivos, las metas y condiciones como las siguientes:

1° Adecuado conocimiento del sistema político nacional, regional y local, a fin de obtener recursos y establecer alianzas y objetivos compartidos,

2° Provisión suficiente, eficiente y atractiva de ayuda técnica y material a los diferentes operadores de las acciones del proyec-

⁸⁸ En la actualidad sabemos relativamente poco sobre el proceso de implementación de las políticas. Esta es una deficiencia desafortunada en nuestra concepción del proceso de la política y pueden conducir a quienes elaboran las políticas a conclusiones desafortunadas (Van Meter & Van Horn 2003).

to (comunicadores, tutores, investigadores, administradores, profesores, autoridades comunitarias, etc.), y

3° Organización, seguimiento y evaluación del empleo de las ayudas técnicas y materiales otorgadas a los sectores locales de apoyo, a fin de disuadir las actitudes de rechazo e indiferencia hacia las poblaciones indígenas.

En el campo de las políticas sociales en nuestros países, ha sido mucho más fuerte la atención que se pone en la manera como se elaboran las políticas y en la normatividad que implican. Sólo en los últimos años —a raíz de los pocos o lentos resultados— ha emergido una mayor preocupación por determinar si las políticas educativas, culturales o lingüísticas realmente logran lo que se espera de ella. De ahí que los financiamientos de programas y proyectos incluyan como exigencia cada vez más específica la evaluación de los resultados.

2.2.1 Estrategia sobre los derechos lingüísticos en México

Trasladado el debate legislativo-jurídico al escenario a las naciones latinoamericanas, puede afirmarse que impera una atmósfera de expectativa y observación.

En México, el 13 de marzo de 2003 se decretó la Ley General sobre Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y una reforma afín de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados 2003). Ambos instrumentos tienen el potencial legal para enfrentar la discriminación, el escaso fomento y la exclusión de lenguas y culturas indomexicanas. Dos años después entró en funciones el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que administra esta normatividad. Sólo en julio de 2006 se completó un proceso de consulta y difusión de la nueva ley. Se trata, en suma, de un cuerpo de nor-

mas legales, administrativas y prioridades gubernamentales que tienen una trayectoria incipiente y logros iniciales. En este capítulo –en consecuencia– me limitaré a explorar con elementos sociolingüísticos los antecedentes globales, el sustento conceptual y los significados virtuales de esta política⁸⁹.

Es reiterada y clara la presencia de los pueblos indígenas en las recientes políticas públicas del Estado –como clara es también la creciente desterritorialización de las lenguas y culturas indígenas– que se han vuelto visibles en muchos ámbitos públicos del país y en las zonas de mayor presencia de inmigrantes en los Estados Unidos. Sin embargo –desde la perspectiva sociocultural y sociolingüística– ni las políticas ni las medidas de protección a los inmigrantes detienen la profundización de la aculturación lingüística en la zona fronteriza norte y aún dentro de los territorios de México y Estados Unidos. La inédita doble corriente de integración poblacional proporciona razones para predecir el aumento de la asimilación y –eventualmente– la pérdida completa de las lenguas vernáculas. Según Criado (2004), las causas más explícitas de la asimilación son las tendencias uniformadoras, las políticas educativas y los movimientos conservadores, opuestos a la diversidad lingüística.

La naciente política sobre lenguas indoamericanas en México refleja el imperativo de un Estado en transición democrática que debe refundar lo público como un espacio de todos: del estado como ente abstracto, del gobierno como redes organizacionales y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano (Cabrerero 2000). Los problemas lingüísticos y culturales se plantean como responsabilidad de los principales niveles de gobierno y de la sociedad. Aunque la citada ley representa un cambio en materia de protección y promoción de las lenguas indígenas, no abandona del todo el llamado enfoque ‘tradicional’ de las políticas sobre minorías etnolingüísticas,

⁸⁹ Aunque el significado de las políticas de lenguaje forma parte de la argumentación que propongo en este análisis, no es mi propósito analizar la historia y los pormenores de las políticas sobre lenguas indígenas en México. El análisis que realizaré se concentrará en la intencionalidad social y en el sustento temático (predicativo) de las políticas del lenguaje.

porque mantiene la vieja práctica de priorizar el reconocimiento/conocimiento/información de las minorías étnicas y culturales y porque ve en el status jurídico el método para proveer de ventajas específicas a la promoción de las lenguas y culturas indoamericanas (Woehrling, *Op.cit.*).

Como era de esperarse, esta ley establece un deslinde crítico respecto de las instituciones indigenistas de resabio colonialista — verdaderos arcaísmos de políticas sociales, que rigieron durante el siglo pasado las acciones educativas y culturales en áreas indígenas— y se suma a la corriente humanista global a favor de los derechos humanos y culturales. Shirley Brice Heath (1986) y otros estudiosos de la cuestión indígena de México, en general, concordaron en el carácter ‘patrimonialista’ y ‘asimilador’ de los proyectos y acciones indigenistas. Advirtieron también que de ellos emanaban concepciones e instituciones que actuaban en contra de las lenguas y culturas indígenas, a través de patrones encubiertos o explícitos de asimilación y premisas semiarticuladas sobre los fenómenos sociolingüísticos y metodologías para la protección y normalización de las lenguas y culturas indígenas.

La iniciativa en materia indígena que se propuso al Congreso mexicano en 2000, la cual reconoce la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas prevé diversos mecanismos para garantizar que los pueblos indígenas de México tengan acceso a las instancias de representación política, a los recursos materiales, a la defensa jurídica y a la educación, así como a la protección de derechos compatibles con sus usos y costumbres y —en lo general— con su especificidad cultural (Presidencia de la República 2001)⁹⁰.

⁹⁰ En particular, debe subrayarse que la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas —reconocidas en la redacción propuesta para el párrafo segundo del artículo 4º constitucional— se propone sin menoscabo de la soberanía nacional y siempre dentro del marco constitucional del Estado Mexicano. La libre determinación no debe ser un elemento constitutivo para la creación de un Estado dentro del Estado Mexicano. La Nación mexicana tiene una composición pluricultural, pero un solo Estado nacional soberano: el Estado Mexicano.

Los objetivos generales de la política del lenguaje decretada en 2001 se refieren a cuatro líneas de normalización: documentación cultural, infraestructura de medios de uso, educación escolar y sensibilización sobre el pluralismo:

- ❖ Preservar y enriquecer las lenguas indígenas, los conocimientos y todos los elementos que configuren su cultura e identidad.
- ❖ Adquirir, operar y administrar medios propios de comunicación. La Federación, los estados y los municipios deberán, con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural.
- ❖ Combatir toda forma de discriminación e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación
- ❖ Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional, en los que se reconozca su herencia cultural. (Presidencia de la República 2001).

Las normas legales formuladas en la Ley General de Derechos Lingüísticos reafirman la tarea de suavizar la confrontación entre la lengua española y las lenguas indígenas. Se opta por la plurivalencia para considerar las diversas lenguas como complementarias, en un contexto de multilingüismo y pluralismo cultural. El reconocimiento plural implica un proyecto cultural multilingüe. En el estado actual del conocimiento pedagógico y de las herramientas educativas, no debieran existir dificultades técnicas o intelectuales para la enseñanza en lenguas diversas. En efecto, la protección de las lenguas indígenas no se organiza sobre la base de una elección entre una lengua dominante y una lengua indígena, sino sobre la base de una armónica y razonada coexistencia de ambas. Las lenguas se perciben como reforzamiento de la otra y no en una perspectiva de competencia u oposición.

La ley promulgada en 2003 que asume la pluralidad del patrimonio cultural y lingüístico de México como una materia de orden público e interés social refleja una mezcla de los tres enfoques, con cierta dominancia del cultural. Esta ley encarga al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) la regulación del reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indomexicanas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas, en los tres órdenes de gobierno: Federación, Entidades Federativas y Municipios (Art.1).

Establece también la legitimidad legal de todas las lenguas indígenas, tanto de las procedentes de pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, como de las de otros pueblos indoamericanos que se arraigaron en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación. De modo que las lenguas indígenas y la lengua española se definen como lenguas nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto (Arts. 2 y 4).

El Estado —según establece el artículo 6— adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana. Además, destinará un porcentaje del tiempo que dispone en los medios de comunicación masiva concesionados, de acuerdo a la legislación aplicable, para la emisión de programas en las diversas lenguas nacionales habladas en sus áreas de cobertura, y de programas culturales en los que se promueva la literatura, las tradiciones orales y el uso de las lenguas indígenas de las diversas regiones del país.

Igualmente, las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como tener acceso pleno a la gestión pública, los servicios y la información pública. Al Estado corresponde garantizar el ejercicio de los derechos previstos en este artículo, pues se establece que ninguna persona podrá ser sujeta a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable.

Legislación que se traduce en los siguientes derechos lingüísticos individuales:

- ❖ Derecho a comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.
- ❖ Tener acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes. En todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales⁹¹.
- ❖ Tener acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. También, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.
- ❖ Derecho a la corresponsabilidad en la realización de los objetivos de esta norma legal.
- ❖ Permitir la participación de las comunidades con en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística (*cf.* Ley General Derechos Lingüísticos 2003).

Esta misma ley decreta la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, como organismo descentralizado de la administración pública federal, de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado en la Secretaría de Educación Pública, cuyo objeto es promover el fortalecimiento, pre-

⁹¹ Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura.

servación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación. Para el cumplimiento de este objeto, el Instituto tendrá las siguientes características y atribuciones:

- a) Diseñar estrategias e instrumentos para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, en coordinación con los tres órdenes de gobierno y los pueblos y comunidades indígenas.
- b) Promover programas, proyectos y acciones para vigorizar el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales.
- c) Ampliar el ámbito social de uso de las lenguas indígenas nacionales y promover el acceso a su conocimiento; estimular la preservación, conocimiento y aprecio de las lenguas indígenas en los espacios públicos y los medios de comunicación, de acuerdo a la normatividad en la materia.
- d) Establecer la normatividad y formular programas para certificar y acreditar a técnicos y profesionales bilingües. Impulsar la formación de especialistas en la materia, que asimismo sean conocedores de la cultura de que se trate, vinculando sus actividades y programas de licenciatura y postgrado, así como a diplomados y cursos de especialización, actualización y capacitación.
- e) Formular y realizar proyectos de desarrollo lingüístico, literario y educativo.
- f) Elaborar y promover la producción de gramáticas, la estandarización de escrituras y la promoción de la lectoescritura en lenguas indígenas nacionales.
- g) Realizar y promover investigación básica y aplicada para mayor conocimiento de las lenguas indígenas nacionales y promover su difusión.
- h) Realizar investigaciones para conocer la diversidad de las lenguas indígenas nacionales, y
- i) Elaborar un catálogo nacional de lenguas indígenas

- j) Realizar un censo sociolingüístico adjunto al censo general de población⁹².

En forma paralela, el equipo de educación de UNESCO en México —en coordinación con varias instituciones gubernamentales— ha realizado acciones preparatorias para establecer directrices generales que orienten la elaboración de políticas institucionales, particularmente en lo lingüístico. Una de las propuestas surgidas de este trabajo es la estrategia de gestión descentralizada, que delegaría a instituciones y dependencias gubernamentales correspondientes la generación de normas específicas en sus respectivos sectores y facultades (Díaz Couder et al. 2005).

Este método de directrices generales regresa el tratamiento de la diversidad lingüística a principios abstractos, de los que deberían responsabilizarse las instituciones del Estado, como los siguientes:

- ❖ Hacer efectivo el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como parte constitutiva de la nación. Las lenguas se conciben como legítimos medios legítimos para la reproducción cultural de los diversos pueblos indígenas.
- ❖ Considerar las lenguas como prácticas colectivas vivas, que permitan el uso habitual y natural de las lenguas indígenas.
- ❖ Fortalecer las lenguas como expresiones de culturas e identidades específicas, puesto que representan recursos fundamentales para la reproducción, recreación y actualización de sus comunidades.
- ❖ Asumir la regulación del uso de las lenguas originarias como un asunto de orden público, en tanto es en el Estado en quien recae la responsabilidad de normar y vigilar la esfera pública y con ello la funcionalidad de las lenguas en ámbitos públicos.

⁹² Que implica un trabajo conjunto con el INEGI para diseñar la metodología del censo sociolingüístico.

- ❖ Generar condiciones que permitan ampliar progresivamente las posibilidades del uso público de las lenguas indígenas.
- ❖ Definir al país como un espacio plurilingüe, legitimando institucionalmente el uso y la coexistencia de lenguas diversas al asegurar el respeto y ejercicio de sus derechos ciudadanos a la población lingüísticamente diversa, manifestando así, a través de la práctica institucional, el valor de todas las lenguas y culturas.
- ❖ Fomentar el desarrollo de las lenguas indígenas desde los ámbitos de su competencia, en colaboración con las academias de lenguas y respetando los procesos de las propias comunidades lingüísticas, contribuyendo, en este sentido, al fortalecimiento del uso escrito, la ampliación léxica, la creación de nuevos estilos y géneros, el cultivo de la lengua a partir del uso artístico y literario, y el desarrollo de estándares útiles en el uso público de las lenguas, con el fin de hacerlas asequibles en nuevos y variados dominios.
- ❖ Apoyar procesos de desarrollo lingüístico emprendidos por las comunidades de hablantes asegurando que dispongan de los recursos (técnicos, documentales, humanos) y espacios (de difusión, creación, práctica) para su expresión y promoción, en tanto forman parte del fortalecimiento de las comunidades mismas.
- ❖ Desarrollar y fortalecer competencias lingüísticas y comunicativas de los hablantes de lenguas indígenas.
- ❖ Contrarrestar la discriminación que considera inferiores a las lenguas y culturas indígenas, destinando los recursos necesarios para la promoción de la diversidad.
- ❖ Proporcionar a la sociedad información acerca de la existencia, las características y el valor de las lenguas que componen la diversidad lingüística del país, a través de programas educativos y de divulgación, para propiciar una actitud de respeto y valoración de la diversidad.
- ❖ Promover la participación efectiva de los pueblos indígenas en la elaboración, diseño e instrumentación de programas y ac-

ciones en torno a sus lenguas (Díaz-Couder et al., *Directrices*, 2005).

UNESCO (2001) —desde su sede parisina— también propone acciones para articular diversidad, identidad y pluralismo en una perspectiva de futuro. En efecto, propone que las sociedades multilingües y multiculturales del siglo XXI no prioricen simplemente el festejo de la diversidad lingüística y cultural, sino que hagan esfuerzos por realizar reformas educativas amplias e integrales que incluyan el fomento del multiculturalismo plural⁹³:

- ❖ Fomentar la “alfabetización electrónica” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo como disciplinas de enseñanza y como instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.
- ❖ Promover la diversidad lingüística en el espacio numérico y fomentar el acceso gratuito y universal, a través de las redes mundiales, a todas las informaciones que pertenecen al dominio público (UNESCO, *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* 2001).

De un modo especial, este organismo multilateral —con base en el plan *Medium-Term Strategy 2002-2007. Contributing to peace and human development an era of globalization through education, the sciences, culture and communication*— enfatiza la importancia de la diversidad cultural y lingüística en la construcción de las sociedades del conocimiento, mediante la educación de calidad y la cultura de paz. Al tiempo que promueve garantías para la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, insta a que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresio-

⁹³ Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad hacen que la diversidad cultural sea, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos.

nes artísticas, al saber científico y tecnológico –comprendida su forma electrónica– y la posibilidad de que todas las culturas estén presentes en los medios de expresión y de difusión, son los auténticos garantes de la diversidad cultural. Desafortunadamente, este aspecto no tiene ninguna presencia en las políticas del lenguaje en México, aunque el “descubrimiento” de la diversidad implique esfuerzos importantes en información y conocimiento de las lenguas indígenas, en particular (UNESCO 2002).

2.3 DEBATES, INSTRUMENTOS Y DOCUMENTOS INTERNACIONALES COMO FUENTES DE INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

La creciente cantidad de instrumentos jurídicos y estándares internacionales –nacionales y regionales– en relación con asuntos lingüísticos, educativos y culturales reflejan la naturaleza reticular de la circulación global de concepciones, de valores y de responsabilidades que las instituciones de políticas públicas adoptan legalmente para remediar la situación de las lenguas de las minorías y poblaciones originarias y para promover la reorganización multicultural y plurilingüe de la humanidad.

La actividad fundamental de la mente consiste en responder problemas y que sus restantes actividades sean meras aplicaciones de las verdades descubiertas con los conceptos de cognición (Ryle 2000: 40).

Las palabras de Gilbert Ryle provocan la fascinante ficción de que exista una interacción abierta y virtual entre las reflexividades de los hablantes, de las comunidades y de las instituciones que —de manera análoga al concepto de desarrollo próximo de Vigotsky (1995)— va configurando una infraestructura reticular de categorías, prioridades y metodologías sobre el desafío del multilingüismo plural. En el marco de esta suerte de mente global, instituciones y movimientos sociales internacionales y nacionales disponen de varios recursos que producen la centralidad y la legitimidad del repertorio de cuestiones que proclaman las políticas públicas culturales. A modo de ejemplo, menciono tres: eventos—debates de gran alcance, instrumentos normativos —declaraciones, tratados, acuerdos, reportes técnicos e indicadores— y publicaciones de orientación.

Los significados de la etnodiversidad y de la comunicación intercultural pueden ser establecidos, convenidos y obtener el estatus de aceptables mediante recursos como los que menciono arriba. Con bastante independencia de la tarea explicativa de los significados de los fenómenos asociados a la diversidad lingüística que realizan los científicos correspondientes, los mencionados recursos forjan la presencia ‘globalmente correcta’ de las políticas y —en nombre de lo que reflejan las investigaciones y las discusiones teóricas— se adoptan representaciones, se censuran malas prácticas, se escucha la voz de los excluidos, se proponen estrategias, se diseñan normatividades y se promueven acciones y campañas tendientes a producir situaciones deseables.

Con esa lógica —exactamente— procede una de las iniciativas internacionales más recientes:

En momentos en los que los instrumentos normativos de derechos humanos se han multiplicado sin que exista necesariamente coherencia entre ellos, proponer un nuevo texto puede parecer inoportuno. Sin embargo, en vista de la continuidad de las violaciones,

del hecho de que las guerras actuales y potenciales encuentran en gran medida su germen en las violaciones de derechos culturales, y de que numerosas estrategias de desarrollo han demostrado ser inadecuadas por ignorancia de estos derechos, constatamos que la universalidad y la indivisibilidad de los derechos humanos se resenten por la marginalización de los derechos culturales.

El reciente desarrollo de la protección de la diversidad cultural no puede ser comprendido, si se quiere evitar el relativismo, sin un anclaje en el conjunto indivisible e interdependiente de los derechos del hombre y, más específicamente, sin una clarificación de la importancia de los derechos culturales.

La presente Declaración reúne y hace explícitos derechos que ya están reconocidos en numerosos instrumentos, aunque de manera dispersa. La clarificación es necesaria para demostrar la importancia cultural de los derechos culturales, como también la de las dimensiones culturales de los demás derechos humanos (Grupo de Friburgo, 7 de mayo de 2007).

En el mismo sentido, la red de la investigación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) sobre política del lenguaje —bajo la coordinación de Bernard Spolsky, Universidad de Bar-Ilan, Israel— promueve desde los primeros días de 2008 un debate acerca los censos lingüísticos y sus aplicaciones, a partir del controvertible reciente artículo de David Crystal, “What do we do with an International Year of Languages?”⁹⁴, en el que propone cinco maneras de lograr un impacto público: Días de celebración, lugares por visitar, reconocimientos, productos ejemplares y datos confiables. El último aspecto sugiere la ausencia de datos confiables sobre usos de la lengua y la reducida cantidad de países que incluyen los idiomas en sus censos nacionales. El coordinador pregunta si esto puede convertirse en una actividad central en la red de investigación (Spolsky 2008).

⁹⁴ “¿Qué hacemos con un Año Internacional de idiomas?” http://www.crystal-reference.com/DC_articles/Langdeath20.pdf. Unescoat, Barcelona, Euroepan Day-sof Languages, 26 de septiembre de 2007.

There are lots of ideas but I think that getting an overarching schema for coordinating with UNESCO would help. David's LADDA is an excellent basis for discussion and action, but there are also diverse other ideas that somehow need to fit somewhere. For instance I've suggested that Wikimedia (which runs Wikipedia et al) that they have a moratorium on deleting inactive "projects" (as they call them) for less-widely spoken languages and consider better ways than they currently seem to have to mentor and activate such resources. I'm personally interested in language as relates to development and in information technology - how can donors and development agencies better take language in to account. There are such organizational policy issues that could be more effectively raised while we have the Year of Languages (Don Osborn, 4 enero de 2008)⁹⁵.

Las propuestas, concepciones e indicadores —de muy distinto nivel institucional— demarcan temáticamente el hiperespacio de acción y —al mismo tiempo— proporcionan a hablantes y a comunidades minoritarias un repertorio de contenidos y explicaciones, a partir de los cuales se pueda sustentar la legitimidad de las instituciones. Intentaré demostrar este planteamiento en el presente capítulo con base en discursos públicos y jurídicos de políticas lingüísticas interculturales. En el capítulo siguiente haré un intento semejante con los discursos de hablantes.

⁹⁵ Hay conjuntos de ideas pero pienso que se puede conseguir un buen esquema de coordinación con la UNESCO. El trabajo de David es una base excelente para la discusión y la acción, pero hay también una diversidad de otras ideas que necesitan de alguna manera caber en alguna parte. Por ejemplo he sugerido que ese Wikimedia (que funcione Wikipedia) ese tienen una moratoria en suprimir "proyectos inactivos" (mientras que los llaman) para las idiomas less-widely habladas y que consideran maneras mejores que se parecen actualmente tuvieron que mentor y activan tales recursos. Estoy personalmente interesado en las lenguas y su relación con el desarrollo y en tecnología de la información; cómo pueden los donantes y las agencias del desarrollo tener más en cuenta a los idiomas. Hay organizaciones de política que podrían ser planteadas más con eficacia mientras que tenemos el año de idiomas. Trad. de HMC.

Con ese propósito, presento a continuación las principales políticas *públicamente establecidas*, que se formulan en la mayoría de los documentos de políticas del lenguaje. Utilizo, para ello, el evidente consenso que refleja la mayoría de las políticas del lenguaje en torno de tres muy aceptados objetivos sociales, tales como los derechos de las minorías y sectores minorizados, el reconocimiento de la diversidad lingüística y la entronización del pluralismo en la convivencia social (UNESCO 2003).

De un modo indicativo, expongo una muestra ejemplar de las demarcaciones temáticas y predicativas que se han producido en torno de las lenguas y las culturas minoritarias. En este panorama, resaltaré la conceptualización, algunos resultados y las expectativas en torno de fenómenos multiculturales de reconocida influencia en los tiempos actuales.

Asumo que —debido a este proceso de *visibilización* pública— estos fenómenos han motivado el debate académico y las iniciativas políticas tendiente a diseñar nuevos objetivos y estrategias de atención y seguimiento, es decir, prioridades globales de políticas de lenguaje. No asevero que tales debates sean los únicos —mucho menos que sean los más importantes— sino que más bien propongo que constituyen soportes importantes de la premisa de que es posible construir una plataforma de información y conocimientos científicos, que debiera considerarse en el diseño y ejecución de las políticas del lenguaje.

2.3.1 El futuro de la etnodiversidad

Uno de los mayores impactos que buscan las políticas contemporáneas de lenguaje es transformar la condición del fenómeno racional y global de la diversidad lingüística y cultural de la visión como *problema* hacia una valoración como un potente *recurso* del

desarrollo humano sustentable y solidario. No pocas investigaciones sociolingüísticas han postulado que los significados contemporáneos de la diversidad se pueden extraer de las consecuencias negativas de la pérdida de idiomas y de la transición de los circuitos de diversidad local, nacional y global hacia parámetros de uniformidad lingüística (Calvet 2004).

En esa dirección, los significados se visualizan en tres dimensiones de la vida social: una, la funcionalidad marginal y la reproducción desterritorializada de las lenguas en los escenarios de los fenómenos multiculturales actuales; otra, la focalización más intensa de la racionalidad o reflexividad en torno a modelos lingüísticos y culturales dominantes; y una tercera consecuencia no deseada es la profundización de los procesos de diversificación y especialización de las capacidades socioculturales de los sujetos en torno a las necesidades de los proyectos globales (Muñoz 1998).

El reconocimiento social, la documentación y la investigación científica sobre la heterogeneidad de las sociedades, los sujetos y sus respectivos indicadores han aumentado paulatinamente en los últimos años, tanto al nivel global como nacional y local. La nueva información ha permitido *descubrir* la diversidad lingüística, cultural y étnica con matices de sorpresa, fascinación y conflicto. Un efecto de esta experiencia es que el multiculturalismo y las desigualdades han irrumpido con una visibilidad desconocida en las plataformas sociopolíticas de los proyectos globales, nacionales y étnicos. Con razón, se puede afirmar que la diversidad y multidireccionalidad constituyen dos factores sustantivos de la actual realidad multicultural, muy abundante todavía en pobreza, inequidades y exclusiones⁹⁶.

⁹⁶ Poco a poco estas categorías van dando sustento a un parámetro de ciudadanía para la sociedad del futuro próximo, donde se establecen nuevos problemas nacionales y se crean soluciones recargadas de valor democrático y participativo. Por el momento, los fenómenos de interculturalidad, bilingüismo y etnodiversidad están sirviendo para crear nuevos parámetros para discutir la reforma de la educación.

El infatigable proceso de asimilación y pérdida de la diversidad cultural e intelectual constatable en todas las latitudes del planeta ha contribuido enormemente a movilizar a organizaciones, a liderazgos sociales y a una cantidad creciente de científicos, a examinar de un modo más riguroso el fenómeno y detener su avance. Uno de los impactos más visible es el agobio y el desplazamiento que producen las lenguas y culturas políticamente dominantes sobre las lenguas y culturas indígenas locales. Resulta muy entendible, en consecuencia, que este proceso de dominación haya constituido por mucho tiempo la principal definición del sentido que tiene la diversidad en la vida contemporánea.

Es muy posible —debido a la complejidad y dinamismo de los fenómenos de la diversidad humana— que la naturaleza y sobre todo las consecuencias de las alteridades lingüísticas rebasen —casi por igual— la imaginación popular y los intentos investigativos más rigurosos⁹⁷. Una buena demostración de la dificultad por establecer el significado de este complejo fenómeno está en la multiplicidad de sentidos con que se utiliza en la lingüística las expresiones *diversidad* o *etnodiversidad*. Al menos, éstas remiten a seis procesos de existencia de las lenguas:

- cambio o evolución *interna* de los sistemas y estructuras lingüísticas;
- variabilidad coocurrente de los idiomas a nivel del tiempo, espacio, estrato socioeconómico y situación comunicativa;
- contacto entre diferentes lenguas dentro de determinadas comunidades multilingües de habla;

⁹⁷ Esta operación, con toda seguridad, implica una discusión más radical sobre la validez, el alcance y la utilidad de las descripciones lingüísticas, los estudios estadísticos sobre uso de las lenguas y los diversos tipos de modelos lingüísticos y funciones de los idiomas en la escolarización, en especial en la enseñanza y aprendizaje de los idiomas. En todo caso, permite visualizar las relaciones de la teoría del lenguaje con la teoría educativa.

- resultados históricos de la interculturalidad conflictiva tales como pérdida, vulnerabilidad, desplazamiento, minorización;
- políticas e ideologías acerca de lenguas y culturas dentro de los Estados contemporáneos y
- diversas modalidades de educación bilingüe.

En 1992, Ken Hale e investigadores de lenguas amenazadas de Australia y Centroamérica dieron pie a una profunda controversia entre lingüistas en torno a la naturaleza de la diversidad y su impacto en la pérdida o mantenimiento de lenguas en situación de alta vulnerabilidad. La llamada ‘polémica Hale vs. Ladefoge’ encierra gran importancia para la investigación de las lenguas minorizadas.

Hale (1992) planteó que la pérdida de lenguas es un asunto trascendente que ha sido tergiversado por dos concepciones inaceptables. La primera sugiere que la pérdida de diversidad es inevitable —un viejo problema sin solución, repetido muchas veces a través de la historia— y la otra actitud postula que la pérdida de una lengua no representa algo especial ni para la ciencia ni para la vida intelectual.

La pérdida de lenguas en la historia premoderna y contemporánea de pueblos cazadores, recolectores y agricultores nómadas ha sido precedida por un período de fusión gramatical en situaciones de multilingüismo, en áreas geográficamente aisladas y entre comunidades muy pequeñas (Australia; sumos y miskitos en América Central). En cambio, la pérdida de idiomas en el período moderno tiene un carácter diferente, tanto en sus dimensiones como en sus implicaciones. Es parte de un amplísimo proceso de *pérdida de diversidad cultural e intelectual*, donde las lenguas y culturas políticamente dominantes agobian, oprimen a las lenguas y culturas indígenas locales, colocándolas en una condición equivalente a la de un estado de guerra. Este proceso no está relacionado con la pérdida simultánea de diversidad en los mundos biológico y botánico, pero no es descartable del todo alguna relación. Es necesario imaginar los peligros que encierra la pérdida de diversidad biológica en el planeta.

Con mayor razón, es necesario tratar de comprender los peligros inherentes en la pérdida de la diversidad lingüística (Hale, *Idem*: 1-2).

Uno de los mayores peligros al respecto es el desarrollo de concepciones que tergiversan y subestiman la situación de amenaza que pesa sobre los idiomas minorizados. Para contrarrestar estas distorsiones se requiere —por una parte— una mejor comprensión del fenómeno contemporáneo de la pérdida de lenguas y —por otra— establecer un movimiento solidario y técnico de fortalecimiento de lenguas en las comunidades directamente afectadas por el fenómeno de desplazamiento o pérdida de lengua.

Peter Ladefoge (1992) —el otro protagonista de esta polémica— advirtió que la preservación y mantenimiento de las lenguas es un tópico multifacético sobre el cual son perfectamente válidas opiniones diferentes. Los puntos de vista expresados por Hale y partidarios podrían resultar contrarios a los de muchos lingüistas responsables y podrían no ser apropiados para algunos países africanos. Tanzania, por ejemplo, es un país que prioriza la unidad, y en esa dirección, el fortalecimiento y promoción del swahili —por sobre otras lenguas tribales— se estableció como una prioridad de este Estado. En este contexto nacional, el tribalismo es visto como una amenaza para el desarrollo unitario de la nación y podría resultar una actuación no responsable, si no se hace algo para ayudar a la preservación y consolidación del swahili.

Hale (*Op.cit.*) arguye —según Ladefoge— desde la perspectiva de un lingüista que ha trabajado en culturas particulares cuyos hablantes nativos poseen actitudes que no son generales ni son susceptibles de universalizarse. En muchas comunidades —por mencionar un aspecto— la lengua es considerada algo sagrado, un don divino. Los lingüistas que trabajan en tales comunidades no siempre respetan esas concepciones. En estos casos, los hablantes permiten el acceso a algo sagrado para ellos, lo cual no suele reflejarse en los estudios lingüísticos. Pero no todas las comunidades asumen este punto de vista. Hablantes de Angami (familia lingüística Tibeto—

Burmana)⁹⁸ tienen una actitud diferente. Ellos aceptan el interés del investigador por su lengua como un propósito académico válido. Algo así como el estudio del inglés por estudiantes universitarios. En muchas regiones de la India y África, ser investigador del lenguaje se consideraría como cualquier otro trabajo, con cierto estatus. Ésta y muchas otras decisiones que toman los hablantes constituyen claramente sus prerrogativas.

Sólo una actitud paternalista explicaría que los lingüistas asuman que conocen mejor y pueden decidir qué es lo mejor para una comunidad. El caso del estudio de idiomas amenazados se ha vuelto central en ciertos campos de la lingüística y, a menudo, muy fuerte en campos humanitarios, pero de esto podría servirse el lingüista — advierte Ladefoge— para pretender que todos los casos corresponden siempre a la misma situación.

La humanidad es notablemente más flexible en lo que respecta a la preservación de la diversidad. Mientras mueren diversas culturas, siempre están surgiendo otras, hecho que no está en correlación estricta con la etnicidad o el idioma (Ladefoge, 1992: 810). En suma, una de las principales enseñanzas que origina esta polémica es que se requiere una orientación ética prioritaria, una auténtica vocación pluralista, para conocer y valorar el papel de la diversidad en la multiculturalidad interdependiente que ya alcanzó todas las latitudes del planeta.

Por otra parte, una de las actividades más frecuentes en este campo es el cálculo demográfico de la diversidad planetaria, a partir de indicadores que permitan predecir grados de vitalidad o de per-

⁹⁸ La familia lingüística Tibeto-Burman a menudo es considerada un subgrupo de la familia lingüística sino-tibetana. Se habla en varios países de Asia central y del sur, incluyendo Myanmar (Burma), northern Thailand, western, central and southern China (Tibet Autonomous Region (Tibet), Qinghai (Amdo), Gansu, Yunnan, Guizhou, Sichuan, Hunan), Nepal, Bhutan, India (Himachal Pradesh, Uttaranchal, Sikkim, Arunachal Pradesh, Assam, Nagaland, Manipur, Mizoram, Tripura, the Ladakh region of Jammu and Kashmir), and western Pakistan. La subfamilia incluye aproximadamente 350 lenguas. Burma tiene la mayoría de hablantes, aproximadamente 32 millones. http://en.wikipedia.org/wiki/Tibeto-Burman_languages. Consultado 24 de enero de 2007.

vivencia de los idiomas, como intenté mostrarlo en la introducción de este trabajo con el caso de México.

¿Cuántas lenguas se encuentran en la situación de muerte? ¿A cuántas se las puede atribuir el estado de peligro? Crystal (2000) advierte que antes de llegar a una estimación cuantitativa del problema, es necesario adoptar una visión de perspectiva. El porcentaje de lenguas en situación de muerte toma sentido sólo si lo relacionamos con el total de lenguas vivas en el mundo de hoy. ¿Cuántas lenguas hay? La famosa revista *Ethnologue*, en su 15ª edición, ofrece la siguiente distribución de 6.912 lenguas y una cantidad aproximada de 6 mil millones de hablantes.

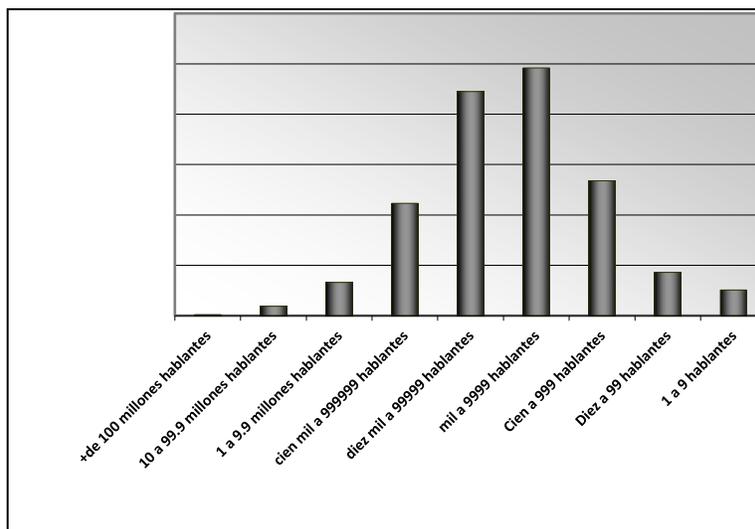
Cuadro 8: Panorama mundial de lenguas y hablantes.

Área	Lenguas vivas		Cantidad de hablantes		
	Cantidad	%	Cantidad	%	Promedio
África	2,092	30.3	675,887,158	11.8	323,082
América	1,002	14.5	47,559,381	0.8	47,464
Asia	2,269	32.8	3,489,897,147	61.0	1,538,077
Europa	239	3.5	1,504,393,183	26.3	6,294,532
Pacífico	1,310	19.0	6,124,341	0.1	4,675
Totales	6,912	100.0	5,723,861,210	100.0	828,105

Fuente: Ethnologue (2005), Gordon, Raymond (Ed), 15ª edición.

La mayoría de las publicaciones especializadas desde 1980 plantean una cantidad estimada entre 6000 y 7000 lenguas, pero reconocen también que este panorama ha variado rápidamente en las últimas décadas. El rango podría haberse ampliado de 3000 a 10000. Por tanto, resulta de gran importancia entender las razones de que explican semejante variación.

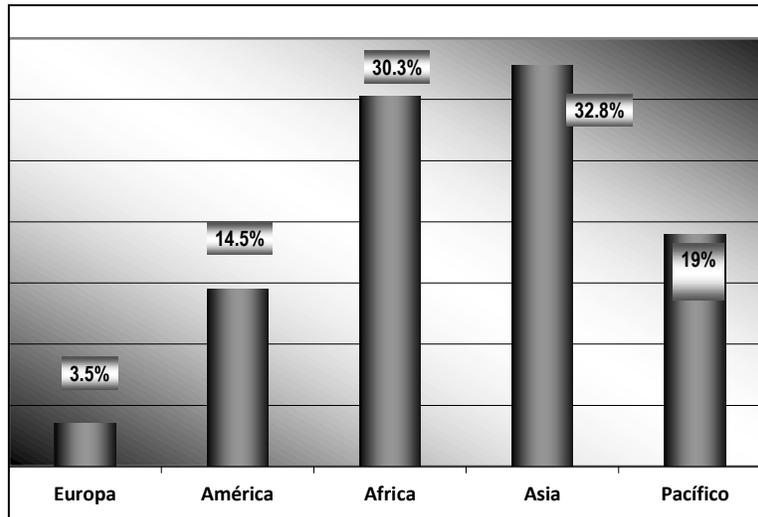
Gráfica 9: Cantidad de lenguas habladas en el mundo



Fuente: Ethnologue (2005), Gordon, Raymond (Ed), 15ª edición.

El 96% de la población mundial habla sólo el 4% de las lenguas. Las 8 lenguas habladas por más de cien millones de hablantes (mandarín, español, inglés, bengalí, hindi, portugués, ruso y japonés) involucran a cerca de 2.400 millones de personas. Si extendemos el rango a las 20 lenguas con más hablantes, se abarca 3.200 millones de personas. Esta es una perspectiva dentro de la cual debe verse el problema de la muerte de lenguas. Un 25% de las lenguas del mundo son habladas por menos de 1000 hablantes y al menos la mitad de las lenguas por menos de 10000 hablantes (Crystal, *Op.cit.*: 15). La gran mayoría de las lenguas del mundo pueden considerarse, en ese sentido, lenguas minoritarias.

Gráfica 10: Distribución de las lenguas por áreas del mundo



Fuente: Ethnologue (2005), Gordon, Raymond (Ed), 15ª edición.

Una de las motivaciones fundamentales para erigir políticas de lenguaje en los contextos históricos de desigualdad y hegemonía en que se inserta la diversidad lingüística es el tópico de la vulnerabilidad o riesgo de pérdida, desplazamiento o muerte de las lenguas minorizadas y minoritarias (*language endangerment*). Mufwene (2002) propone que la perspectiva de la vitalidad lingüística en general constituye un enfoque teórico más provechoso para discutir el tema de las desigualdades, porque pone particular atención a aquellos factores que benefician a lenguas determinadas en perjuicio de otras, los cuales casi siempre se relacionan con los cambios de las condiciones socioeconómicas que impulsan a los hablantes a responder adaptativamente a la sobrevivencia.

En lugar de capitalizar los juicios de valor de las poblaciones afectadas frente a la pérdida de lenguas y culturas ancestrales y de proporcionar argumentos a favor de la esperanza de mantener esas lenguas y culturas —sostiene Mufwene, *Idem*— los lingüistas debe-

rían entender mejor las experiencias de aquellas poblaciones en términos de los costos y beneficios que derivan de los cambios lingüísticos y comunicativos dentro de sus ecologías socioeconómicas. Deberían pensar si determinadas acciones pueden desarrollarse realísticamente en los contextos adecuados para evitar el cambio lingüístico a expensas de las lenguas ancestrales. En esta línea de reflexión, las nociones de *colonización* y *globalización*⁹⁹ pueden aportar mejores pistas sobre la vitalidad lingüística.

En efecto, la *colonización* implica la dominación política y económica de una población sobre otra. Esta forma de control está a menudo asociada al poder militar que —como bien demuestra la historia de la humanidad— es uno de los medios más típicamente usado para lograr tal dominación. Esto resulta definitivamente cierto en la historia de la colonización europea del mundo en los últimos cuatro siglos, si consideramos como medida la independencia de los países africanos y asiáticos a mediados del siglo XX.

Esta es la interpretación de la *colonización* que se plantea en las discusiones sobre la vulnerabilidad de lenguas, especialmente las del Tercer Mundo¹⁰⁰. En suma, el poder se menciona como el mayor factor que acrecienta la dominación de unas lenguas sobre otras dominadas de poblaciones con menor o sin poder. De modo que la vitalidad de una lengua dependería mucho más de otros factores que del poder.

En conclusión, la vulnerabilidad de las lenguas es un asunto mucho más complejo que lo que sugiere la literatura especializada y las propias concepciones de los hablantes. Este proceso no es en absoluto nuevo en la historia de la humanidad. Más bien parece un fenómeno concomitante a la diferenciación de las lenguas. Esto es un resultado del fenómeno de *apropiación de lengua*, un proceso durante el cual las lenguas habladas cotidianamente por los escolares influyen en el idioma que ellos consideran una meta. Estas transferencias

⁹⁹ En el sentido de *economía global, globalizada*.

¹⁰⁰ Tal como se observa en los trabajos de Crystal (2000), y Nettle & Romaine (2000), *Apud* Mufwene (2002).

causan algunas veces cambio lingüístico, en lugar de conducir a un bilingüismo o multilingüismo; se relacionan más estrechamente con la pérdida de lengua.

La pérdida de lenguas, de hecho, es uno de los resultados de la competencia y selección entre lenguas que se comparten en un mismo país. La competencia y selección entre lenguas indígenas y no indígenas tiene un impacto equivalente a los cambios estructurales que ocurren por la misma evolución de la lengua (Mufwene, *Op.cit.*). Al igual que los rasgos estructurales, lenguas y dialectos pueden amenazar a pares sólo si compiten por la misma función. Las lenguas y dialectos que poseen funciones sociales y comunicativas separadas pueden coexistir en una relativa estabilidad, como sucedió con las lenguas europeas y las lenguas indígenas en los orígenes del proceso de explotación colonial. En general, esto sucede cuando una lengua es adoptada como vernacular y llega a amenazar los idiomas vernáculos previos de los hablantes. Las lenguas europeas se convirtieron en amenaza para las lenguas indígenas al comienzo de la organización colonial porque experimentaron un proceso de *vernacularización*, llegaron a configurarse como lenguas maternas concomitantes, aunque con formas reestructuradas. Por otro lado, el estatus de las lenguas europeas como lenguas francas en la explotación colonial se consolidó principalmente por razones económicas, dejando un espacio pequeño y marginal para las culturas vernáculos del conjunto de la población nacional.

El futuro de las lenguas en el siglo XXI depende de cómo los países particulares puedan tener acceso al desarrollo socioeconómico en un rango de tiempo no muy largo. En algunas partes del planeta, la globalización avanza sobre las lenguas indígenas sin enfrentar mayores obstáculos, en comunidades que no participan en la economía. El futuro económico resulta más incierto en aquellas partes del mundo donde las lenguas y las culturas indígenas parecen no estar amenazadas por el actual curso de los acontecimientos, aunque sí por las lenguas francas regionales o indígenas más difundidas.

Si los lingüistas se involucran con la diversidad lingüística como si fuera una dimensión constitutiva de la biodiversidad que siempre debe mantenerse, estarán ignorando las implicaciones mo-

rales de esta situación, según advierten Nettle & Romaine (2000, *Apud* Mufwene 2002). Aunque cabe reconocer que los entornos socioeconómicos de la mayoría de las poblaciones alrededor del mundo han cambiado mucho desde la última colonización europea iniciada hace cuatro siglos. De hecho, los cambios se han intensificado en las últimas décadas, por las aspiraciones de lograr una vida honorable. Los hablantes construyen —en consecuencia— respuestas o reacciones adaptativas a las actuales condiciones socioeconómicas que exigen competencia en el idioma elegido para su sobrevivencia.

2.3.2 Sustitución y minorización, principales perspectivas de las comunidades lingüísticas originarias

En México —como en muchas otras partes del mundo— el carácter excluyente de la identidad nacional, que es propio de la ideología nacionalista de los Estados-nación, ha propiciado la minorización de las lenguas indígenas frente al español como lengua mayoritaria. La acelerada disminución de la proporción de hablantes monolingües de lenguas originarias refleja esa tendencia. Esta dinámica —conocida como *desplazamiento lingüístico*— es experimentada por la gran mayoría de las lenguas minoritarias del planeta.

Uno de los temas más álgidos y controvertidos del presente histórico, se refiere a la ausencia de fuentes alternativas (no oficiales) sobre la historia real del continente.

En estas circunstancias [...] resulta necesario explicar que la historia de América Latina, antes de 1492, se encontraba configurada y en desarrollo por diversas culturas y civilizaciones [...] mientras Europa languidecía en el oscurantismo [...] Pero además el continente se encontraba habitado por cientos de pueblos portadores de extraordinarias culturas en Norte América, Antillas Mayores y Menores América del Sur y su selva Amazónica, el esplendor multicul-

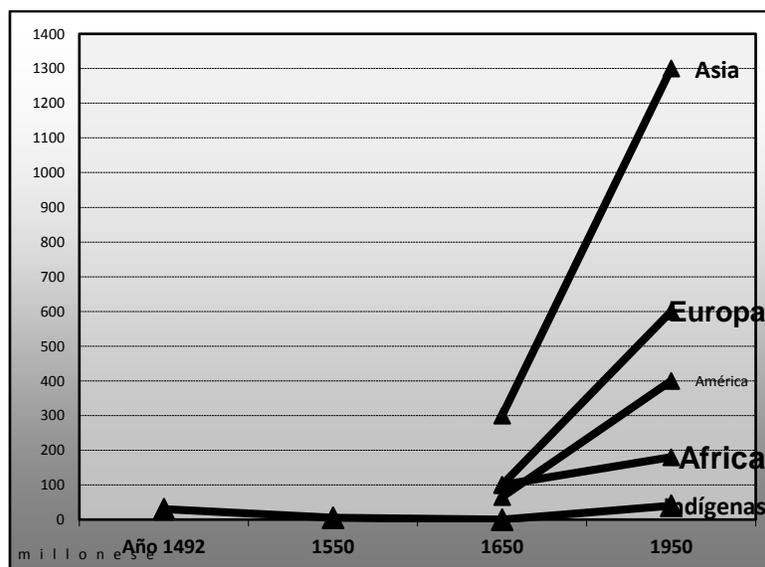
tural hacían del continente un paraíso de relaciones al decir de muchos historiadores. [...]La llegada de los europeos a América en el siglo XV alteró para siempre todas las estructuras organizativas de todos los pueblos Indígenas, grandes y pequeños (Barreno 2004: 5-6).

La población indoamericana, a partir de las empresas coloniales de España y Portugal en el siglo XV, fue colocada en una situación de exterminio que la redujo en 50 años de conquista a una dimensión minoritaria y vulnerable, de la cual no ha podido recuperarse, razón por la cual es motivo de protección e involucramiento por parte del Estado-nación. Aunque no hay una cifra oficial se estima que en solo en 50 años de colonización la población Indígena fue diezmada de 30 millones de habitantes a tan solo 5 millones. Culturas enteras en varios países han desaparecido o están en peligro de extinción.

Mientras que millones de indígenas perecían a lo largo de toda la época colonial, lo contrario ocurría en los otros continentes. Entre 1650 a 1950, Europa creció de 100 millones a 600 millones de habitantes; África de 100 millones a 198 millones y Asia de 300 millones a 1,200 millones de personas (Gráfica 11). Entre otras características, esta población no creció al ritmo histórico de la población europea, asiática y africana. En la segunda mitad del siglo XX, mostró un incremento leve que la situó entre el 7 y 10% de la población total de los países latinoamericanos, según las escasas fuentes disponibles.

Según el Instituto Interamericano Indigenista (1993), en cinco países de la región (Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador) habita el 88.2% de la población indoamericana, lo que produce una distribución demográfica muy contrastante. CEPAL (2007) —la fuente más reciente al respecto— diseña una corta serie histórica al respecto, a partir de información disponible en censos poblacionales.

Tendencias poblacionales (indígenas en América)



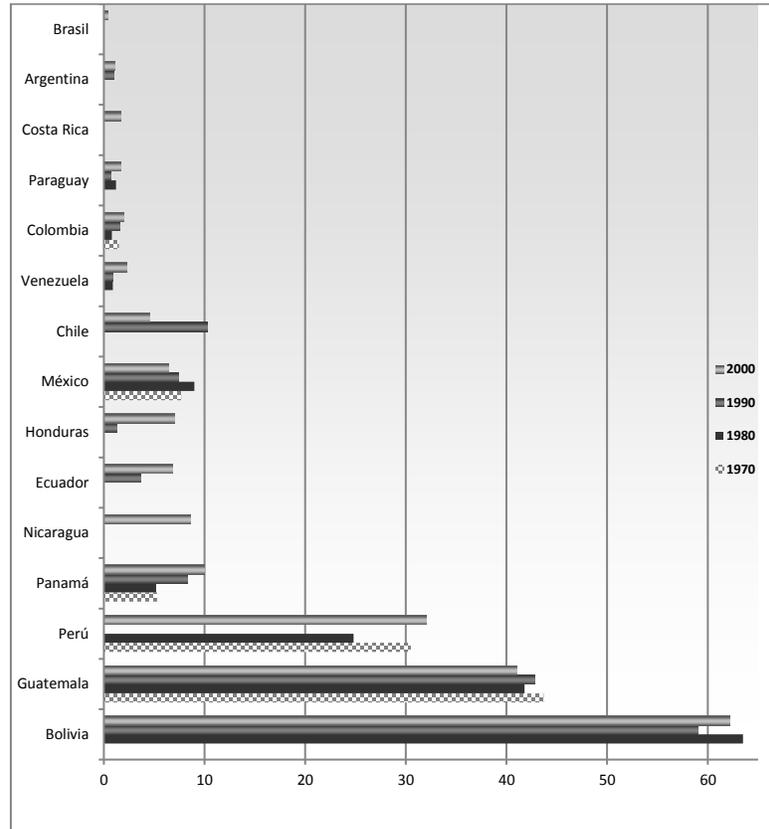
Fuente: Las cifras de Europa, Asia y África fueron extraídas de *Indian Givers* (Weatherford, 1988) y las cifras de los Indígenas de América del *The Gaia Atlas of First Peoples* (Burger, 1990), *Apud* Barreno 2004: 7.

Aunque la información no es completa en todos los países, resulta sumamente visible la disparidad entre países que cuentan con indígenas en proporciones cercanas a la mitad de la población nacional (Bolivia, Guatemala y Perú) y aquellos que registran proporciones muy bajas (Brasil, Argentina, Costa Rica y Venezuela)¹⁰¹.

Gráfica 12:

¹⁰¹ En el mismo sentido apunta CEPAL (2007) que la densidad demográfica de los pueblos andinos de Perú y Bolivia supera el millón y medio de hablantes aproximadamente, mientras que muchos otros casos que no superan las 200 personas. Barreno (2004) estima que la población total de indígenas en latinoamericana es de 29 millones 217 mil 175 personas.

Proporción de pobl. indígena en países de América, 1970-2000

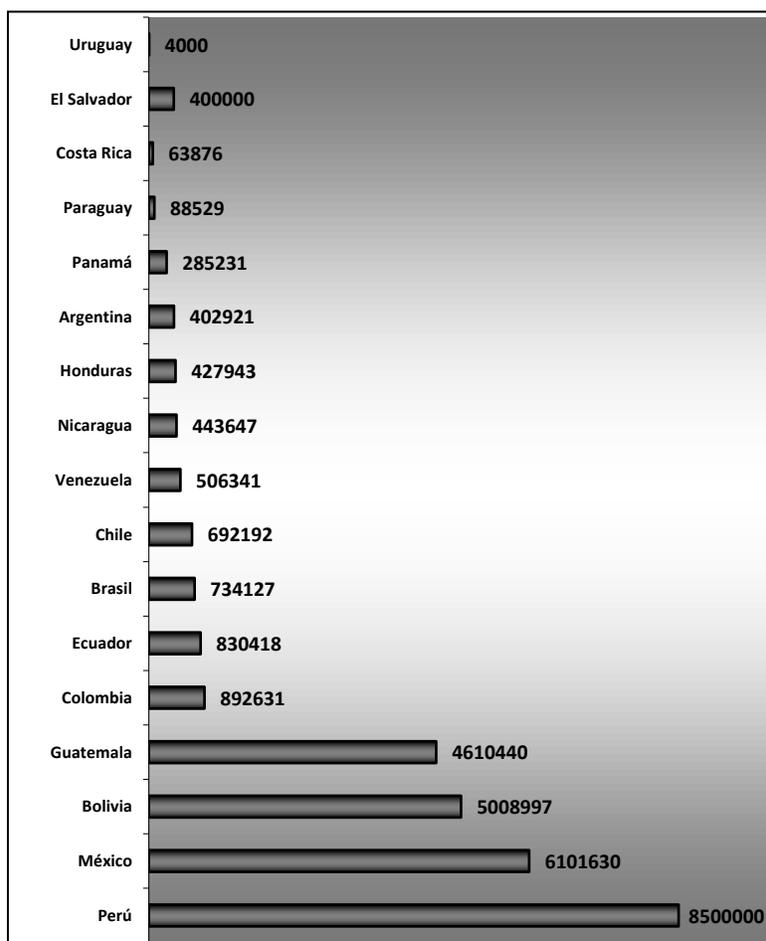


Fuente. CEPAL (2007)

Por las circunstancias que comenté en la introducción general (*Supra*, p.17 y ss.), tampoco existen cifras fehacientes sobre las cantidades absolutas de la población indígena latinoamericana. Tanto CEPAL (2007) como Barreno (2004) estiman que la población total de indígenas en América Latina se aproxima a los 30 millones de personas, reunidos en un provisorio cálculo de 671 pueblos indioamericanos. Sin considerar las proporciones relativas a sus respecti-

vas poblaciones nacionales, presento a continuación la distribución de población indígena latinoamericana, en términos absolutos y con base en censos de 1990, 2000, 2002 y 2005 (Cf. CEPAL 2007).

Gráfica 13:
Cantidades absolutas de indígenas en países de América Latina



Fuente: CEPAL (2007).

Este proceso de minorización lingüística ha producido una suerte de invisibilización de las muchas y muy diversas lenguas que coexisten en los países latinoamericanos. De tal manera que la riqueza idiomática —además del potencial educativo y cultural que implica— prácticamente no forma parte del conocimiento que los ciudadanos latinoamericanos tienen de sus respectivas sociedades. Muy al contrario, podemos decir que existe, en el conjunto de la sociedad en general, una actitud indiferente —y en muchos casos negativa— hacia la diversidad en general y hacia las lenguas indígenas en particular.

Xavier Albó (1995) realizó este ejercicio demográfico, para fines educacionales. Resultan muy llamativos algunos resultados del desarrollo cuantitativo de la población hablante de idiomas indoamericanos, los cuales permiten formular predicciones de alcance continental:

- El porcentaje de hispanohablantes aumentará, tanto en cifras absolutas como relativas
- El porcentaje de hablantes de lenguas nativas disminuirá, al menos levemente.
- Las cifras absolutas de todas las lenguas aumentarán en una proporción mayor a la del crecimiento general de la población en el caso del español, e inferior a éste en el caso de las lenguas indígenas dominantes (quechua o aymará).
- Habrá un notable aumento de bilingües de español y alguna lengua indígena.
- Disminuirá la cantidad de personas que hablan exclusivamente lenguas nativas, incluso en cifras absolutas.
- En las ciudades capitales, todas estas ventajas a favor del español serán mucho más pronunciadas (Albó, *Idem*, Tomo 1: 24).

La comparación de todas estas tendencias con las de estudios precedentes revela que las comunidades de habla indoamericana poseen gran flexibilidad para desarrollar sistemas comunicativos

multidireccionales, en los cuales se hace más fuerte la lógica de buscar estrategias desterritorializadas y flexibles de distribución funcional y reproducción que sustituir lenguas minoritarias y minorizadas.

Hay un evidente avance del castellano, pero su impacto sobre las lenguas indígenas es menos evidente: sigue conduciendo más al bilingüismo que al monolingüismo castellano. Sin embargo, éste llega lentamente a abrirse paso en las principales ciudades y en algunas áreas rurales que ya eran muy bilingües, sobre todo cerca de las fronteras con Chile y Argentina. (Albó, *Idem*: 28)¹⁰²

En el contexto intranacional, sin embargo, los términos *minoritario* y *mayoritario* no necesariamente están asociados a la cantidad de hablantes. Tal distinción hace en muchos casos referencia al menor o mayor estatuto jurídico y social otorgado a las diversas lenguas habladas en un determinado territorio, pero refiere principalmente a la influencia y prestigio de una lengua —es decir, de su comunidad de hablantes— en la sociedad y el Estado. Muchas lenguas que cuentan con varios millones de hablantes —como el quechua en Sudamérica— son consideradas minoritarias mientras que otras con menor cantidad de hablantes —por ejemplo, el francés en Canadá— son consideradas mayoritarias en virtud del reconocimiento jurídico, político y social que se les asigna y de la influencia y prestigio del que gozan en sus territorios. Es decir, lo que actualmente caracteriza a las llamadas lenguas minoritarias en el contexto nacional es la relación de subordinación que padecen frente a una lengua mayoritaria¹⁰³.

¹⁰² Lo que parece discutible en esta afirmación es el alcance histórico, dada la persistencia de las condiciones de desigualdad y discriminación en contra de las culturas indias. Tal vez sólo en el plazo inmediato parece ser un resultado convincente.

¹⁰³ Abona a esta discusión el epígrafe empleado para introducir este capítulo, donde se resalta el caso extraordinario de la lengua guaraní en Sudamérica, que cumple con todos los requerimientos normativos para que ser reconocida como lengua internacional; sin embargo, es de todos modos ignorada.

En ese sentido, es posible hablar de procesos de minorización lingüística que son resultado de la deliberada exclusión de determinadas lenguas de los ámbitos públicos, como la administración pública, los medios de comunicación, la educación superior, la cultura, la procuración y administración de justicia y los servicios de salud. Estos ámbitos suelen estar reservados para lenguas con funciones oficiales, generalmente lenguas mayoritarias, con el consecuente confinamiento de las lenguas minoritarias a ámbitos privados en la familia y la comunidad (Díaz-Couder *et al.* 2005).

2.3.3 Derechos lingüísticos y derechos indígenas

Durante las dos últimas décadas, la cuestión de los derechos de las minorías se ha convertido en un tópico principal de interés global, debido a la proliferación de violentos conflictos nacionales, con el consiguiente sufrimiento, desplazamiento de poblaciones masivas y crisis económica y social. Muchos de estos conflictos tienen raíces profundamente arraigadas en prejuicios y discriminación de las minorías. Por esta razón, muchas afirmaciones de identidad se expresan en demandas de autodeterminación. La negación de esas demandas y la ausencia de mecanismos para enfrentarlas a menudo resultan en conflictos violentos e incluso en guerra civil (Levin 2004)¹⁰⁴.

Han fracasado hasta ahora las políticas de lenguaje sustentadas en los enfoques de derechos humanos y del reconocimiento de la di-

¹⁰⁴ El principal instrumento para proteger los derechos de los pueblos tribales e indígenas es la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adoptada en junio de 1989 y puesta en operación en septiembre de 1991. Esta convención afirma ningún Estado ni grupo social tiene el derecho de negar la identidad de los pueblos indígenas y asigna responsabilidades a los Estados para asegurar, con su participación, sus derechos e integridad.

ferencialidad de las minorías, ha afirmado recientemente Woehrling (2005). Más allá de los juicios de valor, la utilidad de la mencionada percepción escéptica de Woehrling consiste en revisar y evaluar las prácticas institucionales actuales que se han caracterizado —entre otros rasgos— por asumir la tutela del cambio sociocultural y sociolingüístico de las sociedades multilingües y multiculturales, la mayoría de las cuales experimentan manifiestos problemas de falta de integración y cohesión de las culturas minoritarias y a la vez de arraigadas prácticas de discriminación hacia ciertas lenguas y culturas.

Es palpable en la actualidad la falta de información fehaciente y de adecuados conocimientos sobre la imposibilidad de materializar los buenos propósitos con respecto a los patrimonios lingüísticos y culturales de las minorías y pueblos indígenas. Es más, en la actualidad abundan las evidencias de que los miembros de los grupos sociales minoritarios no están ejerciendo en plenitud los derechos individuales y libertades que les permitan alcanzar su realización dentro de sus culturas diferentes. Más específicamente —según lo afirma Woehrling (2005)— los derechos individuales no constituyen una base suficiente para garantizar el respeto a las diferencias lingüísticas y comunicativas.

El tema de las minorías ha permanecido en la agenda internacional desde 1945, siempre en estrecha conexión con los derechos humanos y el establecimiento de la paz. Fue una de las razones por las cuales se estableció en 1947 la Sub-Comisión sobre Prevención, Discriminación y Protección de las minorías de las Naciones Unidas¹⁰⁵. El primer sistema de protección de los derechos de las minorías se acordó en la Liga de las Naciones al final de la Primera Guerra Mundial. Este sistema se estableció para proteger y facilitar a los nacionales pertenecientes a minorías raciales, religiosas y lingüísticas que vivían dentro de los nuevos y ampliados Estados emergentes, los cuales a su vez resultaron del rediseño de las fronteras causado por la desintegración de los tres imperios multinacionales do-

¹⁰⁵ Ahora llamada Subcomisión sobre Promoción y Protección de los derechos humanos de las Naciones Unidas.

minantes en esa época: Austria—Hungría, Prusia y el Imperio Otomano (Pentassuglia 2004). Desde entonces —y en forma paulatina— la concepción de garantías especiales de proyección a las minorías evolucionó hacia la doctrina de los derechos humanos básicos para todos.

En términos muy generales, los derechos internacionales de las minorías involucran un conjunto especial de normas legales y multilaterales que implican la aceptación —con consecuencias diversas— de que los grupos no dominantes, también llamados minorías, sectores marginalizados y numéricamente reducidos, poseen características particulares, tales como una identidad étnica, lingüística y religiosa que los hacen diferentes del resto de la población de un Estado donde residen.

Subyacen en esta problemática requerimientos morales que son inalienables e inherentes en todos los individuos humanos, sólo en virtud de su humanidad. Es decir, Los seres humanos nacen iguales en dignidad y derechos. Esas demandas son articuladas y formuladas en lo que hoy llamamos *derechos humanos*, que han sido traducidas en *derechos legales*, de acuerdo con los procesos de creación de las sociedades (Levin 2004).

Un importante debate surge de la continua presencia de la cuestión de las minorías en la agenda de las instituciones internacionales, que se refiere fundamentalmente a la protección de los derechos humanos en general, es la aparentemente problemática relación entre el concepto de derechos de las minorías y el de derechos humanos: ¿Son individuales o colectivos los derechos de las minorías, en lo que respecta a temas tales como la autodeterminación y la protección contra el genocidio? (Pentassuglia 2004).

Cada vez con mayor frecuencia, los Estados actuales permiten —incluso garantizan— derechos individuales para usar lenguas minoritarias en ciertas situaciones. Los derechos son inalienables y pertenecen a las personas en cualquier interacción con instituciones del Estado. En algunos casos, el derecho de usar un idioma específico puede restringirse en un territorio dado dentro de la Constitución política, o aún en ciertos dominios dentro de un territorio restringi-

do. En relación con aspectos de geografía lingüística y la etnicidad, las legislaciones sobre lenguas admiten la extensión y distribución de un idioma en un territorio, la difusión de aspectos demográficos de la diferenciación lingüística, la medición, el mapeo de rasgos etnolingüísticos y de datos lingüísticos de censos.

