

EDUCACION ESCOLAR Y LENGUAS INDÍGENAS. UN ACERVO SOCIOLINGÜÍSTICO



HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

EDUCACIÓN ESCOLAR Y LENGUAS INDÍGENAS.

Un acervo sociolingüístico

EDUCACIÓN ESCOLAR Y LENGUAS INDÍGENAS. Un acervo sociolingüístico

Héctor Muñoz Cruz



EDUCACIÓN ESCOLAR Y LENGUAS INDÍGENAS.
Un acervo sociolingüístico

© Héctor Muñoz Cruz

Primera edición: noviembre de 2023, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Universidad Autónoma Metropolitana
Prolongación Canal de Miramontes Núm. 3855
Ex Hacienda San Juan de Dios
Alcaldía Tlalpan, 14387, Ciudad de México, México

Unidad Iztapalapa
Consejo Editorial de la División de Ciencias Sociales
y Humanidades
Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco Núm. 186
Col. Leyes de Reforma Primera Sección
Alcaldía Iztapalapa
C.P. 09310, Ciudad de México, México

Derechos reservados para todas las ediciones en castellano

© Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.
Azucenas 10, Col. San Juan Xalpa, Alcaldía Iztapalapa
C.P. 09850, Ciudad de México
www.edicionesdellirio.com.mx

ISBN Ediciones del Lirio: 978-607-8930-40-1

ISBN UAM: 978-607-28-2930-5

IBIC: HPX

Proyecto AS-1-28687 'Español segunda lengua (L2) va a la escuela bilingüe indígena'; Convenio CONAHCYT-UAM N° 119030; Ciencia básica, Dirección de Ciencia de Frontera, Programa Presupuestario F003, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT); Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco N° 186, Colonia Leyes de Reforma 1a Sección, Alcaldía Iztapalapa, CP 09310 Ciudad de México. Tel (5255) 58044780. Extensión 2822. Fax(5255) 58044778. E-mail:hmc@xanum.uam.mx y hmunozcruz@gmail.com.

Impreso en México / Printed in Mexico

Este libro ha sido dictaminado positivamente por pares académicos ciegos y externos a través del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM-I, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o cualquier otro idioma.



Rector General

José Antonio De los Reyes Heredia

Secretaría General

Norma Rondero López

Coordinadora General de Difusión

Yissel Arce Padrón

DIRECTORA DE PUBLICACIONES Y PROMOCIÓN EDITORIAL

Freja Ininna Cervantes Becerril

UNIDAD IZTAPALAPA

Rectora

Verónica Medina Bañuelos

Secretario

Javier Rodríguez Lagunas

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

José Régulo Morales Calderón

COORDINADORA GENERAL DEL CONSEJO EDITORIAL DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Alicia Lindón Villoria

COMITÉ EDITORIAL DE LIBROS

Pablo Castro Domingo

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Pedro Castro Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Carlos Alberto Ríos Gordillo

Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Nora Nidia Garro Bordonaro

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Gustavo Leyva Martínez

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Alicia Lindón Villoria

Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

José Manuel Valenzuela Arce

El Colegio de la Frontera Norte-Tijuana

El manuscrito de este libro ingresó al Comité Editorial de Libros del Consejo Editorial de Ciencias Sociales y Humanidades, para iniciar el proceso de arbitraje doble ciego por parte de especialistas externos en la Sesión de Primavera 2022, celebrada el 20 de julio de 2022 y quedó aprobado para su publicación el 31 de abril de 2023.

Contenido

Prólogo	9
<i>Héctor Muñoz Cruz.</i>	

Sección I. FUNDAMENTOS Y REGULACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES Y DE LENGUAS 13

Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los Derechos culturales	15
La diversidad en las reformas educativas interculturales	37
Significado y filiación de las políticas de lenguas indoamericanas. ¿Diferente interpretación y regulación de las hegemonías sociolingüísticas?	59
Consulta, acuerdo y consentimiento en el ámbito de la glotopolítica institucional: un ejercicio sobre educación intercultural con comunidades indígenas de México	89

Sección 2. DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO PLURILINGÜE INTERCULTURAL 149

Panorama de una educación proclive a los Derechos indígenas y distante del indigenismo	151
Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas	175
Evaluación e investigación de procesos escolares indígenas	209
Desde tradiciones orales indoamericanas a traducciones con vocación intercultural.	243

La modalidad Guaranihablante o el bilingüismo social que no asiste a la escuela. 279

Cambiar las jerarquías lingüísticas y culturales en la costa caribe de Nicaragua: un reto para la autonomía y la interculturalidad escolar 307

Sección 3.
EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO INTERCULTURAL 329

Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana. 331

Niveles y tópicos de reflexividad sociolingüística a través de autobiografías 349

Inmigración de indígenas a Estados Unidos: el dilema entre la *americanización* y la etnodiversidad 371

Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad. 399

Prólogo

El ciclo de definición-constitución especializada de la educación escolar intercultural y plurilingüe en México, todavía en curso e insuficiente, reproduce en dimensiones representativas para todo el continente latinoamericano las circunstancias difíciles de esta historia social y educacional. Refleja aún aquella dinámica sociopolítica de los años setenta, tendiente a atribuir a la educación escolar (especialmente, la pública) funciones y acciones compensatorias para solucionar las desigualdades socioeconómicas y culturales y la parcial simpatía ciudadana, a partir de postulados éticos y sociopolíticos maximalistas que promueven la esperanza de que la educación intercultural indígena permitiría resolver los problemas críticos de rezago, comunicación y cohesión social.

De esta etapa fundacional de la educación intercultural, surgieron perspectivas valiosas en la dirección de repensar la educación escolar indígena. Desde el magisterio, por ejemplo, emergió una gran confianza en los beneficios de los procesos escolares participativos y en la convicción de que la construcción de un nuevo paradigma comenzaba por el reconocimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas, a partir de los cuales deberían alcanzarse metas de formación, de gestión comunitaria y de vinculación digna con la llamada sociedad nacional. Desde las ciencias sociales, la sociolingüística, en particular, se difundieron ampliamente los postulados de Bernstein (reproducción lingüística de la desigualdad social, 1981), de Fishman (relaciones diglósicas y coexistentes de las lenguas en el mundo actual, 1977, 1969), de Labov (constitución diferenciada de los significados sociales del lenguaje, 1972) y de las corrientes a favor de aplicaciones de la lingüística con un sentido pluralista y democrático. En suma, grandes aportes disciplinarios para comprender cuestiones fundamentales de la interculturalización efectiva y favorable de esta educación escolar (Muñoz, 2018).

En México, como en otras sociedades latinoamericanas, la perspectiva propensiva de las décadas pasadas se ha transformado en una complicada fase de reconstrucción teórica, organizacional, gremial y pedagógica, que ha sido muy poco documentada, en general. A juzgar por los proyectos de las instituciones del sector gubernamental indígena mexicano, las declaraciones de principios que invocan derechos humanos, lingüísticos y autodeterminación sobre los recursos materiales

y culturales, existen buenas razones para postular que la educación intercultural mexicana es, mayoritariamente, una sucesión de acercamientos empíricos puntuales, con alcances muy diversos, en torno a problemas socioculturales y políticos “tomados”¹ especialmente de las bases antropológicas del indigenismo mexicano y en menor medida de estudios sociolingüísticos, que aportan una suerte de mercado de significaciones y categorías globales para desarrollar propuestas y diseño de experiencias ejemplares participativas, con fuertes bases testimoniales.

En este texto, justamente, he reunido trabajos personales, publicados a través del tiempo en distintos ámbitos y medios de difusión académica, con el propósito de proponer una estructura de discusiones y necesidades de investigación para avanzar en la consolidación de conocimientos técnicos y metodologías con fundamentos empíricos. En efecto, intento enfatizar, por una parte, la importancia epistemológica y sistemática de pensar y conocer el concepto de desarrollo educativo intercultural; y, por otra, promover un consenso en torno a la necesidad de diseñar y practicar evaluaciones coherentes acerca de las experiencias de educación intercultural bilingüe, no únicamente las experiencias de formación docente, con el propósito de sugerir algunos vínculos con concepciones de integralidad, calidad y coherencia sociopolítica cultural de la educación escolar con los orígenes de los pueblos indígenas.

Centro la probabilidad de lograr del propósito enunciado sobre tres núcleos temáticos: en primer lugar, en los fundamentos y diseños regulativos normativos de las diversas políticas educacionales y de lenguas. En segundo término, examino los beneficios del análisis de experiencias puestas en prácticas y desarrollo de campos del conocimiento asociados con la educación intercultural. Y, finalmente, presento trabajos sociolingüísticos basados en investigaciones colectivas que ponen de relieve los esfuerzos por establecer conceptualizaciones básicas sobre los diversos objetos de investigación sociolingüística y de lingüística aplicada.

Finalmente, expreso mi reconocimiento y agradecimientos por los apoyos recibidos de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para la realización de diversos proyectos de investigación de ciencia básica que favorecieron una producción científica continua de estudios de sociolingüística sobre la educación escolar indígena de México y otros países del continente. A través de los trabajos presentados se podrán iden-

¹ Referencia en particular a los cuestionamientos procedentes de la antropología filosófica, que discuten las reconstrucciones intuitivas, muy dominantes en la investigación de campo y que son asumidas rápidamente como el conocimiento científico “normal” (Sperber, 1985, y Young, 2001).

tificar también los patrocinios, apoyos, interlocuciones y ayudas científicas recibidas de numerosos investigadores e instituciones universitarias latinoamericanas y organismos de cooperación técnica, que no menciono en esta oportunidad, para no cometer inmerecidas omisiones.

HÉCTOR MUÑOZ CRUZ

Ciudad de México, febrero de 2023

Sección 1

FUNDAMENTOS Y REGULACIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES Y DE LENGUAS

Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los Derechos culturales¹

1. Perspectiva general

Uno de los factores que explica la mayor importancia que han cobrado las políticas públicas y gubernamentales es la identificación más precisa de fenómenos sociales y económicos que obstaculizan el desarrollo equitativo y democrático en las sociedades. En este marco, expertos y administradores de políticas del lenguaje se aproximan a la historia compleja de las comunidades lingüísticas y de las identidades colectivas, con el fin de aumentar la capacidad de influir en la transformación de la sociedad multicultural, sobre la base de proporcionar información confiable, menos doméstica, y un mejor conocimiento para explicar las correlaciones entre los idiomas y las interacciones sociales que expresan la identidad y la cohesión de las comunidades.

En las últimas décadas —en efecto— creció la documentación técnica sobre la amenaza de pérdida y extinción que pesa sobre numerosos idiomas, aumentó también la comprensión de los efectos perversos de la edificación de barreras o fronteras de diversos órdenes entre pueblos y comunidades al interior de países y regiones del mundo. Por fortuna, aumentaron también acciones de conocimiento mutuo, de cooperación y solidaridad para contrarrestar las conductas de cambio de lengua e identidad en comunidades y familias y crear condiciones para la formación de sociedades civiles activas, que defiendan y promuevan los derechos políticos y los recursos culturales (Castellanos et al., 2008).

Puesto que la reorganización intercultural en la región latinoamericana se encuentra todavía en una fase inicial, tiene sentido imaginar las transiciones que han producido las actuales estructuras multiculturales y multilingües y las transformaciones que restan por venir. Con ese propósito, exploraré significados y acciones derivadas de políticas del lenguaje pasadas y actuales, a fin de trazar posibles evoluciones paradigmáticas en la concepción, valoración y regulación del papel de las

¹ Muñoz Cruz, H. (2009). Comunidades lingüísticas e identidades colectivas minorizadas: de la protección y del reconocimiento a los derechos culturales. *Confluenze. Rivista Di Studi Iberoamericani*, 1(1), 220–239. <https://doi.org/10.6092/ISSN.2036-0967/1426>. Acceso libre.

lenguas históricas, las prácticas comunicativas y las ideologías sobre la etnodiversidad en América Latina y en México.

La historia de las políticas sociales en nuestros países muestra de manera clara que han sido mucho más dominantes los objetivos y formas endógenas en la elaboración de las políticas y en la normatividad que implican. Sólo en los últimos años ha emergido una mayor preocupación por determinar si las políticas educativas, culturales o lingüísticas realmente logran lo que se espera de ellas.

Un gran cambio —en este sentido— es la aceptación institucional de que el éxito reducido o lento de las políticas públicas puede atribuirse más al proceso de implementación que a los diseños de las políticas. 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 oportunidades (Aguilar, 2003). Muy reveladoras resultan también las evaluaciones oficiales y académicas de las políticas y de sus resultados realizadas en décadas pasadas. Estos trabajos confirmaron de algún modo la óptica popular de que en los programas gubernamentales nada funciona bien o que las promesas dichas nunca coinciden con los hechos, con lo que se erosionó enormemente la confianza ciudadana en la capacidad de las instituciones del Estado para actuar como agentes de grandes reformas sociales (Van Meter y Van Horn, 2003).

Un ejemplo al respecto son las políticas latinoamericanas con orientación al bilingüismo escolar surgidas en los años ochenta tuvieron impactos muy 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 ellos es la insuficiente o deficiente implementación de las políticas interculturales².

El lento arraigo del pluralismo etnocultural en los Estados modernos y la persistencia de las barreras que enfrentan las llamadas minorías han contribuido a establecer el debate contemporáneo acerca de la conveniencia de sustituir el diseño jerarquizante de competencia entre comunidades lingüísticas por un diseño de solidaridad y cohesión social. Ambos paradigmas —afirma Martel (2006)— constituyen ideologías basadas en valores, que están en conflicto a escala global, tanto en el discurso como en las interrelaciones sociales. De hecho, los conflictos son observables tanto en los ámbitos geolingüísticos (Mackey, 2006) —territorios y espacios de reproducción de las lenguas históricas— como en las actividades reflexivas que

² Las administraciones de la educación bilingüe escolar 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.

expresan los hablantes en las interacciones comunicativas y los documentos de los administradores del lenguaje (Spolsky, 2006), los cuales contienen visiones, valoraciones y regulaciones que provienen de comunidades lingüísticas en competencia y —con mucha frecuencia— en pugna.

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) representa tal vez la iniciativa jurídica de un país específico —no de un organismo multilateral— que dio un enorme sustento al paradigma de solidaridad. 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.

Pero es un hecho que la humanidad no está llevando el mismo ritmo en esta transición sociocultural contemporánea. Sólo en contadas sociedades se intenta vincular la reorganización multicultural y plurilingüe de los proyectos. De sociedades globales 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 política” (High Level group on Multilingualism, 2007: 1)³.

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. En este cambio de óptica han sido determinantes las corrientes internacionales a favor de los derechos humanos y también los programas nacionales de derechos civiles, dentro de los cuales han cobrado mayor relevancia las cuestiones lingüísticas.

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

³ 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).

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. (High Level group on Multilingualism, 2007: 1).

Las nuevas regulaciones jurídicas —en particular el reconocimiento jurídico de la composición multiétnica y multicultural— han obligado a los Estados- nación a una política plural del lenguaje y a crear un sector no-colonialista de administradores de las lenguas (Spolsky, 2006). Este cambio jurídico en la región latinoamericana busca 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 (Comisión Derechos Humanos, Naciones Unidas, 2005).

Los avances jurídicos, sin embargo, no se han traducido por ahora en mejores análisis, ni en un aumento de información sistemática, ni en metodologías autogestivas y permanentes de cambio sociolingüístico, tampoco en reverisiones comprobadas del shift sustitutivo de idiomas ni un retroceso general de prácticas discriminatorias. Por tanto, los objetos de análisis en este campo no sólo son los formatos sociales de confrontación y competencias de comunidades e identidades colectivas, sino los diseños y estrategias de ejecución de las propias políticas explícitas del lenguaje.

2. Las huellas duraderas de los formatos valorativos de la diversidad etnolingüística

El estatus, la protección y promoción de las lenguas indomexicanas 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 la baja comunicabilidad que existe entre las actitudes populares hacia los idiomas indígenas, los análisis académicos y las políticas institucionales acerca de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural en este país.

El debate sobre la ‘dignidad’ y el futuro de los idiomas vernáculos se manifiesta en misioneros y funcionarios imperiales en el siglo XVI, se estudian las variedades en detalle, pero al mismo tiempo son juzgados con apasionadas aversiones o

simpatías. En este tiempo, la utopía de un lenguaje ideal y común representó un enorme, pero infructuosa obsesión. Buenos conocedores de la historia de la cultura renacentista —Burkhart 1985 y Petschen 1990— sugieren que el debate se recrea en los tiempos actuales, 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, medios de comunicación y parlamentos.

En general, la historia de las lenguas y de las relaciones entre ellas es tan rica y compleja como suele ser la existencia 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 estatalistas 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 cultura⁴.

Los fundamentos de esta pretensión unificadora han dado origen a intensas controversias. 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 asentaría la hegemonía de la monarquía española. Parecida a la castellana era la postura de Inglaterra, como se aprecia en el Acta de

⁴ El latín 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 las publicaciones. De hecho, el latín se seguía utilizando en sus áreas tradicionales y se erigió como un medio cultural importante (Petschen, *Op.cit*).

Unión de Inglaterra y Gales en 1535⁵ y de Francia, en la Ordenanza de Villers-Cotterêts 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, uno de cuyos artefactos nacionalistas más eficaces era la entronización de una lengua única (Petschen, Idem, p. 40).

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. En México, 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 Huehuetlahtolli⁶.

En leyes de Indias relativas a las lenguas y enseñanza, el mando de la Corona castellana ordena la instrucción a indígenas y dispone que sacerdotes y doctrineros “[...] 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, 1988, 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. 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

⁵ Inglaterra anexó legalmente al país de Gales bajo las leyes del Acta de Unión de Inglaterra y Gales en 1535, durante el reinado de Enrique VIII (Cf. Encyclopedia II, Wales-Law).

⁶ “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). Esta tendencia se constata también en un manuscrito jesuita de 1602: *Dios Nuestro Señor tuvo por bien de darnos algunos buenos ministros de los mejores y más aventajados en lengua mexicana y otomíte 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).

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)⁷.

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; Czech, radio7, 2006).

Desde una perspectiva continental, la región latinoamericana 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. 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.

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 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, p. 25)

⁷ 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 Bustamante —uno de los líderes del independentismo mexicano— promulga un manifiesto en náhuatl para explicar la propuesta constitucional para la nueva República mexicana. 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 Morales publica una traducción del artículo 123 constitucional sobre derechos de los trabajadores. Cf. Hill & Hill (1999, p. 119).

[...] 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, p. 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, p. 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’. 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 los tiempos actuales, 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 ejemplo⁸.

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, 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. 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 traslanan 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 pueblos⁹.

⁸ 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 (Fundéu 2007).

⁹ 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 grupo. 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. Unos parten de la dominación para aclarar las prácticas y las represen-

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). En este marco, las plataformas 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 contemporáneos.

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 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 Ladefoged (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 inculpados.

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 lenguaje¹⁰.

taciones de unos y otros. Otros aíslan las prácticas y las representaciones de miembros de un grupo para describir las especificidades (Véase Lorenzi-Cioldi, 2002).

¹⁰ 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

3. Conflictos mundiales y evolución paradigmática de las políticas del lenguaje

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, 2005). 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 otras¹¹.

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 instrumentos 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 lenguas.

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, 2005).

esto es que los mismos hablantes son responsables en última instancia, con sus actitudes y opciones, de lo que sucede a su lengua materna.

¹¹ Esta es la forma moderna de protección de las características históricas y culturales particulares de las minorías nacionales territoriales, especialmente en Europa occidental.

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 (Cámara de Diputados, 2003)¹².

Un segundo enfoque alternativo se asocia con los principios de 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. 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.

El enfoque cultural es la propuesta más reciente en esta materia. 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

¹² 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.

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 directamente 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, 2005).

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 resienten 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 (Grupo de Friburgo, 7 de mayo de 2007).

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.

4. Emergencia legal de los derechos lingüísticos en América Latina

Algunos episodios 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).

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 implementación¹³. Acusación —por lo demás— aplicable a la mayoría de los Estados latinoamericanos. La consecuencia es que la enseñanza 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 ha-

¹³ 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.

blantes como indios pata rajada o Marías que estorban (León Portilla, La Jornada, 2007).

Es un consenso entre conocedores de la educación bilingüe indígena mexicana que la política 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 las presiones imediatistas de las familias y al escepticismo de los funcionarios y de las estructuras sindicales sobre la enseñanza de las lenguas indígenas.

4.1 Legislación mexicana sobre lenguas indígenas

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 normas 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 política.

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 (Cabrero, 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, 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, 2005).

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 Repùblica, 2001)¹⁴.

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. En cambio, 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

¹⁴ 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.

como lenguas nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto (Arts. 2 y 4).

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 culturales.
- 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, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación.

En forma paralela, el equipo de educación de la 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 institucio-

nes y dependencias gubernamentales correspondientes la generación de normas específicas en sus respectivos sectores y facultades (Díaz Couder et al., 2005)¹⁵.

En suma

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.

Uno de los aspectos más visibles 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.

Desde los ‘administradores del lenguaje’ 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.

¿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 procuración de justicia pueden resultar más decisivos en los cambios socioculturales si se lograra que las instituciones públicas ‘interculturalicen’ sus

¹⁵ Este método de directrices generales regresa el tratamiento de la diversidad lingüística a principios abstractos, de los que deberían responsabilizarse las instituciones del Estado.

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. Las retóricas interculturales 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.

Finalmente, 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. Es el reto de las actuales políticas que siguen el paradigma de los derechos lingüísticos y culturales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar V., Luis. (2003). Estudio introductorio, en *La implementación de las políticas*. Comp. L. Aguilar V. México: Porrúa, 15-92.
- Bengoa, José. (2000). *Historia del pueblo mapuche Siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: editorial LOM. 6^a edición corregida.
- Brice Heath, Shirley. (1986). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Burkhardt, Jacob. (1983). *La cultura del Renacimiento en Italia*. Madrid: Sarpe.
- 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, 189-229.
- 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. (1988). 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].

- Castellanos, Carles & Salem Chaker & Mohand Tilmantine (eds). *Actes de la rencontre Kabylie-Catalogne. Identités nationales et structures étatiques dans le contexte méditerranéen*. Paris: Editions Berbères. 2008.
- Cifuentes, Bárbara. (1998). *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. México: CIESAS & Instituto Nacional indigenista.
- Comisión Nacional del Bilingüismo. (2007). La Nación <http://anteriores.lanacion.com.py/noticia-166861-2007/08/24.html>. Consultado 25 de agosto de 2007.
- Crawford, James. (1966). Seven Hypotheses on Language Loss: Causes and Cures [en línea]. Adaptación de un discurso dado en mayo 4, 1995, en el segundo Symposium on Stabilizing Indigenous Languages, en la Universidad del norte de Arizona. <http://www.eric.ed.gov/ERICdocs/data/ericdocs2sql/content_stage_01/0000019b/80/14/89/f8.pdf>. Consultado el 4 de julio de 2001.
- Crawford, James. (2006). Endangered Native American Languages: What Is to Be Done, and Why? [en línea], <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/crawford/endangered.htm>>.1996. Consultado el 10 de octubre de 2006.
- 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 reimpresión.
- Czech Radio 7, Radio Prague. (2006). El emperador de México, Maximiliano de Habsburgo. <http://www.radio.cz/es/articulo/1759>. 2006. Consultado 24 abril de 2007.
- De Las Casas, Bartolomé. (1989). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. México: Distribuciones Fontamara S.A., 4^a edición.
- Díaz-Couder, Ernesto; Almandina Cárdenas y Alejandra Arellano. (2005). *Pluralismo lingüístico. Directrices Generales para Políticas Institucionales*. México: UNESCO México. 2005.
- 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 juin 2007. Consultado 30/06/2007.
- Fishman, Joshua. (1977). Language and ethnicity en *Language, ethnicity and inter-group relations (European Monographs in Social Psychology 13)*. Ed. H. Giles. Londres: Academic Press, 307-348.
- 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.