¿Será posible la refundación constitucional y social de los Estados latinoamericanos a casi 200 años de su construcción como estados—nación? La respuesta no es simple, pero puede encontrar su sentido potencial en torno a los derechos indígenas.

Los derechos indígenas en la historia constitucional latinoamericana —según la propuesta de Barié (2000: 27)— poseen tres definiciones. El primer significado refiere a una costumbre legal, practicada en una determinada comunidad (derecho consuetudinario). El segundo, comprende el espacio de la acción y la legislación estatal hacia estos grupos (política indigenista). Por último, se definen como un cuerpo legal de convenios, acuerdos y resoluciones a escala mundial (derecho internacional).

En América Latina, la inclusión del orden legal indígena en el derecho positivo no se produjo desde una posición de igualdad y reconocimiento mutuo, sino desde la subordinación. Sólo en fechas recientes algunas Constituciones (Guatemala, Ecuador y Paraguay) asumen retroactivamente la preexistencia de las sociedades indias respecto del Estado moderno y buscan rescatar las normas y costumbres indígenas. Con todo, después de medio milenio de imposición jurídica, la realización plena de un pluralismo legal en América continúa siendo una utopía.

El difícil entorno en el que han vivido todos estos años ha hecho que la situación de los pueblos indígenas sea “muy negativa” y que “18 de los 94 pueblos indígenas de Colombia están en riesgo de extinción”. [...] Pese a que Colombia tiene una Constitución bastante amplia y protectora de los derechos humanos, allí se violan esos derechos día a día, y eso lo demuestra que es el segundo país que más desplazados tiene, después de Sudán (Karmen Ramírez Boscán, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas 2007).

En el derecho internacional la cuestión de las minorías étnicas se ha abordado, general, desde el punto de vista de los derechos humanos individuales. Este es el caso del sistema de protección de la ONU, cuyos principios están expresados en la Carta de las Naciones Unidas (1945), la Declaración Universal de los derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de derechos Económicos, Sociales y Culturales (ambos de 1976)¹⁰⁶. Los documentos más trascendentales en el ámbito específico de los derechos indígenas, por el momento, son: la Convención para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio (1948), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Convenio 169 (1989), el proyecto de Declaración sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas (versión de 1994) y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (1997). De las cuatro fuentes “clásicas” de la legalidad —ley, costumbre, jurisprudencia y doctrina— esta última tiene especial importancia en el *derecho de gente* (derecho internacional): el impacto de muchos documentos internacionales suele limitarse al ámbito de lo simbólico —la opinión doctrinal—, porque los mecanismos de control y ejecución distan de ser eficaces. El conjunto de estos acuerdos, declaraciones y resoluciones representa, más que una ley, un credo, una opinión jurídica que compromete el prestigio internacional de países que no acatan sus lineamientos. Pese a todo, la doctrina internacional como fuente de derecho ha repercutido en las legislaciones nacionales. El caso del convenio 169 es ilustrativo al respecto.

La percepción y valoración de las culturas indoamericanas es el fundamento de cualquier gestión estatal en materia indígena. Sin embargo, la enorme cantidad y diversidad de discursos que promueven los derechos de estas poblaciones está mediada por su vinculación con un Estado—Nación. La diferenciación entre el derecho

¹⁰⁶ La mayoría de estos instrumentos pueden consultarse en <http://www.un.org/rights/> y en [http://www.ciemen.cat/mercator/Llengües i legislació](http://www.ciemen.cat/mercator/Llengües_i_legislació) > Normativa Internacional.

de asumirse frente a la sociedad como miembro de una determinada comunidad y el derecho de la sociedad de *etiquetar* a sus integrantes según criterios étnicos implica una de las dificultades teóricas mayores del derecho a la identidad. Las constituciones latinoamericanas, junto con la doctrina internacional vigente, distinguen claramente entre estos dos actos. Sin embargo, ni los modelos teóricos que existen en el pensamiento liberal ni los instrumentos jurídicos para la protección legal de las minorías han dado respuestas inamovibles a la problemática del estado multinacional. Sin embargo, puede considerarse un avance el hecho que más de la mitad de las constituciones latinoamericanas reconocen derechos específicos a los indígenas, incluyendo facultades jurisdiccionales, derechos territoriales colectivos, autonomía organizativa y representación parlamentaria. Contra el temor que expresaban los críticos del indigenismo participativo, no se han producido separatismos ni nuevos Estados atomizados.

En suma, desde mediados de los ochentas los indígenas han *reconquistado* enormes espacios en la configuración fundamental de los Estados latinoamericanos. Esta inclusión ha comenzado a difundirse a pasos acelerados. La dinámica hacia el ensanchamiento de las garantías indigenistas —apoyada por cuantos grupos étnicos de presión y una amplia praxis constitucional en países como Colombia, Brasil y Nicaragua— difícilmente se podrá detener a largo plazo. La situación de los derechos indígenas conforma un panorama bastante completo y dinámico, pero disparado. Especialmente, en los países más avanzados en esta materia, las pugnas y conflictos se desplazarán a la esfera de la ejecución y la eficacia de los artículos, es decir, las leyes especiales, la gestión gubernamental y los procesos en los tribunales.

2.3.4 El multidireccional fenómeno migratorio internacional

Una visión más rigurosa sobre los aspectos positivos y negativos de la migración internacional mostraría que existen amplias evidencias de que la migración origina costos y beneficios tanto para los países expulsores como para los países receptores, pero que no se comparten de manera equitativa (IOM 2005)¹⁰⁷.

Por lo que respecta a las discusiones de diversidad y comunicación intercultural que se exponen en este trabajo, podría afirmarse que uno de los más visibles costos de la migración se produce en las situaciones y experiencias multilingües, que genera de manera multidireccional y multifactorial. Además de las preocupaciones éticas, laborales, educacionales, sigue constituyendo un espacio donde se pone en riesgo la conservación de las lenguas y otros rasgos culturales de los migrantes. Según Glazer (1993), en los EE.UU. los inmigrantes necesitan preservar sus jerarquías en el país de origen. La lengua y la religión parecen ser los principales recursos para representar su pertenencia a la comunidad de origen. Pero al mismo tiempo, los migrantes necesitan integrarse a la vida cotidiana y configurar su espacio en la sociedad estadounidense.

Otro de los impactos socioculturales de la migración internacional es el acelerado abandono de componentes clave de las culturas e idiomas de los inmigrantes por parte de los niños y jóvenes, hijos de migrantes y también por los propios inmigrantes. Estos cambios socioculturales y sociolingüísticos se producen rápidamente aun en los países abiertos a la inmigración y en contextos donde no disgusta que se conserven las culturas de los inmigrantes. Para las políticas culturales y lingüísticas, constituye una cuestión principal la identificación de las razones de estos cambios socioculturales.

¹⁰⁷ La División de Población de la Naciones Unidas estima que en 2005 la población migrante sumará entre 185–192 millones de personas; contra 175 millones de personas en el año 2000. Cf. International Organization for Migration (IOM), 2005.

Con frecuencia se menciona la existencia de un *enorme poder asimilador* de la sociedad huésped estadounidense. En principio, esta asimilación no se refiere a otro grupo étnico o cultural específico, sino que representa un concepto abstracto de *libertad para todos y lealtad a los ideales democráticos*. Según esto, la población estadounidense asimila a favor de una ideología —la *americanización*—, no a la gente. En general, esta ideología estadounidense se contrapone al típico nacionalismo europeo, que respondió por mucho tiempo a un concepto de nación basado en el origen étnico, con una lengua *natural*. La llamada americanización no requiere los primordialismos y por ello, es más fácil de aceptar¹⁰⁸.

Bastante diferente es la perspectiva que presenta el fenómeno migratorio en México, dado que en él confluyen diversas dimensiones de la migración transnacional hacia EE.UU., el principal destino de los migrantes en el mundo¹⁰⁹. En la simultánea calidad de país de origen, tránsito y destino de la migración internacional, aunada a la trayectoria en asilo y recepción de inmigrantes europeos, sudamericanos y centroamericanos durante el siglo XX, México enfrenta tanto el incesante flujo de *transmigrantes*, que ingresan y cruzan el país, como la creciente emigración de nacionales con destino hacia Estados Unidos, en su mayoría, indocumentados (CONAPO 2004)¹¹⁰.

Las negociaciones migratorias en América y África —por otra parte— han involucrado discusiones trascendentes sobre ciertas categorías jurídicas y políticas de las sociedades contemporáneas. Por ejemplo, han acentuado los debates sobre los derechos humanos,

¹⁰⁸ En general, los principales factores de diversidad están asociados al tiempo de arribo, área y patrón de asentamiento, contigüidad geográfica, religión y nivel profesional, intelectual (Glazer 1993).

¹⁰⁹ Que en el año 2000 se estimó en 35 millones de personas.

¹¹⁰ México ocupa la tercera posición mundial entre los países con pérdida anual de población por migración internacional, después de China y la república Democrática del Congo. La llegada de inmigrantes europeos a México ha sido menor que Brasil y Argentina, la cual recibió entre 1830 y 1950 alrededor de 6.5 millones de inmigrantes europeos, constituyéndose en el tercer país receptos en las Américas, después de Estados Unidos y Canadá Born 2007: 786).

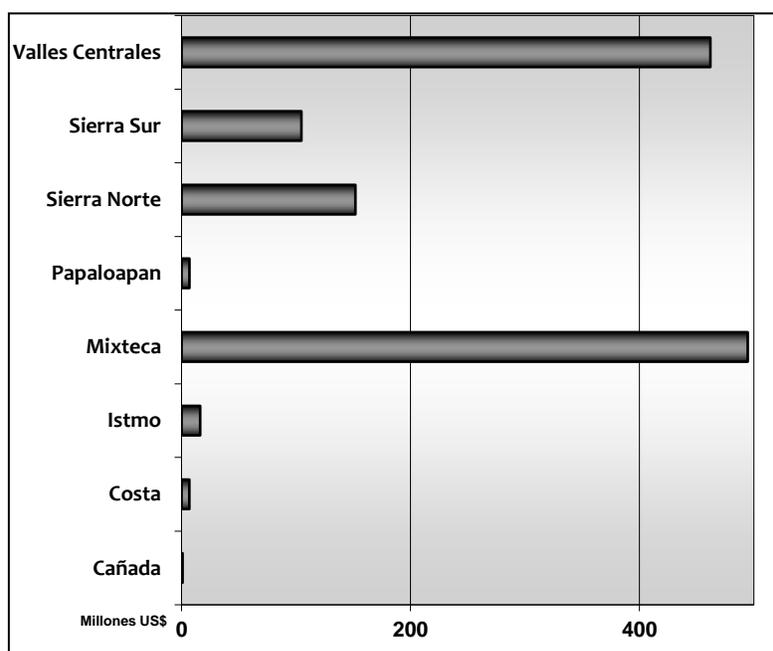
cuya concepción ha experimentado una rápida y dinámica evolución. En esta misma dirección, Bustamante Fernández (2003) sugiere que semejante proceso de relativización debiera experimentar la noción de soberanía, que se basa en el derecho de control de las fronteras y en la facultad de determinar y aplicar políticas nacionales de inmigración. En este *corrimiento* del significado del concepto de soberanía tiene importancia la evolución jurídica de los derechos humanos. De hecho, el reconocimiento del derecho a emigrar, como condición inherente al principio de libertad de tránsito, se enfrenta a la supremacía del derecho de soberanía del estado receptor por encima del derecho individual. La emigración se considera un derecho; la inmigración, no (Alba 2000).

Un hecho que sorprende y cautiva de inmediato la imaginación es el enorme volumen y tasa de crecimiento de las remesas familiares de los emigrantes. Se estima que en los próximos diez años la región reciba unos 300.000 millones de dólares en remesas de emigrantes, cuyo 80% aproximadamente se concentrará en México, Centroamérica y el Caribe. Este enorme flujo de recursos no sólo puede explicar el equilibrio en la balanza de pagos, sino también y sobre todo la relativa tranquilidad social que prevalece en México, no obstante el notable desequilibrio en el ingreso (López Espinoza 2003).

La transferencia de remesas por parte de la población indígena mexicana refleja también el aumento de la capacidad financiera y política, hecho que explica la vigorosa presencia de las organizaciones de migrantes indígenas y su creciente empoderamiento en los niveles municipales, estatales y federal de la sociedad mexicana.

Para ilustrar este fenómeno —y a falta de antecedentes más recientes— cito una información divulgada por la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI 2005) que muestra una gran participación indígena en la dinámica financiera del Estado de Oaxaca en 1991. En ese entonces, los migrantes indígenas transfirieron 2.000 millones de dólares, a través de las oficinas postales del citado estado. El 89% de esos recursos fue enviado a las regiones habitadas por mixtecos, zapotecos, mixes, triquis y chocholtecos.

Gráfica 14: Monto de giros postales en Oaxaca, 1991



Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2005).

El empoderamiento financiero de los migrantes indígenas es sólo una arista de esta situación. La poca información confiable y disponible no permite ponderar los impactos de esta nueva fuente de ingresos en la vida, la cultura, los recursos comunicativos y lingüísticos del creciente número de estos migrantes. Actualmente representa una gran incógnita el significado de las experiencias, sueños y las organizaciones indígenas transnacionales en Estados Unidos.

¿Qué sucede con los derechos y recursos comunicativos, lingüísticos y educativos de los migrantes indígenas? ¿Se integran finalmente? Estas cuestiones exigen una perspectiva multicultural e intergeneracional para ponderar diversas dimensiones tales como el aprendizaje y uso del idioma en la sociedad receptora, la movilidad

social, la integración residencial, las relaciones interétnicas y la pertenencia cultural. Al explorar algunos de los fenómenos mencionados, es posible perfilar algunos procesos sociolingüísticos que contribuyan a comprender el reto que asumen los defensores de políticas culturales y lingüísticas plurales en el territorio transnacional.

2.3.5 Desarrollo educativo cultural y lingüísticamente pertinente

Las transformaciones educativas siempre tienen un referente sociohistórico que puede impulsarlas o bloquearlas. La situación de la formación de alumnos y profesores indígenas latinoamericanos en el marco de la multiculturalidad contemporánea no es la excepción. Para educadores, funcionarios y dirigentes de movimientos sociales, el debate sobre la educación sensitiva a la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones discriminadas gira en torno al derecho y al reconocimiento dentro del todo nacional, reivindicaciones que no han sido satisfechas en plenitud y, por ende, se encuentran bloqueadas. Se impone un gran cambio ético, filosófico y programático en todo el continente, como lo sugiere el informe *Nuestra diversidad creativa* (UNESCO 1997).

Las alteridades sociales y sus organizaciones (etnias, inmigrantes, géneros, idiomas, religiones, formas idiosincrásicas de mando) contienden y negocian con los gobiernos centrales medidas tales como el estatus de sujetos de derecho, la ciudadanía y la pertinencia de las políticas públicas. Los tiempos políticos en Latinoamérica — en efecto — indican que las diversas interlocuciones serán prolongadas y no estarán desprovistas de condicionamientos ideológicos, financieros y de un temor a eventuales privilegios diferenciales. Por tanto, la apertura y el pluralismo de las políticas públicas culturales

y educativas, a corto plazo, pueden depender más bien de negociaciones políticas que de razones educativas, como la calidad, la equidad y la pertinencia cultural¹¹¹.

Tres concepciones pueden identificarse en el proceso por establecer un sistema escolarizado para los alumnos procedentes de los pueblos indoamericanos. Estas tres concepciones articulan de un modo diferente los factores clave de la educación indígena: las lenguas¹¹², la cultura y la identidad. En trabajos anteriores (Muñoz 1998 y 2002), he propuesto que dichas concepciones permiten establecer el desarrollo progresivo de la educación indígena como sistema escolar. A modo de hipótesis, propongo una secuencia histórica de propuestas o paradigmas gubernamentales en el cuadro siguiente.

Cuadro 9.
Doctrinas de la educación escolar indígena en México

<p>Educación bilingüe</p> <p><i>Proyectos indigenistas de alfabetización. Gobierno de Lázaro Cárdenas. Modelos transicionales. En suma, la diversidad como problema.</i></p>
<p>Educación bilingüe bicultural</p> <p><i>Formación del subsistema escolar indígena, años 70. Retórica de la diversidad como recurso, pero castellanización generalizada.</i></p>

¹¹¹ Así, sobre las escuelas se cierne el progresivo consenso social de que su cometido no sólo es enseñar a los niños y proveerlos de las habilidades básicas que se requieren en una compleja sociedad tecnológica, sino también solucionar el dilema de la discriminación social y la violencia, para proporcionar oportunidades a las mujeres y los pueblos étnicos.

¹¹² Lengua materna indígena y el español, como segunda lengua.

Educación intercultural o multicultural bilingüe

Implantación de enfoques experimentales bilingües sensitivos a la cultura por agencias europeas de cooperación años 80. Institucionalización en años 2000. La diversidad como derecho

En el contexto de políticas de aumento del acceso a la educación y de modernización del proceso escolar, ha sido difundida la representación ascendente de la incipiente y subordinada educación escolar indígena en México y otros países latinoamericanos. El recurso metafórico de doctrinas sucesivas de bilingüismo escolar ha servido para forjar la ilusión de que han sido superados los antiguos enfoques y las prácticas de alfabetización y de enseñanza bilingüe. Desde las administraciones educacionales de proyectos de educación intercultural —con bases en instrumentos normativos globales— se ha utilizado la representación de paradigmas sucesivos para afirmar el carácter superior y alternativo de la doctrina intercultural bilingüe.

Al respecto, es conveniente hacer dos advertencias. Primero, esta preocupación tiene su origen en el diseño de acciones y proyectos de desarrollo educativo innovador y diferencial promovidos por agencias internacionales. Las comunidades indígenas han sido más bien receptoras de estas preocupaciones. Segundo, en la aplicación de este tipo de educación se mezclaron los viejos problemas del colonialismo interno en la educación indígena con los nuevos retos de la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, la enseñanza del español, segunda lengua y la normalización ortográfica de las lenguas indígenas se atienden con viejas prácticas pedagógicas, típicas. De cierta forma, en la pedagogía de las escuelas indígenas bilingües del 2007 siguen reinando concepciones y prácticas de la evangelización

colonial tales como el grafismo ideográfico y el fonetismo silábico¹¹³. Las discusiones paradigmáticas —hasta cierto punto— crean la ilusión de que desaparecen los viejos problemas por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos. Las instituciones gubernamentales —si bien han asimilado y recreado las propuestas interculturales de mayor aceptación en los organismos y foros internacionales, dando forma a una actualizada política educativa— no han logrado aplicar una congruente política de gobierno ni han conseguido la necesaria comprensión y apoyo de la sociedad nacional.

De acuerdo con estos principios, la primera orientación admite la caracterización del paradigma de la diversidad como *problema educativo y de desarrollo*. Es decir, tanto la cultura como la lengua indígenas son consideradas obstáculos para la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Con base en concepciones democratizadoras, se flexibiliza el acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idioma hispánicos¹¹⁴.

La segunda orientación —educación bilingüe bicultural— puede caracterizarse como el paradigma de la diversidad como *recurso*. Sin embargo, por razones de orden político y técnico, el sistema escolar indígena no pudo incorporar las innovaciones y los conocimientos que procedían de investigaciones de lingüística aplicada y de sociolingüística de ese tiempo (Bravo Ahúja 1977). El resultado es que prevaleció la castellanización y la monoculturalidad en los planes y programas de estudio y los aprendizajes. La educación

¹¹³ Como muy bien lo probó Gloria Bravo Ahúja: “Con este material se sientan las bases de las técnicas de enseñanza en la primera época de la Colonia, y no se tiene noticia de que se haya cambiado de sistema para enseñar español a los indígenas. Nos referimos a la *Cartilla para enseñar a leer* atribuida a Fr. Pedro de Gante, publicada en México por Pedro Ocharte en el año de 1569” (1977: 30).

¹¹⁴ En esta propuesta gráfica atribuyo gran valor a tres principios: la centralidad de la cultura (etnicidad—identidad), papel de la educación en el desarrollo indígena y los procesos gestionarios y comunicativos.

indígena no escapó a la crisis y al rezago en materia educativa. En el fondo, la escuela pública indígena no se transformó.

La tercera orientación constituye la utopía o la virtualidad que deseamos construir y puede caracterizarse como el paradigma de la diversidad como *derecho*. En términos sociopolíticos, el arraigo y legitimidad de la educación bilingüe indígena depende crucialmente del mecanismo social que se utilice para resolver la actual incompatibilidad entre la política institucional de seguir modelos neoliberales de capital humano en la educación y los proyectos étnicos que enarbolan modelos críticos de resistencia. En todo el continente puede observarse esta contradicción que detiene y desvirtúa el desarrollo educativo en las regiones interculturales. La autonomía y el control endógeno, autogestionario de la educación son dos componentes en los modelos críticos de resistencia que plantean organizaciones indígenas. Nicaragua, por citar un ejemplo, es el único país que incorporó hace 15 años el estatuto de autonomía en la Constitución Política.

Al respecto, planteo que la transformación de la educación orientada hacia la multiculturalidad plural en los países latinoamericanos provendrá principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares específicas, en la medida que se democratice la gestión educativa de la sociedad civil y de las comunidades de base, mediante modalidades de participación integral y control comunitario, "porque el pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política" (Sartori 2001: 19).

Muy diferente es el panorama de la Unión Europea, puesto que se parte de una estrategia global sobre el multilingüismo en las naciones de la comunidad europea. En efecto, el multilingüismo forma parte de la política, la legislación y la práctica comunitarias. En un comienzo este fenómeno fue asociado exclusivamente con el régimen lingüístico establecido por las instituciones europeas. En abril de 1958, se estableció la igualdad de las lenguas oficiales de los Estados miembros y su reconocimiento como lenguas oficiales y de trabajo de las instituciones europeas (High Level Group on Multilingualism (2007).

Después del Tratado de Maastricht (1992), la promoción de la enseñanza de idiomas y del multilingüismo individual se convirtió en una piedra angular de la política educativa de la Unión Europea. En los años noventa, en cambio, la política europea se volcó hacia la enseñanza de las lenguas oficiales. Pero lo que define a la política educativa de la presente década es su orientación hacia la inclusión lingüística, que intenta fomentar el aprendizaje de todas las lenguas: también las regionales o minoritarias, las de los inmigrantes y las principales lenguas internacionales.

El Parlamento Europeo y el Consejo *Competencias clave para el aprendizaje permanente* definieron en 2006 identificaron a la «comunicación en lenguas extranjeras» como una de las ocho competencias clave «necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» en una sociedad del conocimiento. Instaron también a los sistemas docentes de los Estados europeos a comprometerse en la enseñanza de dos lenguas además de la lengua principal desde la instrucción primaria al final de la secundaria, incluida la formación profesional. Además, llaman la atención sobre el valor intercultural de la enseñanza de lenguas y sobre los beneficios cognitivos que se derivan de ella (High Level Group on Multilingualism, *Idem*).

Aunque estos argumentos en favor de la enseñanza de lenguas no son nuevos, no son suficientemente conocidos por los padres, los jóvenes, las organizaciones en la educación y la cultura, los responsables ni los políticos. Son muy importantes, en consecuencia, las campañas de información de esos grupos, tanto a escala local, nacional como global.

Las notables diferencias temáticas como estratégicas del debate sobre el multiculturalismo y la educación etnolingüística en las regiones del planeta revela —por una parte— la disparidad de avances en los conocimientos de estos fenómenos contemporáneos y —por otra— la jerarquización diferenciada de los aspectos relativamente nuevos del desafío multicultural y multilingüe, tales como los modelos cambiantes de multilingüismo entre niños y jóvenes a consecuencia de la movilidad transnacional y de la inmigración; el potencial de las tecnologías lingüísticas para los usuarios no especializa-

dos de otras lenguas; las oportunidades y limitaciones del uso del inglés como *lingua franca*; la diversidad lingüística y su impacto en la producción, la transferencia y la aplicación de conocimientos; la importancia de la competencia multilingüe para encontrar empleo y para la movilidad de los trabajadores; las nuevas necesidades de mediación lingüística; los factores de éxito de la enseñanza de lenguas al margen del sistema educativo oficial; la enseñanza de lenguas en edades más avanzadas y el multilingüismo como medio para la integración completa.

2.3.6 Estrategias de pluralismo y equidad sobre el multilingüismo

El pluralismo supone el establecimiento de una regulación explícita del uso de las diversas lenguas, donde el Estado asume como propia la responsabilidad de normar y supervisar el ejercicio de las prácticas sociales comunicativas en la esfera pública. Más allá de solamente tolerar el uso de lenguas diversas en ámbitos privados, como rasgos distintivos de grupos culturalmente diferenciados, o de asumir su preservación como parte del patrimonio cultural de la nación, el pluralismo requiere situar a las diversas lenguas como lenguas nacionales para hacer compatible el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural con el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad lingüística significa encontrar las vías para contrarrestar la asimetría lingüística entre lenguas minoritarias y mayoritarias, ampliando la funcionalidad de las múltiples lenguas en el espacio público, materializando así la posibilidad de interactuar en, y por medio de, ellas en contextos diversificados y de hacerlas asequibles en nuevos dominios.

El reconocimiento de México como nación plural —aunado a las crecientes demandas de los pueblos indígenas— exige avanzar hacia la construcción de una sociedad en la que la diversidad lingüística y cultural sea una experiencia cotidiana. Ello hace prever grandes transformaciones en la vida pública, en particular, una creciente demanda de servicios lingüísticos propios de una sociedad plural a los que habrán de responder las dependencias públicas, desde sus respectivos ámbitos y facultades.

Un primer paso ya ha sido dado con el reconocimiento del estatuto nacional de las lenguas indígenas en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Ahora resta hacer compatible en la práctica los derechos lingüísticos con los derechos ciudadanos. Es aquí donde las políticas institucionales pueden, y deben, contribuir a hacer realidad la voluntad política expresada en las leyes.

A modo de cierre de toda esta sección, puede postularse que la humanidad dispone de una serie virtual de debates políticos y científicos que constituyen una plataforma reticular de información, conocimientos científicos y factores nuevos de interpretación del multilingüismo contemporáneo. Estos debates globales se configuran como estructuras noemáticas, que refieren laxa y ambiguamente a los conflictos interculturales y a las inequidades que pesa sobre las minorías y cobijan tanto el diseño como la ejecución de las políticas del lenguaje.

En este sentido, es dable sugerir que existe una interacción abierta y posible entre las reflexividades de los hablantes, de las comunidades y de las instituciones, cuya dinámica y convergencia están en proporción directa con las capacidades de acceso a la información y el conocimiento y poder político compartido. Gracias a este fenómeno de *visibilización* global, las instituciones gubernamentales y multilaterales no sólo comparten objetivos y estrategias de políticas de lenguaje, sino que a través de las propuestas, concepciones e indicadores establecen una tutela temática sobre el hiperespacio de acción y proporcionan a hablantes y a comunidades minoritarias un repertorio de contenidos y explicaciones, a partir de los cuales se afirma la legitimidad de las instituciones.

2.4 CALIFICACIONES Y PROPOSICIONES REFLEXIVAS COMO FORMATOS DE RAZONAMIENTO SOCIOLINGÜÍSTICO PÚBLICO

Cuando hablamos del intelecto o, mejor, de las aptitudes y acciones intelectuales de las personas, nos referimos primordialmente a la clase especial de operaciones que constituye el teorizar. La finalidad de esas operaciones es el conocimiento de proposiciones verdaderas o de hechos (Ryle 2000: 40).

Uno de los consensos que deriva del tipo de debates académicos y sociales expuestos en la sección anterior es que las representaciones sociolingüísticas manifestadas por los organismos multilaterales rebasan los objetivos de protección y reconocimiento que caracterizaron a la Declaración de Derechos Humanos, de mediados del siglo XX. En la misma línea de reflexión, es dable considerar que las instituciones de las políticas de lenguas y culturas se proponen ir más allá de la documentación descriptiva de la diversidad lingüística y del multiculturalismo y difunden repertorios de temas y métodos *institucionales* para orientar, normar y desarrollar capacidades en los operadores directos de las políticas, a fin de intervenir en las tendencias de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. Con tal propósito, estas instituciones producen diversos tipos de discursos y explicaciones de consenso para lograr acuerdos y compromisos multilaterales.

Otro importante resultado de los debates globales sobre el multilingüismo contemporáneo tiende a un compromiso de carácter vinculante. Se trata de la perspectiva pluralista de inclusión en el diseño y ejecución de políticas de derechos lingüísticos y culturales.

Cualquier estrategia debiera implicar un cambio dirigido hacia relaciones sociales de inclusión, lo que significa ir en contra de las desigualdades y las exclusiones que predominan en las situaciones multiculturales *de facto*, puesto que la mayoría de las sociedades que poseen una estructura multicultural funcionan con una lógica de dominación, discriminación y exclusión, por lo que procede una reorganización en gran parte de los dominios sociales.

Las políticas del lenguaje actuales proponen la introducción y el arraigo del sentido pluralista, reivindicador y democrático en las relaciones socioculturales mediante métodos de edificación de consensos sociales. Gran parte de estas normas legales promueven el cambio de actitudes y de acciones de las instituciones públicas frente a la diversidad lingüística. Aunque cabe reconocer que la transición ideológica de los sectores sociales que implican las nuevas normas legales requiere de una suerte de asesoría sociológica de expertos e instituciones.

Las temáticas y argumentaciones de las instituciones y las normas legales de las políticas del lenguaje constituyen los significados de los objetivos y estrategias hacia el multilingüismo plural, que se hacen *públicos y oficiales* a través de ciertos discursos e indicadores (Ricoeur 2006), cuyas asimetrías y paralelismos con la reflexividad discursiva de hablantes indígenas exploraré en el capítulo siguiente. Los arreglos analíticos que introduje a la noción de noesis de Bronckart (Cf. Cap. 1, *supra*) y al concepto de *lo mental* de Ryle me permitirán desglosar el contenido de estos discursos públicos y oficiales sobre las lenguas y las culturas para transparentar una especie de formato público de la reflexividad sobre la diversidad lingüística y cultural¹¹⁵.

Los numerosos significados producidos por las instituciones elaboradoras de políticas constituyen los componentes de un *espacio multilateral e institucional de conocimiento*, que funciona como referencia y acervo para formular normas legales, programas gubernamen-

¹¹⁵ Me parece importante advertir que esta mención a los formatos públicos y oficiales de la política del lenguaje no pretende ser un análisis institucional.

tales y acciones de comunicación. Estos significados conforman los documentos institucionales que operan como artefactos de segundo o tercer nivel de mediación en las acciones de protección, promoción y reconocimiento (*cf.* Wartofsky 1973, apartado 1.5).

Pero la importancia legal o prestigio de estos documentos normativos constituye un riesgo para el desarrollo del pensamiento de los ciudadanos, pues inhiben —encubierta o explícitamente— el conocimiento *directo* de los procesos de comunicación social en que se insertan las lenguas indígenas o con los fenómenos multiculturales en curso. El carácter de ‘verdad legal’ de los discursos institucionales de política del lenguaje refleja el estado de imperfección fundamental de los conocimientos de la mayoría de la sociedad. Una consecuencia no deseada del flujo mediado de información y conocimiento produce, por tanto, la eventual imposibilidad de comprender la continuidad, complejidad y progresión histórica de los fenómenos sociolingüísticos.

Las operaciones del teorizar sociolingüístico que llamo *tematización y argumentación* entran a una fase culminante cuando se produce la interlocución principal y convergente entre instituciones de la política de lenguaje y los hablantes de lenguas indígenas en el contexto de la tutela y financiamiento del Estado-nación. Es el caso dominante de las políticas públicas en el presente. Muy diferente es, en cambio, la interlocución polarizada entre el proyecto institucional y proyectos de resistencia —procedentes de movimientos indígenas desde los años noventa que cuestionan la tutela del Estado y reivindican la autodeterminación— como se pudo apreciar en los casos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, de las cooperativas indígenas autosustentables en el estado de Oaxaca, del Movimiento al socialismo (MAS) en Bolivia y anteriormente, de los movimientos autonómicos en Nicaragua¹¹⁶. Los dos tipos de interlocución mencionados muestran la eficacia de las condiciones

¹¹⁶ Una de las formas principales de la dominación social consiste en el ocultamiento o mistificación de las estructuras principales de un sistema social, por medio de complejos de opiniones que moldean no sólo la capacidad cognoscitiva, sino también la fuerza de transformación de los sujetos.

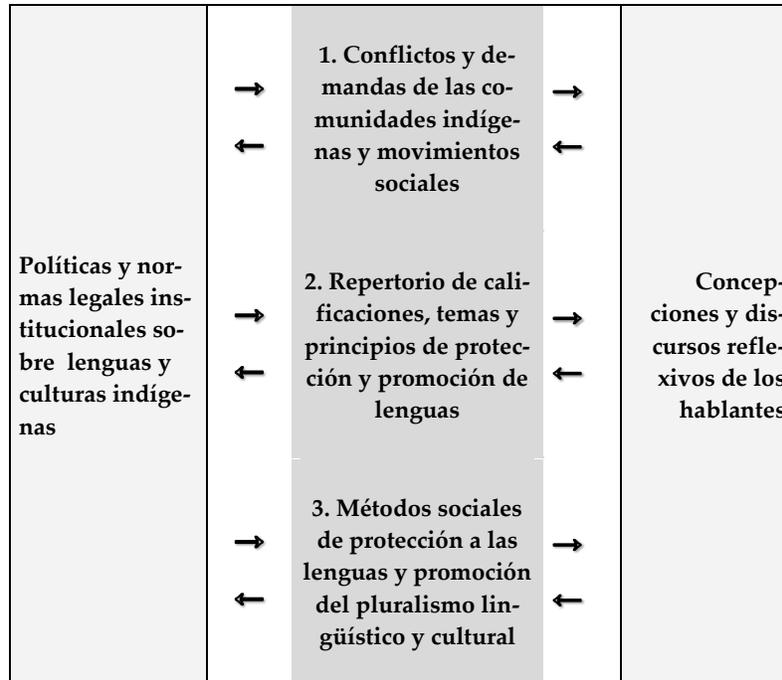
ideológicas en la crítica o en la reproducción de los conflictos étnicos, las cuales interfieren la interpretación de las relaciones interculturales. En ambos casos, se intercambian parámetros de verdades pretendidas que pueden permanecer en suspenso.

Por otra parte, el uso público de los discursos sobre política del lenguaje constituye una oportunidad de aprendizajes y modelaciones sociales que se reflejan en las formas privadas y públicas de las interacciones comunicativas cotidianas. El proceso que se despliega a partir de diversos tipos de discursos pone en conexión o asimilación las representaciones individuales y las colectivas, a partir de *formatos públicamente aceptados u obligados* que ponen en interacción los razonamientos privados y públicos sobre el lenguaje¹¹⁷.

La figura 11 —abajo— presenta los tres campos referenciales que comparten discursos institucionales y discursos reflexivos de hablantes indígenas. En dos de ellos (en el repertorio de calificaciones y temas reflexivos y en la metodología de la protección de lenguas y del pluralismo lingüístico) se dan convergencias. Por el contrario, en el campo referencial sobre conflictos y demandas a favor de lenguas y culturas se manifiestan razonamientos valorativos paralelos e incompatibles. Estos tres campos referenciales equivalen al campo semántico del teorizar sociolingüístico y no a las coyunturas políticas sobre lenguas y culturas indígenas.

¹¹⁷ Se requieren otras visiones paradigmáticas para analizar la existencia de estructuras de significado para resolver la idea de verdad en la sociedad y para aceptar el hecho de que los cientistas son fieles exponentes de las creencias dominantes en la sociedad. Este paradigma suele ser llamado *post-positivista*. Dentro de este paradigma, la unidad de análisis es el *mundo de vida* de los seres humanos, tal como se experimenta individualmente.

Figura 11
 Conexiones y/o disputas de sentido entre políticas lingüísticas
 y prácticas reflexivas de hablantes indígenas



Utilizaré como ejemplo demostrativo la propuesta de educación asociada a condiciones sociolingüísticas que se encuentra en el documento de orientación *La educación en un mundo plurilingüe*, producido por la UNESCO (2003) y que se difunde didácticamente en audiencias nacionales e internacionales. Este documento posee una trama secuenciada en tres secciones.

1° Una presentación de conceptos clave para aclarar una serie de significados y términos que se utilizan en relación con las lenguas y la educación.

2° Una síntesis del marco normativo referidos a los idiomas y a la educación y

3° Una síntesis de debates y acuerdos sobre asuntos lingüísticos, que se los inscribe en el marco de una serie de directrices y principios, ya que “proporciona marcos internacionales en materia de políticas y prácticas de la educación sobre asuntos importantes y complejos es una función esencial de la UNESCO” (p.8).

La primera sección tiene una intencionalidad demostrativa y didáctica acerca de cómo se organiza temáticamente una problemática y contiene definiciones que acotan el carácter humanitario y participativo de una educación pertinente en lo cultural. Es un **acto argumentativo y demostrativo**. Plantea el documento en esta parte:

Si bien en las sociedades plurales las soluciones uniformes pueden resultar más simples desde el punto de vista de la administración y la dirección, tienen el gran inconveniente de hacer caso omiso de los riesgos que su aplicación entraña...*En esta parte del documento serán examinados algunos de los problemas básicos que se plantean al impartirse educación en situaciones caracterizadas por la diversidad lingüística.* (p.12).

Seguidamente, en el documento se enuncia los temas y define los contenidos de esa problemática (pps. 12-18):

- Diversidad lingüística y plurilingüismo
- Lenguas minoritarias y mayoritarias
- Lenguas oficiales y nacionales
- Lengua(s) de enseñanza
- Enseñanza en la lengua materna
- Derechos lingüísticos
- Enseñanza de la lengua
- Educación bilingüe y plurilingüe

El segunda sección presenta el marco normativo, “tiene por objeto ilustrar el consenso internacional general sobre el tema de las lenguas y su importancia en el sistema educativo” (p.22). La intencionalidad es **validar o legitimar una determinada normatividad** al respecto, en especial los acuerdos de carácter internacional. Para ese propósito, identifica y resalta los instrumentos multilaterales que más importancia dan a la problemática de la educación bilingüe y plurilingüe. Por ejemplo:

- Declaración Universal de Derechos Humanos 1948
- Pacto Internacional de derechos Civiles y Políticos 1966 y Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas 1992.
- Convenio N° 160 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la OIT
- Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven 1985
- Convención relativa a la lucha contra las contradicciones en la esfera de la enseñanza UNESCO 1960
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural
- Declaración de Delhi y Marco de Acción 1993¹¹⁸

La tercera sección es *autenticadora*. Su intencionalidad derivada es convertir los acuerdos y principios en estrategias y acciones compatibles —llamadas *directrices* en el documento— con la base normativa. “Estas directrices se basan íntegramente en un análisis de las declaraciones y recomendaciones anteriores y reflejan las di-

¹¹⁸ Cf. *MERCATOR :: mercator dret i legislació lingüístics*. <http://www.ciemen.cat/mercator/>, que difunde una de las colecciones más completas y actualizadas sobre derechos y legislación lingüística internacional. En este site se pueden ver los instrumentos jurídicos de ONU, UNESCO, OIT, EU, por ejemplo. Consultado 27 de septiembre de 2007.

versas reflexiones sobre este asunto complejo que cuestiona ideas establecidas" (p.30).

Las directrices se dividen en tres principios básicos:

- La UNESCO *apoya la enseñanza en la lengua materna* como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.
- La UNESCO *apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe* en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.
- La UNESCO *apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural* a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

La misma estructura se utiliza tanto en en la *Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas* (Parlamento Europeo 2001), como en las leyes mexicanas mencionadas en el apartado 2.2.1 (*Supra*). Con mucho menor recarga en la información jurídica, los reportes técnicos poseen una trama semejante de temas y argumentaciones. Menciono, a modo de ejemplos, *El indicador europeo de competencia lingüística* (Comisión de las Comunidades Europeas 2005) y *Final Report- High Level Group on Multilingualism* (2007).

A partir de los casos señalados, es observable que las instituciones responsables de las acciones de protección y de promoción de las lenguas indígenas y minoritarias sugieren un conjunto de diseños socioculturales que abarcan categorías idiomáticas, estrategias comunicativas, acciones educativas de enseñanza y también proposiciones de valor para la equidad entre las lenguas. Este tipo de documentos buscan transformar las doctrinas vigentes y multilaterales acerca de las lenguas y culturas minoritarias y minorizadas en estrategias y compromisos de los Estados miembros. En un marco insufi-

ciente y de baja calidad de información y conocimiento técnico sobre la problemática de la diversidad lingüística en la globalización y sobre el alcance real de la protección de lenguas amenazadas, los planteamientos socioculturales de estos documentos popularizan los debates globales y transfieren la tutela absoluta de las estrategias y los recursos a las estructuras gubernamentales en turno.

La eterna espera llegó a su fin para los pueblos aborígenes de Formosa, y a partir de diciembre próximo tendrán por primera vez un representante en la política provincial. Se trata de Ricardo Mendoza, integrante de la etnia toba, quien ganó una banca en la Legislatura formoseña en las elecciones del domingo último. “Ahora vamos a tener voz y voto”, aseguró entusiasmado. “Vamos a acompañar el proyecto de los más humildes; voy a trabajar con transparencia. Para los aborígenes de mi provincia pretendemos vivienda digna y vida igual por igual para todos, blancos y criollos, con igualdad de condiciones” (El país 2007).

Por provenir de instituciones globales, los planteamientos socioculturales que dan forma a las políticas del lenguaje necesitan establecer metodologías flexibles de cambio sociocultural y sociolingüístico. El supuesto de que la copresencia del proyecto global y la etnodiversidad favorecen las políticas socioculturales y educativas de los estados postmodernos no garantiza los logros ofrecidos. La UNESCO, la ONU, la OIT, los Ministerios de Educación y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) constituyen los mecanismos *autorizados y reconocidos* para emprender esa tarea desde la perspectiva del proyecto global de convivencia y el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe. Por el contrario, los movimientos sociales e indígenas —que representan la perspectiva de la base social de la etnodiversidad (Fishman 1985)— tematizan y argumentan con principios que reflejan la prioridad en la autodeterminación y control de los recursos culturales (Morales 2006).

Los documentos citados de la UNESCO muestran que los principios organizadores de los contenidos de los discursos de política sociolingüística se refieren a los derechos culturales y lingüísticos, el

reconocimiento de la diversidad lingüística y a la creación de nuevas condiciones para el establecimiento del pluralismo lingüístico y cultural en la educación y en la sociedad. En torno a estos principios, se desarrollan las pautas temáticas y los supuestos de convivencia.

Básicamente, la temática alude a tres fenómenos muy visibles en el estatus público de las lenguas indígenas:

- **Funcionalidad pública y formal** de las lenguas indígenas en la diversidad lingüística del contexto, documentación y equipamiento ortográfico para funciones formales;
- **Enfoque pluralista frente a los cambios lingüísticos y comunicativos** que provienen de las actuales configuraciones culturales globales en las lenguas minoritarias o minorizadas, cuyos debates principales se han focalizado hacia el problema de la pérdida o muerte de lenguas y las correspondientes intervenciones para evitar los resultados de extinción, discriminación y asimilación.
- **Metodologías participativas de intervención y protección de las lenguas indígenas minorizadas.**

El fenómeno de funcionalidad pública y formal constituye un factor importante de desplazamiento de las lenguas indígenas, que también afecta la vitalidad para reproducirse en contextos tradicionales y nuevos. La limitación funcional hacia ámbitos locales y familiares perjudica también la adaptación de los recursos estructurales de las lenguas indígenas en dominios comunicativos más amplios (educación, comercio, medios, justicia, artes, etc.), lo que se conoce como indicios de minorización lingüística.

Con el propósito de ejemplificar las conexiones que postulé en la figura 11 (p.197, *supra*), y de apoyar la hipótesis de que en el actual momento de las políticas de lenguaje se han vuelto estratégicas las tematizaciones y las argumentaciones, menciono a continuación varios documentos normativos. Estos dos tipos de discursos constituyen —para decirlo en términos de Bruner (2006)— acciones o re-

cursos eficientes del sistema simbólico de la cultura institucional. Demostraré este punto en las subsecciones siguientes.

Toda política del lenguaje —tanto en las producciones discursivas como en las acciones de aplicación— suscita típicamente discusiones acerca de la objetividad, potencial de cambio y representación. Legisladores y administradores del lenguaje deben operar con la percepción de que sus razonamientos y propuestas tienen un carácter *objetivo*, debido a que tienen independencia —al menos, tratan de lograrla— respecto de los intereses, conocimientos y prácticas de los hablantes, para emitir diversas acciones a favor de aquellos. En este sentido, la objetividad legal es la que hace la diferencia entre el proceder de la política pública y otros productos del esfuerzo y visiones de los hablantes.

Las representaciones, en cambio, reflejan la condición de ser social y culturalmente producidas e históricamente contingentes, por lo cual el conocimiento, la explicación y la comprensión suscitan una serie de cuestionamientos sobre la objetividad de las concepciones en que se sustenta una política.

En la dimensión referencial se negocian, discuten y denominan los campos temáticos que caracterizan —en lo esencial— la cuestión indígena como objeto de la política del lenguaje. La mayoría de los documentos —institucionales, multilaterales y comunitarios— identifican tres campos temáticos como columna vertebral de la política:

1. Conflictos y demandas de las comunidades indígenas y movimientos sociales
2. Repertorio de calificaciones, temas y principios de protección y promoción de lenguas
3. Métodos sociales de protección a las lenguas y promoción del pluralismo lingüístico y cultural

Los discursos más característicos de las políticas del lenguaje son las definiciones *funcionales* y las *explicaciones de interés*, en el sentido de que no proveen conceptos desde disciplinas científicas y que

buscan no disentir con los intereses y objetivos de los grupos etnolingüísticos (Woehrling 2005). En ambos casos, los patrones de explicación asumen una compatibilidad con verdades pretendidas y demandas de reivindicación de tales grupos. Así, los discursos se convierten en factores constitutivos de la realidad aludida, tornan innecesaria cualquier argumentación para justificar la validez del razonamiento y sustituyen los intentos de los hablantes por obtener directamente el conocimiento de los fenómenos sociolingüísticos.

2.4.1 Expresión de conflictos y demandas de las comunidades indígenas y movimientos sociales no gubernamentales

Los trabajos explicativos, temáticos y regulativos que contienen las representaciones de los discursos y las acciones de los administradores del lenguaje plantean una estratégica articulación entre el conocimiento de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural y las conductas más virtuosas posibles. Si la articulación se expresa en un documento jurídico o de divulgación, el 'sentido' de la política del lenguaje admite dos interpretaciones. Una interpretación identifica el sentido con el referente del documento. La segunda interpretación, en cambio, se construye a partir del significado o predicación del texto. Con base en esta dualidad, Ricœur (2006) postuló que el sentido del discurso y de la acción abarca tanto el proceso de razonamiento (noesis) como los enunciados o las conductas observables (noemas). A todo cual se agrega la intencionalidad, que tiene que ver con la orientación (*directedness*) de las representaciones (The Metaphysics Lab 2006).

Proposiciones argumentativas

Las proposiciones en el terreno de la comunicación —en especial, en el dominio conversacional— son estructuras de interpretación de experiencias, problemas y necesidades que permiten a los sujetos construir su posición en la realidad social. Proferir las proposiciones se vuelve una acción cuyo significado se moldea en un sistema cultural compartido (Bruner 2006). Cuando sucede el reconocimiento interaccional del significado, esta actividad discursiva se transforma en un recurso con gran fuerza cognitiva, porque hace viable la pretensión de explicar o definir la naturaleza de un fenómeno.

En el campo de la ciencia del lenguaje, aseveraciones como las que se transcriben a continuación debieran implicar la explicación de un conjunto técnico de conceptos y metodologías. En el nivel de las políticas del lenguaje, no se dan las condiciones formales para desarrollar explicaciones científicas, sino que resulta más eficaz enunciar tematizaciones y proposiciones —y mucho mejor— si son enfáticas, que suponen los conocimientos científicos del fenómeno en cuestión.

- El derecho de practicar una lengua regional o minoritaria en la vida privada y pública constituye un derecho imprescriptible¹¹⁹.
- La protección de la lengua regional o minoritaria histórica de Europa [...] contribuye a mantener y desarrollar la tradición y la riqueza cultural de Europa.
- Para que las lenguas se mantengan viva, hay que utilizarlas y esto supone su uso en las nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas tecnologías como los programas de traducción (Parlamento europeo 2001).

¹¹⁹ La primera y segunda proposición corresponden a la Carta Europea delle Lingue regionali o minoritaire, Strasburgo, 5 de noviembre de 1992. *Apud* Orioles (2003: 110.) Trad. de HMC.

- La invasión, colonización, ocupación y otras formas de subordinación política, económica o social, implican la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión del valor de las lenguas y actitudes lingüísticas jerarquizantes¹²⁰;
- La diversidad lingüística y cultural es la base del universalismo;
- Los principios de orden universal aseguran la promoción, el respeto y el uso social público y privado de todas las lenguas;
- Factores de orden extralingüístico (históricos, políticos, territoriales, etc.) generan condiciones de desaparición, marginación y degradación de numerosas lenguas;
- Una declaración universal de derechos lingüísticos corrige desequilibrios lingüísticos;
- La mundialización de la economía y del mercado de la información, la comunicación y la cultura afecta los ámbitos de relación e interacción de cada comunidad lingüística.
- La diversidad cultural constituye un elemento inherente a la humanidad puesto que cultura y lengua son concreciones particulares de la experiencia única del ser histórico de un pueblo. Conclusión especialmente necesaria si se cree en la igualdad de los hombres, ya que cada lengua es el habla nativa de alguien y para cualquier ser humano su primera lengua es una parte esencial de su identidad. Considerar que una lengua es de menor valor que otra significa degradar en alguna medida la dignidad de una persona (Díaz-Couder et al. 2005).
- Por lo general, los pueblos indígenas son prácticamente desconocidos en los sistemas educativos formales de la población no indígena urbana y rural. Aún más, son con frecuencia menospreciados y discriminados en los textos de historia, geografía, literatura, arte y estudios sociales, y por

¹²⁰ Ésta y las siguientes proposiciones tiene como fuente la Declaración universal de derechos lingüísticos, Barcelona, 1996.

los propios docentes. La verdadera educación intercultural debe aplicarse también en los sistemas educativos a nivel nacional, porque solamente así podrán ser reconocidos plenamente los derechos humanos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos, 2005).

- 40 millones de ciudadanos de la Unión Europea que representan más de 60 comunidades lingüísticas utilizan habitualmente una lengua regional o menos difundida (Parlamento europeo 2001).
- México es el producto de la unión de pueblos y culturas diferentes. La mayor riqueza de nuestro país está en su diversidad cultural. Por ello, la unidad nacional no puede sustentarse en la imposición de una cultura sobre las demás. Por el contrario, nuestra unión debe ser el resultado de la colaboración fraterna entre los distintos pueblos y comunidades que integran la Nación¹²¹.
- Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, en materia de derechos y cultura indígenas, surgieron de un esfuerzo por conciliar los problemas de raíz que dieron origen al levantamiento y, además, recogieron las demandas que han planteado los pueblos y comunidades indígenas del país¹²².
- Pero así como no todos los hombres son iguales en capacidades o fortuna aunque todos sean iguales en dignidad, las lenguas también pueden convertirse en instrumentos más o menos versátiles o vitales que antes dependiendo de si las circunstancias les son o no favorables. Por ello es cada vez más aceptado que el florecimiento de la diversidad lingüística y cultural requiere de manera sustancial de la creación de condiciones políticas, económicas y sociales favorables a su fortalecimiento y enriquecimiento, dimensión en la cual el

¹²¹ Documento - 05/12/2000, Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena N°001205, aprobada el 25 de abril de 2001. <http://www.senado.gob.mx/comunicacion/content/leyes/>, consultado 3 de enero 2004. Presidencia de la república (2002).

¹²² Idem.

papel del Estado, como órgano regulador de esas condiciones, resulta fundamental (Díaz-Couder et al. 2005).

La definición, tematización y explicación de estos contenidos de la política del lenguaje constituyen cruciales trabajos de interpretación y comprensión y a menudo dan pie a más controversias que consensos. En particular, el campo 1 (conflictos y demandas) y el campo 3 (metodologías de cambio) son los más observados y criticados por las comunidades etnolingüísticas, no sólo en el diseño sino principalmente en la implementación de la política del lenguaje respectiva, como se observa en una de declaraciones del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional:

[...] 3. Que todas las instituciones del gobierno estatal y federal de México, revisen cuidadosamente los antecedentes de las organizaciones [...] 4. Hace falta un recurso legal que castigue a dirigentes que desvíen los recursos que le corresponden a las comunidades, no deben de pasar de manera impune y desapercibida. [...] 5. El enriquecimiento ilícito a costa del sacrificio de las comunidades, no tiene espacio en nuestros pueblos indígenas que siempre hemos vivido la manipulación del gobierno y no toleraremos la de nuestros líderes (Domínguez 2004).

2.4.2 Calificaciones, terminología en materia de protección y promoción de lenguas

Una acción conceptual (noesis) y discursiva (noema) que revela la orientación ideológica y el posible alcance de los documentos de política del lenguaje consiste en la formulación de denominaciones o terminologías para acotar los fenómenos por regular. Esta acción que llamo *calificación* es un recurso básico en la tarea de establecer el

soporte referencial de una actividad reflexiva, tanto en el nivel I como en el nivel II (Dennett 1996)¹²³.

Cumple además una regla de secuencia en la trama del documento, apareciendo en la sección introductoria como una especie de glosario de los principales conceptos y categorías empleados en la política del lenguaje específica.

Calificaciones sociolingüísticas

Pueblos¹²⁴: La utilización del término *pueblos* en esta ley no deberá interpretarse en el sentido de las implicaciones que atañen a los derechos que pueda conferirse a dicho término el derecho internacional, o bien como entidad depositaria de la soberanía que corresponde únicamente al Pueblo del Estado de México (Art.4).

Pueblos indígenas: Colectividades humanas, descendientes de poblaciones que, al inicio de la colonización, habitaban en el territorio de la entidad, las que han dado continuidad histórica a las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que poseían sus ancestros antes de la conformación del Estado de México, que afirman libre y voluntariamente su pertenencia a cualquiera de los pueblos señalados en el artículo 6 de esta ley.

Comunidad indígena: Unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconoce autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres

¹²³ En la clásica obra de la sociología del conocimiento —*La construcción social de la realidad*— Peter Berger & Thomas Luckmann (1972) emplean el concepto de tipificación o cristalización para referir al fenómeno que comento: establecer un referente compartido en la interpretación de la realidad.

¹²⁴ Expresiones empleadas de los art. 4 y 5 de la Ley de derechos y cultura indígena del Estado de México, 2000.

Lengua regional o minoritaria: Se entiende la lengua 1) tradicionalmente practicada en el territorio de un Estado por ciudadanos que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población de ese Estado; 2) Diferente de la lengua oficial del Estado; la expresión no incluye los dialectos de la lengua o la lengua de migrantes (Carta Europea delle Lingue regionali o minoritaire, Strasburgo, 1992. *Apud* Orioles (2003). Trad. de HMC).

Territorio donde es usada una lengua regional o minoritaria: se entiende el área geográfica en la cual esta lengua y los modos de expresión de un número de persona que justifican la adopción de diferentes medidas de protección y de la promoción prevista en esta Carta (Carta Europea delle Lingue regionali o minoritaire, Strasburgo, 1992. *Apud* Orioles (2003). Trad. de HMC).

Pueblos y comunidades tradicionales: grupos culturalmente diferenciados y que se reconocen como tales, que poseen formas propias de organización social, que ocupan y usan territorios y recurso naturales como condición para su reproducción social, cultural, religiosa, ancestral y económica, utilizando conocimientos, innovaciones y prácticas generados y transmitidos por la tradición (Presidencia de la República de Brasil, 2007^b, política sobre pueblos y comunidades tradicionales. Trad. de HMC).

Territorios tradicionales: los espacios necesarios para la reproducción cultural, social y económica de los pueblos y comunidades tradicionales, sean utilizados permanente o temporal (Presidencia de la República de Brasil, 2007^a, política sobre pueblos y comunidades tradicionales. Trad. de HMC).

Desarrollo sustentable: El uso equilibrado de los recursos naturales con el propósito de mejorar la calidad de vida de la presente generación, garantizando las mismas posibilidades para las generaciones futuras (Presidencia de la República de Brasil, 2007^a, política sobre pueblos y comunidades tradicionales. Trad. de HMC).

Comunidad lingüística: toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación *lengua propia de un territorio* hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio (Declaración Universal Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1996).

Grupo lingüístico: Toda colectividad humana que comparte una misma lengua y que esté asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos diversos como los de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas (Declaración Universal Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1996).

Autonomía. Expresión de la libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas del Estado de México, para asegurar la unidad estatal en el marco de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México, adoptar por sí mismos decisiones y desarrollar sus propias prácticas relacionadas, entre otras, con su cosmovisión, territorio indígena, tierra, recursos naturales, organización socio—política, administración de justicia, educación, lenguaje, salud y cultura;

Territorio indígena. Región del territorio estatal constituida por espacios continuos ocupados y poseídos por las comunidades indígenas, en cuyo ámbito se manifiesta su vida comunitaria y confirman su cosmovisión, sin detrimento alguno de la Soberanía del Estado de México, ni de la autonomía de sus municipios.

El Estado tiene una composición pluricultural y pluriétnica sustentada en sus pueblos y comunidades indígenas cuyas raíces históricas y culturales se entrelazan con las que constituyen las distintas civilizaciones prehispánicas; hablan una lengua propia; han ocupado sus territorios en forma continua y permanente; han construido sus culturas específicas.

Son sus formas e instituciones sociales, económicas y culturales las que los identifican y distinguen del resto de la población del Estado (Ley de Derechos y Culturas Indígenas Estado de México, 2000).

Derechos individuales. Garantías que el orden jurídico mexicano otorga a todo hombre o mujer, independientemente de que sea o no integrante de un pueblo o comunidad indígena, por el sólo hecho de ser persona.

Derechos sociales. Facultades y prerrogativas de naturaleza colectiva que el orden jurídico mexicano reconoce a los pueblos y comunidades indígenas, en los ámbitos político, económico, social, agropecuario, cultural y jurisdiccional, para garantizar su existencia, permanencia, dignidad, bienestar y no discriminación basada en la pertenencia a los pueblos indígenas.

Concepto de derechos lingüísticos. Ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; uso de la lengua en privado y en público; uso del propio nombre; relación con otros miembros de la comunidad lingüística de origen; mantener y desarrollar la propia cultura; el resto de derechos culturales, civiles y políticos de contenido lingüístico (Declaración Universal Derechos Lingüísticos, Barcelona, 1996).

Sistemas normativos internos. Conjunto de normas de regulación, orales y de carácter consuetudinario que los pueblos y comunidades indígenas reconocen como válidas y utilizan para regular sus actos públicos y sus autoridades aplican la resolución de sus conflictos.

Usos y costumbres. Base fundamental de los sistemas normativos internos y que constituye el rasgo característico que los individualiza.

Autoridades municipales: Aquellas que están expresamente reconocidas en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México y en la Ley Orgánica Municipal del Estado.

Autoridades tradicionales: Aquellas que los pueblos y comunidades indígenas reconocen de conformidad con sus sis-

temas normativos internos, derivados de sus usos y costumbres (Art.5).

En un texto normativo reciente, el Consejo de la Cultura Gallega (2002) se utiliza, justamente, este procedimiento de exponer los conceptos o terminología dentro de su propuesta de normalización del idioma gallego. Transcribo la sección correspondiente a continuación. Este organismo aclara que esta lista contiene los conceptos más relevantes para la tarea de normalización el idioma gallego y que utilizan los tecnicismos del inglés (Consello da Cultura Galega 2002: 380 y ss).

Política lingüística, primera acepción, como regulación de los usos lingüísticos de una organización, segunda acepción, como responsabilidad de gestión de las lenguas en una sociedad. En la primera acepción existen muchas organizaciones que disponen de políticas lingüísticas (por ejemplo, la empresa *Telefónica*) en el sentido de que existe un mínimo de regulación sobre los usos lingüísticos dentro de ellas, sin excluir que puedan favorecer a una lengua minorizada. En la segunda acepción, una institución asume una responsabilidad (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, por ejemplo), sin negar que la responsabilidad final corresponda al Estado a través de sus instituciones superiores. Se asume el término *política lingüística* por ser una expresión socialmente extendida, pero aquí se prefiere el sentido de *política pública* sobre la lengua (*language policy*).

Lengua como práctica social: a) la cuestión de la utilización de las lenguas pertenece al terreno de lo social, en el sentido de que no interesan como tales, sino de los grupos sociales que las poseen. b) La realidad social de la lengua es un elemento central a la hora de valorar las políticas lingüísticas. Y c) Las cuestiones de la lengua se definen en el terreno de lo social, que se hable o se deje de hablar es de orden social. En este sentido, las políticas lingüísticas son un factor fundamental pero no determinante.

Política (Politics): Designa los juegos y relaciones de poder, con especial atención en los debates y desacuerdos entre los distintos actores, que sirven como antecedentes a la toma de

decisiones; incluye la dinámica de interacción entre los actores, donde se menciona la lógica de la racionalidad política.

Política (Policy): hace referencia a los programas sectoriales y las acciones concretas que emanan de las instituciones de gobierno. Cuando se hace mención en esta normativa de política pública o de política lingüística, se hace referencia a esta dimensión policy.

Producto (output): son las acciones de los poderes públicos, son elementos objetivados de actuación política. Es una dificultad individualizar los “productos” de las acciones institucionales porque muchas veces se trata de experiencias en curso o muestra una gran complejidad en cuanto resultado, como sucede con las campañas de promoción.

Resultado (outcome): se refiere al efecto de la actuación política en la variación de la situación social de la lengua, como consecuencia de la intervención institucional. Es enorme la complicación para determinar resultados. Primero, porque hay que conocer la variación de la situación social de la lengua entre dos períodos, cuánto cambió en términos de competencia, uso (cantidad de hablantes y funciones) y prestigio social. Segundo porque en el conjunto de cambios hay que determinar cuáles son atribuibles a las instituciones oficiales y no son resultados de procesos espontáneos de la sociedad. Este concepto es crucial porque da cuenta de la eficacia y la eficiencia de la política.

Eficacia: relación que se establece entre los objetivos de la política y los resultados (outcome). Permite conocer el grado de cumplimiento que estaba previsto.

Problema: es una construcción analítica; definición de una situación como una oportunidad de mejoría susceptible de intervención de poderes públicos.

Instrumentación: es la organización y aplicación de la política pública, una dimensión que tiene que ver con la materialización de las decisiones a través de canales administrativos y burocráticos oportunos. Concretamente, existe una restricción estructural fuerte para las políticas lingüísticas al nivel

de sectores, regiones o instituciones del gobierno, porque es difícil establecer lo que corresponde y puede hacer cada cual. Es decir, dentro del marco jurídico y político del Estado existen desarrollos de políticas lingüísticas comunes que producen efectos muy diferentes.

2.4.3 Métodos sociales de protección a las lenguas y promoción del pluralismo lingüístico y cultural

La estrategia para encaminar las soluciones a las inequidades y las formas de discriminación lingüística constituye —sin duda alguna— el aspecto más observado y vigilado por los diversos actores de las políticas lingüísticas. La terminología y las argumentaciones se tornan aún más estratégicos en este aspecto. Curiosamente, las propuestas son más bien escasas en las instituciones que aplican las acciones.

El caso de la llamada ‘Educación intercultural bilingüe’, que se ha convertido en la doctrina educativa más generalizada en nuestro continente, es un buen ejemplo de la necesidad de disponer de tecnicismos estables y claros. Al comienzo, esta educación abarcaba tres significados: *política lingüística, metodología de enseñanza y enfoque pedagógico* a partir de la lengua indígena. Las expectativas —tan grandes como la ambigüedad del concepto— han obligado a un “corrimiento” del significado hacia la creación de nuevas instituciones y materiales, que se harán cargo de producir resultados en los tres sentidos mencionados. En la práctica, se trata de una suerte de refundación de este campo institucional. Casi 30 años ha tardado el esfuerzo y aún se encuentra en la fase de instalación.