- Golluscio, Lucía. (2006). *El pueblo Mapuche: poéticas de pertenencias y devenir*. Buenos Aires: editorial Biblos.
- Grupo de Friburgo. (2007). Declaración de Friburgo [en línea]. Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme. Fribourg, Suiza. <www.unifr.ch/iiedh>. Consultado el 25 de agosto de 2007.
- High Level Group on Multilingualism. (2007). *Final Report. Comisión de las Comunidades europeas* [en línea]. <http://www.ec.europa.eu/education/index_en.html>2007. Consultado 30/09/2007.
- Hill Jane & Kenneth Hill. (1999). *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: CIESAS & Instituto Nacional Indigenista.
- 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.
- Ladefoghe, Peter. (1992). Another view of endangered languages, *Language*, 68 (4), 1992, 809-810.
- 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>. Consultado 3 de julio de 2007.
- Lorenzi-Ciodi, Fabio. (2002). *Les représentations des groupes dominantes et dominés, Collections et agrégats*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Mackey, William. (2006). Las dimensiones de las 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, 2006, 21-58.
- Martel, Angéline. (2006). Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Coord. R. Terborg y L. García. Vol. 1. México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México, 133-162.
- Muñoz Cruz, Héctor. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad, en *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Coord. H. Muñoz. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Universidad Pedagógica Nacional Unidad Oaxaca, 25-62.
- 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

- Olivé, León. (2003). *Multiculturalismo y pluralismo*. Buenos Aires y México: Biblioteca Iberoamericana de ensayo, Universidad Nacional Autónoma de México y Paidós.
- Petschen Verdaguer, Santiago (comp.). (1990). Introducción, en Las minorías lingüísticas de Europa occidental. Documentos (1492-1989), *Eusko Legebitzana Parlamento Vasco, col. Informes y documentos*, 2 volúmenes, Vitoria-Gasteiz, p. 37-87.
- Presidencia de la república. (2001). Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena [en línea], 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/le yes/>>, Consultado el 3 de enero de 2004.
- Presidencia de la república de Brasil. (2007a). 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. 2007a . Consultado 19 de febrero de 2007.
- Presidencia de la república de Brasil. (2007). 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, Brasilia. 2007b . Consultado 25 mayo de 2007.
- Robertson, R. (1995). *Globalization: Social Theory and global culture*. Londres: Sage.
- Spolsky, Bernard. (2006). Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüística para el siglo XXI, en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Coords. R. Terborg y L. García. Vol. 1. México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 59-76.
- UNESCO. News service: The President of Paraguay advocates equality among cultures. (2007). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=41074&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado 30 de octubre de 2007.
- Van Meter, Donald y Carl Van Horn. (2003). 1. El proceso de implementación de las políticas. *Un marco conceptual, en La implementación de las políticas*. Comp. L. Aguilar V. México: Miguel Ángel Porrúa, 2003, 97-146.
- Wales. (2007). <<http://www.experiencefestival.com/a/Walesaw/id/1288287>>. 2007.
- Woehrling, Jean-Marie. (2005). *The European Charterfor Regional Minority Language. A critical commentary*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

La diversidad en las reformas educativas interculturales¹

Introducción

[...] hay que huir de las soluciones extremas: la desaparición de las diferencias en una sociedad de masas o el enfrentamiento directo de las diferencias y de las comunidades.

(Alain Touraine, citado en UNESCO, 1999)

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 abundante en pobreza, inequidades y exclusiones.

El amplísimo proceso de asimilación y pérdida de la diversidad cultural e intelectual constatable en todas las latitudes del planeta ha contribuido enormemente a movilizar organizaciones, liderazgos sociales y científicos, a fin de valorar adecuadamente el fenómeno y detener su avance. Una de las dimensiones más visible es el agobio y el desplazamiento que producen las lenguas y culturas políticamente dominantes sobre las lenguas y culturas indígenas locales. De hecho, este proceso

¹ Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 2, 2002, (Recibido: 7 de febrero de 2002; aceptado para su publicación: 21 de mayo de 2002). Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato: Muñoz, H. La diversidad de las reformas educativas interculturales. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (2). Consultado el día de mes de año en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>. Please cite the source as: Muñoz, H. The role of diversity in intercultural educational reforms. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (2). Retrieved month day, year from the World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contents-cruz.html>

de dominación ha constituido la principal definición del sentido que tiene la diversidad en la vida contemporánea.

Sin embargo, el significado de este fenómeno es mucho más complejo. Una buena demostración de la dificultad por establecer una definición está en la multiplicidad de sentidos que tienen en la lingüística las expresiones diversidad o etno-diversidad. En efecto, éstas remiten a cinco procesos de existencia de las lenguas: (1) cambio o evolución de los sistemas y estructuras lingüísticas; (2) variabilidad coocurrente de los idiomas a nivel del tiempo, espacio, estrato socioeconómico y situación comunicativa; (3) contacto entre diferentes lenguas dentro de determinadas comunidades de habla; (4) resultados históricos de la interculturalidad conflictiva tales como pérdida, vulnerabilidad, desplazamiento, minorización, y (5) políticas e ideologías acerca de lenguas y culturas dentro de los Estados contemporáneos. Por eso, propongo que la naturaleza y, sobre todo, las consecuencias de las alteridades rebasan, casi por igual, la imaginación popular y los intentos investigativos más rigurosos. Aun así, en este trabajo intento proponer algunas implicaciones del entorno contemporáneo de la diversidad lingüística y cultural en la teoría educativa.

A través de tres conocidas perspectivas de análisis, me propongo demostrar que los significados principales –y los objetivos globales que de ellosemanan– que se atribuyen a la diversidad lingüística y cultural en las reformas educativas tienen una relación muy estrecha con los principios transversales de interculturalidad, bilingüismo aditivo y pertinencia².

1. Educación incluyente y crítica de la interpretación conformista sobre la pérdida de diversidad

Un caso potencialmente muy transformador, como primera perspectiva analítica por considerar, es el de las discusiones latinoamericanas pioneras de finales del siglo XX sobre desarrollo social incluyente, pluralidad en política e interculturalidad en la educación básica. Se trata de propuestas alternativas a favor de las poblaciones indígenas, que pusieron un clarísimo énfasis en la vinculación de las alteridades socioculturales y particularismos etnolingüísticos con la democratización y el

² 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. Nos permite visualizar, en cualquier caso, cuáles son las aplicaciones y las relaciones de la teoría del lenguaje con la teoría educativa.

derecho, la transformación hacia la calidad y pertinencia de la educación nacional y la lucha contra la pobreza y las desigualdades.

En la definición de políticas educativas en regiones indígenas, agencias internacionales y gestores o investigadores de la educación intercultural bilingüe discrepan a menudo a propósito del peso específico que se le debe asignar a la diversidad. Al respecto, Luis E. López señala:

Sorprende que ni la lengua propia ni el recurso a contenidos de las culturas minorizadas sean considerados como factores o variables que intervienen en las escuelas eficientes en el Tercer Mundo, el que, como se sabe, constituye un contexto predominante multilingüe y pluricultural. (1995, p. 3).

En estos tiempos de cambios educacionales y, por ende, de evaluaciones para consolidar los avances, las escuelas indígenas pueden ver aumentadas las inequidades si, para la interpretación de sus resultados, no se toman en cuenta las drásticas y peculiares condiciones de la educación rural. Las diversidades culturales y sociolíngüísticas se simplifican exageradamente y se interpretan a través de unas oposiciones con un inequívoco sentido reduccionista, tales como mundo urbano vs. mundo rural; comunidad de habla hispánica vs. comunidad india. Las ópticas institucionales, sobre todo, buscan parámetros generalizables al mayor espectro posible de casos, negando de facto las experiencias diferenciadas de educación (p. 9).

En esta misma dirección, Guillermina Herrera señala que:

El conocimiento de las diferentes culturas, la apertura al mundo exterior y a lo universal, el respeto por la diversidad, el aprecio por lo distinto son componentes fundamentales de la educación intercultural y valen por igual para indígenas y no indígenas, en un mundo compartido (1995, p. 14).

En 1992, por otra parte, Ken Hale (MIT) e investigadores de lenguas amenazadas de Australia y Centroamérica dan pie a una de las más recientes controversias 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 así llamada ‘polémica Hale vs. Ladefoged’ encierra gran importancia para la investigación de las lenguas minorizadas, por lo que estimo pertinente resumirla.

Ken Hale planteó que la pérdida de lenguas es un asunto trascendente que ha sido tergiversado por dos actitudes 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).

Por el contrario, 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. Sin embargo, una analogía ecológica no es del todo inapropiada. 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, 1992, p. 1-2).

Uno de los mayores peligros al respecto es el desarrollo de un tipo de racionalidad que tergiverse y disminuya la situación de amenaza que pesa sobre los idiomas minorizados. Para contrarrestar esta distorsión, sería necesario: (1) comprender los factores contemporáneos de la pérdida de lenguas, rechazando la concepción de que es una condición “normal” del mundo moderno y (2) desencadenar un proceso de fortalecimiento de lenguaje en las comunidades directamente afectadas por la pérdida de lengua.

Peter Ladefoge, desde un ángulo discrepante, advierte que la preservación y mantenimiento de las lenguas es un tópico multifacético sobre el cual son posibles opiniones diferentes. Los puntos de vista expresados por Hale y sus 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 desarrollo o promoción del swahili se ha vuelto una tarea principal. El tribalismo es visto como una amenaza para el desarrollo de la nación y podría resultar una actuación no responsable, si no se hace algo para ayudar a la preservación y consolidación de este idioma.

Hale (1992) arguye, según Ladefoge, desde la perspectiva de un lingüista que ha trabajado en culturas particulares, cuyos hablantes de lenguas nativas poseen actitudes que no pueden considerarse ni generales ni universales. En muchas comunidades, por mencionar un aspecto, la lengua es considerada algo sagrado, literalmente un don divino. Los lingüistas que trabajan en tales comunidades deberían

respetar obviamente esas opiniones y colaborar en favor de tales deseos. En estos casos, los hablantes permiten el acceso a algo sagrado para ellos, lo cual debería reflejarse en los trabajos lingüísticos. Pero no todas las comunidades asumen este punto de vista. Hablantes de Angami (Tibet-Burman) tienen una actitud diferente. Ellos consideran el interés del investigador por su lengua como un propósito intelectual válido. Algo así como el interés que muestran muchos estudiantes universitarios por aprender el inglés. Ellos deben ser considerados como parte de una élite, y sus puntos de vista involucran exclusivamente a los que forman parte de la élite. Lo profano, en oposición a lo sagrado, es una visión del lenguaje ampliamente compartida. En muchas regiones de la India y África se considera el ser consultante de lenguaje como cualquier otro trabajo, con cierto estatus. Ellos no tienen problemas en satisfacer la curiosidad del lingüista, no lo ven como un atentado en contra del todo cultural original; hasta ven bien el ser profesor de su lengua (Ladefoge, 1992, p. 809). Esta decisión y muchas otras decisiones que toman los hablantes constituyen claramente sus prerrogativas.

No es aceptable, en general, el supuesto de que diferentes lenguas y aún diferentes culturas, siempre deben ser preservadas, afirma Ladefoge. Sólo una actitud paternalista explicaría que los lingüistas asuman que ellos conocen y decidan qué es lo mejor para una comunidad. Uno puede ser un lingüista responsable y aún considerar la pérdida de una lengua particular o, más aún, un grupo de lenguas, como una “destrucción catastrófica” (Hale, 1992, p. 7) Afirmaciones tales como “así como la extinción de alguna especie animal disminuye nuestro mundo, lo mismo ocurre con la extinción de algún idioma” son apelaciones a nuestras emociones, no a nuestra razón. 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.

En esta concepción, las sociedades humanas no son como las especies animales. 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, p. 810).

En síntesis, se requiere una prioritaria orientación ética, 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.

2. Lectura demográfica de la diversidad

Una segunda perspectiva de análisis es la interpretación de las tendencias de la diversidad, sobre la base de los censos generales de población. Xavier Albó publicó en 1995 la monumental obra *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, donde la diversidad es desentrañada (tal vez, desmitificada) a través de la demografía, para fines educacionales. Tomaremos la vertiente evolutiva para caracterizar la situación de algunas lenguas indoamericanas:

Tabla I. Evolución lingüística en Bolivia 1976-92

Categoría	1976 (miles)	%	1992	%	aumento relativo
Saben castellano	3.210	78,8	4.594	87,4	8,6
Saben quechua	1.594	39,7	1.806	34,3	-5,4
Saben aymará	1.156	28,8	1.238	23,0	-5,8
Saben otras lenguas indígenas	56	1,1	70	1,6	.5
Sólo saben castellano	1.508	36,3	2.203	41,7	
Sólo saben lengua indígena	944	20,4	608	11,5	

(Albó, 1995, p. 23)

De 1976 a 1992, un rango de 16 años es muy notoria la tendencia poblacional hacia una mayor difusión y aprendizaje de la lengua castellana como resultado de diversos factores, entre los cuales se identifica la expansión del sistema educativo y las migraciones hacia las áreas urbanas.

Pero puede ser que la disminución en el conocimiento de las lenguas originarias quede en parte exagerada (al igual que el aumento del castellano), como consecuencia de la falta de datos sobre los niños menores de 6 años en el censo de 1992 y de la peor cobertura de dicho censo precisamente en las áreas rurales más periféricas, donde más fuertes siguen las lenguas originarias. (Albó, 1995, p. 23).

Muchos otros aspectos deberíamos aprovechar del trabajo de Xavier Albó. Tan sólo quiero llamar la atención sobre su intento de establecer tendencias generales en torno al desarrollo cuantitativo de la población hablante de los idiomas indoamericanos, las que pueden permitirnos 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 del aymará).
- Habrá un notable aumento de bilingües de castellano 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 castellano serán mucho más pronunciadas (Albó, 1995, p. 24).

La comparación de todas estas tendencias con las de estudios precedentes, revela que las comunidades de habla exhiben una enorme flexibilidad al integrar sistemas comunicativos multidireccionales que más que sustituir lenguas minoritarias y minorizadas optan por nuevas estrategias de distribución funcional y reproducción. Según Albó:

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 (p. 28)³.

¿Cómo proyectar específicamente estas explicaciones demográficas a la situación mexicana? Dentro de las escasas investigaciones sobre este tópico en el país, María Teresa Pardo, investigadora del CIESAS Oaxaca, ha formulado reflexiones y resultados convergentes al contexto andino: «Los datos parecen revelarnos que Oaxaca ha sido una de las regiones que ha logrado mantener con mayor fuerza la vitalidad de los idiomas precolombinos» (Pardo, 1995, p. 1-2). Esta situación, sin embargo,

³ Hemos consultado sólo los volúmenes 1 y 2 de esta obra, publicada por el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) y UNICEF Bolivia, con el apoyo del gobierno de Suecia. Adicionalmente, existe un anexo estadístico disponible en cinco volúmenes y en discuetes, y una colección de mapas. Advierte Xavier Albó (1995): “Si usted desea sólo una visión muy global del tema, vaya directamente al capítulo 10, de conclusiones y recomendaciones. Le será también útil el panorama sintético de situaciones presentado en el breve capítulo 3” (pág. V). Por lo sugerente del enfoque, la recomendación de brincarnos el desarrollo no me parece procedente.

cada día se ve más amenazada por la presencia expansiva del idioma español y las condiciones de marginalidad socioeconómica en las que se reproducen las lenguas indígenas de esta entidad.

**Tabla II. Evolución lingüística de Oaxaca 1970-1990
(COESPO, 1994:49)**

Lengua indígena	1970	1990
Zapoteco	246,138	341,583
Mixteco	168,725	239,451
Mazateco	93,376	146,928
Chinanteco	52,313	90,322
Mixe	51,636	88,863
Zoque	3,309	4,849
Chontal	4,907	4,671
Amuzgo	2,195	4,217
Chocho	11,488	1,202
Popoloca	195	191

El primer fenómeno que salta a la vista es que, desde 1940 a la fecha, la población de habla indígena, si bien ha mantenido un crecimiento en términos absolutos, ha registrado un descenso considerable en términos porcentuales (Pardo, 1995).

Esta investigación sobre los grupos lingüísticos del estado de Oaxaca confirma el principio de que existe una fuerte determinación de los aspectos socioeconómicos sobre la funcionalidad y el estatus de las lenguas vernáculas y que los hablantes indígenas consideran las actividades socioeconómicas como una de las principales causas de la diversidad.

Los procesos de desplazamiento que están sufriendo las lenguas indígenas de la entidad se hallan íntimamente vinculados a las características sociodemográficas y económicas que enfrentan cada una de las regiones. La Mixteca, la Cañada y la Sierra Norte constituyen actualmente áreas de expulsión de la población nativa y, en consecuencia, de poca atracción para el advenimiento de la población mestiza hispanohablante... (p. 45).

La lectura de los censos poblacionales, en suma, refuerza la hipótesis de que en los contextos multilingües contemporáneos se produce una inesperada aproximación física y electrónica entre las diversas comunidades de habla, por razones de mercado, empleo, migración, información y servicios diversos, generando una enorme variedad de bilingüismos comunitarios e individuales. La imposible alianza de sec-

tores divergentes y antagónicos ha señalado Slavoj Žižek (2001), ha sido posible por el efecto de significantes de la sobrevivencia y de lo simple.

Enmarcando todo el conjunto, está nuestra situación global de colonialismo interno, que privilegia la lengua y cultura castellana a costa de las originarias. De esta forma, los depositarios de estas últimas carecen de incentivos e instrumentos para ir desarrollando su propia lengua y, desde cada ángulo, se sienten empujados a ir abandonando sus modos tradicionales (Albó, 1995, p. 220).

3. Diversidad y conflicto intercultural ¿causa o consecuencia?

La tercera perspectiva es el análisis de la diferencia en el marco del contacto o conflicto entre comunidades étnicas dentro de los Estados nacionales, tal vez una de las vertientes más dramáticas del significado contemporáneo de la diversidad. Para ello, nos apoyaremos en Zimmermann (1995):

América Latina es, desde hace siglos, un área donde las lenguas entran en contacto en la forma más variada. De la multiplicidad de culturas existentes en ese continente han resultado los contactos entre las lenguas iberorrománicas e indias, español y portugués, español/portugués y otras lenguas indoeuropeas; así también contactos entre las variedades de una sola lengua. La situación sociopolítica y económica, en la cual se han producido y siguen produciendo estos procesos, es igualmente múltiple: abarca la dominación económica desde hace siglos, la inmigración de pequeños grupos (religiosos, en algunos casos) y la migración interior. En esta situación, las lenguas españolas y portuguesas se encuentran a menudo en posición dominante, pero también, en parte, como en el caso de los chicanos, en posición dominada (p. 7).

Un nuevo aspecto aparece en estos planteamientos para caracterizar las teorías actuales sobre la diversidad. Las investigaciones del contacto lingüístico en Latinoamérica se han limitado, hasta ahora, casi exclusivamente a los significantes del signo lingüístico. Los aspectos semánticos, pragmáticos, textuales y hasta prosódicos del contacto lingüístico en Hispanoamérica, con pocas excepciones, se han dejado de lado (p.14). Es decir, una teoría del contacto de lenguas sin un concepto adecuado de lenguaje reduce y tergiversa el significado de los resultados empíricos.

La mayoría de las “preferencias explicativas” propuestas son producto de una visión estructuralista del cambio lingüístico. Las lenguas se consideran como siste-

mas lingüísticos autorregulados y la cuestión del cambio de un sistema lingüístico determinado bajo una influencia externa⁴ se plantea como una pregunta por las condiciones estructurales que facilitan o inhiben la asimilación de elementos extraños en el sistema receptor. Desde este enfoque, la integración de elementos nuevos provoca la reestructuración de todo el sistema; por ello, las lenguas tienden a rechazarlos y permiten influencias solamente donde éstas son relativamente compatibles con el sistema y no requieren de arreglos estructurales aparatosos (p. 24).

Los estudios realizados hasta la fecha escudriñan las estrategias y los resultados de las principales actividades sociolingüísticas y culturales de los pueblos ante las nuevas situaciones políticas y económicas. Entre esas actividades han adquirido gran relieve la migración, las políticas de preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones originarias, junto con el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe, y el abatimiento de rezagos sociales y educativos. Sin embargo, el impacto de estas investigaciones ha sido insignificante si consideramos las prácticas gubernamentales de implantar las políticas educativas y culturales. De hecho, no existen en el presente soluciones armónicas para el reconocimiento y la reconciliación de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las nuevas estructuras nacionales. Las propuestas gubernamentales más conocidas hasta la fecha parecen reflejarse bastante bien en las expresiones libanización, balcanización, desestalinización y descentralización (*The philosophy and Structure of the ML-ETH Programme*, 1990, p. 1). Algunas de estas políticas se han aplicado en países o regiones en los cuales han recrudecido los nacionalismos radicales, rebrotos de neonazismo, terrorismo antisemita y varias otras formas de racismo. O, trágicamente, no han conseguido eliminar las acciones bélicas, como ha sucedido en el conflicto de Bosnia Herzegovina.

Es claramente observable, por otra parte, el efecto de visibilidad que han logrado el reavivamiento de los movimientos étnicos y el incremento de las acciones institucionales en favor de las colectividades étnicas durante la última parte del siglo XX⁵.

⁴ Cuya expresión más clásica y completa es la obra de Uriel Weinreich (1953, p. 15).

⁵ En muchos países, es claramente observable en los siguientes hechos: 1) Actualmente, se manifiestan muchas más demandas comunitarias en lenguas originarias, aunque se trate de poblaciones de inmigrantes ilegales. 2) Ha aumentado la funcionalidad de las lenguas indoamericanas en dominios externos y públicos. 3) Ha aumentado notablemente la cantidad de publicaciones en la lengua materna de las comunidades étnicas. 4) Aumenta el número de escuelas que trabajan con la lengua materna de las comunidades étnicas. 5) Ha crecido el número de instituciones religiosas que utilizan las lenguas originarias antes que las lenguas "nacionales" (inglés, alemán, español); 6) Ha aumentado también la presencia de las lenguas y culturas originarias en las emisiones de radio y televisión; 7) Particularmente desde los años setentas, ha crecido enormemente la cantidad de investigaciones, cursos y publicaciones académicas acerca de las lenguas y culturas indoamericanas; 8) Hay un espacio y frecuencia mayor para las

Este reavivamiento se ha producido en el marco de una frágil y conflictiva coexistencia simbiótica entre el llamado proyecto central (globalización o unipolaridad) y la diversidad etnolingüística (Fishman, 1985, p. 6). De hecho, todas estas manifestaciones tornan más complejo el panorama de las diversidades. Sin embargo, dos procesos negativos atraviesan cualesquiera de las resoluciones: uno, a nivel de las sociedades modernas, es la ausencia de bilingüismos estables y armónicos; y dos, las lenguas étnicas maternas y los bilingüismos regionales y comunitarios subsisten todavía en condiciones de discriminación y marginación.

En suma, desde la perspectiva de la interculturalidad conflictiva, la diversidad sociolingüística expresa la compleja forma multifacética de las relaciones humanas, las cuales siguen claramente una lógica adaptativa⁶ frente a las situaciones multidireccionadas que ha causado la globalización contemporánea. Variabilidad y cambio constituyen funciones de intercambio y de balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social. Estrategias análogas o ficciones adaptativas se observan también en las interacciones de hablantes nativos con extranjeros, entre sectores mayoritarios con minorías comunitarias. En estos casos, se establecen regulaciones de pertenencia versus estrategias de separación. Ambos sistemas de actividad (Cole, 1999) constituyen las bases para el buen desempeño y la afirmación del orden comunicativo, cuyo principal repertorio son las reglas de variabilidad y cambio sociolingüísticos. Es decir, proveen los medios para compartir las necesidades comunicativas de una manera disponible y diferente, de acuerdo con las cambiantes condiciones sociales (Dittmar y Schlobinski, 1988)⁷.

a) Cambios en la funcionalidad y la reproducción lingüística

- Vernacularización de las variantes de distribución regional: mayor difusión de ciertas variantes y adopción por nuevas poblaciones, inclusive interétnicas.
- Minorización de las variantes lingüísticas aisladas.

celebraciones y prácticas tradiciones de las minorías étnicas de manera pública; 9) Por último, existe una mayor sensibilización de la población no-indígena en torno a la situación de las minorías.

⁶ En un sentido semejante, podemos emplear aquí el concepto de Sistema de actividad de M. Cole (1999), entendido como ficciones estratégicas para denotar entendimiento y reciprocidad en la comunicación de sujetos y comunidades en esquemas asimétricos, hegemónicos.

⁷ En un trabajo anterior, planteamos que, como un tercer resultado de la sociolingüística en México, se refería al desarrollo cualitativo de la disciplina, en los siguientes términos: 1) enriquecimiento de las fuentes de información sobre las lenguas étnicas y las particulares de la diversidad lingüística mexicana; 2) mejor conocimiento de la historia de la comunicación social dentro del todo étnico y del país en general y 3) mejor identificación de los aspectos exitosos o negativos de las investigaciones (véase Muñoz Cruz, 1987).

- Reproducción de lenguas indoamericanas en territorios no tradicionales (desarrollo diatópico por redes autointegradas). Puede citarse el caso de la lengua zapoteca “serrana” y su diferente reproducción en tres espacios habitados por hablantes zapotecos: Sierra Norte-Oaxaca, Distrito Federal y Los Ángeles (EUA).
- Convergencia posible de variantes con alto estatus como grafolectos unitarios. Un caso destacable es la iniciativa de promover la escritura alfabetica del zapoteco del Istmo como grafolecto unitario de la pancomunidad de habla zapoteca.

b) Ajustes en la racionalidad o reflexividad sociolingüística

- Transición del ideal monolingüe a la ideología de la pluralidad lingüística en los países donde se “descubren” o se reivindican las bases étnicas de la nación contemporánea.
- Utopía de la reivindicación frente a lo hispánico.
- Aceptación comunitaria y nacional de la funcionalidad de las lenguas indoamericanas en la educación intercultural bilingüe.
- Significado social de la variante como marcador de un particularismo cultural reconocido.

c) Diversificación y especialización de las capacidades lingüísticas

- Consumo creciente de la comunicación videoacústica, modalidades electrónicas.
- Diversificación de la lógica de la oralidad.
- Especialización de habilidades para consumo y producción de la lengua escrita.
- Mayor disponibilidad para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas (mayor visibilidad de la lengua vernácula escrita).