Con independencia de la falta de consenso acerca de las metodologías más eficientes para arraigar un diseño sociolingüístico plu-

ralista y horizontal, los discursos institucionales de política del lenguaje *consagran*, de hecho, las siguientes:

Socialización de las minorías lingüísticas. Este proceso concita debates sociales que polarizan a los distintos actores. Se visualizan dos alternativas. Una es la *integración* es una socialización adicional de personas que se trasladan y se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia de manera y conserva sus características culturales de origen, pero comparte con la sociedad receptora las referencias, valores y comportamientos suficientes para permitir un funcionamiento social global.

La otra es la *asimilación* que consiste en la aculturación de las personas en la sociedad que las acoge, substituyendo sus características culturales. Debiera ser el resultado de una opción plenamente libre, pero las sociedades huéspedes suelen imponerla como requisito de ciudadanía.

Currículo lingüística y culturalmente pertinente, en el cual la historia, los valores, las lenguas, las tradiciones orales y la espiritualidad sean reconocidos, respetados y promovidos. Los pueblos indígenas reclaman ahora un currículo escolar adaptado a las diferencias culturales, que incluya las lenguas indígenas y considere el uso de metodologías pedagógicas alternativas (UNESCO 2003).

Enseñanza en la lengua materna de los niños. La promoción y promulgación de las lenguas indígenas son aspectos fundamentales para ofrecer una educación culturalmente apropiada. El idioma se convierte en medio esencial para transmitir la cultura, los valores y la cosmovisión indígena (UNESCO 2003).

La propia UNESCO (2003) asume la necesidad de aclarar que el multilingüismo y la interculturalidad no son cotos cerrados de las comunidades indígenas. Por el contrario, sugiere que aquéllas sólo podrán tener éxito si también se logra modificar la mentalidad do-

minante en las sociedades nacionales. Las sociedades contemporáneas deben reconocerse como multiculturales en más de un sentido, ya que junto con los pueblos indígenas también existen minorías nacionales y étnicas, inmigrantes culturalmente diferenciados y otros grupos que reclaman el derecho de ejercer su identidad cultural.

El cuadro 10, *infra*, reúne todas las acciones discursivas comentadas en este apartado, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (Barcelona 1996), la que me permite sugerir la existencia de un formato de discurso regulativo, que tiende a generalizar como material de interlocución con las poblaciones afectadas.

Cuadro N°10:
**Formatos discursivos y contenidos clasificados
según las políticas de lenguaje institucionales**

matos discursivos y contenidos	Proposiciones argumentativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪La invasión, colonización, ocupación y otras formas de subordinación política, económica o social, implican la imposición directa de una lengua ajena o la distorsión del valor de las lenguas y actitudes lingüísticas jerarquizantes; ▪La diversidad lingüística y cultural es la base del universalismo; ▪Los principios de orden universal aseguran la promoción, el respeto y el uso social público y privado de todas las lenguas; ▪Los factores de orden extralingüístico (históricos, políticos, territoriales, etc.) generan condiciones de desaparición, marginación y degradación de numerosas lenguas; ▪Una declaración universal de derechos lingüísticos corrige desequilibrios lingüísticos; ▪La mundialización de la economía y del mercado de la información, la comunicación y la cultura afecta los ámbitos de relación e interacción de cada comunidad lingüística.
---------------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>Socialización de las minorías lingüísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La integración es una socialización adicional de personas que se trasladan y se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia de manera y conserva sus características culturales de origen, pero comparte con la sociedad receptora las referencias, valores y comportamientos suficientes para permitir un funcionamiento social global. ▪ La asimilación es la aculturación de las personas en la sociedad que las acoge, substituyendo sus características culturales. Debe ser el resultado de una opción plenamente libre.
	<p>Unidades lingüísticas minorizadas y en peligro</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidad lingüística, sociedad humana que se autoidentifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. ▪ Grupo lingüístico, colectividad humana que comparte una misma lengua y que esté asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística (inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas).
	<p>Derechos lingüísticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; ▪ uso de la lengua en privado y en público; ▪ uso del propio nombre; ▪ relación con otros miembros de la comunidad lingüística de origen; ▪ mantener y desarrollar la propia cultura; ▪ el resto de derechos culturales, civiles y políticos de contenido lingüístico.

Fuente: Declaración universal de derechos lingüísticos, Barcelona, 1996

En el contexto del conjunto de producciones discursivas mencionadas, cabe postular que las políticas del lenguaje no dependen, en primera instancia, de las actitudes o creencias de los ciudadanos. Son, precisamente, las instituciones de políticas públicas las principales promotoras de una necesaria distinción entre factores privados y factores públicos sobre los que se sustenta una política y de apoyar las acciones colectivas e institucionales como el mejor campo de acción de la política del lenguaje. Es preciso que las nuevas normas legales y sociales no se orienten exclusivamente hacia los ámbitos privados —las ideologías y creencias de los ciudadanos— sino a los escenarios públicos tales como el comercio, la administración pública y la procuración de justicia. Por ello, el reconocimiento de las lenguas indígenas no puede sustentarse principalmente, en la tolerancia de su uso privado o en la promoción del respeto, de la valoración o de la toma de conciencia de su riqueza cultural. La implicación de este planteamiento es que el comportamiento comunicativo público en el marco de la diversidad lingüística no se debiera resolverse sólo en el nivel de las actitudes y las convicciones individuales, pues no es un asunto privado¹²⁵.

Sin haber concluido el análisis del fenómeno de la reflexividad sociolingüística puede postularse tentativamente que las instituciones de la política de lenguaje han asumido objetivos insertos en un proyecto de modernización, tratando de evitar la pérdida de las particularidades culturales de los pueblos indígenas. ¿Por qué se ha tornado necesario asumir o afirmar la identificación étnica? ¿Inercia o intento consciente de retener lo cultural específico ante la fuera del proyecto de modernización?

En este período de complejas transiciones de cambio sociocultural surgirán, seguramente, conflictos y barreras de distinto tipo en

¹²⁵ Un primer paso ya ha sido dado con el reconocimiento del estatuto nacional de las lenguas indígenas en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Ahora resta hacer compatible en la práctica los derechos lingüísticos con los derechos ciudadanos. Es aquí donde las políticas institucionales pueden, y deben, contribuir a hacer realidad la voluntad política expresada en las leyes.

los marcos legales o en las instituciones cuando se intente introducir nuevos discursos y prácticas interculturales pluralistas. Cabe, en todo caso, la duda si los ciudadanos multiculturales asumirán como un compromiso sincero la reorganización intercultural y liberadora y que no se repetirá el estado de inercia que envuelve a los ya numerosos significados ambiguos de los discursos públicos.

2.5 CONCLUSIONES

La cuestión indígena en México —sin ser un problema central en la agenda socioeconómica de la sociedad— ha sido instalada como uno de los referentes emblemáticos de las políticas públicas sobre derechos humanos, educación y otros servicios sociales.

Toda política del lenguaje —tanto en las producciones discursivas como en las acciones de aplicación— suscita discusiones acerca de la objetividad, potencial de cambio y representación. Legisladores y administradores del lenguaje deben operar con la percepción de que sus razonamientos y propuestas tienen un carácter *objetivo*, debido a que tienen independencia respecto de los intereses, conocimientos y prácticas de los hablantes, para emitir diversas acciones a favor de aquellos. En este sentido, la objetividad legal es la que hace la diferencia entre el proceder de la política pública y otros productos del esfuerzo y visiones de los hablantes.

Las representaciones, en cambio, reflejan la condición de ser social y culturalmente producidas e históricamente contingentes, por lo cual el conocimiento, la explicación y la comprensión suscitan una serie de cuestionamientos sobre la objetividad de las concepciones en que se sustenta una política.

Los trabajos explicativos, temáticos y regulativos que contienen las representaciones de los discursos y las acciones de los administradores del lenguaje plantean una estratégica articulación entre el conocimiento de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural y las conductas más virtuosas posibles. Si la articulación se expresa en un documento jurídico o de divulgación, el 'sentido' de la política del lenguaje admite dos interpretaciones. Una interpretación identifica el sentido con el referente del documento. La segunda interpretación, en cambio, se construye a partir del significado o predicación del texto. Es decir, el sentido del discurso y de la acción abarca tanto el proceso de razonamiento (noesis) como los enunciados o las conductas observables (noemas).

En la dimensión referencial se negocian, discuten y denominan los campos temáticos que caracterizan la cuestión indígena como objeto de la política del lenguaje. La mayoría de los documentos — institucionales, multilaterales y comunitarios— identifican tres campos temáticos como columna vertebral de la política: 1. Conflictos y demandas de las comunidades indígenas y movimientos sociales. 2. Repertorio de calificaciones, temas y principios de protección y promoción de lenguas. 3. Métodos sociales de protección a las lenguas y promoción del pluralismo lingüístico y cultural.

La definición, tematización y explicación de estos contenidos de la política del lenguaje constituyen cruciales trabajos de interpretación y comprensión y a menudo dan pie a más controversias que consensos. En particular, el campo 1 (conflictos y demandas) y el campo 3 (metodologías de cambio) son los más observados y criticados por las comunidades etnolingüísticas, no sólo en el diseño sino principalmente en la implementación de la política del lenguaje respectiva.

Los discursos más característicos de las políticas del lenguaje son las definiciones *funcionales* y las *explicaciones de interés*, en el sentido de que no proveen conceptos desde disciplinas científicas, sino que emplean definiciones genéricas y abstractas y además se suman a la cultura de lo políticamente correcto, no disintiendo con los intereses y objetivos de los grupos etnolingüísticos. En ambos casos, los patrones de explicación asumen una compatibilidad con verdades pretendidas y demandas de reivindicación de tales grupos. Así, los discursos se convierten en factores constitutivos de la realidad aludida, tornan innecesaria cualquier argumentación para justificar la validez del razonamiento y sustituyen los intentos de los hablantes por obtener directamente el conocimiento de los fenómenos sociolingüísticos. En estas explicaciones subyace una dislocación del saber, porque usan formas abstractas y recursos de ocultación en buena parte de la fundamentación. En este sentido, existe una crisis no reconocida de la validez de las representaciones de las políticas, porque mantienen una relación ambigua entre los textos de la política del lenguaje y la realidad por regular.

Han fracasado hasta ahora las políticas de lenguaje sustentadas en los enfoques de derechos humanos y del reconocimiento de la diferencialidad de las minorías, porque los miembros de los grupos sociales minoritarios no están ejerciendo en plenitud los derechos individuales y libertades que les permitan alcanzar su realización dentro de sus culturas diferentes. Al parecer, los derechos individuales no constituyen una base suficiente para garantizar el respeto a las diferencias lingüísticas y comunicativas. En particular, los pueblos indígenas, los que habitan en los territorios hispanoamericanos y lusitanoamericanos, se cuentan entre los sectores sociales más pobres y vulnerables del mundo. Por esta circunstancia, se han convertido en uno de los mayores retos para el desarrollo humano solidario.

A pesar del estatus destacado de los pueblos indígenas en las políticas públicas del Estado mexicano y de la mayor visibilidad de las lenguas y culturas indígenas en nuevos dominios del territorio nacional y de Estados Unidos, siguen en curso diversos procesos de aculturación lingüística. La compleja integración poblacional entre

México y Estados Unidos muestra un aumento de la asimilación y del riesgo de pérdida de lenguas vernáculas. Las tendencias uniformadoras, las políticas educativas y los movimientos conservadores, opuestos a la diversidad lingüística, son los factores principales de esta tendencia.

Capítulo 3

CONCEPCIONES Y DISCURSOS REFLEXIVOS DE HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

3.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo exploraré los razonamientos sociolingüísticos que conforman las llamadas *visiones indígenas*, entendidas como actividades creativas de comprensión e interpretación de la comunicación intercultural. En un sentido terminológico, resulta pertinente advertir que este concepto de visión no es compatible con el enfoque que se sigue en numerosos estudios de las culturas indígenas, los cuales se apoyan en una larga tradición teórica de la antropología y de la etnolingüística, las cuales otorgaron un sitio de relevancia analítica al principio de que las visiones de mundo son

representaciones diferenciadas de la realidad y que se derivan de las configuraciones cognitivas subyacentes en el sistema de la lengua materna.

La mención de esta discrepancia involucra un considerable reto teórico para sostener el andamiaje conceptual de la parte más empírica de la investigación que presento, puesto que la perspectiva mentalista de la tradición etnolingüística sobre las visiones indígenas de la realidad contradice tres postulados principales que adopté en capítulos anteriores. Es necesario, por tanto, aclarar las repercusiones de este punto. En breve, el problema de fondo consiste en admitir que el origen étnico de los hablantes de lenguas indígenas ejerce condicionamientos cognitivos sobre el contenido y la orientación conceptual de la capacidad reflexiva, con independencia de las normas sociales y de las cambiantes políticas públicas del lenguaje.

La implicación de este problema es que se cancelan —en el mejor de los casos, se minimizan— las conexiones entre representación, subjetividad y la posibilidad de que las ‘visiones’ de los hablantes y las comunidades étnicas experimenten cambios, por influencia de las actuales políticas del lenguaje y el reconocimiento social de la diversidad de identidades. En suma, existe el riesgo teórico de subestimar dos factores fundamentales de la reflexividad sociolingüística: la historicidad de los procesos comunicativos y la intervención del sujeto en el uso del lenguaje.

Para identificar con mayor precisión esta dificultad conceptual, recapitulo los tres postulados involucrados en esta discrepancia. El primero de ellos afirma que la reflexividad es una capacidad de razonamiento (*noesis*) que no se sustenta exclusivamente en esquemas cognitivos, sino que se activa también con elementos afectivos y —en el caso de las políticas del lenguaje— con formatos o normas sociales e institucionales.

El segundo postulado advierte que los razonamientos reflexivos se correlacionan con cierta lógica valorativa —no contextualizada— que procesa características propias y ajenas, mediante esquemas generales de clasificación y comparación. En esta dirección, su-

gerí que la autoconciencia se construye a partir de la identificación de los contenidos expresados en la conciencia de los otros.

El tercer principio que adopté al respecto consiste en afirmar que la reflexividad sociolingüística toma como elemento referencial cualquier rasgo observable o atribuible a las comunidades de habla, a las lenguas, a las culturas e incluso a las personas hablantes. En este sentido, la selección de rasgos específicos para proferir los razonamientos sociolingüísticos obedece a la relevancia de las mediaciones secundarias y terciarias, siguiendo la propuesta de Wartofsky (*Supra*, apartado 1.5).

Por coincidencia, una nota periodística que circuló en el país en mayo de 2005 sirve para abonar elementos de la realidad mexicana actual a esta discusión, puesto que muestra la multidireccionalidad y la escasa presencia pública explícita de la reflexividad sociolingüística y cultural en los ciudadanos. Se trata de la divulgación de los resultados de la primera encuesta sobre discriminación en México. Me detengo unos momentos en esta noticia.

Se resalta en el prólogo del informe la caracterización de la discriminación como una de las explicaciones de los niveles de pobreza y de desigualdad social en este país, debido a que —por la existencia de prejuicios— se da un trato desfavorable a los ciudadanos por el hecho de pertenecer a una determinada categoría social¹²⁶.

En el citado informe se advierte un llamativo contraste entre el sentir mayoritario de los indígenas encuestados de considerarse altamente discriminados por su condición y, por el contrario, la percepción de los encuestados no-indígenas de que usualmente dan un trato de consideración, no discriminatorio, a la población indígena. En una serie opcional de respuestas —sin embargo— se pone en evidencia la cultura de discriminación del ciudadano mexicano, puesto que seleccionan afirmaciones tales como aquella de que el sector indígena siempre tendrá limitaciones sociales por sus caracte-

¹²⁶ Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Secretaría de Desarrollo Social (2005). Se admite en este informe (p.24), que la discriminación como determinante de la pobreza y la desigualdad es un tema muy poco explorado.

rísticas raciales y que para salir de la pobreza esas personas deben comportarse como no-indígenas (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y SEDESOL 2005: 49 y ss). La implicación de las evaluaciones anteriores es que si los indígenas quieren ser parte de la sociedad mexicana deberían pagar un tributo al cambio sociocultural de integración, es decir, asumir sin mayores objeciones las condiciones del entorno 'nacional' y deponer lo que provenga de las culturas de origen.

Este ejemplo reciente de visiones discrepantes acerca del fenómeno de la discriminación en México sirve para mostrar que la subjetividad se manifiesta en representaciones y discursos reflexivos que se diversifican según el grado de conocimiento del fenómeno, la orientación y la intensidad de las respuestas de los diversos actores. El impacto que posee la discriminación en la convivencia social no hace sino resaltar la importancia de la subjetividad en las ciencias que se ocupan del pensamiento de las personas. El ejemplo de la encuesta sobre discriminación en México permite concluir que los *sujetos* se sitúan dentro del *objeto de reflexión* en un amplio sentido y en sus enunciaciones evaluativas involucran a rasgos del lenguaje, a la estructura socioeconómica y también a las instituciones. Por esta razón, Dagognet (*Op.cit.*) ironiza sobre las simplificaciones que cometen investigadores en ciencias sociales cuando asumen que pueden entrar con plenitud en el universo del pensamiento de los sujetos.

Para desarrollar el problema de las visiones indígenas como actividades creativas de comprensión e interpretación de la diversidad lingüística y de la comunicación intercultural —planteado al inicio de este capítulo— haré uso de una amplia colección de discursos reflexivos, temas, significados y lógicas de razonamiento sociolingüístico, que he elicitado de hablantes de lenguas indoamericanas de varias regiones del país y de otros países latinoamericanos, en distintas circunstancias y en distintos tiempos.

Los materiales de reflexividad sociolingüística provienen de la aplicación de las siguientes cuatro técnicas: 1. narrativas autobiográficas, 2. Entrevistas formales de actitudes, 3. Escalas de selección de juicios reflexivos, inspiradas en el análisis dimensional Q-sort y 4. Adaptaciones de la técnica de Matched Guise. Las técnicas diversas

empleadas en este capítulo sirven específicamente al propósito de explorar interpretaciones y discusiones diferenciadas en torno al fenómeno reflexivo en los hablantes. De manera adjunta al análisis de materiales y resultados extraídos de la aplicación de estas metodologías de elicitación, iré señalando elementos caracterizadores del procedimiento, sin profundizar mayormente¹²⁷.

Como indiqué en la introducción general (*Supra*), no realizo estudios de caso ni pretendo comparar las diferentes técnicas para elicitación de discursos reflexivos. Sólo con el exclusivo propósito de aportar evidencias empíricas a la dirección analítica que desarrollaré en este capítulo, utilizo algunos testimonios y discursos procedentes de distintas realidades socioculturales y de hablantes de diversa condición socioeconómica y laboral.

Vale la pena remarcar, sin embargo, que la interpretación de los diferentes tipos de discursos reflexivos plantea discusiones teóricas y metodológicas específicas, en lo que respecta a la direccionalidad, intencionalidad y referencia de las actividades reflexivas, consecuencia que justifica el tratamiento por separado. Asumo, en consecuencia, que la especificidad de las experiencias no impide la posibilidad de perfilar un panorama común sobre las orientaciones y la pragmática empírica del fenómeno de la reflexividad sociolingüística en torno de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural.

El panorama que resulte de la exploración del conjunto de testimonios y discursos reflexivos empíricos, por un lado, puede permitir el análisis de correspondencias, paralelismos, convergencias y divergencias, entre las teorías, las políticas públicas en el sector indígena y las visiones y valoraciones de los hablantes consultados. Y, por otro lado más específico, conocer con más detalles las cogniciones y valoraciones de los hablantes indígenas en el entorno de la di-

¹²⁷ Expliqué las situaciones de elicitación y las discusiones teóricas implicadas en los diferentes enfoques en el capítulo 1 (*Supra*, apartados 1.2 a 1.5). Sin embargo, cabe reiterar que la elección de las cuatro técnicas señaladas no representan un criterio de importancia metodológica ni de mayor exhaustividad en la elicitación.

versidad étnica y sociocultural, una de cuyas expresiones es la cultura de la discriminación.

La teoría de la conciencia lingüística, al respecto, ha tomado con interés —aunque no haya logrado consensos amplios todavía— la tarea de identificar e instalar dispositivos conceptuales y metodológicos en el territorio de la interioridad y la subjetividad, que puedan aplicarse a diversos casos de bilingüismo social. Me serviré de algunas de esas propuestas para plantear mi análisis.

A modo de hipótesis, planteo que a causa de las barreras lingüísticas y de las desigualdades socioculturales que genera el *multiculturalismo de facto* en la actualidad, los razonamientos y las valoraciones sociolingüísticas adquieren casi siempre el carácter de “explicaciones o reflexiones de interés”, porque en ellas juegan un papel central los objetivos, las necesidades y las dificultades de las poblaciones etnolingüísticas. El reconocimiento general de las poderosas influencias que ejercen factores externos al lenguaje motiva una actividad interpretativa de gran importancia en la *direccionalidad (directedness + aboutness)* de la reflexividad. Esta actividad consiste en el despliegue de una dimensión ética, contextualmente motivada, con cierto matiz de militancia étnica. Por esta razón, los diferentes tipos de ‘explicaciones de interés’ toman el carácter de verdades pretendidas y representativas de demandas de reivindicación del grupo correspondiente, aunque no siempre sea explícita la asociación (Fink 2000).

Resulta muy significativo que la falta de explicitud o de transparencia ilocutiva de las reflexiones enfáticas —la ocultación, dicho de otro modo— no impida que sean eficientes y relevantes en las interacciones sociales. Knuuttila (2002), al respecto, sugiere que hay una naturaleza estropeada en las explicaciones o reflexiones de interés, cuyo síntoma central es la ocultación. A pesar de que este asunto requiere de un análisis más cuidadoso, parece razonable plantear que toda representación o actividad reflexiva de interés pretende intervenir en la realidad aludida, con lo que cualquier argumentación para justificar como verdadera o justa las reflexiones del sujeto siempre resultará un intento enfático.

Una de las dificultades teóricas que deriva de la discusión anterior es aclarar con mayor precisión el impacto que ejerce la función la dimensión ética y de interés de cierto tipo de prácticas reflexivas en la interacción con hablantes nativos y —por comparación— con hablantes foráneos. Más nítida se torna esta dificultad si el fenómeno de referencia que está en juego es un cambio sociocultural mayor. ¿Cómo explican adecuadamente entonces las descripciones, juicios y razonamientos sociolingüísticos de hablantes específicos, encaminados a imaginar o lograr una convivencia sociocultural basada en la ética del pluralismo lingüístico y reorganización multicultural?

A fin de evitar la conjetura de que todo el proceso es individual, es necesario advertir que los sujetos realizan los procesos reflexivos de predicción e interpretación del sentido de acciones y decisiones en el contexto de su sociedad. La intencionalidad del diseño de relaciones sociolingüísticas desde la perspectiva de hablantes de lenguas indígenas, por ejemplo, asumiría como razones centrales las decisiones políticas de la apertura de la sociedad mexicana a la diversidad lingüística y cultural y el objetivo de las comunidades indígenas de extender el uso de las lenguas indígenas en todos los dominios sociales necesarios. De un modo no concluyente, las dos estructuras de interés mencionadas líneas arriba serían dos de los componentes de la intencionalidad del diseño sociolingüístico indígena.

En realidad, son muchos los factores que intervienen en la intencionalidad del diseño sociolingüístico, entre los cuales se encuentran los mecanismos de cognición social e individual, llamados también ‘representaciones cognitivas’. Cabe por tanto proponer que las cogniciones, las valoraciones —el razonar reflexivo, en suma— no pueden comprenderse al margen de las prácticas reales de los sujetos. El principal entramado conceptual incluye el sujeto (individual o grupal), su objeto, las filosofías de la época —como medios de producción de objetivos y políticas—, la comunidad a la que pertenece el sujeto, la organización social y las reglas o normas de comportamiento que posee la comunidad en cuestión (Engeström 1999).

Espero que algunas de las interrogantes formuladas encuentren claridad en los comentarios que vienen a continuación.

3.2 TÓPICOS DE REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA A TRAVÉS DE AUTOBIOGRAFÍAS: CAMBIO SOCIOLINGÜÍSTICO Y EXPERIENCIAS INTERCULTURALES DE HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

La utilización de narraciones autobiográficas representa un recurso frecuente de la investigación cualitativa, que opera con enfoques que resaltan el valor testimonial de los relatos, la dimensión discursiva de la individualidad y los modos como los sujetos dan significado al mundo de vida mediante el lenguaje (Bolívar & Domingo 2006).

La proliferación de investigaciones cualitativas basadas en historias de vida y biografías parece responder a la necesidad de disponer de narraciones auténticas y sencillas. Con ellas es posible elaborar explicaciones de la realidad, a partir de la materialidad creativa de la palabra del sujeto como constituyente de procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves 2001).

Contar las vivencias propias e interpretar procesos y acciones se ha convertido en una perspectiva de investigación de corte hermenéutico, a través de la cual la subjetividad opera como una condición necesaria del conocimiento social. En este tipo de estudios se emplean procesos tales como las interacciones y la negociación de la validez de la observación y del reporte, los cuales involucran formas reflexivas. Se puede establecer —en esta dirección del planteamiento— una compatibilidad entre este tipo de investigación cualitativa

y el análisis de la reflexividad sociolingüística sobre la cuestión indígena. En la experiencia que reporto en este apartado utilicé el procedimiento del reporte autobiográfico para explorar la naturaleza subjetiva del concebir y razonar sociolingüístico¹²⁸.

Si bien el análisis de fuentes autobiográficas da centralidad a la voz de los sujetos, no puede evitar que esos discursos operen como dispositivos de saber, de poder y de resistencias de un sector profesional e ilustrado y que se conviertan en instrumentos de autoridad e influencia en el campo del conocimiento de la vida (Foucault 1999)¹²⁹. La implicación de este postulado es que en el funcionamiento cotidiano de las organizaciones socioculturales los razonamientos sociolingüísticos —aunque sólo sean representaciones parciales y fragmentarias sobre las lenguas y sus comunidades— tienden a agruparse y reorganizarse en torno de discursos y significados más difundidos, públicos y *consensuados*. Se trata de lo que Bronckart (*Op.cit.*) concibe como una tendencia a la estandarización del funcionamiento psíquico. La transición del razonamiento continuo, flexible, abierto hacia unidades discretas constituye —en el marco del constructivismo sociohistórico— la condición básica para la emergencia de un pensamiento consciente.

En este trabajo utilizo textos escritos de orientados a reportar trayectorias lingüísticas que se refieren a segmentos de historias de vida de hablantes de lenguas indígenas, que son maestros bilingües y cursan estudios de educación superior. Dichos relatos correspon-

¹²⁸ Las autobiografías de hablantes de lenguas indígenas constituyen un género discursivo de la reflexividad. Ni el único ni el principal, sólo una modalidad reflexiva que suele tomar libre y creativamente una orientación de los razonamientos, a diferencia de entrevistas y cuestionarios.

¹²⁹ G. Lechuga (2007: 48 y ss.) sugiere que M. Foucault analiza al sujeto de varias maneras: una como ser que habla, vive y trabaja en los siglos XVII y XVIII; se ocupa también del estudio del sujeto en ciertas instituciones donde queda convertido en objeto de conocimiento y de dominación: en establecimientos como las prisiones, los hospitales, los manicomios, las instituciones pedagógicas, etc. El estudio del sujeto y su comprensión implican reconocer cómo interactúan las técnicas de dominación, las relaciones de poder y resistencia, y las técnicas del yo, es decir, la relación entre saberes, poderes y resistencias.

den a autobiografías narradas por quienes las han vivido (Denzin & Lincoln 1992), con las que pretendo explorar significados en torno de coyunturas específicas de cambio lingüístico y de visiones acerca del futuro sociolingüístico multicultural plural.

Los textos autobiográficos no sólo expresan dimensiones de la experiencia vivida, sino que interpretan la propia experiencia y configuran la construcción social de la realidad. Afirmando que la reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea en forma oral o en la modalidad escrita. El sustento en la oralidad o en la escritura deja de tener importancia, si se cumple en lo sustantivo la configuración reflexiva de las historias personales. Bruner (*Op.cit.*), al respecto, señaló que este género de relatos constituyen una forma legítima de conocimiento para construir la realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos.

Por la razón anterior, propongo que los relatos autobiográficos desarrollan explicaciones de significados sociolingüísticos, a partir de la estrategia de configurar la autoconciencia en forma discursiva, comparando y evaluando hipótesis acerca de lo que ocurre en la mente de otros. En la medida en que el sujeto se hace sensible a los pensamientos e inclinaciones de otros, se va configurando la adhesión a sus propios pensamientos. De esta manera, la autoconciencia funciona como fuente de hipótesis sobre la conciencia de otros. En consecuencia, las narrativas autobiográficas permiten abarcar tanto la autoconciencia como la conciencia de otros.

Los relatos autobiográficos de hablantes de lenguas indígenas constituyen la manifestación verbal y expresiva de historias lingüísticas individuales, en las cuales los sujetos enuncian una representación afectiva y explicativa del desarrollo lingüístico experimentado hasta la edad adulta y la construcción de la identidad etnolingüística específica. Sin una intervención direccional del investigador en cuanto a contenidos y secuencia de tópicos por responder, los sujetos hablantes establecen una perspectiva cronológica en la que se insertan diversas correlaciones entre las experiencias lingüísticas y comunicativas con cambios socioculturales de vida.

La exploración analítica de estos relatos autobiográficos se fundamenta en dos intereses conceptuales. Uno es la indagación de si acaso los cambios socioculturales que experimentan todas las comunidades indígenas desplazan los razonamientos y emociones de los individuos hacia parámetros de historicidad y evaluación del origen. Y el segundo interés, es la posibilidad de que las representaciones individuales sobre las relaciones interculturales y multilingüísticas reflejen acercamientos o, por el contrario, conflictos entre el nivel local, nacional y global. Aunque, comienzo por el primer interés conceptual, no pretendo analizar casos particulares de comunidades etnolingüísticas. Como tampoco asumo que estos testimonios constituyen la única y mejor expresión de la reflexividad sociolingüística.

3.2.1 Narrativas sobre trayectorias de cambio lingüístico y cultural

Las autobiografías con intencionalidad sociolingüística confirman —a veces con dramas y sentimientos de vergüenza— la naturaleza emocional, valorativa y enfática de los razonamientos y descripciones de los hablantes. En este marco, los sujetos establecen el punto de partida de la trayectoria, que corresponde siempre al origen natal asociado a la procedencia étnica y a la lengua materna indígena. Los hablantes bilingües indígenas visualizan el comienzo de sus evoluciones lingüísticas y étnicas en una red familiar y en espacio comunitario¹³⁰.

¹³⁰ Los textos autobiográficos que presento son narraciones escritas producidos en talleres de reflexividad por hablantes de lenguas indígenas que en su mayoría tienen estudios de educación superior. En la primera sesión del taller se acordó discutir experiencias personales sobre la condición de indígena en distintos contextos. A continuación les solicité escribir su biografía lingüística y que la entre-

Conservo una reminiscencia del uso de la lengua materna que durante los seis primeros años escuché con mi padre y sus familiares pero el idioma mixe y las costumbres, del pueblo de mi madre tuvieron mayor influencia en mí. (GYA, H, mixe, 2005)

Inicio esta historia recordando mi infancia, misma que viví en una familia zapoteca de la ciudad de Juchitán de Zaragoza, Oaxaca. De donde tengo grandes añoranzas, momentos felices y también por que no decirlo, anécdotas que me entristecen. Recuerdo claramente y en estos momentos viene a mi mente los días en que en el patio de mi casa con amigos, primos y hermanos jugábamos a la casita y a preparar pasteles, donde nuestra comida era lodo, hojas y flores que cortábamos de las plantitas que se encontraban ahí cerca y donde nuestros hijos eran una muñecas de trapo y palo que nosotros creábamos ya que nuestros padres no podían comprarnos muñecas; éramos muy felices y disfrutábamos todos de estar juntos. (RTCH, M, zapoteco del istmo, 2005)

Todo mi origen es por tanto lafkenche es decir, de la costa, lafken 'mar' y —che 'gente, persona', entonces es que somos conocidos como 'la gente de la costa o los mapuches costeros'. (JC, M, mapudungun, 2006)¹³¹.

garan la siguiente semana. Como es de imaginarse, el texto no es espontáneo ni inmediato y refleja sus concepciones sobre el escribir 'culto'. En la siguiente sesión, cada cual dio a conocer su escrito al grupo. En suma, me esforcé por establecer condiciones de explicitación deliberada de sus razonamientos.

El conjunto de los testimonios proviene de elicitaciones con maestros bilingües mixes, chatinos, tostsiles, mixtecos y zapotecos. La mayoría, alumnos de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales se reconocerán en las palabras citadas. A todos ellos, mis agradecimientos. Las notaciones al final de las citas corresponden a la inicial del nombre, los dos apellidos, el sexo, el idioma que hablan y el año del dato.

¹³¹ Las referencias a la lengua mapudungun con notación JC proceden del texto de Jacqueline Caniguan (2006), tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS México DF. Agradezco su autorización para utilizar algunos testimonios.

La historia que nos han contado los abuelos menciona que nuestro origen se encuentra en Monte Albán de donde fuimos expulsados por desobedecer las órdenes del rey, nuestros antepasados buscaron entonces un territorio donde establecerse intentándolo en varios sitios hasta que llegaron a Chichahuaxtla desde donde se esparcieron para ocupar el territorio actual. (FSC, H, triqui región alta, 2005)

En los actuales indígenas adultos, el origen en un poblado rural y la pertenencia a una familia de padres monolingües constituyeron factores determinantes de la socialización lingüística primaria favorable al estatus de la lengua indígena como lengua materna y como soporte visible de la identidad étnica. Cabe esta aclaración porque niños y jóvenes indígenas en la actualidad viven socializaciones lingüísticas complejas y no siempre reproducen la lengua indígena como lengua materna.

A partir de la primera etapa de origen familiar y comunitario evoluciona el perfil lingüístico, cultural e identitario de los hablantes y se desarrolla en la siguiente secuencia:

1. Origen familiar y comunitario
2. Socialización escolar (escuela primaria)
3. Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos
4. Etapa laboral y/o de educación superior en contextos urbanos

En la primera etapa de la trayectoria se registra también —sin mayor reparo por los narradores— la tendencia creciente al bilingüismo funcional en las comunidades lingüísticas y un intenso flujo de contacto con el exterior regional y nacional, fenómenos que no se perciben explícitamente en esta fase como perjudiciales a la vitali-

dad de la lengua y cultura indígenas en las redes familiares y locales.

La interpretación de los hablantes de que la vitalidad de las lenguas originarias —en el contexto de los mundos locales— se evidencia en las identidades de origen y en la mayor cohesión de la población comunitaria resulta convergente con propuestas de Calvet (2004) y de Bastardas i Boada (2002). En efecto, Calvet afirma que los mundos locales tienen una dinámica propia y endógena, que los constituye como uno de los tres niveles del “modelo gravitacional” del funcionamiento de las lenguas. Bastardas i Boada, por su parte, plantea que en los mecanismos de la globalización contemporánea, la realidad lingüística comunitaria o local cumple un papel de factor subsidiario en la comunicación social de la humanidad contemporánea:

La situación lingüística en que nací fue monolingüe en el sentido de que mis padres fueron monolingües mixtecos, pero con interacción social y lingüística con hablantes de la lengua castellana. Desde temprana edad mi lengua fue primeramente el mixteco “sa’an sau”, lengua con la cual tuve el primer contacto, en esta pude pronunciar las primeras palabras y de la misma forma satisfacer mis necesidades comunicativas y sociales; pidiendo cosas de comer, de vestir, de asear, de hablar, de pensar, entre otras muchas. Todo era en mixteco, para mí fue la etapa más feliz de mi vida... (MCS, M, mixteco, 2005)

Mi madre es 100% chatina y mi padre lo es, pero él lo aprendió fuera de su familia donde se desarrolló y mi madre en su familia de nacimiento. Como la familia de mi padre era de una posición “social destacada” en sus tiempos, no se identificaban con los chatinos ya que era fuerte el comentario de desprestigio de los “indios de calzón”. Resultó entonces que mi mamá tenía prohibido hablarme en chatino. (GP, H, chatino, 2003)

En este primer ciclo de historia de los hablantes se perciben los problemas de estatus y de funcionalidad excluyente de las lenguas

del entorno regional, pero no inhibe el aspecto expresivo que es la satisfacción de haber adquirido un saber y un eficiente dominio conversacional de la lengua indígena en un marco comunitario de respeto y trato comunicativo horizontal. Expresiones tales como *etapa feliz, hablar a gusto* y *decir todo lo que se siente* aparecen en el discurso reflexivo sociolingüístico y remiten a características deseables como la seguridad en la expresión y desempeño eficiente en las situaciones comunicativas del contexto local comunitario.

La lengua materna indígena es la herencia de los antepasados, lo cual define la identidad étnica y, a la vez, el saber lingüístico originario se considera como la base para el aprendizaje escolar y social. La lengua indígena sirve para denominar todas las cosas cotidianas —animales, fenómenos—. Crea conocimientos *naturales*, otorga el significado original de las palabras. Es un idioma rico en conceptos, literatura, leyendas, cuentos, crónicas y tiene un presente, un pasado, un futuro y una cosmovisión particular:

El nivel de chatino que yo hablo lo aprendí por mi abuela, ya que ella no ha dejado de comunicarse conmigo en chatino y en parte en español. También lo aprendí con mis compañeros de primaria y con los niños y señores chatinos donde trabajé como promotor bilingüe. Honestamente la profundidad y detalles filosóficos de la lengua chatina lo estoy afinando. (GP, H, chatino, 2003)

La mayor parte mis compañeros de escuela que estuvimos estudiando todavía conversamos en mixteco en cualquier lugar donde estemos y así con la crisis que se vive a veces esta lengua nos ha servido como medio de seguridad en otros lugares toda vez que no nos entienden como son oficinas de gobierno, mercados, ciudades de peligro, etc. (MCS, M, mixteco, 2005)

La segunda etapa de la historia lingüística e identitaria ocurre durante la escolarización en la educación primaria; gira en torno de intensas experiencias de ruptura en las prácticas comunicativas y relaciones culturales impuestas desde ese nivel. La escuela pública,

aún dentro del territorio cultural de las comunidades indoamericanas —es la acusación tradicional— ha jugado un papel muy determinante en un fenómeno de ruptura o discontinuidad en el desarrollo lingüístico, comunicativo e identitario de los alumnos indígenas.

En cierta forma, la castellanización y sus impactos ‘negativos’ constituyen la política pública *de facto* que se ejerce en todas las escuelas de las comunidades indígenas. En cambio, los objetivos de pertinencia cultural y de bilingüismo armónico de la educación escolar indígena —promovidos por el Estado mexicano desde el gobierno de Lázaro Cárdenas (1933-1940)— experimentan el rechazo o el escepticismo de estos ciudadanos, como si se tratara de una política pública más que no se aplica: nada funciona como se anuncia en declaraciones y documentos normativos. Confirman este cuadro numerosas investigaciones que han documentado las consecuencias cognitivas, lingüísticas e identitarias de los procesos de castellanización escolar y de asimilación cultural. Sin embargo, la administración escolar sigue sin reconocer explícitamente este fracaso en la educación escolar indígena.

En las aulas la lengua que más se ha usado es el español fuera de ellas la lengua que ha predominado es el triqui aunque en los últimos 10 años se va incrementando la presencia de niños hablantes de español, la mayoría monolingües, aunque también en los últimos 10 años se ha ido aceptando paulatinamente la propuesta de una educación bilingüe. (FSC, H, triqui, 2006)

Poco antes de mi ingreso a la escuela primaria escuchaba a mis padres conversar con otros adultos, por los años 1966,1967 ‘...sólo aquel que habla castilla tiene posibilidades de triunfar en la vida...’ consideraban asimismo que la escuela era el medio idóneo que podía contribuir con decisión para sacar de la miseria y de la ignorancia a todos los indios. Pero el problema se agrava cuando la escuela de aquella época censura que ‘el dialecto es un obstáculo para que los niños aprendan’ cuando los maestros ‘federales’ reprenden y

castigan a los alumnos que no entienden la clase y aseguran que el “dialecto” es la peor barrera. (JS, H, mixe, 2003)

Destacan en esta etapa episodios de violencia institucional en las escuelas, en nombre de razones lingüísticas y culturales. La percepción de los hablantes de lenguas indígenas con escolarización es que en este período de sus vidas experimentaron situaciones de abuso y discriminación, que les crearon sentimientos negativos en contra de instituciones y prácticas de la llamada *cultura dominante*. Los relatos siguientes reflejan representaciones emotivas sobre sucesos, que resaltan situaciones de incomprensión e incomunicación en el mundo escolar, que dejaron secuelas permanentes en la autoestima de los sujetos:

En una ocasión le pedí permiso para ir al baño, pero lo hice en mixteco, me dijo que se lo dijera en español sino no me daba permiso [...] no podía hablar en español, opté por ignorarla y me fui al baño, era más grande mi necesidad fisiológica [...] A mi regreso la maestra estaba esperándome en la puerta del salón con una vara en la mano [...] le supliqué en mixteco que me dejará en paz y que hiciera el esfuerzo por comprenderme que no podía dirigirme a ella en español pero que iba a poner atención para aprenderlo. (MG, M, mixteco, 2005)¹³²

En el transcurso de los años, esto se tornó en una tensión insoportable, porque no podíamos dejar de hablar en mixe, y nuestro entorno exigía y requería el uso del español, tanto en las situaciones conversacionales con los propios escolares así como también con los trabajos encomendados por los docentes. Parecía que nos encontrábamos en un laberinto, sin salida alguna, y por doquier escuchábamos a personas hablando en español. Esto me llevó a mirar con odio a los demás, y la

¹³² Este testimonio fue recopilado por Marcela Gómez (2004); está documentado en un reporte suyo de práctica de campo de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca. La menciono con la notación MG. Agradezco su autorización para utilizar algunos testimonios de hablantes mixtecos.

mitad de ese odio los guardaba para mí, porque pensaba que nunca debimos haber tomado el camino que conducía a la escuela y menos aun haber dejado nuestras tierras. (JS, H, mixe, 2003)

Mi tránsito por la escuela primaria fue un tanto traumático debido al desconocimiento del español. Mis padres me habían enseñado el mixe, que es la única lengua que saben hablar, por el trabajo que realizaban con mis abuelos, no tuvieron la oportunidad de asistir a una escuela. Por lo tanto, ignoraban por completo el proceso de castellanización que en aquel entonces imperaba en las escuelas y aún en nuestros días. (GD, H, mixe, 2003)

Uno de los aspectos principales del cuestionamiento a la escuela bilingüe indígena castellanizadora se refiere a los deficientes logros lingüísticos y académicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, a pesar de constituir la prioridad escolar de los docentes y de los padres de familia. En los hechos, la pedagogía lingüística en este tipo específico de escuelas de educación básica no se diferencia del común de las escuelas públicas nacionales. El predominio del enfoque gramaticalista y el fracaso en la enseñanza de la lengua escrita impiden mejores ayudas para el desempeño comunicativo y comprensivo de los estudiantes.

En los relatos autobiográficos las personas reconocen haber simulado y fingido la comprensión de las nociones y ejercicios de la enseñanza que recibían. En la actual condición de maestros bilingües indígenas, los sujetos admiten que sólo cuando ingresaron al magisterio han podido percibir en sus alumnos lo infructuoso de enseñar gramática y ortografía de la lengua española, por medio de planas de ejercicios con palabras y oraciones, para subrayar sujetos, predicados, verbos, adverbios, objetos directos e indirectos sin importar si las palabras estaban bien o mal escritas. También ellos se sorprenden exigiendo copias y copias a sus actuales alumnos. No ocurren muchas situaciones en que puedan discutir esta situación con sus pares docentes y con padres de familia:

El primer obstáculo terrible con los docentes fueron sus explicaciones en torno a las actividades plasmadas en los libros de texto. Ahora debo aseverar que no los entendía absolutamente nada. (JS, H, mixe, 2003)

No exagero si afirmo que no recuerdo nada de lo que me enseñaron en la primaria, ni siquiera en lo que respecta al español. Lo que recuerdo son algunos incidentes, pero de enseñanza, nada. (GD, H, mixe, 2003)

Considero que los alumnos tienen un bajo nivel de conocimientos en utilizar esas palabras, sólo en cuestión decir no repetir las palabras o conceptos que dice la maestra, más no sabe interpretar en su propia lengua que es el 'Tzotzil'. (PH, H, Tzotzil, 2004)

El idioma mapuche nunca fue considerado durante mis 8 años de educación básica. Este hecho siento que afectó fuertemente mi competencia lingüística en mapudungun puesto que todo lo que hablaba, leía [...] en castellano. (JC, M, mapudungun¹³³, 2006)

Uno de los descubrimientos comunicativos que se hace evidente con el exclusivismo escolar a favor de la lengua castellana es la experiencia más consciente de la diglosia comunitaria. Los dominios privados y expresivos constituyen el espacio de predominio y vitalidad de la lengua indígena:

[...] pero en la actualidad el español ha tenido una fuerte presencia, debido a la situación socioeconómica y los mass media. El flujo de emigrantes hacia la ciudad de México y los Estados Unidos se ha incrementado en la última década y la comunicación en esos contextos va depender en gran medida en español o en inglés porque son las lenguas dominantes, la lengua de los poderosos. Los que todavía permanecen

¹³³ El Ministerio de Educación de Chile publicó en 2006 una edición bilingüe de *La Araucana* de Alonso de Ercilla y Zúñiga. En ese texto, Elicura Chihuaifaf —el traductor en lengua indígena— utiliza la expresión 'Mapuzugun' para referirse al mismo idioma a que refiere este testimonio reflexivo.

en sus lugares de orígenes tampoco se escapan del español, porque en casi todos los hogares poseen una televisión, una radio, inclusive ya están presentes las computadoras. Pareciera que todos los caminos conducen a hablar esta lengua. (JS, H, mixe, 2003)

El ingreso a la educación secundaria representa el inicio de la tercera etapa de cambio en las historias lingüísticas y culturales, la cual ocurre en un nuevo contexto comunitario, donde se ubica el servicio de la educación secundaria. Sólo los pueblos indígenas mayores poseen este servicio. Muchos de los estudiantes proceden de localidades pequeñas y distantes. Por esta razón, en las escuelas secundarias con mayor cantidad de alumnado se presenta la diversidad interétnica, que involucra no sólo variantes dialectales, sino otras lenguas indígenas y que crea la necesidad de estrategias y códigos pan-étnicos, función que recae usualmente en la lengua castellana:

Para cursar la secundaria me inscribieron en el internado de Reyes Mantecón, Oaxaca...Aquí mi conflicto lingüístico se exacerbó más que lo anterior, porque la escuela admitía a alumnos provenientes de distintos grupos étnicos existentes en el estado: zapotecos, chinantecos, mixtecos, mixes, etc., Y a pesar de ser indígenas, casi todos, en sus conversaciones predominaba el español; mientras que nosotros, para comunicarnos, obligatoriamente teníamos que utilizar el mixe. Era como si fuera parte de nuestro cuerpo. En este sentido, la situación fue más conflictiva lingüísticamente con los compañeros que con los docentes. (GD, H, mixe, 2003)

Al concluir la secundaria, había triunfado el español, nos habíamos sometido a las reglas. Una de ellas era precisamente aprender a hablar el español, si no, las consecuencias resultaban más dramáticas. Así pues, intentábamos comunicarnos en español con los demás, pero había algo en mí que no me permitía hablar con seguridad, sentía que me faltaba algo. Ese algo era nuestra lengua mixe, que permitía diferenciarnos de los otros y nos hacía sentir completos, como seres humanos. (JS, H, mixe, 2003)

Los profesores de la educación secundaria —con cierta independencia del origen etnolingüístico— no han participado tanto en su formación como en sus actividades laborales de las tradiciones magisteriales indígenas, ni pesa sobre ellos el estigma de maestros con un nivel profesional cuestionable. Desde el punto de vista de las interacciones comunicativas —dentro y fuera del aula— asumen el rol de interlocutores respetuosos de la pluralidad lingüística, aunque no siempre comprendan las lenguas indígenas maternas de sus estudiantes. Pero, en este nivel educativo la lengua indígena no tienen ninguna posibilidad de alcanzar el rol de lengua de instrucción, ni menos lengua meta del aprendizaje:

Como estudiante de otros niveles educativos me ví en la necesidad de tratar de comunicarme en español con mis profesores; recordando siempre a los que nos apoyaron en mantener nuestras conversaciones en “sa’an sau”, así que cuando estudié la secundaria seguía teniendo oportunidad de conversar con mis compañeros en la lengua materna, pero para esto ya teníamos que hablar algunas palabras en inglés porque la escuela así lo exigía. Solo que aquí por el hecho de hablar una lengua indígena se tenía que ser acreedor de una beca por parte del Instituto Nacional Indigenista; por lo que la mayoría del estudiantado se favoreció gracias que hablamos el mixteco, esto estimuló nuestro interés por seguir manteniendo un buen promedio y la dedicación era estudiar y estudiar. (MCS, M, mixteco, 2006)

La educación secundaria pone a los estudiantes indígenas en contacto ‘escolar’ —en muy diversas modalidades— con lenguas extranjeras como áreas programáticas, especialmente el inglés. En el aprendizaje escolar del inglés los alumnos indígenas descubren o reconocen operaciones cognitivas —uso de terminologías, clasificaciones— y operaciones lingüísticas tales como fonemas comunes y estrategias de traducción, sobre las cuales tan tomado conciencia durante la práctica del bilingüismo funcional. De algún modo —y en clima de cierta familiaridad— los alumnos reciben nuevos elementos para replantear sus representaciones acerca del bilingüismo social:

Sin embargo, la vida dentro de la comunidad siempre nos dio espacios de diálogo, de interacción y reconocimiento de otros saberes prácticos. La lengua materna para mí se hizo más agradable y la necesidad de comprender aun más el contexto y las relaciones me llevaron gradualmente a relacionar el pensamiento mixe con la palabra mixe para comprender situaciones más abstractas en la vida de aquella comunidad. (GYA, H, mixe, 2005)

El período de la escolarización en el nivel medio superior y universitario profundiza las experiencias lingüísticas y comunicativas de la educación secundaria. Definitivamente, la evolución de la trayectoria de cambio lingüístico ocurre ahora en ciudades mayores o la misma ciudad capital, territorios donde predomina sin mayor contrapeso la lengua castellana, debido a que la política de enseñanza bilingüe todavía no alcanza a estos niveles educativos.

Pero cabe mencionar en este aspecto que en los últimos años crece la oferta de educación superior indígena en el país, debido a dos hechos. Primero, que se ha vuelto una acción de política educativa global la educación inicial en la profesionalización de maestros bilingües indígenas, desplazando poco a poco la oferta de educación continua en la formación de maestros, que desde 1990 ha seguido la estrategia de regularización de maestros en servicio, con modalidades intensivas de escolarización durante los fines de semana. El segundo hecho, también un rasgo de las políticas interculturales actuales, consiste en multiculturalizar paulatinamente la formación de recursos humanos para la educación, mediante centros formadores interculturales tales como las escuelas normales bilingües y las universidades interculturales.

Como sucede en los fenómenos de migración y urbanización de poblaciones minoritarias, ocurre la formación de redes densas de hablantes bilingües, que refuerzan el vínculo identitario, lingüístico, zonal o municipal, permitiendo el uso de las lenguas maternas indígenas, en situaciones de evidente solidaridad e intimidad, lo cual no puede interpretarse como una actitud deliberada de resistencia cultural:

Sin embargo cuando ingreso a la escuela me encuentro también con ese dilema: los maestros nos prohibían hablarlo, aunque en el recreo y los tiempos que no estábamos en el aula era mejor hablar en zapoteco, nos resultaba más fácil y divertido y era una forma de identificarnos con los compañeros que lo hablaban, y aquellos que no se expresaban así, les gritábamos que eran extranjeros. Esta situación no sólo se dio en la primaria, se dio en la secundaria, la preparatoria y la carrera, en algunos lugares y con determinadas personas podíamos hablar en zapoteco y en la escuela no, pero eso sí, aquel que no lo hacía como nosotros era rechazado del círculo y considerado un extranjero con nuestros compañeros. Así con las personas del pueblo nos mostrábamos sinceros y orgullosos, pero si venía gente de fuera nos daba pena reconocer que hablábamos nuestra lengua, pues aunque nuestra entonación nos delataba siempre lo negamos ante los otros, también nos daba pena vestirnos de traje regional, pues eso era para la gente grande y anticuada. (RTCH, M, zapoteco del Istmo, 2005).

La enseñanza media y la adolescencia me encontró fuera de mi casa, fuera de mi pueblo, el mundo se hizo aún más doble. Toda la semana en el colegio—internado, donde las pocas alumnas mapuches (éramos 16) y en el curso solo una: yo. Nos reuníamos de manera inconsciente a conversar. Sólo una admitió conocer el mapudungun. El resto nos limitábamos a señalar una que otra palabra. Sólo hasta cuando estaba a punto de egresar de la enseñanza media asumí que conocía el idioma. Comencé a utilizar sólo el castellano. (JC, M, mapudungun, 2006)

La existencia de redes solidarias de identificación no impide la subestimación o la autosubestimación de la identidad, debido a la presencia de presiones sociales mayores, al nivel de toda la sociedad. Entre los factores más visibles de autoestima desfavorable, la proficiencia lingüística en el idioma de mayor funcionalidad es uno de las condiciones más presionantes. Por así decirlo, es una de las manifestaciones visibles para sostener una duplicación identitaria, que en muchos casos es conflictiva:

Así pues crecí en un mundo de creencias y de actitudes, mismas que orientaron la vida de mis compañeros, las de mi familia y la mía; en donde aprendimos a actuar de acuerdo a las condiciones que la sociedad nos imponía por la fuerza de la costumbre, a considerar que la lengua y costumbres de nuestro pueblo eran inferiores en comparación con otras, lo que provocó que muchas generaciones desvalorizáramos nuestra lengua y nuestras tradiciones, lo que ocasionó que hoy en día encontremos menos gente que hable el zapoteco, además de que quienes lo hablamos ya mezclamos muchas palabras en español, por lo que poco a poco nuestra lengua se está muriendo. (RTCH, M, zapoteco del istmo, 2005)

Cuando llego a la ciudad de Oaxaca, el contexto de momento no es tan favorable; persiste un lenguaje y marco cultural homogéneo, sin que las instituciones políticas y sociales aceptaran aun teóricamente la diversidad. Por lo tanto en esa homogeneidad cultural así concebida por el entorno social de los años 80's, se habla una lengua castellana, se come, se vive, se interactúa diferente en los distintos momentos, es casi un secreto a voces ser indígena. (CMA, H, mixe, 2005)

El ingreso al magisterio de educación bilingüe o a la educación universitaria significa el comienzo de la etapa terminal —según la lógica de secuencia de los relatos autobiográficos— de la evolución lingüística e identitaria. En ambos escenarios, la cuestión indígena tiene una presencia diferente —hasta cierto punto, libertaria y democratizante— que en el resto de los escenarios de la sociedad. El ethos cultural universitario y la fortaleza del magisterio exhiben condiciones críticas y de solidaridad mayores, comparativamente.

Estas tendencias que envuelven el trabajo magisterial y universitario promueven en la autoconciencia de los ciudadanos indígenas entrevistados el enfrentamiento de un dilema ideológico: continúan razonando bajo las concepciones y prácticas sociales que excluyen y discriminan a las lenguas y culturas indígenas o, por el contrario, asumen la postura de un sujeto crítico, que ofrece resistencia contra-hegemónica y promueve el pluralismo lingüístico.

Todas estas creencias que aun persisten, irán transformándose de manera positiva, cuando los profesores estemos capacitados tanto de manera teórica, pedagógica y metodológica, para brindar un trato de igualdad y respeto a niños con diferencias lingüísticas y culturales, cuando la tolerancia dentro del salón de clases sea la constante para erradicar la discriminación y la exclusión (MBZ, M, mixteco, 2005).

En los diversos espacios del desarrollo profesional, los hablantes indígenas por fin tienen oportunidad de acceder a informaciones y conocimientos técnicos para profundizar o ajustar sus concepciones reflexivas sobre las lenguas y las culturas. En el campo educacional, las diversas instancias de formación, capacitación y actualización conectan a los maestros indígenas a circuitos de preparación e información que puede habilitarlos para realizar esfuerzos autogestionarios y colectivos de reivindicación lingüística y cultural.

Hasta el momento, sin embargo, la calidad de la formación y capacitación profesional de los maestros bilingües, alfabetizadores indígenas, promotores culturales y otras actividades laborales en los contextos comunitarios indígenas se realizan en una cantidad insuficiente de planteles de formadores, con una nula vinculación con proyectos de investigación lingüística y educativa, una reducida infraestructura de materiales y fuentes de consulta y —de un modo no menos importante— con una incipiente cultura académica de los estudiantes —maestros indígenas¹³⁴.

¿Cómo afectan tales condiciones la solución del dilema ideológico mencionado? Es una cuestión analítica a la que se le ha puesto poca atención. Un síntoma del actual desarrollo ideológico de los sujetos indígenas es que adoptan estrategias de etnicización de las instituciones educativas y laborales, en las cuales *lo indígena* se super-

¹³⁴ El sistema formador de la Universidad Pedagógica Nacional constituye la administración formadora de maestros indígenas mayor del continente, que funciona en 73 sedes en el país, organización que no tiene parangón en los demás países latinoamericanos. Regulariza profesionalmente a unos 11 mil profesores bilingües.

pone a *lo intercultural*. De algún modo, escuelas normales bilingües se 'indianizan', volteando la normatividad de 'interculturalización' que promueve la administración gubernamental.

En contextos comunitarios con estas características, los discursos reflexivos públicos reflejan más bien creencias y declaraciones enfáticas sobre la lengua y la cultura, con escasas y ambiguas conexiones con la enseñanza y las políticas escolares:

En esta escuela se atienden niños y niñas, su lengua materna es una lengua indígena (Tzotzil). Esta situación ha repercutido enormemente para lograr el aprendizaje significativo. A decir verdad, desde que los alumnos se ingresan a la primaria y sobre todo si maestro sabe de antemano que su objetivo es que los educandos aprendan a leer y escribir al término del período escolar. Al parecer, este contraste ha orillado al docente a tomar una decisión equivocada y que consiste en mecanizar a los alumnos y alumnas. El efecto de esta triste situación es que por parte de los alumnos no llegan a comprender el significado de los conceptos, textos que los alumnos van aprendiendo paulatinamente. (PH, H, Tzotzil, 2004)

Los avatares de la administración de la educación bilingüe originan la rotación continua e irregular de los maestros y promotores indígenas en una gran variedad de comunidades con diferencias socioculturales y sociolingüísticas, aun cuando en ellas residan hablantes de la misma lengua. Esta experiencia laboral los pone en el convencimiento de que la aplicación de las políticas educativas y lingüísticas depende más bien de factores idiosincrásicos, locales. Tal vez el efecto más negativo de esta rotación laboral es que los esfuerzos no sean continuos. En numerosas ocasiones, las iniciativas de los maestros bilingües sobre la lengua, la enseñanza bilingüe y la alfabetización en lengua indígena resultan ser esfuerzos puntuales, que no tienen una duración mayor al ciclo escolar anual en curso:

Por ser de nuevo ingreso en la Jefatura me cambiaron a otra comunidad más alejada de aquí. Es una comunidad netamente indígena, donde las personas valoran su lengua, su

cultura, sus costumbres; todos los niños, personas adultas y jóvenes hablan el mixteco, casi no hablan el español. En el siguiente periodo escolar, me cambiaron en la comunidad de San Martín...Oaxaca. Es una comunidad bilingüe donde se habla lo mismo el español que el mixteco, es que se debe hablar las dos lenguas para poderse defender de aquellos que hablan el español, y tienen a la lengua mixteca como una herramienta porque cuando ellos no quieren que los "fuereños" se enteren de una información delicada inmediatamente usan el mixteco. (MG, M, mixteco, 2006)

Un fenómeno intelectual interesante que aparece en el curso de la transformación de la identidad de los sujetos indígenas es el 'descubrimiento' de que las dicotomías que se asumieron en las primeras etapas de la biografía lingüística y cultural no eran sino regulaciones ideológicas, muchas veces basadas en prejuicios y normas fijadas de un modo autoritario. La entrada de los sujetos a este tipo de razonamientos sociolingüísticos permite el análisis de una dimensión más abstracta y metalingüística de la intencionalidad diseñada (Dennett 1996), es la toma de conciencia de que se portan y asumen creencias, deseos y preferencias, no completamente justificables:

Antes de ingresar al magisterio tenía problemas de identidad étnica y lingüística. Debo aclarar que tengo como lengua materna el español y como segunda lengua el mixe. Como cualquier individuo en donde la situación de diglosia sustitutiva está presente, se van creando cierto rechazo a las lenguas indígenas. (EC, M, mixe, 2003)

He tratado de utilizar la lengua indígena como lengua de instrucción a lo largo del ciclo escolar, pero los niños al final del ciclo escolar aún no aprenden el español, creo que un año es muy corto tiempo para hacerlo, se tiene que dar a lo largo de los 6 años de primaria y continuar reforzándose durante los siguientes niveles. En esta parte he tenido serios conflictos porque pienso que un trato inequitativo: la lengua indígena la utilizamos para acceder al español pero cuando llegamos a esto ¿dónde queda la lengua indígena? A ésta no la

desarrollamos y siento como que se queda truncada pues en español nos dicen que debe tener fluidez, pero en lengua indígena no la propiciamos. No propiciamos la expresión oral, la escritura y la reflexión en la lengua ayuuk. Sigue siendo lo mismo: enseñamos español, evaluamos el español, pero para la lengua indígena no tenemos parámetros (GD, H, mixe, 2003)

Tal vez uno de los resultados de estos razonamientos reflexivos sea la elevación de la autoestima y el desarrollo de una lealtad etnolingüística, basada en elementos procedentes de la preparación profesional que poseen estos hablantes de lenguas indígenas. En este punto, puede recordarse la clásica discusión sociolingüística sobre la función y el impacto social de la toma de conciencia etnolingüística (Schlieben-Lange 1971; Lafont 1979 y 1980. *cf.* Apartados 1.4 y 1.5). Los testimonios que cito a continuación apoyan la concepción que ve en el desarrollo de las capacidades cognitivas y críticas una condición que favorece la concientización activa (militante) y la motivación para realizar gestión identitaria de la lengua materna:

Cuando ingresé a la universidad...fui percibiendo que ser mapuche y aún más conocer el idioma eran características que se valoraban y respetaban tanto por algunos compañeros. Comencé a interesarme por mi propio conocimiento y a notar mi calidad de bilingüe. Hasta ese momento, me concebía como monolingüe de español. Junto con elevar mi autoestima, generó también un interés más académico por los trabajos lingüísticos sobre la lengua mapuche. (JC, M, mapudungun, 2006)

De manera análoga a la necesidad establecer un inicio íntimo y entrañable a la historia lingüística y cultural de los sujetos, el ciclo final puede obedecer a una dimensión espiritual o sincronía de sentimientos y valores que se reflejarían en estado de equilibrio y armonía en los sujetos hablantes de lenguas indígenas:

La lengua mixteca o "sa'an sau" es una lengua de mis antepasados que me sirvió de base para aprender el español, esto

no lo puedo olvidar, porque es un medio de seguridad para mí y al mismo tiempo tengo una identidad de ser gente mixteca. La lengua “sa’an sau” funciona en todo momento sirve para denominar cosas, animales, fenómenos, crea conocimientos, recrea palabras, moderniza palabras de acuerdo al tiempo y espacio en que vivimos. (MCS, M, mixteco, 2005)

Cuando se es adulto en la sociedad zapoteca del istmo, el hecho de hablar en lengua materna implica ahora prestigio y te permite ser parte de la sociedad, las creencias que se tenían es un principio son sustituidas por otras y por ende las actitudes en torno al uso de ésta, se transforman notablemente en el plano individual y en el planos social. En este marco regreso a mi comunidad como persona adulta, en este sentido ya se me exige hablar en L1, las actitudes de represión e intolerancia son ahora de ayuda y corrección. (LCO, M, zapoteco istmo, 2005)

El reencuentro con el origen etnolingüístico y la fortaleza afectiva por la sobrevivencia de la lengua materna o desempeño comunicativo exitoso constituyen indicadores del final de la trayectoria de cambios en los sujetos. En este punto, se da una convergencia con algunas de las metas que proponen ciertas políticas educativas y bilingües. Las personas indígenas que reciben formación, escolarización y acciones afirmativas por parte de instituciones y programas que operan tales políticas debieran mostrar una elevación del orgullo y la lealtad etnolingüística y además el desarrollo de nuevas habilidades comunicativas.