Con el fin de mejorar las posibilidades de intervención o de prevención de resultados adversos al pluralismo lingüístico y cultural, tanto en el terreno educacional como comunitario, hay que construir un mejor concepto de diversidad, desmontando, para empezar, la idea de que la pérdida de diversidad es condición normal del mundo moderno y elaborando metodologías para generar la efectiva potenciación de los recursos e identidades culturales de las comunidades afectadas. Las soluciones y estrategias están lejos de ser universales. Las decisiones y opciones son claramente prerrogativas que ejercen los pueblos y los hablantes. La humanidad es notablemente flexible en lo que respecta a la preservación de la diversidad. Mien-

tras mueren diversas culturas, siempre están surgiendo otras, hecho que no está en correlación estricta con la etnicidad o el idioma (Ladefoge, p. 92).

Apreciadas, así las cosas, la diversidad es consecuencia de la racionalidad humana de responder adaptativa y creativamente a su entorno y necesidades, pero no es la meta de las relaciones humanas ni de la educación; constituye funciones de intercambio y del balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social.

En las nuevas situaciones políticas y económicas han adquirido gran relieve la migración, las políticas de preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones originarias, junto con el fomento de la comunicación intercultural y multilingüe y el abatimiento de rezagos sociales y educativos. Desde la perspectiva de las acciones gubernamentales, de hecho, no existen, en el presente, soluciones armónicas para el reconocimiento y la reconciliación de los particularismos culturales y lingüísticos dentro de las nuevas estructuras nacionales.

Pues, ya no podemos considerar que los seres humanos crean su entorno técnico y económico, desde ahora son las industrias culturales (en particular, la enseñanza, la asistencia sanitaria y la información) las que crean nuevas representaciones del ser humano y, de otro, descubrimos que es posible innovar no sólo con lo nuevo... sino también con lo viejo (Touraine, 1999, p. 54)⁸.

Las situaciones conflictivas de la multiculturalidad profundizan la desilusión y frustración de las comunidades respecto de la voluntad y orientación política del Estado. Las demandas y acciones de las alteridades pueden experimentar un “repliegue comunitario e identitario” (Gros, 2000) si se frustran los objetivos propios. Es decir, no es seguro que la población discriminada se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural, debido a que perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neoindigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los costos económicos y sociales que ellos provocan.

⁸ También la UNESCO ha contribuido a poner atención a este fenómeno. Advierte que hay un cumplimiento insuficiente del compromiso de los Estados nacionales con la política de educación para todos (Jomtien), en los siguientes aspectos: 1) se han descuidado los aprendizajes informales; 2) hay lentitud en la redefinición de las necesidades educativas, particularmente en lo tocante al contenido educativo que refleja la diversidad cultural; 3) aumentan las desigualdades dentro de los sistemas educativos: los pobres, grupos minoritarios y discapacitados apenas han sido considerados; 4) poco desarrollo de la educación inicial en las áreas rurales; aumento de la brecha tecnológica que reduce las posibilidades de que las tecnologías de información y comunicación sirvan a las necesidades específicas y 5) por último, sigue presentándose un financiamiento deficitario de la educación básica (SEP, 2000a y 2000b).

En suma, las reformas educativas 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. Los objetivos de justicia y dignidad para un gran número de pueblos indo y afroamericanos y de movimientos sociales se sustentan en categorías de participación y de vinculación con sus necesidades. Pero las retóricas sociopolíticas producen una convergencia de forma, pues coinciden en el reconocimiento de las identidades, en el replanteamiento del aprendizaje y la formación a partir de los estilos culturales. Todo esto ha comenzado a materializarse en la última década, en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación escolarizada, revertiendo progresivamente un adverso proceso en la educación pública que nos remonta al primer cuarto del siglo XX.

Hasta el siglo XVII se había creído siempre que la diversidad era la causa de la discordia y de los desórdenes que llevaban a los Estados a la ruina. Por tanto, se había creído siempre que la salud del Estado exigía la unanimidad (Sartori, 2001, pp. 20-21)

4. Diversidad y desarrollo educativo

Las transformaciones educativas siempre tienen un referente sociohistórico que puede impulsarlas o bloquearlas. La situación de la formación de alumnos y profesores 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 de las poblaciones discriminadas gira en torno al derecho y al reconocimiento dentro del todo nacional, reivindicaciones que no han sido satisfechas y, por ende, se encuentran bloqueadas. Sería interesante establecer e investigar el panorama general de esta situación en nuestro continente, como lo sugiere el informe Nuestra diversidad creativa (UNESCO, 1997).

Las alteridades sociales y sus organizaciones (etnias, inmigrantes, géneros, idiomas, religiones) 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. En efecto, los tiempos políticos en Latinoamérica indican que esta negociación será prolongada y no estará desprovista de condicionamientos ideológicos y de un temor a supuestos privilegios diferenciales. Por tanto, la apertura y el pluralismo de las políticas públicas culturales y educativas, a corto plazo, dependerán

más bien de negociaciones políticas que de razones educativas (calidad, equidad, pertinencia)⁹.

Sin embargo, la puesta en marcha de una propuesta educativa plantea exigencias que no se satisfacen con las posturas ideológicas. La cuestión de fondo es que se precisa de concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos debemos integrar para garantizar una reforma efectiva y favorable a la población involucrada. Hasta el momento, se ha abusado de plataformas sociopolíticas y descriptivas para autentificar la necesidad de transformar el sistema, los modelos académicos y las prácticas escolares en torno a la diversidad. Pero quizás el mejor paso sea abrir o democratizar la gestión de la educación multicultural plural para enganchar el compromiso y la creatividad que muestran muchos maestros.

En la educación escolarizada, parece darse la imposibilidad de construir un proyecto de desarrollo coherente y una visión plural diferenciada del sector educativo, que vislumbre los cambios socioculturales en las realidades escolares de las comunidades de base.

Poseemos, más bien, nuevos parámetros para discutir la reforma de la educación, nuevas tendencias curriculares del sistema educacional y acciones institucionales tendientes a ofrecer la educación básica a quienes la requieran; también nuevas tecnologías para la elaboración de materiales didácticos, especialmente el libro de texto. Por lo general, las propuestas subordinan los tradicionales objetivos de cobertura y equidad que dominaron la educación durante gran parte de este siglo y privilegian objetivos “posmodernistas” de eficacia, productividad, pluralidad cultural y, ocasionalmente, de excelencia académica.

Con propósitos evaluativos y de planificación, se ha originado cierto interés por sensibilizar la historia de la educación a la diversidad cultural y lingüística (poblaciones indígenas). Desde sectores técnicos de proyectos EIB con apoyo internacional y desde investigadores, especialmente, se ha intentado establecer una suerte de historia científica de las orientaciones principales o, figurativamente, paradigmas de la educación indígena escolarizada, a fin de sustentar el carácter progresivo y alternativo de la doctrina intercultural bilingüe.

⁹ La crisis de la educación de hoy ha alentado profundas discrepancias acerca del rol de la escuela en la sociedad. Es fuerte la necesidad de ajustar la función educativa a los requerimientos de la sociedad y, especialmente, de abandonar la concepción y los contenidos de la escuela pública tradicional. 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, para socializar generaciones de migrantes campo-ciudad y canalizar el cambio de las políticas sociales.

Antes, 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. Y segundo, en el curso de esta preocupación se enfrentan viejos problemas de la educación indígena y, en tiempo real, nuevos retos y temas. 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 educativos¹⁰.

Pero también debemos reconocer un aspecto muy destacable: las diversas orientaciones programáticas y metodológicas reflejan la voluntad política para influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígenas. Se redefine el papel de la educación en los actuales países latinoamericanos, en el vasto esfuerzo de permitir el desarrollo del mayor número de individuos de origen indo y afroamericano (Lessourne, 1993 y Albó, 1995). En trabajos anteriores (Muñoz, 1998 y 2001^b), he propuesto que la historia científica de la educación indígena intenta representar el desarrollo progresivo de la indianidad. Presento esta secuencia histórica en el cuadro siguiente.

**Tabla III. Paradigmas de la educación indígena escolarizada
en América Latina**

La diversidad como problema (educación bilingüe)
La diversidad como recurso (educación bilingüe bicultural)
La diversidad como derecho (educación intercultural o multicultural bilingüe)

En esta propuesta gráfica atribuimos 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.

De acuerdo con estos principios, la primera orientación admite la caracterización del paradigma de la diversidad como problema educativo y de desarrollo. Es

¹⁰ Dificultades del estadio de la educación bilingüe, como la enseñanza del español, segunda lengua y la normalización ortográfica de las lenguas indígenas, siguen pendientes y se atienden con viejas prácticas pedagógicas, típicas del paradigma bilingüe. De cierta forma, siguen reinando en la pedagogía de las escuelas indígenas del 2001 concepciones y prácticas de hace 50 años.

decir, tanto la cultura como la lengua indígena 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 hispánicos.

La segunda orientación (educación bilingüe bicultural) puede caracterizarse como el paradigma de la diversidad como recurso. Con base en la concepción de permitir el acceso de las mayorías a la educación y al desarrollo industrial, se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidad. Por razones de política mundial, se asume el principio de la interculturalidad dual o polarizada, que circuló en estos ambientes educativos como la biculturalidad complementaria al bilingüismo. Sin embargo, dada la escasa experiencia innovadora y la casi inexistente investigación de la educación indígena en la época, el componente bilingüe tuvo un desarrollo central, con principios y tecnología de la lingüística aplicada. El resultado es que prevaleció la castellanización y la monoculturalidad de los currículos y los aprendizajes. La educación indígena no escapó a la crisis y al rezago planetario en materia educativa, tal vez con más profundidad por las inequidades no resueltas. 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. Una de las circunstancias relevantes de esta educación alternativa es la negociación o discrepancia no terminada entre las instituciones educativas y los movimientos y organizaciones indígenas. 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 está deteniendo y desvirtuando el desarrollo educativo en las regiones interculturales. Dos componentes cruciales en los modelos críticos de resistencia que plantean comunidades indígenas son la autonomía y el control endógeno, autogestionario de la educación. Nicaragua, por citar un ejemplo, es el único país que incorporó hace 15 años el estatuto de autonomía en la Constitución Política¹¹.

Con base en este horizonte histórico no lineal, se advierte la importancia de trabajar con una perspectiva de proceso complejo y articulado en varias dimensiones educativas, asimétricamente relacionadas, cuya convergencia o divergencia

¹¹ Muñoz (2001^a) señala que esta política pública no ha podido implantarse en los procesos comunitarios y escolares, por carencia de un proyecto integral de desarrollo educativo.

es causa del éxito o la crisis de la educación en general. Al respecto, planteo que la transformación de la educación orientada hacia la multiculturalidad plural 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, p. 19).

Tabla IV. Inserción de la diversidad en el desarrollo educativo

Dimensiones del desarrollo educativo	Metas y procesos
Política educativa, Normatividad	Sociedad multicultural
Sistema educacional	Educación inicial y continua en la formación de maestros Organización flexible del sistema
Modelos académicos de formación (enseñanza/aprendizaje)	Comunicación intercultural (validez, disenso) Ética del pluralismo Ciclos participativos
Prácticas y procesos escolares	Acciones e ideologías plurales de las escuelas y de las comunidades, respecto a la diversidad

Desde la óptica de un modelo de desarrollo educativo integral, aprendemos a identificar, ampliar nuestra comprensión y también a relativizar los discursos de los distintos sectores acerca de las políticas públicas, las cuales nos proveen de principios y condiciones ideológicas para promover un gran cambio educativo que busca establecer nuevos términos con el desarrollo económico y político en que “la democracia de nuestros países encontrará en la educación intercultural y bilingüe uno de los principales instrumentos para su consolidación” (Cárdenas, 1997, p. 29).

Tabla V. Objetivos globales de política educativa relacionados con la diversidad

Fines globales	Políticas generales
Equidad, suficiencia, acceso	1. Aumento de la cobertura y financiamiento mixto 2. Apertura del sistema a todos los sectores
Calidad	1. Mejoramiento de formación de los alumnos y maestros 2. Desarrollo de habilidades para solucionar problemas
Eficiencia interna	Retención y funcionalidad flexible del sistema escolar
Eficiencia externa	Desarrollo social con vínculos estrechos con la cultura, identidad, trabajo, Paz, corresponsabilidad política, derecho de todos los sectores sociales
Valores	Transmisión de cualidades sociales compatibles con el pluralismo, reciprocidad y aprendizaje cooperativo

Esta concepción sistémica de desarrollo educativo nos podría llevar muy lejos si los debates científicos y sociales influyeran en la formación de las políticas y proyectos educativos, cuyos destinatarios son las poblaciones indo y afroamericanas y los sectores sociales discriminados. La historia, las teorías y las prácticas de estas alteridades socioculturales se conocen mucho mejor por las experiencias gestoreras, participativas, y también, por las investigaciones científicas, que nos ayudan a comprender la situación multiétnica y pluricultural del país. Por su parte, las instituciones gubernamentales han asimilado y recreado las propuestas interculturales de mayor aceptación en los organismos y foros internacionales, dando forma a una avanzada política sociocultural del Estado, pero que no se traduce en una congruente política de gobierno ni en la necesaria comprensión y aceptación de la sociedad nacional.

Podemos concordar o discrepar con esta propuesta sistémica, pero lo que no podemos evitar es, por una parte, imaginar el desarrollo educativo como un todo multicompuesto y, por otra, definir desde dónde provendrán las tendencias decisivas que promuevan el cambio educativo hacia el multiculturalismo plural. ¿Desde el sistema oficial? ¿Desde las instituciones que crean la política? ¿Desde los movimientos sociales y étnicos?

5. A modo de conclusiones

Tal vez uno de los mayores retos de la educación sea el de dar sustento concreto a las necesidades y expectativas de las alteridades étnicas y sociolingüísticas en las prácticas educativas. Es bien sabido que las estrategias y las actividades de la enseñanza mutan los principios de la política institucional, produciendo resultados académicos y actitudes no siempre compatibles con estos principios. En mi opinión, una de las razones principales de esta brecha reside en la carencia o en las deficiencias de los niveles de concreción del diseño curricular. De facto, las concreciones curriculares son promovidas y producidas por instancias normativas o técnicas del sistema educativo descentralizado, lo que tradicionalmente nunca garantizó la perspectiva y las necesidades de los actores directos de la educación. Es importante advertir que la expresión diversidad lingüística y cultural esconde una gran imprecisión en cuanto a su alcance y referencia teórica. De hecho, crea la ilusión de que hacemos referencia a un campo bien delimitado de problemas y de métodos. Por las investigaciones realizadas en el campo de la diversidad, se sabe que los resultados fundamentales se relacionan tanto con el nivel teórico como con las técnicas de investigación y las aplicaciones de estos conocimientos, lo cual convierte la sistematización conceptual en una tarea necesaria.

Finalmente, las experiencias conflictivas de la multiculturalidad, el bilingüismo y la integración de las alteridades socioculturales se han convertido en tópicos de gran actualidad en instituciones oficiales, en comunidades y en organizaciones sociales. Sobre estas bases, se están construyendo parámetros de ciudadanía para la sociedad del futuro próximo, donde se identifican nuevos objetivos y necesidades nacionales y se crean soluciones recargadas de valor democrático y participativo.

Referencias bibliográficas

- Albó, Xavier. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*. La Paz, Bolivia: UNICEF y CIPCA.
- Cárdenas, V. H. (1995, abril). Desafíos para el futuro de los programas de la Educación Intercultural Bilingüe, de cara al siglo XXI. Trabajo presentado en el I Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: América Indígena, Antigua, Guatemala.
- Cárdenas, V. H. (1997, noviembre). Discurso de inauguración. Trabajo presentado en el II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: Las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.
- Cole, Michael. (1999). *Psicología cultural*, Ediciones Morata, Madrid.

- Consejo Estatal de Población de Oaxaca. (1994). *Población indígena de Oaxaca 1895-1990*. Oaxaca: Consejo Estatal de Población de Oaxaca.
- Dittmar, N. y Schlobinski, P. (1988). *The sociolinguistics of urban vernaculars (Case studies and their evaluation)*. Berlín y Nueva York: Walter de Gruyter.
- Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: Perspectives on language and ethnicity*. Berlín y Nueva York: Mouton Publishers.
- Gros, C. (2000). *Etnicidad, violencia y ciudadanía. Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano*. México D.F.: IHEAL-Universidad de París III, Cátedra Patri-monial CIESAS-CONACYT.
- Hale, K. (1992). On endangered languages and the safeguarding of diversity. *Language*, 68 (1), 1-3.
- Herrera, G. (1995). Detección de los cuellos de botella en todos los programas de educación intercultural bilingüe. Trabajo presentado en el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena, Antigua, Guatemala.
- Ladefoge, J. (1992). Another view of endangered languages, en: *Language*, 68 (4), 809-810.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- López, L. E. (1995). La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de los procesos educativos bilingües. Trabajo presentado en el Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena, Antigua, Guatemala.
- Muñoz Cruz, H. (1987). Un panorama de los estudios sociolingüísticos en México y de constitución de la identidad. *Investigaciones Humanísticas*, 2 (2), 105-126.
- Muñoz Cruz, H. (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. *Revista Iberoamericana de Educación* 17, 31-50.
- Muñoz Cruz, H. (Coord.). (2001^a). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses*. Xalapa: Universidad Veracruzana (Colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana).
- Muñoz Cruz, H. (2001^b, octubre). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México (pp. 1-47). En UNESCO México, Taller Perspectivas de la educación bilingüe en contextos interculturales de México. México: UNESCO.
- Pardo, M. T. (1995). Conservación y desplazamiento de las lenguas indígenas oaxaqueñas. *Cuadernos del Sur de Ciencias Sociales* 11, 90-123.

- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000a). *México en el foro mundial de educación Dakar 2000*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP y UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública. (2000b). *México Jomtien + 10. Evaluación nacional de "Educación para todos"*. México: Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP.
- The philosophy and Structure of the ML-ETH Programme (1990), ML-ETH in focus 2, 1-2.
- Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes. En la UNESCO, *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados* (pp. 54-63). Madrid: UNESCO.
- UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo (Versión resumida)*. París: UNESCO.
- Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*. Nueva York: Mouton.
- Zimmermann, K. (1995). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Berlin: Vervuert Iberoamericana (Colección Biblioteca Iberoamericana).
- Žižek, Slavoj. (2001). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en F. Jameson y Ž. Slavoj. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, 137-138.

Significado y filiación de las políticas de lenguas indoamericanas. ¿Diferente interpretación y regulación de las hegemonías sociolingüísticas?¹

Consideraciones preliminares: una antigua historia

En abstracto, una política es un conjunto de prioridades en una dirección determinada, que se eligen a la luz de ciertas condiciones, para sustentar decisiones presentes y futuras (Schiffman, 2005). Por derivación, una política del lenguaje contiene representaciones y decisiones —regulaciones, normas legales, instrucciones— acerca de problemas tales como el estatus, uso, normalización, dominios, enseñanza y territorio de los idiomas, así como de los derechos civiles de los hablantes. El conjunto de las representaciones y decisiones constituye una propuesta multilingüe compatible o no con un proyecto de sociedad. Los componentes comunicativos distintivos de toda política del lenguaje son el lenguaje en las interacciones cotidianas, las creencias y la administración del lenguaje (Spolsky, 2006). En México, sin excepción, en todos estos ámbitos ocurren actividades intencionales, cognitivas, lingüísticas y discursivas que tienen alguna relación con el sector indígena o con una eventual sociedad multicultural.

Las definiciones prácticas, sin embargo, pronto se convierten en ilusiones voluntariosas cuando se trata de sociedades específicas y de condiciones históricas y políticas determinadas. En este trabajo, entro y salgo del caso de México para comentar algunas perspectivas, orígenes y el efecto interpretativo de ciertos discursos de las políticas explícitas sobre lenguas indígenas. Aunque me refiero con frecuencia a la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados, 2003), me propongo explorar en general las implicaciones de la responsabilidad de proteger los patrimonios culturales, en particular la diversidad lingüística denotada por las lenguas indígenas.

El interés en la intencionalidad, en los temas y explicaciones de los documentos de política del lenguaje se sustenta en la posibilidad de transparentar los fundamentos de las estrategias y metodologías de cambio para afrontar los conflictos in-

¹ Publicado en Rebeca Barriga Villanueva y Pedro Martín Villanueva (editores). (2010). *Historia sociolingüística de México, Volumen 2*. México: El Colegio de México, pp. 1241-1270. ISBN 978-607-462-081-8 (Volumen 2).

terculturales y las discriminaciones sociolingüísticas. Sostengo que los principales recursos discursivos de estas políticas para promover su tutela social son las definiciones oficiales, las declaraciones de principios, los indicadores de competencia multilingüe y la formulación de normas legales para crear condiciones favorables a una reorganización sociolingüística plural².

La democratización de la jurisprudencia en torno a la defensa y reconocimiento de la diversidad etnolingüística es el factor preponderante en las pocas políticas explícitas latinoamericanas. Tal vez el cambio institucional más esperado sea que la responsabilidad pública sobre este fenómeno no recaiga sólo en las instituciones indigenistas ni en las universidades, sino que se creen derechos legales y prácticas plurilingües que permitan la presencia y uso de las lenguas en educación, administración y medios de comunicación; en particular, en la condena de las diversas formas de discriminación.

El interés solidario actual por las lenguas originarias —en opinión de Petschen (1990)— ha generado una situación convergente a la que se documenta en fuentes de la retórica y la filosofía durante el Renacimiento³. En la Europa de entonces se estudió con detalle la mayoría de los dialectos, los cuales fueron juzgados sin términos medios: con apasionadas aversiones o simpatías (Burkhardt, 1985). La utopía de un lenguaje ideal y común —en esa época— representó un enorme, pero infructuoso esfuerzo. Actualmente, lenguas minoritarias y minorizadas son objeto de políticas del lenguaje para permitirles una posición digna en los llamados mundos de la cultura y del prestigio. En universidades, academias, parlamentos e instituciones interculturales se realizan los más diversos trabajos sobre las lenguas y la comunicación en el marco del multiculturalismo contemporáneo.

Sin embargo, las enseñanzas no deseables del colonialismo, los instrumentos jurídicos multilaterales y la actual tecnología no están siendo suficientes para definir y resolver los retos contemporáneos que plantean el multilingüismo y la comunicación intercultural en un proyecto de sociedad exitosa y justa. Cabe admitir además que —a pesar de la proclividad de algunas legislaciones e instituciones interculturales hacia los derechos culturales— no han desaparecido las condicio-

² El papel de los administradores de las políticas es mediar la relación entre la teoría y la práctica, porque deben interpretar los descubrimientos de la investigación y establecer las orientaciones para la práctica, a partir de la investigación y en las realidades sociopolíticas y fiscales (Cummins, 2002).

³ En los inicios del siglo XIII, en *De vulgari eloquentia*, Dante Alighieri realiza un innovador análisis sobre la ‘dignidad’ de un vernáculo ilustre entre las catorce variedades vernaculares del latín en el área centro-norte de Italia. Cf. Petschen, 1990.

nes de marginación, racismo y múltiples formas de discriminación en contra de las comunidades consideradas minoritarias⁴.

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 mover la transición desde concepciones de prohibición, desprecio y erradicación de las lenguas minoritarias, hacia concepciones de reconocimiento, valoración y pluralismo. La otra intervención consiste en el rediseño de espacios de uso de todas las lenguas, intento que relativiza a la larga la soberanía y territorialidad de los Estados-nación y el estatus de las lenguas en ámbitos locales, nacionales y globales. Pero los obstáculos principales para ambas regulaciones provienen del multiculturalismo de facto, cuyos impactos no armonizan hasta ahora con las políticas interculturales propositivas (Olivé, 2003; Muñoz, 2002), situación que lamentablemente es de bajo interés para los investigadores en este campo del conocimiento.

Es necesario recordar que no sólo las visiones imperiales sino también las concepciones estatalistas se han ganado una merecida mala reputación por sus tradiciones impositivas y erradicadoras de las lenguas consideradas no-estandarizadas ni oficiales. Las diversas formas de Estados plantearon siempre la necesidad de una delimitación natural, que se pretendía conseguir con la unidad de lengua y de cultura.

La pretensión unificadora se expresó tradicionalmente en los planos teológico y político. Erasmo, por ejemplo, propuso reiteradamente la traducción de las sagradas Escrituras a todas las lenguas populares sin excepción. Pero se impusieron después los objetivos imperiales europeos. Carlos V promovió el estatus hegémónico de la lengua castellana en los territorios de la monarquía española. Postura casi idéntica adoptó Inglaterra, como se aprecia en el Acta de Unión de Inglaterra y Gales en 1535⁵ y también Francia, en la Ordenanza de Villers-Cotterêts de 1539. Consolidada la tradición lingüística centralista luego se elevaría a la categoría de teoría en la Revolución Francesa, con el nacimiento del estado-nación (Petschen, 1990)⁶. Napoleón asumió el mismo postulado.

⁴ Basada en perspectivas éticas y de cohesión social, A. Martel (2006) propone para las políticas del lenguaje actuales la sustitución del paradigma de competencia por un paradigma de solidaridad. Ambos paradigmas constituyen ideologías basadas en valores, que están en conflicto a escala global, tanto en el discurso como en las prácticas sociales.

⁵ 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 Anglo-Escocesa. Esta Acta, con respecto al País de Gales, fue abrogada en 1967 (Trad. de HMC). http://www.experiencefestival.com/a/Wales_-_Law/id/1288287.

⁶ En las universidades y en las publicaciones se mantenía una lengua común internacional de cultura, fuerte símbolo de la unidad europea. De hecho, el latín se seguía utilizando en sus

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 de la historia republicana en curso. Desde una perspectiva humana, habría que referirse a las lenguas indígenas como supervivientes del colonialismo. El expediente histórico de las políticas indigenistas muestra a fines del siglo XIX tentativas conscientes de genocidio cultural en Estados Unidos, así como en Chile y otros países sudamericanos.

Las políticas indigenistas en América pasaron de la fase de exterminio intensivo a una sostenida estrategia de asimilación coactiva, que promovió el cambio de lengua por medio de escolarizaciones monoculturales. La política de asimilación se consideró una alternativa menos costosa y más ‘humana’ que la acción militar, pero no inhibió el racismo. Predominó la hipótesis del evolucionismo social, que postula una transición forzada de desarrollo de las culturas humanas desde fases de salvajismo y barbarismo a niveles civilizatorios. Segundo Crawford (1996), ésta era la visión ortodoxa entre antropólogos y lingüistas de fines del siglo XIX. En medio de esta tendencia, tampoco es de extrañar la ficción de que la humanidad se encaminaba a la lengua única.

La llamada globalización contemporánea reorganiza de un modo diferente las jerarquías culturales. En el contexto actual, las sociedades y los grupos que las componen muestran muchos indicios de adaptación a los nuevos tiempos, en el sentido de que no desean un diseño de comunidades cerradas, que retienen inmutables los principios originales de sus valores, pero tampoco muestran vocación de formaciones socioculturales enteramente abiertas a los otros grupos (Robertson, 1995). Las sociedades se muestran fragmentadas y policéntricas, en correspondencia a los sistemas de valores, que inevitablemente promueven la diversidad y el pluralismo⁷.

Evolución de las perspectivas paradigmáticas

Desde mediados del siglo XX ha ocurrido una evolución relativamente rápida de las teorías de políticas de protección de lenguas originarias y minoritarias, lo cual es constatable por las diferentes estrategias y responsabilidades que asumen los países

áreas tradicionales y se erigió como un medio cultural importante, aunque menor al papel que se asignó a las grandes lenguas de los Estados nacionales, ubicadas en un medio, periférico y disperso, de numerosas lenguas minoritarias que se iban fraccionando y dialectalizando (Petchen, 1990).

⁷ El consumo de masas, la aldea planetaria inclinada a las tecnologías de la comunicación, la mundialización económica y cultural (flujos migratorios) y 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 (Robertson, 1995).

e instituciones multilaterales en los asuntos lingüísticos y culturales (Woehrling, 2005).

El punto de partida en esta evolución paradigmática es el llamado enfoque tradicional, cuyas principales expresiones son los tratados para establecer el estatus internacional de las minorías después de la Primera Guerra Mundial y —recientemente— la Convención Marco para la Protección de las minorías nacionales del Consejo de Europa en 1994. Este tipo de políticas de protección y reconocimiento acredita la existencia de las minorías y negocia un estatus político que provee de ventajas específicas —afirmativas— para promover sus lenguas y culturas en contextos donde existen otras (Woehrling, 2005)⁸.

Los modestos logros en el nivel global y nacional motivaron la emergencia de un enfoque alternativo asociado con principios de los derechos humanos. Este segundo enfoque asume que las normas legales y garantías pueden apoyar a individuos y grupos de personas pertenecientes a poblaciones con antecedentes lingüísticos, culturales y religiosos particulares. También se trata de crear condiciones de igualdad de oportunidades 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 paradigma de los derechos humanos transfiere a un segundo plano los particularismos de las lenguas y culturas minoritarias y se enfoca en la aplicación apropiada de principios generales y universales, especialmente de las libertades públicas y del derecho a la autodeterminación. Esta concepción alcanzó 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.

Una expresión de este enfoque en México es la reforma del artículo 4º de la Carta Magna, que se dio relevancia constitucional a la composición pluricultural de la nación mexicana, haciendo referencia a los pueblos indígenas. Como se sabe, esta reforma no resultó suficiente para aliviar las inequidades jurídicas y políticas que padecen los hablantes y comunidades indígenas del país (Presidencia de la República, 2001).

El diseño más reciente de las políticas culturales es el enfoque cultural, que promueve la diversidad cultural y a la vez desarrolla el concepto de derechos culturales en la organización de las naciones contemporáneas. La afirmación de la diversidad cultural constituye en sí un filtro de relativa seguridad en contra de las fronteras

⁸ Esta es la forma moderna de protección de las características históricas y culturales particulares de las minorías nacionales territoriales, especialmente en Europa occidental.

abiertas, las migraciones de población, la globalización económica y la estandarización de culturas. Salvaguardar lenguas regionales y minoritarias se vuelve un tema, entre muchos otros.

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 resienten por la marginalización de los derechos culturales (Grupo de Friburgo, 2007).

El derecho cultural es un concepto paralelo a los derechos sociales y económicos: una colección de principios que no pueden invocarse directamente, como por ejemplo el derecho de participar o ser parte de la vida cultural⁹. La innovación de este enfoque es que establece diversos mecanismos legales que protegen los componentes culturales explícitamente. Por ejemplo, crear reglas legales para salvaguardar ciertas formas de lenguaje, las que tienen un valor cultural en sí mismas. En este caso, no se trata de derechos de una herencia cultural, sino del derecho de practicarla y de tenerla (Woehrling, 2005).

Ahora bien, en la base de las políticas públicas de ‘tercera generación’ se encuentra la responsabilidad gubernamental de identificar mejor los fenómenos sociales y económicos que obstaculizan el desarrollo multicultural de la sociedad. Ciertamente, este alcance mayor implica metodologías de cambio que involucran a todos los ciudadanos. En este marco, las instituciones públicas deben aumentar la capacidad de influir en la transformación de la sociedad, sobre la base de mayor 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 resultado casi inmediato de la mayor capacidad explicativa es la comprobación de que el éxito reducido o lento de las políticas públicas —por ejemplo, de educación, empleo, salud y desarrollo urbano— se asocian más bien al proceso de implementación que a sus normatividades y diseños. Resultado que resalta la

⁹ Aspecto que se menciona en el Art. 27 del Convenio Internacional de Naciones Unidas sobre derechos políticos y civiles.

importancia y la fortaleza tanto del adecuado conocimiento científico como de los valores de libertad del individuo y de igualdad de oportunidades (Aguilar, 2003). Es bien sabido, por lo demás, que la historia misma de logros reducidos promovió la óptica popular del nada funciona bien o las promesas nunca se cumplen en los hechos, con lo que se erosionó la confianza en la capacidad de las instituciones del Estado como agentes de grandes reformas sociales¹⁰.

Al cabo de treinta años, las primeras políticas interculturales latinoamericanas en sectores indígenas —educativas y del lenguaje— han tenido impactos positivos pero insuficientes en la mejoría de los indicadores educativos y de competencia lingüística en las escuelas indígenas. Esta situación puede deberse a muchos factores, pero sin duda uno de esos factores es la insuficiente o deficiente implementación de las políticas interculturales. 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.

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.

Estrategia sobre los derechos lingüísticos en México

En México, el 13 de marzo de 2003 se decretó la ley sobre derechos lingüísticos para el sector indígena y una reforma educativa afin (Cámara de Diputados, 2003). Ambos instrumentos otorgan facultades legales para enfrentar la discriminación, el escaso fomento y la exclusión de lenguas y culturas indomexicanas. Dos años después se establece el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que administra esta normatividad. Y en julio de 2006 se completa un proceso de consulta y difusión de la nueva ley. Se trata, en suma, de una incipiente experiencia legal, gubernamental y técnica más explícita que se aplicará en el segmento indígena

¹⁰ 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 y Van Horn, 2003).

dentro del cuadro de multilingüismo y diversidad etnolingüística que presenta la sociedad mexicana¹¹.

La naciente política sobre lenguas indomexicanas 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 (Cabrero, 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, porque mantiene la vieja práctica de priorizar el reconocimiento/información de las minorías y porque ve en el estatus jurídico una fortaleza necesaria para promover las lenguas y culturas indoamericanas (Woehrling, 2005).

Como era de esperarse, esta ley establece un deslinde crítico respecto del indigenismo de resabio colonialista, que rigió en el pasado la educación y la cultura en áreas indígenas y se suma a la corriente humanista global a favor de los derechos humanos y culturales. Brice Heath (1986) y otros estudiosos de la cuestión indígena de México concordaron en el carácter patrimonialista y asimilador de los proyectos y acciones indigenistas. Advirtieron también que de tales acciones 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 la metodología para la protección y normalización de las lenguas y culturas indígenas.

El antecedente jurídico directo es la iniciativa en materia indígena que discutió el Congreso mexicano en 2000 y que reconoce una modalidad de libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas, por medio de diversos mecanismos para garantizarles el acceso a 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 correspondientes a la especificidad cultural (Presidencia de la República, 2001)¹².

¹¹ 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.

¹² La libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas –mencionadas en el párrafo segundo del artículo 4º constitucional se plantean dentro de la soberanía nacional y del marco constitucional del Estado Mexicano. Aunque se reconoce el multiculturalismo de la nación mexicana, no se modifica la concepción de Estado nacional.

En lo que respecta a asuntos lingüísticos y culturales, la ley indígena de 2001 establece 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).

La ley promulgada en 2003 que define la pluralidad del patrimonio cultural y lingüístico de México como 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.

Por último, 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.

Los trabajos discursivos de las políticas del lenguaje

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. De hecho, se usan diversas prácticas y metodologías para apoyar y producir esta idea de objetividad de las instituciones, como las consultas, eventos especializados y evaluaciones, por ejemplo. Tales actividades se consideran signos claros de la llamada buena práctica institucional.

En cambio, las representaciones 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. Con base en esta dualidad, Ricoeur (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 lo cual se agrega la intencionalidad, que tiene que ver con la orientación (*directedness*) de las representaciones (The Metaphysics Research Lab, 2006).

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

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 desvén 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).

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 (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. Según Knuutila (2002), 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 regular¹³.

¹³ 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

Por razones vinculadas a la operatividad de las organizaciones socioculturales los razonamientos sobre las lenguas y la comunicación se agrupan y reorganizan en torno de los significados más difundidos, públicos y autorizados. Un ejemplo muy claro del diseño sociolingüístico que se difunde didácticamente en audiencias nacionales e internacionales el documento de orientación La educación en un mundo plurilingüe, producido por la UNESCO (2003^a)¹⁴.

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 trabajos institucionales 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.

Planteado este fenómeno desde el constructivismo sociohistórico, se trata de una transición hacia la estandarización de los razonamientos continuos, flexibles y abiertos de los sujetos hacia unidades temáticas discretas, lo que constituye la condición básica para la emergencia de un pensamiento consciente (Bronckart, 2008).

Los discursos y terminologías 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 públicos que orientan las diversas interacciones cotidianas. Estas formas de significado corresponden a mecanismos de cognición social e individual llamados representaciones cognitivas o formatos (Bruner 2006). En el plano de la comunicación —según Aracil & Achard & Montaner (1982)— las normas de uso lingüístico operan como las representaciones más relevantes, porque originan y refuerzan una corriente social que se impone de manera casi irresistible. Las normas se transforman en impersonales, objetivas, de modo que aun cuando son convenciones parecen una necesidad natural¹⁵.

papel de la lengua, de la interpretación y de la selectividad en el trabajo de investigación, lo que subestima la necesidad de la reflexión.

¹⁴ Este documento se divide en tres secciones. 1º Una presentación de conceptos clave para aclarar una serie de significados y términos que se utilizan en relación con las lenguas y la educación. 2º Una síntesis del marco normativo referidos a los idiomas y a la educación y 3º 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” (2003^a, p. 8).

¹⁵ De modo que las comunidades humanas no son una suma de individuos 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 (Cf. Bruner 2006).

Dos de los formatos discursivos más frecuentes y con gran fuerza cognitiva son las declaraciones temáticas y las definiciones. Cito algunos ejemplos a continuación.

Las declaraciones temáticas son estructuras discursivas que delimitan enfática y operativamente aspectos principales del problema al cual se aplicarán normas legales:

- El derecho de practicar una lengua regional o minoritaria en la vida privada y pública constituye un derecho imprescriptible¹⁶.
- La diversidad lingüística y cultural es la base del universalismo¹⁷;
- Una declaración universal de derechos lingüísticos corrige desequilibrios lingüísticos;
- Para mantener un idioma vivo, escribirlo es fundamental (Stanley, 2003)

Las definiciones —también estructuras más funcionales que sustanciales— realizan una delimitación general adaptable a la lógica del articulado del instrumento jurídico:

- 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 (Gobierno 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, Apud Orioles 2003. Trad. de HMC).
- 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

¹⁶ Carta Europea delle Lingue regionali o minoritaire, Estrasburgo, 1992. Apud Orioles (2003, p. 110) Trad. de HMC.

¹⁷ Ésta y la siguiente proposición proceden de la Declaración universal de derechos lingüísticos, Barcelona, 1996.

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*) (Consello da Cultura Galega, 2002).

Las proposiciones argumentativas —un tercer formato discursivo— constituyen estructuras de interpretación de experiencias, problemas y necesidades que permiten a los sujetos asumir alguna su posición frente al fenómeno sociolingüístico por regular. Cuando una institución profiere argumentos, realiza una acción regulativa cuyo significado se moldea en el sistema cultural respectivo (Bruner, 2006). Si ocurre el reconocimiento interaccional del significado, esta actividad discursiva se transforma en un recurso de consenso, porque hace viable la pretensión de explicar o definir la naturaleza de un fenómeno. Por ejemplo:

- Para que las lenguas se mantengan vivas, 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).
- 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 castellano, el francés y el portugués (Ñe'ee-ta rekávo Aty, 2006).
- En parte debido a un resurgimiento cultural indígena en México causado por el levantamiento Zapatista de 1994, y gracias a la persistencia de educadores Mixtecos y académicos, más personas que nunca hablan hoy el idioma, uno de muchos en un movimiento mundial que procura preservar y revivir idiomas indígenas, desde el Hmong y el Evank al galés y Maorí (Stanley, 2003).
- 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 de-

más. Por el contrario, nuestra unión debe ser el resultado de la colaboración fraterna entre los distintos pueblos y comunidades que integran la Nación (Cámara de Diputados, 2001).

Diversas herramientas y el lenguaje —según Wartofsky (1973)— adquieren contenido cognitivo y significado afectivo, que las convierten en objetivaciones culturales de las necesidades e intenciones humanas. Las políticas del lenguaje —en el marco de esta propuesta— corresponden a artefactos secundarios que contienen representaciones y valoraciones de los artefactos primarios como las palabras y las variantes dialectales y contribuyen poderosamente a la preservación y transmisión de prácticas y creencias¹⁸.

Una inferencia inmediata 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. Cabe pensar en este punto en 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; Engeström, 1999).

Debates como fuentes de información e interpretación sociolingüística

En las interpretaciones y comprensiones de los discursos y acciones de política del lenguaje subyacen estructuras de información y de valores de convivencia que permiten a los hablantes la elección de rasgos pertinentes a una identidad etnocultural y lingüística y a la vez la identificación de acciones congruentes 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 lenguas, comunidades, culturas y sus situaciones.

La creciente cantidad de instrumentos jurídicos y estándares en relación con desarrollos lingüísticos, educativos y culturales refleja la naturaleza reticular de la circulación de concepciones, de valores y de responsabilidades que las instituciones de políticas públicas adoptan para remediar la situación de las lenguas de las

¹⁸ Ejemplos de esta clase de mediación son las creencias tradicionales, las recetas, las normas y las constituciones (cf. Cole, 1999).

minorías y poblaciones originarias y para promover la reorganización democrática, multicultural y plurilingüe.

De un modo virtual, ocurre una singular interacción entre las interpretaciones de los hablantes, de las comunidades y de las instituciones que va configurando un ethos compartido de categorías, prioridades y metodologías sobre el desafío del multilingüismo. En el marco de esta suerte de mente global, cobran singular ciertas acciones y trabajos sobre el lenguaje que producen la centralidad y la legitimidad del repertorio de cuestiones que proclaman las políticas públicas. A modo de ejemplo, menciono tres: eventos-debates globales, instrumentos normativos —declaraciones, tratados, acuerdos, reportes técnicos e indicadores— y publicaciones de orientación.

Las concepciones e indicadores que emanan de este tipo de trabajos sobre el lenguaje demarcan temáticamente el hiperespacio de acción intercultural y a la vez proporcionan a los hablantes y a la sociedad un repertorio de contenidos y explicaciones, que refleja la objetividad legal y la eventual legitimidad de las instituciones. A la vez, es el espacio de aplicación de la teoría de las políticas del lenguaje y de la sociolingüística.

En el plano textual, propongo que el complejo conjunto de trabajos discursivos ocurre de un modo especial en el evento de los debates o polémicas virtuales, en el marco de las comunidades científicas y políticas. De un modo indicativo, resaltaré la conceptualización, algunos resultados y las expectativas en torno de fenómenos multiculturales de reconocida influencia en los tiempos actuales en cuatro reconocidos debates de la sociolingüística contemporánea.

No asevero que los debates sean los únicos, pero me arriesgo a postular que reflejan las discusiones más vigentes en este campo y que contribuyen a la formación de una plataforma de información y conocimientos científicos, que debieran considerarse en el diseño y ejecución de las políticas del lenguaje¹⁹.

Debate global sobre el futuro de la etnodiversidad

Las políticas contemporáneas de lenguaje buscan transferir el fenómeno racional y global de la diversidad lingüística y cultural de la condición como problema hacia una valoración como un potente recurso del desarrollo humano sustentable y solidario. Una buena demostración de la dificultad por establecer el signi-

¹⁹ 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, 2003b).

ficado de este complejo fenómeno está en la multiplicidad de sentidos con que se utiliza en la lingüística las expresiones diversidad o etnodiversidad. Tal vez las exploraciones más recientes en torno del significado contemporáneo de la diversidad se refieran a las consecuencias de la pérdida de idiomas y a las conexiones entre los circuitos de diversidad local, nacional y global (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).

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 la vulnerabilidad o riesgo de pérdida, desplazamiento o muerte de las lenguas minorizadas y minoritarias (*language endangerment*). Mufwene (2002) propone que la cuestión de la vitalidad lingüística en general es una perspectiva teórica más positiva para discutir el tema de las desigualdades, porque pone particular atención a aquellos factores que benefician a lenguas determinadas en perjuicio de otras, como adaptación a problemas socioeconómicos para sobrevivir.

Por otra parte, la demografía de la diversidad planetaria, a partir de indicadores se utiliza para predecir grados de vitalidad o de pervivencia de los idiomas. ¿Cuántas lenguas se encuentran en la situación de muerte? 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 revista *Ethnologue* (2005) declara la identificación de 6,912 lenguas y una cantidad aproximada de 6 mil millones de hablantes²⁰.

Es muy posible que la naturaleza y sobre todo las consecuencias de las alteridades lingüísticas rebasen —casi por igual— la imaginación popular y los intentos investigativos más rigurosos. 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.

²⁰ Publicaciones especializadas desde 1980 estiman una cantidad entre 6,000 y 7,000 lenguas, pero reconocen que este panorama ha variado rápidamente en las últimas décadas. El rango podría haberse ampliado de 3,000 a 10,000. Por tanto, resulta de gran importancia entender las razones de que explican semejante variación.

El debate sobre sustitución y minorización de las comunidades lingüísticas

El futuro de las lenguas en el siglo XXI depende de cómo los países particulares puedan tener acceso al desarrollo socioeconómico en un tiempo no muy largo. En algunas partes del planeta, la globalización avanza sin enfrentar mayores obstáculos sobre las lenguas indígenas que no participan en la economía. En cambio, el futuro económico es incierto en aquellas partes del mundo donde las lenguas y las culturas indígenas parecen no estar amenazadas por el actual curso de los acontecimientos. Si los administradores del lenguaje se involucran con la diversidad lingüística como una dimensión de la biodiversidad que debe mantenerse, estarán ignorando el dilema moral que implica esta situación (Mufwene, 2002). Los hablantes construyen —en consecuencia— respuestas o reacciones adaptativas a las actuales condiciones socioeconómicas que exigen competencia en el idioma elegido para su sobrevivencia.

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 Ladefoged (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.

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)²¹. 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

²¹ Las mencionadas dislocaciones refieren a aspectos demográficos, económicos, comunicacionales y de estatus (Fishman 1977) y se agudizan cuando se rompe el aislamiento de los poblados indígenas.

materna. 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.

La población indoamericana, a partir de las acciones 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, 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 (Barreno 2004). Según CEPAL (2007), el total de indígenas en América Latina se aproxima a los 30 millones de personas, reunidos en un provvisorio cálculo de 671 pueblos indoamericanos.

Sin embargo, la riqueza idiomática 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 (Díaz Couder et al., 2005).

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 (Levin, 2004)²². En opinión de 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. El primer sistema de protección de los derechos de las minorías se acordó

²² El principal instrumento para proteger los derechos de los pueblos indígenas es la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), junio de 1989, que condena a los Estados y grupos sociales que nieguen la identidad de los pueblos indígenas y asigna responsabilidades a los Estados para asegurar, con su participación, sus derechos e integridad.

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 dominantes en esa época: Austria-Hungría, Prusia y el Imperio Otomano (Pentassuglia, 2004). Desde entonces, la concepción de garantías especiales de proyección a las minorías evolucionó hacia la doctrina de los derechos humanos básicos para todos.

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 el sometimiento. Por eso, la realización plena de un pluralismo legal en América continúa siendo una utopía²³. Sin embargo, desde mediados de los ochentas los indígenas han reconquistado enormes espacios en la configuración fundamental de los Estados latinoamericanos. 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 (Barié, 2000).

Debate sobre el fenómeno migratorio transnacional

Una visión adecuada de los costos y beneficios de la migración internacional mostraría que existen amplias evidencias de que la migración origina costos y beneficios tanto a los países expulsores como a los países receptores, pero que no se comparten de manera equitativa (IOM, 2005)²⁴.

Uno 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 (Glazer, 1993).

²³ Ni los modelos teóricos liberales ni los instrumentos jurídicos para la protección legal de las minorías han dado respuestas inamovibles a la problemática del estado multinacional.

²⁴ La División de Población de la Naciones Unidas estima que en 2005 la población emigrante sumará entre 185 y 192 millones de personas; contra 175 millones de personas en el año 2000. Cf. International Organization for Migration (IOM), 2005.

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 mundo²⁵. 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)²⁶.

Las negociaciones migratorias —por otra parte— han acentuado los debates sobre los derechos humanos, noción que ha ido evolucionando rápidamente. En esa dirección, Bustamante (2003) sugiere que la noción de soberanía, basada en el control de las fronteras y en la aplicación de políticas nacionales de inmigración, tiende a relativizar su significado, de acuerdo con la evolución jurídica de los derechos humanos. De hecho, el reconocimiento del derecho a emigrar, como condición inherente al principio de libertad de tránsito, enfrenta la supremacía del derecho de soberanía del Estado receptor sobre el derecho individual. La emigración se considera un derecho; la inmigración, no (Alba, 2000).

La transferencia de remesas por parte de la población indoamericana refleja el aumento de la capacidad financiera y política, hecho que explica la vigorosa presencia de las organizaciones de migrantes indígenas. El empoderamiento financiero de los migrantes indígenas es sólo una arista de esta situación. La escasa 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.

Desarrollo educativo cultural y lingüísticamente pertinente

En el contexto de políticas de aumento del acceso a la educación y de modernización del proceso escolar, ha sido difundida la visión ascendente de la incipiente y subordinada educación escolar indígena en México y otros países latinoamericanos. La retórica de doctrinas progresivas sobre el 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. En realidad, la transformación con-

²⁵ Que en el año 2000 se estimó en 35 millones de personas.

²⁶ México ocupa el tercer lugar a nivel mundial entre los países con pérdida anual de población debido a la migración internacional, después de China y la República Democrática del Congo..

gruente de la educación intercultural en los países latinoamericanos se definirá en los contextos y procesos escolares específicos, 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, p. 19).

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 lenguas²⁷, la cultura y la identidad (Muñoz Cruz, 1998 y 2002).

Tabla 1. Paradigmas de la educación escolar indígena en México

Educación bilingüe Proyectos indigenistas de alfabetización. Gobierno de Lázaro Cárdenas. Modelos transicionales. En suma, la diversidad como problema.
Educación bilingüe bicultural Formación del subsistema escolar indígena, años 70. Retórica de la diversidad como recurso, pero castellanización generalizada.
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

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 lingüís-

²⁷ Lengua materna indígena y el español, como segunda lengua.

tica, 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 (High Level Group on Multilingualism, 2007).

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 especializados 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.

En suma, la serie virtual de debates políticos y científicos conforma una plataforma reticular desigualmente compartida 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.

Conclusiones

La cuestión indígena en el México actual cobró mayor presencia en las dos últimas décadas como problema del Estado, pero no como cuestión 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 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.

Se discute si el éxito de una política del lenguaje depende de factores privados o públicos. 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 pueden resultar más decisivos en los cambios socioculturales si se lograra que las instituciones públicas ‘interculturalicen’ sus procedimientos y normas de funcionamiento.