¿Cuánta representatividad tiene este diseño evolutivo del desarrollo sociolingüístico e identitario en las comunidades indígenas? Intentaré ampliar la dirección del camino analítico que seguí hasta el momento.

3.2.2 Niveles de reflexividad en los discursos autobiográficos

No es fácil la tarea de configurar una autobiografía referida al lenguaje y la identidad, cuando nuevas y diversas experiencias comunicativas se encuentran en curso. Conocimientos, sentimientos, informaciones y razonamientos deben articularse en torno de hilos de sentido que —por un lado— establezcan una secuencia en el desarrollo identitario y lingüístico, a partir de representaciones individuales y colectivas. Por otro, la identificación de factores que permitan juzgar si se han logrado los obstáculos que impedían la expresión plena del idioma materno y de la identidad étnica.

3.2.2.1 Orientaciones éticas y cognitivas de las autobiografías

En alta medida, la posibilidad de juzgar con precisión el grado de logro de objetivos está vinculada a hechos externos, sociales, muchas veces institucionales. Por eso, en las autobiografías suele manifestarse una óptica de ‘víctima del proceso de minorización’, cuyas experiencias lingüísticas y culturales se desarrollan en un mundo dominado por ideologías poco compatibles con la diversidad lingüística y la complejidad multicultural.

Esta óptica de minoría etnolingüística —contra lo esperado— puede encontrar sustentos explicativos favorables, a partir del reconocimiento de creencias que circulan *en la voz de los pueblos, porque no se ha tenido conciencia de que todas las lenguas son iguales sólo en el papel* (MBS, M, mixteco, 2006). En varios relatos autobiográficos se reportan y a la vez se convierten en objeto de reflexiones socioculturales:

Poco antes de mi ingreso a la escuela primaria escuchaba a mis padres conversar con otros adultos, por los años 1966,1967 '*...sólo aquel que habla castilla tiene posibilidades de triunfar en la vida...*' consideraban asimismo que la escuela era *el medio idóneo que podía contribuir con decisión para sacar de la miseria y de la ignorancia a todos los indios*. Pero el problema se agrava cuando la escuela de aquella época censura que '*el dialecto es un obstáculo para que los niños aprendan*' cuando los maestros 'federales' reprenden y castigan a los alumnos que no entienden la clase y aseguran que *el "dialecto" es la peor barrera*. (JS, H, mixe, 2003)¹³⁵

Con base en el modelo conceptual de intencionalidad diseñada de Dennett (1996)¹³⁶, prácticamente todos los textos autobiográficos anteriores son clasificables como expresiones de 'intencionalidad reflexiva de orden I'. Esta clase de intencionalidad consiste en la operación de constatar o describir la existencia objetiva de creencias y otros tipos de representaciones valorativas sobre las barreras lingüísticas y culturales que padecen los hablantes indígenas en la mayoría de sus relaciones sociales. Las creencias reportadas son atribuibles tanto al sujeto narrador como a los congéneres comunitarios.

Estas y otras representaciones sobre la lengua y cultura indígenas —en el sentir de los hablantes de las autobiografías— son susceptibles de transformarse de manera positiva, si mejora la formación y la capacitación teórica, pedagógica y metodológica, si se brinda un trato de igualdad y respeto a niños con diferencias lingüísticas y culturales y cuando la tolerancia dentro del salón de clases sea la constante para erradicar la discriminación y la exclusión.

Una importante estrategia para razonar en apoyo de las proposiciones que plantean conflictos o demandas lingüísticas y comunicativas consiste en utilizar principios éticos u orientaciones cognitivas y valorativas que imprimen un efecto de énfasis o legitimidad al razonamiento sociolingüístico, por el hecho mismo de ser asumido.

¹³⁵ Las cursivas representan el énfasis que deseo destacar en el discurso reflexivo.

¹³⁶ Ver también: Perry (2001).

Es lo que Pereda (1994) ha llamado *argumentación enfática*. Presento algunos ejemplos a continuación.

3.2.2.2 La reivindicación del origen etnolingüístico

El origen cultural y lingüístico de las personas pertenecientes a minorías etnolingüísticas o pueblos indígenas experimenta una transformación radical y adaptativa en su valor social, a medida que aumenta la integración sociocultural y laboral del sujeto. En los mundos familiares y locales, lengua y cultura viven un momento originario, armónico y cohesionante. En los contextos interculturales hegemónicos, por el contrario, las normas sociales de la sociedad mexicana todavía tipifican tanto a la cultura como a la lengua indígenas como obstáculos para la comunicación, como rasgos o indicadores de inferioridad en el proceso de integración social, al menos, en dos dimensiones importantes del desarrollo de la persona adulta: la escolarización y el mundo del trabajo asalariado. En ambos dominios de la cultura dominantes ocurren discriminaciones y daños afectivos por lo demás duraderos, que originan experiencias de vergüenza o humillación, como se puede apreciar en los testimonios que transcribo a continuación. El resultado psicosocial es una autoestima lastimada, un sentimiento general de incompreensión. Actitudes —sin duda— arraigadas en la memoria de estos hablantes, hasta el punto de convertirse en uno de los prioritarios problemas existenciales que deben resolverse, a partir de la mejoría del nivel material y profesional en sus vidas:

Por tener filiación a un grupo étnico no se vislumbra con claridad el camino a seguir, porque existe un terrible conflicto del ser. Prácticamente es un problema existencial. (JS, H, mixe, 2003)

Independientemente de las creencias que se tenían en el plano social o del grupo hablante de L1, de forma individual la creencia que tenía era que el uso de L1 era y es importante por lo que a pesar de las actitudes que se tenían con relación a mi persona lo practiqué de manera aislada con otras personas que como yo no podían hacerlo públicamente. El conocimiento o los saberes que se obtienen en relación al zapoteco a partir de esta reflexión resultan muy pobres y deficientes, pueden considerarse como una simple creencia o suposiciones ya que no están basadas en criterios de validez y no corresponden en la totalidad a la realidad. (LCO, M, zapoteco del Istmo, 2005)

Un método para enfrentar las dificultades e inequidades en las situaciones de convivencia intercultural es adaptar los desempeños lingüísticos y comunicativos, a fin de participar sin desventajas normativas en las prácticas discursivas y comunicativas con lo demás interactantes.

3.2.2.3 Reparaciones metalingüísticas y comunicativas

La autoestima ofendida de los hablantes de lenguas indígenas impulsa a disminuir el impacto de hechos de estigmatización y discriminación, mediante la adopción de normas ajenas y formales de uso lingüístico y comunicativo en las situaciones más públicas y formales del intercambio social, opacando los modelos lingüísticos propios. Este fenómeno fue documentado por William Labov (1966) en su clásico estudio sobre la estratificación social del inglés en Nueva York, una de cuyas consecuencias es la hipercorrección. Según lo postulado en la mencionada investigación, los hablantes interiorizan en su cultura comunicativa reglas prácticas para pasar del comportamiento espontáneo —en contextos vitales del dialecto vernacular— a las interacciones regidas por normas lingüísticas genera-

lizadas, que suelen reflejar el modelo lingüístico dominante. En la literatura especializada, este fenómeno se reconoce como la oposición *norma vs. comportamiento*. Para el caso de hablantes de lenguas indígenas no puede asegurarse que ésa la principal consecuencia del desplazamiento del modelo lingüístico propio. Tal vez los maestros bilingües indígenas incurren en la hipercorrección con mayor frecuencia, pero no hay evidencias sólidas al respecto:

Al ejercer mi profesión, inicié en una comunidad lejana, ahí me encontré con otras 2 compañeras egresadas de la misma escuela dónde realicé la licenciatura, cultivamos una buena amistad y en confianza una de ellas me hizo muchas observaciones sobre mi vocabulario en cada oportunidad que había o como se fueran dando las situaciones, por ejemplo me dijo no se dice *fuiste, hiciste, corristes*, sino es *fuiste, hiciste, corriste*, tampoco es *asobar* sino *sobar*, así como no se dice *júgabanos* sino *jugábamos*, no es *báilabanos* sino *bailábamos*. (BRR, M, zapoteco, 2005)

Un aspecto sofisticado en el significado de los discursos reflexivos de la autobiografía lingüística y cultural, muy poco explorado en las investigaciones sociolingüísticas, es la regla discursiva que permite generar una cantidad abierta y progresiva de enunciados, a partir de una reflexión, creencia, estereotipo o prejuicio que cumple una función de matriz valorativa sobre el lenguaje y la población indígena¹³⁷. Se trata del fenómeno cognitivo que se manifiesta con una recursividad de Orden II y otras dimensiones aún más abstractas, que presentó D. Dennett en su obra *Kinds of Minds. Toward an understanding of consciousness* (2004: 68 y ss), en el cual el mecanismo discursivo de la intencionalidad se despliega hacia niveles progresivos a partir de proposiciones reflexivas de referencia.

Este tipo de recursividad tiene como punto de partida la identificación explícita de matrices de creencias y prejuicios sobre la lengua y cultura que circulan en las comunidades indígenas. Tales

¹³⁷ Hago una adaptación de la definición de Mounin (2004⁴: 282-3).

creencias y prejuicios ‘reales’ constituyen la sustancia de la ‘intencionalidad reflexiva de orden I’ (Dennett 1996). La importancia sociolingüística de este nivel I de intencionalidad reflexiva se demuestra en las denominaciones y tematizaciones normativas que se aplican a las experiencias comunicativas y a las lenguas, las cuales operan como un repertorio de calificaciones metalingüísticas, que bien reflejan la autopercepción y, por contraste, la percepción de los no indígenas:

Uno de los pasajes sobre la adquisición de mi lenguaje fue cuando tenía 11 años, unas compañeras de la escuela hablaban la palabra *jaya* o *jayé*¹³⁸ para decir *me encontré*, a mí me parecía auténtica e importante decir esta palabra en lugar de *encontré* y empecé a hablarla, pero mi papá me escuchó cuando se la dije a mi hermana, esto lo irritó y me regañó, *¡cómo que jayé; se dice encontré. ¡jayé lo dicen los serranos!*, esto me hizo sentir vergüenza y ahí quedó este tema. (BRR, M, zapoteco, 2005).

La mayoría de chilenos descendientes de los primeros colonos... acostumbraban a denominar al mapudungun en forma peyorativa, como un *el inglés de los indios*, *el alemán* o frases como *esta gente habla en chino*. (JC, M, mapudungun, 2006)

Sobre la base anterior —cuya función es comprobar las creencias y actitudes— puede ocurrir el trascendental paso a la intencionalidad reflexiva de nivel II, que consiste en desarrollar (meta) creencias y actitudes sobre las creencias y actitudes del primer nivel.

¹³⁸ Las cursivas representan el énfasis que deseo destacar en estos discursos reflexivos de nivel II.

3.2.2.4 Competencia armónica en ambos idiomas

Uno de los temas más típicos de esta transición de intencionalidad es el aprendizaje de los idiomas. La creencia de base es que la adquisición de la lengua indígena se realiza principalmente en un clima solidario de socialización familiar y comunitaria. La creencia de nivel II es que las familias no enseñaban el lenguaje, sino la cultura y la identidad, cosa que de ninguna forma hace la escuela bilingüe indígena con la lengua española. La creencia de nivel II es la nostalgia por las intercomunicaciones afectivas, afines, de proximidad humana. Es interesante esta connotación porque revela una visión crítica sobre el clima impersonal, distante que reinaría en las actuales interacciones comunicativas:

Algunas de las cosas que más marcaron mi niñez fueron la burla, el rechazo y la marginación por haber tenido la suerte de ser indígena. Mi aspecto físico y todas mis manifestaciones culturales, incluyendo desde luego la lengua, no eran aceptables por los que se dicen ser mestizos. Mi comportamiento y todas mis actitudes eran frecuentemente invadidos de temor e inseguridad porque en cualquier momento podía ser objeto de burla y porque de alguna manera me daba cuenta que hablaba mal el español. (GD, H, mixe, 2003)

Comencé a reconocer en mixe el nombre de todas las cosas con las que vivía y tenía relación directa, pues muchos nombres o palabras que designaban estas cosas el español no las vislumbraba. (GYA, H, mixe, 2005)

La educación escolar indígena —incluidas la adquisición y alfabetización de las lenguas— constituye un tópico muy destacado en las creencias y deseos de la intencionalidad de nivel II. En este caso, los hablantes indígenas tradicionalmente han percibido que la escuela debe ocuparse sólo de la adquisición, aprendizaje y alfabetización de la lengua castellana, que es una de las causas de sus dificultades en el intercambio social. Esta metacreencia promueve, de he-

cho, la castellanización. En verdad, las deficiencias y rezagos educativos y lingüísticos demandan aquí más constricciones de parte de las instituciones y de los pedagogos que de los hablantes, quienes solamente visualizan como errónea la plataforma sociopolítica de la escolarización:

Hablar de un bilingüismo coordinado no es para mi nada sencillo y hablar de la educación bilingüe intercultural es un asunto mucho más delicado...Las suposiciones que durante mucho tiempo le atribuimos y que el día de hoy sigue quedando la duda del porque no logramos ser bilingües competentes porque las dificultades siempre han sido los procesos de interacción comunicativa en español. (GD, H, mixe, 2003)

Los preceptos filosóficos y psicopedagógicos dicen que se respeten la lengua materna, es decir las dos lenguas al mismo tiempo. Buscamos la manera de cómo los niños interactúen de manera dinámica sin necesidad de tener una lengua común, es decir aquel que habla castellano el guaraní hablante lo entiende y hay una comunicación, lo mismo ocurre si el fenómeno es al revés. Entonces sacamos una didáctica de aprendizaje simultáneo tan dinámica que las dos lenguas se apoyan mutuamente y crecen, sin necesidad de proponer una técnica rigurosa. Podríamos denominar adquisición y aprendizaje al mismo tiempo. Ahora bien, ¿hacia dónde nos vamos? es quizás la gran incógnita, ya que se necesita un perfil de salida. (RR, H, guaraní Paraguay, 2007)

Durante los primeros años de mi servicio como promotor cultural bilingüe, por el año de 1976, la estigmatización respecto de este personal 'especializado' era enorme. Se nos criticaba y se nos hacía ver por parte de los padres de familia y autoridades locales, que nunca fuimos preparados debidamente para desempeñar la función docente, además de que no teníamos porque hablarles en lengua indígena a los alumnos supuesto de que ellos lo sabían hablar perfectamente y lo que les preocupaba era como hablar español. Aunque debo decir con toda realidad que sí titubeábamos bastante porque efectivamente no habíamos tenido la suficiente formación para desarrollar esa doble tarea: castellanizar y desa-

rrollar los contenidos educativos de los planes y programas de estudio vigentes en aquella época. En la actualidad esta crítica sigue estando presente en el campo educativo del medio indígena pero con mayor participación y discusión. (JS, H, mixe, 2003)

Estaba la creencia que sabiendo leer y escribir, el mapuche no podría ser engañado. (JC, M, mapudungun, 2006)

Otro tópico de intencionalidad reflexiva de nivel II se refiere al tipo de competencias implicadas en el adecuado desarrollo lingüístico y comunicativo de los hablantes indígenas. Tópico por demás crucial para la enseñanza lingüística en las escuelas bilingües indígenas. En torno de él giran creencias y expectativas bien fundadas de que el aprendizaje escolar de las capacidades lingüísticas es el medio más importante para el desarrollo académico de los estudiantes, interpretación que coincide plenamente con la retórica de los documentos normativos y programáticos de las políticas educativas y lingüísticas.

Sin embargo, sobre el nivel II de reflexividad sociolingüística pesan restricciones asociadas al escaso conocimiento sistemático sobre la estructura y funcionamiento de las lenguas. La carencia de información es opacada con explicaciones retóricas sobre el buen hablar y escribir, adicionadas con enseñanzas morales tal como *quien habla bien, bien le va* y otras por el estilo. Cabe hacer notar, además, que los procesos escolares observados muestran lógicas y metodologías didácticas muy distantes de los buenos deseos comunicativos, el trato respetuoso y las proclamadas pertinencias culturales de la enseñanza:

Es indiscutible que expresarse correcta y apropiadamente es lo máximo en los seres humanos. En la vida social ha quedado demostrado que quien “habla bien, bien le va”, ¿será esto lo que hace falta en los niños indígenas? En las situaciones conversacionales quien se expresa apropiadamente son quienes tienen mayores posibilidades de movilidad social. Pero ¿qué significa hablar correctamente? ¿Qué implica comunicarse con espontaneidad, con fluidez y de manera

coherente? ¿Por qué de la comunicación o conversación titubeante, incoherente, pausado, con un vocabulario limitado, buscando siempre la forma de expresarse correctamente? (GD, H, mixe, 2003)

Durante la etapa de la primaria siento que el aprendizaje del español fue en decadencia, en primer lugar porque algunos maestros no tuvieron ni la mínima atención de ver más allá del sujeto, verbo y predicado, tal vez se quedaron con la idea de que queríamos ser bomberos o jugadores de fútbol, o que ni siquiera entraríamos a la secundaria. (JS, H, mixe, 2003)

La focalización de los discursos reflexivos sobre características formales de las hablas refleja la sensibilidad valorativa de los hablantes sobre aspectos retóricos de las enunciaciones. De este modo, rasgos identificados con una variedad coloquial, popular del español son vistos como parámetros poco deseables y materias de corrección idiomática:

Cierta mañana, cuando escasamente llevaba 2 ó 3 meses de estar en la ciudad llega una señora a la casa preguntando si vendíamos los pollos que teníamos en un pequeño gallinero. Yo le respondí que no, que los queríamos 'para parar' porque en ayuc¹³⁹ *Ta'nö* es *estar parado* y, cuando decimos que los pollos no los queremos para cría, expresamos *nya tano-yaambist*, pero que traducido literalmente al español la función gramatical cambia completamente. Aquí se ve claramente cómo las reglas gramaticales regulan el funcionamiento del lenguaje: decir *los pollos los quiero para parar* es incorrecto. (GD, H, mixe, 2003)

El impacto más duradero de la enseñanza y aprendizaje de la racionalidad y acciones comunicativas en las interacciones intra e interculturales proviene de las situaciones e instituciones no escolari-

¹³⁹ Nombre mixe para el idioma indígena correspondiente, que admite varias formas ortográficas. Cf. Hill & Hill (1999), a propósito de los nombres de los idiomas indígenas, en particular del náhuatl.

zadas. La representación reflexiva más extendida en las comunidades indígenas es que se trata de un aprendizaje natural, implícito, no deliberado, pleno de afecto respetuoso y solucionador de necesidades y problemas. Especialmente la lengua materna, cuenta con la ayuda de familiares y ancianos conocedores del idioma indígena. Caso muy diferente es el aprendizaje de la lengua castellana, que siempre requeriría de observación y práctica:

Quiero reconocer que al enfrentarme al ambiente escolar en donde se privilegiaba el uso de la lengua castellana o español tuve problemas para entender palabras, sus significados y sentidos, pero gracias a los profesores que tuve en el primero y segundo grado; quienes me apoyaron lo suficiente para entender el español en forma oral, y con base a este conocimiento más tarde pude leer y escribir el español de ahí que para mí no fue una limitante el hecho de hablar una lengua indígena para aprender el español. (MCS, M, mixteco, 2005)

Consideran que ‘sé usar la lengua’ en las situaciones adecuadas y en el contexto indicado; por ejemplo, existe la denominación *peñi* ‘hermano’ que utilizan sólo los hombres para dirigirse entre ellos, mientras entre las mujeres se usa *lamgen*, ‘hermana’ entre mujeres, así como de mujer al dirigirse al hombre. (JC, M, mapudungun, 2006)

Existe pleno consenso sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje escolar de la lengua castellana —siempre llamada L2, segunda lengua— pese al hecho objetivo de que se convertido en la lengua materna de la mayoría de las comunidades indígenas más integradas y conectadas a la estructura regional y urbana. Aunque esta importancia se despliega mayormente en el plano de la comunicación social, llamadas ‘limitaciones de expresión’, las representaciones descriptivas aluden a problemas de vocabulario, fluidez en las conversaciones, calidad y velocidad de las pronunciaciones, silencios y comprensión. En suma, expectativas que en la actualidad no han sido bien atendidas por la escolarización bilingüe indígena:

En las escuelas se siguen enseñando gramática del guaraní, un guaraní inexistente en el hablante, más bien un perfecto calco del castellano, se excluye la cultura del hablante, pues enseñar guaraní es enseñar un estilo discursivo casi inexistente dentro del propio hablante. Muchas personas con quienes consulto de manera informal me dicen: "Nosotros los paraguayos no necesitamos casi estudiar guaraní, sí que se nos enseñen en guaraní" (RR, H, guaraní, 2007)

Que lo que requieren los alumnos indígenas es aprender bien español, que necesitamos superar las dificultades de fluidez y de vocabulario en los distintos momentos de conversación en español. Que por la falta de un buen dominio del español los alumnos titubean al hablar o prefieren quedar callados por sus limitaciones de expresión que a menudo usan mal las palabras, que su conversación es muy limitado por tener un vocabulario pobre." (GD, H, mixe, 2003)

También cabe incluir en este rango de intencionalidad reflexiva *más sofisticada* de nivel II la operación de redefinir categorías meta-lingüísticas que la tradición asimiladora de la comunidad hispanohablante ha establecido en todos los sectores. No es cosa fácil desarraigar el metalenguaje que se ha establecido en los discursos públicos para denominar las entidades lingüísticas, instituciones culturales y costumbres. Dado que se trata de una estructura simbólica compleja e histórica, resulta prácticamente inviable debatir el sentido establecido, por los insuficientes conocimientos técnicos y la poca atención que se les brinda en los centros escolares. De todos modos, se trata en el fondo de una disputa simbólica por el sentido auténtico que tienen algunas palabras, más específicamente nombres propios, que operan como verdaderas etiquetas de identificación:

Ahí aprendí que al mixteco le dicen 'Tu'un Nda'vi' algo así como 'lengua pobre', porque 'Tu'un' es lengua y 'Nda'vi' es 'pobre' y toda la gente de por estos rumbos así le dicen, pero por mi región (Tlaxiaco) nosotros le decimos 'Tu'un Savi' igual 'Tu'un' es 'lengua' y 'Savi' es 'lluvia' entonces se traduce como 'lengua del pueblo de la lluvia', yo así le digo a mis alumnos que no es una lengua pobre sino que es una

lengua que hablamos nosotros los Ñuu savi (mixtecos), las 'Ña'a savi' (mujeres mixtecas) y los 'Tee savi' (hombres mixtecos). (MG, M, mixteco, 2006)

Chicahuaxtla es palabra náhuatl que significa 'lugar de fuerza', en lengua nánj ní'in se denomina a San Andrés con la palabra **yuma'a** que significa 'pueblo'. (FSC, H, triqui, 2005)

Al idioma mapuche unos lo denominan 'mapuchedungun' y otros 'mapudungun', la primera denominación es dada principalmente por los hablantes, mientras que la segunda es la denominación más popular utilizada por la academia y la dirigencia política (JC, M, mapudungun, 2006).

Tal vez la actividad reflexiva de nivel II más abstracta y compleja, sea el acto de autojuzgamiento, desde la perspectiva étnica. Seguramente, como resultado del intenso esfuerzo de introspección que construye un panorama problemático, saturado de inequidades, el relato autobiográfico abre un espacio importante para el autoenjuiciamiento de las conductas étnicas y lingüísticas del hablante. La acción de autojuzgarse, en el cuadro teórico establecido por Devereux, es una dimensión psíquica que explicita o transparenta los mecanismos de transferencia o de contratransferencia en la interacción sujeto e investigador (Devereux 1977):

Durante mi infancia se me preguntó si sentía vergüenza alguna por mi naturaleza de indio, con seguridad respondí que no, pero que tampoco me llamaran 'indio'... que prefería mejor 'indito'. En realidad no me avergonzaba de mi identidad pero sí tenía mucho temor a la crítica, a la burla y al rechazo por esa falta de un bilingüismo coordinado; por consiguiente mi situación lingüística se tornaba hacia una gran confusión y un gran dilema. Hoy sé que se trata de una situación de diglosia. (GD, H, mixe, 2003)

El propio hablante no le da el valor proyectivo al guaraní, pues éste constituye una desmotivación para el abordaje como lengua de uso oficial. (RR, H, guaraní, 2007)

Los conocimientos o saberes que se tienen en un momento determinado dejan de ser válidos ante la recuperación del L1 original que nuevas generaciones han modificado a través de los años, se han sustituido por nuevas creencias acordes al contexto lingüístico actual. Por estar sucediendo en un tiempo y espacio determinados están sujetos a cambios, por ejemplo las creencias se modificaron ya que por ser adulto e integrarme a la sociedad o grupo hablante de L1 es necesario usar ese código lingüístico. (LCO, M, mixe, 2006)

Estas acciones de autoenjuiciamiento constituyen manifestaciones de vergüenza étnica y comunitaria —por así decirlo— que contiene un fuerte componente de solidaridad e identificación. Es el vínculo o el compromiso ético que los hablantes asumen con el futuro de su comunidad de habla o grupo étnico, que justifica ampliamente la realización de acciones de difusión, defensa y cultivo de la lengua materna, diseño de proyectos de normalización y otras acciones parecidas.

Durante mucho tiempo nuestros abuelos nos metieron la idea de que hablar nuestra lengua era significado de retroceso, hoy en día después de lo vivido me siento orgullosa de mi pueblo, de mis costumbres de mi lengua, de mis raíces, pues lejos de ser un obstáculo significan lo que soy, la fortuna de conocer y hablar dos culturas, dos lenguas. (RTCH, M, zapoteco del istmo, 2005).

He intentado demostrar —en suma— que tanto la actividad intencional básica como la actividad recursiva de nivel II reflejan flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de cambio frente a las circunstancias ideológicas, comunicativas y de las políticas del lenguaje. Es sabido que cada colectivo etnolingüístico elabora diversos mecanismos reflexivos y valorativos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura, de generación en generación y también a otros grupos *externos*. Así, la conducta social se basa en sistemas de convenciones, normas funcionales y representaciones cognitivas que son transmitidas y *filtradas* de un modo intergeneracional. Esto se apoya en la conocida concepción de que el

comportamiento social es un tipo de aprendizaje complejo que está estrechamente vinculado a las orientaciones cognitivas e identitarias que predominan en las socializaciones iniciales.

Las representaciones reflexivas —para cerrar esta sección— contienen posturas intencionales en distintos niveles cognitivos. En este sentido, las autobiografías abren condiciones para explorar los diversos y concurrentes niveles de intencionalidad reflexiva. Ventaja que sólo ofrecen las metodologías reflexivas abiertas, no direccionales.

3.2.2.5 En suma

Las actividades intencionales de los hablantes de lenguas indígenas para interpretar las circunstancias de sus desarrollos lingüísticos y el conjunto de experiencias socioculturales que constituyen sus biografías son practicadas en el contexto de las relaciones locales, regionales y globales.

Tanto la actividad intencional reflexiva básica como en la actividad recursiva de nivel II muestran que los razonamientos sociolingüísticos y también los patrones de comportamiento comunicativo y las preferencias lingüísticas poseen una naturaleza flexible, altamente sensible al contexto, que puede producir un grado alto de inconsistencia proposicional y ética. No obstante, cada colectivo etnolingüístico adopta diversos mecanismos reflexivos y valorativos —normas socioculturales— para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura, de generación en generación y también a otros grupos externos. Así, la conducta social se basa en sistemas de convenciones, normas de procedimiento y representaciones cognitivas que se transmiten de generación tras generación.

Un rango de intencionalidad reflexiva *sofisticada* es la operación de ‘redefinir categorías metalingüísticas’ que la tradición asimi-

ladora del castellano en las áreas de contacto de poblaciones de orígenes diversos ha convertido en herramientas simbólicas de hegemonía sociolingüística. Por esta razón, no es una tarea menor desarraigar o cuestionar las calificaciones metalingüísticas que se han establecido en los discursos públicos para denominar las entidades lingüísticas, instituciones culturales y costumbres. Dado que se trata de una estructura simbólica compleja e histórica, resulta prácticamente inviable desmontar el sentido institucionalizado, por los insuficientes conocimientos técnicos y la poca atención que se les brinda en los centros escolares. Se trata en el fondo de una disputa simbólica por el sentido auténtico que tienen algunas palabras, más específicamente nombres propios, que operan como verdaderas etiquetas de identificación.

Si se tienen en cuenta las nuevas normas legales, la creación de instituciones de políticas lingüísticas y educativas y numerosas acciones para promover la apertura de la sociedad mexicana a la diversidad lingüística y cultural, prácticamente todo el universo indomexicano aspiraría a legitimar la enseñanza y sobretodo el uso de las lenguas indígenas en todos los dominios sociales de la nación¹⁴⁰.

¹⁴⁰ El periódico *La jornada* (2008) informa que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) de México vuelve a activar el objetivo de que los estudiantes indígenas estudien en la primaria su lengua nativa además del español y que el resto de los niños tomen lecciones de alguna lengua local. La propuesta viene después de que el alcalde de la Ciudad de México, Marcelo Ebrard, anunciara en febrero un plan para reavivar al náhuatl -la antigua lengua de los aztecas- ofreciendo clases a todos los empleados de su administración.

En la información se plantea que en México existen unas 62 lenguas indígenas, pero son muy pocas las personas que las usan, por lo que los especialistas temen que puedan desaparecer. Según un estudio de la National Geographic, que cataloga como en peligro de extinción a muchas de las lenguas nativas de Centroamérica y del sur de México, cada dos semanas se pierde una lengua en el mundo. "Son nuestro patrimonio, nuestro espejo. Y no entra en contradicción en absoluto con las iniciativas en función de proporcionarles a los niños otras herramientas idiomáticas como lo es el inglés", dijo el director de INALI, Fernando Nava. Varios departamentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) respaldan la propuesta que Nava presentará pronto formalmente al Gobierno. "Mi reacción, en principio, es buena", dijo Fernando Salmerón, director del departamento de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP. "Si queremos que de verdad las lenguas

En esta expectativa se basa el diseño sociolingüístico alternativo de los indígenas, aun cuando siga adelante el proceso de asimilación, aún en los dominios privados y familiares, antes exclusivos para las lenguas indoamericanas.

Estas representaciones constituyen elementos articuladores de la llamada 'cultura sociolingüística', o sea, saberes compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad de habla respectiva. En la medida que afloran estos saberes, puede aumentar la oportunidad de transitar de la orientación descriptiva a una orientación explicativa de los fenómenos sociolingüísticos.

En términos sociológicos y psicológicos, cabe hacer notar que mientras persistan los estereotipos que asocian a los indígenas con la pobreza, el bajo estatus y la escasa instrucción y mientras se siga menoscabando la autoestima como hablantes indígenas —por mucho que se proclame el orgullo de ser indígena— será muy difícil que se adopte la categoría indígena como emblema y portavoz de un eventual proyecto multicultural de país. Las perspectivas de sobrevivencia de las lenguas seguirán vinculadas con los avatares de las identidades colectivas y a las culturas indígenas.

Por otra parte, la tendencia a la dicotomización en el pensamiento contemporáneo no permite cambiar la condición de barrera que tiene en la actualidad el problema de la diversidad lingüística y cultural. Por mucho tiempo, la tendencia dicotómica parece presidir la visión del contacto lingüístico e imposibilita una organización de la convivencia más armónica entre las comunidades de habla. La gran mayoría de los Estados no pueden o no desean estructurar políticamente una forma que permita la continuidad de la vida lingüística de sus colectivos constituyentes y la intercomunicación intercultural necesaria para la vida en común de estos conjuntos.

indígenas se mantengan y se desarrollen, lo que necesitamos es llegar a eso", explicó el funcionario.

Los razonamientos sociolingüísticos de los hablantes indígenas expresan la expectativa de un equilibrio protegido por las instituciones correspondientes entre la inclusión eficiente en el mundo hispanohablante y el respeto a la diversidad de orígenes étnicos y lingüísticos. Además, muestran un creciente consenso en torno de la idea de que las principales transiciones al pluralismo se produzcan en los dominios sociales públicos que se asuma más como acción individual que colectiva.

El universo de los indígenas emerge en el panorama nacional y global como una realidad en ebullición, con una considerable variedad de intereses y visiones en torno suyo. Si existiera un liderazgo o una organización socioétnica endógena, cohesionadora, con capacidad de convocatoria general, el sector indígena asumiría objetivos y acciones unitarias que podrían alcanzar mayores logros a escala económica y política. En la actualidad, se manifiestan diversas representaciones y proyecciones que pintan el mismo objeto con tintes diferenciados. De todos modos, la tarea dominante es desarrollar la gestión indígena tanto sobre los factores *objetivos* que afectan los cambios socioculturales y lingüísticos, como sobre los factores *subjetivos* que permitan influir favorablemente en los idiomas en situación de riesgo.

3.3 LA ENTREVISTA ACTITUDINAL COMO INFORMACIÓN SOBRE LA INTERCOMUNICACIÓN SOCIAL, LAS LENGUAS Y LA EDUCACIÓN

3.3.1 Preámbulo

La entrevista orientada hacia tópicos de reflexividad sociolingüística constituye una interacción entre investigador y sujeto que tiene como soporte el principio metodológico de que es válido el acceso formal y direccionado a los discursos reflexivos públicos sobre la intercomunicación local, regional y global. Ciertamente, incluye informaciones sobre las experiencias de contacto, la disponibilidad pública de las lenguas en uso, preferencias e ideologías socioculturales.

Puesta en los términos anteriores, la entrevista implica una intervención directa del investigador en la selección de contenidos por preguntar y en la organización discursiva de la interacción, en vista de las necesidades de información subyacentes en los objetivos de la investigación. La eficacia de estas condiciones metodológicas contribuirá grandemente a acumular información suficiente y específica para establecer un reporte *realista* de la situación sociolingüística en cuestión. Pero dejará en la indefinición el acceso a la conciencia del sujeto y las condiciones de validez de los razonamientos reflexivos expresados.

La entrevista —dicho de otro modo— demuestra que una de las dimensiones más potentes de las representaciones sobre la intercomunicación y las lenguas minoritarias son los discursos públicos, los discursos de los colectivos que circulan en todos los ámbitos de

las relaciones sociales, en la condición de cogniciones y reflexiones aceptables, cuando no estereotipadas. En este sentido, la entrevista bien podría considerarse como una técnica de elicitación que tiende a hacer posible el acceso a la zona colectiva del pensamiento reflexivo de los hablantes. En oposición, la zona privada o personal del pensamiento reflexivo del hablante requiere de metodologías de diseño epistemológico muy diferente.

El comentario anterior pudiera interpretarse como una acusación en contra de la entrevista. No es así. Por el contrario, la direccionalidad y el control del investigador en la entrevista puede proporcionar un parámetro comparativo para los diversos razonamientos, metacogniciones y valoraciones que coexisten en una misma mente, como si fuera una especie de pensamiento múltiple y abierto. Mi propuesta de reflexividad, en consecuencia, comprende varios órdenes o niveles de razonamientos reflexivos. Y la entrevista produce una aproximación al nivel de los formatos públicos y convencionalizados de los pensamientos reflexivos.

Por otra parte, los elementos reflexivos que se obtienen en las entrevistas sociolingüísticas presentan una compleja oscilación ente elementos implícitos y explícitos que tornan extraordinariamente difícil el acceso a la conciencia posible de los sujetos. Se observa, en efecto, que los sujetos se aproximan y se distancian muchas veces de estereotipos y prejuicios, distribuyendo responsabilidades entre el 'nosotros' colectivo y el 'yo', narrador-observador del panorama sociolingüístico, asumiendo y criticando a la vez la normatividad socialmente establecida.

En esta breve sección sobre entrevistas reflexivas otorgo una clara preponderancia al propósito de construir un acervo de información *popular* acerca de los procesos sociolingüísticos en general. Pretendo configurar un panorama del funcionamiento multilingüístico de la sociedad, a partir de informaciones, experiencias, testimonios y representaciones en general de hablantes indígenas entrevistados. Aun cuando la temática de la entrevista proviene del investigador, se espera confirmar un conjunto de razonamientos sociolingüísticos arraigados en la conciencia de los hablantes indígenas.

No hay que esperar contenidos inéditos en esta modalidad de reportar un panorama sociolingüístico, como tampoco cabe prever concepciones discrepantes con los postulados de las políticas y programas institucionales sobre la diversidad lingüística y las lenguas indígenas en México. Es más factible, en este sentido, la identificación de explicaciones enfáticas diferentes y otras lógicas de poder para regular el funcionamiento de la intercomunicación social.

3.3.2 Acervos de informaciones y representaciones sociolingüísticas

En esta sección utilizo un procedimiento expositivo diferente, que consiste en poner en la voz de un narrador omnisciente virtual la historia sociolingüística de los pueblos indígenas. En esta técnica, el narrador omnisciente —portavoz del investigador— no puede desentenderse del empleo de reglas de secuencia, frecuencia e importancia para presentar los principales contenidos de los discursos reflexivos de los entrevistados. Tampoco puede eludir —ciertamente— la representación de muchas voces y mentes étnicas, en diferentes contextos multiculturales.

Para la presentación de los contenidos reflexivos —teniendo en cuenta las restricciones señaladas— hago uso de un relato reconstructivo, descriptivo e informativo. El orden con que presento los tópicos no representa ninguna jerarquía sugerida por los hablantes entrevistados. Agrego además que —al igual que en las otras secciones de este capítulo— también presentaré una sistematización y exploración de orden general, que no pretenden parecer uno o varios estudios de caso¹⁴¹.

¹⁴¹ Reitero que los materiales empíricos citados corresponden a diversas fuentes, la mayoría propias. También utilizo fuentes de otros autores, convenientemente

Uso, importancia de las lenguas

En el contexto de las comunidades indígenas rurales y en las redes indígenas barriales en contextos urbanos predominan dos criterios para dirimir el valor o la importancia o la funcionalidad de todas las lenguas que se emplean en la intercomunicación social. El principal de estos dos criterios es el alcance transgeneracional de los idiomas: si son hablados tanto por ancianos como por jóvenes, niños, mujeres y hombres, entonces tienen valor e importancia, sirven a todos los sectores. El segundo criterio se refleja en el siguiente testimonio:

Yo siento que las dos idiomas valen igual. En la casa sólo en creole, en el barrio, si todos somos creole allá en la casa. Sólo en el trabajo me comunico en español y si es necesario, si hay gente ahí que entiende creole, yo voy a hablar en creole. (CM, M, Creole, 2003)

En principio, los idiomas tienen una territorialidad que siempre debe respetarse, pero si existen interlocutores convenientes en espacios no tradicionales puede prevalecer la lengua materna, independientemente del territorio, pero asegurando el entendimiento lingüístico mutuo. *El español no me sirve aquí pero sí en las ciudades*, es el pensamiento de un hablante indígena.

En las últimas décadas, migrantes indígenas a los Estados Unidos dan más importancia al inglés porque están radicando allá y en sus trabajos deben comunicarse inglés. Para muchos hablantes esto está afectando a los idiomas indígenas, se reduce su uso poco a poco.

consultados, que menciono en el momento específico. No todos los datos fueron elicitados con hablantes indígenas en México.

Son importante las tres porque cuando estoy allá “al norte” se usa el inglés y cuando estoy en Oaxaca hablo español, no hablo Mixe porque aunque haya gente que lo habla no les entiendo y cuando voy en mi pueblo hablo Mixe porque ellos me entienden, pero no todos también. (MC, M, mixteco, 2004)

En algunos casos, las instituciones y las autoridades imponen el español, postergando en las situaciones comunicativas formales *lo que es la hablada de la naturaleza, lo que es el idioma zapoteco*. Es decir, los hablantes indígenas asumen que el español es más importante afuera de la comunidad.

Conservación lengua indígena

Frente a los riesgos de disminución de funciones de la lengua indígenas —que provienen principalmente del sector adulto, económicamente activo de las familias indígenas y también del sistema escolar bilingüe— surgen juicios a favor de lo indígena, a partir de lo cual se pide que se enseñen a todos los niños de la comunidad:

xa ka'ana mastru a tu'un va'a kua ña saku'ana to na saku'a nandi yo'o ... nandavio kuioyo ta sa nanda'vi o kuyo, xi'in tu'unyo na kakuyo manda koo ka'ana ve'e skuela (...dicen los maestros que es buena lengua, entonces que lo aprendan todos ... con nuestra lengua nacimos con ella vamos a morir aunque no lo hablen en la escuela) (HM, M, mixteco)¹⁴².

Pero también opiniones negativas que se basan en criterios puristas, hasta cierto punto, deterministas.

Sí las nuevas generaciones que tienen el privilegio de nacer en esta tierra lo hablan bien y lo seguirán hablando, los in-

¹⁴² Cita en mixteco, traducido por Marcela Gómez (2004).

fortunados son los hijos de nuestros paisanos y paisanas que nacen en las Ciudades, en su mayoría solo hablan español y ya no el mixe (GD, H, Mixe, 2004).

En general, sin embargo, puede decir que es mayoritaria entre los hablantes indígenas la tendencia de la afirmación cultural, del reconocimiento amplio en todas las dimensiones de la vida social en el país. La esperanza está depositada en la transmisión intergeneracional de la lengua en niños y jóvenes, inclusive los padres de éstos, a fin de propiciar un desarrollo armónico del bilingüismo funcional, cuando menos. De hecho, cada vez es mayor la conciencia de el estado más propicio para la afirmación etnocultural sería el bilingüismo coordinado, con dominio de ambas lenguas escrito. No está por demás señalar que el sistema escolar bilingüe indígena no ha podido crear las condiciones de actualización profesional ni el clima reflexivo propicio para que todo el sector asuma esta situación como un reto urgente. Gran parte de la documentación investigativa de la educación indígena muestra los insignificantes resultados obtenidos hasta la fecha.

Los servicios comunitarios y regionales de salud, junto con algunas iglesias, aparecen como espacios de mayor uso de las lenguas indígenas. Aunque debe reconocer que no siempre es planificada la mayor presencia de la lengua indígena en sus actividades; más bien atienden la básica e indispensable necesidad de entendimiento lingüístico para realizar diagnósticos médicos o poder ofrecer los servicios espirituales respectivos. Enfermeros y sacerdotes están prácticamente obligados a ser bilingües funcionales, al menos.

Preferencia

La inmensa mayoría de los hablantes indígenas sienten al idioma originario como propio, como la presencia de los antepasados, el recurso más expresivo para todos ellos. La lengua de los antepasados es una lengua más tonal, muy armoniosa, tiene más pala-

bras para decir una cosa, identifica más con la cultura, más respetuosa que el español y además constituye un orgullo.

Me siento mejor en Creole, porque ese es el idioma que más sé, en creole. Y después en inglés, español menos. (MC, M, Creole-Miskito, 2003)

Como una forma más efectiva de resistencia, en algunos casos, para dar a entender

Que mi lengua también es de prestigio, entonces yo lo voy a hablar en cualquier parte. Algunas veces yo digo que no entiendo español o en inglés, sólo de creole, es una manera de presionar, es decir que mi lengua también es de prestigio. Entonces dicen “no importa, habla entonces en creole. Nosotros vamos a entender”. (EF, H, Sumu-mayangna, 2002)

Hablantes, educadores y organizaciones tratan de controlar más favorablemente el uso de los idiomas en los contextos cotidianos, porque advierten que sus idiomas no son aceptados. Se conocen innumerables casos de alumnos indígenas que son integrados en grupos escolares donde predomina el idioma español y se producen muchas muestras de intolerancia, cuya consecuencia puede ser la deserción escolar. Sin embargo, en contextos interculturales donde crece la sensibilidad por la diversidad lingüística, la población mestiza tiene motivación e interés por aprender los idiomas originarios.

Estatus, prestigio

Se ha generalizado en casi todas las latitudes la idea de que una normatividad al nivel de constitución política puede frenar la intolerancia frente a la diversidad. Al respecto, pocos países latinoamericanos asumieron con rapidez el reconocimiento jurídico de todas las lenguas habladas. En 1992, Nicaragua otorgó el estatus oficial a las seis lenguas que se hablan en la costa caribe.

Ya no se dicen que son dialectos, son lenguas oficiales de las regiones autónomas y están en las manos de nosotros, los creolehablantes, de darle el prestigio y de no darle más prestigio al inglés y al español que a nuestra lengua en la región (CH, M, Creole, 2003).

Educadores y líderes indígenas, especialmente, advierten que el apoyo jurídico y las políticas públicas son recursos fundamentales para pluralizar la comunicación Intercultural y reivindicar las lenguas y culturas originarias. Sin embargo, una gran tarea es enseñar los idiomas minorizados y convencer a las generaciones jóvenes de que deben de querer y respetar la lengua materna, y sustituirla por otra de mayor prestigio “entre comillas”. Otro elemento es que la memoria histórica, cuentos por ejemplo, narrada en el idioma más difundido (inglés) *no tiene ese mismo sabor*, y si se dice en español es peor, ya no tiene ni chiste.

Se intenta hacer transitar a las lenguas maternas indígenas de la oralidad a la escritura. Sólo así se podrá realizar una enseñanza escolar en lengua materna, producir todo tipo de publicaciones, avisos, calendarios, ya que es prerrogativa de toda lengua oficial.

Monolingüismo en lengua indígena

Demográficamente —aunque reducido— el sector de los ancianos puede ser movilizado para ayudar a la transmisión intergeneracional de los idiomas originarios. Todavía viven muchos ancianos que no hablan español, que no hablan inglés, que se ofenden si se habla en su presencia un idioma que ellos no entienden. Existen suficientes testimonios que prueban que es posible lograr el aprendizaje de la lengua indígena en un tiempo relativamente corto,

Hay gente que tienen dos, tres años de haber venido a la región y lo aprenden, porque hay bastante mestizos que son bilingües. (CH, M, Creole, 2003).

Las personas mayores son las que hablan mejor la lengua indígena, saben cosas del pueblo, saben de los cuentos tradicionales, leyendas de eventos del pasado y cosas que sucederán en el futuro, dan buenos consejos porque con ella nacieron. Lamentablemente, sus hijos no crecieron con el idioma indígena y no tienen la competencia adecuada,

Pues pero a veces no le entendemos cuando hablamos unas palabras y no encontramos bien como hablar por lo mismo que ya hablamos español y la gente mayor sólo Zapoteco (MB, M, zapoteco, 2006)

Cuando se casó mi hija acá en Huajuapán como se caso con uno de “allá” del pueblo vinieron “los grandes” de mi pueblo y qué bonitos consejos dieron”. (MC, M, mixteco, 2006)

Los idiomas originarios, según muchos hablantes, son *una hablada de la naturaleza, eso viene de la naturaleza, no se puedes decir que alguien enseñó*”.

Los principales maestros de la lengua materna indígena son las generaciones anteriores, mi madre, mi abuela, ella no sabe hablar nada en español, ni una sola palabra, pero sólo hablaba en creole, entonces Y el creole que hablaban ellos era un creole más selecto, más puro, más original que el nuestro. (CH, M, Creole, 2003).

Estructura y escritura de la lengua indígena

A partir de las experiencias multilingües y dialectales, los hablantes advierten particularismos y dificultades estructurales en todas las lenguas, sin excepción: en el zapoteco, el inglés, aymará o en el español. Incluso reconocen evoluciones, como en el siguiente caso:

Porque la estructura del aymar^á, que se maneja al interior de la familia, o que manejaron los abuelos, tiene una estructura gramatical diferente y es más parecida al inglés que al español. (NN, H, aymara, 2006)

En las escuelas se siguen enseñando gramática del guarani, un guarani inexistentes en el hablante, más bien un perfecto calco del castellano, se excluye la cultura del hablante, pues enseñar guarani es enseñar un estilo discursivo casi inexistente dentro del propio hablante. Muchas personas con quienes consulto de manera informal me dicen: "Nosotros los paraguayos no necesitamos casi estudiar guarani, sí que se nos enseñen en guarani" (RR, H, guaraní, 2007)

Estas impresiones se refieren a distintas unidades lingüísticas: palabras, construcciones nominales, formación de números.

El idioma inglés —en particular— es concebido con una estructura complicada, con demasiadas reglas, muchas excepciones, muchas *confusiones en sintaxis* del inglés. Es un idioma complicado de aprender, más que el español. El idioma materno, en cambio, no presenta ningún problema.

A como se pronuncia se escribe el creole. Tenemos las cinco vocales como el inglés. Cuando uno sabe creole es más fácil aprender inglés, se nos hace más fácil a nosotros que a los mestizos porque aunque son dos lenguas diferentes, pero hay comprensión en la comunicación, lo que es diferente es la escritura. El problema viene con la escritura porque nosotros escribimos a como suena y el inglés no. Entonces aprendemos a hablarlo bien, pero la escritura siempre necesita del auxilio de un diccionario. La gente que habla inglés entiende el creole muchas veces, cuando es pausado, porque hay palabras que son propias y ellos desconocen. (CH, M, Creole, 2003).

De la lectoescritura en español se presentan dificultades con fonemas tales como /m/, /r/ porque no existen en los otros idiomas de la comunidad.

Hay palabras como “pañuelo”, eso siempre te cuesta pronunciar, decimos “caretera”. (CH, M, Creole, 2003).

La valoración de aspectos estructurales de las lenguas da origen a una numerosa serie de calificaciones para ponderar el nivel de interferencias. Según los hablantes, los idiomas indígenas se hablan muy mezclados, sólo en ciertas regiones remotas se *el mixe “limpio”*. Es frecuente escuchar que existe una correlación entre ese fenómeno con la baja escolarización y la migración a zonas urbanas. Los jóvenes mezclarían mucho el idioma indígena con el español, porque además ya no desean ser de la *raza india*.

En el último tiempo, se aprecia una mayor flexibilidad en el purismo de los hablantes indígenas acerca de las variantes dialectales. No son pocos los casos en lo que se hacen esfuerzos pan-dialectales de estandarización de la escritura, como sucede en la región sumo—mayangna de Nicaragua y el tratamiento de los dialectos ulwa, panamaska y twaska. Actualmente, incluso, se utilizan palabras del Miskito y del inglés. Aumenta, en consecuencia, el convencimiento de es muy importante dominado las variantes lingüísticas del idioma originario.

La escritura, la promoción de la lengua a nivel escrito y todo eso tiene varias factores que también determinan que tengan una mayor demanda, acogida dentro de la misma población, para tener acceso a esos materiales, ¿por qué es lo que queremos? Lo que queremos que lo que se hace sea devuelto a los mismos comunitarios, a las mismas escuelas, porque de nada sirve tener una investigación, sacar los resultados, hablar de todo eso se maneje sólo a nivel de las instituciones, de las universidades y que la comunidad no maneje qué pasó con todo eso (EF, H, Sumu.mayangna, 2003).

Un efecto casi predecible de estas actividades reflexivas es la demanda de elaboración de gramáticas y otros tipos de documentación y descripción de las lenguas maternas indígenas. Es débil aún el consenso sobre la manera de plantear la escrituración de la lengua. Crece, en el ambiente educativo bilingüe, la tendencia a producir

descripciones pedagógicas de las lenguas. Afirma un maestro pame de San Luis Potosí:

Considero yo importante que primero hay que practicarla, de manera que váyamos encontrando la estructura que tiene esa nuestra lengua porque, voy a poner un ejemplo, cuando yo digo o cuando yo doy una indicación a los niños en español, si les digo "sáquenle punta al lápiz" se entiende y ellos me entienden. Si yo digo en mi lengua materna *Ke're o xi oha dis loj*, ahora con este enunciado lo tradujo otra vez al español y entonces puedo encontrar yo la diferencia de que estoy diciendo en mi lengua materna que debe sacar la nariz del lápiz y bueno en el concepto del español el lápiz no tiene nariz, es una gran diferencia de conceptos que se pueden trabajar con los niños aclarando la manera de cómo decirlo, entonces lo que he encontrado por lo tanto no he podido encontrar la estructura completa en nuestra lengua (MG, H, pame, 2003)

Un rasgo muy observado en las reflexiones sociolingüísticas es el fenómeno de las interferencias en el uso de las lenguas por el hablante bilingüe, que atribuyen a la asistencia a la escuela. Aunque cabe aclarar que no se refiere al tipo de enseñanza, sino a los estilos comunicativos que se dan entre los estudiantes, independientemente del proceso escolar.

La generación anterior no saben hablar en español tampoco, sin mezclar, y no han ido a la escuela para aprender inglés. La mezcla que nosotros le vamos metiendo a nuestro idioma es porque hemos ido a la escuela (MC, M, mixteco, 2004).

La instalación de la escritura de la lengua materna indígena dentro de la cultura escolar es asociada con la valoración o el estatus de la lengua. Aparece con frecuencia la concepción de que si una lengua no tiene escritura es que no funciona, no sirve, no es usual.

Ahora entiendo que no es así, entonces nosotros que estamos empezando a leer escribir en nuestra lengua tenemos el

compromiso de enseñarles a las otras gentes, otros compañeros que no saben leer y escribir. Esta es una manera de fortalecer la cultura de nuestra lengua (CH, M, Creole, 2003).

Educación bilingüe y enseñanza de la lengua indígena en la escuela

La enseñanza escolar de la lengua indígena constituye un debate generalizado en todos los sectores de las comunidades indígenas, donde la opinión mayoritaria restringe la presencia y funcionalidad pedagógica de la lengua indígena, no así de la cultura indígena. De hecho, las expectativas lingüísticas de padres de familia y maestros bilingües operan como una sutil, compleja, vigilante e instrumental barrera para la aplicación de algún modelo educativo bilingüe que coloque a la lengua como meta del ciclo educativo. No es un fenómeno reciente. En la tradición indigenista se le conoce como *castellanización*. A continuación, el testimonio de un padre de familia zapoteco.

Algunos no, algunos sí, si dicen pues bueno mi hijo pues es necesario que lo aprenden, si quieres enseñarlo, enséñalo. Y otros dicen no porque mi hijo va aprender hablar puro español; le digo que tiene que aprender aunque no lo quiera. Tiene que aprender le digo, pues adelanten dicen, pues échale ganas, haber hasta donde pueden ellos aprender.

Un maestro zapoteco reporta la posición contraria:

Yo tengo como 10 niños que vienen con puro español, ya conocen lo que es el zapoteco. Dicen ellos que en la casa lo hablan, y ahí les dice su papá, que te mandé a la escuela para que hablas español, no te mandé para que hables zapoteco.

Otros maestros reconocen también que sus grupos escolar son verdaderos crisoles de diversidad etnolingüística, hasta de seis gru-

pos étnicos. Pero las disposiciones les indican que se enseña en español, luego el inglés como segunda lengua, porque en muchas escuelas, de facto, no se aceptó la enseñanza del idioma indígena como tal. En la costa caribe de Nicaragua, Región Autónoma del Atlántico Sur, “*se da el inglés como la lengua nuestra, se da el inglés como lengua materna a los creolhablantes*”.

Aunque se ha tardado bastante el proceso de implantación real de la educación bilingüe en comunidades indígenas, son paulatinos y crecientes los logros y las experiencias bilingües desde el primero grado de educación básico e incluso de la educación pre—primaria. Destacable en este caso, es la experiencia reportada por Fausto Sandoval (2005) en la región Trique Alta:

Eso si no se yo, porque yo solo lo uso y cuando nosotros lo usamos el idioma sigue, creo los maestros no saben, cuando estaba en mi pueblo ...mastro municipal *no xoo jo koo kunda inio tu'un ka'anan taa kachina koo tu'un va'a kua jo nde'ella viti sinñu'ina*, ora si dicen que es bien y tratan de enseñar con dos lenguas en mi pueblo, pero acá no, puro español, como antes, que en mi pueblo había puros municipales (FS, H, Triqui, 2005).

Va'a cha sana'ara taa sakua'a vatyi ñu'un ña yi'vi cha'un ña kuu ka'ara s'an (Es bueno que lo enseñen los maestros en la escuela porque todavía hay gente grande que no entiende el español cuando yo estuve en la escuela de mi pueblo me enseñaron a leer y escribir en Mixteco, pero no aprendí mucho.... (MC, M, mixteco, 2006).

Persiste, sin embargo, la tendencia sustitutiva o castellanizadora de la escuela bilingüe indígena, que es la trayectoria más conocida por las familias indígenas hasta la fecha.

Yo creo que no por que sería más bueno hablar en español en las clases”, “más bien es conveniente platicar en español en las clases por que nosotros venimos aquí en la ciudad a aprender español por que con el no nacimos, ya el Mixteco pues con ese ya nacimos y ya lo sabemos bien,

Es correcto, pero si yo mando a mis hijos a la escuela es para que aprendan español y así cuando vayan a la ciudad o a otras partes no tengan miedo de platicar con cualquier persona. Si el maestro le habla el mixe, entonces cómo va hablar el español. Yo quiero que los maestros no permitan que platicuen en Mixe con sus compañeros.

Porque aprenden español y siguen hablando mixe. Mi esposo es mixe, pero yo no, entonces a mis hijos desde chiquititos les hablamos pero en español porque nacieron y crecieron en la ciudad de Oaxaca.

Sí, pero también quiero que les hablen en español para que “limpien” su habla, para que no le suceda lo que a mí, que me cuesta mucho trabajo desenvolverme en español. Lo hablo como me van “saliendo” las palabras”.

Tampoco son escasas las ficciones acerca del bilingüismo escolar, tan vulnerable y poco exitoso: *“Es muy importante y es incluso, sería lo ideal que el alumno domine tres lenguas. Un chico trilingüe, claro”* (VH, H, Aymara, 2006).

El necesario proceso de autocrítica comienza a proliferar entre maestros y generaciones adultas.

Porque mucho muy antes, estábamos, cuando estábamos estudiando, los maestros no aceptaban el zapoteco en el salón de clases, a raíz de eso, entonces los padres de familia le dieron la importancia al español; ahora, ya todos estos jóvenes que salieron en este año de clases, de la escuela le están enseñando lo que es español a sus hijos, y ahora dicen ellos que es mejor el español que el zapoteco, pero no es así. (MB, M, zapoteco, 2006)

El crecimiento de la oferta educativa para formar maestros bilingües ha llegado en los años recientes a la educación superior indígena. Universidad Pedagógica Nacional, Escuelas Normales Bilingües y Universidades Interculturales constituyen en la actualidad espacios académicos que permiten contrarrestar la teoría popular de la imposibilidad de la enseñanza de la lengua indígena. *“Sí se puede*

enseñar, la lengua zapoteca a ellos, porque eso es lo que ellos deben conocer ahora para no dejar esa cultura, pues debemos de rescatarla”.

Paulatinamente, los maestros bilingües y los formadores de éstos acceden a más y mejor información técnica sobre la educación bilingüe. No es exagerado mencionar el optimismo de técnicos del sistema de educación bilingüe indígena de poner en práctica la hipótesis de la interdependencia entre la lengua materna indígena (L1) y la segunda lengua (L2). Más todavía, si la dirección propiciada sea *“que sepan leer y escribir en su lengua materna con la intención de que aprendiendo a leer y escribir, el aprendizaje del español es bastante fácil”*

¹⁴³.

Son cada vez más frecuentes las experiencias específicas de enriquecer el desarrollo de la expresión oral con un enfoque hacia la pluralidad de lenguas. Es probable que esta sea uno de los caminos que le dé nueva fortaleza y realidad a la utópica educación bilingüe en México.

Pues de hecho recalcarlo sí, pero enseñarlo no, porque el español es el que nos urge más pues, vuelvo a repetir como aquí desde niño, por ejemplo ya hablan el zapoteco, y les dificulta más hablar el español que el zapoteco. Tienen más necesidad en español que el zapoteco. Pero no dejarlo también el idioma zapoteco (LC, M, zapoteco, 2006).

Los preceptos filosóficos y psicopedagógicos dicen que se respeten la lengua materna, es decir las dos lenguas al mismo tiempo. Buscamos la manera de cómo los niños interactúen de manera dinámica sin necesidad de tener una lengua común, es decir aquel que habla castellano el guaraníhablante lo entiende y hay una comunicación, lo mismo ocurre si el fenómeno es al revés. Entonces sacamos una didáctica de aprendizaje simultáneo tan dinámica que las dos lenguas se apoyan mutuamente y crecen, sin necesidad de proponer una técnica rigurosa. Podríamos denominar adquisición y aprendizaje al mismo tiempo. Ahora bien, ¿hacia dónde nos

¹⁴³ Testimonio reportado por M. Gómez (2004).

vamos? es quizás la gran incógnita, ya que se necesita un perfil de salida. (RR, H, guaraní Paraguay, 2007)

Futuro de la lengua indígena

En la mayoría de las comunidades indígenas ronda el sentimiento de pesar y preocupación por la presencia creciente de manifestaciones del cambio de idioma, tanto en su faceta de sustitución, de asimilación o simplemente de pérdida de las lenguas originarias, especialmente notorio en las generaciones de jóvenes y niños indígenas. El fenómeno no es reciente y está vinculado a una serie de factores que mucho tienen que ver con la integración de la población indígena a la nación mexicana actual.

A modo de ejemplo, los hablantes identifican algunos de esos factores de desplazamiento. La modernización para los hablantes indígenas es uno de esos factores negativos, la tecnología, el computador han ido en contra del idioma indígena. *“Todo es americano. Los libros y todo lo que uno lee resulta que viene traducido al inglés, cachai?* En realidad, no existe un consenso al respecto, puesto muchísimos educadores indígenas y en ciertas acciones de la administración escolar se aprecia la introducción de tecnología como infraestructura de la enseñanza en las escuelas rurales. Una prueba de la aceptación está en el uso del pizarrón electrónico, dentro del programa Enciclopedia, recurso disputado por muchas escuelas indígenas rurales.

Por otra parte, los modelos culturales urbanos se han difundido con inusitada fuerza en todos los ámbitos de la etnodiversidad. Escuela, comedores, instituciones públicos, todo parece funcionar de acuerdo a ese esquema cultural.

Estamos muy cerca de la ciudad, sabemos que los chicos llegan a la ciudad y se transculturizan totalmente. No todos, porque depende del amor propio de cada persona, por la autoestima, eso es lo que más me preocupa (JM, H, aymara Chile, 2006).

En la memoria histórica, la condición de esclavitud de los indígenas y los negros desde la época de la Colonia ha sido asociada firmemente con los significados de marginación y discriminación en las representaciones de los hispanohablantes, los que motivan injustificables conductas de desprecio y subestimación, basadas en la creencia racista de que sólo negros e indios poseen la fuerza y la resistencia para trabajar en condiciones muy rudas, insoportables para miembros de la cultura mestiza o extranjera.

Pero a partir de que se gana la revolución y se inicia el proceso de autonomía, la ley 28...entonces nosotros consideramos el ser diferentes, ya se ha iniciado un proceso de sensibilización a nivel de región con el proceso de interculturalidad. Entonces hay una gran mayoría que nos ven con ojos diferentes y que nos aceptan como personas capaces, que podemos ocupar posiciones (EF, H, sumu-mayangna, 2003).