Uno de los consensos que deriva de los debates expuestos 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 esa dirección, las instituciones de las políticas de lenguas y culturas plantean 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.

Las operaciones del razonamiento de las políticas del lenguaje que llamo definición, tematización y argumentación configuran el perfil de la interlocución principal y convergente entre instituciones de la política de lenguaje y las comunidades indígenas abstractas, en el marco de la tutela y financiamiento del Estado-nación. Es la estructura comunicativa reconocida de las políticas públicas en el presente. Por el contrario, la estructura comunicativa de desentendimiento, que aporta más contenidos y demandas, pero no reconocida, es la interlocución conflictiva entre el proyecto institucional y proyectos de resistencia, vinculados a movimientos indígenas que cuestionan la tutela del Estado y reivindican la autodeterminación²⁸.

Existe una interacción abierta y posible entre las representaciones de los hablantes y de las instituciones, cuya dinámica y convergencia depende de capaci-

²⁸ Algunos ejemplos de los años noventa son el 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 Nicaragua.

dades 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. 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 explica la imperfección fundamental de los conocimientos de la mayoría de la sociedad. Una consecuencia no deseada del flujo mediado de información y conocimiento es la eventual imposibilidad de comprender la continuidad, complejidad y progresión histórica de los fenómenos sociolingüísticos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar V., Luis. (2003). *Estudio introductorio*, en *La implementación de las políticas*. Comp. L. Aguilar V. México: Porrúa, pp. 15-92.
- Alba, Francisco. (2000). Integración económica y políticas de migración: un consenso en revisión”, en *Migración México-Estados Unidos, Opciones de política*. Coord. R. Tuirán. México: Consejo Nacional de Población, pp. 31-44.
- Aracil, Lluís. V & Pierre Achard & Enric Montaner. (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- 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 línea], en *Estudios nacionales* realizados por el IESALC. <www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informe>. Consultado el 22 de marzo de 2004.
- Brice Heath, Shirley. (1986). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Bronckart, J.-P. (2008, sous-presses). «Construction des connaissances et types de discours» - In: *Lectura y Vida*.
- Bruner, Jerome. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Burkhardt, Jacob. (1985). *La cultura del Renacimiento en Italia*. Madrid: Sarpe.

- Bustamante Fernández, Jorge. (2003). La paradoja de la autolimitación de la soberanía: Derechos humanos y migraciones internacionales”, en *Derechos humanos y flujos migratorios en las fronteras de México*. Ed. UNESCO México: UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores, Universidad Iberoamericana y Universidad Nacional Autónoma de México, 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*, en *La diversidad cultural, un debate en Chile*. Ed. Le Monde Diplomatique. Santiago: Instituto chileno-francés, Edit. Aún creemos en los sueños, pp. 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.
- CEPAL. (2007). *Panorama social de América Latina 2006* [en línea]. Santiago de Chile: Publicación de las NACIONES UNIDAS LC/G.2326-P, febrero de 2007. Primera ed. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/27480/PSE2006_SintesisLanzamiento.pdf> Consultado el 15 de agosto de 2007.
- Cole, Michael. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO. (2004). *La nueva era de las migraciones. Características de la migración internacional en México*. México: Consejo Nacional de Población.
- Consello da cultura Galega. (2002). *O proceso de normalización do idioma galego 1890-2000, Vol1: Política lingüística*: Análise e perspectivas. Coords: Henrique Monteagudo e Xan M. Bouzada. Santiago de Compostela, España: Sección de Lengua, Documentación sociolingüística de Galicia.
- Crawford, James. (1966). Seven Hypotheses on Language Loss: Causes and Cures [en línea]. Adaptación de un discurso dado en mayo 4, 1995, en el segundo Symposium on Stabilizing Indigenous Languages, en la Universidad del norte de Arizona. <http://www.eric.ed.gov/ERICdocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/89/f8.pdf> Consultado el 4 de julio de 2001.
- Crawford, James. (1995). *Bilingual education: History, politics, theory, and practice*. Los Angeles, Ca.: Bilingual Educational Services.

- Crawford, James. (1996). Endangered Native American Languages: What Is to Be Done, and Why? [en línea], <<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/crawford/endangered.htm>>. Consultado el 10 de octubre de 2006.
- Crystal, David. (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Declaración universal de derechos lingüísticos*, 6-9 de junio de 1996, Barcelona: Federación Internacional PEN. <<http://www.ciemem.or/>>. Consultado el 4 de marzo de 1998.
- Dennett, Daniel. (2004). *La evolución de la libertad*. Barcelona: Paidós, col. transiciones.
- Díaz-Couder, Ernesto, Almandina Cárdenas y Alejandra Arellano. (2005). *Pluralismo lingüístico. Directrices Generales para Políticas Institucionales*. México: UNESCO México.
- Domínguez, Rufino. (2004). La experiencia del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional: crisis interna y retos futuros, en *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*. Coords. Fox, Jonathan y Gaspar Rivera-Salgado. México: Universidad de California Santa Cruz, Cámara de Diputados LIX y Editorial Porrúa, pp. 77-90.
- Engeström, Yrjö. (1999). Activity theory and individual and social transformation, en *Perspectives on activity theory*. Eds. Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, y Raija-Leena Punamäki. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 19-38.
- Engeström, Yrjö, Reijo Miettinen y Raija-Leena Punamäki (eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ethnologue. (2005). Gordon, Raymond (Ed.), 15^a edición, SIL Internacional [en línea], Dallas, Texas. <<http://www.ethnologue.com/ethnodocs/>> distribution. asp?by=area#1>. Consultado el 3 de julio de 2007.
- European Center for Minority Issues. (2004). *Mechanisms for the implementation of minority rights*, Council of Europe Publishing, Berlín: Koelblin-Fortuna-Drick, pp. 9-28.
- Fishman, Joshua. (1977). Language and ethnicity en *Language, ethnicity and intergroup relations (European Monographs in Social Psychology 13)*. Ed. H. Giles. Londres: Academic Press, pp. 307-348.
- Fox, Jonathan y Gaspar Rivera-Salgado (Coords.). (2004). *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*. México: Universidad de California Santa Cruz, Cámara de Diputados LIX y Editorial Porrúa.
- Giles, H. (ed.). (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations (European Monographs in Social Psychology 13)*. Londres: Academic Press.

- Glazer, Nathan. (1993). Is Assimilation Dead? en: *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.
- Grupo de Friburgo. (2007). *Declaración de Friburgo* [en línea]. Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme. Fribourg, Suiza. <www.unifr.ch/iiedh>. Consultado el 25 de Agosto de 2007.
- High Level Group on Multilingualism. (2007). Final Report. Comisión de las Comunidades europeas [en línea]. <http://www.ec.europa.eu/education/index_en.html>. Consultado el 20 de septiembre de 2007.
- International Organization for Migration. (2005). *World Migration Report 2005*, N°882-22, June.
- Knuuttila, Tarja. (2002). Signing for Reflexivity: Constructionist Rhetorics and Its Reflexive Critique in Science and Technology Studies [en línea]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3(3). En <<http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>. Consultado el 15 de octubre de 2005.
- Ladefoged, P. (1992). Another view of endangered languages, *Language*, 68 (4), 809-810.
- Le Monde Diplomatique. (2004). *La diversidad cultural, un debate en Chile*. Santiago: Instituto chileno-francés, Edit. Aún creemos en los sueños.
- Levin, Leah. (2004). *Human Rights. Questions and Answers*. Quetigny, France: Unesco Publishing.
- Martel, Angéline. (2006). Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas, en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Coord. R. Terborg y L. García. Vol. 1. México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 133-162.
- Mufwene, Salikoko S. (2002). Colonization, globalization, and the future of languages in the Twenty-first Century", en *MOST Journal on Multicultural Societies*, Vol. 4, No. 2, UNESCO.
- Muñoz Cruz, 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 Cruz, Héctor. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad, en *Rumbo a la interculturalidad en educación*. Coord. H. Muñoz.

- México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Universidad Pedagógica Nacional Unidad Oaxaca, pp. 25-62.
- Ñeñeta rekávo Aty-Organización por el Multilingüismo. (2006). [en línea]<nra@nra-paraguai.org> Consultado el 25 de mayo de 2006.
- Olivé, León. (2003). *Multiculturalismo y pluralismo*. Buenos Aires y México: Biblioteca Iberoamericana de ensayo, Universidad Nacional Autónoma de México y Paidós.
- Orioles, Vincenzo. (2003). *Le minoranze linguistiche. Profili sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela*. Roma: il Calamo.
- Parlamento europeo. (2001). Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas [en línea]. <<http://www.europarl.europa.eu/sides/detDoc.do?>> Textos aprobados por el Parlamento jueves 13 de diciembre de 2001. Consultado el 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 Center for Minority Issues: Mechanisms for the implementation of minority rights*, Council of Europe Publishing, Berlín: Koelblin-Fortuna-Drick, pp. 9-28.
- Petschen Verdaguer, Santiago (comp.). (1990). Introducción, en Las minorías lingüísticas de Europa occidental. Documentos (1492-1989), *Eusko Legebitzana Parlamento Vasco, col. Informes y documentos*, 2 volúmenes, Vitoria-Gasteiz, pp. 37-87.
- Presidencia de la República. (2001). Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena [en línea], 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 el 3 de enero de 2004.
- Ricœur, Paul. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana.
- Robertson, R. (1995) *Globalization: Social Theory and global culture*. Londres: Sage.
- Sartori, Giovanni. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Schiffman, Harold. (2005). LING 540: Language Policy: Introductory Remarks [en línea], <haroldfs@ccat.sas.upenn.edu>. Consultado el 13 de julio de 2005.
- Spolsky, Bernard. (2006). Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüística para el siglo XXI, en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Coords. R. Terborg y L. García. Vol. 1. México: CELE, UNAM, 59-76.

- Stanley, Eduardo. (2003). El resurgimiento del Mixteco: aumenta interés por idioma indígena [en línea], *Voz del Valle, Pacific News Service*, Reportaje, <<http://crm.ncmonline/news/news>>. [Consulta 23/09/2003].
- Terborg, Roland y Laura García (coords.). (2006). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 1. México: CELE, Universidad Nacional Autónoma de México.
- The Metaphysics Research Lab. (2006). Consciousness-intentionality, Stanford Encyclopedia of Philosophy [en línea]. Metaphysics Research Lab, CSLI, Stanford University. <<http://plato.stanford.edu/entries/consciousness-intentionality>> 1^a versión junio 22 de 2002; revisión diciembre 23, 2006. Consultado el 15 de febrero de 2007.
- Tuirán, Rodolfo (coord.). (2000). *Migración México-Estados Unidos Opciones de política*. México: Consejo Nacional de Población.
- UNESCO. (2003^a). *La educación en un mundo plurilingüe*. Paris: UNESCO Educación.
- UNESCO. (2003^b). *Derechos humanos y flujos migratorios en las fronteras de México*. México: UNESCO-México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Universidad Iberoamericana y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Van Meter, Donald y Carl Van Horn. (2003). 1. *El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual*, en *La implementación de las políticas*. Comp. L. Aguilar V. México: Miguel Ángel Porrúa, 97-146.
- Wales. (2007). Expérience Festival, [http://www.experiencefestival.com/a/Wales-Law/id/1288287>](http://www.experiencefestival.com/a/Wales-Law/id/1288287). [Consulta 04/11/2007].
- Wartofsky, M. (1973). *Models*. Dordrecht: D'Reidel.
- Woehrling, Jean-Marie. (2005). *The European Charter for Regional or Minority Languages. A critical commentary*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Consulta, acuerdo y consentimiento en el ámbito de la glotopolítica institucional: un ejercicio sobre educación intercultural con comunidades indígenas de México

El Estado mexicano, a través de sus tres poderes, y a todos los niveles, asume la obligación de garantizar el ejercicio de este derecho. Con el fin de lograr esta meta, es necesario que la sociedad civil y los pueblos indígenas conozcan los estándares internacionales en la materia y se los apropien como una herramienta válida para la consecución de sus demandas.

(Javier Hernández V., Representante en México de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2011).

Introducción¹

Dos instrumentos jurídicos decretados a comienzos del presente siglo tienen el potencial de favorecer cambios educativos y socioculturales radicales de México. En efecto, a partir de la reforma constitucional en materia indígena del año 2001 y de la Ley General de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México de 2003, el Estado Mexicano acentuó su compromiso de crear las condiciones para que los tres órdenes de Gobierno (federal, estatal y municipal) ejercieran sus funciones constitucionales con una visión transcultural, plurilingüística y pan-étnica.

¹ Texto basado, con modificaciones, en el manuscrito interno “Consulta para la reforma de la Ley General de Educación”, elaborado para la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), autoría del suscrito, versión no final de febrero 2013. Por los valiosos apoyos técnicos brindados durante el proceso de consulta 2011-2012, expreso mi reconocimiento público y amplio a Ana Lilia Mendieta, José Luis Gutiérrez, Araceli Téllez Haro y Liliana Mendoza Patiño, analistas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI) y a Aideé Aragón Santos, Subdirección de lo Contencioso y Estudios Legislativos y a Manuela López Trinidad, Jefatura de Proyectos y Estudios Legislativos. Área de Jurídico INALI. También a Luis Arturo Fuentes Gómez, Subdirección de Capacitación en Lenguas Indígenas, Honorio Vásquez Martínez, Enlace de Tecnologías y a Daniela Rocío Espinoza Palomares, Jefatura de Departamento de Capacitación de Niveles Educativos, INALI. Publicado en: Muñoz Cruz, Héctor (2014) *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la Educación Superior: representaciones y prácticas reflexivas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y editorial Gedisa, 321-400. ISBN 978-84-9784-819-0.

El Estado asumió además el mandato parlamentario de promover en la sociedad las reformas convergentes al reconocimiento de la diversidad lingüística, cultural y étnica en materia judicial, educacional, de salud, de administración, entre otras, con el propósito de situarse en la avanzada de la odisea de edificar una sociedad mexicana abierta, plural e incluyente.

En el entorno del fenómeno global de aperturas políticas, jurídicas, éticas e ideológicas, se han convertido también en objetivos de demandas de autonomía, inclusión y autogestión las herencias y patrimonios culturales, educativos, lingüísticos y comunicativos. Autodeterminación, inclusión y desarrollo autogestionario –en consecuencia– constituyen signos fundamentales para atender la situación de los pueblos y comunidades minoritarias y minorizadas en la mayoría de las latitudes del planeta. La mayoría de los Estados- nación e instituciones multilaterales – como la Unión Europea, por ejemplo– se esfuerzan hoy por encontrar una solución balanceada que permita la expresión irrestricta de las diferencias específicas y a la vez evite la fragmentación (Marga, 2010).

Regulaciones jurídicas relativamente recientes –en particular, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas– están empujando a los Estados-nación contemporáneos a diseñar políticas culturales incluyentes y plurales y a crear un sector no-colonialista de administración de la etnodiversidad y de la comunicación intercultural en los ámbitos institucionales nacionales. Esta nueva generación de instrumentos jurídicos intenta que la interrelación entre vida social y culturas –que permea toda sociedad en aspectos de identidad, comunicación, educación, economía y desarrollo– se vuelva una cuestión ciudadana principal. En este principio se sustenta el consenso entre instituciones multilaterales y movimientos humanitarios de que la diversidad étnica, cultural y lingüística forma parte de los retos del desarrollo humano solidario (Naciones Unidas, Comité de Derechos Humanos, 2005).

En México, en el curso de la última década, entre una veintena de eventos temáticamente diversos, vuelve a darse un intento por edificar una glotopolítica institucional asociada a prácticas de consulta y consentimiento con comunidades etnolingüísticas, con el fin de incrustar el carácter participativo y gestionario en políticas educativas diferenciales, compatibles con la diversidad lingüística y cultural de estudiantes indígenas (INEE, 2013). Se intenta de este modo contrarrestar efectos del pluralismo cultural hegémónico y de las relaciones macrosociolingüísticas diglósicas, regulando las trasposiciones políticas, comunicativas, culturales, educativas y didácticas. Con impactos poco visibles todavía, comienzan a promoverse proyectos y acciones participativas, más coherentes con una concepción de funcionamiento intercultural y plurilingüístico de las instituciones públicas.

Experiencias internacionales y nacionales revelan que las transiciones implicadas en las actuales regulaciones de inclusión y pluralismo no están exentas de discrepancias y dificultades técnicas en el diseño y en la coherencia de la implementación. Por ejemplo, el gobierno de Brasil debió emitir dos decretos en 2007 sólo para acreditar e identificar cuáles eran las poblaciones y los territorios indígenas que se considerarían en el proceso financiado de desarrollo sustentable (Presidencia de Brasil, 2007^a y 2007^b). También en junio de 2007, la Unión Europea formó una nueva comisión de intelectuales para “desatrancar” la lenta transición de lo multicultura a lo intercultural, a fin de cimentar el intercambio integrador entre lenguas, culturas e identidades en Europa, teniendo muy en cuenta las dimensiones éticas de una sociedad multicultural (EU, 2007).

En el mismo año, la Comisión Nacional de Bilingüismo de Paraguay (2007) acusó al Estado respectivo de omitir completamente su rol en una sociedad plurilingüe; le imputó incapacidad además para definir los objetivos que persigue con su política del lenguaje y de no haber planificado con eficiencia su implementación. Acusación –por lo demás– aplicable a la mayoría de los Estados latinoamericanos. Una consecuencia denunciada es que la enseñanza bilingüe en este país estaría llevando a la lengua guaraní a un irreversible proceso de extinción², proposición que hace más necesario aún el conocimiento riguroso de este paradigmático caso latinoamericano (Penner y Acosta y Segovia, 2012).

En México, declaraciones del etnohistoriador, Miguel León Portilla, pusieron en un mayor perfil controvertido los impactos negativos de la educación escolar bilingüe en comunidades indígenas:

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

² Una de las particularidades del castellano paraguayo es que ninguna otra variante del continente recibió más influjo de una lengua amerindia, en este caso el guaraní, que tanto desconcierto genera entre los cultores “del buen hablar” y que consiste básicamente “en una forma alejada de la matriz ibérica...”. Desde la perspectiva de la teoría del sustrato, los primeros estudios hablan de un castellano de guaraniparlantes, en referencia a las marcas que recibió la lengua colonial de la vernácula. A ello se agrega el fenómeno inverso del superestrato, en el que se verifica un movimiento en dirección contraria en el que la lengua nativa incorpora elementos, principalmente léxicos, de la lengua del colonizador. En la actualidad esto se da sobre todo porque el guaraní no ha experimentado un proceso de estandarización acorde a las necesidades de nuestro tiempo, lo cual no constituye una debilidad de la lengua misma, sino de sus instituciones (Malvina Segovia & Soledad Acosta y Hedy Penner, 2012, <http://ea.com.py/la-impronta-guarani-en-el-castellano-paraguayo/> Consultado el 5 de marzo de 2013).

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).

Aun cuando el derecho a la educación se encuentra universalmente reconocido, los pueblos indígenas de México poseen razones objetivas para afirmar que la educación escolar que se ofrece en la actualidad no está produciendo todos los beneficios e impactos esperados. Factores tales como el alcance limitado de las propuestas interculturales, el analfabetismo o bajos niveles educacionales de la población adulta y la reducida infraestructura de los centros escolares tienden a ser más altos entre los pueblos indígenas que en el resto de la población nacional. Este panorama no es diferente en el nivel medio y superior. Si bien se han logrado avances importantes en las últimas décadas, subsisten todavía obstáculos importantes en el acceso, calidad y pertinencia cultural de la educación escolar.

En el marco de este clima de insatisfacción y de mayores demandas de ciudadanía proactiva, representantes y comunidades indígenas de México aceptaron la convocatoria formulada en 2011 por el sector de instituciones oficiales que ofrecen servicios en los territorios de asentamiento histórico de los pueblos indomexicanos, para realizar una consulta pública referida a la política, modelo y sistema educacional que se aplica en todas las regiones etnolingüísticas del país, rurales y urbanas.

Por la magnitud del ejercicio de consulta que se aplicó en 30 de las 32 entidades federativas del país, con una cobertura aproximada a las 2,500 personas y por la vigencia del debate acerca de la reforma educativa, es mi propósito en este trabajo presentar algunos antecedentes y reflexiones sobre las principales demandas planteadas en el transcurso de este ejercicio de consulta, con el fin de identificar los problemas que están impidiendo a las comunidades y pueblos indígenas el pleno disfrute del derecho a la educación y, a la vez, tipificar las intervenciones que son requeridas para garantizar el mejor impacto y coherencia en la vida de estos pueblos.

La consulta previa, libre, informada y razonada

En el proceso global del arraigo de los Derechos humanos –durante las últimas décadas especialmente– los pueblos indígenas han pasado de la condición de invisibilidad, de no existir de modo formal en los ámbitos nacionales e internacionales, a ser reconocidos en los escenarios institucionales como pueblos y/o sujetos

colectivos de derecho, con plena capacidad para gestionar y practicar la libre determinación.

Los instrumentos jurídicos que reconocen el derecho de los pueblos indígenas y que definen la participación-gestión como un factor fundamental en cualquier programa, proyecto o política que afecten sus intereses y condiciones de vida han convertido este principio en algo más que un imperativo legal: lo han convertido en un factor que garantizaría la sustentabilidad social y económica del desarrollo y abonaría a la legitimación de todo proceso democrático³.

Cualquier mecanismo de consulta con garantías de ejercicio libre del pensamiento, información suficiente, deliberaciones no condicionadas y consecuencia en las decisiones posteriores puede adquirir un doble significado para los pueblos indígenas. Por un lado, se va edificando una práctica colectiva y pública reconocida y cotidiana, directamente vinculada al derecho de libre determinación y a un amplio conjunto de derechos reconocidos tanto internacional como nacionalmente. Y, por otro, puede adquirir la potente condición de operar como un mecanismo de cambio social y político con impacto palpable en los pueblos indígenas y en la sociedad en general. Desde ambas perspectivas, puede verse como un mecanismo efectivo para superar la exclusión y discriminación que los pueblos indígenas han sufrido por siglos y siguen padeciendo.

Una serie de principios básicos en esta materia sustenta el derecho de los pueblos a participar activamente en todas las decisiones y acciones que pueden llegar a impactar en su vida, configurando su contenido y alcance. Estos son, entre otros, los principios de libre determinación, igualdad, identidad cultural, pluralismo y respeto a su tierra, territorio y recursos naturales. En consecuencia, la falta de participación efectiva de los pueblos indígenas en la adopción de decisiones relativas a asuntos que les afectan puede tener un impacto directo sobre su goce efectivo de otros derechos fundamentales. (Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2011).

En el presente político de México, el carácter constitucional que puede adquirir próximamente este derecho a la consulta –una vez que el Congreso nacional resuelva la iniciativa de ley correspondiente– puede introducir un cambio estructural en las interrelaciones del Estado Mexicano y los pueblos indomexicanos, situándolos

³ El desarrollo y su relación con los pueblos indígenas fue tratado en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague 1996, la Cumbre del Milenio de 2000 y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo, 2005, fortaleciendo el consenso internacional en torno de la interdependencia entre el desarrollo y los derechos humanos. El principio básico es que la realización de los derechos humanos debe concebirse como un objetivo propio del desarrollo.

como sujetos centrales en la toma de las decisiones que involucran sus derechos e intereses. Sin embargo, está por verse todavía bajo qué circunstancias institucionales, ideológicas, políticas y financieras se podría alcanzar esta expectativa en el futuro próximo. Las condiciones sociopolíticas y económicas actuales en México más bien extienden un manto de ambigüedad y de una irrenunciable actitud de tutela sobre los pueblos indomexicanos.

Por lo pronto, las experiencias ‘informales’ de consulta a los pueblos y comunidades indígenas de México que se han realizado en los últimos años aportan espacios y acciones ricos en enseñanzas y aprendizajes sociales y políticos, que deberían ser tomados en cuenta para lograr la concreción de este derecho en el país. Hasta ahora, dos de los ámbitos más demandados por los pueblos indígenas –en este sentido– son los proyectos de desarrollo integral y las reformas legislativas con vocación incluyente y multicultural. Precisamente, de una de las reformas legislativas nos ocuparemos en este trabajo.

La consulta para la reforma de la Ley General de Educación

Desde mediados de 2011 hasta fines de 2012, se realizó un ejercicio de consulta que coordinó la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) y con la participación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI-SEP), de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), entre otras instituciones del Estado, que tienen responsabilidades y una misión específica que desarrollar en las regiones donde habitan los pueblos indígenas.

La consulta para la reforma de la Ley General fue planeada institucionalmente como una práctica ciudadana permanente y reconocida, de acuerdo con estándares del Derecho Internacional.

Las instituciones convocantes, si bien admiten que el Estado mexicano reconoce actualmente su conformación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, definida en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, consideran que el sistema educativo nacional muestra una transformación parcial e insuficiente, puesto que no ha incluido plenamente los derechos de la población indígena en materia de educación, en su normatividad, organización, funcionamiento y vinculación así como en el conocimiento, reconocimiento, continuidad y valoración de la diversidad multicultural y plurilingüe de nuestra nación.

Un diagnóstico preliminar de un comité técnico designado por las distintas instituciones convocantes caracteriza la problemática o crisis del sector escolar indígena en tres dimensiones. Primero, persiste la inequidad en la cobertura y calidad de la mayoría de los servicios educativos que se ofrecen a la población indígena, los cuales no cumplen con los criterios de pertinencia cultural y lingüística. Segundo, el proceso escolar bilingüe en aplicación no favorece el mantenimiento y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas, por privilegiar como lengua de instrucción al español y, por último, predomina el criterio de homogeneidad en la planeación educativa, desconociendo de este modo el derecho de los pueblos indígenas a emplear diferenciadamente sus recursos culturales, comunicativos y lingüísticos, mediante enfoques interculturales y plurilingües (Cf. Grupo A, 2011).

En coherencia con el diagnóstico mencionado, las instituciones ‘indigenistas’ reconocen que la reforma a la ley vigente debe contener –al menos– disposiciones tales como la facultad de las instituciones estatales de generar currículos diferenciados, la creación de instancias de profesionalización intercultural, creación de mecanismos horizontales y plurales para observar y promover el cumplimiento de los derechos lingüísticos, culturales y humanos y las garantías de actualización, flexibilidad y legitimidad social para responder a las distintas necesidades y características de cada contexto cultural y lingüístico⁴.

La superación de las prácticas e ideologías discriminatorias constituye uno de los mayores retos de la sociedad y del Estado mexicanos. Por eso, el reconocimiento jurídico y pleno de los pueblos indígenas como un sustento principal de la complejidad y pluralidad cultural de la nación, va de la mano con cambios legislativos que se requieren para armonizar la Ley General de Educación con el marco normativo nacional, comenzando con el artículo 2º constitucional, incluyendo la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y otras leyes y normas secundarias. Al mismo tiempo, la Ley General de Educación de México necesita ser ajustada a principios normativos internacionales, entre los cuales hay que considerar el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes y los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otras normas signadas por el gobierno mexicano y ratificadas por el Senado de la República.

⁴ Este comité aclara que el objeto jurídico de la propuesta de reforma es una educación intercultural, incluyente y bilingüe como política de Estado que representa estabilidad y respeto obligatorio a su cumplimiento, a diferencia de una política pública que implica acciones gubernamentales, ejercidas por el gobierno en turno no necesariamente estables.

Por lo anterior, resulta oportuno señalar que el ejercicio de consulta, en sus diversas modalidades, se concibió como un proceso previo de reflexión en la base comunitaria, como fundamento legitimador para realizar una reforma de la ley de educación. Se previó como episodio siguiente y anhelado un trabajo legislativo establecido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que se iniciaría con la presentación de una iniciativa de reforma educativa a partir de órganos ciudadanos, del poder ejecutivo o miembros del propio poder legislativo, pasando por la revisión de las comisiones del ramo, para después ser debatida por el pleno de alguna de las cámaras según el tema⁵.

Dada la diversidad de actividades implicadas en la realización adecuada del ejercicio público de la consulta, el comité de apoyo jurídico a esta consulta a las comunidades indígenas advirtió a todos los participantes de las siguientes delimitaciones:

- 1º Se debe tener en cuenta que el objeto jurídico de la propuesta de reforma es la filosofía educativa preponderante en estos días que es la educación intercultural y bilingüe como política de Estado, lo cual implica estabilidad y obligación de cumplimiento. Por tanto, no es una decisión de política pública de un gobierno en particular.
- 2º Dado que la educación nacional ya se encuentra regulada en el cuerpo normativo del Estado, debe respetarse la generalidad de la norma y permitir, a la vez, la implementación de acciones nuevas que impliquen la modificación de la Ley para poder ejecutar dicho precepto.
- 3º Considerando que la Ley ya establece algunos preceptos sobre educación escolar indígena, se recomienda centrarse en aquellos preceptos que regulan los principios básicos de la Ley; por lo anterior, debiera evitarse la modificación de muchos artículos y tener claro que, en la estructura sistemática de una Ley, existen preceptos rectores y transversales de todo el cuerpo normativo a los cuales se debe sujetar.
- 4º Cualquier planteamiento que se exprese y discuta en la consulta a las comunidades y pueblos indígenas debe respetar los principios rectores que establece la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

⁵ Una vez aprobadas se envían al ejecutivo, el que en algunos casos tiene derecho de veto, si no lo utiliza, entonces se publica el texto aprobado por el Congreso, como un decreto de ley con vigencia a partir de esa misma fecha.

- 5º Tener la seguridad de que los contenidos de las propuestas emitidas durante la consulta no se encuentren en el texto actual de la Ley, así como en la generalidad de los preceptos de esta.
- 6º Promover en el sistema educativo el respeto y valoración a la diversidad cultural y lingüística del país, en todos los niveles escolares, tanto en la educación pública como en la privada, tal y como lo señala la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003.
- 7º Por último, es necesario recuperar e incorporar en la futura iniciativa las aportaciones, saberes ancestrales, matemáticos, ecológicos y conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas de México, para contribuir al impulso de una política pública enfocada a la educación intercultural para todas las personas (Grupo B, cuestiones jurídicas, 2011).

La realización de este ejercicio público de consulta, en consecuencia, implicaba articular y comparar las concepciones y prioridades institucionales con las demandas y necesidades de las comunidades indígenas. El proceso posterior a la consulta que debería conducir a una reforma de la Ley General de Educación mostraría si las informaciones y propuestas de las bases comunitarias se convirtieron o no en elementos presentes e influyentes en los diagnósticos técnicos de las instituciones y, especialmente, en la elaboración de la iniciativa legislativa. Se puede adelantar, por ahora, que “el sentir” de las audiencias consultadas es que aún no hay garantías de que las voces y visiones de las comunidades indígenas serían tomadas en cuenta.

Crónica sintética del ejercicio de consulta

El proceso de consulta que se realizó durante 2011 y 2012 permitió una aplicación de una propuesta de consulta pública a los pueblos indígenas en los asuntos relacionados con la educación, involucrando la conservación y desarrollo de sus lenguas y culturas. Y además puso a prueba el carácter de mecanismo efectivo de cambio sociocultural y de gestión política, basados en un diálogo intercultural, a través de una estructura de contenidos que se aproxima a esquemas pre-legislativos para reformar la Ley General de Educación.

Se planteó como objetivo general conocer y recuperar concepciones, expectativas y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas, de diversos actores y organizaciones de la sociedad civil involucrados en el desarrollo de la educación, con el propósito de elaborar una propuesta consensuada de reforma a la Ley General de Educación, que garantizara la realización de todas las personas, en el marco de una nación pluricultural y plurilingüe.

En segundo término, esta consulta tuvo un alcance nacional. Se desarrolló a través de tres modalidades, con el propósito de lograr en mayor sustento posible en la construcción de una propuesta de Reforma de la Ley, que tiene aplicación en toda la República. 1) Una modalidad presencial que se realizó en 82 localidades del país (coloquios regionales y foros estatales y zonales). 2) Una modalidad virtual que se convocó a través de páginas web y redes de instituciones del sector educativo (CDI, CGEIB, INEA, INALI y CONAFE)⁶. Y, 3) Una modalidad documental impresa, abierta a toda la sociedad mexicana.

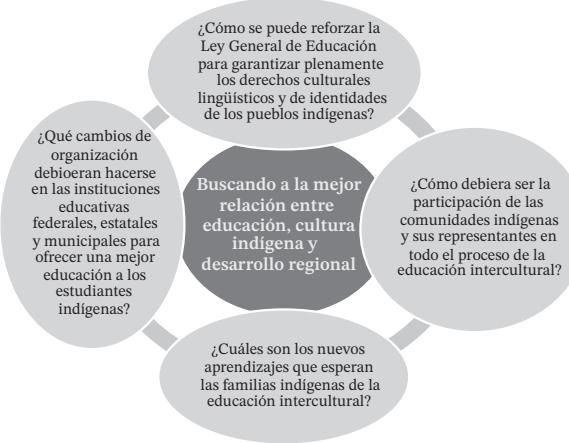
Una tercera característica de este ejercicio se refiere a los contenidos de discusión y de reflexión. En efecto, la pauta de temas por analizar y discutir durante el foro constituyó una condición determinante y definidora del alcance que estableció para el desarrollo de la actividad. Dada su importancia, los equipos coordinadores del foro utilizaron técnicas de orientación y moderación didácticas, basadas en información pertinente y en formas cooperativas⁷.

El ciclo de trabajo en las jornadas de consulta se basó en el esquema secuencial de actividades que se señala a continuación. La lógica básica es que, sobre la base del acceso a la información relevante, se promueva la expresión irrestricta de los participantes mediante insumos visuales escritos. En seguida, se sistematizan las propuestas, a fin de producir consensos en las audiencias. Finalmente, se realizan reflexiones en plenaria para ratificar los consensos e identificar procedimientos de retorno de las informaciones y acuerdos a las comunidades indígenas de origen.

⁶ La consulta contó con un Portal oficial con la información acerca de la Consulta sobre la Reforma a la Ley General de Educación. La consulta consistió en una breve encuesta de cuatro preguntas. El otro mecanismo consistió en ofrecer un espacio para insertar un archivo que contenga análisis o propuestas de modificación a la Ley General de Educación.

⁷ El primer paso de trabajo recomendado fue acceder a las disposiciones generales vigentes que posee la Ley General de Educación, con el propósito de identificar posibilidades temáticas de reforma. El segundo paso recomendado fue tener en cuenta las reflexiones y propuestas que surgieron de las instituciones que se ocupan del desarrollo educativo de las comunidades indígenas del país. Finalmente, el tercer paso de trabajo consistió en establecer los temas de discusión y reflexión.

Figura 1. Matriz de tópicos principales de la consulta sobre educación, cultura y desarrollo de la región



En noviembre de 2011, se realizó una sistematización y comunicación de resultados, que permitió revisar críticamente los siguientes aspectos:

Convocatoria parcial. Las convocatorias, aunque abiertas, no consiguieron la participación proporcional de los cuatro sectores- meta (educadores y técnicos en educación, mujeres indígenas, jóvenes y representantes comunitarios). Al respecto, se adoptaron las siguientes medidas: a) ampliar el plazo para la difusión de la convocatoria y entregar más información a los contactos y facilitadores locales y c) gestionar una vinculación más directa con representantes de organizaciones indígenas.

Contenidos temáticos de la consulta. Si bien se confirmó la matriz de cuatro tópicos vinculados significativamente a cambios sentidos en materia de desarrollo educativo: 1) Política y proyecto educativo, 2) Administración educacional, 3) Modelos de aprendizaje intercultural y procesos escolares incluyentes. Y 4) Preparación docente, se evidenció en los análisis que el nivel de conceptualización fue más bien pobre y reiterativo respecto de la normatividad vigente. Se consideró como interviniente la extrema carencia de información de los participantes.

Gestión y conducción de agentes estatales y municipales. Los contactos y facilitadores locales no estuvieron familiarizados con la sencilla técnica de facilitación y de moderación que se empleó en los eventos abiertos de la consulta. Requieren más asistencia técnica, a fin de aprovechar las buenas cualidades de cooperación y de motivación que mostraron en estos eventos. Pero vale reconocer que el esquema de tres operaciones de conceptualización (clasificación, categorización y jerarquización) fue muy bien asimilado por contactos locales y todos los participantes.

En realidad, no se lograron condiciones para escalar las reflexiones a nivel de todo el grupo.

Ciclos de trabajo. No se dispuso de tiempo para desarrollar las actividades de sistematización y de definición de prioridades legislativas. Propuestas: a) Agregar una instancia más reflexiva e informada al proceso de consulta. b) Profundizar la capacitación de los contactos y facilitadores locales.

Figura 2. Ciclo de trabajo presencial



Sobre la base de la evaluación del ciclo de trabajo 2011, se acordó realizar una segunda fase de esta iniciativa, a la que pueda atribuirse más propiamente el carácter consultivo, a fin de atender los problemas de escasa información en las comunidades indígenas y de elevar el nivel de participación representativa de todos los sectores de los pueblos indígenas⁸. A modo de cierre de esta breve crónica, cabe destacar como resultados parciales significativos:

Los participantes practicaron una metodología de discusión y formación de consensos, basada en las operaciones conceptuales del: 1. Clasificación (los participantes organizaron los diversos aportes en una estructura de temas), 2. Categorización (los participantes formularon categorías conceptuales, a modo de encabezados de los grupos de contenidos afines, que constituirían el repertorio de temas que incluiría la futura reforma de la ley de educación) y 3. Jerarquización (las audiencias concordaron en un orden de prioridades de los cambios propuestos).

⁸ En este momento, el ciclo de trabajo realizado en 2011 fue etiquetado como “fase informativa”.

Los significados de los cambios educativos y socioculturales más debatidos y mencionados en todas las modalidades de consulta fueron los siguientes: (a) diseño incluyente y plural de la educación, (b) apoyo a la continuidad de las culturas y las identidades etnolingüísticas, (c) conducción y seguimiento participativo de los procesos educativos, (d) acciones habituales y transparentes de evaluación del desempeño de las autoridades educacionales. Y (e) Las reformas en la educación deben aplicarse en tres escenarios específicos: comunidad-municipio, comunidad-Estado y comunidad-Gobierno Federal

La racionalidad legislativa dominante en la futura ley reglamentaria de educación en México debiera sustentarse en principios como los siguientes: (a) Hay necesidad de conocimiento metódico del enfoque educativo intercultural. No sólo lo jurídico. (b) Es necesario garantizar la eficiencia y la coherencia de todas las instituciones del sistema educacional. (c) Debe garantizarse el cumplimiento efectivo de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que reivindican los derechos humanos y el acceso pleno a la educación. (d) El sistema educacional, tanto en sus directrices como en su operación, deben tener carácter participativo. Y (e) El Estado mexicano debe asumir plenamente la responsabilidad de proporcionar, mantener y renovar la infraestructura adecuada de los centros educativos bilingües.

Por último, cabe mencionar que en el ejercicio de 2012 se introdujo un procedimiento de desglose para la discusión de la matriz de tópicos principales de la consulta. A este procedimiento complementario se le llamó guión pre-legislativo porque emplea terminología habitual en la formulación de los instrumentos jurídicos, con el fin de aproximar las propuestas de los participantes a la racionalidad legislativa. En este caso, se acordó el siguiente esquema:

- Formular definiciones o principios de reforma educativa en la perspectiva intercultural.
- Señalar de manera explícita las responsabilidades o funciones de los actores e instituciones educacionales.
- Crear mecanismos de defensa y promoción de derechos lingüísticos, culturales y educativos, a nivel de zona escolar y municipal.
- Creación de nuevas instituciones, en el marco de una reorganización del sistema nacional de educación pública

Sistematización: las demandas y las necesidades de reforma educativa desde los foros de consulta

Las modalidades de consulta presencial, virtual y documental permitieron acceder a un acervo extraordinariamente rico y diverso de propuestas, representaciones y acciones de reforma a la actual Ley General de Educación de México. En cierto sentido, el ejercicio de consulta 2011-2012 proporcionó una legítima base testimonial y comunitaria indígena a la tarea legislativa y gubernamental de dotar a la sociedad mexicana de una nueva, incluyente y coherente ley de educación. No se podría hablar propiamente de resultados de este ejercicio, si no se toma en cuenta el proceso posterior a la consulta misma. Las audiencias consultadas imaginaron con frecuencia el proceso posterior desde una perspectiva de desconfianza y de incertidumbre, debido a la percepción de que no había garantías de que llegarían las demandas y representación a los actores políticos indicados y –por qué no decirlo– a la historia de autoritarismo y tutela que ha caracterizado la interacción entre las instituciones del Estado mexicano y los pueblos indomexicanos. De hecho, los participantes reivindicaron el derecho de participar en las instancias legislativas y gubernamentales que darán finalmente forma a la futura iniciativa de reforma de la Ley General de Educación⁹.

Los organizadores y participantes en esta consulta no han estado en contacto hasta la fecha (agosto de 2013) con los sectores legislativos y gubernamentales involucrados en el proyecto de iniciativa de reforma a la ley correspondiente. Por eso, no hay forma de establecer si este ejercicio de consulta incidió de algún modo en la elaboración y aprobación de las leyes secundarias de la Reforma educativa 2013. Bajo la percepción de que este ejercicio de consulta resultó fallido, intentaré de todos modos presentar en este apartado una selectiva sistematización de las principales demandas, representaciones y propuestas de acciones que emanaron de los foros,

⁹ El 13 de agosto de 2013, el Gobierno Federal envió al Congreso tres propuestas de leyes secundarias que complementaban la reforma constitución de la Ley General de Educación aprobada en febrero de este año. Uno de los proyectos propone el Servicio Profesional Docente que busca dignificar la profesión docente y dotarla de una estructura jurídica. Otra propuesta es la Ley del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación regulará el sistema nacional de evaluación y la tercera La tercera iniciativa propone diversas modificaciones a la Ley General de Educación, entre ellas, la obligatoriedad de la educación media superior; las acciones para establecer las escuelas de tiempo completo que tendrían una jornada ampliada de entre seis y ocho horas, cambio que realizarán las escuelas de manera paulatina y según su presupuesto. El Congreso tiene como plazo máximo para aprobarlas hasta el 26 de agosto, justo seis meses después de promulgada la reforma, en febrero pasado, según dicta la ley. <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/13/la-sep-envia-al-congreso-las-leyes-secundarias-para-la-reforma-educativa>. Consultado el 14 de agosto de 2013.

entrevistas y encuestas en los que participaron aproximadamente 2,500 representantes de comunidades indígenas.

Con ese propósito, se emplean dos procedimientos de interpretación muy sencillos. El procedimiento principal consiste en la identificación de temáticas jerarquizadas y priorizadas por los participantes, en las respectivas mesas de discusión. Para ello se utilizó un análisis simplificado de contenido de los discursos escritos y grabados propuestos¹⁰, que distingue entre una categoría temática central y un nivel de enunciación o predicción, por medio del cual las personas consultadas enunciaron condiciones de aplicación o de autenticidad del asunto implicado en la categoría temática.

El segundo procedimiento se fundamenta en un conteo no exhaustivo de las aportaciones escritas y grabadas, en torno a los aspectos factores o aspectos temáticos identificados, lo cual permitió establecer un perfil de tendencia o de preferencia de jerarquización indicados por los participantes¹¹. En ambos casos, se presenta una base testimonial, a modo de soporte empírico.

Participación o gestión en la conducción de la educación escolar

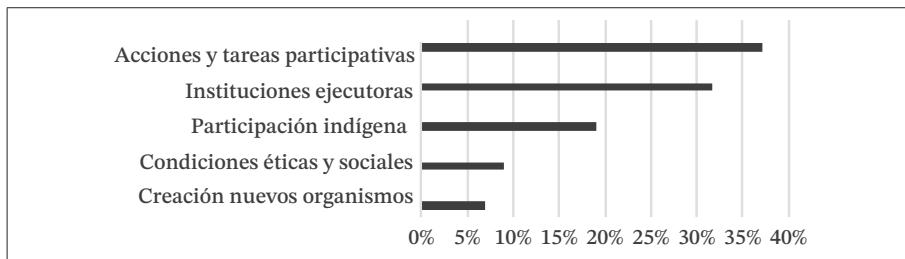
Desde los mismos inicios de esta consulta, se manifestó el interés y la prioridad a favor de una participación decisoria de las comunidades indígenas en la gestión política, sociocultural y técnica de la educación escolar que se imparte en las regiones donde predominan alumnos etnolingüísticamente diversos. Las propuestas muestran la tendencia ciudadana dominante de poseer control formal sobre los recursos culturales, identitarios, lingüísticos y comunicativos, a modo de estrategia para garantizar la continuidad de las culturas indomexicanas como sistemas viables de educación, economía y autodeterminación. Y, a la vez, de transformar las interrelaciones con las instituciones del Estado Mexicano y de lograr un rol proactivo y decisorio sobre programas, acciones y proyectos que inciden en el desarrollo social, económico y educativo de los pueblos indígenas en México.

¹⁰ Que eran redactados por los participantes en el desarrollo de sus respectivas mesas de discusión, de manera anónima y libre. Facilitadores y moderadores debían aceptar todas las propuestas que provinieran de los miembros de las mesas de discusión, redactadas por puño y letra. Cabe señalar que no se recogieron textos escritos en lengua indígena. Como sustento testimonial a los comentarios de los resultados cuantitativos de la consulta, se agrega una pequeña colección de propuestas textuales.

¹¹ Los perfiles de tendencias que se proponen en los diferentes apartados siguientes han mostrado estabilidad y consistencia en las muestras que se expusieron en las sesiones técnicas de seguimiento de la Consulta. La-reforma-educativa. Consultado el 14 de agosto de 2013.

La siguiente figura perfila la composición temática de este tópico prioritario, según la preferencia de los participantes consultados.

Figura 3. Significados de la participación de la comunidad indígena sobre educación escolar



Acciones congruentes y eficaces. La implicación de la demanda de participación decisoria, principal reivindicación de la consulta es una gran insatisfacción acerca de la información técnica y operacional de las acciones y programas que ejecutan las instituciones del sector educacional. También refleja la demanda de mayores garantías sobre la coherencia de los contenidos de tales acciones y programas con los objetivos de la política de educación intercultural, lo que implicaría entrar en un proceso de empoderamiento técnico y administración de los representantes comunitarios y de padres de familia. Cabe destacar que las numerosísimas propuestas al respecto no sugieren modificaciones específicas a la Ley General de Educación, sino que más bien aportan elementos para hacer más eficiente y coherente la implementación de la educación escolar con determinados objetivos de las comunidades indígenas:

“Promover acciones de sensibilización en materia de interculturalidad y derechos indígenas dirigidas hacia profesores, autoridades educativas de los ámbitos municipales, estatales y federales.”

“Que la LGE planea la creación de una instancia paritaria conformada por padres de familia, profesores, estudiantes y autoridades que funjan como árbitros en controversias generadas en materia de educación.”

“Ser instancia de gestoría para el desarrollo integral de la educación (infraestructura, equipamiento y recurso humano, planes y programas).”

Instituciones ejecutoras. En la lógica de intervenir en el desarrollo coherente y eficiente de la educación escolar en las comunidades indígenas se formulan pro-

puestas para modificar la composición de las instancias de decisión de las actuales instituciones del sector en dos sentidos principales: primero, insertar representantes indígenas como criterio afirmativo de reconocimiento y, segundo, especificar nuevas condiciones de coordinación entre los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal):

“El representante de la educación indígena debe ser indígena para que haga cumplir la ley, ya que él conoce las verdaderas necesidades de la comunidad. Que los representantes de la educación lleguen a las comunidades indígenas es mayor motivación que si llegara dinero o recursos. Porque no los están tomando en cuenta.”

“La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas a través del programa de Fortalecimiento de Capacidades de los Indígenas. La CONAFE tiene la disposición de brindar atención y educación en el campo. Se hace presente y se involucra directamente con la comunidad. La función de la SEP debe ser la de garantizar la aplicación de la educación intercultural, ya que tiene los recursos adecuados para velar por el cumplimiento de las reformas educativas. El INEA ofrece programas de educación con herramientas adecuadas y material didáctico para adultos y adultos mayores. El programa del Niño Migrante se compromete con la enseñanza a niños de comunidades indígenas. LA CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas). SEP (Secretaría de Educación Pública). SEDESOL. INEA. Que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en coordinación con autoridades tradicionales y otras formas de consejos consuetudinario sea el órgano responsable de capacitar a las poblaciones indígenas en sus derechos y responsabilidades para que así puedan defender y fortalecer su patrimonio cultural a través de la participación educativa, y a la reincorporación de profesionista indígenas a las comunidades por medio de las instituciones y asociaciones.”

Alcances de la gestión-participación de la comunidad indígena. En torno a la reiterada demanda de que las comunidades y pueblos indígenas tengan una participación mayor, con carácter gestionario, en la organización, conducción y evaluación de la educación escolar en los respectivos espacios interculturales, destacan tres metas. Una de ellas es el establecimiento de mejores condiciones para poner en práctica un enfoque intercultural en los centros escolares¹². Otra meta es la promo-

¹² En la enorme mayoría de los casos, no se especifica cuál es el enfoque educativo que se implica en la expresión “educación intercultural”. Suponemos que asumen las definiciones proporcio-

ción y una mayor cohesión de las comunidades en torno a la identidad etnolingüística. La tercera meta es arraigar las dos funciones pedagógicas de la lengua materna indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje (función instruccional del habla en la enseñanza y función del lenguaje como una meta de aprendizaje y formación escolar). En cierta forma, se trata de consolidar o normalizar estos factores, porque se estima que pueden asegurar mayores impactos de la educación escolar en la transmisión y cohesión de las comunidades indígenas en torno a la lengua originaria, la cultura tradicional y la identidad étnica. De manera análoga al aspecto temático anterior, estas propuestas más bien implican la necesidad de establecer estrategias coherentes y eficaces de implementación, en relación con la perspectiva comunitaria de continuidad etnocultural y lingüística y de reconocimiento institucional. Es lo que podemos apreciar en los testimonios siguientes:

“Que la Ley General de Educación reconozca a los comités locales de padres de familia en sus tres niveles de gobierno, para que tengan facultades, para vigilar, coordinar, evaluar y dar seguimiento a los planes y proyectos educativos que se implementen en las escuelas de enseñanza básica y media superior.”