En este punto coinciden políticas públicas interculturales con universidad y movimientos sociales y políticos. Se está trabajando en este problema actualmente con resultados de apertura y pluralización, aunque no en una dimensión suficiente. Encontramos desde reacciones de confrontación: *'porque si le dicen "Indio tal y tal cosa", entonces uno responde con la misma actitud...Hemos ido madurando en esa relación con la interculturalidad'*, hasta actitudes conciliadoras:

Creo que vamos a superar porque hay comunidades y conviven mucho la gente mestiza y los indígenas, yo creo que hay mucho aprendizaje y hay un respeto mutuo. Inclusive los mismos hablantes del español, les ha interesado aprender también la lengua como una parte de la cultura para valorar, lo que quiere decir es que esto indica de que nos vamos entendiendo y vamos usando la convivencia, en lugar de que haiga separación ¿verdad? Creo que vamos por un buen camino, que falta mucho que hacer (RT, M, zapoteco, 2006).

Es indudable que las ideologías de 'vergüenza' y 'anacronismo', particularmente fuerte en jóvenes contribuyen a ampliar los es-

pacios de funcionalidad de la lengua castellana y al aumento de reglas de convivencia y apariencia no indígenas.

Porque hay hartas cosas que en realidad se están perdiendo, una es porque las personas se avergüenzan de repente de ser mapuche, y les da miedo hablar. (RC, H, mapudungun, 2005)

Sin contar las evoluciones de la estructura de los idiomas indígenas, cuya magnitud de cambio sólo pueden apreciarla los estudiosos de las lenguas y los ancianos, tradicionalmente considerados como mejores hablantes.

La gente pues ya va perdiendo el uso de la lengua porque la mayoría los jóvenes no lo hablan solamente los señores ya de edad avanzada son los que conocen y lo hablan y hay una pérdida del uso de la lengua porque hay mucho cambio o distorsión o movimiento que ha sufrido la lengua y ya no se entiende de igual como las otras (RC, H, mapudungun, 2005)

Algunas percepciones sobre las políticas de lenguaje

Las informaciones y conocimientos técnicos acerca de la normativa jurídica y los objetivos de los programas interculturales están en el nivel más simple y esquemático, por lo que los hablantes sólo pueden sugerir una incompatibilidad entre la ubicación de los funcionarios y la realidad sociocultural específica que se busca beneficiar.

El problema es que los programas, parten ahí de Santiago, salen de ahí de una oficina de cuatro paredes, la realidad aquí es otra. (DC, H, mapudungun, 2005)

No deja de ser verdadero el testimonio anterior en el caso de la definición de los perfiles lingüísticos de los programas. Por ejemplo, suele darse por hecho que todos los niños indígenas tienen como lengua materna el idioma indígena. Este hecho es absolutamente diferenciado en México. La consecuencia de ese supuesto son los fracasos en la aplicación, la decepción de los destinatarios, en muchos casos.

No es extraño tampoco el sentimiento de los hablantes acerca de sus idiomas han sido *vetados* en las situaciones sociales más importantes. Los niños se vuelven temerosos de hablar la lengua materna y ésta a su vez ve reducido su uso al ámbito familiar. “*Se podría decir que algunas familias la conservan solamente para ellos*”. De este punto a preferir exclusivamente el español hay una distancia muy corta.

Sí, porque la mayoría de las personas le están enseñando puro lo que es el español a los niños, ahora la mayoría lo sabe pues, ya no le dan importancia al zapoteco. Sí se está perdiendo, la gente habla más el español (FJR, H, zapoteco Sierra Norte, 2004).

Es común observar que las culturas específicas condenen ciertos rasgos o comportamientos como vergonzosos. Se consideran, por ejemplo, debilidades personales de los jóvenes, los modales suaves, la timidez, la homosexualidad y la pasividad. Debilidades sociales se consideran la pobreza, la dependencia, la caridad, las deudas, la escolarización nula o mínima y también la traición. De hecho, el miedo a la deshonra y la vergüenza son mecanismos importantes del control social que protege la orden existente más que las leyes y que se traducen en prohibiciones de facto. Las éticas de las sociedades feudales y militaristas se basan en la polaridad del honor y de la vergüenza (Marks & Mönnich-Marks 2003).

El profesor...nos dijo —*no se avergüencen de nada si hablan un dialecto, no lo nieguen, no lo escondan, es importante hablarlo*— pero nosotros lo teníamos muy en el fondo escondido y no

queríamos reconocerlo por temor a la burla de los otros. Tuve a una compañera que venía de un pueblo que se llama Santa María Tindu, cerca de acá de Huajuapán de León, ella dijo que sí hablaba el mixteco, entonces algunos compañeros, se burlaban constantemente de ella, le decían *india bajada del cerro a tamborazos, eres una cerrada, incivilizada, eres de Cácalos*¹⁴⁴. Un día no aguantamos tanta burla, nos agarramos a golpes con ellos, mis amigos se unieron a la pelea, fue una riña muy fuerte... (Gómez, 2004)

La vergüenza es un hecho social que afecta. La gente no sólo puede avergonzarse de sí mismos, sino también de sus idiomas, sus niños, los padres, grupo étnico o nación. La vergüenza —en su aspecto positivo, motivacional— protege la integridad del individuo, sus fronteras. Psicológicamente, la vergüenza remite a la niñez más temprana, cuando se desarrolla el doble deseo de admirar, fascinarse e impresionarse y, al mismo tiempo, el deseo de expresar y de mostrarse para impresionar y fascinar a otros (Marks & Mönnich-Marks, *Idem*). Los primeros tiempos de la vergüenza sociolingüística de los hablantes indígenas se crean en el contacto escolar entre el profesor, sus condiscípulos y el estudiante, como las principales formas de interacción en la socialización secundaria. En este marco, la inseguridad en el dominio de la lengua castellana es un fuerte motivo de vergüenza, que se oculta con cierto grado de personalización, para evitar la expresión de emociones que tocan aspectos privados y vulnerables de la identidad personal y familiar.

En todo caso, para todo hablante indígena constituye un objetivo íntimo y valioso la conservación de sus lenguas en el estado más puro y original posible, porque asumen con razón que así la sentirán como verdadera y esencial.

Después de haber acumulado una colección numerosa y multi-temática de razonamientos, categorías y preferencias valorativas ha quedado en evidencia que tanto el saber sociolingüístico como la re-

¹⁴⁴ Con la cursiva destaco discursos reflexivos reportados. Un recurso muy usado en representaciones de orden intencional II.

flexividad en sus distintos niveles deben todo su complejo y abierto edificio cognitivo y valorativo a la identificación de problemas fundamentales que caracterizan la historia etnolingüística y el futuro idiomático y cultural de las poblaciones indígenas de México. Por la base testimonial que se ha expuesta en este capítulo, puede establecerse que tal vez el mayor de los problemas lingüísticos de una comunidad indígena de habla es la asimilación o sustitución de lengua. Alrededor de este problema fundamental se enuncian las reflexiones siguientes, a modo de cierre de esta sección.

Gran cantidad de los testimonios reflexivos han revelado que la asimilación, sustitución o cambio de lengua no es un producto tan sólo de factores externos, *objetivos*. Aún en el caso de que la maquinaria asimiladora efectuara eficientemente su trabajo, los cambios involucran a varias generaciones y no en un plazo corto. También los miembros de los grupos minoritarios —individualmente, con mayor frecuencia— están dispuestos a deponer la lengua y sus costumbres, que son elementos muy importantes, como símbolos y como soportes de significados de identidad. Es obvio que promover el aprendizaje del idioma ‘nacional’ no implica necesariamente la erradicación de la lengua materna del hogar, situación que ocurre con alta frecuencia en la actualidad. ¿Qué tipo de racionalidad orilla a que la situación tome ribetes de eliminación de las lenguas indígenas de los dominios sociales privados? Como veremos, constituye una gran dificultad explicar esta situación, no sólo para los hablantes, sino también para los investigadores. De hecho, el procedimiento más socorrido aquí es describir adicionando factores.

En primer término, en esta situación gravita de un modo importante el objetivo de logro material, el cual acelera la asimilación mucho más que la presión social o las instituciones conservadoras (Glazer 1993). El objetivo de mejoría socioeconómica puede actuar en contra de las lenguas indígenas, si se juzga que el castellano o el inglés son claves del éxito. Gran parte de las experiencias latinoamericanas y de los migrantes a estados Unidos coinciden en mostrar que el buscar una nueva vida significa para los hablantes ponderar muy positivamente la escolarización al modo del contexto receptor,

lo mismo cabe decir de la economía y la salud, a pesar de la discriminación y las dificultades.

Por mucho tiempo —y con mayor razón en la actualidad, en que soplan aires de apertura sociocultural— la educación es considerada como el recurso prioritario para sustentar expectativas de mejoría socioeconómica. Los múltiples testimonios sociolingüísticos de hablantes indígenas mostrarán la enorme preocupación de estas poblaciones por ese recurso.

El uso de una lengua minorizada, sin reconocimiento pleno, foránea en ciertos contextos, se percibe como un *problema social*, porque no se le otorga un estatus alto en la sociedad y se restringe de manera encubierta y explícita en la escolarización. Es explicable, por tanto, que los adultos quieran evitar la experiencia negativa a sus hijos. No son pocos los padres y educadores que aún consideran que la lengua indígena escrita es una dificultad técnica que no pueden resolver, cuyas prometidas ventajas cognitivas no se aprecian de un modo palpable en la realidad escolar. Aunque, en general, han ido aceptando el uso de ambas lenguas en la escuela.

La combinación del objetivo de logros materiales con el deseo de reconocimiento social suele producir una cierta convicción de adaptarse a las reglas de las relaciones interculturales. Lo que es inobjetable desde el punto de vista ético y económico puede transformarse en una razón destructiva para el valor y funcionalidad de la lengua indígena. Por eso, políticas públicas, la educación intercultural y movimientos indígenas intentan enriquecer la convicción de integración sociocultural con la conservación plena de la lengua originaria.

¿Qué razones nuevas pueden existir en los razonamientos de los hablantes indígenas para fomentar restricciones a sus idiomas originarios, cuando es manifiesta, sostenida y generalizada la lealtad etnolingüística? Sin duda se trata nociones reflexivas, imágenes y valores asociadas de un modo muy complejo a las lenguas y al futuro de estas poblaciones. Asunto que está siempre presente en la reflexividad de los hablantes.

Es sabido que las lenguas, más allá de ser un recurso de la unidad nacional, constituye un emblema de una concepción particular de la comunidad y como símbolo de experiencia compartida (historia, cultura, linaje, economía). En este sentido, todo individuo tiene necesidad de la pertenencia y de cumplir las reglas de afiliación a una comunidad particular, que puede ser multicultural, multiétnica y plurilingüe, como son de hecho todas las repúblicas contemporáneas. Adoptar las lenguas de una comunidad particular, por tanto, expresa el deseo de formar parte de ella. Nada extraño hasta el momento con esto. El punto interesante ocurre cuando se dificulta, se excluye, se cuestiona o —finalmente— se niega a alguien el derecho de ser plenamente parte de una comunidad particular. Esta es la situación de los pueblos indígenas dentro de las naciones contemporáneas.

La negación del derecho de integración desencadena un complejo proceso de definición de las identidades. ¿Qué es ser indígena mexicano? Lleva las cosas más allá de la adhesión a un Estado-nación y sus instituciones y sugiere una férrea idea de *cultura común* que está muy próxima a un fundamentalismo lingüístico. ¿Para reivindicar las lenguas indígenas y afroamericanas hay que resistirse a la diversidad cultural y étnica? Sostener la concepción de único elemento de la identidad implica la subordinación de los otros elementos lingüísticos y también degrada a los hablantes.

Por siglos en México, la lengua castellana se instituyó como la única lengua del mercado, la actividad intelectual, del conocimiento y la cultura, soporte y garante de las representaciones que definen a la sociedad mexicana. Paradójicamente, las definiciones actuales de la sociedad mexicana la plantean como moderna, abierta, democrática y multicultural, elementos completamente opuestos a la discriminación, la incultura, los rezagos educativos o valores devaluados o en desuso. Una consecuencia de lo anterior es que no se logrado derrumbar la mixtificación del castellano y de la cultura mestiza.

Por mucha destreza que alcancen los niños indígenas en la lengua castellana, esas mentes crecerán asumiendo que todo lo que caracteriza su identidad (idioma, familia, grupo de referencia) está excluido de las definiciones fundamentales de la sociedad. Pues bien,

una identidad lastimada y devaluada, en el fondo, es un obstáculo muchísimo más difícil de resolver y tiene efectos más negativos sobre el desarrollo personal y académico que el deficiente dominio de una segunda lengua. Todo esto socava la autoestima del hablante, deteriora su capital lingüístico y cultural y su identidad, obstaculizándola práctica y cultivo del idioma que puede desembocar en su pérdida. La remediación de actitudes y representaciones deterioradas de sí mismo no es una tarea mecánica, ni el mero hecho de cambiar de lengua basta para superar esas traumáticas dificultades de los hablantes de lenguas minorizadas.

Las imágenes, estereotipos y prejuicios sobre las lenguas, las comunidades indígenas y los hablantes generarán —en buena medida— los sentimientos y acciones hacia ellas. En un continuo de valores la lengua indígena se define por oposición al castellano y otras lenguas. Pero esta escala de valores implica las posiciones de las lenguas en la sociedad, de modo que las representaciones y acciones de los sectores de hablantes estarán en función de las posiciones sociales de cada parte. Algo de esto se refleja en la primera Encuesta sobre discriminación en México (Consejo Nacional para prevenir la Discriminación y Sedesol 2005), que mencioné antes.

Son diversas —en suma— las dimensiones afectadas en este múltiple proceso que está socavando la base social de las lenguas indígenas a pesar de las políticas de reconocimiento y protección: una vertiente instrumental, otra vertiente expresiva sobre la que actúan los prejuicios contra los indígenas y su cultura en una visión de país moderno, liberal y abierto. Y, por último, una vertiente simbólica donde interviene a) el proceso de desprestigio social que circunda a los hablantes indígenas, b) la presión y tendencia a la homogeneización que fomenta el conflicto respecto a la afiliación y pertenencia, y c) la retórica que niega la legitimidad de las lenguas indígenas como símbolo de la identidad mexicana.

A su vez, desde el interior de las comunidades indígenas, se detecta la tendencia de la predicción que se autonega, basada en una definición errónea de la situación sociolingüística y que sirve, sobre todo, para justificar la omisión particular sobre el curso de los hechos, pero que al fomentar la pasividad, propicia el desenlace.

Nos referimos a la fracción de indígenas que se inhibe del tema y se opone a la educación bilingüe con el argumento de que basta la existencia de un entorno afín, los regresos a la comunidad para que el idioma se mantenga *como pez en el agua*.

Por otra parte, puede apreciarse que los patrones de comportamiento social e individual se van modificando constantemente. No obstante, cada grupo humano elabora una serie de mecanismos para transmitir de generación en generación — y también a otros grupos “externos” — los significados atribuidos a los elementos más importantes de cada cultura. Así, la conducta social se basa en sistemas de convenciones, normas de procedimiento y representaciones cognitivas que son transmitidas y *filtradas* de generación tras generación. Esto se apoya en la conocida concepción de que el comportamiento social es un tipo de aprendizaje complejo que está estrechamente vinculado a las orientaciones cognitivas e identitarias que predominan en las socializaciones iniciales.

Todas las sociedades o grupos humanos, por último, elaboran sus complejos sistemas de control y legitimación que garantizan la transmisión y la supervivencia de las pautas de conducta habituales. Estos mecanismos de control y legitimación cobran una especial importancia en cuanto a las nuevas generaciones se refiere ya que ellos son el grupo social que representa una especie de costo evolutivo y crítico de las estructuras sociales.

3.4 ALINEACIÓN Y GRADACIÓN DE RAZONAMIENTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS A PARTIR DE DISCURSOS REFLEXIVOS DE HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

El trabajo experimental que se presenta en esta sección intenta establecer un balance entre procedimientos cuantitativos y cualitativos para procesar discursos reflexivos sociolingüísticos. Los contextos de elicitación fueron talleres sobre reflexividad con hablantes de lenguas indígenas, en los cuales utilicé un listado no ordenado de 20 juicios o proposiciones reflexivas¹⁴⁵, con el propósito de explorar consensos o discrepancias sobre razonamientos y evaluaciones del tipo que analizo en este trabajo. Este diseño de elicitación constituye una adaptación parcial de una técnica del análisis dimensional llamada *escalas Q-sort*.

3.4.1 Caracterización de la metodología Q-sort

El empleo de la técnica Q-sort permite realizar a las personas —en un tiempo relativamente corto— graduar u ordenar proposiciones reflexivas sobre asuntos complejos, significados, haciendo más práctico el tratamiento de la información que se proporciona sobre el fenómeno sobre el cual se quiere ordenar razonamientos. Según los partidarios de esta técnica, es un buen instrumento para tratar y discutir entre 60 y 90 aspectos del problema que se quiere clasificar. Mi percepción —motivada por los talleres sobre reflexividad— es que en efecto el instrumento permite ordenar y clasificar proposiciones en un tiempo breve, pero su carácter de diseño cuantitativo termina por inhibir la necesidad explicativa de los criterios que se tienen en cuenta para establecer las clasificaciones.

La técnica del Q-sort comienza con la presentación de una diversidad finita de opiniones —en este caso— sobre la situación so-

¹⁴⁵ Los discursos en cuestión son materiales que fui obteniendo en diversas visitas y actividades en diferentes regiones indígenas.

ciolingüística de las lenguas y culturas indígenas. Más que obtener la verdad, se trata más bien de obtener y explorar la variedad de construcción de un espacio simbólico desde los participantes. Es posible, por tanto, centrarse en la experiencia de los participantes y trabajar con sus estilos de ordenar los juicios evaluativos. De este modo, no es lo principal el instrumento de discursos reflexivos que se le proponen, sino los focos de análisis que van surgiendo durante esta actividad (Cross, 2005)¹⁴⁶.

La base instrumental de este procedimiento consiste en alinear u ordenar un conjunto de declaraciones, aleatorias, algunas compatibles, otras discrepantes (Brown, S.R. 1996). Se proporciona a los participantes una escala de categorías evaluativas. Los participantes ordenan los juicios, de acuerdo a una distribución polarizada, que permite ver las preferencias subjetivas dentro del universo ideológico de su entorno. Los resultados son anotados por los propios participantes en un concentrado especial.

A partir de estas respuestas de preferencias, comienza el análisis de las respuestas. Según Cross (*Idem*), la técnica Q-sort emplea una forma particular de análisis multivariado, para identificar y describir las diversas experiencias en torno del fenómeno por analizar. A través de la coordinación del debate, paulatinamente el grupo se enfoca en el análisis reflexivo de los discursos ordenados.

La etapa final de un estudio de Q-sort es interpretar los factores que resultan. La interpretación se alcanza en términos de comparaciones y los contrastes entre la ordenación de las proposiciones reflexivas, las cuales representan posibles factores de interpretación que se pueden esclarecer mediante la teoría y el conocimiento cultural (Stainton Rogers 1995).

¹⁴⁶ Según Brown (1996 y 1997), la metodología del Q-sort fue propuesta en 1935 por el psicólogo y físico Guillermo Stephenson, con el propósito de extraer y hacer explícitas las opiniones subjetivas, con procedimientos cuantitativos. Desde entonces ha tenido aplicación más allá de la psicología académica, especialmente en los campos de la comunicación, de la ciencia política y más recientemente en las ciencias del comportamiento y de la salud (Mycoted 2006).

A pesar de su subestructura cuantitativa, el propósito de la metodología de Q-sort es revelar las estructuras, las actitudes y las perspectivas valorativas del punto de vista de la persona o de las personas que son observadas (Brown S.R. 1996). En los hechos, es factible introducir ajustes a los procedimientos de la metodología Q-sort, en lo que respecta a los tiempos individuales y a las modalidades de discusión grupal. Por otra parte, los resultados se mantienen anónimos, lo que no permite anticipar las ordenaciones ni constreñir a los participantes en una visión predeterminada de las cosas. Este último rasgo da pie a la discusión sobre doble carácter de la metodología Q-sort —cualitativa y cuantitativa— o sobre la posibilidad de que ofrezca un puente entre los dos paradigmas de la investigación. Al parecer, el entender y explorar la subjetividad de los sujetos es su razón principal.

No es comúnmente aceptada la percepción de que la metodología de Q sea una metodología alternativa e incompatible, respecto de los procedimientos de análisis de discursos y textos (Stainton Rogers, *Idem*). Más bien predomina la idea de que satisface necesidades generales de la investigación en diversas disciplinas sociales. De un modo más radical, Dennis (1986) pone en duda que la metodología de Q sea relevante a muchas áreas substantivas de la investigación científica y que se pueda aplicar al estudio de las actitudes relacionadas con los aspectos de la salud y de las creencias sobre la salud.

Una de las críticas a esta metodología es que no mantiene los mismos resultados en una segunda aplicación con los mismos sujetos, o sea, no logra niveles de confiabilidad y consistencia, para los efectos de identificar tendencias. En psicología social —según Stainton Rogers (*Op.cit.*)— no se espera que las personas conserven sus opiniones en dos ocasiones distintas. Aunque hay discrepancia al respecto. Otra crítica se refiere a la cantidad y al origen de proposiciones por ordenar y juzgar, en el sentido de que se constriñe la libertad de los sujetos si sólo trabajan con la lista que proporciona el investigador¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Un ajuste que practiqué en los talleres sobre reflexividad es que la lista fue producto de selecciones previas realizadas por otros hablantes, en forma aislada,

Sin embargo, es importante observar que los factores que emergen de la técnica Q-sort son el resultado de la actividad que realizan los participantes mismos, más que de las concepciones que contienen las proposiciones reflexivas (Stainton Rogers, *Op.cit.*), lo que exime de responsabilidad al investigador.

3.4.2 Diseño de la experiencia

La técnica de alineación—gradación—evaluación de los 20 juicios sociolingüísticos comprende cuatro procedimientos.

1° Formación de una lista-estímulo de breves juicios o proposiciones reflexivas acerca de las lenguas, hablantes y culturas indoeuropeas, emitido por otros hablantes de lenguas indígenas en pláticas libres o documentos de reporte de casos de población indígena, en diferentes países latinoamericanos¹⁴⁸. Para llegar al instrumento empleado con los 'jueces'¹⁴⁹ —que posee 20 proposiciones sociolingüísticas— solicité a una veintena de conocedores de la situación de los pueblos indígenas —otros hablantes, investigadores, otros profesores bilingües—, que seleccionaran los juicios que consideraran más importantes e interesantes de discutir con hablantes de lenguas

que permitió atender observaciones de forma y de contenidos en las proposiciones reflexivas.

¹⁴⁸ Como ha quedado establecido, la expresión 'juicio reflexivo' remite a un de los géneros discursivos más típicos de la reflexividad, que comparte importancia con las argumentaciones, calificaciones y estereotipos. Este tipo de enunciaciones tiene un carácter testimonial, pero no está emitido en la lógica —ya analizada— de las autobiografías.

¹⁴⁹ Me refiero a diferentes audiencias de hablantes de lenguas indígenas: profesores bilingües (Oaxaca, Costa atlántica de Nicaragua, Bolivia, Chile), estudiantes indígenas de secundaria y preparatoria en Oaxaca, funcionarios de instituciones indigenistas.

indígenas. La lista enviada a los expertos tenía alrededor de 60 juicios, algunos en lengua indígena con traducción al español, sin mayor retoque al texto.

2° Una escala de evaluación con tres zonas de ponderación: dos grados positivos (+2 y +1), dos grados negativos (−2 y −1) y un espacio neutral¹⁵⁰.

3° Un esquema de dimensiones reflexivas, tales como cambio lingüístico, bilingüismo de los hablantes indígenas, conservación del idioma y papel de la educación, a fin de establecer una distribución temática del instrumento más o menos consistente. Y

4° Recursos para la visualización de los instrumentos, escalas y puntuaciones que asignan los participantes en el taller, a fin de facilitar las discusiones y comentarios que susciten las preferencias o los rechazos en torno de determinados discursos reflexivos del instrumento¹⁵¹.

Las ventajas de esta técnica de evaluación por consenso son básicamente dos. Una, es que los juicios reflexivos y testimoniales que sirven de estímulo surgen aleatoriamente de situaciones que no corresponden a una situación de entrevista, donde el investigador controla la selección de los temas. Y la otra es que las preferencias y puntajes asignados a los juicios— estímulo pueden evolucionar desde decisiones individuales hacia consenso de equipos y del grupo de todos los participantes en el taller, lo que aproxima a un estado más colectivo de razonamientos.

Las dimensiones evaluativas que subyacen en los juicios testimoniales son las siguientes:

¹⁵⁰ Textos y significados de las selecciones evaluativas. 'Acepto esta opinión completamente y sin duda alguna' (+2), 'Estoy de acuerdo con esta opinión' (+1), 'No estoy ni a favor ni en contra de esta opinión' (0), 'Estoy en desacuerdo con esta opinión' (−1), 'Rechazo completa y definitivamente esta opinión' (−2).

¹⁵¹ Los resultados se van anotando en un pizarrón o en el archivo proyectado. Luego, se forman equipos para analizar las puntuaciones y asignar puntajes como grupo, hasta convertir la actividad en una discusión amplia de todos los participantes.

- **Dimensión sustantiva (Qué):** ¿Es necesario cambiar actitudes o prácticas de los hablantes? ¿Medio o fin? ¿Reaccionan los hablantes frente al problema real o sólo a un indicio de él? ¿Deficiencia u omisión? ¿Se está haciendo algo erróneo?
- **Dimensión espacial (Dónde).** ¿Es un problema aislado? ¿Ocurre lo mismo en las pequeñas comunidades que en las ciudades? ¿Suceden estas cosas en otros países? ¿Por qué la escuela es importante en la situación del idioma y de la cultura?
- **Dimensión temporal (Cuándo).** ¿Se trata de problemas antiguos o recientes? ¿Cuáles aspectos son nuevos y cuáles, antiguos? ¿Los problemas de las lenguas suceden tal y como lo pensamos/decimos?
- **Dimensión cuantitativa (Cuánto).** ¿Singular o múltiple? ¿General o específico? ¿Simple o complejo? ¿Generalizado o pequeño?
- **Dimensión cualitativa (Cuán serio):** ¿Es un problema espiritual, de identidad o superficial? ¿Los problemas de las lenguas y culturas indígenas afectan valores profundos o sólo a conductas prácticas específicas? ¿Estos problemas causan vulnerabilidad, riesgos de pérdida del idioma y de la cultura? ¿Es un asunto de vida o muerte? ¿Qué valores están siendo destruidos? ¿Representan valores propios o ajenos?

Esta técnica es bastante productiva en cuanto a la manifestación de razonamientos y evaluaciones auténticas dentro de grupo homogéneos. Además, permite realizar ajustes para mantener una discusión constructiva y al mismo tiempo proporciona indicios para monitorear fuentes de prejuicio y ansiedades destructivas grupales.

3.4.3 Algunos resultados

El principal interés conceptual de esta experiencia tiene que ver con las estrategias o los estilos de los hablantes de lenguas indígenas para alinear, ordenar y juzgar discursos reflexivos de otros hablantes de lenguas indígenas. ¿Cómo son las relaciones entre discursos reflexivos propios y discursos reflexivos no propios? ¿Con qué criterios se juzgan visiones de otros indígenas? El punto es si se requiere un factor de legitimidad para poner a favor de las proposiciones reflexivas del instrumento. En el capítulo 2 propuse que los discursos de las políticas del lenguaje requieren una suerte de inducción a la legitimidad, por medio de la indicación de fuentes institucionales y consensos multilaterales. Tales fuentes y consensos no forman parte del conocimiento cotidiano de la enorme mayoría de hablantes de lenguas indígenas, por tanto, las políticas no disuelven un paralelismo reflexivo entre administradores del lenguaje y los hablantes.

En la experiencia que presento no se refleja un paralelismo reflexivo entre hablantes de las proposiciones del instrumento y los hablantes de los talleres, sino más bien la construcción de un espacio simbólico y valorativo común. Por esta razón, habrá que explorar no sólo en las puntuaciones, sino en las pláticas y discusiones que ocurrieron en estos talleres.

Las puntuaciones asignadas por más de un centenar de hablantes de lenguas indígenas —en siete talleres de grupos homogéneos¹⁵²— permiten establecer una importante y significativa agrupa-

¹⁵² Realicé los siguientes talleres de reflexión: 1. Estudiantes de la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso, Estado de México. 2. Padres de familia en la escuela Rancho, región mapuche, cerca de la ciudad de Temuco, Chile. 3. Estudiantes indígenas de la escuela secundaria de la ciudad de Tlaxiaco, Oaxaca. 4. Estudiantes de la Maestría en Educación Bilingüe de la Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional. 5. Estudiantes aymaras de la Universidad de Tarapacá, ciudad de Arica, Chile. 6. Participantes en el cursillo sobre reflexividad que impartí en Temuco, Chile, con motivo del I Congreso Internacional sobre lenguas y culturas indoamericanas. 7. Maestros bilingües de la costa atlántica de Nicaragua. Estos talleres se realizaron en 2005 y 2006. 8. Estudiantes indígenas de Palenque, Chiapas. En junio de 2008 conduje la misma actividad con los estudiantes del curso Etnolingüística 08-P de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. He agregado los nuevos datos a las gráficas correspondientes.

ción de las proposiciones reflexivas—estímulo en tres tendencias valorativas amplias. La primera tendencia tiene como referente las proposiciones—estímulo alineadas con puntajes positivos, con una variación entre ellos. La segunda tendencia gira en torno de las proposiciones rechazadas, también con márgenes de variación. La tendencia significativa se articula con las proposiciones alineadas en un espacio simbólico de poca importancia y neutralidad, desde la perspectiva de los juzgadores.

Juicios con ponderaciones positivas por los hablantes entrevistados¹⁵³

- () 4. Algunas de las cosas que más marcaron mi niñez fueron la burla, el rechazo y la marginación por haber tenido la suerte de ser indígena. Mi aspecto físico y todas mis manifestaciones culturales, incluyendo desde luego la lengua, no eran aceptables por los que se dicen ser mestizos. Mi comportamiento y todas mis actitudes eran frecuentemente invadidos de temor e inseguridad porque en cualquier momento podía ser objeto de burla y porque de alguna manera me daba cuenta que hablaba mal el español.
- () 7. Es necesaria una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos para corregir los desequilibrios lingüísticos y asegurar el respeto y el pleno despliegue de todas las lenguas, como factor principal de la convivencia social.
- () 10. Entre los emigrantes mexicanos en los Estados Unidos existe un gran número de indígenas puros, muchos de los cuales crecieron en un ambiente en que la única lengua era la indígena. Yo noté que ellos se refieren a su lengua indígena como “dialecto”. Yo siempre les corrijo, diciéndoles que una

¹⁵³ Como se podrá observar en la gráfica 15 (*Infra*), los juicios-estímulos están ordenados de mayor a menor puntuación positiva o negativa, respectivamente.

lengua indígena es una lengua perfectamente válida, en nada inferior al español o al inglés.

- () 13. Aunque los Presidentes dicen en sus discursos que la nación mexicana es una nación pluricultural que debemos luchar y de conservar las culturas y tradiciones de cada grupo en los diferentes estados de la República. Sin embargo, nunca se está cumpliendo.
- () 18. Mucho están divididos los padres. Los que practican la religión evangélica, creo que prohíben a sus niños el Guilla-tun. Yo misma estoy en una religión, pero quiero que mis hijos conozcan su cultura, sus raíces mapuches.

Juicios con ponderación negativa, por parte de los entrevistados

- () 20. Yo he escuchado un curioso neologismo que se usa entre los Kaingang, al sur de Brasil, cuando hablan en portugués. Para referirse a su lengua indígena usan el término “**indio-ma**”. Nada más adecuado para referirse a un idioma de indios ¿no?
- () 5. Los estudiantes rechazan el uso del quechua como lengua de aprendizaje, sobre todo a partir del segundo año de escolaridad. Para ellos, hablar y leer en quechua “es feo”.
- () 6. El mexicano en general opina que no discrimina a la población indígena. Uno de cada tres mexicanos opina que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.
- () 8. Sólo aquel que habla castilla tiene posibilidades de triunfar en la vida y la escuela es el medio idóneo para sacar de la miseria y de la ignorancia a todos los indios. La mayoría de las personas le están enseñando puro lo que es el español a los niños, ya no le dan importancia al zapoteco.

- () 2. Si hablamos la lengua indígena, más indios nos miran.
- () 1. Pues si se acaba, pues ni modo, porque ya todos salimos a la ciudad. Unos estamos acá en Huajuapán, otros en Estados Unidos y otros en México y pues usan puro español porque no se usa el Mixteco. Por ejemplo mi pueblo, mucha gente ya se perdieron.
- () 11. El problema se agrava cuando la escuela censura que “el dialecto es un obstáculo para que los niños aprendan”, cuando los maestros “federales” reprenden y castigan a los alumnos que no entienden la clase y aseguran que el “dialecto” es la peor barrera. Finalmente, hay que volver al infierno tan temido por nosotros: la escuela.

Juicios que no producen una toma de posición por parte de los entrevistados y que son alineados en una zona neutra de valoración:

- () 12. Como la familia de mi padre era de una posición “social destacada”, no se identificaban con los chatinos, ya que era fuerte el desprestigio de los “indios de calzón”. Mi mamá tenía prohibido hablarme en chatino y mi padre pues tampoco me hablaba en chatino. El nivel de chatino que yo hablo lo aprendí por mi abuela, ya que ella no ha dejado de comunicarse conmigo. Honestamente la profundidad y detalles filológicos de la lengua chatina lo estoy afinando.
- () 17. Casi cada pueblo Mixteco tiene sus variantes idiomáticas, la escritura ayudará a la comunicación entre ellos. Debido a la migración, puede escucharse el mixteco también en Veracruz, Ciudad de México, Sinaloa, Baja California y Estados Unidos. La utilidad práctica de la escritura es obvia. Desde anuncios de salud hasta mensajes familiares, la escritura de nuestro idioma es una necesidad histórica.

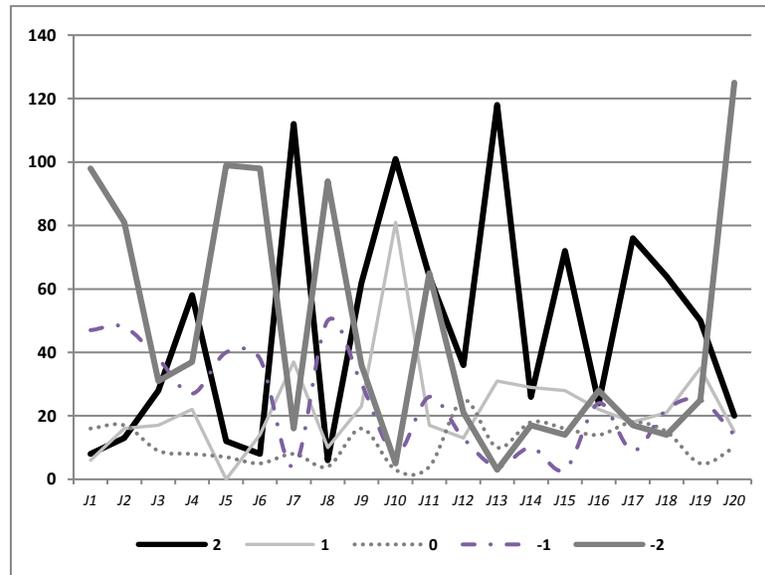
- () 9. Antes se hablaba puro zapoteco, porque algunos ancianos ni entienden la castilla. Los que hablan mejor el zapoteco, los que son de avanzada edad, los abuelitos lo pronuncian mejor, porque un joven de ahora, ellos están aprendiendo español y lo mezclan, entonces no dan el mismo tono pues; el mejor es de los adultos.
- () 14. Muchos antropólogos decían que la urbanización nos iba a 'modernizar' y que dejaríamos de hablar nuestros idiomas para convertirnos al español, pero no fue así, hoy nuestros idiomas tienen nueva vida. Existe gran demanda en Estados Unidos por idiomas como el mixteco, debido a la migración indígena.
- () 3. Actualmente sí se habla muy mezclado, pero yo así lo aprendí de mis padres y de mis mayores. Aunque la gente de otros pueblos mixes dice que en Juquila sí se habla el mixe "limpio". Pero también quiero que les hablen en español para que "limpien" su habla, para que no le suceda lo que a mí, que me cuesta mucho trabajo desenvolverme en español. Lo hablo como me van saliendo las palabras.
- () 15. En estos tiempos la necesidad nos obliga a hablar más de una lengua, a diferencia de nuestros abuelos que no necesitaron mucho del español. Son importantes los tres (idiomas) porque cuando estoy allá "al norte" se usa el inglés y cuando estoy en Huajuapán hablo español, no hablo Mixteco porque aunque haya gente que lo habla no les entiendo y cuando voy en mi pueblo hablo Mixteco porque ellos me entienden, pero no todos también.
- () 19. Nuestros antepasados sabían mucho con relación al mundo que vivían, tenían riquezas de sabiduría, pero no dejaron nada escrito por eso hemos perdido mucha riqueza del pasado.
- () 16. En cierta ocasión, durante mi infancia se me preguntó si sentía vergüenza alguna por mi naturaleza de indio, con seguridad respondí que no, pero que tampoco me llamaran indio... que prefería mejor indito. En realidad no me avergonzaba de mi identidad pero sí tenía mucho temor a la crí-

tica, a la burla y al rechazo por esa falta de un bilingüismo coordinado.

Las puntuaciones individuales —asignadas durante la primera parte del taller— configuraron las tres alineaciones valóricas enunciadas arriba, las cuales reflejan tres grados de opiniones ‘socialmente aceptables’, favorables y solidarias con los pueblos indígenas. Tendencias valorativas cada vez más frecuentes en sectores profesionales y de mayor escolaridad. La alineación en tres dimensiones responde más bien a la enunciación en positivo o en negativo de los juicios reflexivos, a la voz directa o indirecta de los narradores de los testimonios y al uso de noemas asociados a estigmas socioculturales, tales como ‘dialecto’, ‘indio’ y ‘habla mezclada’.

En la primera presentación —gráfica 15— pueden observarse proporciones mayores y contrastantes entre las puntuaciones extremas, tanto positivas como negativas. Las puntuaciones positivas y negativas de coeficiente 1 y las puntuaciones neutrales, en cambio, siguen un curso residual, excepto en los juicios 11 y 17 que poseen una orientación descriptiva.

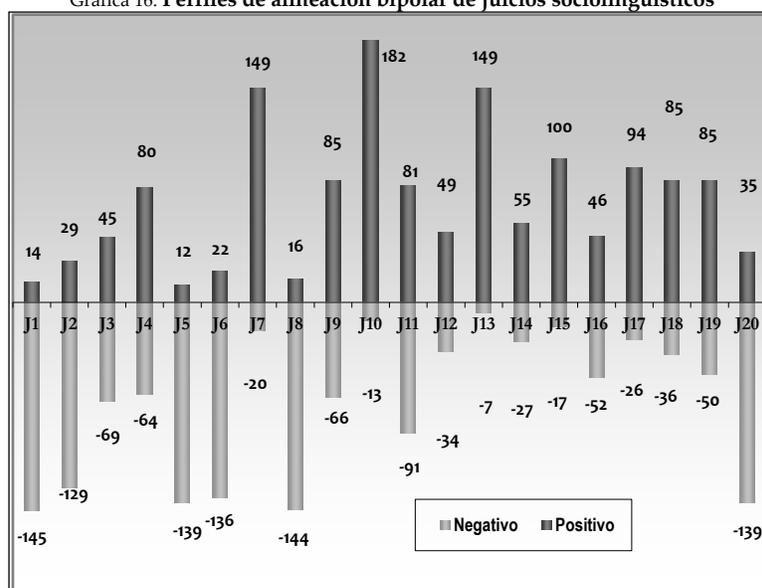
Gráfica 15:
Perfiles de alineación múltiple y gradación de los juicios sociolingüísticos



Más allá de los aspectos cuantitativos señalados, cabe destacar que esta actividad reflexiva promueve tanto en las actividades individuales como en las grupales la participación en debates orientados a aclarar el sentido de las preferencias de los participantes, lo cual tiene un efecto de reconsideración cuando los entrevistados aceptan integrar grupos de discusión. De ese tipo de participaciones —cuya actividad central es desentrañar el sentido de los juicios reflexivos que sirven de episodio motivacional a este tipo de interacción— surgen algunas características discursivas que vale la pena comentar. En efecto, puede observarse un esquema lógico en este discurso, compuesto por dos procedimientos: uno, selectivo, de posicionamiento, típicamente evaluativo y otro, cognitivo, referencial, que consiste en el acotamiento o identificación temática del juicio reflexivo, una interesante transición o transferencia semántica desde el discurso estímulo al discurso del hablante-juez.

El primer mecanismo –que llamaré *alineación bipolar*– está previsto en el diseño de la técnica y requiere principalmente de la aplicación canónica de la escala de ponderación. En la mayoría de los casos, esta lógica del diseño no representó mayor dificultad para los entrevistados.

Gráfica 16: Perfiles de alineación bipolar de juicios sociolingüísticos



El empleo constante y cotidiano de las mediciones diseñadas a partir de procedimientos de polarización o contraste de cualidades en la industria de los medios masivos de comunicación refleja el carácter práctico y sencillo que tiene este principio en las evaluaciones cotidianas que hacen las personas sobre la mayoría de acontecimientos. Es muy notorio también el predominio de las escalas bipolares en gran parte de la trayectoria del paradigma de las actitudes positivas y negativas acerca del lenguaje, estrategia metodológica que

destaqué con amplitud en el capítulo 1. Charles Osgood & George Suci & Percy Tannenbaum (1957) y Raymond Thomas & Daniel Alaphilippe (1983) —entre otros psicólogos sociales que aplicaron distintos tipos de escalas de medición de las actitudes, en especial el diferencial semántico— postulan al respecto que este tipo de procedimiento evaluativo constituye un universal psicológico.

La jerarquización de los juicios testimoniales que se muestra arriba muestra que la lógica selectiva se basa en tres significados: primero, la importancia simbólica del idioma propio; segundo, la condición cambiante de la lengua y la cultura, por factores externos a la comunidad indígena y un tercer significado que se refiere a las políticas institucionales. En los materiales específicos que se presentan se expresa la relación jerárquica entre los significados, expresada en el orden de mención.

La dimensión simbólica (juicios 10, 16, 4, 12, 5, 3 y 20) comprende la crítica de conceptos que tradicionalmente ofenden la integridad indígena: *dialectos, idioma, indito, indios de calzón*. Tales expresiones constituyen calificaciones socioculturales que estigmatizan la condición indígena, en el marco de la interacción entre personas indígenas y no indígenas.

La dimensión evolutiva de la lengua y la comunicación social (juicios 17, 9, 18, 15, 14), por su parte, refleja un panorama de los principales escenarios de cambio sociolingüístico: variaciones dialectales, ampliación del contacto interlingüístico (inglés, incluido), variantes diacrónicas de la lengua indígena, disenso entre los comunarios, escritura, normas familiares de restricción en el uso.

Y la dimensión evaluativa sobre las políticas institucionales (juicios 13 y 7). En estas enunciaciones se observa el escepticismo de los hablantes indígenas ante las políticas y declaraciones, especialmente por los pocos avances en materia de discriminación y de vinculación de la educación escolar indígena con el mercado laboral.

El segundo mecanismo básico de esta actividad reflexiva es de tipo cognitivo y tiende a acotar el referente de las argumentaciones del entrevistado. Tiene la forma de proposiciones o predicaciones

amplias sobre el tema por explicar. Equivale a ponerle una etiqueta categorial al razonamiento sociolingüístico:

Es un idioma, no es un dialecto¹⁵⁴...

Lo que dice el gobierno no se lleva a cabo.

Hoy día son muchos los hermanos indígenas que están en instituciones públicas y privadas con ese conflicto identitario,

En que si se acaba la lengua, se acaba nomás

En las discusiones propiciadas a partir de esta técnica de elicitación, los participantes muestran un patrón discursivo reflexivo, cuya intencionalidad es acotar el contenido temático de sus enunciaci-ones, a fin de todos los interlocutores puedan hacer converger sus reflexiones hacia un referente común.

Como se puede observar en los ejemplos siguientes (Cuadro 12, *infra*), se realizan dos operaciones discursivas para demarcar el referente de las evaluaciones. Primero ocurre una clasificación del juicio dentro de los tres valores de la escala de medición —positivo, neutro y negativo— y luego se formula el tema de la reflexión, casi siempre con una proposición simple, pero con ampliaciones opcionales.

Cuadro N° 11: Esquema básico del discurso de alineación y gradación

Selección de proposición estímulo	Tematización del referente
También la 10	Es un idioma, no es un dialecto ¹⁵⁵ ...

¹⁵⁴ Estas proposiciones aparecen en diferentes respuestas de los participantes. No tiene importancia citar a las personas, dado que el interés reside en el mecanismo discursivo como tal.

Número 13 , lo que dice el gobierno no se lleva a cabo
 Donde tengo un rechazo completo de opinión es muy poco, Ahí yo no estoy de acuerdo con ellos.

Hoy día son mucho los hermanos indígenas que están en instituciones públicas y privadas con ese conflicto identitario, estas personas sufren de esa enfermedad psicosocial ¿Estaremos en condiciones de transmitir y compartir y proyectar a las generaciones que vienen? ¿Cuántos hermanos del Mineduc tienen las condiciones psicosociales para poder compartir con sus tales? Hay un clima social donde el tejido social mapuche está hoy ya totalmente corrompido, inclusive ...

Una variante de este patrón discursivo básico consiste en incluir la tematización del juicio reflexivo en un segmento explicativo, como se aprecia en los ejemplos siguientes. En este caso, se enuncian sujetos genéricos de las proposiciones, tales como: *Esta situación, que una variante en la lengua, hay un problema bastante de las lenguas*, por ejemplo. Esta operación discursiva logra un efecto de transferencia del significado 'público' del problema comentado en los testimonios-estímulo hacia reflexiones basadas en experiencias propias. Un efecto importante de esta variante estructural del juicio reflexivo es la focalización del interés predicativo en las causas y en las consecuencias de la situación problemática. Es muy probable que esto se deba a una deficiencia en la información 'técnica' sobre los fenómenos lingüísticos.

¹⁵⁵ Por la misma razón de la nota anterior, omito la identificación de los hablantes de estas enunciaciones.

Cuadro 12: Formato alineación–explicación reflexiva

Selector de proposición estímulo	Explicación/argumentación
La otra, la 19 (antepasados...)	por esta situación muchas culturas no tendrán esa información
La 10, en desacuerdo,	Es bueno que haiga esa comprensión, que una variante en la lengua, que bueno que comprenda eso la gente, que de alguna manera no ha estudiado las cuestiones lingüísticas.
La 11, en desacuerdo,	Considero que hay un problema bastante de las escuelas públicas, muchos maestros miran la lengua como un obstáculo, una barrera, porque considero que eso no debe ser así
El número 19 considero más positiva (Nuestros antepasados)	Porque estoy de acuerdo con esto porque en mi pueblo hay mucho conocimiento sobre la naturaleza, que se está perdiendo porque los abuelitos ya no transmitieron esos conocimientos a los nietos. ¿Quiénes son los que saben eso? Pues los abuelitos.
Yo creo que tengo más respuestas aceptables en opinión +2,	porque seguramente mi vivencia del tema, más o menos me identifiqué en algunos aspectos con ellos, tanto de la niñez de la migración a la ciudad, y hoy en día en una posición distinta como veo la posibilidad de que el tema de lengua y la cultura indígena se revitalicen, debido a eso tengo la cantidad de opciones afirmativas.

Una estructura discursiva frecuente es la combinación de las dos estructuras enunciativas anteriores. Se trata de un esquema que incluye el componente sintáctico de selección – el segmento de tematización – y un segmento argumentativo que contiene elementos explicativos y evaluativos. Como se puede apreciar en los ejemplos siguientes, se logra una mayor explicitación, a fin de ratificar o reprobar el juicio reflexivo estímulo.

Es interesante en este caso, la gravitación de la dimensión expresiva en el segmento explicativo. En alguna forma, los entrevistados recuperan o hacen explícitas ciertas actitudes de otros hablantes indígenas que –en opinión de estos hablantes jueces– no contribuyen al apoyo y lealtad que se requieren para que las lenguas y las culturas indígenas resistan en mejores condiciones el proceso de discriminación o de asimilación cultural y lingüística.

Cuadro 13: Formato Alineación - tematización - explicación

Selector de pro- posición-estímulo	Tematización del Referente	Explicación/argumentación
La primera re- chazo (si se aca- ba, ni modo...)	O sea aquí como que no le dan importancia a la lengua indígena o lengua mater- na,	ya lo consideran como algo perdi- do pues, que se pierda, no tratan de conservarlo, no tratan de pro- tegerlo, por lo menos de investi- gar una, dos, tres palabritas, por eso no estoy de acuerdo.
En la número 8 tampoco estoy de acuerdo por- que aquel que sólo habla casti- lla puede triun- far en la vida...,	porque están de- jando de lado, es- tán olvidando las lenguas indíge- nas y se están ol- vidando	Sin embargo eso de aprender el español tal vez como la lengua predominante no es sinónimo de que aparte de la ignorancia a las personas y tampoco es un símbolo de riqueza o de que estoy bien ¿no?
La 20,	El término in- dioma	considero que es una visión de una gente que de alguna manera no se ha adentrado en los aspectos lingüísticos ni en los aspectos cul- turales
La 13,	Sólo en el discus- so se reconoce a la nación pluri- cultural, pluriét- nica	, sin embargo cada individuo, ca- da institución necesita también contenido para entender lo que conlleva la diversidad étnica.
El 8 me parece erróneo,	No por el hecho de que no hable castellano no	El concepto de triunfar tenemos que discutirlo a fondo, pero sí no es un obstáculo

pueda triunfar,
digamos.

La ampliación máxima del patrón básico de alineación-explicación ejemplificado arriba opera en el segmento explicativo, mediante una estrategia discursiva basada en elementos testimoniales. En los casos registrados, se observa el uso de discursos citados, como recurso de autentificación de los planteamientos que se buscan explicar:

Me encontré con un dirigente mapudungun y me hizo el siguiente comentario: ‘nosotros al interior de nuestro lof no tenemos mucha confianza de que nuestros niños sigan aprendiendo la lengua’ (DC, H, Mapudungun, 2006)

El otro recurso discursivo con la intención de autentificar los razonamientos sociolingüísticos es el relato de experiencias personales, como se indica en el ejemplo siguiente.

Yo cuando estaba yo en la secundaria, me acuerdo en un internado, éramos adolescentes de diferentes regiones del Estado y hablábamos las lenguas de nuestro origen, Mejor – pensaba yo – que a lo mejor no debemos hablar la lengua indígena, para que no nos llamen indios, (JS, H, Mixe, 2004).

El discurso citado y el relato de experiencias tienen un efecto social de validez, mayor que las conceptualizaciones y argumentaciones. Representan la credibilidad de la enunciación autentificadora y realista sobre situaciones y dichos atribuibles a personas identificables. Se trata de una modalidad retórica altamente aceptada en los medios populares, donde las informaciones y conocimientos sobre este tipo de problemas son casi siempre insuficientes, poco demostrables y fragmentarios.

La existencia de un patrón discursivo en los hablantes de lenguas indígenas implica visiones paralelas, prácticas y –en no pocas ocasiones– incompatibles con las concepciones subyacentes en los

discursos y acciones institucionales de las políticas del lenguaje, en lo que respecta a la estructura de los razonamientos sociolingüísticos. Como expuse en el capítulo 2, la reflexividad sociolingüística de los documentos de política del lenguaje se articula —en lo esencial— a partir de las operaciones discursivas de tematización y de argumentación. La tematización en los textos de política del lenguaje apunta a establecer visiones u ortodoxias institucionales, a las que se obligan los países y las instituciones públicas, en especial. La argumentación, en cambio, consiste en una demarcación conceptual de los fenómenos multiculturales y de diversidad lingüística a fin de establecer metodologías institucionales de protección, reconocimiento y promoción de las lenguas y culturas minorizadas.

Los ejemplos expuestos de un patrón discursivo reflexivo de los hablantes, justamente, demuestran que esta reflexividad también desarrolla las operaciones comunicativas de tematización y de argumentación. Las diferencias significativas que revelan los patrones discursivos de los hablantes indígenas son dos. Una, las tematizaciones de los hablantes expresan la evaluación de situaciones vividas —locales, hasta cierto punto—, donde prevalece el valor de la expresión de necesidades. La segunda diferencia se refiere a los fundamentos de las explicaciones de los hablantes indígenas. Como se pudo apreciar en los ejemplos siguientes, el sustento de las explicaciones es la ética de la autenticidad y de la legitimidad, que se resaltan citando discursos de hablantes mayores y haciendo referencia a experiencia.

Cuadro 14: Estructura de la explicación/argumentación

Selector de proposición estímulo	Tematización	Explicación/argumentación		
		Fundamentos, valores	Relato con discurso citado	Relato de ejemplos, experiencias
		Porque estoy de acuerdo con esto porque en mi pueblo hay mucho cono-	Por ejemplo, en una ocasión estaba conversando la abuelita de que no	

	<p>cimiento sobre la naturaleza, que se está perdiendo porque los abuelitos ya no transmitieron esos conocimientos a los nietos. ¿Quiénes son los que saben eso? Pues los abuelitos.</p>	<p>debemos cortar árboles del... cuando está la luna llena porque ya sirve lo que se corta y en la escuela no se enseñan esos conocimientos.</p>
<p>Otro (si hablamos la lengua indígena más indios nos miran).</p>	<p>Pero ya con lo poco que estamos viendo en las aulas estamos viendo que si hablamos nuestra lengua indígena estamos defendiendo nuestra identidad...</p>	<p>Los grandes así nos desprecian, nos decían indios, platiquen el español, como una burla.</p> <p>Yo cuando estaba yo en la secundaria, me acuerdo en un internado, éramos adolescentes de diferentes regiones del Estado y hablábamos las lenguas de nuestro origen, Mejor — pensaba yo— que a lo mejor no debemos hablar la lengua indígena, para que no nos llamen indios,</p>
<p>Queramos o no esa institución llamada escuela genera discusión en cuanto formación</p>	<p>pero sí a mi me conmueve eso</p>	<p>me encontré con u dirigente mapudungun y me hizo el siguiente comentario: nosotros al interior de nuestro lóf no tenemos mucha</p> <p>A través de instituciones públicas tengo bastante contacto... y por esas cosas de la vida me tocó estar en una reunión y jus-</p>

confianza de tamente traba-
 que nuestros jando una pro-
 niños sigan puesta de có-
 aprendiendo la mo incorporar
 lengua, el mapudun-
 cuando entro gun en la es-
 en la CONA- cuela y me ha-
 DI¹⁵⁶ y encuen ce la siguiente
 tro en la puerta pregunta
 encuentro mu cuando la
 chos mapu- CONADI,
 ches, me dice," Y son uno de
 hermanos ma- los elementos
 puches que no movilizadores
 son hablantes, dentro de las
 más aún que comunidades,
 usan la menti- donde a los ni-
 ra" ños se les
 prohíbe hablar
 mapudungun,
 justamente son
 de las familias
 son de una re-
 ligión.

La implicación principal del paralelismo reflexivo de las instituciones de políticas del lenguaje y de los hablantes de lenguas indígenas consiste en que no se dispone de un conocimiento o representación compartida sobre los procesos y fenómenos multiculturales y lingüísticos, sino que se instaura una interlocución de desentendimiento (Habermas 1989; Rodríguez & Rivera 1996), que suele suavizarse con acciones de participación y de consulta a todos los sectores, pero que no impide la tutela de las instituciones respectivas ni el control que proviene del financiamiento de las acciones emprendidas por organizaciones y hablantes indígenas (World Bank 2005; Fundación Ford 2006).

¹⁵⁶ Comisión Nacional de Desarrollo Indígena en Chile.

A modo de cierre general de esta sección, cabe señalar que la reflexividad sociolingüística elicitada con la técnica Q-sort de alineación y gradación de proposiciones sociolingüísticas permite observar dos tipos de actividades reflexivas en los hablantes que desempeñan el papel de jueces en esta situación de elicitación. Una de ellas —la más accesible a los hablantes-jueces— consiste en las ordenaciones polarizadas de las proposiciones. La otra es de tipo argumentativo que desarrolla la creencia de que la legitimidad de las ordenaciones y gradaciones se basa en aspectos vivenciales y testimoniales. La complementariedad metodológica que caracteriza esta técnica muestra las limitaciones de los diseños cuantitativos que son efectivos para mostrar preferencias lingüísticas y matices de aceptación y rechazo. Sin embargo —como ha ocurrido en este tipo de pesquisas sociolingüísticas— el significado de las preferencias y niveles de aceptación/rechazo sólo puede transparentarse mediante lógicas de tematización y de explicación de los juicios, en las que la interacción sujeto-investigador se torna más abierta y horizontal.

3.5 REFLEXIVIDAD A TRAVÉS DE MEDIACIONES AUDITIVAS Y GRÁFICAS

3.5.1 Consideraciones preliminares

En la base de la técnica de elicitación de discursos reflexivos que se comenta en esta sección se identifican dos pos-

tulados acerca de cómo se vincula la reflexividad sociolingüística individual con los razonamientos del colectivo concernido. El primer postulado consiste en la idea de que si la representación reflexiva es mediada por testimonios sociolingüísticos ‘empíricos realistas’ puede aproximar la subjetividad del hablante con tópicos o proposiciones de gran arraigo en la comunidad respectiva. El otro postulado es de carácter metodológico y sugiere que tópicos sociolingüísticos indirectos —no necesariamente provistos por el investigador— pueden disminuir el control unilateral de la situación de elicitación.

Ambos principios exigen un diseño más elaborado del trabajo empírico, cuyo momento crucial es el comienzo de este tipo de entrevista. Pero se requiere más tiempo del entrevistado y condiciones mínimas de aislamiento para percibir, escuchar los estímulos grabados o dibujados, tal como se comentó con amplitud en el capítulo 1 (apartados 1.1 y 1.2). La exploración un poco más detallada de los mencionados postulados conceptuales constituye el principal interés de esta sección.

El diseño de este tipo de estímulos toma en consideración algunas experiencias comunicativas habituales de los hablantes, que se caracterizan por resaltar la inequidad o subordinación de la lengua y cultura indígenas. A partir de trabajos etnográficos previos se identifican situaciones ‘conflictivas y/o problemáticas’ que detonan gran parte de los razonamientos sociolingüísticos de los hablantes. Las principales situaciones conflictivas son las siguientes:

- Hay una correspondencia irregular entre el comportamiento comunicativo efectivo y las representaciones discursivas de los hablantes de lenguas indígenas
- Los objetivos y métodos indicados en las políticas lingüísticas y educativas tienen poca o nula incidencia en las prácticas comunicativas y educativas locales
- La enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana promovida por las acciones institucionales está desvinculada del aprendizaje funcional del castellano por los ha-

blantes indígenas en dominios sociales no relacionados con la educación escolar, tales como los contextos comerciales, trabajo asalariado y las instituciones públicas

- Existe una distancia entre la competencia comunicativa objetiva en castellano y las expectativas de adquisición y dominio que se expresan en los razonamientos sociolingüísticos reflexivos.

Estas representaciones —entre otras— constituyen elementos articuladores de lo que Schiffman (2005^a) llama la ‘cultura sociolingüística’, o sea, saberes idiomáticos compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad de habla respectiva. En la medida que afloran estos saberes en la situación de elicitación, puede aumentar para el investigador la oportunidad de transitar de la orientación descriptiva, constativa, a una orientación explicativa de los fenómenos sociolingüísticos. La factibilidad de esta premisa metodológica tiene mucha importancia en el plan de análisis de esta investigación y en la cooperación entre sujeto e investigador. Pero además esta premisa pone a prueba el postulado de que la transición desde el nivel básico al nivel II de intencionalidad reflexiva facilita el acceso al saber sociolingüístico personal del hablante.

Además del argumento indicado arriba de la cultura lingüística, no es cosa fácil explicar la razón de por qué las experiencias ejemplificadas son cognitivamente y afectivamente más próximas y visibles a las actividades reflexivas sociolingüísticas de los hablantes. Otra idea que se prueba en este intento es que las mediaciones auditivas o gráficas le dan un carácter simplificado y práctico a la acción reflexiva de razonar sobre el lenguaje y la comunicación. En efecto, el hecho que las mediaciones auditivas contengan fragmentos de discursos auténticos de hablantes indígenas, bien pueden aceptarse como intermediaciones prácticas y flexibles para elicitar nuevos dis-

cursos reflexivos, porque las hablas escuchadas y sus tópicos tienen un efecto de proximidad y familiaridad con sus propias hablas¹⁵⁷.

El recuento que presento a continuación contiene una selección rápida de resultados obtenidos en diferentes trabajos empíricos realizados en comunidades zapotecas, mixtecas y mixes del Estado de Oaxaca en 2004 y 2005, mazahuas del Estado de México entre 1995 y 1997 y otomíes del Estado de Hidalgo, cuyos datos tienen una data aún anterior¹⁵⁸. Estas experiencias no se realizaron sincrónicamente, sino en el contexto de diferentes proyectos de investigación, convergentes en el interés por la reflexividad sociolingüística. Nuevamente, reitero que no se trata de un análisis contrastivo de casos etnolingüísticos, sino de emplear elementos empíricos para profundizar en las discusiones conceptuales que planteo al comienzo de esta sección.

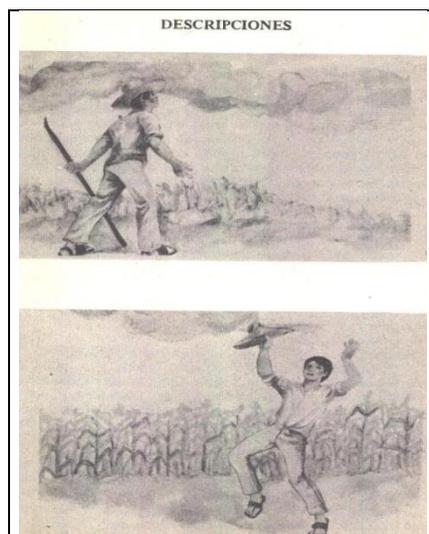
3.5.2 Calificaciones sociolingüísticas a partir de descripciones y lectura de textos culturales por hablantes bilingües

¹⁵⁷ Básicamente, el procedimiento consiste en solicitar primeramente la interpretación libre —sin sugerencias direccionales por parte del investigador— de los discursos escuchados y se entabla en seguida un diálogo entre entrevistado e investigador en torno de los nuevos razonamientos del hablante entrevistado.

¹⁵⁸ Estimo que el tratamiento más bien conceptual que doy a los datos de esta sección me permiten emplear materiales elicitados en distintos contextos y tiempos. Aunque asumo que mi interés por este tipo de investigación sociolingüística comienza con estas primeras experiencias, me interesa más recuperar estos materiales para abonar a la discusión sobre la vigencia de las categorías y métodos de la teoría sociolingüística de las actitudes para formular este fenómeno, sobre todo si constatamos que las políticas del lenguaje actuales tienden a reformular la naturaleza y el impacto de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural.

Con el propósito de elicitar discursos reflexivos de calificación, se emplean dos estímulos o mediaciones, que implican la realización de dos tareas comunicativas: una descripción oral de una historia gráfica secuenciada (Véase figura siguiente) y una lectura en voz alta de un cuento en dos lenguas (idioma indígena y español).

La primera tarea comunicativa consiste en una descripción o narración de un evento de lluvia, evento muy característico de las agriculturas de temporal, porque representa la única modalidad de riego de tierras altas e irregulares, contexto geográfico donde se asientan gran parte de las pequeñas localidades con predominio de población indígena. Esta mediación dibujada se presenta en dos secuencias gráficas. Se desarrolla en lengua indígena y en español, en el orden que elija el hablante entrevistado.