“Garantizar la incorporación de una educación con visión intercultural.”

“Promover el sentido de identidad y pertenencia a un pueblo o comunidad indígena, con la participación de los abuelos como promotores directos de sus costumbres y tradiciones al interior de sus comunidades y en el sistema educativo se fomente lo mismo desde el nivel básico. Promover y regular la observancia y cumplimiento de leyes que respeten sus propios esquemas de educación, a través de la participación en la evaluación en la transparencia del ejercicio de los recursos para atender las prioridades en materia educativa de las comunidades indígenas.”

Condiciones sociales y éticas. Sensibilización, preparación, pluralismo y capacidad de gestión en coordinador constituyen las principales cualidades que los participantes en la consulta atribuyen a los actores más eficientes, con liderazgo, en un desarrollo educativo intercultural. Al igual que los aspectos temáticos precedentes, hasta ahora las propuestas se enfocan hacia las definiciones o fundamentos de la política educativa. Más allá de los principios, vuelven a reiterarse cambios en la

nadas por las instituciones del sector, especialmente la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y la propia Secretaría de Educación Pública, a través de los diversos instrumentos normativos y reglamentarios.

calidad de la implementación de la educación escolar, siempre tras los valores de coherencia con la visión indígena y eficiencia. Jurídicamente, cabe la posibilidad de ajuste en los reglamentos y mecanismos, pero no en la concepción de la política educativa:

“Concientizar a los padres de familia de valorar y respetar a cada una de las culturas y costumbres de los pueblos indígenas. Como también el que practiquen el uso de la lengua materna en el seno familiar, además de las costumbres y tradiciones.”

“Extinguir la discriminación. Practicar la humildad, equidad y género. Motivar a la población indígena a participar en los temas de educación. Es necesario ser assertivo en cuanto a nuestras exigencias y peticiones ante las instancias indicadas. Exponer claramente intenciones y objetivos. Disponibilidad y facilidad de palabras de los dirigentes.”

“Que conozcamos nuestros derechos como pueblos originarios y la importancia que tiene para el desarrollo cultural.”

Creación de organismos participativos. El principal escenario de las propuestas de cambio a la Ley General de Educación se focaliza sobre las interrelaciones entre Municipio y comunidad indígena. Aunque se trata de la respuesta “minoritaria” en esta discusión, resulta muy significativo este aporte. La gestión local, la más próxima a los actores de la educación escolar, es la que debe someterse a una restructuración a fondo. Aquí, tenemos un material explícito de reforma en la Ley General de Educación. Veamos algunos ejemplos:

“Crear un consejo consultivo en cada municipio desde la administración municipal que evalúe el trabajo de los docentes y en su caso sugieran apoyo.”

“Crear y elaborar en Consenso comunitario el reglamento del Comités de Fortalecimiento Educativo Comunitario e Intercultural (Municipal), atendiendo a lineamientos generales, tales como: Que el Consejo es sin fines políticos, ni religiosos. Algunas tareas centrales del Comités de Fortalecimiento Educativo Comunitario e Intercultural:

a) Vigilar la aplicación de la ley General de Educación, así como de la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y Convención de los Derechos del Niño (Ratificada en 1990), así como de la Convención de los Derechos de Los Pueblos

Indígenas, y demás documentos internacionales y locales en materia de cultura y educación.

b) Centrar la participación comunitaria en materia educativa privilegiando la parte formativa y de desarrollo, antes de lo material. c) Vigilar que la educación en los diferentes niveles sea acorde a la cultura originaria, d) Participar en la revisión y elaboración del Reglamento de los Comités padres de familia. e) Detectar a personas conocedoras y comprometidas en materia educativa y en desarrollo de su comunidad. Y f) Atendiendo a la Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas vigilar la implementación dentro de planes y programas la enseñanza y aprendizaje de la lengua originaria y sus variantes, para que tenga carácter de obligatorio, garantizando la Inclusión en las asignaturas el aprendizaje del idioma originario.”

“Que la Secretaría de Educación Pública reconozca las formas de organización y participación de las comunidades indígenas en el diseño de los programas educativos (visión intercultural), y en la supervisión y evaluación del cumplimiento de los mismos, a través de consejos escolares que vigilen la educación de calidad.”

En suma, la participación-gestión sociocultural, técnica y administrativa de la comunidad indígena en la educación escolar se ha perfilado como el espacio prioritario de reforma de la normatividad educacional, desde la perspectiva de esta consulta.

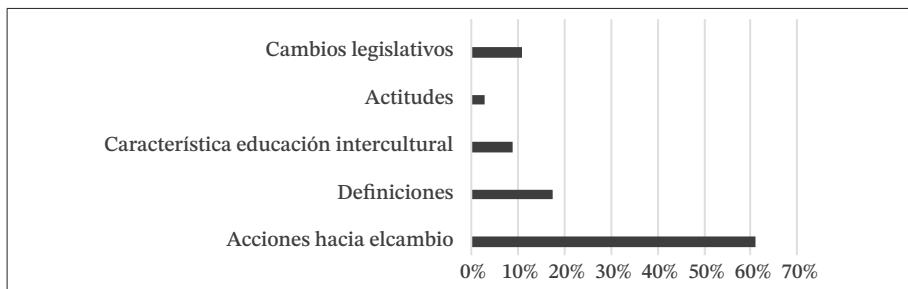
Esta prioridad se fundamenta en una concepción de gestión fiscalizadora, integrativa y subsidiada por el Estado, que tendría como resultado de mayor alcance el reconocimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas. Fiscalizadora porque se pone más énfasis en el seguimiento y vigilancia en los procesos escolares, por parte de las comunidades. Integrativa porque se invoca la equidad e incluso en el acceso igualitario a los niveles de bienestar de todos los ciudadanos. Y subsidiadora porque se asume una especie de condición de “minoría” que el Estado mexicano debiera atender con servicios preferenciales y acciones afirmativas. Se reafirma de este modo la concepción de que el Estado es el principal y único proveedor de recursos e infraestructura.

Reorganización del sector educacional

En una proporción mayoritaria similar al tópico de participación-gestión, los participantes en la consulta asignaron una gran importancia a los cambios estructurales, de organigrama, en el sistema nacional educacional y también en las instituciones estatales y municipales. Sin embargo, puede anotarse que los aportes no detallan

aspectos organizacionales como tales¹³, sino más bien contenidos de “agenda de trabajo”, es decir, modalidad y frecuencia de acciones institucionales. Bien podría decirse, en consecuencia, que se trata de una demanda generalizada, de una reorganización funcional de eficiencia. La gráfica de la Figura 4 muestra claramente la notable diferencia de prioridad a favor de este aspecto.

Figura 4. Demandas de reorganización del sector educacional indígena



Los testimonios seleccionados siguientes sirven de sustento a las demandas:

“Que los recursos sean asignados en forma equitativa en los diferentes niveles y modalidades educativas. Realizar foros informativos para conocer sobre el tema y lo que la ley conlleva. Enriquecer espacios educativos: cambios en la infraestructura para que tengan acceso los individuos a la educación en el lugar en el que se encuentren. Instalar y equipar a las escuelas, que están en zonas indígenas, con las herramientas que permitan una educación intercultural de calidad. Reducción del aparato burocrático. Acreditación de escuelas que cumplan con los principios de educación intercultural bilingüe.”

“Estrecha coordinación Comunidad, Municipio, Estado y Gobierno Federal para que se dé atención en cobertura infraestructura y evaluación, contando con un órgano autónomo e independiente del sistema educativo en lo operativo, administrativo y normativo, que garantice la aplicación de las leyes en materia educativa a los pueblos indígenas.”

“Crear una instancia para vigilar la aplicación de las reformas a la educación indígena y evitar arbitrariedades que predominan en todos los ámbitos de la cultura.”

¹³ Que habitualmente implicarían cambios en la normatividad.

“Conformar una comisión coordinada por el sector educativo para la elaboración de los planes y programas integrada por especialistas, técnicos, profesionistas indígenas, autoridades municipales y tradicionales, así como organizaciones de la sociedad civil que atienden este tema.”

Definiciones o principios de reformas a la LGE. En general, vuelve a reiterarse en este punto la demanda de “garantías institucionales” para asegurar la implementación coherente, eficiente y co-gestionaria de la educación escolar. De estas propuestas no se deriva algún nuevo modelo organizacional del sistema educacional¹⁴. Al parecer –como ha sucedido en otros países latinoamericanos– la estructuración del modelo vigente de centralización federal no está puesto en cuestionamiento, sino más bien se requieren mejoras en la interrelación y coordinación entre las diversas instituciones. Los testimonios que citamos a continuación reflejan esta tendencia:

“Promover una educación intercultural que atienda la diversidad predominante en el país, realizando trabajos de investigación de las estrategias metodológicas mediante el cual el niño maya aprende acorde a su contexto cultural, para sustentar la política de la educación intercultural.”

“Que las instancias federales, estatales y municipales se dediquen para lo que fueron constituidas y se involucren directamente con el sector educativo a fin de revisar las acciones que se han programado en las escuelas. Promover en las escuelas el amor por la cultura local y difundirla hacia el exterior a través de eventos culturales, de música, artes plásticas, literatura y todo tipo de artesanías que estén a punto de perderse.”

“Involucrar de manera obligatoria a los ayuntamientos municipales en el desarrollo lingüístico de los pueblos indígenas.”

Algunas propuestas de cambios legislativos. Los cambios legislativos se postulan en dos direcciones. Una, es asignar nuevas responsabilidades a instituciones formadoras y escolares, a fin de consolidar un rol en la implementación del enfoque intercultural tanto en la formación de los educadores como en los procesos escolares. La segunda es la generalización del enfoque plurilingüe e intercultural en todo el sistema nacional de educación.

¹⁴ Hay que recordar, al respecto, que los sistemas nacionales de educación en América Latina no coinciden los modelos y estrategias organizacionales de la educación escolar con enfoque intercultural.

El significado principal de ambas propuestas es lograr una mayor sensibilidad y responsabilidad de inclusión y de reconocimiento de la sociedad respecto de la diversidad lingüística y cultural del país. Los participantes en esta consulta consideraron, por ejemplo, que la educación indígena escolar no ha sido reconocida y valorada como un escenario profesional de importantes cambios didácticos e innovaciones curriculares que podrían beneficiar al conjunto del sistema educacional. Por diversas razones, no existe el provechoso intercambio técnico-pedagógico con otras dependencias de la misma Secretaría de Educación Pública o con otras instituciones formadoras en el campo de la enseñanza de lenguas. No se trata de un problema de aprendizajes, tal vez de una falta de ética multicultural de las demás dependencias. En cualquier caso, se trataría de una cuestión de mayor envergadura que implicaría a toda la sociedad mexicana como un deseable y futuro sistema cultural abierto, plural, incluyente. Este señalamiento es un gran acierto de los participantes en la consulta. El Estado debiera acoger esta demanda realizando, por ejemplo, una convocatoria a un debate nacional multisectorial para repensar el papel y el significado de la diversidad étnica, lingüística y cultural en México.

“Se cree la Secretaría de Educación Intercultural Indígena a nivel federal y en los estados tenga el rango que se requiere.”

“Legislar para que la Educación bilingüe intercultural se promueva en todos los niveles y modalidades educativas, para garantizar el derecho al aprendizaje de las lenguas y culturas originarias.”

“Crear una coordinación o departamento que atienda la educación intercultural en cualquier sistema federal, estatal y municipal, así mismo generar estructuras académico-administrativas y de administración que atiendan los programas específicos de educación intercultural.”

Características de la educación pretendida. Aunque se trata de una propuesta “minoritaria” en esta consulta, se muestra que la mayoría de los educadores en las regiones con población indígena reconocen y confian en el enfoque intercultural bilingüe como un factor potente y adecuado para el desarrollo educativo y sociocultural.

Las institucionales del sector educacional han logrado instalar y arraigar la propuesta intercultural en el amplio espectro del territorio nacional. Esta insistencia representa un llamado a la actual administración del sistema educativo nacional para repensar si es viable esta definición de mayor alcance, en todo el sistema escolar mexicano:

“La educación intercultural sea un modelo educativo en México.”

“Que educación indígena deje de ser subsistema y que se convierta en un solo modelo de sistema educativo (dejar de ser discriminado). Aplicar obligatoriamente en todos los niveles. Que se aplique de manera general desde la Educación Inicial, Básica, Media Superior y Superior tanto en escuelas públicas y privadas.”

“Que la SEP sea la instancia responsable e inmediata en la aplicación intercultural, la sociedad civil y el comité de padres de familia. Que exista una instancia en el municipio que promueva la educación integral en los niveles educativos donde involucren principales sectores de la educación.”

“Sean los propios pueblos indígenas los que normen y decidan sus formas de educación, organización.”

En resumen, son diversas y múltiples las aristas que comprende el tópico de la reorganización del sistema educacional en regiones interculturales, las cuales se identifican claramente en los testimonios citados.

Las aportaciones del presente ejercicio de consulta, a modo de interpretación general, giran en torno a dos cuestiones significativas. Por un lado, la necesidad de que la educación escolar sea implementada de manera coherente a los objetivos reivindicativos de los pueblos indígenas, con eficiencia y recursos tecnológicos adecuados, sobre la base de una participación real de las comunidades indígenas en la gestión estatal y municipal de la educación escolar en regiones indígenas. Y, por otro, los centros escolares y las administraciones educacionales correspondientes tienden a distanciarse de las comunidades étnicas, al no dar respuesta a las necesidades y características lingüísticas, culturales e identitarias propias de estas regiones. Este hecho bien puede ser interpretado como una crisis de legitimidad sociocultural y sociolingüística de la administración educacional, especialmente en áreas culturales y en municipios.

La reconversión de dependencias actuales (instancias de planificación y de administración escolar) y la creación de mecanismos de producción de materiales pedagógicos y culturales y de organismos de promoción y defensa de derechos lingüísticos y culturales a los niveles regionales y comunitarios constituyen también aportaciones para materializar la sentida demanda de participación gestionaria de las comunidades indígenas. Otra propuesta es la necesidad de adoptar una metodología alternativa para la reivindicación de las identidades, saberes culturales y lenguas indomexicanas; entre otras, se sugiere la generalización de metodologías y prácticas de la educación intercultural en los demás ciclos educacionales del país.

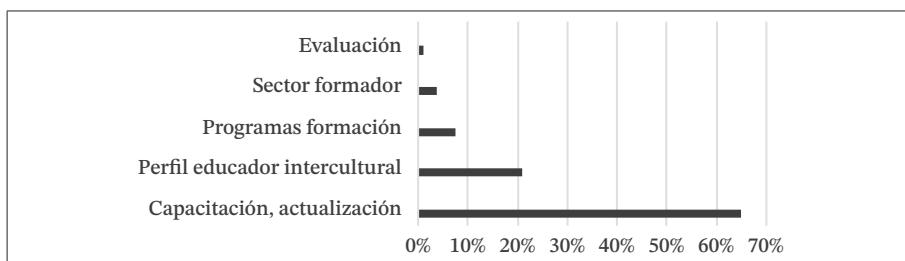
Profesionalización o formación intercultural de los educadores

Paulatinamente, en las últimas décadas se ha ido instalando una filosofía y un enfoque intercultural en el subsistema de educación indígena escolar de México. En forma especial, a través de actualizaciones e innovaciones curriculares sucesivas y también a través de una gran producción de nuevos libros de texto y materiales educativos. Ambas líneas de reforma educativas han ido moviendo la estructura programática de la enseñanza en las escuelas bilingües indígenas hacia concepciones compatibles con enfoques interculturales, incluyentes y plurilingüísticos. Sin embargo, el Estado Mexicano no ha actuado con la misma intensidad en el estratégico campo de los recursos humanos profesionales, es decir, la formación y reconversión profesional de los maestros para habilitarlos en los requerimientos de los cambios educacionales orientados hacia la interculturalidad, el bilingüismo armónico y la continuidad identitaria.

En efecto, la formación intercultural de docentes de educación básica y docentes de otros ciclos educacionales resulta una oferta insuficiente y dispersa, con la excepción de los programas de educación continua en educación bilingüe para regiones indígenas que ofrece el sistema formador de la Universidad Pedagógica Nacional.

La meta de ofrecer una educación escolar con los principios y estrategias interculturales, bilingües e incluyentes que promueve el Estado Mexicano a aproximadamente un millón y medio de alumnos indígenas es una empresa enorme y con un gran potencial de modernización y de acercamiento de la educación escolar a las comunidades indígenas. Cerca de 60 mil maestros bilingües, cuya mayoría no tuvo la profesionalización técnica requerida, debe enfrentar el reto, en un contexto del mayor sistema escolar bilingüe del continente enorme, saturado de tareas y necesidades exigentes técnicamente.

Figura 5. Formación y profesionalización en educación intercultural



¿Cómo enfrentan este panorama los participantes en la consulta? La Figura 5 ayuda a visualizar los caminos de búsqueda y reflexión. Acciones de actualización y de formación. La propuesta claramente mayoritaria es intentar la mejora de la preparación para la educación bilingüe intercultural a través de aumentar la cantidad, la variedad y continuidad de acciones de actualización y de formación, como se refleja en los testimonios siguientes. Vemos la reiteración de dos líneas: el uso de tecnología y el análisis de lenguas. No hay evaluaciones disponibles que demuestren que ambas líneas son garantías para la implantación del enfoque intercultural:

“Que el gobierno federal se comprometa a impartir cursos permanentes de actualización, que imparten maestros competentes, personas idóneas, talleristas especialistas en la materia y al mismo tiempo que el gobierno federal busque la manera de recuperar la figura social del docente.”

“La preparación de los maestros bilingües en educación indígena, debe ser mediante la incursión de diplomados y/o especialización en tecnologías de la información (computación), con un enfoque intercultural, como actualización permanente.”

“Las innovaciones curriculares y pedagógicas que deben introducirse en la formación y capacitación de los docentes bilingües es aprender la lengua preferente de la región y que estos estén distribuidos o asignados acorde a su lengua y cultura, en el caso que además no hable una lengua indígena la obligatoriedad del dominio de una lengua materna, y que los contenidos y programas que enseña sea en base al contexto donde se encuentre.”

Programas de formación. Prácticamente, las mismas consideraciones pueden hacerse para el caso de los programas de formación existentes y para los que se necesiten:

“Crear un consejo consultivo en cada municipio desde la administración municipal que evalúe el trabajo de los docentes y en su caso sugieran apoyo.”

“Que las Universidades creen licenciaturas con el perfil de maestro intercultural bilingüe. Que por medio de la SEP, CIESAS, UPN, DGEI y los diferentes órganos de gobierno estatal y municipal se creen programas innovadores de actualización en contra turno y que tengan el apoyo equivalente a la doble plaza.”

“Hasta ahora no hay escuelas formadoras de docentes que cumplan con los requerimientos para la formación de profesores de educación indígena por lo que se

propone al Estado que impulse la creación de: Licenciaturas en lengua y cultura indígena. Licenciaturas en antropología lingüística. Licenciaturas en etnociencias (matemáticas, geografía, medicina tradicional, tecnología comunitaria, historia, arquitectura tradicional, gastronomía etc.), Licenciaturas en antropología lingüística.”

El Perfil del educador intercultural. Tal vez la mayor esperanza del cambio de la educación escolar hacia objetivos interculturales y plurilingüísticos esté depositada sobre los maestros bilingües en servicio activo. Los participantes formularon abundantes caracterizaciones del perfil profesional y etnolingüístico del maestro, como se refleja en los testimonios siguientes:

“Que los maestros se identifiquen como integrantes de una comunidad local y nacional. Ser hablante de la lengua indígena. Tener identidad en su lengua y cultura. Conocer los valores de los usos y costumbres de su lugar de origen. Que el egresado tenga una formación de identidad cultural propia, que tenga seguridad de sí mismo. Ser capaz de incidir en el desarrollo sustentable de su nacionalidad indígena. Ser capaz de crear metodologías para el rescate, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas y culturas originarias. Ser capaz de interpretar las diferentes variantes de su área lingüística y de los conocimientos culturales. Ser capaz de profundizar sus conocimientos sobre el valor que representan los usos y costumbres. Ser capaz de investigar, valorar diseñar, aplicar y evaluar los resultados de investigación sobre la cosmovisión de su propia cultura.”

“Que las instancias formadoras de docentes (Normales, UPN, UPV) desarrollem la profesionalización acorde a la realidad social, en donde se combine la teoría y la práctica, a través de una pedagogía innovadora real, significativa, intercultural, bilingüe y permanente. Aplicar Técnicas y métodos de enseñanza bilingüe Intercultural. Renovar la currícula de la UPN, UPV y Normales para atender la interculturalidad, que incluya la lengua y cultura Indígena. Difundir la Lengua Indígena.”

Sector de instituciones que incidan en la profesionalización. La preparación y actualización profesional de los recursos docentes y directivos de la educación escolar en regiones interculturales fue tipificada en este ejercicio de consulta como una de las principales soluciones para arraigar un tipo de desarrollo educativo incluyente e intercultural en las comunidades indígenas. Los participantes en esta consulta coincidieron en reconocer la función estratégica de docentes y administradores escolares que deben cumplir para lograr mejores resultados.

Desde una perspectiva diagnóstica, las diversas audiencias instan tanto al gobierno federal como a los gobiernos estatales a subsanar las prácticas de des-coordinación y de dispersión de esfuerzos entre las instituciones formadoras y de investigación educativa, entre las cuales se pueden mencionar las Escuelas Normales, Universidad Pedagógica Nacional y su red nacional de formación, otras universidades, Instancias centrales de la Secretaría de Educación Pública e Instancias estatales de formación y/o actualización. En la actualidad, estas instituciones no suelen intercambiar y aprovechar modelos, prácticas y materiales de formación y actualización. Aunque los participantes enfatizan la necesidad de coordinación y aplicación de directrices de política educativa, no reconocieron, por desinformación, el papel convergente e integrador de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

De modo complementario, se visualiza como una estrategia de mejor impacto organizar la definición de perfiles específicos y convergentes a las instituciones formadoras. Como se puede apreciar en los testimonios siguientes, hay poco avance en esta discusión estratégica del desarrollo educacional:

“Las universidades interculturales, fomentar el respeto a la diversidad cultural en México. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica de cada estado y Escuelas Normales de Educación Básica y Superior e instituciones afines como Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas y las academias y/o institutos estatales.”

“Las instituciones o programas que garantizarían mejor la preparación de los educadores en México es que año con año, se incremente los recursos en materia de educación a nivel nacional, la creación de centros de investigación en cada estado en materia de lenguas indígenas y este sirva como herramienta para los educadores en poblaciones indígenas, así también un centro de evaluación, confianza y alto desempeño (ISO 9000) para que estos midan los parámetros, resultados y señale que se están cumpliendo los objetivos que se plantean los planes y programas institucional.”

Mecanismos de evaluación. De un modo impreciso, los participantes en la consulta señalan el efecto positivo y restaurador que tendría la puesta en práctica de mecanismos de evaluación del desempeño pedagógico y sociolingüístico de los educadores.

Aunque no se explicitan los fundamentos, es muy acertada la idea de que una adecuada comunicación con fines pedagógicos¹⁵ resulta una potente herramienta de cognición-aprendizaje y a la vez de relación comunicativa solidaria entre alumno y maestro. Veamos los pocos testimonios que se registraron:

“Que exista una Dirección de evaluación de la Educación Indígena en cada estado, no dependiendo del número de docentes, para que tenga presupuesto propio para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.”

“Que la evaluación a los docentes sea a través del aprovechamiento de los alumnos y que los evaluadores conozcan la interculturalidad y multilingüismo.”

“A los profesores(a) aplicarles un examen de competencia en ambas lenguas antes ejercer su profesión frente al grupo.”

En resumen, con diversas modalidades de razonamiento, en el análisis tópico para la profesionalización de los diversos actores técnicos para impulsar una educación intercultural (maestros, comunicadores, planificadores, diseñadores de programas y de materiales didácticos, etc.) se produjeron consensos importantes en torno a la necesidad de profundizar cambios en la formación de los diversos profesionales, a fin de que las comunidades educativas y las comunidades indígenas en general reciban las ayudas técnicas indispensables para que desarrollen plenamente las funciones, actividades y apoyos técnico-pedagógicos y etnolingüísticos para que sea implantado debidamente el enfoque educativo intercultural, teniendo en cuenta las características y retos cognitivos, identitarios y sociolingüísticos que caracterizan a los contextos y actores en entornos etnoculturales específicos. En general, se sugiere la necesidad de repensar la escuela indígena y el educador bilingüe indígena.

Casi a modo de diagnóstico y evaluación, en la consulta se reconoció que falta apoyo, financiamiento y ayuda técnica a maestros y padres de familia, por parte de actores directivos y técnicos del sistema educacional. Pero, a la vez, se admite que los maestros tienen una preparación deficitaria en pedagogía, en enseñanza de lenguas y en el uso de tecnología para fines educativos. Todo lo cual se agrava por un fenómeno actitudinal del personal docente de baja lealtad etnolingüística y laboral.