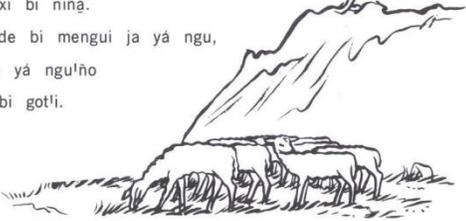
El criterio evaluativo principal de este tipo de técnica es la comparación y la jerarquización de tres hablas anónimas, en la idea de construir un continuo graduado de calidades de dominio lingüístico en la tarea correspondiente. El sustento de este procedimiento es la cognición de asociar el habla con rasgos socioeconómicos y de personalidad de los individuos registrados. El propósito de este procedimiento es explorar los significados de estas asociaciones, lo cual se realiza mediante un cuestionario que plantea el investigador, una vez que se escucharon o vieron los estímulos de mediación.

La segunda tarea comunicativa consiste en la lectura oral de un cuento en dos lenguas. Se presenta abajo el ejemplo en otomí del Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, y español (Ramírez 1974). Contiene un evento sumamente sencillo y cotidiano que es el pastoreo de borregos. Una actividad común y conocida por todos los habitantes del mundo rural.

Figura 12: Cuento del Valle del Mezquital, otomí/español

8

Ra Lila bi ma 'balyo ja ra ma'ye
ngue'ə xi bí ja te da zi yá d'eti.
Xi bi ñuni ngue'ə xi xá n'clami ya ndapo,
y ya d'eti xi bi niña.
Y ya bi nde bi mengui ja yá ngu,
y bi zø ja yá ngu'ño
y ra Lila bi got'i.



Lila llevó sus borregos a la Peña a pastar.
Allí había suficiente para que ellos comieran.
Comieron y se saciaron porque la yerba estaba fresca.
Por la tarde regresaron a casa.
Lila los metió al corral y cerró el portón.

Fuente: Ma. Luisa Ramírez (1974)

Las descripciones y las lecturas orales realizadas por hablantes de lengua indígena permiten formar una colección realista y diferenciada de hablas, que reflejan diversos grados de competencias lingüísticas. Pero más allá del resultado de haber obtenido colecciones de hablas y lecturas, vale la pena destacar dos aspectos de gran interés para el trabajo analítico. El primero es un factor de expresividad. En efecto, las mediaciones auditivas o gráficas favorecen la expresión de percepciones y razonamientos acerca de las lenguas, los hablantes y las culturales, que demostraría la propuesta de niveles cognitivos de Bronckart (2004, *Supra*, p.104). El segundo aspecto, en cambio, es un factor de asociatividad. Las categorías valorativas y reflexivas se vinculan a rasgos psicolingüísticos tales como la retención, la velocidad de habla, el timbre de voz, la pronunciación, las asociaciones semánticas, el orden sintáctico y la fluidez, como lo comenté también en el capítulo 1 (*Supra*, apartado 1.2)¹⁵⁹.

Inmediatamente después que los hablantes entrevistados —en adelante, ‘jueces’— escuchan las descripciones y lecturas y además ven las ilustraciones, el investigador formula un cuestionario sobre cuestiones básicas, tales como quién es el mejor hablante, la forma más pura de hablar el idioma indígena y las características del habla de un hablante bilingüe. A partir de esta entrevista se obtiene un repertorio *típico* y representativo de calificaciones reflexivas, de proposiciones o enunciados valorativos y también de discursos reflexivos de un mayor rango sintáctico¹⁶⁰. Es altamente probable que este

¹⁵⁹ El procedimiento se realiza en dos momentos. Una recolección previa destinada a elaborar el estímulo para mediar la entrevista. En este momento se escogen los dominios lingüísticos más contrastantes. El segundo momento es propiamente la elicitación de los materiales reflexivos, a partir de la percepción o audición de los estímulos.

¹⁶⁰ Dadas las características metodológicas de estas técnicas, la información que se solicita tiene la forma del patrón pregunta—respuesta, lo cual inhibe la expresión de un discurso explicativo, argumentado, más extenso, que permitiría explorar los fundamentos de las selecciones cognitivas y valorativas de los hablantes.

material discursivo refleje una tradición etnocéntrica, asociada a la tipificación de la identidad étnica correspondiente. A modo de ejemplo, se presentan algunas de las calificaciones sociolingüísticas.

Expongo a continuación algunas de las interpretaciones de los hablantes-jueces:

• **Mejor hablante de la lengua indígena**

La cuarta porque supo expresar bien y a la vez sabe hablar bien en español.

La última porque esa decía que las cosas están muy caras...

Porque simplemente ha estudiado y ha salido a trabajar

Quien habla el mejor mixteco estoy segura que son los padres y madres de familia de mis alumnos que no mezclan su lengua tanto con otra variante del mixteco o con el español, pero el mixteco culto, el sagrado sólo lo hablan los oradores, los ancianos y embajadores de cada comunidad mixteca pues ellos con su forma propia de hablar conservan el mixteco sagrado, el mixteco culto y filosófico.

• **Habla peor la lengua indígena**

La primera...porque no supo qué estaba haciendo esos señores en los cuadros y a la vez no usaba bien el español

Los dos primeros porque casi no habla bien

La última...porque ya sabe más o menos mejor el español y el otomí no lo domina bien

• **Habla mejor el español**

El tercero sabe hablar español, sale trabajar en el campo y a la vez es padre de familia porque sabe qué problema hay en cada familia y ya casi no llueve

La tercera porque él dice que va a llover. Dice las cosas más bien que los demás, sabe hablar más que los demás. A la mejor haiga estudiado o haiga salido a México, porque todos los que salen a México saben hablar bien que los están aquí.

• **Habla peor el español**

El primero porque él se me hace que no habla español por lo regular ha de hablar otomí

El primero él no sabe pronunciar bien. No habla bien.

La primera es una persona que habla en otomí y todavía no puede entender bien el castellano. Dice que la persona está ahí trabajando, que vio que ya va a llover. Entons esa persona no lo pronunció bien, dice que sí llueve, ya sí otro y no, no pudo hablar.

• **Leyó mejor la lengua indígena**

La primera porque pronunció bien; dijo rápido

Leyó perfectamente la primera. También agregando que la tercera lo hizo perfectamente bien, aunque tuvo errores. Pero todos somos humanos, tenemos muchos errores

• **Familiaridad del habla escuchada**

A la segundo me parezco porque nosotros sabemos leer y como una palabra que le falló, así somos nosotros también, a veces nos falla una palabra. No pronunciamos muy bien

• **Atribución de actividad laboral**

La segunda es una muchacha que estudia, por eso lo sabe muy bien el español. La primera trabaja en el campo y la tercera es comerciante.

La primera... jornalero, trabaja en el campo. La última ha de tener alguna profesión o debe haber salido por ahí y aprendió más el español. Los otros...no se habla bien el otomí donde viven, por eso no lo saben

Diversas interpretaciones se pueden formular a partir del conjunto de calificaciones sociolingüísticas presentadas. En primer término, este tipo de discursos reflexivos se enuncian al comienzo de la respuesta del entrevistado (hablante-juez) y se orienta más bien a la manera como se explica o narra la historia en la mediación auditiva. En cambio, las calificaciones que se formulan posteriormente se refieren a rasgos de la comunicación verbal (velocidad, deletreo, repeticiones, equivocaciones en la pronunciación). Es decir, la estrategia evaluativa se orienta hacia la descripción de aspectos específicos del habla.

La estructura interrogativa de la entrevista ('¿Por qué?') determina la organización de la respuesta del sujeto con enunciados causales acerca de las hablas escuchadas, que toman la forma de *calificaciones totalizadoras* tales como 'pronuncia bien', 'porque domina más (un idioma)', 'lee perfectamente', 'no pronunciamos bien' y 'no supo hablar'.

También aparece un recurso discurso al final del turno de carácter ético-solidario (después de los enunciados causales), tales como "somos humanos, todos cometemos errores", "así somos nosotros también, a veces nos falla una palabra". Esto puede interpretarse como una forma de evitar la *disonancia cognitiva* —fenómeno planteado tiempo atrás por Martin Fishbein (*Supra*, apartado 1.2)— en el sentido de que la crítica al deficiente dominio lingüístico o comunicativo de otro hablante influye en la validez del juicio del propio entrevistado en el plano de las *ofensas y/o vergüenzas*, como se comentó a propósito de las ideas de Devereux (*Supra*, apartados 1.5 y 1.6). Aunque de todos modos, estas percepciones reproducen realista-mente la estratificación socioeconómica de la comunidad.

Estos aspectos éticos en las representaciones reflexivas de hablantes indígenas no hacen sino comprobar la enorme fuerza que

posee la pertenencia a una comunidad, que se traduce en una alta lealtad y apego a la población etnolingüística. Tales vínculos afectivos y éticos consolidan la representación de que en todas las personas existen limitaciones en todas las personas y más aún, que algunas características —carencias o deficiencias, tal vez— no podrán superarse, aun en el futuro inmediato (Levy 2000).

En el desarrollo de esta sección ha podido observarse la gravitación que tiene el concepto de norma y eficiencia comunicativa en el razonamiento de los hablantes, lo cual es entendible porque es en el desempeño interaccional con los no-indígenas donde se ponderan con mayor rigor el dominio y la eficacia de los recursos lingüísticos de los hablantes indígenas. Es en la interacción comunicativa intercultural donde los hablantes indígenas pueden comprobar si puede lograr los objetivos de esa comunicación y, sobre todo, la solución de sus necesidades. Con este tema, cierro la presente sección.

Tres categorías sociolingüísticas caracterizan la concepción de normatividad comunicativa de los hablantes indígenas: una es la evaluación de la competencia comunicativa en abstracto; otra es la demeritación del habla personal y la tercera es la asignación de estatus social a partir de la proficiencia discursiva.

La primera categoría es un buen reflejo del predominio que tienen las cuestiones prácticas y funcionales en la representación reflexiva que asumen los hablantes acerca de la comunicación intercultural con hablantes no indígenas. Las performances discursivas se califican positivamente —los mejores hablantes de la lengua— si responden a parámetros funcionales tales como el logro de intercomprensión, la satisfacción de necesidades, el relacionamiento horizontal y sin accidentes gramaticales y morfológicos llamativos y además tener una participación equitativa en la interacción. Estas cualidades se aplican especialmente al uso de la lengua castellana.

En cambio, la calificación positiva del habla en lengua indígena sigue criterios diferentes. La calidad de uso de la lengua materna indígena se asocia con indicadores tales como la verbalización plena de lengua indígena —sin préstamos de la otra lengua—, lo que se

concibe como *pureza lingüística* y un conocimiento culturalmente pertinente del asunto de que se habla.

La segunda categoría se orienta hacia cualidades en la producción concreta del habla, una cierta sobrevaloración del elemento retórico: hablar sin titubeo, con fluidez, sin pausas, sin repeticiones. Este énfasis en la realización articulatoria y acústicamente adecuada del habla se vincula con las categorías de origen auténtico y pertenencia demostrable a la comunidad de habla indígena, que permiten erigir como modelos o autoridades idiomáticas a los hablantes de formas antiguas, no demasiado contaminadas por la lengua castellana, es decir, se trata del habla de los ancianos monolingües, de preferencia.

La tercera categoría se despliega en el terreno de las imágenes sociales, mejor dicho, socioeconómicas. En efecto, en los discursos reflexivos *las mejores hablas* se correlacionan con la escolaridad y el poder económico, a través de indicadores tales como otra manera de vestir, desempeñar trabajo no agrícola y residencia en contexto urbano. También, se opera con una polarización: el indígena, el pobre, el mal hablante; el hispanohablante, la gente de razón, mejor hablante. Así, el español se vincula con la elevación del nivel de vida.

3.5.3 Interpretaciones reflexivas a partir de otros discursos reflexivos

Con esta técnica el hablante entrevistado se enfrenta explícitamente a la actividad reflexiva de juzgar discursos reflexivos —una especie de intencionalidad reflexiva de nivel II—, lo cual introduce una mayor complejidad en el diseño de la investigación sobre reflexividad; al menos, colecciones previas de declaraciones reflexivas en el contexto de pláticas libres grabadas.

Sobre la base de un mayor nivel de cooperación pragmática y familiarización, el procedimiento se orienta a focalizar el razonamiento sociolingüístico del entrevistado, en el entendido de que si da continuidad a los contenidos del estímulo reflexivo puede entrar en un nivel más abstracto de intencionalidad reflexiva¹⁶¹.

El material de los discursos reflexivos mediadores recibe el nombre de *juicios*¹⁶². En su conjunto, estos juicios de mediación se refieren a aspectos notorios del conflicto intercultural, como se aprecia en la pauta utilizada con hablantes otomíes del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo:

Juicio 1: funcionalidad de la lengua indígena y del español

¡Ah! ps se siente más bueno en castilla pero ya ves que está impuesto uno...de hablar en este en otomí. Ya ves que le digo, usted, aquí son tomatera que andan por aquí. No son muchacha este, diga yo que tiene unos diez, doce años...ps ese es siempre, ni con que sepan, no saben ellos. También saben el castilla pero ellos no hablan así sólo que algunos gente que le pregunta alguna cosa, alguna gente que pase o alguna cosa que pregunta, entonces sí le dice en castilla. Pero si, si no, siempre de todos modo hablo pura de tomí...¡Ah ps...hablamos! Si encontramos igual los tomateros ps hablamos de tomateras y si encontramos algún gente que son

¹⁶¹ Este tipo de entrevista se desarrolla en dos partes. Una que llamamos *interpretación reflexiva* que consiste en el análisis, enjuiciamiento o reproducción del discurso mediador sin guión o esquema de preguntas preestablecidas. La segunda parte que llamamos *cuestionamiento* consiste en una conversación entre entrevistado e investigador para aclarar, criticar o profundizar los aspectos conflictivos del discurso propio producido en la primera parte. La implicación metodológica de este procedimiento es que los enunciados estereotipados o prejuicios pueden focalizarse en la crítica y dar lugar a un proceso de argumentación sociolingüística.

¹⁶² Para conformar la muestra de juicios mediadores, se editan fragmentos de grabaciones realizadas en momentos bastante anteriores a la entrevista misma.

decente ps...hablamos castilla. De todos modos áhi le hacemos; (Duración: 58 segundos).

Juicio 2: Uso escolar de las lenguas comunitarias

Porque, por ejemplo si el maestro oye que está hablando uno en otomí le dice pus...”¡Ya deja ese otomí habla en español! ¿Qué no sabes o que no te enseñamos”...que lo que quieren ellos quieren es quitar el otomí, pero para quitarlo no se puede quitar. De ninguna manera. Es digamos, quizá allá los hagan que hablen en español, pero llega a su casa...su mamá, su abuelito, sus familiares hablan otomí ps...¡sigue hablando! Entonces no se olvida. (Duración 27 segundos)

Juicio 3: Objetivos de la castellanización y de la enseñanza escolar

Bueno es que la mayor parte...este principalmente los padres quieren que ps que le hable en español sus hijos, porque cuando vayan a la secundaria, pus ahí no se hablan en otomí. No se habla y el alumno que habla en español es más fácil comunicarse así con otras personas y aprenden más rápido los que hablan español que los que hablan en otomí (Duración 45 segundos).

Juicio 4: Categorías sobre la lengua indígena (lengua vs. dialecto)

Bueno digamos para nosotros ya, como que ya nos fastidia de...o sea nos dicen que ya no es necesario el otomí, pero yendo a otra parte ps...sí es indispensable saber algo de cualquier otro dialecto, no es idioma el...yo me refiero que es que es un dialecto ¿ve? porque es o sea es...o sea también se le llama este ¡cómo le diré? Porque tiene un nombre también ps se le llama lengua este ¡lengua indígena! o sea porque esa lengua la habla el indígena pues, o sea, el otomí, el tarasco, el zapoteco, el mixteco, todo que eso se habla ps esos...ya son dialectos, no son digamos este...eso. No es co-

mo el inglés que ya este viene transformado, viene estudiado, el latín por igual...entonces ya es muy diferente (Duración: 54 segundos)

Juicio 5: Cambio y reproducción de la lengua indígena

Ps yo creo que el otomí no se va a perder ¿por qué ps...? Ora sí que de generación en generación claro que ps el verdadero otomí ps...me imagino que ya se perdió. El verdadero otomí el que habla el otomí no debe mezclarlo con el español nada, nada, nada lo que es el español. Como ya ora sí que...lo, ora sí lo hablamos en generalmente todo mezclado quizás se le haya olvidado ya digamos el legítimo porque...el legítimo otomí ps no debe mezclarlo en nada el español. Nada. Una por ejemplo pa' decir...yo hablo en otomí digamos de esta forma...voy decir "le voy a comprar unos zapatos" entonces en otomí dice "Nuga tanga r ama zapatos", entonces yo mezclo ahí el español "zapatos" si y el verdadero otomí dice que no se llama así o no se dice así, digamos en un "zapato" en otomí, sino que se llaman...p^hotua' (Duración 1'27").

Juicio 6: Calificaciones totalizadoras sobre las lenguas

El otomí es muy bonito, nada más que, como les decía...sí lo hablamos, nada más que poco sabemos escribir. No, no lo sabemos muy bien escribir el otomí, como uno lo habla y uno lo vaya a escribir ¿no? Es muy difícil (Duración 16").

Juicio 7: Normatividad del español aplicable a variantes regionales

Sobre todo en la expresión por ejemplo...que exprese mejor por ejemplo, en lugar en de género y número...por ejemplo masculino y femenino el singular y el plural por ejemplo...decir "muchos" dice "mucho". O por ejemplo decir "mucho" dice "muncho" ¿ah? O no expresan bien no coordinan sus ideas dice...dice lo que lo que él piensa decir ¿verdad? Y también sobre todo se equivoca en...en lugar de decir

“la” dice “el” sí... “la niño” sí. En lugar de decir “el niño” dice “la niño” o en lugar de decir “el camino” dice “la camino” en lugar de decir “la pelota” dice “el pelota” ah. Así. (Duración 1’16”)

Con esta técnica de elicitación, la producción de discursos reflexivos es muy aproximada a los casos presentados en una subsección anterior (3.4.2, *Supra*), es decir, se consiguen razonamientos sociolingüísticos que están motivados por testimonios realistas a los cuales se da continuidad y ampliación temática y argumentativa. La posibilidad creativa y personalizada de los razonamientos sociolingüísticos del entrevistado se relaciona con las tareas cognitivas de sistematizar y transparentar los discursos-estímulos (juicios). Hay un potencial interpretativo en los discursos-estímulos (juicios) subyacente en contenidos semióticos tales como declaraciones enfáticas, experiencias relatadas, predicciones sobre el futuro de la lengua, que deberían detonar la intencionalidad reflexiva en el entrevistado. Por eso, es necesaria una llamativa colección de juicios reflexivos reales y conocidos.

Los razonamientos sociolingüísticos del entrevistado poseen una típica estructura discursiva de tres segmentos: constatación + tematización + explicación.

Cuadro 15: Formato tematización – explicación

Tematización	Explicación
La dificultad para los que hablan en lengua indígena (juicio 7)	Pues se nos dificulta porque ora sí que no nos expresamos bien
Que el idioma no se va a perder, pero el original ya no se dice	Ya ve cuántos años han transcurridos y el otomí no ha desaparecido, a pesar que nos impusieron esta lengua...se ha aislado mejor y no se

(juicio 5)	ha perdido mucho
Cuando era chica aprendí a hablar el mixteco	Porque era lo que hablaban todas las personas de mi pueblo, para mí, en mi pueblo, en mi casa, en mis juegos y con mis padres eso no era problema; empecé a sufrir cuando ingresé a la escuela primaria.

La constatación se orienta a identificar la fuente o estímulo que motiva el razonamiento. *Sobre esa plática que acabo de escuchar..., viéndolo aquí lo que dijo el señor..., El dijo que... y Ahí habló sobre...*

La tematización, en cambio, es la enunciación simple, directa y esquemática del referente del razonamiento que se describe o explica a continuación en el mismo discurso del hablante-juez. En cierto modo, consiste en la creación de un significante o formal verbal del concepto reflexivo¹⁶³. Por ejemplo:

La dificultad para los que hablan en lengua indígena,

Se equivoca las palabras, en vez de decir la palabra correcta le cambian,

En la actualidad el verdadero idioma indígena se ha perdido,

Sobre que ya no se debe mezclar las dos idiomas y

Que el idioma indígena se va a perder, pero el original ya no se dice.

Nuevamente, este discurso objetiva el formato y las categorías o denominaciones de los diversos fenómenos asociados a la diversidad lingüística y a la comunicación intercultural. De hecho, esta

¹⁶³ Estructura lógico-discursiva denominada noema, por aplicación de la propuesta de Philautarquié, en el capítulo 1.

operación permite acceder a una pauta temática de la reflexividad sociolingüística, que se manifiesta especialmente en los discursos públicos sobre los fenómenos en cuestión. La importancia de este recurso discursivo es que representa un intento de continuidad dialógica entre el discurso del juicio-estímulo y el discurso noético del entrevistado. Pero quizás el aspecto más interesante es que el propio hablante-juez aplica una regla de entendimiento dirigida a un oyente anónimo, un interlocutor posible, que resulta verosímil interpretar como indicio de una mente comunitaria y étnica para pensar el lenguaje, la identidad y la comunicación. Planteado así el problema, no resultaría tan criticable pensar en una 'visión indígena' de la realidad. A diferencia del enfoque primordialista que señalé al comienzo de este capítulo, se observa aquí la construcción de una perspectiva recíproca de interpretación a partir de la interacción discursiva, no antes.

Otro efecto del recurso discursivo de la tematización es la expresión de un conjunto compartido de tópicos y situaciones, que revelaría la existencia de patrones de valores y conductas comunicativas de los hablantes de una misma comunidad de habla indígena. A partir de estos patrones, el uso de la lengua y las estrategias de comunicación intra e intercultural operarían como auténticos indicadores de una identidad etnolingüística y de pertenencia a una comunidad étnica. Presento a continuación una pauta reflexiva de tópicos sociolingüísticos:

Cuadro 16
Pauta temática de los razonamientos sociolingüísticos

<p align="center">Pérdida, futuro de la lengua</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No ps no creo...bueno tal vez sí...creo que sí pierde, pero que ps...únicamente que siga el otomí, las dos idiomas. • Yo no puedo platicar en mixteco con mis hijos porque de chiquitos no se lo enseñé, antes consideraba que de nada servía que ellos aprendieran y además yo de chica sufrí mucho por hablar el mixteco y no hablar el español y yo no quería que ellos sufrieran como yo. • Creo que la lengua mixteca nunca se pondrá en igual de condiciones con el español, el español se usa en todas partes de México y en cambio la lengua mixteca sólo la usamos las personas que estamos conscientes del valor que tiene en este sentido si nosotros mismos no lo heredamos a nuestros hijos llegará un momento en que se extinga como está sucediendo en muchas comunidades mixtecas, ahora existen muchos niños que ya tienen como su primera lengua el español y no el mixteco.
<p align="center">Educación bilingüe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pues este...como los maestros que...van trabajar, hace examen, ellos ps no hace otra o no busca la forma de...con, de con de hablar. Más mejor el idioma indígena y el español. • El nivel de preescolar fue la etapa de mi vida más hermosa, el maestro que me atendió era de mi pueblo, era de los maestros que les decían "maestros de INI" era el año de 1971; él hablaba el mixteco con nosotros, poco a poco nos enseñó a hablar algunas palabras en español, la forma de saludar, la forma de pedir algo, de escribir nuestro nombre; jugábamos y cantábamos en mixteco y en español; para mí puras cosas buenas nos enseñó el maestro, hasta ahora sólo recuerdos buenos tengo de él, lo aprecio mucho por su paciencia y comprensión.

<p>Estatus lingüístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Digo yo que sí es un idioma también o quien sabe ¿no? A la mejor de que...esté equivocado, pero digo que sí ps...el zapoteco es un dialecto”. • Si a pesar de que los conquistadores y el estado mexicano quisieron acabar con nosotros realizaron todas las acciones posibles para lograrlo nosotros sobrevivimos hasta ahora, entonces porque nos vamos a avergonzar y porque no vamos a querer lo que nosotros mismos somos, lo que nuestra lengua vale, quien nos va a valorar si nosotros mismos no nos valoramos.
<p>Dominio del español y sus variedades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los que están estudiando un poco hablan distinto...los que se fueron a México saben hablar un poco”, “practicando el español, leyendo libros, así con la pura lectura. Ahí aprenden palabras difíciles de pronunciar. • No sabe leer, pero sí sabe hablar muy bien en español y eso es lo que vale. • Por decir la palabra se queda uno en silencio; se trava porque no está acostumbrado hablar en español. • Porque el español que se usa aquí, es un español vulgar, porque si vamos, por ejemplo, a la Ciudad de México es diferente. • Al decir buenos días, dice bueno día. Ahí habla un poco menos castellano por no pronunciar la ese.
<p>Escritura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, interés sí, pero no lo pueden escribir porque...hay, no más esa, hay varias letras que no, que como se pronuncian no se pueden escribir. • Yo considero que es importante leer y escribir la lengua mixteca lo mismo que el español, no para ponerla en igual de condiciones porque se perdió mucho terreno de uso y ahora toda la gente no habla el mixteco, existe más gente que habla español; sin embargo es bueno escribir y registrar nuestra lengua porque de esa manera se quedan guardados nuestros saberes, nuestros conocimientos, los acontecimientos que nos sucedieron...somos gente que piensa que sabe registrar su propia historia y su propia forma de ser y de actuar.

<p>Normas lingüísticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eso no sabía decirle porque...todos, casi la mayoría habla las dos idiomas, aquí no hablan mejor ora sí...todos hablan iguales • En las comunidades donde he laborado son: Santo Domingo el Viejo, Mixtepec, Juxtlahuaca; San pedro Chayuco, Juxtlahuaca; San Andrés Montaña y Rancho Vargas, Silacayoapan, todos del estado de Oaxaca. Cada una de estas comunidades tiene su propia variante de la lengua mixteca a excepción de la última donde las personas hablan sólo español. En cada una de estas comunidades supe adaptar mi variante lingüística a la de los niños por eso ahora yo hablo una lengua mixteca muy mezclada. • Bueno, hay...si hay unos dos, tres, es mucho porque no creo, porque...ya es difícil hablar completamente el otomí, porque los que hablan realmente ps eran los antepasados...
-----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por otra parte, el segmento explicativo constituye el espacio de los enunciados causales y muchas veces de los estereotipos lingüísticos y comunicativos.

Ya ve cuántos años han transcurrido y el idioma no ha desaparecido, a pesar de que nos impusieron esta lengua...se ha aislado mejor y no se ha perdido mucho.

Porque los que de veras hablaban a la perfección el idioma eran los antepasados, los que empezaron...

Pues se nos dificulta porque ora sí que no nos expresamos bien, siempre metemos palabras que no deben de ir.

Por falta de estudio no entienden bien el castellano.

Tal vez sea éste el momento reflexivo y discursivo más vinculado a la libertad y creatividad argumental del entrevistado, por lo que se esperarí una expresión más profunda y deliberada.

Opcionalmente, en estas interpretaciones de discursos mediadores puede aparecer un acto de adhesión para confirmar la validez de la situación enunciada. El hablante juez utiliza el estímulo de mediación para reforzar su tarea explicativa:

Pero sí, como dice él, los que hablaban el verdadero idioma serían los antigüitos, los viejitos...

Pus sí, en realidad es la diferencia que tenemos al hablar el español

Pues sí es que siempre necesita uno que se piensa cómo hablar

Aquí, es lo que sucede eso, pero muchas personas ni modo ya no pueden, pero quisieran hablar mejor.

Otro aspecto implicado en la presencia de las llamadas visiones indígenas — como se indicó al inicio del capítulo — tiene que ver con la posibilidad de que los tópicos sociolingüísticos más destacados y reiterados en los discursos reflexivos conformen un modelo diferenciado de la realidad, a modo de sistemas de creencias o ideologías etnolingüísticas. Los discursos expuestos, en efecto, permiten identificar tres modelos sobre las lenguas y la comunicación intercultural, modelos a veces paralelos, muchas veces concurrentes, puesto que no generan división de sectores comunitarios. El primero de ellos es el reconocimiento práctico de las experiencias comunicativas bilingües que realizan cotidianamente los hablantes, las cuales reflejan el proceso de asimilación y desplazamiento de la lengua indígena. En los discursos correspondientes, los hablantes enuncian descripciones precisas de las interacciones habituales, dentro y fuera de la comunidad, mostrando de esta forma un conocimiento de los contextos comunicativos y de las diferencias de los idiomas, fruto de la atención que colocan hacia el fenómeno del lenguaje¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Una especie de resultado informativo surge también de estas concepciones reflexivas. Se identifican, para empezar, aspectos muy específicos y prácticos de la actual distribución de las lenguas en los contextos interculturales, tanto rurales

Un segundo modelo de la realidad sociolingüística refleja una marcada orientación ética, que promueve, apela y destaca lealtad y compromiso con la comunidad indígena respectiva. Este sentimiento, sin embargo, no produce necesariamente acciones propias encaminadas hacia el reconocimiento pleno y el pluralismo lingüístico, porque en la práctica estos hablantes participan al mismo tiempo de la ideología diglósica a favor del español.

El tercer modelo de la realidad sociolingüística consiste en la transferencia de la responsabilidad o de la iniciativa a las instituciones públicas de políticas lingüísticas y educativas, en lo que respecta a la solución de las exclusiones y dificultades para la subsistencia y uso de las lenguas indígenas. En la documentación de las políticas y acciones institucionales en poblaciones indígenas aparecen concepciones compatibles con las expectativas y razonamientos de los hablantes indígenas. Cabe anotar, sin embargo, que en los hechos las comunidades indígenas no siempre coinciden con la óptica de las políticas interculturales gubernamentales, en lo que concierne a la comprensión del significado de las acciones y a la estrategia de tratamiento de los problemas.

A modo de cierre de este apartado, resulta conveniente anotar algunas breves consideraciones en torno a la perspectiva de que los contenidos referenciales de los discursos reflexivos sobre las lenguas y la comunicación intercultural co-ocuran y se intersecten. No es difícil reconocer la existencia de un saber proposicional compartido por los hablantes, que articula dos modelos de interpretación: por un lado, una lógica de la inserción en la sociedad nacional (heteroestereotipo, según Liebkind 1989) y, por otro, el uso de indicadores para la definición y reproducción de la etnicidad e identidad étnica (autoestereotipo).

como urbanos y transnacionales. También se visualizan recursos y estrategias pragmáticas para el adecuado desempeño en interacciones, tanto en el exterior (encuentro con desconocidos, con funcionarios del Estado, viajes a la ciudad, trabajo en los mercados regionales, etc.) como en el interior, donde se aprecia una manifestación de identidad, mediante un *switching* voluntario o "solidario" para entenderse mejor con un interlocutor anciano o que domina poco el español.

Las representaciones sobre la integración en la sociedad nacional —primer caso— refieren a la importancia del idioma compartido en el acceso al trabajo, a las actividades económicas en general, como recurso y estrategia para lograr la equiparación social con los otros sectores populares de México. Gran frecuencia tienen —en este sentido— las siguientes estructuras noéticas:

- El bilingüismo vía lengua de uso general y nacional (que puede ser el español, el portugués, o el inglés) es un recurso más eficiente en las relaciones sociales interculturales (trabajo asalariado, mercado, gestiones).
- La escuela indígena tiene una importancia estratégica en la enseñanza del español estándar y escrito. Una consecuencia es que se conciba que sólo el español se puede enseñar; la lengua indígena, no.
- Los sectores no-indios, aunque hagan instituciones, leyes y acciones en favor de las poblaciones indígenas, no tienen comprensión ni interés

En el segundo caso, finalmente, los discursos reflexivos reflejan estructuras de razonamiento sociolingüístico y cultural que ponen el énfasis en la conservación de la lengua de origen, en la socialización familiar y comunitaria, a través de la tradición oral, como se puede apreciar en la siguiente pauta referencial:

- Pureza y mezcla son los polos de existencia de la lengua y la cultura indígena, que simbolizan el tránsito desde la tradición a la modernidad.
- La identidad inicial se impone naturalmente, desde pequeños. La socialización primaria es definitiva.
- La unidad, mantenimiento y vitalidad de las lenguas indígenas no requieren del código escrito.

3.6 CONCLUSIONES

La reflexividad sociolingüística de los hablantes acerca de la organización de las interacciones comunicativas y el futuro de las lenguas minoritarias se sustenta en un sistema y una postura intencional que diseña y promueve representaciones, entre las cuales destaca una comunicación intercultural equitativa en la mayoría de los circuitos sociales actuales.

Los discursos reflexivos de los hablantes de lenguas indoamericanas —sobre la base de un sentimiento de lealtad etnolingüística— reflejan un reconocimiento del formato asimétrico y hegemónico en que interactúan los idiomas indígenas, el castellano y otros idiomas; a la vez, admiten y se adaptan al dominio progresivo de la lengua castellana en la mayoría de las situaciones comunicativas, tanto al interior como en el entorno de las comunidades y redes sociales urbanas (escuela, acceso a la estructura política, al mercado, al trabajo asalariado, otros servicios públicos). Los razonamientos sociolingüísticos sugieren un modelo de equilibrio en la complejidad lingüística entre la inserción eficiente en el mundo hispanohablante y el respeto de la diversidad de orígenes étnicos y lingüísticos. Por tanto, no se contrarresta el efecto erradicador y excluyente de la hegemonía del español y del inglés.

A través del análisis de concepciones sociolingüísticas y valorativas de los hablantes de lenguas indígenas se identifica —dicho en términos de Dennett (1996, 2004 y 2005)— una compleja actividad metarreflexiva de primer y segundo orden de intencionalidad. En esta actividad intencional, los razonamientos y conocimientos sociolingüísticos expresados por instituciones o por otros hablantes indígenas se convierten en objetos o referentes de la reflexividad y permiten tener acceso a principios (fundamentos) y sentimientos que explican la identidad étnica y los comportamientos sociales de los hablantes indígenas. Se abre una posibilidad —expresado esto con

las precauciones correspondientes— de comprender las razones o intenciones colectivas acerca de cómo interpretan y resuelven los hablantes indígenas el problema lingüístico que afrontan cotidianamente. También es posible ponderar hasta qué grado convergen estos razonamientos con los fundamentos que se emiten en las políticas y los programas orientados hacia esas poblaciones.

De los discursos reflexivos sobre usos, estatus y rasgos del idioma indígena y del español emergen algunos elementos que revelan en cierta forma la orientación o la estructura de la conciencia acerca del conflicto que se presenta en los diversos contextos de la comunidad intercultural. Aunque no resultan identificables del todo las tendencias ideológicas de las posturas intencionales reflexivas, es constatable que en ellas los rasgos de los sistemas lingüísticos y las respectivas culturas étnicas tienen una importancia reducida. Son mucho más explícitos los elementos que describen y resaltan conductas individuales, acciones institucionales y también efectos psicológicos, emocionales que manifiestan una autoconciencia de las hegemonías y las dificultades que imponen las relaciones interculturales.

Las representaciones sociales y globales del conflicto lingüístico sugieren una suerte de *conscientización* retórica, polarizada a favor del grupo étnico, con fuerte carga enfática. En el plano de las conductas —en cambio— destaca la orientación práctica o instrumentalista para sobrellevar un modo de vida en el que la asimetría en el uso de las lenguas se torna una condición cotidiana. Se trata, por tanto, de una postura intencional de adaptación al bilingüismo conflictivo y asimétrico que viven los hablantes de lenguas indígenas¹⁶⁵: al tiempo que valoran como un logro psicosocial principal el dominio lingüístico y expresivo de la lengua dominante, se reafirma la

¹⁶⁵ La conceptualización del fenómeno de asimetría, jerarquía y progresión de las inequidades entre las lenguas que coexisten en comunidades multilingües ha constituido una larga discusión terminológica entre los especialistas. En mi trabajo, sigo las propuestas de Ninyoles (1990) y Lafont (1979 y 1980), que imprimen un carácter más sociológico e histórico al concepto de diglosia, reacuñado por Ferguson (1984) para referir a las desigualdades entre variedades de una misma lengua.

importancia de fortalecer la competencia y la identificación con el idioma indígena.

Una de las representaciones cognitivas más recurrentes de los discursos reflexivos es la distribución social, geográfica y educacional de las lenguas, que se expresa usualmente por medio de correlaciones de uso donde se combinan juicios sobre la necesidad funcional y la importancia de las lenguas. Los hablantes han elaborado un sistema de opiniones y de representaciones que se apega de manera muy precisa a sus experiencias comunicativas cotidianas como grupo social subalterno. De este modo, el uso de la lengua indígena y de la lengua castellana se analiza en estrecha conexión con las necesidades actuales de intercambio al exterior de las comunidades y de un modo muy elaborado de difícil comprensión para un observador foráneo, con la expresión de la identidad étnica en el contexto de una fase histórica de asimilación y retroceso.

En general, las actividades intencionales reflexivas acerca de la organización de la diversidad etnolingüística y la poliglotalización de los hablantes revelan una autoconciencia apoyada en un saber empírico sobre el conflicto intercultural y la discriminación en contra de lo indígena, que reconoce dos referencias históricas: una, remota, de lo indígena originario y puro; otra, actual, que corresponde a la copresencia desigual y jerárquica de las lenguas, donde los idiomas locales resultan más perjudicados. En cualquier caso, las características de la hegemonía implicada en las actuales relaciones multiculturales siempre se reflejan en las prácticas comunicativas de los hablantes indígenas y en las diversas actividades reflexivas acerca del lenguaje.

Una tendencia común en discursos reflexivos de hablantes perteneciente a grupos etnolingüísticos muy diferentes es una visión compartida de la inserción o el reconocimiento en la sociedad receptora. La visión de la identidad étnica —aunque también expresa lógicas compartidas— recurre a emblemas etnolingüísticos distintivos que reflejan las historias originarias y particulares de cada comunidad indígena, donde ciertos rasgos ceremoniales, lingüísticos y discursivos locales adquieren gran relevancia en la orientación de la reflexividad. Así, por ejemplo, en la región sumu de Nicaragua —

zonas de Rosita y Bonanza, costa atlántica norte — la estandarización en torno a un grafolecto unitario de la lengua mayangna debe admitir previamente el reconocimiento de las variedades twaska, panamaska y ulwa de la misma lengua. Otro ejemplo afín a esta tendencia es la idea de un macrografolecto para la familia zapoteca de Oaxaca, a partir de la tradición escrita del zapoteco del Istmo. Esta propuesta tuvo cierta aceptación política estatal, pero se postergó por la atención particularizada que dan los programas indigenistas a los diferentes casos, los cuales gestionan directamente sus demandas. También se ha mantenido —aunque con bajo perfil— el debate en torno a la filiación panmixteca de comunidades tacuates de Oaxaca.

Entre otros numerosos casos, la escritura alfabética —contra la opinión de los hablantes en general— es considerada por los centros educativos y las instituciones gubernamentales como un recurso fundamental de conservación y transmisión de valores originarios, aspiración que la educación bilingüe escolar no ha podido satisfacer ni demostrar cabalmente. En medio de una gran variedad de criterios se torna difícil la unidad para hacer convencional el artefacto cultural de la escritura, porque suelen oponerse fonetismos locales, teorías descriptivas de la lengua, legitimidad de los técnicos, que hacen poco viable los parámetros de estandarización panterritorial y un simbolismo compartido, elementos que tomaron largo tiempo a las comunidades hispanohablantes.

Tras los resplandores que irradian las primeras aperturas y reconocimientos legales a favor de las lenguas y culturas indígenas a través de políticas y auspiciosas retóricas, se esconden no pocas incógnitas. El universo de la población indoamericana constituye una realidad en ebullición y con muchos intereses en torno suyo. De ahí que se detecten diversas representaciones y proyecciones que pintan el misma cuestión indígena con diversos tintes. Es que la realidad — más que ser de un determinado modo— se va construyendo en función de cómo se define. Es muy posible que una organización panetnolingüística favoreciera estrategias, conocimientos y razonamientos endógenos más unificados. Ya se sabe que las organizaciones más convocantes son factores muy útiles a escala económica y políti-

ca. Por estas razones, la evolución del enfoque sobre las lenguas y culturas indígenas estará mediada, en gran medida, por las visiones y las iniciativas que logren reunir mayor grado de consenso.

Tanto hacia dentro como hacia fuera, el idioma indígena es un hecho positivo común a un buen número de hablantes residentes en territorios no originarios. A pesar de residir en lugares distantes y lingüísticamente diferentes de la localidad natal, los hablantes consideran que el uso 'desterritorializado' de su lengua materna les produce el vínculo identitario con los orígenes y a la vez les sirve de herramienta de comunicación más profunda con otros hablantes de la misma comunidad etnolingüística.

El bienestar y la supervivencia etnolingüística de las comunidades de los indígenas y sus descendientes —y por tanto de la sociedad de la que forman parte— tienen mayores garantías de éxito si la inevitable aculturación selectiva co-ocurre con un vigoroso proceso de promoción del bilingüismo coordinado como factor clave, con la preservación de los lazos y las tradiciones con la comunidad de origen y con la creación de neocomunidades étnicas altamente cohesionadas en los nuevos espacios de residencia y trabajo.

Puestos en una plataforma sociopolítica, por último, cabe mencionar que tanto las referencias a la realidad social como los efectos de sentido que producen las diversas prácticas discursivas reflexivas no expresan ni representan a un sector social determinado, ni corresponden a los parámetros ideológicos de algún movimiento indígena, como tampoco producen una influencia observable en los administradores del lenguaje y la cultura en la sociedad. Los discursos y contenidos reflexivos examinados en esta investigación constituyen mundos abiertos, posibles, transferenciales de representación, que no permiten su encasillamiento o reducción a unidades discretas y estables de razonamiento sobre las lenguas y la comunicación intercultural.

4. CONCLUSIONES GENERALES

Aunque la manera de concebir los fenómenos de la subjetividad y la reflexividad se haya mantenido sin cambios paradigmáticos desde la tercera década del siglo XX, es posible que los avances académicos actuales acerca de cómo se produce el conocimiento humano terminen por desacreditar el dualismo cuerpo—alma y la exclusión de la cultura popular que ha prevalecido en las ciencias sociales en el intento por establecer una visión estándar sobre la conciencia, en la cual la mente o el alma, se asocia con elementos subjetivos, incommensurables y hasta mágicos. El caso de la población indígena —en el marco de esta investigación— ha permitido la exploración de algunas tradiciones académicas y obstáculos conceptuales que enfrenta la teoría de la conciencia del lenguaje, cuando se tiene que enfrentar un objetivo tan colosal como la reorganización multicultural de la sociedad.

Teniendo en cuenta una historia de casi 70 años de educación escolar indígena en México —con diversas instituciones y propuestas técnicas—, más de una década de reconocimiento constitucional, la aceptación jurídica de prácticas de *usos y costumbres indígenas* y la puesta en marcha de nuevas instituciones para aplicar políticas interculturales, no puede menos que sorprender la enorme brecha entre las creencias y actitudes de hablantes y comunidades indígenas sobre las lenguas y los conocimientos científicos y las decisiones institucionales al respecto. Especialmente irónica es la demanda del idioma castellano en los centros escolares bilingües, aun cuando

promueva el riesgo de pérdida o sustitución de las lenguas maternas indígenas. También llama la atención el hecho de que muchos mexicanos hispanohablantes —bajo la óptica de la discriminación atenuada— consideren que existe incompatibilidad entre la condición indígena y las expectativas ciudadanas de bienestar y logro material.

Una de las dificultades teóricas para comprender la situación de las minorías etnolingüísticas e imaginar las eventuales soluciones consiste en identificar los problemas centrales que afectan a las lenguas y las culturas indígenas. La investigación sociolingüística contemporánea no escapa a este vacío. Algunos esfuerzos se encaminan a analizar la posibilidad de transformar los comportamientos individuales y las tutelas institucionales que restringen la gestión indígena en el tratamiento de su problemática, especialmente en los trabajos lingüísticos y culturales. Con menos visibilidad, algunas concepciones cualitativas interculturales intentan *reformular el pensamiento* (Morin 1999) y crear condiciones para producir y transferir conocimiento e información sobre la cuestión etnolingüística. Además se trata de que el conocimiento y la información sean válidos, confiables, articulados, distantes del tratamiento trivial de los datos de la realidad de las lenguas y culturas indígenas.

Parece inevitable que las actuales políticas lingüísticas y educativas deban ocuparse del pluralismo lingüístico de los ciudadanos multiculturales. No son pocas las investigaciones actuales que revelan las consecuencias negativas de las decisiones que toman autoridades locales, maestros bilingües y padres de familia en el sentido de imponer a hijos y menores el código lingüístico dominante en las prácticas de intercambio que exige la comunicación social. Con este propósito, será necesario dar una atención preferente a las metodologías de desarrollo de la competencia comunicativa en el manejo del código de la comunicación intercultural, a fin de asegurar un nivel adecuado y flexible para las diferentes generaciones de individuos, las cuales deberán aprender más competencias interculturales.

Las intervenciones para lograr que todas las lenguas de una sociedad participen en la comunicación intercultural no pueden acentuar el desarrollo y uso retringido de las locales, como tampoco

386

limitar las competencias lingüísticas de los ciudadanos multiculturales.

4.1 FILIACIONES TEÓRICAS Y DISCIPLINARIAS DE LA REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA

El tema de la reflexividad surge inevitablemente en las discusiones acerca de la intencionalidad valorativa, la representación y la subjetividad. A partir de aceptar el postulado de que el conocimiento se configura siempre de un modo sociocultural y que es históricamente contingente, entra en escena un número considerable de cuestionamientos sobre la objetividad de las explicaciones reflexivas y sociolingüísticas. Dado el entorno de inequidad y discriminación, la exigencia de autocritica e introspección de hablantes e investigadores aparece como un aspecto clave de la llamada *buena práctica científica* en el campo de la cuestión indígena, lo que permitiría afrontar de mejor forma las dificultades epistemológicas del estudio de la subjetividad y la reflexividad.

Todas las entidades que tienen capacidad de producir interpretaciones de acciones y conductas constituyen los sistemas intencionales. La perspectiva desde la cual se expresa y desarrolla la actividad interpretativa constituye la postura intencional o intencionalidad. En general, la intencionalidad puede seguir dos lógicas interpretativas. Una es la instancia física de la intencionalidad, sujeta a las leyes físicas en la dinámica de los objetos. En la segunda —la instancia intencional del diseño o de predicción— se consideran los comportamientos y representaciones frente a las entidades, tecnologías, organizaciones y prácticas socioculturales.

Las actividades reflexivas de diseño, predicción e interpretación que siguen los parámetros de la 'filosofía afirmativa' o de *discriminación positiva* suponen que la implantación de ciertas conductas, programas y normas legales a favor de las lenguas y culturas

indígenas se realiza como reacción al debate sobre la llamada 'cuestión indígena' en el contexto sociopolítico actual del país.

Una reacción destacable es la promoción de un diseño comunicativo intercultural de apertura política y sociocultural de la sociedad mexicana, sobre el cual existe consenso. Esta respuesta satisfaría la expectativa de los hablantes de lenguas indígenas, en el sentido de profundizar el reconocimiento legal con recursos e instituciones propias y además acrecentar el uso y el estatus de sus lenguas en todos los dominios sociales de sus actividades.

Una segunda reacción resulta menos manejable. Se presenta cuando las actividades reflexivas reflejan diferencias de comprensión y de interpretación respecto del alcance del proceso en curso de la asimilación lingüística y cultural —aún en los dominios comunicativos privados y familiares de los hablantes indoamericanos— y de la eficacia de las políticas e instituciones públicas correspondientes. En este caso, el diseño intencional sociolingüístico constituye un desentendimiento, producto de la diversidad de factores de cambio cultural y lingüístico que provienen desde las relaciones intraculturales de las propias comunidades y familias indígenas. Un indicio de esta crisis de interpretación es que en la actualidad las visiones tradicionalistas —*primordialistas o esencialistas*— han logrado el liderazgo en el encauzamiento de este debate, mediante explicaciones enfáticas o de interés que propugnan la funcionalidad excluyente, monolingüe, como la principal estrategia de supervivencia de las lenguas originarias, pero inhiben el análisis crítico de la situación.

En los dos casos anteriores se muestra la importancia de los mecanismos de cognición social e individual llamados *representaciones* sobre las orientaciones del diseño sociolingüístico. Mediante formatos de interacción social, los hablantes producen y negocian los significados que atribuyen a las lenguas y sus culturas. Estas representaciones desempeñan un papel crucial en la relación entre el uso lingüístico y el discurso del uso. Las normas de uso lingüístico constituyen un ejemplo estratégico al respecto, puesto que tienen un origen arbitrario, pero toman la forma de una corriente social que se impone de manera casi irresistible. Aún cuando poseen una natura-

leza convencional, las normas lingüísticas se convierten en una necesidad natural.

La transición desde un sistema intencional de primer orden a un sistema intencional de segundo orden crea condiciones de libertad y crítica para desarrollar *el habla reflexiva interior*, parafraseando a Vigotski. Una postura intencional de primer orden tiene creencias y expectativas sobre muchas cosas, pero no sobre las propias creencias y expectativas. Un sistema intencional de segundo orden es recursivo o metarreflexivo, porque posee creencias y deseos sobre esas creencias y deseos, los propios o los de otros, y así sucesivamente.

La propuesta teórica de la *enérgeia* contribuye a un replanteamiento de las relaciones entre el lenguaje como capacidad humana y las múltiples lenguas naturales. En este marco conceptual, el lenguaje adquiere existencia por medio de las lenguas naturales y éstas a su vez sólo existen en las prácticas verbales o *los discursos*. En la relación lenguaje-lengua se destaca la *enérgeia* aristotélica, que es una capacidad y un proceso creativo y activo, que produce los objetos de sentido y también puede *re-producirse* perpetuamente. Esta actividad constituye el mecanismo fundamental para que los miembros de un grupo elaboren estructuras de entendimiento sobre la realidad en que ellos se desenvuelven. Bien comprendidos y aceptados, los *mundos representados* pueden emplearse en la creación de bases de cooperación social para una eventual organización democrática (Habermas).

La distinción *enérgeia -ergon* es un recurso conceptual eficiente para identificar y diferenciar la estructura noética y la estructura noemática de la reflexividad sociolingüística. En el nivel noemático, el discurso refleja productos normativos y estereotipados (*ergon*) que se verbalizan como calificaciones metalingüísticas, temas de políticas del lenguaje y de educación. En el nivel noético de la *enérgeia* — en cambio— se manifiestan argumentaciones abiertas, estilos de alineación de juicios, explicaciones de interés y expresiones afectivas de la autoconciencia, que muestran más bien el razonar como un actividad abierta, creativa, virtual y cambiante. La implicación importante de este uso interpretativo de la distinción *enérgeia -ergon* es que

el pensamiento del colectivo étnico y lingüístico se mueve creativamente entre las normas sociales y las visiones propias de los sujetos.

Las concepciones, descripciones y razonamientos (operaciones de la *noesis*, *el pensar*), tales como afirmaciones o proposiciones simples acerca de las lenguas, comunidades de habla, territorios de uso y evolución de las lenguas en el tiempo conforman auténticos recursos de análisis y teorización sobre el lenguaje. Constituyen unidades básicas de conversación, de literatura, del lenguaje de asuntos prácticos. Sin embargo, en el ámbito de las teorías científicas sociales no existe un reconocimiento general sobre las actividades reflexivas intencionales como prácticas normales y cotidianas de los hablantes. Las teorías que se ocupan de los razonamientos de los individuos — entre las cuales incluyo la teoría sociolingüística de la reflexividad — más bien realizan reportes explicativos de las lógicas y concepciones emitidas por los sujetos y las describen como un objeto de análisis científico que requiere fundamentos conceptuales y evidencias acreditadas con el demostrar la validez de las actividades reflexivas cotidianas de los hablantes.

Una perspectiva poco desarrollada en las investigaciones sobre reflexividad es explorar el espacio psicológico que ocupa el propio investigador en el universo gnoseológico del fenómeno (Sperber 2005). Constituye un dato fundamental para el análisis sociolingüístico *lo que sucede dentro del observador*; en un sentido amplio, sus propias reacciones de ‘contratransferencia’ como ser humano concreto. Subyacente a la afirmación anterior se encuentra el postulado psicoanalítico de que el hombre no es el dueño indiscutido de su propia casa, la mente que razona. Particularmente crucial se vuelve este aspecto en la investigación social empírica, puesto que investigador — si quiere observar a otras personas controlando las distorsiones que le producen sus propias observaciones — debe penetrar arduamente en sí mismo mediante el análisis.

En el estudio de las actitudes y la reflexividad sociolingüística se ha producido una provechosa recuperación de la discusión iniciada por Freud, quien afirmó que la transferencia (influencia del sujeto en el investigador) constituye un factor fundamental en el análisis científico de los datos procedentes de los comportamientos de los

sujetos en estudio. La posición contraria —representada por Devereux y Lorenzer— postula que el dato más decisivo en todas las ciencias que estudian los comportamientos humanos proviene de las reacciones y arreglos analíticos del investigador. Desde la segunda postura, la contratransferencia sería más determinante que la transferencia en la orientación del análisis. Además, por lo general, la información que se puede obtener del proceso de la transferencia también se puede conseguir por varios otros medios, situación que no sucede con la contratransferencia.

En actividades reflexivas proyectivas —como las autobiografías etnolingüísticas— ocurre con gran frecuencia que los entrevistados realizan con relativa libertad la actividad reflexiva de autojuzgamiento. Sin embargo, este hecho no ha recibido mayor atención de los investigadores. La actividad de autojuzgamiento permite recuperar el fenómeno cultural de las culpas y vergüenzas, entre otros contenidos latentes significativos que se expresan mediante esta forma. En suma, las reacciones desde la contratransferencia del investigador pueden permitir la exploración de estos fenómenos psicoculturales sensibles o, por el contrario, pueden inhibir la reflexión discursiva de los sujetos debido a que perciben la poca importancia que representan para el investigador.

Los análisis sociolingüísticos de contenidos psicosociales no cubren todos los tipos de estudio de actitudes lingüísticas. Las actividades de describir, concebir y razonar reflexivo sobre lenguas, hablantes y comunidades motivan discusiones sobre el valor científico de la racionalidad de los hablantes, también de las interpretaciones del investigador y, además, de las definiciones *oficiales* sobre las lenguas y la identidad étnica. Pero la discusión de mayor interés es si los hablantes pueden aprehender directamente todo o sólo parcialidades de los procesos y características de las historias lingüísticas y comunicativas, en este caso, indígenas. Sólo la propuesta racionalista postularía que los hablantes se informan directa y auténticamente de los estados y las operaciones de la mente mediante la conciencia, autoconciencia e introspección. Los pensamientos, sentimientos y deseos de los sujetos, sus percepciones, recuerdos e imágenes revelan inevitablemente a sus dueños.

Los significados de las experiencias socioculturales se construyen dentro de un *espacio gnoseológico* o *mundo de representaciones*, que está disponible en la comunicación humana sólo como medio de razonamiento limitado. Es decir, no se produce el conocimiento mediante el contacto directo o esencial con el universo de donde proviene: los objetos y los otros seres humanos, que siempre tienen el carácter de contactos semióticos o verbales. Estas características de esas interacciones explican la imperfección fundamental de los conocimientos, que suele disimularse con la identificación de entidades discretas, que no permiten dar cuenta justa de la continuidad infinita del universo material.

La dimensión pragmática de los pensamientos y razonamientos sobre el lenguaje constituye un componente principal que debe tenerse en cuenta en cualquier diseño de investigación de la intencionalidad reflexiva sociolingüística, cuyas manifestaciones esenciales serían las mediaciones secundarias y terciarias en las prácticas discursivas en el marco de los procesos comunicativos intraculturales e interculturales. Esta perspectiva pragmática converge y armoniza con la dimensión cognitiva de la reflexividad.

Los artefactos de mediación —incluidos diversos recursos simbólicos y el lenguaje— contribuyen a dar carácter cultural a las necesidades e intenciones humanas, mediante un contenido cognitivo y un significado afectivo. Las mediaciones correspondientes a la reflexividad sociolingüística proceden de artefactos secundarios que comprenden representaciones de los objetos de comunicación y definen acciones y creencias en torno de los recursos lingüísticos originarios. También influyen en las actividades reflexivas las mediaciones terciarias que comprenden reglas, convenciones, normatividades e instituciones que representan mundos ideales, que pueden influir en la manera de ver el mundo *real*.

Una de las pruebas de que las mediaciones culturales¹⁶⁶ intervienen en los contenidos de la reflexividad sociolingüística es la presencia de estructuras de información lingüística y sociocultural y de

¹⁶⁶ Aludo particularmente al modelo de Wartofsky (1973).

valores de convivencia en los razonamientos. Las mencionadas estructuras informativas y éticas —dotadas de mecanismos o formatos de alineación y gradación— constituyen una poderosa fuente para establecer los componentes de una identidad etnolingüística y a la vez inspiran acciones correspondientes a una ética de convivencia intra e intercultural que plantea una política, una ideología o un movimiento social respecto de los pueblos indígenas.

No sobra insistir en la importancia que adquieren en este sentido la vitalidad, cantidad y circulación de saberes e informaciones acerca de las lenguas, las comunidades, las culturas y sus situaciones. Con mayor frecuencia que la imaginada, las retóricas o las plataformas sociopolíticas indigenistas sobre los obstáculos culturales, comunicativos y lingüísticos de una población étnica determinada priorizan las referencias valorativas por sobre las informaciones y conocimientos, lo cual no permite visualizar cómo se producirá la evolución etnolingüística desde el monolingüe pasado remoto al futuro multicultural.

El uso colectivo de géneros discursivos de la reflexividad sociolingüística constituye una herramienta poderosa de aprendizaje o de modelación social en los mundos locales que se reflejan en las diversas interacciones comunicativas cotidianas. La circulación y uso comunitario de los diversos discursos reflexivos integran, conectan y asimilan las representaciones sociolingüísticas individuales y las colectivas, a partir de *formatos públicamente aceptados u obligados* para expresar los razonamientos privados y públicos sobre el lenguaje y la intercomunicación.

Las representaciones cognitivas desempeñan un importante papel precisamente en la relación existente entre el uso lingüístico y el discurso del uso, ya que los individuos pueden elaborar una intencionalidad reflexiva que encuentre un sentido diferente al de las prácticas comunicativas cotidianas.

Una de las representaciones más relevantes son las normas de uso lingüístico, las cuales se originan y refuerzan por una corriente social que se impone de manera casi irresistible. Las normas se transforman en impersonales, objetivas, de modo que aún cuando

son convenciones parecen una necesidad *natural*. La gente las cumple y las hacen cumplir, en el sentido de una intencionalidad de primer orden, con el supuesto de que posee todo el sentido de tales normas. Pero esto es una ilusión. Se trata más bien de un automatismo pues se da en la aceptación de una determinada forma como si fuera la única concebible, mientras se pierde de vista otras que son en principio igualmente posible.

El conjunto de valores y reglas de acción se proponen a los individuos y a los grupos a través de aparatos prescriptivos diversos, tales como la familia, las instituciones educativas, las fuerzas militares y las iglesias. Los programas indigenistas latinoamericanos, las propuestas escolares bilingües indígenas y las plataformas sociopolíticas de organizaciones indígenas muestran a lo largo de la historia contemporánea la movilidad de los aparatos prescriptivos e ideológicos.

La consecuencia de la discusión anterior es que las representaciones poseen funciones múltiples —a veces extrañas— que pueden estar próximas a la situación que designan o separarse completamente. Desplegarse o yuxtaponerse en una superficie semántica abierta. De esta característica deriva la dificultad teórica en este estudio de poder establecer si las funciones abiertas —no inherentes— de las representaciones sociolingüísticas favorecen o perjudican las condiciones de regulación y ordenamiento que está en la base de la reflexividad sobre el lenguaje y la comunicación.

Otra consecuencia que entraña una nueva dificultad teórica es el despliegue recursivo de las representaciones reflexivas. La recursividad reflexiva consiste en convertir creencias o proposiciones reflexivas en objetos de referencia de nuevas proposiciones. El paso desde el orden I al orden recursivo II constituye una transición a niveles abstractos e inclusivos de pensamiento, en la que los sujetos deben mantener su mente en la diversidad lingüística y en la determinación de las circunstancias que sugieren las diferencias. Sin embargo, aunque se pueda considerar una progresión en el tipo de intencionalidad de las mentes interpretativas, no produce de un modo directo una línea divisoria entre mejores y peores hablantes, entre

individuos comprometidos con sus comunidades e indiferentes. No jerarquiza ni clasifica las intencionalidades.

Un rango de intencionalidad reflexiva *sofisticada* es la operación de *redefinir categorías metalingüísticas* que la tradición asimiladora del castellano ha difundido en todos los sectores. No es cosa fácil desarraigar el metalenguaje que se ha establecido en los discursos públicos para denominar las entidades lingüísticas, instituciones culturales y costumbres. Dado que se trata de una estructura simbólica compleja e histórica, resulta prácticamente inviable debatir el sentido establecido, por los insuficientes conocimientos técnicos y la poca atención que se les brinda en los espacios educativos. En este caso hay que consignar las discusiones sobre el nombre *esencial u originario* de idiomas y culturas. Se trata en el fondo de una disputa simbólica por el sentido auténtico que tienen algunas palabras, más específicamente nombres propios, que operan como verdaderas etiquetas de identificación.

Tanto la actividad intencional reflexiva básica como en la actividad recursiva de nivel II muestran que no sólo los razonamientos sociolingüísticos sino también los patrones de comportamiento comunicativo y las preferencias lingüísticas poseen una notable flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y modificación. No obstante, cada colectivo etnolingüístico elabora diversos mecanismos reflexivos y valorativos para transmitir los significados y elementos más importantes de la cultura, de generación en generación y también hacia otros grupos *externos*.

Las representaciones reflexivas contienen posturas intencionales en distintos niveles cognitivos. Las autobiografías —por ejemplo— permiten explorar testimonios, identificación de creencias y también niveles metarreflexivos sobre las creencias. Ventaja que sólo ofrecen las metodologías reflexivas abiertas, no direccionales. En cambio, la reflexividad sociolingüística elicitada con la técnica Q-sort de alineación y gradación de proposiciones sociolingüísticas obtiene estilos de jerarquización de valores en los hablantes y también discursos argumentativos. La complementariedad de metodologías indica que el análisis de la reflexividad se orienta más hacia

los estilos cognitivos y predicativos, que a la verdad y validez que se enuncian en las proposiciones.

Los trabajos etnográficos previos ayudan a la detección realista de las situaciones conflictivas y/o problemáticas que detonan gran parte de los razonamientos sociolingüísticos. Las principales situaciones conflictivas remiten a: (1) la inconsistencia entre los comportamientos comunicativos efectivos y las representaciones discursivas de los hablantes; (2) la baja incidencia de los objetivos y métodos de las políticas lingüísticas y educativas en las prácticas comunicativas y educativas locales; (3) el paralelismo funcional del modelo lingüístico promovido por las acciones institucionales con el desarrollo lingüístico en castellano de los hablantes indígenas, en dominios sociales no relacionados con la educación escolar, tales como el intercambio comercial, el trabajo asalariado y las instituciones públicas; y (4) la diferencia entre la competencia comunicativa objetiva en español y las expectativas de adquisición y dominio que se expresan en los razonamientos sociolingüísticos reflexivos.

Estas representaciones constituyen elementos articuladores de la llamada *cultura sociolingüística*, es decir, los saberes compartidos por la mayoría de los miembros de la comunidad de habla respectiva. En la medida en que afloran estos saberes en la situación de elicitación, puede aumentar la oportunidad de transitar de la orientación descriptiva a una orientación explicativa de los fenómenos sociolingüísticos. La factibilidad de esta premisa metodológica tiene mucho que ver con el diseño de la pesquisa y del funcionamiento cooperativo de la interacción entre sujeto e investigador. Esta premisa pone a prueba la idea de que el paso desde el nivel básico al nivel II de intencionalidad reflexiva facilita el acceso al saber sociolingüístico personal del hablante.

El conjunto de razonamientos, categorías y preferencias valorativas presentados durante el trabajo han puesto en evidencia que tanto el saber sociolingüístico como la reflexividad en sus distintos niveles deben todo su complejo y abierto espacio cognitivo y valorativo a la identificación de problemas fundamentales que caracterizan la historia etnolingüística y el futuro idiomático y cultural de las poblaciones indígenas de México. En específico, sobre la base de testi-

monios mostrados puede establecerse que el mayor obstáculo para los hablantes indígenas es la progresiva asimilación o sustitución lingüística.

Las imágenes, estereotipos y prejuicios sobre las lenguas, las comunidades indígenas y los hablantes generan —en buena medida— los sentimientos y acciones hacia ellas. En un continuo de valores, la lengua indígena se define por oposición al castellano y otras lenguas. Pero esta escala de valores implica las posiciones de las lenguas en la sociedad, de modo que las representaciones y acciones de los sectores de hablantes estarán en función de las posiciones sociales de cada parte¹⁶⁷.

4.2 REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA Y POLÍTICAS PÚBLICAS DEL LENGUAJE

La cuestión indígena en el México actual cobró mayor presencia en las dos últimas décadas como problema del Estado, pero no como problema principal de la sociedad mexicana. Esta dualidad corre paralela desde mediados del siglo XX, con distintos avances y ritmos. En el campo del conocimiento antropológico y sociolingüístico se han detectado evoluciones y dinámicas recientes en

¹⁶⁷ Algo de esto se insinúa en las respuestas de los entrevistados indígenas en la primera Encuesta sobre discriminación en México (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Sedesol 2005).

las políticas públicas sobre derechos humanos, educación y otros servicios sociales, especialmente en tres rubros: participación, reconocimiento y financiamiento público de acciones a favor de las poblaciones indígenas. Aunque no hay consenso en la explicación del fenómeno de la emergencia indígena, este sector es un beneficiario de las acciones afirmativas y subsidios educativos, infraestructuras y culturales que tienden a subsanar profundas inequidades y rezagos históricos.

Parece un hecho inevitable que los Estados-nación asuman políticas para materializar los objetivos de pluralismo y democratización en todos los ámbitos en que viven, estudian, trabajan, se recrean y participan los ciudadanos y sus descendientes en la sociedad. Retroceden las verdades y valores absolutos y la sociedad misma se ha convertido en un enorme mercado simbólico donde coexisten y compiten diversas propuestas ideológicas para encontrar adherentes a los valores solidarios, interculturales y plurales.

Desde los ‘administradores del lenguaje’ y desde el sistema central de la educación bilingüe indígena proliferan diseños de acciones, discursos y diagnósticos que convergen y se confunden con las demandas de organizaciones indígenas y que suelen sustentarse en representaciones políticamente correctas de las raíces étnicas, rasgos culturales, lenguas originarias y los antiguos espacios vernaculares de crianza y convivencia. En torno de los idiomas autóctonos —en vinculación con problemas educativos y de escritura, especialmente— se distribuyen disposiciones, materiales y se realizan acciones que enfatizan el reconocimiento y estandarización de las lenguas indígenas como condición para la enseñanza bilingüe, la elaboración de materiales didácticos y la formación de docentes indígenas. Por tanto, los desentendimientos no radican en los discursos, sino en los estilos y culturas de aplicación.

Los cambios constitucionales, participativos y comunicativos de las sociedades indígenas en el marco de la globalización mundial y de la creciente aproximación electrónica y física entre las etnias de los estados nacionales, en razón de las interminables experiencias migratorias, no reflejan precisamente mejoras en los niveles materiales y culturales de los pueblos indígenas, sino muy por el contrario,

disminuciones en la calidad de vida, expresadas en pobreza, rezagos educativos, insuficiencias de servicios que conducen a una especie de compulsiva hibridación cultural, abandono de las prácticas tradicionales y a otra gama de procesos adversos a la supervivencia, equidad de las sociedades indígenas.

En México, los principios organizadores del discurso de las políticas públicas se refieren a los derechos culturales y lingüísticos, al reconocimiento de la diversidad lingüística y al pluralismo lingüístico y cultural en las instituciones y en las relaciones sociales. Encarnan una especie de visión propositiva de la organización multicultural de la sociedad. Las comunidades y los hablantes, en cambio, están inmersos en el multiculturalismo hegemónico, *de facto*, por lo que se hace necesaria una *asesoría* o *tutela* de las instituciones para que la población en general evolucione hacia niveles deseables. Por el momento, hablantes e instituciones asumen pautas paralelas de objetivos lingüísticos y culturales. ¿Pueden las actividades reflexivas contribuir a este avance de la humanidad?

El fenómeno de funcionalidad pública y formal constituye un poderoso factor de desplazamiento de las lenguas indígenas, que también afecta la vitalidad para reproducirse en contextos tradicionales y nuevos. El uso preponderante en ámbitos locales y familiares perjudica también la adaptación de los recursos estructurales de las lenguas indígenas en dominios comunicativos más amplios, tales como la educación, el comercio, la justicia, las actividades artísticas y los medios masivos de comunicación, lo que se conoce como indicios de minorización funcional.

¿Cuál puede ser el impacto del cambio de actitudes de los ciudadanos hacia las lenguas indígenas? Se discute si el éxito de una política del lenguaje depende —en primera instancia— de las actitudes o creencias de los ciudadanos. A partir de esta discusión, aumenta el interés sobre el peso que tienen los factores privados y públicos de una política. La perspectiva interesante es que las políticas del lenguaje requieren cambiar sus campos de acción, dados los lentos avances cuando se orienta exclusivamente hacia los ámbitos privados (las ideologías y creencias de los ciudadanos). Los escenarios públicos tales como el comercio, la administración pública y la pro-

curación de justicia pueden resultar más decisivos en los cambios socioculturales si se lograra que las instituciones públicas ‘interculturalicen’ sus procedimientos y normas de funcionamiento. Por ello, el reconocimiento de las lenguas indígenas no puede sustentarse principalmente en la tolerancia de su uso privado o en la promoción del respeto, de la valoración o de la toma de conciencia de su riqueza cultural. Sustentar el comportamiento público acerca de la diversidad lingüística en las convicciones no es un asunto privado.

Un primer paso ya ha sido dado con el reconocimiento del estatus nacional de las lenguas indígenas en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Ahora resta hacer compatible en la práctica los derechos lingüísticos con los derechos ciudadanos. Es aquí donde las políticas institucionales pueden, y deben, contribuir a hacer realidad la voluntad política expresada en las leyes.

La reflexividad sociolingüística de los administradores de las políticas del lenguaje constituye un campo muy complejo de discursos, tanto a nivel de estrategias comunicativas como de estructuras proposicionales, orientadas por las doctrinas contemporáneas y multilaterales acerca de las lenguas y culturas minoritarias y minorizadas. La copresencia del proyecto global y la etnodiversidad favorece las políticas socioculturales y educativas de los estados postmodernos. Por eso hay que diseñar nuevos programas pluralistas que concilien la preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones autóctonas, con el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe. En todo caso, sigue siendo una dificultad teórica importante explicar cómo los pensamientos y las percepciones de los hablantes pueden influir y ser influidas por las situaciones sociales y concretas de las lenguas y por las normatividades que establecen las instituciones máximas del Estado.

La educación escolar indígena constituye uno de los escenarios más visibles y antiguos de la comunicación intercultural y de presencia de la diversidad lingüística y cultural en la historia republicana de México. Un rápido análisis de los numerosos esfuerzos federales, estatales y religiosos —en el caso de la iniciativa privada— revela que el cambio sociocultural requiere de grandes inversiones

en la infraestructura educativa y comunicativa del país, que las comunidades indígenas no pueden solventar.

Hasta el momento, la calidad de la formación y capacitación profesional de los maestros bilingües, alfabetizadores indígenas, promotores culturales y otros profesionistas en las comunidades indígenas refleja las insuficiencias de las instituciones formadoras de docentes bilingües, la nula vinculación con proyectos de investigación lingüística y educativa y una escasa infraestructura de materiales y fuentes de consulta y, de un modo no menos importante, de una vulnerable cultura académica de los estudiantes—maestros indígenas. En estas situaciones, los discursos reflexivos públicos reflejan más bien creencias y declaraciones enfáticas sobre la lengua y la cultura. Las conexiones con la enseñanza y las políticas escolares resultan más bien erráticas.

La transformación plena de la autoestima y el desarrollo de una lealtad etnolingüística —basada en medios científicos, culturales y laborales— constituyen tal vez los cambios más estratégicos en el nivel ideológico y valórico de los hablantes de las lenguas indígenas. El logro de estas metas originó en uno de los grandes debates desde el comienzo de la sociolingüística aplicada. Este debate puede resumirse en la siguiente pregunta: ¿La toma de conciencia intercultural garantiza conductas y prácticas lingüísticas de reorganización plural de la sociedad? Las representaciones reflexivas de los hablantes de lenguas indígenas —en las distintas metodologías de elicitación— reflejan un gran consenso en torno a la concepción que ve en el desarrollo de las capacidades cognitivas y críticas una condición que favorece la concientización activa (militante) y la motivación para realizar gestión identitaria de la lengua materna.

Sin embargo, los datos empíricos presentados en esta investigación muestran que los hablantes de lenguas indígenas conocen poco e interiorizan en un grado insuficiente las informaciones y conocimientos técnicos que provienen de la normativa jurídica y de los programas interculturales. Para decirlo en términos de Dennett (1996 y 2004) y de Bruner (2006), los principales actos de significado reflexivo de los hablantes se concentran en el nivel de enunciación de las representaciones y creencias: el nivel I de intencionalidad. Un

indicio de actividad intencional de nivel II consiste en orientar las críticas de los hablantes de lenguas indígenas hacia el *desconocimiento* de la realidad sociocultural específica que se busca beneficiar, por parte de los administradores y técnicos de las políticas de lenguas. “Los programas se hacen en la ciudad, la realidad aquí es otra”. Los perfiles lingüísticos de los programas, por citar otro ejemplo, se aplican bajo el supuesto que todos los niños indígenas tienen como lengua materna el idioma indígena. Este hecho es muy diferenciado en México. La consecuencia de ese supuesto son los fracasos en la aplicación y la decepción de los destinatarios, en muchos casos.

Puesto que suele representarse la realidad y se obtienen conclusiones que no dependen directamente de la realidad sino de formatos reflexivos narrativos e interpretativos más difundidos, con independencia de las acciones que aconseja la adecuada organización de la comunicación lingüística, las instituciones y las políticas deben difundir una ideología claramente favorable a la diversidad y a la igualdad lingüísticas. Incluso han de impulsar la autodignidad de los grupos lingüísticos menos favorecidos y contrarrestar representaciones populares tan frecuentes como la ideología de la 'superioridad lingüística' o fenómenos como la autopercepción de inferioridad respecto de 'grupos o lenguas de referencia' exteriores considerados como modelos por asimilar.

El análisis de las políticas del lenguaje por los hablantes indígenas refleja la percepción de que sigue adelante el proceso que está socavando la base social de sus lenguas, a pesar de las políticas de reconocimiento y protección. Se identifican dos problemas principales. Primero, el sentir de que 'nada funciona bien', porque la realización de las acciones y los programas resulta inadecuada. Segundo, no se transforma la cultura de discriminación, ya que siguen actuando los prejuicios contra los indígenas y su cultura en una visión de país moderno, liberal y abierto. En esta vertiente simbólica interviene tanto el proceso de desprestigio social que circunda a los hablantes indígenas, como la presión homogeneizante que aumenta el conflicto de pertenencia étnica y la retórica que niega la legitimidad de las lenguas indígenas como símbolo de la identidad mexicana.

En este período de transición, la introducción de instituciones, discursos y prácticas interculturales propositivas y pluralistas no está exenta de conflictos y barreras de diversa naturaleza. Cabe, en todo caso, la duda si en la ideología de los ciudadanos multiculturales entrará como un compromiso sincero la reorganización intercultural y liberadora y que no se asumirá como otro de los ya numerosos significantes ambiguos que mueven los discursos públicos.

Por otra parte, el futuro de las políticas culturales y lingüísticas de apertura y reconocimiento depende en gran medida de la óptica global para entender los procesos sociales de las poblaciones indígenas y sobre todo de la participación en las instituciones políticas y en los sentidos del discurso multicultural plural. Cabe advertir que las políticas educativas y lingüísticas sensitivas a la diversidad han asumido la utopía de la sociedad multicultural armónica y democrática con la lógica de las economías abiertas, que pueden afrontar subsidios para la pobreza y las inequidades. Las retóricas sociopolíticas generan un efecto de convergencia de forma, pues coinciden en el reconocimiento de las identidades, en el replanteamiento del aprendizaje y en el desarrollo de estilos democráticos de convivencia.

4.3 REFLEXIVIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA DE HABLANTES DE LENGUAS INDÍGENAS

La reflexividad sociolingüística acerca de la organización global de las relaciones lingüísticas y el futuro de las lenguas minoritarias se sustenta en un sistema y una perspectiva intencional que construye, difunde y socializa representaciones cogniti-

vas y valorativas acerca de los factores que intervienen en la comunicación intercultural en sus diversos circuitos sociales actuales.

Los razonamientos sociolingüísticos de los hablantes indígenas expresan la expectativa de un equilibrio —protegido por las instituciones correspondientes— entre la inclusión eficiente en el mundo hispanohablante y el respeto a la diversidad de orígenes étnicos y lingüísticos. Además, muestran un creciente consenso en torno a la idea de que las principales transiciones al pluralismo se produzcan en los dominios sociales públicos que se asuma más como acción individual que colectiva, aun cuando no se contrarreste el efecto erradicador y excluyente de la hegemonía del español y del inglés.

Las concepciones sociolingüísticas y valorativas de los hablantes de lenguas indígenas reflejan una compleja actividad metarreflexiva de primer y segundo orden de intencionalidad. En esta actividad intencional, los razonamientos y conocimientos sociolingüísticos expresados por instituciones o por otros hablantes indígenas se convierten en objetos de posturas intencionales de orden metarreflexivo. En la medida que se profundiza en el análisis de diversos niveles de reflexividad es posible acercarse a la comprensión de las raíces socioculturales acerca de cómo interpretan y resolverían los hablantes indígenas los problemas lingüísticos y comunicativos que afrontan cotidianamente.

De estas concepciones metalingüísticas sobre los usos del idioma indígena y del español emergen con mayor nitidez algunos elementos que revelan en cierta forma la orientación o la estructura de la conciencia acerca del conflicto intercultural que se presenta en los diversos contextos en que participa la población indígena. Así, en un plano claramente cognoscitivo, se describen y resaltan conductas y acciones sociales y también procesos psicológicos que reflejan una autoconciencia de las hegemonías y factores destructivos en la comunicación intercultural. Sin embargo, las características de las estructuras lingüísticas y las culturas étnicas específicas tienen una reducida focalización en las posturas intencionales reflexivas.

De un modo muy general, en los discursos reflexivos de los hablantes indígenas se observa un modelo de distribución comple-

mentaria de las lenguas, en la geografía, en las situaciones sociales y especialmente en la educación escolar. Se trata de un esquema cognitivo de jerarquía etnolingüística asumida, que puede flexibilizarse en contextos políticos, culturales y escolares, de acuerdo con criterios de necesidad funcional y de importancia diferenciada de las lenguas.

Los hablantes han elaborado un sistema de opiniones y de representaciones que se apega de manera muy precisa a sus experiencias comunicativas cotidianas como grupo social subalterno. Por esta razón, el uso de la lengua indígena y de la lengua castellana debe analizarse en conexión con las necesidades actuales de intercambio al exterior de las comunidades y con la expresión de la identidad étnica en el contexto de una fase histórica de asimilación y retroceso, aspectos de difícil comprensión para un observador foráneo.

Las representaciones que han dominado –y dominan todavía– el pensamiento occidental se basan en la propiedad de los elementos materiales, físicos, a partir de la lógica aristotélica sustentada en el principio de identidad y del tercero excluido. Si alguna cosa, por ejemplo, ocupa un lugar, ese lugar ya no puede ser ocupado por cualquier otra cosa. En el campo de las relaciones humanas se puede intentar una analogía, al asumir que si en un Estado o en un grupo étnico se erige una lengua como identificación, no hay lugar para otras lenguas con ese significado. También ocurre algo semejante en los individuos: si ‘acredita’ su pertenencia a una identidad determinada, ya no podría considerarse miembro de otra.

Estos dilemas del tercero excluido tienen un importante arraigo en el nivel sociocognitivo. En este nivel, la mayor dificultad radica en la ‘necesidad perentoria’ de distribuir diferenciadamente los roles, las funciones públicas y las expectativas de bienestar y logro material a cada una de las entidades lingüísticas copresentes en las realidades multiculturales actuales. El equilibrio funcional que permitiría la reproducción intergeneracional de la situación plurilingüe armónica sólo podría ser factible si los hablantes adultos no aplicarían rígidamente la creencia de que, en general, es mucho más beneficioso para los hijos si se los transfieren preferentemente a la segunda lengua (L2), la dominante entre los pares, antes que mante-

nerlos en la lengua materna indígena (L1). La lógica de esa creencia es que la L2 presenta ventajas a sus hijos, porque se vincula tanto a aspectos socioeconómicos como de prestigio político cultural.

Las acciones formativas y sensibilizadoras en el plano político y en el de las representaciones y discursos reflexivos sobre la diversidad lingüística, la integración política y la intercomunicación constituyen un desafío para las políticas del lenguaje. Precisamente, uno de los primeros aspectos sobre el que deben trabajar las instituciones multiculturales es el de superar discursivamente las dicotomías imperantes e impulsar la exploración de nuevos principios y visiones de las situaciones de contacto lingüístico. Ver, por ejemplo, que en el terreno de los criterios tradicionales de organización del plurilingüismo habrá que ir más allá de los principios de 'territorialidad' o 'personalidad'. No está por demás hacer que notar que tras las luces que iluminan hoy a las lenguas y culturas indígenas a través de las políticas y auspiciosas retóricas, se esconden no pocas sombras, uno de cuyos indicios es la merma en la competencia lingüística de jóvenes y niños.

La lengua está ligada a la identidad colectiva y a la cultura. Por mucho que se proclame el orgullo de ser indígena, mientras persistan los estereotipos que los marcan (ligados a la pobreza, al bajo estatus y la escasa instrucción) y se siga menoscabando su autoestima como hablantes indígenas, es difícil que se adopte como *insignia* el distintivo que se ha constituido en portavoz estigmatizado de esa categorización. En suma, el universo de los indígenas es una realidad en ebullición y con muchos intereses en torno suyo.

Como sucede en los fenómenos de migración y urbanización de poblaciones minoritarias, las redes densas de hablantes bilingües refuerzan el vínculo identitario, lingüístico, zonal o municipal, permitiendo el uso de las lenguas maternas indígenas, en situaciones de evidente solidaridad e intimidad, lo cual no puede interpretarse como una actitud deliberada de resistencia cultural. La existencia de redes solidarias de identificación no impide la subestimación o la autosubestimación de la identidad, debido a la presencia de presiones sociales mayores, al nivel de toda la sociedad. Entre los factores más visibles de autoestima desfavorable, la proficiencia lingüística

en el idioma de mayor funcionalidad es uno de las condiciones más presionantes. Por así decirlo, es una de las manifestaciones visibles para sostener una duplicación identitaria, que en muchos casos es conflictiva.

En el contexto de las comunidades indígenas rurales y en las redes barriales en contextos urbanos predominan dos criterios para dirimir el valor o la importancia o la funcionalidad de todas las lenguas que se emplean en la intercomunicación social. El principal de estos dos criterios es el alcance transgeneracional de los idiomas: si son hablados tanto por ancianos como por jóvenes, niños, mujeres y hombres, entonces tienen valor e importancia, sirven a todos los sectores. El segundo criterio consiste en que los idiomas tienen una territorialidad que siempre debe respetarse, pero si existen interlocutores convenientes en espacios no tradicionales puede prevalecer la lengua materna, independientemente del territorio, pero asegurando el entendimiento lingüístico mutuo. Además, en las últimas décadas, migrantes indígenas a los Estados Unidos dan más importancia al inglés porque están radicando allá y en sus trabajos deben comunicarse en inglés. Para muchos hablantes esto está afectando a los idiomas indígenas, se reduce su uso poco a poco.

En general, es mayoritaria entre los hablantes indígenas la ideología de la afirmación cultural, del reconocimiento amplio en todas las dimensiones de la vida social en el país. La esperanza está depositada en la transmisión intergeneracional de la lengua en niños y jóvenes, a fin de propiciar un desarrollo armónico del bilingüismo funcional, cuando menos. De hecho, cada vez es mayor la conciencia de que el estado más propicio para la afirmación etnocultural sería el bilingüismo coordinado, con dominio escrito de ambas lenguas. No está por demás señalar que el sistema escolar bilingüe indígena no ha podido crear las condiciones de actualización profesional ni el clima reflexivo propicio para que todo el sector asuma esta situación como un reto urgente. Gran parte de la documentación investigativa de la educación indígena muestra los insignificantes resultados obtenidos hasta la fecha.

Por mucha destreza que alcancen los niños indígenas en la lengua castellana, crecerán asumiendo que todo lo que caracteriza su

identidad (idioma, familia, grupo de referencia) está excluido de las definiciones fundamentales de la sociedad. Pues bien, una identidad lastimada y devaluada, en el fondo, es un obstáculo muchísimo más difícil de resolver y tiene efectos más negativos sobre el desarrollo personal y escolar que el deficiente dominio de una segunda lengua. Todo esto socava la autoestima del hablante, deteriora su capital lingüístico y cultural y su identidad, obstaculizándola práctica y cultivo del idioma que puede desembocar en su pérdida. La remediación de actitudes y representaciones deterioradas de sí mismo no es una tarea mecánica, ni el mero hecho de cambiar de lengua basta para superar esas traumáticas dificultades de los hablantes de lenguas minorizadas.

Tanto en términos intraculturales como hacia el exterior de las comunidades y redes étnicas¹⁶⁸, el idioma indígena representa un hecho, un patrimonio positivo común a un número todavía elevado de personas que tienen residencias y ocupaciones coincidentes en distintas latitudes del país y también en el extranjero. Aun cuando se encuentren lejos del lugar de procedencia, la lengua aporta el lazo con los orígenes de referencia y sirve de herramienta de comunicación con el resto de población. De hecho, la pérdida del idioma puede acentuar la segmentación de los indígenas en la sociedad nacional. El interés por las raíces es muy común en la tercera y siguientes generaciones y difícil de cumplir debido a la pérdida colectiva que acarrea el descenso de los flujos migratorios y la distancia del lugar de origen.

En esta etapa global y multicultural de México parece imprescindible la integración de toda la población nacional. Parece claro que habrá que huir de una visión dicotómica que nos ayude situar la antinomia en el pasado excluyente. La sociedad es lingüísticamente diversa y todos los grupos etnolingüísticos aprecian y desean dar continuidad a esa diversidad. En la actualidad, aumenta lentamente la conciencia de que es perentorio vivir juntos y en solidaridad. Sin

¹⁶⁸ Que pueden incluir contextos urbanos regionales y nacionales diversos. Y también territorios transnacionales, como sucede con la creciente corriente migratoria de indígena a los Estados Unidos.

embargo, habrá que evitar que las configuraciones tolerantes, plurales y equitativas de la realidad multicultural no sobrepase o atropelle la realidad material, originando una brecha irreductible entre propuesta (política) y realidad etnolingüística. Este error ha condenado al fracaso a la educación bilingüe indígena durante los últimos 30 años, que más vale no abundar. Se trata de una dificultad de pensamiento. Con optimismo, deberemos asumir que el necesario cambio conceptual, la urgente reforma del pensamiento, no es una imposibilidad de conseguir.

La tendencia a la dicotomización en el pensamiento se convierte en la barrera del problema. Durante mucho tiempo, y todavía en la actualidad, la tendencia dicotómica parece presidir la visión del contacto lingüístico e imposibilita una organización de la convivencia más armónica entre las comunidades de habla. La gran mayoría de los estados tienen dificultades para encontrar una forma política que la continuidad de la vida lingüística de sus colectivos constituyentes y la intercomunicación necesaria para la vida en común de estos conjuntos. La opción dominante es establecer una única lengua oficial para todos los colectivos, sin reconocimiento de la diversidad existente.

No parece haber más salida que explorar imaginativamente algunas formas alternativas de organización político-lingüística de la complejidad. La idea sería hacer posible la compatibilidad de dos de los mayores objetivos humanitarios: preservar la diversidad lingüística y la dignidad de todos los grupos etnolingüísticos históricos. Así se haría posible también la intercomunicación fluida y el sentimiento de solidaridad de la sociedad mexicana.

Finalmente, la implicación que subyace en las consideraciones sobre política del lenguaje, educación bilingüe, identidades interculturales y pluralismo en la complejidad es que tal vez exista una disyunción fundamental entre reflexividad y realidad sociolingüística, que la teoría lingüística y la investigación no perciben en plenitud por haber tomado el camino de la clausura del conocimiento del fenómeno de la reflexividad en torno a los factores referenciales del discurso, excluyendo radicalmente las definiciones del mundo real

extralingüístico y —con ello— las problemáticas abiertas y posibles de los sujetos hablantes y de la intersubjetividad.

Referencias bibliográficas

- Acero, Juan José (2001): "El lenguaje y el origen de la intencionalidad", en Paredes Martín, Ma. del Carmen (ed.): *Mente, conciencia y conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 29-54.
- Aceves, Jorge (2001): "Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes". *Espiral*, 7(20), 11-38. <http://www.Publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiral.Pdf/Espiral20/3-29.pdf>. Consultado 12 de febrero de 2006.
- Agheyisi, Rebecca & Joshua Fishman (1970): "Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches", *Anthropological linguistics*, vol. 12, No. 5: 137-156.
- Aguilar V., Luis (2003): "Estudio introductorio", en Aguilar V., Luis (comp.): *La implementación de las políticas*. México: Porrúa, 15-92.
- Alba, Francisco (2004): "México: un difícil cruce de caminos", *Migration Information Source*, July 2002, Updated March 2004. <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?id=204>. Consultado 15 de mayo de 2005.
- Alba, Francisco (2000): "Integración económica y políticas de migración: un consenso en revisión", Tuirán, Rodolfo (Coord): *Migración México—Estados Unidos Opciones de política*. México: Consejo Nacional de Población, 31-44.
- Albó, Xavier (1995): *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, La Paz, Bolivia: UNICEF y CIPCA.
- Alighieri, Dante: *De vulgari eloquentia (On the Eloquence of Vernacular)*. http://en.wikipedia.org/wiki/De_vulgari_eloquentia. Consultado 10 de agosto de 2006.
- Allport, G. (1935): "attitudes", en Muchison (ed): *Handbook of social Psychology*, Mass. Worchester: 798-844.

- Allport, G.W. (1954): *The nature of prejudice*. Londres: Addison—Wesley.
- Aracil, Lluís V. (1982): *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- Aristóteles (1932): *The Rhetoric* (trans. L. Cooper). New York: Appleton.
- Arnauld, A. & Lancelot, C. (1973): *Grammaire générale et raisonnée de Port—Royal*. Genève: Slatkine Reprints [Edición original: 1660].
- Ashmore, Malcolm (1989): *The reflexive thesis: Wrighting Sociology of Scientific Knowledge*, Chicago: Chicago University Press.
- Asociación de Psicoanálisis de Rosario (s/f): La contratrasferencia, problemática del psicoanálisis. <http://www.campopsi.com.ar/AsociaciondePsicoanalisisdeRosario/adepto/16/Propuesta%2016.doc>. Consultado 10 de enero de 2008.
- Austin, John L. (1962): *How to do things with words*, Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Avila, Raúl (2006): *De la imprenta a la Internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva*. México: El Colegio de México, Jornadas 148.
- Baldauf, Richard (2006): “Planificación y política del lenguaje: tendencias recientes, direcciones futuras”, en: Terborg, Roland & Laura García (Coords): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 1. México: UNAM, 77—90.
- Baquero, Ricardo (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, segunda edición.
- Barié, Gletus Gregor (2000): *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Barreno, Leonzo (2004): “Educación superior indígena en América Latina”, en *Estudios nacionales realizados por el IESALC*. www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informe. Consultado 22 de marzo de 2004.

- Bastardas i Boada, Albert (1997): "Contextos i representacions en els contactes lingüístics per decisió política: substitució *versus* diglòssia desde la perspectiva de la planetarització", <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/SecArtic/Arts/97/0997ab0/esp.htm>. Consultado 15 de junio de 2005.
- Barth, Fredrick (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras (la organización social de las diferencias culturales)*, México: F.C.E.
- Bastardas i Boada, Albert (2002): "Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació desde la perspectiva de la 'complexitat'", *Noves SL, Revista de Sociolingüística*, <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>, teoria i metodologia. Estiu 2002. Consultado 15 de junio de 2005.
- Bengoa, José (2000 ^{6 edició corregida}): *Historia del pueblo mapuche Siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: editorial LOM.
- Berger, Peter & T. Luckmann (1972): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1981): "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model", *Language in society* 10, N° 3: 327–364.
- Bierbach, Christine (1983): "Aproximacions a la significació de les actituds lingüístiques: des estudis de cas", *Treballs de sociolingüística catalana* 5, Valencia: 93-118.
- Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 7(4), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>. Consultado 12 de noviembre de 2006.
- Bonfil, Guillermo (1989): *México profundo*, México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1977): "L'économie des échanges linguistiques", *Langue française* 34: 17-35.
- Bourhis, R. Y. (1982): "Language policies and language attitudes: le monde de la Francophonie", en Ryan, E. and Giles, H. (Eds), *Atti-*

- tudes Towards Language Variation: Social and Applied Contexts*. London: Arnold, 34-62.
- Born, Joachim (2007): "Minorías, contactos culturales y políticas lingüísticas en la Argentina. El caso de la provincia de Misiones", en Schrader-Kniffki, Martina & Laura Schrader-Kniffki, (eds) (2007): *La Romania en interacción: Entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann*. Bremen: Vervuet – Iberoamericana, 783-814.
- Bradac, J. J. (1990): "Language attitudes and impression formation", en Giles, H. and Robinson, W. P. (Eds), *Handbook of Language and Social Psychology*, Wiley, Chichester: 387-412.
- Bradac, J. J. & Mulac, A. y House, A. (1988): "Lexical diversity level and magnitude of convergent versus divergent style shifting: perceptual and evaluative consequences". *Language & Communication* 8, 213-228.
- Bravo Ahuja, Gloria (1977): *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Breuer, Franz & Mruck, Katja & Roth, Wolff-Michael (2002): "Subjectivity and Reflexivity: An Introduction". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 3(3). Available at: <http://www.qualitativeresearch.net/fqs/fqs-eng.htm>. Consultado 27 de octubre de 2005.
- Breuer, Franz & Carlos Kölbl & Jo Reichertz and Wolff—Michael Roth (Comp.)(2007): Debate "Quality of Qualitative Research" What is "good" science? What are "good" social sciences? What is "good" qualitative social research? What are the criteria and standards for such evaluations? <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-e/debate-1-e.htm>. Consultado 12 de septiembre de 2007.
- Brice Heath, Shirley (1986): *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.

- Bronckart, Jean-Paul (2004): "Construction des connaissances et types de discours", San Sebastian, Universidad del País Vasco, Conferencia Ms. (2008, en prensa, en: *Lectura y Vida*).
- Brown, Rupert (1998): *Prejuicio Su psicología social*. Madrid: Alianza editorial.
- Brown, S.R. (1996): "Q Methodology and qualitative research", *Qualitative Health Research*. November, (4), 561-567.
- Brown, S.R. (1997): *The History and Principles of Q methodology in Psychology and the Social Sciences*. Department of Political Science, Kent State University, Kent, OH. Available: <http://facstaff.uww.edu/cottlec/Qarchive/Bps.htm>. Consultado 11 de abril de 2004.
- Bruner, Jerome (2006): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 7ª edición.
- Bruner, J. & R. Tagiuri (1954): "The perception of People", en G. Lindzey (Ed): *Handbook of social psychology*, vol. 2, Cambridge: Addison-Wesley, 634-654.
- Burkhardt, Jacob (1985): *La cultura del Renacimiento en Italia*. Madrid: editorial Sarpe.
- Bustamante Fernández, Jorge (2003): "La paradoja de la autolimitación de la soberanía: Derechos humanos y migraciones internacionales", en UNESCO (Ed): *Derechos humanos y flujos migratorios en las fronteras de México*. México: UNESCO—México & Secretaría de Relaciones Exteriores & Universidad Iberoamericana y UNAM, 37—70.
- Cabrero Mendoza, Enrique (2000): "Usos y costumbres en la hechura de políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", en *Gestión y política pública*, Vol IX, N°2, segundo semestre 200, 189-229.
- Calvet, Louis-Jean (2004): "Globalización, lenguas y políticas lingüísticas", *Le Monde Diplomatique: La diversidad cultural, un debate en Chile*. Santiago: Instituto chileno-francés, Edit. Aún creemos en los sueños, 39-54.

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2003): *Ley general de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y reforma de la fracción cuarta del artículo séptimo de Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación 13 de marzo 2003, México.
- Canadian Multiculturalism Act*. http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/multi/policy/act_e.cfm R.S., 1985, c.24 (4th Supp.) [C-18.7. An Act for the preservation and enhancement of multiculturalism in Canada [1988, c. 31, assented to 21st July, 1988].
- Caniguan, Jaqueline (2006): "En la palabra nos miramos: Ideologías lingüísticas en dos comunidades mapuche de la IX Región, Chile". México: Tesis Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS.
- Cantril, H & G. Allport (1935): *The Psychology of Radio*. New York: Harper.
- Cargile, Aaron C. & Howard Giles & Ellen B. Ryan and James J. Bradac (1994): "language attitudes as a social process: a conceptual model and new directions", *Language & Communication*, Vol. 14, No. 3, Pergamon, 211-236
- CEPAL (2007): *Panorama social de América Latina 2006*. Santiago de Chile: Publicación de las NACIONES UNIDAS LC/G.2326-P, febrero de 2007. Primera edición. http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/27480/PSE2006_SintesisLanzamiento.pdf. Consultado 15 de agosto de 2007.
- CIEMEN (2007): *Llengües i legislació. Normativa internacional*. <http://www.ciemen.cat/mercator/> Consultado 31 de octubre de 2007.
- Cifuentes, Bárbara (1998): *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México: CIESAS & Instituto Nacional indigenista.
- Cole, Michael (1999): *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI (2005): www.cdi.gob.mx/ini/perfiles/nacional: "Perfil de los pueblos indígenas de México". Consultado 8 de enero de 2005.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005): *El indicador europeo de competencia lingüística*. COM (2005) 356, Final, Bruselas, 1.8. 2005. http://www.ec.europa.eu/education/multiling/introduction_extra.cfm?lang=ES. Consultado 24 de septiembre de 2007.
- Comisión Nacional del Bilingüismo (2007): La Nación: <http://anteriores.lanacion.com.py/noticia-166861-2007/08/24.html>. Consultado 25 de agosto de 2007.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO (2001): *Boletín Migración internacional 14*, Año 5, N°24. México: Consejo Nacional de Población & Secretaría de Gobernación.
- CONAPO (2002): *Índice de intensidad migratoria México—Estados Unidos, 2000*. México: Consejo Nacional de Población & Secretaría de Gobernación.
- CONAPO (2004): *La nueva era de las migraciones. Características de la migración internacional en México*. México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO (2005): *Tamaño de la población indígena mexicana*. México: Consejo Nacional de Población.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Secretaría de Desarrollo Social (2005): *Primera encuesta sobre discriminación en México*. México: Gobierno de México.
- Consello da cultura Galega (2002): *O proceso de normalización do idioma galego 1890—2000, Vol1: Política lingüística: Análise e perspectivas*. Coordinadores: Henrique Monteagudo e Xan M. Bouzada. Santiago de Compostela, España: Sección de Lengua, Documentación sociolingüística de Galicia.
- Coseriu, Eugenio (1977): *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Crawford, James (1996): "Endangered Native American Languages: What Is to Be Done, and Why?". <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/crawford/endangered.htm>. Consultado 10 de octubre de 2006.

- Crawford, James (1995): *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Los Angeles, CA: Bilingual Educational Services. 3rd ed.
- Crawford, James (1966): "Seven Hypotheses on Language Loss: Causes and Cures. This paper is adapted from a speech given on May 4, 1995, at the second Symposium on Stabilizing Indigenous Languages held at Northern Arizona University. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/89/f8.pdf. Consultado 4 de junio de 2001.
- Criado, María Jesús (2004): "Percepciones y actitudes en torno a la lengua española en Estados Unidos", en *Migraciones internacionales*, Vol. 2, N°4, Julio—diciembre de 2004, tomado de: [Www.sre.gob.mx](http://www.sre.gob.mx). Consultado 17 de mayo de 2005.
- Cross, R.M. (2005): "Exploring attitudes: the case for Q methodology", *Health Education Research. Theory & Practice*. Vol.20, N°2, 2005, 206-113.
- Crystal, David (2000): *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 4th edition.
- Crónicas de la Compañía de Jesús en la Nueva España* (1979), Prólogo y selección de Francisco González de Cossío. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Primera reimpression.
- Cummins, Jim (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Czech Radio 7, Radio Prague (2006): *El emperador de México, Maximiliano de Habsburgo*. <http://www.radio.cz/es/articulo/1759>. Consultado 24 abril de 2007.
- Dagognet, François (2004): *La subjectivité*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, Le Seuil.
- Declaración universal de derechos lingüísticos*, 6—9 de junio de 1996, Barcelona:Federación Internacional PEN. <http://www.ciemn.or/>. Consultado 4 de marzo de 1998.

- De Ercilla y Zúñiga, Alonso (2006): *La Araucana. Ta awkan Mapu Me*. Santiago de Chile: Programa Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación de Chile.
- De las Casas, Bartolomé (1989): *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. México: Distribuciones Fontamara S.A., Cuarta edición.
- Del Paso, Fernando (1988): *Noticias del Imperio*. México: Editorial Diana Literaria.
- Dennett, Daniel (2005): *Sweet Dreams. Philosophical Obstacles to a Science of Consciousness*. Cambridge, Massachusetts :A Bradford Book. The MIT Press.
- Dennett, Daniel (2004): *La evolución de la libertad*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- Dennett, Daniel (2000): "Reintroduciendo el Concepto de lo mental", en Ryle, Gilbert (2000): *El concepto de lo mental*. México: Paidós Surco, 11-37.
- Dennett, Daniel (1996): *Kinds of Minds. Toward an understanding of consciousness*. New York: Basic Books. A member of the Perseus Books Group.
- Dennett, Daniel (1991): *Consciousness explained*. New York—Boston: Back Bay Books, Little & Brown and Company.
- Dennis, K.E. (1986): "Q methodology: relevance and application to nursing research. Advances" in *Nursing Science*, 8(3), 6–17.
- Denzin, Norman K. & Ivonna S. Lincoln (1992): "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research", en Norman, Denzin & Ivonne Lincoln (Eds): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Chicago: SAGE, Second Edition, 1—46.
- Department of Dynamic Linguistics (2004): *The internacional clearing House for Endangered Languages. UNESCO Red Book of Endangered Languages*. <http://www.tooyoo.l.u-tokyo.ac.jp/index-e.html>. Consultado 30 de octubre de 2006.

- Descartes, René (1984): *Discurso del Método y Meditaciones Metafísicas*, Trad. Manuel García Morente. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral.
- Devereux, George (1977): *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Díaz-Couder, Ernesto & Almandina Cárdenas Demay y Alejandra Arellano Martínez (2005): Pluralismo lingüístico. Directrices Generales para Políticas Institucionales. México: UNESCO México, versión Mayo de 2005.
- Dittmar, Norbert & Brigitte Schlieben-Lange (eds) (1982): *Die Soziolinguistik in Romanisch sprachigen Ländern, (La sociolinguistique dans les pays de langue romane)*, Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Dittmar, Norbert (1976): *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application*, London: Edward Arnold.
- Doob, L. (1947): "The behavior of attitudes", *Psychological Review* 54: 135-156.
- Dortier, Jean-François (2004): *L'homme, cet étrange animal...Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- El país (2007): "La etnia toba ya tiene su primer representante en una Legislatura", Sábado, 03 de Noviembre de 2007. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-94021-2007.11.03.html>. Consultado 3 de noviembre de 2007.
- Encyclopedia II (2007): "Wales—Law", <http://www.experiencefestival.com/a/Wales-Law/id/1288287>. Consultado 17 de octubre de 2007.
- Engeström, Yrjö (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, & Raija-Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp.19-38). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Ethnologue* (2005), Gordon, Raymond (Ed), 15ª edición, SIL Internacional, Dallas, Texas. http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area#1. Consultado 3 de julio de 2007.
- European Union, EU (2007): http://europa.eu/index_en.htm. Gateway to the european union. United in diversity. Reference: IP/07/972 Date: 29/06/2007, *Un grupo de intelectuales va a asesorar a la Comisión Europea sobre la contribución del multilingüismo al diálogo intercultural*, Bruselas, 29 junio 2007. Consultado 30 de junio 30 de 2007.
- Fasold, R. (1984): *Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.
- Faux, Robert (2007): "Introduction" en Cisneros-Puebla, César (2007): "The deconstructive and Reconstructive Faces of Social Construction. Kenneth Gergen in Conversation with César Cisneros. With an introduction by Robert Faux. *Forum Qualitative Sozialforschung* 9, art. 20. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-08/08-1-20-e.htm>. Consultado 18 de octubre de 2007.
- Ferguson, Charles A. (1984): "Diglosia", en Garvin, P. & Lastra, Yolanda (eds): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, 247-265.
- Festinger, L. (1964): *Conflict, decision and dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1957): *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fink, Anne Sofie (2000, December). "The Role of the Researcher in the Qualitative Research Process. A Potential Barrier to Archiving Qualitative Data", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(3). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Consultado 9 de noviembre de 2005.

- Fishbein, Martin (1966): "The relationships between belief, attitude and behavior", en S. Feldman (comp): *Cognitive consistency*, New York: Academic Press: 200-226.
- Fishman, Joshua (1985): "'Nothing new under the sun': a case study of alternatives in language and ethnocultural identity", en Fishman, J.A., M. H. Gertner, E.G. Lowy & W. Milan (Eds): *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*. Berlin: Mouton.
- Fishman, Joshua (1977): "Language and ethnicity" en Giles, H. (Ed): *Language, ethnicity and intergroup relations (European Monographs in Social Psychology 13)*. London: Academic Press, 307-348.
- Fishman, J. (1971): *Sociolinguistics: a Brief Introduction*. Massachusetts: Rowley.
- Fishman, J. (1969): "Bilingualism in the Barrio", *Modern Language Journal* 53: 3 y 4.
- Fishman, Joshua (1966): *Language Royalty in the United States: the Maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups*, Janua Linguarum, Serie Mayor XXI, The Hague.
- Flores Galindo, Alberto (1994): *Buscando un inca. Identidad y utopía en los Andes*. Lima: editorial Horizonte, 4ª edición.
- Fonini Montserrat, Ruth (2006): "Política e Planejamento Lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas", en Benzi, Luís Donisete (Org) (2006): *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade & UNESCO, 131-154.
- Foucault, Michel (1996^o): *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI editores, novena edición.
- Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica (Escritos esenciales, III)*. Barcelona: Paidós.

- Fox, Jonathan & Gaspar Rivera—Salgado (2004) (Coords): *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*. México: Universidad de California Santa Cruz & Cámara de Diputados LIX & Editorial Porrúa.
- Fundación Ford (2006): News: Ford Foundation Marks Five—Year Point of Initiative to Help Universities Reach Poor and Excluded Students around the World. http://www.fordfound.org/ewsroom/view_news_detail.cfm?news_index=179. Consultado 15 de enero de 2007.
- Fundéu (2007): “La Fundéu México promoverá el buen uso del español”, <http://www.fundeu.es/Noticias.aspx?frmOpcion=NOTICIA=850>. 15/03/2007. Consultado 25 de marzo de 2007.
- Gardener, R.C. & W. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Mass.: Newbury House.
- Giles, Howard & N. Coupland (1992): *Language: Contexts and Consequences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- Giligan, C. (1982): *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glazer, Nathan (1993): “Is Assimilation Dead?” *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 530, 1993, 122-36.
- Gobierno del Estado de México (2000): *Ley de derechos y cultura indígena del estado de México*. Toluca, México.
- Golluscio, Lucía (2006): *El pueblo Mapuche: poéticas de pertenencias y devenir*. Buenos Aires: editorial Biblos.
- Gómez, Marcela (2004): Informe sobre participación en proyectos de investigación (Práctica 1). Oaxaca: Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe UPN-Oaxaca, Enero de 2004, Ms.
- Greenbaum, S. (1973): “Informant elicitation of data on syntactic variation”, *Lingua* 31, 201-212.

- Grupo de Friburgo (2007): *Declaración de Friburgo*. Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme. Fribourg, Suiza. www.unifr.ch/iiedh
- Habermas, Jürgen (1989): *Teoría de la acción comunicativa I (racionalidad de la acción y racionalización social)*, Madrid: Taurus, reimpresión.
- Halbwachs, M. (1912): *La clase ouvrière et les niveaux de vie*. Paris: Editorial Alcan.
- Hale, K. (1992): "On endangered languages and the safeguarding of diversity", *Language*, 68 (1), 1-3.
- Hamann, Marita (s/f): Contra-indicaciones al analista: *¿Quién analiza hoy?* http://www.nel-amp.com/usuarios/usuarios_hamann02.rtf. Consultado 10 de enero de 2008.
- Hamel, Rainer & Héctor Muñoz (1989): "La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas", en Hamel & Lastra & Muñoz (eds), *Sociolingüística latinoamericana*. México: IIA, UNAM, 227-240.
- Hamers, Josiane & Michel Blanc (2000): *Bilingualty and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, second edition.
- Hernández, Isabel (2003): *Autonomía o ciudadanía incompleta. El pueblo mapuche en Chile y Argentina*. Santiago de Chile: editorial Pehuén, Chile.
- High Level Group on Multilingualism (2007): *Final Report*. Comisión de las Comunidades europeas. http://www.ec.europa.eu/education/index_en.html 25/9/2007. Consultado septiembre 30, 2007.
- Hill, Jane & Kenneth Hill (1999): *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: CIESAS & Instituto Nacional Indigenista.
- Hoggart, R. (1970): *La culture du pauvre: Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris: Edit. Minuit.

- Hymes, Dell (1984): "Hacia etnografías de la comunicación", en Garvin, Paul & Yolanda Lastra (Comps.): *Antología de estudios de etnolingüístico y sociolingüística*. México: IIA, UNAM, 48-89.
- INALI (2005): *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*. México: Serie cartografía, INALI en colaboración con la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos*. Aguascalientes, Ags. 2001.
- INEGI (2007): *Conteo de población y vivienda*. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/español/sistemas/conteo2005>. Consultado 17 de agosto de 2007.
- Instituto Interamericano Indígena (1993): *América Indígena*, Vol.LIII, No. 4, Oct-Dic 1993.
- International Organization for Migration, IOM (2005): *World Migration Report 2005*, N° 882 - 22 June 2005
- Katz, Konrad (2006): *Querétaro: fin del segundo imperio mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el gobierno del Estado de Querétaro.
- Knuuttila, Tarja (2002): "Signing for Reflexivity: Constructionist Rhetorics and Its Reflexive Critique in Science and Technology Studies". *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research* [On—line Journal], 3(3). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Consultado 15 de octubre de 2005.
- Labov, W. (1966): *The Social Significance of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Labov, William (1973): *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press,
- Ladefoge, P. (1992): "Another view of endangered languages", *Language*, 68 (4), 809-810.

- Lafont, R. (1979): "Productivité culturelle et domination linguistique", *Lengas* 6, 1-22.
- Lafont, R. (1980): "La spectacularisation del 'occitanophone dans 1' enquête sociolinguistique: la fontion du 'retour'", *Lengas* 7, 7-78.
- La Jornada (2008): Expertos buscan se impartan lenguas indígenas en primarias para protegerlas.<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2008/06/13/expertos-buscan-se-imparte-lenguan-indigenas-en-salones-para-protegerlas>
- Lambert, Wallace & William Lambert (1964): *Social Psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey, 49-69.
- Lambert, Wallace (1972): "A social Psychology of Bilingualism", *Journal of Social Issues* 23: 91-108.
- Lambert, W., & M. Anisfeld & G. Yeni—kosmhian (1965): "Evaluational reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations", *Journal of Personality and Social Psychology* 2, 84-90.
- Lambert, W. & H. Giles & O. Picard (1975): "Language attitudes in a French American community", *International Journal of the Sociology of Language* 4, 127-152.
- Lambert, W. & R. Hodgson & R. Gardner y S. Fillenbaum (1960): "Evaluational reactions to spoken languages", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, 44-51.
- Lastra, Yolanda & Suárez, Jorge (1980): "Panorama de sociolingüística", XIII Mesa redonda "Balance y perspectiva de la antropología de Mesoamérica y del Norte de México". Xalapa, México: Sociedad Mexicana de Antropología, 179-190.
- Lechuga, Graciela (2007): *Breve introducción al pensamiento de Michel Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Biblioteca básica.
- Lee, H. O. & F. Oster (1992): "Collectivism-individualism in perceptions of speech rate: a cross-cultural comparison", *Journal of Cross-cultural Psychology* 23, 377-388.

- Lenk, Kurt (1971): *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- León Portilla, Miguel (2007): "'Puro cuento' que haya educación bilingüe en el país: León—Portilla", *La Jornada*. [http://www.jornada.unam.mx/2007/07/01/index.php?section=cultura & article a02n1cul](http://www.jornada.unam.mx/2007/07/01/index.php?section=cultura&article=a02n1cul). Consultado 3 de julio de 2007.
- Levin, Leah (2004): *Human Rights. Questions and Answers*. Quetigny, France: Unesco Publishing, Fourth edition, updated.
- Levy, Jacob (2000): *El multiculturalismo del miedo*. Madrid: Tecnos.
- Leyens, Jacques-Philippe & Jean-Léon Beauvois (1997): *L'ère de la cognition*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Leyens, J.-P. & V. Yzerbyt & G. Schadron (1996): *Stéréotypes et cognition sociale*. Sprinmont: Pierre Mardaga editor.
- Liebkind, K. (1989): "The identity of a minority", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10 (1): 47-57. <http://www.muitilingual-matters.com>. Consultado 8 de junio de 2004.
- López Espinosa, Mario (2002): "Remesas de mexicanos en el exterior y su vinculación con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades de origen", *Estudios sobre migraciones internacionales* 59, Programa de Migraciones Internacionales, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Julio de 2002, 1-105.
- Lorenzer, Alfred (1976): *Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lorenzi-Cioldi, Fabio (2002): *Les représentations des groupes dominantes et dominés, Collections et agrégats*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- McCraen, D. Grants (1988): *The Long Interview (Qualitative Research Methods Vol 13)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mackey, William (1979): "L'irredentisme linguistique: une enquête témoin", en Wald, Paul & Gabriel Manessy (Eds): *Normes, Situations, Stratégies*. Paris: L'Harmattan, 257-284.

- Mackey, William (2006): "Las dimensiones de la políticas del lenguaje", en: Terborg, Roland & Laura García (Coords): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 1. México: CELE, UNAM, 21-58.
- Manrique, Leonardo (1988), (Coord): *Atlas cultural de México. Lingüística*. México: SEP & INAH, Editorial Planeta.
- Marks, Stephan & Mönnich-Marks, Heidi (2003): "The Analysis of Counter—Transference Reactions Is a Means to Discern Latent Interview—Contents", *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03marks-e.htm>. Consultado 5 de noviembre de 2005.
- Martel, Angéline (2006): "Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas", en: Terborg, Roland & Laura García (Coords): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 1. México: CELE, UNAM, 133-162.
- Marx, K. (1951): Thèses sur Feuerbach, en K. Max & F. Engels, *Etudes philosophiques*, Paris: Editions sociales, 61—64.
- Mercator (2007): *Mercator dret i legislació lingüística*. <http://www.ciemmen.cat/mercator/>. Consultado 27 de septiembre de 2007.
- Milroy, Leslie (1980): *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- Morales, Evo (2006): "Evo Morales nacionaliza los hidrocarburos en Bolivia", *Emol El mercurio Online*, <http://www.emol.com/noticia=217796>, consultado 2 de mayo de 2006.
- Morin, Edgard (1999): *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Mounin, Georges (2004): *Dictionnaire de la linguistique*. Paris: Presses Universitaire de France. Grands Dictionnaires. 4a edición.

- Mufwene, Salikoko S. (2002): "Colonization, globalization, and the future of languages in the Twenty-first Century", *MOST Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2, <http://www.unesco.org/most/vl4n2mufwene.pdf>. ISSN 1564-4901. © UNESCO, 2002. Consultado 15 de abril de 2004.
- Muñoz, Héctor (1998): "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", en *Revista Iberoamericana de Educación* 17, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 31-50.
- Muñoz, Héctor (1983): "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?", *Nueva antropología* 22, Vol. VI, N°22: 25-64.
- Muñoz, Héctor (2002): "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad", en Muñoz, H. (Coord): *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México: UAM-Iztapalapa & Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, 25-62.
- Muñoz, Héctor (2008, en dictaminación): "Habla, lingüistas y administradores de políticas interculturales del lenguaje: ¿Alianza o tutela", en *III Simposio de Política del lenguaje, Lenguaje, diversidad lingüística y bienestar*, Universidad Autónoma del Estado de México & CELE-UNAM, México.
- Mycoted (2006): "Q-Sort", <http://www.mycoted.com/Q-Sort>. Consultado 4 junio de 2005.
- Naciones Unidas (2005): *Los derechos humanos y las cuestiones indígenas Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Rodolfo Stavenhagen*, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2005/88, 6 de enero de 2005
- Ninyoles, Rafael (1980): *Idioma y poder social*. Barcelona: Edit. Càtedra.
- Ñe'êeta rekávo Aty - Organización por el Multilingüismo (2006): "Carta abierta", 14 de junio de 2006, Declaración volante, Ms.

- Olivé, León (2003): *Multiculturalismo y pluralismo*. Buenos Aires & México: Biblioteca Iberoamericana de ensayo, UNAM & Paidós, reimpresión.
- Orioles, Vincenzo (2003): *Le minoranze linguistiche. Profilli sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: editrice 'il Calamo'.
- Osgood, Charles & G. Suci & P. Tannenbaum (1957): *The Measurement of Meaning*, Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Pardo, M. T. (1995). Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas. *Cuadernos del Sur de Ciencias Sociales* 11, 90-123.
- Paredes Martín, Ma. Del Carmen (2001): "El tópico fenomenológico de la conciencia", en Paredes Martín, Ma. Del Carmen (ed.): *Mente, conciencia y conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, 91-110.
- Parlamento europeo (2001): *Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/detDoc.do?> Textos aprobados por el Parlamento jueves 13 de diciembre de 2001. Consultado 20 de septiembre de 2006.
- Pentassuglia, Gaetano (2004): "Minority Rights, Human Rights A review of Basic Concepts, entitlements and implementation procedures under International Law", en European Centre for Minority Issues (2004): *Mechanisms for the implementation of minority rights*, Council of Europe Publishing, Koelblin—Fortuna—Drick, Germany, 9-28.
- Pereda, Carlos (1994): *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. México: Anthropos & Universidad Autónoma Metropolitana—Iztapalapa.
- Perry, John (2001): *Knowledge, Possibility and Consciousness*. Massachusetts & London: The MIT Press, Cambridge.
- Petschen Verdaguer, Santiago (Comp.) (1990): "Introducción", en *Las minorías lingüísticas de Europa occidental. Documentos (1492-*

1989), Eusko Legebiltzara Parlamento Vasco, col. Informes y documentos, 2 volúmenes, Vitoria-Gasteiz, 37-87.

Philautarchie.net (2006): Ideens, Section 3: Méthodes et problèmes de la phénoménologie pure. Réflexivité, Structure Noético-Noématique. 14 Mai 2006. www.Philautarchie.net/index/php. Consultado 4 de septiembre de 2006.

Piaget, Jean (1947): *La psychologie de l'intelligence*, Paris: Colin.

Piaget, Jean (1970): *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard.

Pittam, J. (1987): "Listener's evaluations of voice quality in Australian English speakers", *Language and Speech* 30, 99-113.

Platón (2003): *Diálogo*. México: Porrúa, 28ª edición, (Contiene "Cratilo o del lenguaje").

Politzer, G. (1928), *Critique des fondements de la psychologie*. Paris: Rieder.

Presidencia de la República (2001): *Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena*, Senado de la República Documento — 05/12/2000, Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena N°001205, aprobada el 25 de abril de 2001. <http://www.senado.gob.mx/comunicacion/content/leyes/>, consultado 3 de enero 2004.

Presidencia de la República de Brasil (2007^a): *Decreto N° 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Consultado 19 de febrero de 2007.

Presidencia de la República de Brasil (2007^b): *Decreto N° 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a

mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, Brasília. Consultado 25 mayo de 2007.

Querol Puig, E (1998): *Cap a un nou marc teoric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*. Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Ramírez Boscán, Karmen (2007): Representante Wayúu denuncia en España situación de pueblos indígenas en Colombia. Madrid/26/10/2007/. Tomado de: http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/representante_colombia_wayuu_denuncia_situacion_1962640.htm y http://www.onic.org.co/a_jurisdiccio_not.shtml?x=2028.

Ramírez, María Luisa (1974): *Xi'i, ¿te guí tsi, 'banjua? Cuentos originales en otomí del Valle del Mezquital*. México: Instituto Lingüístico de Verano & Secretaría de Educación Público.

Ratner, Carl (2007): Conferencia "Metodología cualitativa: constructivismo social, postmodernismo y ciencia". México: Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana—Iztapalapa. Ms.

Rendón, Juan José & Bárbara Cifuentes (1983): "Algunas observaciones acerca de la función de la lengua en una comunidad lingüística zapoteca", en *Nueva antropología* 22, Vol.VI, N°22, 65-82.

Ricœur, Paul (2006): *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI & Universidad Iberoamericana, Sexta edición en español.

Ricœur, Paul (2005): *Caminos del reconocimiento Tres estudios*. Madrid: editorial Trotta.

Ricœur, Paul (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona, Buenos Aires, México: ediciones Paidós & I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Ricœur, Paul (1981): *Hermeneutics and the Human Sciences: essays on language, action and interpretation*. Trad. por John Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.

- Robertson, R. (1995): *Globalization: Social Theory and global culture*. Londres: Sage.
- Rodríguez, Pedro G. & Ma. Teresa Rivera (1996): "La diversidad cultural y el entendimiento posible", en Muñoz, Héctor & Pedro Lewin (Coords): *El significado de la diversidad lingüística y cultura*. México: UAM-Iztapalapa & INAH-Oaxaca, 139-151.
- Rokeach, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Roth, Wolff-Michael (2002). "Grenzgänger seeks reflexive methodology" *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 3(3). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Consultado 6 de noviembre de 2005.
- Roth, Wolff—Michael & Breuer, Franz (2003). "Reflexivity and Subjectivity: A Possible Road Map for Reading the Special Issues", *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-2-e.htm>. Consultado 9 de noviembre de 2005.
- Ryan, E. B., H. Giles & M. Hewstone (1988): "The measurement of language attitudes", en Ammon, U., Dittmar, N. and Mattheier, K. J. (Eds), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language*, Vol. II, de Gruyter, Berlin, 1068-1081.
- Ryle, Gilbert (2000): *El concepto de lo mental*. México: Paidós Surcos.
- Sandoval Cruz, Fausto (2005): Desarrollo y aplicación de estrategias de Educación Bilingüe Indígena en contextos de una y dos lenguas maternas, Proyecto: Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural y bilingüe, Agosto de 2005. Ms.
- Sartori, Giovanni (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schaff, Adam (1969): *Introducción a la semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Scherfer, Peter (1982): "A propos d'une théorie et de l'étude empirique de la consciencie linguistique", en Dittmar & Schlieben-Lange (eds): *Die Soziolinguistik in Romanisch sprachigen Ländern, (La sociolinguistique dans les pays de langue romane)*, Tübingen: Gunther Narr Verlag, 101-108.
- Schiffman, Harold F. (1997): *The Study of Language Attitudes*. Handout for LING 540, Language Policy, University of Pennsylvania. Consultado 13 de noviembre de 2000.
- Schiffman, H. (2005a): LING 540: Language Policy: Introductory Remarks, haroldfs@ccat.sas.upenn.edu. Consultado 13 de Julio de 2005.
- Schiffman, H. (2005b): *Factors in Language Maintenance*, Handouts for LING 540 Language Policy, haroldfs@ccat.sas.upenn.edu, *Last modified 5/19/00*. Consultado 13 de Julio de 2005.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1977): *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1971): "La consciencie linguistique des Occitans", en *Revue de linguistique Romane* 35, N° 139/140, 298-303.
- Searle, John (1983): *Intentionality. An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherry, R. (1961): *A Treatise of Schemes and Tropes (1550)*. Gainesville: Scholars' Facsimilies and Reprints.
- Sperber, Dan (2005): *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid: ediciones Morata S.L.
- Spolsky, Bernard (2006^a): "Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüística para el siglo XXI", en: Terborg, Roland & Laura García (Coords): *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 1. México: CELE, UNAM, 59-76.
- Spolsky, Bernard (2006^b): "Fallas en la política del lenguaje", en: Terborg, Roland & Laura García (Coords): *Los retos de la planifica-*

ción del lenguaje en el siglo XXI. Vol. 1. Méx.co: CELE, UNAM, 91-112.

Spolsky, Bernard (2008): AILA Research Network on Language Policy, Lpren@googlegroups.com: Language censuses and use.

Stainton Rogers, R. (1995): "Q methodology", en: Smith, J.A., Harre, R. and Van Longenhove, I. (Eds): *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, 178-193.

Stevens, P. (1983): "Ambivalence, modernization and language attitudes: French and Arabic in Tunisia", *Journal of Bilingual and Multicultural Development* 4, 101-114.

Strauss, Anselm (1945): "The concept of attitude in social psychology", en *The Journal of Psychology* 19: 329-339.

Suárez, Jorge (1995): *Las lenguas indígenas mesoamericanas*. México: INI & CIESAS.

Taylor, A. (1973): "Social agreement on personality traits as judged from speech", *Journal of Social Psychology* 5, 244-248.

The Metaphysics Research Lab (2006): "Consciousness—intentionality" *Stanford Encyclopedia of Philosophy* © Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University. <http://plato.stanford.edu/entries/consciousness-intentionality/> 1ª versión junio 22 de 2002; revisión diciembre 23, 2006. Consultado 15 de febrero de 2007.

Thomas, Raymond & Daniel Alaphilippe (1983): *Les attitudes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Thurstone, L. (1928): "Attitudes Can be measured", en *American Journal of Sociology* 33, 529-554.

UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo* (Versión resumida). París: UNESCO.

UNESCO (2001): *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, 31ª sesión de la Conferencia General de la UNESCO, 2 de noviembre de 2001. <http://portal.unesco.org/es/ev.php—>

url_id=13179&url_do=do_topic&url_section= 201.html. Consultado 24 de abril de 2004.

UNESCO (2002): *Medium-Term Strategy 2002-2007. Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication* 31C/4. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2003): *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris: UNESCO Educación, documento de orientación.

UNESCO (2007): *News service: The President of Paraguay advocates equality among cultures* http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=41074&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado 30 de octubre de 2007.

United Nations (2005): *Declaración Universal de Derechos Humanos* - Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948-, © The Office of the High Commissioner for Human Rights, Geneva, Switzerland, udhr@ohchr.org. Fuente: United Nations Department of Public Information. Consultado 15 de agosto de 2005.

Vallverdú, Fransesc (1980): *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona: edicions 62 s/a.

Van Meter, Donald & Carl Van Horn (2003): "1. El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual", en Aguilar V., Luis (Comp): *La implementación de las políticas*. México: Miguel Angel Porrúa, 97-146.

Vargas Llosa, Mario (1996): *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Veltman, Calvin (1983): *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton.

Vigotski, Lev (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Villalobos, Sergio (1989 ^{5ª} edición): *Breve historia de Chile*. Santiago de Chile: Editorial universitaria.

Villoro, L. (1984): *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XXI.

- Wartofsky, M. (1973): *Models*. Dordrecht: D'Reidel.
- Weinreich, Uriel & W. Labov & M. Herzog (1968): *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*, New York: Columbia University.
- Wikipedia, the free encyclopedia (2007). http://en.wikipedia.org/wiki/Tibeto-Burman_languages. Consultado 24 de enero de 2007.
- Woehrling, Jean-Marie (2005): *The European Charter for Regional Minority Language. A critical commentary*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Woolgar, Steve (1988). "Reflexivity is the Ethnographer of the Text", en Steve Woolgar (Ed.), *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge*. London: Sage, 14-34.
- World Bank (2005): *Social Assessment and Indigenous People's Development Plan (IPDP)*. <http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/03/IPP12>. Consultado en febrero 12, 2007.

ÍNDICE TEMÁTICO Y DE AUTORES

PENDIENTE LA CONFIRMACIÓN DE PÁGINAS. CORRIGIR NÚMERO DE PÁGINAS 435 ADELANTE

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Acta de Unión de Inglaterra y Gales 54</p> <p>Actitudes hacia el lenguaje, 16, 76, 79, 80, 141, 166</p> <p>Actividad reflexiva, 2, 16, 68, 91, 92, 93, 112, 125, 132, 139, 141, 157, 259, 298, 338, 340, 360, 383</p> <p>Acero, Juan José 96, 98, 99</p> <p>Aceves 261</p> <p>Acervo de informaciones reflexivas sociolingüísticas 116, 149, 225, 301, 302</p> <p>Agheyisi, Rebecca & Joshua Fishman 73, 76, 78</p> <p>Aguilar 171</p> <p>Alba, Francisco 213</p> <p>Albó, Xavier 203, 204</p> <p>Alighieri, Dante 51</p> <p>Alineación bipolar 7, 68, 327, 330, 339, 341-344, 348, 381, 385, 386</p> <p>Allport, G. 71, 74, 75, 145</p> <p>Americanización 212</p> <p>Análisis dimensional Q-sort 255, 321</p> <p>Análisis disposicional 72</p> <p>Análisis de contenido 19, 75, 155</p> | <p>Análisis multivariado 328</p> <p>Angami, familia lingüística 191</p> <p>Ansiedad 57, 131, 333</p> <p>Aprendizaje lengua 25, 49, 52, 77, 95, 99, 101, 131, 159, 160, 162, 164, 166, 169, 189, 215, 219</p> <p>Aracil, L. V. 102</p> <p>Aristóteles 75, 108</p> <p>Argumentación enfática 116, 141, 166, 236, 259, 264, 279, 285, 363, 373, 380, 392</p> <p>Arnauld, A. & Lancelot, C. 105</p> <p>Arquetipo cognitivo reflexivo 146, 148</p> <p>Artefacto simbólico de mediación 54, 99, 100, 101, 117-120, 121, 152, 225, 375, 384</p> <p>Ashmore, Malcolm 139</p> <p>Asimilación, pérdida de lenguas, modelo de 8, 17, 59, 63-65, 67, 95, 102, 127, 154, 174, 175, 188, 212, 226, 233, 247-8, 253, 269, 297, 317, 322, 343, 369, 374, 380, 387, 396</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- Austin, John 141
 Autoadcripción 29
 Autobiografías 135, 153,
 264-5, 267, 286-7, 300,
 388, 392
 Autoconciencia 21, 80, 102,
 156, 258, 266, 280, 378,
 379, 386, 388, 401
 Autoestima 273, 279, 284,
 288, 289, 302, 321, 328,
 398, 403, 404, 405, 464
 Autojuzgamiento 133, 298,
 398
 Ávila, Raúl 66
 Baldauf, Richard 161, 409
 Baquero, Ricardo 94
 Barié, Gletus Gregor 211
 Barreno 202, 203, 204
 Barth, Frederick 152
 Bastardas i Boada, Albert
 63, 146, 270, 410
 Berger, Peter & T. Luck-
 mann 147, 410
 Bernstein, Basil 63, 152
 Bierbach, Christine 70, 147
 Bilingüismo, 14, 22, 26, 39,
 40, 53, 64, 81, 128, 134,
 136, 163, 164, 165, 200,
 207, 220, 262, 272, 277,
 293, 298, 309, 318, 334,
 341, 376, 378, 381, 404,
 436, 449, 464
 Bolívar & Domingo 264,
 410
 Bonfil, Guillermo 436
 Bourdieu, Pierre 436
 Bourhis, R. Y. 77
 Bradac, J. J. 20, 76, 413
 Bradac, J. J., A. Mulac & A.
 House 77
 Brasil, Presidencia de la
 República 160, 163, 203,
 213, 243, 338
 Bravo Ahúja, Gloria 221
 Breuer, Franz & Mruck,
 Katja & Roth, Wolff—
 Michael 89, 90
 Brice Heath, Shirley 178
 Bronckart, Jean-Paul 95-7,
 106-8, 110, 114-7, 150,
 227, 265, 359
 Brown, Rupert 71
 Brown, S.R. 331, 332
 Bruner, Jerome 20, 72, 96,
 103, 235, 238, 266, 398
 Bruner & Tagiuri 58
 Burkhardt, Jacob 71
 Bustamante Fernández 216
 Cabrero, Enrique 177
 Calificaciones reflexivas y
 de política de lenguaje
 7, 16, 18, 117, 143-4, 150,
 155, 226, 229, 230, 236,
 241-2, 254, 291, 301, 314,
 344, 356, 359, 360, 362,
 367, 386
 Calvet, Louis-Jean 191, 270
 Cámara de Diputados 176
 Cambio lingüístico 17, 20,
 22, 40, 42, 60, 63, 65-7,
 69, 70, 78, 115, 135,-6,
 162, 192, 199, 200, 266,
 267, 278, 322, 325, 334,
 367, 385

- Cambio sociocultural 17, 20, 24, 29, 47, 67, 75, 81, 98, 100, 102, 118, 126, 128, 137, 146, 151, 161, 165, 168, 174, 209, 214, 227, 234, 235, 252, 263, 264, 267, 303, 344, 395, 398
- Canadian Multiculturalism Act* 437
- Caniguan, Jacqueline 268
- Cantidad de lenguas en el mundo 14, 31, 197
- Cantril, H & G. Allport 76
- Cárdenas, Lázaro 219, 272
- Carlos V 54
- Cargile, Aaron C. & Howard Giles & Ellen B. Ryan and James J. Bradac 71, 76
- Castellanización 166, 219, 221, 272, 274, 292, 316, 366
- Castellano, lengua española 22, 57, 126, 164, 207, 275, 279, 293, 297, 301, 313, 319, 325, 327, 328, 348, 354-5, 361, 372-3, 377, 382, 392-4
- Categorías metalingüísticas 8, 84, 147, 233, 297, 300, 325, 359, 363, 366, 392
- Censos 25, 27, 28, 30, 32, 40, 42, 64, 188, 202, 205, 211
- CEPAL 28, 202, 204, 205, 413
- Cifuentes, Bárbara 55, 56, 126
- Colonización 199, 201, 202, 239, 242, 250
- Cole, Michael 118, 119, 121, 129
- Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 216, 217
- Comisión de las Comunidades Europeas 18, 25, 233
- Comisión Nacional del Bilingüismo de Paraguay 163, 164
- Comisión Nacional de Desarrollo Indígena Chile 207
- Comisión Nacional de Población, CONAPO 27, 29, 31, 34, 35, 36, 215
- Compañía de Jesús 55
- Competencia lingüística y competencia intercultural 25, 39, 41, 84, 159, 160, 165, 179, 184, 200, 201, 223, 224, 233, 247, 275, 292, 294, 312, 355, 359, 363, 379, 383, 384, 404, 451, 457
- Complejidad, organización sociopolítica de la 286, 377, 407
- Comportamiento verbal 6, 17, 72, 74, 77, 122, 129, 136, 137, 138, 252, 290, 300, 394, 445

- Comunicación intercultural 6, 8, 16, 17, 18, 19, 45, 47, 51, 71, 105, 128, 149, 154, 166, 187, 214, 234, 237, 254, 257, 260, 261, 302, 304, 307, 311, 363, 369, 370, 374, 375, 377, 381, 383, 391, 398, 402, 404, 453, 456
- Conciencia lingüística 23, 63, 70, 73, 136, 143, 144, 262, 284, 286, 382
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y Secretaría de Desarrollo Social 260, 328
- Consello da cultura Galega 246
- Conducta 19, 44, 46, 51, 68, 71, 72, 74, 75, 80, 83, 99, 114, 156, 159, 162, 168, 169, 237, 254, 298, 300, 321, 329, 370, 378, 385, 399, 402
- Conflicto diglósico, lingüístico, intercultural 8, 45, 67, 84, 128, 137, 138, 145, 147, 148, 165, 208, 225, 229, 230, 236, 241, 267, 276, 287, 365, 378, 379, 402, 457, 458, 465
- Contagio cultural 107
- Contratransferencia vs. transferencia 130-132, 134-5, 140, 153, 298, 388, 389
- Coseriu, Eugenio 114, 116, 117
- Crawford, James 50, 59, 60, 65-6, 68
- Creencia, sistema de 15, 47, 67, 69, 71, 73, 75, 78, 87, 95, 98, 100, 104-5, 118, 121, 140, 149, 150, 155, 159, 252, 280, 282, 285, 287, 290-2, 299, 321, 374, 382, 387, 390, 390, 392, 398, 399, 400, 403-4, 457
- Criado, María Jesús 66, 166, 177
- Crisis de la representación 64, 91, 153, 255, 386
- Cristalización 242, 439
- Criterio lingüístico censos 27, 28, 29, 54, 88, 289, 405
- Cross 331
- Crystal, David 188, 196, 197
- Crónicas de la Compañía de Jesús en la Nueva España 55
- Cultura sociolingüística 8, 22, 61, 69, 149, 169, 177, 259, 380, 394
- Cultural, enfoque (políticas) 44, 62, 95, 160, 171, 173-4, 188, 226
- Cummins, Jim 165-6, 416
- Czech radio 57
- Dagognet, François 86, 88, 90, 260

- Declaración universal de derechos lingüísticos 185, 188, 212, 226, 232, 239, 244, 245, 250-1, 338
- De Ercilla y Zúñiga, Alonso 275
- De las Casas, Bartolomé 55
- Del Paso, Fernando 57
- Demandas de comunidades indígenas y movimientos de ONG 15, 17, 19, 91, 145, 208, 210, 225, 229, 230, 236, 237, 240, 254, 255, 262, 287, 380, 396
- Demócrito 440
- Dennett, Daniel, 21, 99, 100-1, 104, 107, 117, 126, 129, 149, 242, 283, 287, 290-1, 377, 399
- Dennis 332
- Densidad demográfica indígena 25, 33-4, 36, 167
- Denzin 265
- Derechos humanos, lingüísticos, culturales 7, 15, 28, 39, 44, 46, 52-3, 60, 64, 128, 145, 161, 163, 165, 167-171, 173-181, 184, 187-8, 208-217, 225-226, 231-4, 239-40, 242, 244-5, 250-1, 253, 255, 338, 396, 397-8
- Desarrollo educativo 11, 218, 220, 222
- Descartes, Renato 21, 107, 110
- Descripciones y lecturas orales (mediaciones) 12, 16, 19, 22, 44, 46, 109, 117, 140, 144, 155, 263, 267, 315, 356, 359, 374, 388
- Desplazamiento lingüístico 25, 29, 56, 113, 116, 139, 192-4, 198, 201, 208, 235, 270, 320, 374, 397
- Desterritorialización 32, 177
- Devereux, George 131-3, 147, 298, 362, 389
- Dialectología social 17
- Díaz Couder & Cárdenas y Arellano 183, 185, 208, 239, 241
- Diferencial semántico 183, 185, 208, 239, 241
- Diglosia 65, 138, 275, 283, 298, 457
- Dimensiones Q-sort 260, 330, 331-3, 353, 393
- Directrices de la política del lenguaje 183, 185, 231-33
- Discriminación, Primera encuesta de 138, 259, 260, 328
- Discurso reflexivo, 7, 17, 140, 142-44, 146, 271
- Discurso reflexivo de alineación y gradación 7, 330, 345, 353, 391, 393

- Diseño sociolingüístico 103, 157, 248, 263, 302, 386
- Disonancia cognitiva 125, 126
- Dislocaciones 67, 441
- Dittmar, Norbert & Brigitte Schlieben-Lange 70, 441
- Dittmar, Norbert 64
- Diversidad lingüística y cultural, etnolingüística 6-8, 15-19, 21-23, 25, 26, 43, 47, 52-3, 62, 66, 77, 102, 105, 110, 111, 115, 122, 124, 128, 140, 144-6, 148-9, 151, 156, 162-64, 166-69, 173-74, 177, 180-88, 190-95, 215, 226-7, 231-35, 239, 240, 250, 256, 260, 262-63, 276, 280, 286, 301-03, 306, 310, 320, 327, 331, 340, 350, 356, 40, 401, 407
- Dominación cultural, lingüística 58, 63, 192, 199
- Dominio lingüístico 28, 50, 64, 78, 102, 113, 118, 134, 159, 167, 184, 185, 235, 238, 270, 274, 297, 309, 324, 328, 362, 372, 377, 378, 386, 405, 406, 441, 462
- Doob, L. 147
- Dortier, J-F 71, 122-125
- Educación bilingüe intercultural 15, 50, 51, 102, 164, 166, 179, 193, 219, 221, 222, 231, 233, 272, 280, 282, 293, 316, 317, 319, 329, 380, 396, 407, 464
- Enérgeia vs. ergon 114-117, 140, 387
- Enfoques de políticas del lenguaje 10, 171, 180, 208, 220, 255, 264
- Engeström, Yrjö 126, 127, 263
- Entrevista actitudinal 12, 133, 135, 137, 150, 260, 304, 305, 335, 359, 362, 364
- Epidemiología de las representaciones 107, 388
- Epistemología constructivista 94
- Espacio gnoseológico 107, 388, 390
- Espacio semántico 71, 84, 107, 138, 227
- Estatus de las lenguas 18, 19, 44, 46, 50, 53, 54, 62, 67, 78, 85, 102, 118, 128, 151, 167, 171, 187, 200, 235, 269, 270, 310, 311, 315, 372, 378, 386, 424
- Estereotipos 72, 73, 76, 83, 138, 139, 147, 149, 302, 305, 328, 373, 395, 404
- Estructura de argumentación 91, 144, 228, 288, 347, 348, 350
- Estructura de entendimiento-desentendimiento

- 116, 148, 165, 166, 307,
352, 370, 386, 387, 405,
441
- Ethnologue 196-198
- Ethos 76, 103, 280
- Evolución sociocultural
16, 17, 109, 128, 155, 192,
200, 216, 391
- Explicación, argumentación
91, 144, 164, 228, 237,
255, 262, 288, 347, 348,
350
- Explicaciones de interés
98, 236, 255, 262, 263,
288
- Familias lingüísticas de
México 22, 23, 24, 67,
148
- Fasold, Ch. 442
- Faux, Robert 87
- Ferguson, Charles A. 78,
84
- Festinger, L. 125
- Fink, Anne Sofie 90, 92,
262
- Fishbein, Martin 74, 362
- Fishman, Joshua 65, 67, 68,
74, 77, 79, 84, 136, 234
- Flavio (anomalismo) 442
- Flores Galindo, Alberto
126
- Fonini Monserrat, Ruth
163
- Formatos discursivos y
cognitivos 47, 96, 103,
105, 118, 140, 157, 226,
229, 250, 258, 305, 391,
400
- Formatos de alineación de
juicios 7, 330, 333, 341-
49, 353, 387, 391, 393
- Foucault, M. 104, 265
- Fox, Jonathan & Rivera-
Salgado, Gaspar 39
- Freud 130, 388
- Funcionalidad lenguas 19,
44, 46, 49, 61, 66, 118,
137, 167, 168, 172, 183,
191, 224, 235, 270, 279,
307, 316, 322, 326, 365,
386, 397, 405
- Fundación Ford 352
- Fundéu 442
- Gardener, R.C. & W. Lam-
bert 137
- Géneros discursivos refle-
xivos 16, 56, 96, 118,
143, 184, 218, 391
- Genocidio cultural 59, 60,
210, 212
- Giles, Howard & N. Cou-
pland 71, 76, 411
- Giligan, C. 442
- Glazer, Nathan 214, 325
- Globalización 49, 61, 173,
199, 200, 234, 270, 396
- Gobierno del Estado de
México 180, 241, 421
- Gómez, Marcela 273, 308,
319, 324, 442
- Greenbaum, S. 80
- Guerra del Pacífico, Chile
59

- Habermas, Jürgen 115, 116, 352, 387
- Hablantes, jueces de habla 77, 81, 83, 334, 349, 354, 360, 361
- Halbwachs, M. 64
- Hale, K. 195, 196
- Hamel, Rainer & Héctor Muñoz 139
- Hamers, Josiane & Michel Blanc 171
- Hill, Jane & Kenneth Hill 22, 56
- Hipercorrección 291, 292
- Hipótesis uni y multidimensional de las actitudes 74
- Hoggart, R. 63
- Huehuetlahtolli 55
- Humboldt 114, 115
- Hymes 78
- Identidad 43, 63, 67, 70, 85, 117, 128, 145, 147, 154, 161, 179, 183, 201, 206, 213, 219, 239, 250, 266, 269, 271, 279, 283, 285, 298, 302, 324, 327-8, 335, 351, 370, 375-9, 389, 398, 401, 403, 443, 463, 466
- Ideología lingüística, sociocultura 16, 19, 67, 78, 138, 193, 322, 324, 375
- INALI 24, 28, 34, 42, 167, 176, 180, 234
- INEGI 26-30, 33-34, 38, 40-43
- Instituto Interamericano Indigenista 202
- Instituto Nacional Indigenista (INI) 129, 219, 277
- IOM 214
- Intencionalidad 6, 46-7, 91, 91, 96-100, 102-106, 126, 142, 157, 164-5, 169, 221, 232, 237, 261, 263, 267, 283, 287, 290-94, 297, 300, 345, 355, 365-5, 368, 377, 385, 390-4, 400
- Intercomunicación, comunicación intercultural 69, 145, 146, 302, 304, 306, 307, 391, 404-7
- Intercultural, conflicto 51, 67, 84, 128, 137-39, 145, 147-8, 165, 208, 225, 240, 254, 276, 288, 365, 378,-9, 402, 458
- Investigación cualitativa 38, 47, 88-90, 264, 332
- Integración poblacional 40, 177, 203, 255
- Jerarquías culturales, hegemonía 61, 214
- Jueces 76, 80, 82, 334, 348, 353, 359, 360
- Juicios reflexivos 14, 28, 76, 78, 83, 108, 154, 198, 260, 263, 330-344, 353, 365, 368, 379, 387
- Jurisprudencia sobre diversidad lingüística 168, 212
- Katz 57

- Knuuttila, Tarja 90, 91, 264
 Labov, William 79, 80, 82, 84, 137, 138, 291
 Ladefoge, P. 195-197, 445
 Lafont, R. 138, 139, 286
 Lambert, Wallace & William Lambert 20, 78, 79, 81, 137, 148
 Lambert, Wallace 74
 Lambert, W., & M. Anisfeld & G. Yeni-kosmhian 79
 Lambert, W. & H. Giles & O. Picard 71, 76
 Lastra, Yolanda & Suárez, Jorge 53
 Lealtad lingüística 9, 84, 216, 285, 327, 349, 363, 376, 378, 400
 Lee, H. O. & F. Oster 77
 Lenguas indígenas, autóctonas, originarias 6-8, 15-46, 50-1, 56, 58, 64-66, 102, 129, 157, 163-184, 192, 201, 206, 209, 225, 233, 249, 289, 301, 304, 309, 325, 333
 Lenk, Kurt 85
 Levin, Leah 209, 211
 Levy, Jacob 364
 Ley General de Derechos lingüísticos 7, 28, 165, 167, 176, 179-181, 22, 398
 Ley de derechos y cultura indígena del Estado de México 242, 245, 321
 Leyens, J-P 72
 Leyens, J-P. & V. Yzerbyt & G. Schadron 72, 77
 Liebkind, K. 375
 Lockhart 56
 Lógicas interpretativas 19, 261, 354, 386, 389
 Logique de Port-Royal 96
 López Espinosa, Mario 17
 Lorenzer, Alfred 131, 190
 Lorenzi-Cioldi, Fabio 169
 Luria 118
 Mackey, William 137, 138, 160
 McCracken, D. Grants 86-87
 Manrique, Leonardo 22-24
 Marks, Stephan & Mönich-Marks, Heidi 133, 324, 325
 Matched Guise 78, 81, 83, 148, 261
 Marx, K. 111
 Mediaciones simbólicas, institucionales 47, 120, 122, 123, 125, 129, 130, 155, 156, 260, 354, 356, 358, 360, 391
 Mentalismo 73
 Metas etnolingüísticas 48, 69
 Metodologías direccionales 149, 209, 302, 395
 Método y acciones de protección minorías 7, 44, 50, 169, 173, 176, 179-182, 190, 204, 211, 212, 214-5, 228, 230, 231-2,

- 235-8, 240, 243, 245, 250,
257, 330, 352, 402
- Migración, migrantes indí-
genas 39,62, 66, 147,
164, 179, 216-220, 225,
245, 252, 277, 309, 327,
407
- Milroy, Leslie 64
- Minorías lingüísticas, étni-
cas 15, 19, 44-5, 48, 85,
147, 163, 173, 176, 179-
180, 188, 192, 210-15,
227, 234, 251-3, 258, 290,
385
- Minorización 195, 203, 208,
210, 237, 288, 399
- Modelo gravitacional 271
- Morales, Evo 206
- Morin, Edgard 383
- Motivación de actitudes
78, 114, 129, 145, 284,
298, 310, 398
- Movimientos sociales 24,
49, 62, 62, 125, 161, 163,
177, 187, 218, 228, 230,
234, 236, 237, 254, 321
- Mufwene, Salikoko S. 198,
200, 201
- Multiculturalismo, ciuda-
danía 17, 44, 53, 63, 128,
160, 185, 191, 223, 262,
397
- Multilingüismo, contacto
151, 158, 160, 162, 165,
179, 181, 185, 193, 200,
222-26, 249
- Mundo multipolar, socie-
dades fragmentadas y
policéntricas 62, 158
- Mundos representados
116, 397
- Muñoz, Héctor 63, 126,
191, 219
- Narración omnisciente 306
- Mycoted 120, 331
- Naciones Unidas 163, 172,
173-4, 209, 212, 240
- Narrativas en historias lin-
güísticas 7, 117, 125,
260, 266, 267
- Nebrija, Antonio de 55
- Nestle & Romaine 17, 177
- Ninyoles, Rafael 84, 85, 87,
381
- Niveles de relación (pen-
samiento y lenguaje)
19, 107, 108, 120, 123,
286, 300, 305, 325, 332,
353, 359, 392,, 393, 402
- Noesis 6, 94, 96, 97, 108,
111, 117, 155, 227, 237,
241, 254, 258, 388
- Noema 97, 237, 241, 254,
341
- Normas sociales y normas
legales 46, 102-5, 121,
125, 127, 138, 149, 150,
157, 165, 167-170, 173,
179, 183, 210-11, 227,
230, 245, 252, 258, 263,
283, 288,-9, 299-301, 329,
344, 373, 385-88, 391, 398

- Normatividad en materia lingüística 7, 16, 44, 121, 140, 143, 147, 155, 168, 176, 182, 187, 232, 282, 305, 310, 363, 367, 390, 398
- Ñe'êeta rekávo Aty - Organización por el Multilingüismo 158
- Oaxaca, Remesas 216
- Observador 130-1, 153, 305, 379, 388, 403
- Objetividad 86, 87-91, 153, 236, 253, 385
- Objeto reflexivo, intencional 19, 77, 84, 88, 89, 92, 101, 114-119, 124, 128, 146, 236, 260, 286, 402
- OIT 232, 446
- Olivé, León 63
- ONU 62, 212
- Ordenanza de Villers-Coroterêts 54
- Orientaciones éticas de las autobiografías 100, 261, 286, 329
- Origen etnolingüístico 60, 78, 215, 258, 277, 285, 288, 364, 450
- Orioles, Vincenzo 243
- Organización por el multilingüismo 44, 94, 158
- Osgood, Charles & G. Suci & P. Tannenbaum 74, 84, 147, 344
- Pacificación de la Araucanía 59, 60
- Paradigmas de la educación escolar indígena 219, 220
- Paradigma de evaluación 17, 71, 80
- Paradigma de solidaridad 159, 160
- Paradigma positivista 75, 84, 86, 92
- Pardo, Ma. Teresa 67
- Paredes Martín, Ma. Del Carmen 96
- Patrimonio lingüístico 53, 167, 180, 209
- Patrón discursivo reflexivo 77, 125, 154, 345, 346, 349, 350
- Pauta temática reflexiva 94, 190, 225, 235, 325, 368, 369, 371
- Pentassuglia, Gaetano 210
- Pérdida de lengua 17, 44, 65, 112, 134, 162, 177, 191, 193, 194, 198, 200, 252, 256, 320, 328, 355, 371, 383, 406
- Pereda, Carlos 288
- Perfil de evaluación 71, 342, 380
- Perry, John 114, 117, 118, 142
- Petschen Verdaguer, Santiago 52, 54
- Piaget, Jean 106, 109
- Pittam, J. 77

- Platón 75, 110
- Pluralismo lingüístico 52, 94, 140, 156, 174, 224, 229, 230, 235, 236, 248, 254, 263, 280, 375, 383, 347
- Políticas del lenguaje, 6-8, 19-19, 26, 46, 66, 125, 140, 152, 158-161, 163, 164, 167, 169, 186, 190, 225, 227, 234, 236, 238, 252, 255, 258, 299, 336, 350, 3552, 387, 397, 398, 400, 404
- Politzer, G. 107
- Porcentaje población indígena 26, 27, 29, 33-4, 38, 42-3, 196, 206
- Prácticas plurilingües 169
- Prejuicios 28, 71, 81, 90, 147, 208, 259, 283, 290, 305, 328, 395, 400
- Presidencia de la República de Brasil 163, 243
- Presidencia de la república de México 167, 172, 178-9, 243
- Proposición reflexiva 62, 291, 292-3, 295
- Proceso de semiosis 110-1
- Protección y promoción de lenguas 7, 44, 50, 174-80, 188, 209-13, 226, 229-33, 235-6, 241, 243, 248, 328, 400
- Pueblos, comunidades indígenas 7, 19-20, 45, 135, 167, 176, 177-8, 184, 211-212, 216, 221, 232, 239-241, 249, 250, 276, 288, 327, 334
- Querol Puig, E 104
- Q-sort, técnica y procedimientos, 262, 332-5, 355, 395
- Racionalidad sociolingüística 12, 14, 16-7, 37, 66, 124, 130, 132, 163, 250, 275, 328
- Racionalismo 12, 74, 250, 326
- Ramírez, Ma. Luisa 301
- Ratner, Carl 85
- Razonar sociolingüístico 17, 88, 91, 112, 118, 146, 260
- Realidad lingüística subsidiaria 265
- Redes étnicas de identificación 398
- Reflexividad sociolingüística 2, 7-8, 16-21, 44-49, 68, 83-84, 88-91, 95, 112, 120, 123-128, 132-132, 137-151, 155, 160, 187, 224, 249, 254-260, 262, 282, 290, 299, 321, 323, 326, 344, 347-348, 250, 364, 371, 376, 378, 380-381, 382-387, 390, 393,-4, 399, 437
- Regulaciones 53, 74 126, 127, 156, 158, 163, 279

- Relación sujeto - investigador 82, 91-3, 130-1, 140, 357, 359, 392, 398
- Relación usos, reflexividad y cambio 20, 103, 135, 157
- Remesas 447
- Renacimiento 53, 76
- Rendón, Juan José & Bárbara Cifuentes 126
- Reorganización multicultural, multilingüe 15, 44, 49, 60, 94, 107, 151, 160, 186, 253, 382, 399, 401
- Reparaciones metalingüísticas 289, 290
- Repertorio temático 16, 77, 78, 96, 143, 151, 152, 187, 225, 226, 229, 230, 236, 254, 359
- Representaciones cognitivas, reflexivas 8, 16-7, 23, 26, 47, 65, 68, 71, 83, 91, 94, 96, 103-5, 121, 124, 136, 138-9, 146, 155-7, 160, 167, 187, 226, 229, 236, 254, 258, 263, 265, 273, 286-7, 299, 302, 305-6, 329-9, 355, 376, 378-9, 386, 391, 393-4, 399, 403
- Revolución francesa 54, 160
- Ricoeur, Paul 7, 17, 108, 111, 112, 117, 134, 227
- Robertson, R. 62
- Rodríguez, P.G. & Ma. Teresa Rivera 352
- Rokeach, M. 74
- Roth, Wolff-Michael 89, 90, 139
- Roth, Wolff-Michael & Breuer, Franz 89, 90
- Ryan, E. B., H. Giles & M. Hewstone 431
- Ryle, Gilbert 187, 226, 227
- Saber sociolingüístico 16, 47, 71, 136, 154, 302, 325, 355, 379, 391, 394
- Saber lingüístico 16, 125, 143, 144, 271
- Sandoval Cruz, Fausto 65, 317
- Sartori, Giovanni 222
- Saussure 110
- Selecciones cognitivas y valorativas de juicios 80, 148, 150
- Schaff, Adam 136
- Scherfer, Peter 136
- Schiffman, Harold F. 73, 77, 167, 169, 355
- Schlieben-Lange, Brigitte 136, 138, 143, 144, 284
- Searle, John 98
- Sherry, R. 76
- Shift 17, 65, 66, 412
- Sistema intencional, postura 20, 21, 47, 48, 91, 100, 105, 126, 156, 263, 386, 387, 402
- Situaciones conflictivas en las representaciones 354, 394

- Sociolingüística 7, 16-8, 20, 45-7, 53, 70-1, 81, 84-5, 136, 141, 234, 302, 388
- Socialización 134, 249, 251, 269, 292, 376, 452 y ss.
- Sperber 8, 107, 388
- Spinoza 448
- Spolsky 159, 160, 162, 188
- Stainton Rogers 332-3
- Stephenson, W. 331
- Stevens, P. 77
- Strauss, Anselm 72
- Suárez, Jorge 22, 53
- Subjetividad 7, 22, 50, 70, 86, 88, 90-3, 95, 139, 141, 153, 258, 260, 262, 264, 332, 354, 382, 385
- Switch 17
- Tarea comunicativa en las mediaciones 46, 143, 241, 262, 357, 358
- Taylor, A. 80
- The Metaphysics Lab 98, 237
- Tematización y argumentación 228, 241, 254, 345-48, 350, 353, 368-70
- Testimonios discursivos 8, 20, 81, 147, 261, 267, 284, 288, 305, 311, 325, 341, 354, 368, 393
- Transferencia 124, 130-5, 151, 153, 216, 224, 298, 342, 375, 388, 389
- Trayectoria de cambio lingüístico 29, 265, 267-9, 278, 285, 317
- Thomas & Znaniacki 72
- Thomas & Alaphilippe 344
- Thurstone, L. 147
- UNESCO 183, 185-190, 218, 230-234, 249
- Vallverdú, Fransesc 137
- Valoración, estructuras, discursos 74, 78, 110, 127, 135, 314
- Van Meter, Donald & Carl Van Horn 175
- Vargas Llosa, Mario 126
- Vergüenza cultural 133-4, 148, 267, 288, 291, 298, 322-4, 341, 362, 389
- Vernáculo 51-2, 200
- Vigotski, Lev 387
- Veltman, Calvin 50, 66
- Villoro, L. 72, 74
- Violencia en la escuela bilingüe 273
- Visiones indígenas 257-61, 336, 376
- Warman 148
- Wartofsky, M. 120-1, 125, 154, 228, 259
- Weinreich, Uriel & W. Labov & M. Herzog 84
- Woehrling, Jean-Marie 171, 174, 178, 209, 237
- Woolgar, Steve 141
- World bank 352

ANEXO 1

MATRIZ DE DISCURSOS REFLEXIVOS EN AUTOBIOGRAFÍAS

OJO. DEBIERA SER PÁGINA 450

A. Fase: Origen familiar y comunitario

Circunstancia sociolingüística: Definición étnica lugar origen

Testimonio:

- soy originaria de “Miramar” en mixteco se dice: “Jie’e Yuku” y significa “pie del cerro”, su municipio es Yucuhiti cuya escritura correcta debe ser “yuku iti” (cerro del ocote), con distrito de Tlaxiaco “Nijnuu” que en español significa “allá arriba”.
- Puerto Saavedra, un pueblo de 2000 habitantes. Todo mi origen es por tanto *lafkenche* es decir, de la costa, *lafken* ‘mar’ y *-che* ‘gente, persona’, entonces es que somos conocidos como ‘la gente de la costa o los mapuches costeros’.

A. Fase: Origen familiar y comunitario

Circunstancia sociolingüística: Padres, familia, hablantes de la lengua indígena

Testimonio:

- Nací en 1979, mis abuelos me dicen “Lola” en mixteco, mi primera lengua es la mixteca, esta la aprendí de mis padres ya que es la lengua con la que se comunican todas las personas de la comunidad de donde. Mi madre es nativa de Miramar y mi padre es descendiente de una comunidad costeña. Los dos me enseñaron la lengua mixteca, también mis abuelos, mis primos, mis amigos; todos la hablan, nadie se avergüenza por hablarlo

- Desde la niñez, mi vida estuvo al lado de mi madre. Ella era una mujer mapuche bilingüe de mapudungun—castellano, por lo que mis primeras palabras fueron en el idioma que ella usaba más cotidianamente.
- El idioma, en las fechas que comienza mi relato (1974), era objeto de mofas y burlas en la población no mapuche y no se utilizaba ni con los vecinos, ni las personas del pueblo

A. Fase: Origen familiar y comunitario

Circunstancia sociolingüística: Bilingüismo funcional en la comunidad de origen, pero uso dominante de la lengua indígena

Testimonio

• Todos los maestros de preescolar hablaban español y mixteco y siempre decían que –hablar mixteco no es malo y a las personas de mi comunidad también así las aceptaban. Dentro del salón de clases y fuera de este, los maestros se dirigían a nosotros mis compañeros y yo en mixteco. Cuando íbamos a las tiendas con la señora que vendía hablábamos en mixteco, durante los juegos, en mi casa, con la familia todo era en mixteco, para mí fue la etapa más feliz de mi vida. Recuerdo que los maestros platicaban en mixteco con los padres de familia, sólo cuando había fiestas escolares como el día del niño, la clausura etc. se utilizaba el español. En esta etapa de mi vida aprendí a valorar mi lengua mixteca.

• Mi madre es 100% chatina y mi padre lo es, pero él lo aprendió fuera de su familia donde se desarrolló y mi madre en su familia de nacimiento. Como la familia de mi padre era de una posición “social destacada” en sus tiempos, no se identificaban con los chatinos ya que era fuerte el comentario de desprestigio de los “indios de calzón”. Resultó entonces que mi mamá tenía prohibido hablarme en chatino y mi padre pues tampoco me hablaba en chatino.

El nivel de chatino que yo hablo lo aprendí por mi abuela, ya que ella no ha dejado de comunicarse conmigo en chatino y en parte en

español. También lo aprendí con mis compañeros de primaria y con los niños y señores chatinos donde trabajé como promotor bilingüe.

A. Fase: Origen familiar y comunitario

Circunstancia sociolingüística: Competencia lingüística y comunicativa en lengua indígena

Testimonio

- Hablaba perfectamente el mixteco, era muy centrada en lo que decía, recuerdo que las personas de mi pueblo decían que era una niña madura porque me expresaba bien y claro en mixteco. Usaba las palabras correctamente y no me equivocaba al hablar.

B. Fase: Socialización escolar (escuela primaria)

Circunstancia sociolingüística: Uso dominante y exclusivo del español

Testimonio:

- Al ingresar a la primaria tuve la idea que iba ser lo mismo, pero después de unas semanas me di cuenta que no. Cuando nos presentaron a la maestra que nos iba a dar clases, me causo alegría al principio por estar con una nueva maestra y nuevos compañeros, pero me rompió el corazón cuando dijo que no quería que habláramos el mixteco dentro del salón de clases ya que era una escuela formal y no indígena

- Poco antes de mi ingreso a la escuela primaria escuchaba a mis padres conversar con otros adultos, por los años 1966,1967 "...sólo aquel que habla castilla tiene posibilidades de triunfar en la vida..." consideraban asimismo que la escuela era el medio idóneo que podía contribuir con decisión para sacar de la miseria y de la ignorancia a todos los indios. Desde mi particular punto de vista las opi-

niones anteriores son válidas e indiscutibles, pues de no ser así cuál podría ser la razón de asistir a la escuela y hablar español. Pero esto es el problema; el problema se agrava cuando la escuela de aquella época censura que “el dialecto es un obstáculo para que los niños aprendan” cuando los maestros “federales” reprenden y castigan a los alumnos que no entienden la clase y aseguran que el “dialecto” es la peor barrera. (Mixe 2003)

- Recuerdo que a partir de sexto básico, llegaban a mi escuela compañeros mapuche de la zona del Budi, es decir, de las comunidades campesinas mapuche, denominadas *lof*, todos bilingües mapudungun—castellano y cuyo español era muy precario comparado con el nuestro. Muchas veces eran objeto de las burlas y desprecios de los compañeros del pueblo, ellos eran los “indiecitos” y nosotros los del pueblo, de alguna manera éramos “superiores”. Aquellos hechos calaron hondo en mi persona y me cambié de “bando”, eso incluyó desde cambiar mi ubicación en la sala de clases hasta el grupo de amigos.

B. Fase Socialización escolar (escuela primaria)

Circunstancia sociolingüística: Resentimiento

Testimonio:

- Por la acción que realizaba la maestra le llegué a tener un odio intenso, era una maestra de una comunidad cercana a mi pueblo, no hablaba el mixteco pero jamás nos comprendió. Era tanto el odio que sentía por ella que hasta desee su muerte. En una ocasión en el camino donde caminaba para irse a su casa, le pico un alacrán me alegré mucho y pensé —ojalá se muera— pero luego recapacité— pobre no me gustaría estar en su lugar—. Porque a pesar de ser una señora que vivía de nosotros, que comía por nuestra existencia no entendía nuestra forma de ser, nuestros pensamientos y nuestras necesidades ojalá y no lo pague algún día.

- En el transcurso de los años, esto se tornó en una tensión insoponible, porque no podíamos dejar de hablar en mixe, y nuestro en-

torno exigía y requería el uso del español, tanto en las situaciones conversacionales con los propios escolares así como también con los trabajos encomendados por los docentes. Parecía que nos encontrábamos en un laberinto, sin salida alguna, y por doquier escuchábamos a personas hablando en español. Esto me llevó a mirar con odio a los demás, y la mitad de ese odio los guardaba para mí, porque pensaba que nunca debimos haber tomado el camino que conducía a la escuela y menos aun haber dejado nuestras tierras. Día y noche estaban presentes éstas ideas. Cuando ya se acercaban las vacaciones, todo mi pensamiento se concentraba en regresar y regresar y por qué no, tal vez trataríamos de persuadir a mi madre para ya no volver jamás en la escuela. Pero eran esfuerzos inútiles, porque ella repetía las mismas frases que antes: “Esa escuela es lo mejor para ustedes”. No había otra respuesta. Finalmente, volvíamos al infierno tan temido por nosotros: la escuela. (Juventino 2003)

- Mi tránsito por la escuela primaria fue un tanto traumático debido al desconocimiento del español. Mis padres me habían enseñado el mixe, que es la única lengua que saben hablar, por el trabajo que realizaban con mis abuelos, no tuvieron la oportunidad de asistir a una escuela. Por lo tanto, ignoraban por completo el proceso de castellanización que en aquel entonces imperaba en las escuelas y aún en nuestros días. Posteriormente, decidieron que nosotros teníamos la edad idónea para estudiar, aunado a los problemas económicos, pero éste era fácil de solucionar. Como se trataba de la escuela, entonces, optaron por inscribirnos en un internado que habían creado en Tamazulapan mixe. Allí proporcionaban alimentación y hospedaje, justo lo que necesitábamos. Cada fin de semana visitábamos a mi madre y al llegar en la casa nos decía: “En ese lugar lo tienen todo, qué bueno que el gobierno todavía se acuerda de nosotros “

- De hecho, desconocían la verdadera pesadilla, que vivíamos en la escuela primaria, porque en aquel entonces, los docentes provenían de otros Estados de la República Mexicana, Estos desconocían la lengua mixe, la lengua que utilizábamos en todos los ámbitos de nuestra vida, pero en la actualidad el español ha tenido una fuerte presencia, debido a la situación socioeconómica y los mass media. El flujo de emigrantes hacia la ciudad de México y los Estados Unidos se ha incrementado en la última década y la comunicación en esos contextos va depender en gran medida en español o en inglés porque son las lenguas dominantes, la lengua de los poderosos. Los

que todavía permanecen en sus lugares de orígenes tampoco se escapan del español, porque en casi todos los hogares poseen una televisión, una radio, inclusive ya están presentes las computadoras. Pareciera que todos los caminos conducen a hablar esta lengua. Estos pueden ser algunos factores de la acelerada expansión del español de las comunidades indígenas.

- El primer obstáculo terrible con los docentes fueron sus explicaciones en torno a las actividades plasmadas en los libros de texto. Ahora debo aseverar que no los entendía absolutamente nada. El español era totalmente ajeno al contexto en que estábamos inmersos. Sin embargo, tenía que seguir en el aula, aunque no tuviera la menor idea de lo que sucedía en ella. Tenía que prestar atención al docente sin saber lo que realmente trataba de decir e intentar leer los materiales impresos sin resultado alguno. (Juventino)

- Todos los días en que asistí a la escuela primaria, para mí fue un martirio, los maestros nunca se cansaron de decirme lo que yo era, que la lengua que hablaba no servía y jamás me bajaron de “burra”. Yo no quería ir a la escuela, pero tuve que hacerlo porque de lo contrario mi padre tenía que pagar una “multa”, así hacían con los niños que no iban a la escuela, siempre tenían que pagar una “multa” que es una aportación económica. Odié con toda mi alma a los maestros que tuve en la primaria y siempre que los recuerdo me pregunto ¿Acaso no sabían que éramos personas con las que estaban trabajando?, ¿Por qué tuvieron que castigarme tanto sólo por hablar una lengua diferente a la de ellos?, ¿Qué tanto les costaba comprender que yo nací con esa lengua y lo único que quería era seguir hablándola?, Son muchas interrogantes sin respuestas.

- Desde el momento en que estuve en la primaria, se llenó de rencor y odio mi corazón y mi pensamiento hacia mi propia gente y hacia mi propia lengua y cultura y así bruscamente quise dejar de hablar el mixteco, yo misma le prohibí a mis padres hablarlo y me dediqué a hablar el español; a leer y a escribir; repitiendo y repitiendo palabras. Mis hermanos conforme fueron terminando su instrucción primaria ya estaban conscientizados por los maestros y fueron dejando poco a poco de hablar el mixteco.

B. Fase Socialización escolar (escuela primaria)

Circunstancia sociolingüística: Sanciones y castigos por no cumplir reglas comunicativas

Testimonio:

• Al recordar ahora me dan ganas de llorar. En una ocasión le pedí permiso para ir al baño, pero lo hice en mixteco, me dijo que se lo dijera en español sino no me daba permiso, me asusté y me dieron ganas de llorar, no podía hablar en español, opté por ignorarla y me fui al baño, era más grande mi necesidad fisiológica que no medí las consecuencias de mi acto. A mi regreso la maestra estaba esperándome en la puerta del salón con una vara en la mano, me dijo—quién te dio permiso— le contesté –Nayoo— en mixteco que significa “nadie” vi la vara que llevaba y sentí como caía sobre mi espalda, me puse a llorar, le supliqué en mixteco que me dejará en paz y que hiciera el esfuerzo por comprenderme que no podía dirigirme a ella en español pero que iba a poner atención para aprenderlo; mis suplicas fueron en vano, ella no me hizo caso y siguió golpeándome. Escuchaba la risa de mis compañeros por el castigo que recibía y por mi llanto, pero a ellos les tocaba también por igual, cuando a ellos los castigaban yo no me burlaba, igual me daban ganas de llorar, parecía que yo era la que sentía los golpes y ese dolor.

• y ya no quise ir a la escuela, no fui varios días a clases pero no tarde mucho porque los integrantes de comité de educación de la escuela fueron por mí en la casa, en mi pueblo y creo que en la mayoría de las comunidades rurales, es casi una tradición que los integrantes del comité de la Escuela tienen que recorrer las casas de los alumnos que no asisten a la escuela para llevárselos a la fuerza a la escuela o de lo contrario mi padre tenía que pagar una “multa”

• Cuando ingresé a la primaria, para mí fueron puros problemas y sufrimientos, todo lo bueno que aprendí con el maestro de preescolar se derrumbó, todo lo enterró el maestro de la primaria, entonces comprendí que existe un maestro bueno y un maestro malo; ahí comprendí equivocadamente que el mixteco no servía y que no valía nada. Todos los maestros que me atendieron hablaban el español y yo por hablar el mixteco sufrí castigos varias veces; me golpearon con varas muy delgadas y resistentes del guamúchil y el no-

gal árboles que existen en mi pueblo. El maestro enviaba a mis compañeros a buscar estas varas resistentes para castigarnos debido a que mis compañeros y yo no contestábamos cuando él nos preguntaba sobre lo que nos estaba enseñando, en el salón de clases sólo reinaba el silencio y el maestro habla y habla en español, movía las manos señalando lo que íbamos a aprender, pero nosotros no entendíamos.

- Recuerdo que cuando estaba en tercer grado mi maestro me puso a leer yo no sabía, para ese entonces tenía nueve años dominaba muy poco el español, todo lo que yo sabía lo había memorizando, cuando el maestro vio que no podía leer me grito: — tú naciste en el mes en que nacieron los burros, porque no entiendes nada, ya te he dicho que ya no hables mixteco porque por eso no entiendes, no comprendes, no razones, eres más orejona que el burro— y me golpeo varias veces en la palma de las manos y en los tobillos.

B. Fase Socialización escolar (escuela primaria)

Circunstancia sociolingüística: Estrategias para comunicación bilingüe

Testimonio:

- nadie me enseñó cómo hablar, solamente escuchaba y captaba en un principio algunas palabras como: kuni'ni (quiero), ya'a (ten), tají (dame), njj (no), va'a (si) etc. de estas palabras empecé a formar oraciones ejemplo: *Mastra kuviní kini teten* (*Maestra quiero ir al baño*). Mis primeras palabras en español fueron las que surgieron por mi necesidad, pedir permiso, tomar agua, ir al baño, ir a jugar etc. así aprendí mi segunda lengua, para mí fue una etapa muy difícil porque esta lengua era funcional con la maestra y en la escuela.

B. Fase Socialización escolar (escuela primaria)

Circunstancia sociolingüística: Diglosia comunitaria: casa, dominio lengua indígena

Testimonio:

- porque en la casa todo era mixteco, al igual que en la calle, con mis compañeros, durante mis juegos, con mis abuelos etc.
- A los cinco años mi madre decidió que yo “debía ser diferente” de ella misma, esto significaba aprender a leer y escribir, y me envió a la escuela para no ser *mutra* decía ella. Hoy, puedo establecer que el concepto *mutra*, muy usado entre los mapuche, es una palabra que tiene su origen en el idioma mapuche *mütrü* que quiere decir “mudo”. Estaba la creencia que sabiendo leer y escribir, el mapuche no podría ser engañado. Cada mañana había que caminar rumbo a la escuela, que era atendida por una profesora chilena, y a ella asistíamos niños y niñas mapuche y no mapuche. el idioma mapuche nunca fue un tema considerado durante mis primeros 8 años de educación básica. Por ello considero actualmente a la escuela como uno de los principales factores que causan el desplazamiento lingüístico del mapudungun. Este hecho siento que afectó fuertemente mi competencia lingüística en mapudungun puesto que todo lo que hablaba, leía y jugaba era en castellano.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Nuevo contexto comunitario rural

Testimonio:

- Durante la etapa de la secundaria cambió el ambiente, tenía que caminar dos horas entre la ida y regreso de la escuela a mi casa.
- Para cursar la secundaria me inscribieron en un internado de Oaxaca... Aquí mi conflicto lingüístico se exacerbó más que lo anterior, porque la escuela admitía a alumnos provenientes de distintos grupos étnicos existentes en el estado: zapotecos, chinantecos, mixtecos, mixes. Y a pesar de ser indígenas, casi todos, en sus conversaciones

predominaba el español; mientras que nosotros, para comunicarnos, obligatoriamente teníamos que utilizar el mixe. Era como si fuera parte de nuestro cuerpo, por lo tanto, resultaba imposible desprendernos de ella. En este sentido, la situación fue más conflictiva lingüísticamente con los propios estudiantes que con los docentes. (Juventino).

- Cuando cursé la secundaria y el bachillerato en Huajuapán renequé y escondí mi origen y siempre decía que no hablaba el mixteco, aunque en mi forma de hablar se notaba que no dominaba bien el español, yo hablaba un “español mucho, el español cuatrero, del pueblo” porque pronunciaba incorrectamente varias palabras ejemplo: gueno en lugar de bueno, juistes en lugar de fuiste, vinistes en lugar de viniste, prijol en lugar de frijol, el mesa en lugar de la mesa, ahora también me pasa, pero procuro siempre tener cuidado al hablar, escribo muchas trabalenguas, hago ejercicios de pronunciación, escucho como hablan los que hablan bien el español y así voy superando mi problema. Mis compañeros decían que yo hablaba “como la gente de los pueblitos”, “de la montaña”, “de la que habla dialecto”.

- Durante mi permanencia en el internado y al concluir la secundaria, había triunfado el español; como resultado de las interacciones y el hecho de estar inmersos en una escuela, nos habíamos sometido a las reglas. Una de ellas era precisamente aprender a hablar el español, si no, las consecuencias resultaban más dramáticas. Así pues, intentábamos comunicarnos en español con los demás, pero había algo en mí que no me permitía hablar con seguridad, sentía que me habían aplastado y arrancado los brazos; que estaba como deforme, que me faltaba algo. Ese algo era nuestra lengua mixe, que permitía diferenciarnos de los otros y nos hacía sentir completos, como seres humanos.

- El proceso lingüístico que he vivido en las escuelas ha quedado marcado para siempre, y no sólo como la imposición de una lengua sobre otra sino de sentirse como la nada respecto al Estado. Aquí el conflicto es existencial, porque casi siempre se pretende renunciar lo que se es para pasar a ser lo que debemos ser.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Maestros bilingües, integrados a la comunidad bilingüe

Testimonio:

• los maestros que nos atendieron eran de otros lugares, al igual ellos no hablaban el mixteco, pero tampoco lo prohibieron, por el contrario ellos decían: —que bueno que ustedes hablan el mixteco y nosotros también lo vamos a aprender cuando nos vallamos da acá nos vamos a ir pero hablando dos lenguas—. Uno de los maestros se casó en esa comunidad y aprendió perfectamente a hablar el mixteco.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Plurilingüismo con orgullo

Testimonio:

• me sentí orgullosa de ser bilingüe porque yo hablaba el mixteco, el español y estaba aprendiendo el inglés mientras que mis maestros apenas estaban aprendiendo el mixteco.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Redes de hablantes bilingües (Peer group)

Testimonio:

- Afortunadamente en el bachillerato éramos un grupo de adolescentes de varias comunidades del mismo municipio de Yucuhiti con la misma variante del mixteco, con las mismas costumbres con algunos cambios, pero nos identificábamos muy bien y no hubo discriminación entre nosotros. Todos hablábamos en mixteco, no era cosa rara que habláramos, lo que sí era raro es que cuando alguien saludaba en español, nosotros lo veíamos como algo anormal y entonces decíamos –¿y éste quién se cree que es?–

- La enseñanza media y la adolescencia me encontró fuera de mi casa, fuera de mi pueblo...Una vez en la escuela...el mundo se hizo aún más doble. Llas pocas alumnas mapuche (éramos 16) y en el curso solo una: yo. Nos reuníamos de manera inconsciente a conversar. Sólo una admitió conocer el mapudungun. El resto nos limitábamos a señalar una que otra palabra. Sólo hasta cuando estaba a punto de egresar de la enseñanza media asumí que conocía el idioma...Digo que mi mundo era doble, porque toda la semana vivía en medio de rezos católicos, y el fin de semana acompañaba a mi madre por las comunidades y en la búsqueda de hierbas medicinales. Aprendí mis primeros cantos en mapudungun, en estas fechas. Comencé a utilizar sólo el castellano, y aunque mi madre se dirigiera a mí en mapudungun, mis respuestas eran en español.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Contexto sociocultural regional

Testimonio:

- Pero continuo con mi vida, al ingresar al bachillerato, no tuve el gusto de decidir en que institución estudiar, mis padres no tenían recursos económicos, como ya mencioné para pagar renta, comida, colegiatura., casi les suplique que me dejaran estudiar, entonces mi padre me dijo— si quieres te voy a inscribir en Yucuhiti y si no ni modos— por lo que me dije a mi misma— no importa donde sea con tal de que me dejen estudiar— fue así como ingresé al bachillerato

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Dominio español en la comunicación, discriminación pasiva

Testimonio:

• De igual forma que en la primaria, los maestros que me atendieron eran de fuera y solo se comunicaban con nosotros en español, con relación al mixteco no decían nada. Sin embargo cuando estábamos cursando el cuarto semestre llegó a la escuela un Licenciado de nombre Isauro Pérez originario de San José Zaragoza Tlaxiaco (señala que queda a un lado de la comunidad de Miramar), este señor tenía una idea de que hablar mixteco es no superarse, es seguir con una rutina de los viejos y así nos lo hizo sentir en sus clases.

• Como... adolescente, fue una etapa difícil porque tuve que trabajar y estudiar al mismo tiempo. En esta etapa de mi vida parecía que me había olvidado de mi gente, de mi pueblo y mis padres; desde que cursé la secundaria ya no regresé a mi pueblo. El inglés y el español cobraron realce en este contexto y mi lengua mixteca había desaparecido por completo. Me gustaba mucho aprender el inglés y pensé que era la lengua más importante, más cuando mis compañeros decían que culminando de estudiar se iban a ir a los Estados Unidos de Norteamérica y para eso lo que más se necesitaba era hablar inglés, mis intenciones no eran irme a los Estados Unidos pero si puse todo mi empeño en aprender el inglés.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Vergüenza

Testimonio:

•entonces sí que mi gente se burla de aquellos que dicen no hablar el mixteco sabiendo que sus padres lo hablan y todos los que ahí viven; se ve claramente que se avergüenzan de hablar el mixteco y que reniegan de su origen. Yo no reniego de mi origen, aún a pesar de los castigos que sufrí, hablar mixteco para mí fue, es y será un gran orgullo porque es la lengua de mis padres, de mis abuelos, de mi gente, para mí tiene tanto valor como el español, quien cree que el español vale más está equivocado y si no que valla a Miramar o a Yucuhita que vean como con el mixteco la gente del pueblo ha sobrevivido

•Hasta ahora, se me complica responder, siento que mi pronunciación comparada con un hablante de Pu Budi, comunidad en la cual desarrollo parte de esta tesis, es menos fluida. A pesar de mi negación al idioma por esa fecha, era muy orgullosa de mi origen, y nunca me complicó usar mi ropa tradicional, ni asumir públicamente mi identidad mapuche. Sin embargo, creo que en mi inconsciente primaba la visión del español como el idioma de prestigio que me permitía conocer más que el mapudungun. Nunca había visto escrito mi idioma, y siempre que intentaba hacerlo, no sabía cómo registrar los sonidos.

C. Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Ingreso al magisterio

• Testimonio:

Escuché que la Jefatura de educación Indígena de Tlaxiaco, invitaba a jóvenes bachilleres que tenían el deseo de ingresar al magisterio para que se presentaran a la Jefatura para el proceso de selección. Acudí inmediatamente y de 198 aspirantes sólo nos quedamos 15. Así ingresé al magisterio, después nos enviaron al curso de inducción a la docencia.

•Truncadas mis ilusiones y mis esperanzas de seguir estudiando regresé a Huajuapán...ahí conocí a una maestra que trabajaba en el

nivel de educación bilingüe, ella me indicó la forma de conseguir una plaza de promotora cultural bilingüe.

C: Fase Escuela secundaria y Bachillerato, nuevos contextos comunitarios regionales y/o urbanos

Circunstancia sociolingüística: Capacitación en educación bilingüe

Testimonio:

- En el curso de inducción a la docencia los maestros nos hablaron de la importancia de una educación bilingüe, que era necesario aprender y utilizar la lengua materna de los niños a quienes íbamos a atender, adaptarnos al medio cultural y lingüístico de ellos y eso me hizo recordar nuevamente lo que yo había vivido, como fui tratada y juré no tratar mal a los niños con quienes iba a trabajar.

D. Fase Etapa laboral y/o de educación superior en contextos urbanos

Circunstancia sociolingüística: Servicio docente en contextos sociolingüísticos rurales diversos

Testimonio:

- Al egresar del curso me enviaron a la jefatura de Huajuapán de León, en la zona escolar 066 de Juxtlahuaca, Oaxaca. Inicié a laborar en la comunidad de San Martín Sabinillo, Juxtlahuaca., Oaxaca. En esta comunidad vi con tristeza que las personas ya habían perdido la lengua mixteca, que la mayoría de los niños tenían como primera lengua el español, entonces me dije a mí misma que era hora de andar a echar lo que aprendí en el curso, por lo que inicié con la conscientización lingüística de los niños de mi grupo para que ellos

aprendieran a valorar, a hablar y a escribir algunas palabras en mixteco.

- Desdichadamente por ser de nuevo ingreso en la Jefatura me cambiaron a otra comunidad más alejada de aquí. Es una comunidad netamente indígena, donde las personas valoran su lengua, su cultura, sus costumbres; todos los niños, personas adultas y jóvenes hablan el mixteco, casi no hablan el español, platicué con algunos señores de aquí y ellos comentaban que es un orgullo para ellos hablar el mixteco y nadie va a venir a decirles que no sirve, ellos lo dominan y cotidianamente lo utilizan con sus hijos, desde los recién nacidos hasta los mayores.

- En el siguiente periodo escolar, me cambiaron en la comunidad de San Martín Peras, Juchitán, Oaxaca. Es una comunidad bilingüe donde se habla lo mismo el español que el mixteco, la idea que existe en estas personas es que se debe hablar las dos lenguas para poderse defender de aquellos que hablan el español, y tienen a la lengua mixteca como una herramienta o un recurso porque cuando ellos no quieren que los “fuereños” se enteren de una información delicada inmediatamente usan el mixteco.

D. Fase Etapa laboral y/o de educación superior en contextos urbanos

Circunstancia sociolingüística: Nueva actitud frente a la L2

Testimonio:

- Ahora soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, soy madre de un pequeño de 4 meses y docente al mismo tiempo; pero nunca dejo de ser mixteca, llevó muy presente en mí la manera tan cruel que me dio la maestra en la primaria obligándome a hablar el español sin siquiera enseñarme cómo hacerlo y eso procuro no hacerlo con mis alumnos. Hablar una segunda lengua significó para mí un gran reto y un orgullo que logré y que ahora no puedo explicar con palabras y lo presumo con personas que sólo hablan una lengua.

- Antes de ingresar al magisterio tenía problemas de identidad étnica y lingüística. Yo tengo como lengua materna el español y como segunda lengua el mixe. Debido a esta situación para poder ingresar al magisterio tuve la necesidad de aprender la lengua escrita de mi grupo etnolingüístico, ya que en principio tuve un bilingüismo pasivo, podía entender la lengua qyuuk pero no lo hablaba. (Mixe 2003)

- He tratado de utilizar la lengua indígena como lengua de instrucción a lo largo del ciclo escolar, pero los niños al final del ciclo escolar aún no aprenden el español, creo que un año es muy corto tiempo para hacerlo, se tiene que dar a lo largo de los 6 años de primaria y continuar reforzándose durante los siguientes niveles. En esta parte he tenido serios conflictos porque pienso que un trato inequitativo: la lengua indígena la utilizamos para acceder al español pero cuando llegamos a esto ¿dónde queda la lengua indígena? A ésta no la desarrollamos y siento como que se queda truncada pues en español nos dicen que debe tener fluidez, pero en lengua indígena no la propiciamos. No propiciamos la expresión oral, la escritura y la reflexión en la lengua ayuuk. Sigue siendo lo mismo: enseñamos español, evaluamos el español, pero para la lengua indígena no tenemos parámetros.

- A los 18 años ingresé a la universidad... Fui percibiendo que ser mapuche y aún más conocer el idioma eran características que se valoraban y respetaban tanto por algunos compañeros, como principalmente en el ámbito académico. Comencé a interesarme por mi propio conocimiento y a notar mi calidad de bilingüe. Hasta ese momento, me concebía como monolingüe de español... Esto, junto con elevar mi autoestima, generó también un interés más académico por los trabajos lingüísticos sobre la lengua mapuche.

- Las ideas anteriores se me vinieron formando a medida que me vine preparando profesionalmente en la Universidad Pedagógica Nacional, porque fue en esta institución donde nos hicieron ver qué somos, de dónde venimos y cuál debe ser nuestro papel para con nuestra cultura originaria. En esta institución tuve la oportunidad a la luz de las teorías, valorar mi lengua mixteca, no avergonzarme de ella y sentirme orgullosa de ser bilingüe, hablar el mixteco y el español.

D: Fase Etapa laboral y/o de educación superior en contextos urbanos

Circunstancia sociolingüística: Transmisión intergeneracional de la lengua indígena

Testimonio:

- como estoy viviendo acá en Huajuapán de León mi meta es que Jesús Antonio Rosario Hernández, mi hijo aprenda a hablar el mixteco sin avergonzarse.
- En cada una de las comunidades donde he laborado traté de formar la idea en los niños de que se sintieran orgullosos de hablar el mixteco y que no se avergüencen de ello pero también les enseñé a comunicarse en español porque es la lengua que se usa en la ciudad.
- Yo no puedo platicar en mixteco con mis hijos porque de chiquitos no se lo enseñé, antes consideraba que de nada servía que ellos aprendieran y además yo de chica sufrí mucho por hablar el mixteco y no hablar el español y yo no quería que ellos sufrieran como yo.

D. Fase Etapa laboral y/o de educación superior en contextos urbanos

Circunstancia sociolingüística: Identidad y lengua

Testimonio:

- Las personas eran monolingües en mixteco y me miraban atónitos expresándome en español, mismo que fui abandonando poco a poco e ir recuperando mi lengua mixteca para poder comunicarme con ellos, en ese momento volví a valorar mi lengua mixteca y desde entonces he venido usándola, al principio no sabía escribirla, pero a medida que fui cursando la licenciatura poco a poco he venido escribiendo mi lengua.

- Acá en la ciudad que existen varias personas que se avergüenzan de hablar el mixteco y lo esconden, dicen no hablarlo, reniegan de su forma de ser, pero algunas veces sin querer en su casa lo hablan. Yo creo que ellos no tienen firme su identidad mixteca existe una inseguridad por ser ellos mismos. Mientras nosotros mismos no dejemos de hablar la lengua mixteca no se va a acabar nunca y si otras personas no lo hablan yo lo seguiré hablando. Porque soy mixteca y hablar la lengua mixteca me identifica y me diferencia de los demás y me siento feliz así

- ¿Cómo valoro mi lengua? te diré que vale tanto como cualquier otra lengua, vale lo mismo que el español y que el inglés, sólo que cada lengua tiene un lugar específico, su propia morada, cada lengua tiene su momento y la situación adecuada de uso, es así como adquiere significado cada una; al menos allá en las comunidades mixtecas donde he laborado, hablar la lengua mixteca me permitió y me facilitó identificarme con las personas, quienes me brindaron su confianza, su amistad y la aceptación en su mundo. En el aula a medida que usaba la lengua mixteca mis alumnos comprendían mejor mis explicaciones, se les facilitaba adquirir sus conocimientos y se sentían con mayor confianza el salón de clases.