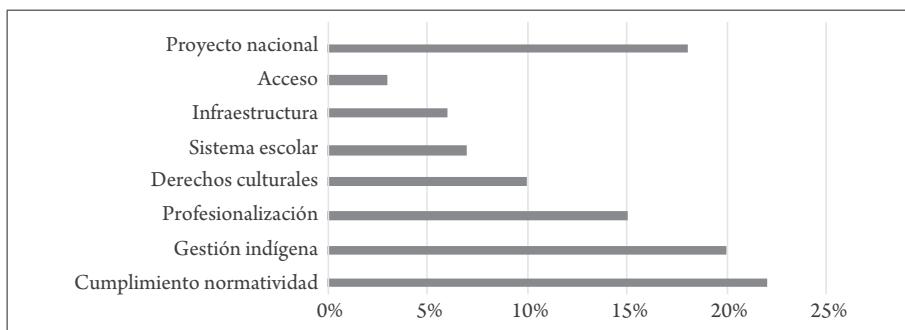
¹⁵ Hacemos referencia al logro de comprensión y de reciprocidad en el nivel de la enseñanza, usando una lengua para conducir la clase, y en el nivel de meta del aprendizaje (el idioma como área de conocimiento y de aprendizaje escolar).

En esta consulta se estimó que el otorgamiento de incentivos ayudaría a elevar la motivación y compromiso del magisterio.

Definiciones o principios en los que debiera sustentarse una reforma de la Ley General de Educación

Las discusiones y propuestas sobre la reforma de la Ley General de Educación son prolíficas en la enunciación de cualidades, orientaciones, bases, características y objetivos a largo plazo del tipo de reforma que se pretende. Si bien la gran mayoría de las propuestas no son identificables con un determinado enfoque o modelo educativo, es importante hacer notar que se tiende a adoptar grandes valores u objetivos de las reformas educativas contemporáneas, tales como la inclusión y reconocimiento efectivo y pleno de los pueblos originarios, la demanda de calidad y eficiencia de la educación escolar a fin de que se vincule con el desarrollo económico y laboral de las familias y las comunidades y también la pertinencia de las didácticas y los aprendizajes escolares que debieran alcanzarse en las escuelas con alumnos indígenas.

Figura 6. Definiciones de la reforma educativa indígena



La gráfica de la Figura 6 (Supra) perfila una jerarquía de factores, cuya acumulación están obstaculizando el adecuado desarrollo de la educación escolar en las diversas áreas etnolingüísticas del país.

Uno de los efectos de la metodología reflexiva y de conceptualización que se empleó en este ejercicio de consulta fue valorar el grado de aplicación de la normatividad vigente de la educación escolar de México, con atención específica en la educación escolar destinada a estudiantes indígenas. Debido a que el nivel de conocimiento de los respectivos instrumentos jurídicos era insuficiente –y en muchas ocasiones, inexistente– este efecto de valoración de la educación escolar intercultural derivó en un doble cuerpo de propuestas. Por una parte, reiteración de prin-

cipios y prioridades que estando establecidas como normas legales actuales sobre educación requieren nuevas condiciones de aplicación coherente a los objetivos de las comunidades indígenas, lo cual implica cambios en las funciones gubernamentales, tanto federal como estatal y municipal. Las audiencias estimaron que, más allá de los contenidos de las normatividades, es materia de reforma de la Ley General de Educación el replanteamiento de las responsabilidades funcionarias correspondientes.

El segundo cuerpo de propuestas contiene propiamente las innovaciones a la Ley General de Educación que se resumen en tres principales: creación de instancias participativas de conducción, planificación y evaluación de la gestión escolar en niveles estatales, zonales y comunitarias; introducción de mecanismos de promoción y defensa de derechos lingüísticos y culturales en los centros educativos y administraciones regionales y, finalmente, extensión de la filosofía educativa intercultural a todos los ciclos de la educación nacional.

Tiene mucho sentido, en este aspecto, llamar la atención de la sociedad y de las respectivas instituciones del Estado Mexicano para hacer ver que –en una medida importante– las definiciones o principios principales no se están aplicando en plenitud en las escuelas de las comunidades indígenas. De hecho, las cinco respuestas mayoritarias de los participantes (definiciones o principios, gestión indígena, generalización a nivel del sistema nacional de educación, mejora de la profesionalización de los educadores y ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales) constituyen una especie de diagnóstico crítico y autocrítico que identifica los principales incumplimientos o insuficiencias de la educación escolar en contextos interculturales.

Veamos algunos pocos ejemplos al respecto:

“El Gobierno Federal y local tomarán con carácter prioritario la educación pública para el desarrollo nacional fortaleciendo el financiamiento y destinando recursos crecientes y reales, para la educación pública. El monto anual que el Estado Federación, entidades federativas y municipios, destine al gasto en educación pública y en los servicios educativos, no podrá ser menor a ocho por ciento del producto interno bruto del país.”

“Las autoridades educativas, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena, En el caso de los maestros de educación indígena que no tengan licenciatura, deberán participar en los programas de capacitación y certificar su bilingüismo.”

“Hacer valido el acuerdo 592, que establece la articulación de la educación básica, publicado en el diario oficial de la federación (19/08/2011). Remarca la trascendencia de valorar las lenguas indígenas bajo un enfoque intercultural, bilingüe en la educación básica.”

“Son derechos colectivos de los grupos lingüísticos en uso de la lengua en privado y en público, la enseñanza de la propia lengua y cultura; el ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales.”

La gestión o participación decisoria de los pueblos indígenas en la conducción, administración y evaluación de la educación escolar en las áreas etnolingüísticas respectivas constituye el segundo tópico mayoritario en esta actividad de la consulta. Como se puede observar en los textos siguientes, las indicaciones más específicas se refieren al diseño y elaboración de programas y materiales escolares, a fin de lograr una mejor contextualización de los contenidos. En mucho grado, hacen alusión a la administración de recursos:

“Que todas las comunidades y representantes se involucren en el proceso educativo intercultural.”

“Que los gobiernos locales diseñen y elaboren el currículum escolar con la participación de los pueblos indígenas para que los contenidos sean contextualizados.”

“Creación órgano técnico: maestros, comunidades y especialistas para elaborar el material didáctico. Presupuesto propio.”

La tercera respuesta mayoritaria en esta fase de los coloquios de consulta puede interpretarse como una estrategia de mayor aceptación y/o protección de las lenguas indígenas. Sin tener conocimiento de los fundamentos de esta propuesta, es posible pensar que la propuesta de institucionalización y generalización de la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en todos los ciclos de la educación escolar nacional tenga que ver más con la conciencia de la vulnerable continuidad de los recursos lingüísticos y culturales originarios de los pueblos indígenas que con el mejor desempeño escolar de los alumnos. Una vez más, la escuela –mejor dicho, la educación escolar–, es llamada a asumir un papel determinante en el profundo y objetivo proceso de cambio lingüístico (sustitución de la lengua materna indígena por el español en las generaciones jóvenes) que experimentan actualmente estos pueblos.

La cuestión de la promoción, estandarización y normalización de las lenguas indígenas es una responsabilidad ya establecida del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de México de 2003. ¿Habrá llegado el momento de profundizar la metodología institucional del desarrollo lingüístico plural y equitativo que se aplica desde las diversas instituciones del Estado Mexicano? Estamos frente a uno de los contenidos que debiera contemplarse en la iniciativa de reforma de la Ley General de Educación:

“Que se implemente la lengua indígena como una asignatura en el mapa curricular del sistema educativo.”

“Debe garantizarse la educación intercultural bilingüe para los mexicanos mestizos.”

“Incorporar los saberes ancestrales, conocimientos de los pueblos y comunidades indígenas para rescatar, fomentar y conservar nuestras culturas indígenas.”

“Enseñanza y estudio de las culturas en todas sus dimensiones y lenguas indígenas en universidades públicas y privadas.”

“Impartir el aprendizaje de la lengua materna de nivel básico hasta nivel superior, actualización de material existente (libros) y creación de nuevo material de apoyo para la enseñanza de la lengua digitalizado y accesible a todas las regiones.”

La nueva profesionalización para el desarrollo de la educación intercultural, incluyente, plurilingüística, pertinente a las necesidades y tareas sociales de los pueblos indígenas constituye una de las prioridades de las numerosas audiencias que caracterizaron las fases informativa y consultiva de este proceso. Este sentir converge plenamente con la discusión emergente sobre esta materia que produjo la reciente iniciativa de la Presidencia de la República (Presidencia de México, 2012). La perspectiva de las audiencias consultada resalta este asunto en relación con la necesidad de recibir asesoría técnica-profesional para tener mejores condiciones de continuidad étnica, lingüística y cultural en las comunidades indígenas. Es una responsabilidad más que se atribuye a las instituciones escolares, lo cual plantea la discusión sobre cuáles son los factores, desde los ámbitos institucionales del Estado Mexicano, que podrían apoyar la continuidad y el fortalecimiento de las herencias culturales de México. Algunos testimonios al respecto:

“Formar docentes que hablen el mismo dialecto que los alumnos, para que así la formación sea más entendible. Que en todos los planteles que se consideren indígenas, el maestro fuera indígena.”

“Que en la impartición de educación intercultural, a parte de una enseñanza bilingüe, también se tome en consideración los saberes ancestrales, conocimientos de los pueblos y comunidades para fomentar y conservar los usos, costumbres y tradiciones de la etnia, ya que se está perdiendo porque las nuevas generaciones se avergüenzan y no las valoran, y por tanto no se quieren apropiar de éstas.”

“Los maestros deben ser designados de acuerdo a las necesidades de la población considerando su iniciativa y que sean de la misma región porque conoce la cultura, costumbre y lengua, así como motivarlo constantemente.”

En una dimensión cuantitativa intermedia (menor que los cuatro tópicos mencionados en los apartados precedentes), aparece la mención a un aspecto que debiera considerarse en la futura iniciativa de reforma de la Ley General de Educación. Se trata de la creación de mecanismos de regulación y de observación con fines de defensa de los Derechos humanos, lingüísticos y culturales. Legislar al respecto constituye una innovación que permitiría avanzar sustancialmente en el replanteamiento de las normatividades relativas a la protección y promoción de las capacidades culturales ciudadanas. En cierta forma, la concepción más practicada en la normatividad cultural mexicana es la que aplica a patrimonios y tradiciones. Ahora se trataría del ejercicio de las capacidades lingüísticas y culturales en un sentido de libertad, creatividad y configuración de identidades.

“Observatorios de educación con representación indígena.”

“Recalcando los derechos a la educación intercultural por medio del respeto y valoración de las diversas culturas.”

“Debe contemplar la ley mecanismos y contenidos que permitan proteger a los pueblos indígenas y a sus habitantes para que no sean discriminados, criticados y para que no se les niegue ningún trabajo, ya que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos.”

“Que las autoridades educativas regulen su programa, ya que violan los derechos lingüísticos: los maestros de telebachillerato y telesecundaria prohíben que los alumnos hablen en su lengua indígena en la escuela.”

En suma, en este ejercicio de consulta se respaldó el proceso de introducción de la filosofía y política intercultural en la educación escolar indígena y en otros ámbitos de la educación nacional. Para ello, los participantes recuperaron definiciones y principios ya establecidos en la normatividad educacional vigente, pero plantean la necesidad de cambios en las responsabilidades funcionarias con el propósito de garantizar la plena y coherente aplicación de tales normas, aspecto que demandan sea incluido en la reforma de la Ley General de Educación.

Al mismo tiempo, los participantes en este ejercicio de consulta plantean como principales modificaciones de la Ley General de Educación, en lo que respecta a la educación escolar indígena, tres aspectos: 1) otorgar capacidad gestionaria a las comunidades indígenas para conducir, planificar y evaluar los procesos escolares en sus localidades; 2) ampliar la aplicación de la filosofía y política de educación intercultural a todos los ciclos educativos del sistema nacional y 3) en los niveles estatales, regionales y municipales, crear mecanismos participativos de promoción y defensa de los derechos lingüísticos y culturales. Asimismo, se valora el papel que tienen los educadores interculturales en el desarrollo convergente de la educación escolar, para lo cual se espera una nueva profesionalización intercultural.

Como una estrategia para favorecer la continuidad y robustecimiento de la herencia etnolingüística y cultural, se propone que el sistema escolar nacional adopte la cultura y la lengua indígena como área programática obligatoria en todos los ciclos educacionales y generalice metodologías y propuestas propias del enfoque intercultural bilingüe en todo el espectro de la educación nacional.

Por último, las definiciones y principios propuestos en los foros de consulta reiteran la necesidad de vincular adecuada y permanentemente la reforma educativa con el desarrollo sociocultural y lingüístico de las comunidades indígenas.

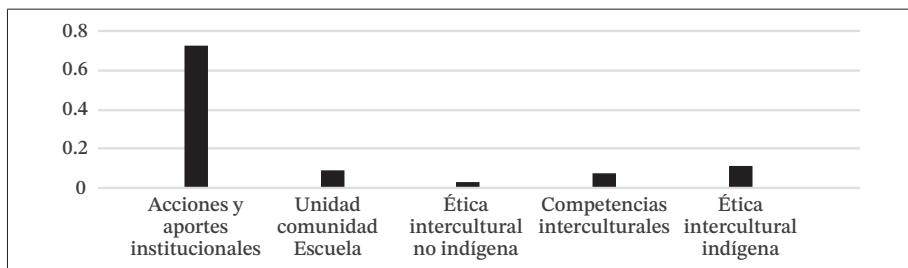
Competencias y aprendizajes convergentes a la reforma de la ley General de Educación

Con base en los debates preliminares que sirvieron para demarcar los contenidos de este ejercicio de consulta, es posible postular con seguridad que todos los tópicos establecidos para motivar las discusiones y los consensos entre los participantes representan metas por resolver de manera técnica y social, para poder consolidar el desarrollo educativo en las comunidades indígenas. El tópico referido a los aprendizajes y competencias interculturales tuvo la misma importancia en estos coloquios; sin embargo, los resultados de la consulta muestran un bajo nivel de definición o de desarrollo, tendencia que se mantuvo tanto en el ejercicio de 2011 como en el de

2012. La cantidad y el contenido de las propuestas al respecto no muestran innovaciones que recuperar (Figura 7).

Más llamativa aún resulta esta tendencia si se tiene en consideración que los medios académicos, las evaluaciones de los proyectos bilingües indígenas y las estructuras de planificación curricular han sido bastante prolíficas en mostrar avances, en difundir manuales y proponer metodologías didácticas para desarrollar en los procesos escolares las llamadas competencias interculturales. Acentúa el carácter llamativo de este opaco resultado de la consulta el hecho que en los diseños de modelos pedagógicos interculturales se ha asignado mayor centralidad a las identidades y a las culturas, moviendo a un plano menor la enseñanza preferencial de la estructura de la lengua, puesto que se ha tornado un principio muy aceptado que los aprendizajes interculturales se basan tanto en aspectos cognitivos, comportamentales y de cohesión social, además de los conocimientos lingüísticos.

Figura 7. Aprendizajes y competencias interculturales



Acciones y aportes institucionales. La respuesta mayoritaria acerca de este tópico fundamental en todo lo que se refiere al diseño y accionar de una política educativa es –técticamente hablando– imprecisa. Indudablemente, faltan elementos para poder interpretar esta tendencia. Se mencionan el rescate y preservación de la lengua e identidad indígenas, vestimenta, costumbres, estrategia de logro académico, no injerencia de los partidos políticos y otras consideraciones por el estilo que no caracterizan siquiera el panorama específico de esta dimensión de la educación escolar. Veamos algunos ejemplos reveladores al respecto:

“Educación de calidad y con conocimiento de su cultura regional o del país, para poder rescatar y preservar la lengua materna y la identidad indígena (lengua, vestimenta, las costumbres, forma de gobierno autónomo, cosmovisión indígena de México).”

“No tomar partido político.”

“Cursos de capacitación ciudadana en su propia lengua indígena y el apoyo de recursos económicos para fomentar las tradiciones y costumbres según sea su lugar de origen.”

“Dar seguimiento real a lo estipulado en los principios de la educación intercultural.”

Competencias interculturales. El panorama que establecen las propuestas al respecto puede asociarse claramente a influencias que provienen de los procesos escolares específicos, los cuales se desarrollan sin elementos técnicos de evaluación y que se consolidan por el componente idiosincrático y de aceptación en la comunidad. De esta aceptación local diferenciada, lógicamente, no se pueden generalizar parámetros para aplicar en el amplio espectro del sistema educacional. En todo caso, ocupa el centro de la reflexión el tema recurrente de la lengua materna indígena, como discutible principal herramienta pedagógica:

“Que a los niños se les enseñe las siguientes lenguas: huichol, cora, tepehuano para que vayan intercambiando su cultura. Que se les enseñe lo de las fiestas tradicionales.”

“Estudiar técnica avanzada para poder conocer en el mundo entero de lo que está pasando e informar a los mayores que no tienen ese conocimiento.”

“Aparte de la lengua materna, aprender otros idiomas y actividades para desenvolverse ante la globalización.”

“Que aprendan a reconocer y valora sus raíces culturales, con participación y aportación desde su comunidad.”

Convergencia escuela-comunidad. Algo semejante ocurre con el tema de la convergencia o alianza que debiera existir entre la escuela y la comunidad respectiva para propósitos de aprendizaje y de factores lingüísticos y culturales.

“Que en las instituciones se implementen materia de otras culturas, así como también valores que concuerden con su etnia, y así sea mejor su comprensión, ya que tienen que ir de la mano la cultura con la educación.”

“Implementar desde la escuela información sobre programas de equidad de género, no violencia contra las mujeres, así como los derechos y corresponsabilidad de los niños y Derechos Humanos.”

“Que se cree una dependencia a nivel comunitario y estatal enlazado a las instituciones nacionales que correspondan, para un mejor trabajo y para estar pendientes de cada localidad y sus necesidades.”

Valores. Otro resultado llamativo de la consulta acerca del tópico de los aprendizajes interculturales, aunque con un nivel bajo de preferencia en los participantes, es la concepción de que cualquier reforma de tipo plurilingüístico e intercultural requiere del desarrollo de una ética de solidaridad, de participación y de inclusión de las familias y de las comunidades indígenas, como garantías de coherencia con los objetivos reivindicativos que debiera asumir la educación escolar indígena, como principal característica del concepto de derecho lingüístico y cultural. Veamos algunos testimonios al respecto:

“Que las organizaciones den a conocer a cada pueblo sus derechos y obligaciones.”

“Respeto hacia los pueblos indígenas, así como valorar las tradiciones y costumbres, sobre todo en la autonomía como grupos.”

“Que las personas que no hablan la lengua (indígena como lengua) materna, respeten y reconozcan los derechos de los pueblos indígenas a recibir una educación adecuada a su cultura.”

“Que las otras lenguas que se hablen en las comunidades indígenas sean consideradas con la misma importancia que tiene el español, para la impartición de la educación.”

En resumen, los aprendizajes interculturales de los estudiantes, sin duda, constituyen la principal fortaleza o la más potente herramienta de transformación propulsiva para incidir en el desarrollo armónico e integrativo de las comunidades. A la vez, exigen un alto nivel de profesionalización en interculturalidad y un exigente nivel de eficiencia para construir las adecuadas situaciones de aprendizaje. Representan, en consecuencia, un nivel técnico complejo, innovador, metódico que rebasan tanto la preparación técnica de los docentes bilingües, como la comprensión de los padres de familia. Esto podría explicar el menor desarrollo y la poca definición

en los debates comunitarios de este ejercicio de consulta. A lo que habría que agregar un estado más o menos generalizado de insatisfacción por el modesto nivel de logro de los estudiantes indígenas y el limitado perfil profesional de los educadores indígenas.

Por las razones mencionadas arriba, las propuestas formuladas tienen más bien un carácter evaluativo o de diagnóstico, antes que un carácter propositivo. Entre las evaluaciones, se destaca la crítica a la omisión de las identidades, idiomas y necesidades comunitarias en las prácticas escolares. Se considera que los aprendizajes son deficitarios y descontextualizados. También se proponen mejorar en la interrelación entre maestros y comunidad. Los participantes afirman que observan fallas en el funcionamiento de los programas de formación que ofrecen las instituciones respectivas.

Finalmente, un resultado de la consulta muestra que administradores, educadores y familias no asumen plena y coherentemente proyectos e identidades etnolingüísticas.

La consulta virtual (online)

Este ejercicio de consulta previó una modalidad electrónica de participación que, aunque reducida en cantidad, aportó importantes elementos de análisis realista, crítico y propositivo sobre el funcionamiento actual de la educación escolar en comunidades con población indígena en el país. Se reiteró, a través de una sencilla encuesta virtual, la importancia que atribuyen los participantes indígenas a los principios sociales, humanitarios, científicos, sociolingüísticos y políticos en que se debe sustentar cualquier enfoque o política educativa en sus áreas culturales específicas y en el país en general. En este mismo sentido, se intensificó la necesidad de profundizar el papel de los rasgos etnoculturales y lingüísticos originarios en los diseños programáticos y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje intercultural.

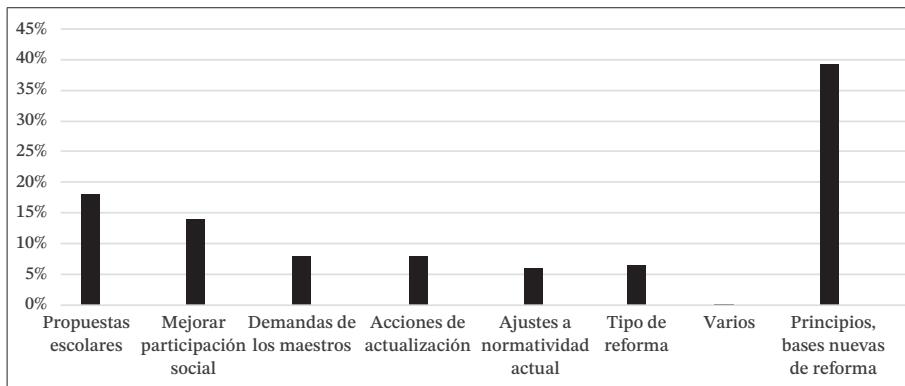
La presencia o participación de las comunidades indígenas en la gestión educativa específica es una garantía confiable para ofrecer una educación pertinente, incluyente y reivindicativa a los estudiantes indígenas de México.

Como se puede apreciar en la Figura 8¹⁶, en primer orden de frecuencia aparecen claramente las propuestas referidas a las orientaciones, principios o bases en las que se debe sustentar la educación escolar que se practica en las escuelas con alumnos indígenas.

¹⁶ En esta gráfica, al igual que en las anteriores, se presentan las propuestas de acuerdo con el criterio de frecuencia, establecido a través de un conteo simple.

En esta gráfica, cabe destacar las siguientes concepciones que revelan las interrelaciones necesarias entre el desarrollo educativo, el desarrollo económico y el desarrollo sociocultural:

Figura 8. Propuestas de la consulta virtual



1º “El desarrollo de competencias integrales que nos faculte para promover el progreso integral comunitario. Con la formación de cuadros indígenas, se tendrá la oportunidad de participar en los planes, programas y proyectos perfilados hacia la promoción del desarrollo integral comunitario, construyendo así condiciones de igualdad que gozan todos los grupos del país.”

2º “Como indígenas queremos una educación libre sin ataduras ni imposiciones, con profesores que demuestren su capacidad con hechos no con años, que demuestren potencial para generar desarrollo y progreso en nuestra comunidad.”

3º “Como indígena deseo la oportunidad de desarrollar mis habilidades en las ciencias exactas y la ingeniería, queremos que nos apoyen con empleos temporales mientras estudiamos. Con apoyo para generar empresas de base tecnológica. “No queremos un pago mensual para seguir vivir mejor oportunidades” necesitamos conocimientos para que nuestros productos se trasformen y logremos ser competitivos en el mercado interno, no queremos exportar queremos darle de comer a nuestros compatriotas, queremos que México tenga productos de calidad y que seamos un país autosuficiente.”

El significado remarcable de las propuestas precedentes (a modo de ejemplo) es que demandan mejoras y transformaciones que no se producen estrictamente en el

escenario jurídico, sino en proyectos y metodologías de calidad y pertinencia que demandan eficacia y conducción de las instituciones del sector educacional.

De manera análoga, en un tercer orden de frecuencia, aparecen las participaciones etiquetadas como “Propuestas escolares” que focalizan sus referencias sobre aspectos de planificación curricular y de funcionamiento docente, los que implican medidas internas de actualización profesional y de reorientación de las actividades más cotidianas del sistema escolar. Por ejemplo:

“Educación bilingüe y en las lenguas originarias.” “Modernizar los contenidos temáticos del IEEPO, en su caso, prohibir las marchas a los maestros y aprobar que las autoridades locales tengan poder sobre los maestros y no al contrario, como pasa comúnmente. Considerar las lenguas indígenas en el diseño de las actividades escolares y crear estrategias para que se documenten algunos textos.”

“Que se reconozcan las lenguas indígenas como parte de los requisitos para estudios de posgrado.”

En cuarto nivel de preferencia, se emitieron propuestas que aluden a la necesidad de transformar y hacer más activa y decisoria la participación de los padres de familia y de la comunidad indígena en general en el proceso escolar. Algunos aportes significativos:

“Mediante el empoderamiento de los derechos humanos y ciudadanos, en un marco de cultura cívica y democrática, propiciando una participación activa e incluyente, a través de la organización y gestión de los individuos y colectivos con las autoridades y la sociedad en general por medio de difusión de las inquietudes y alternativas propuestas, de consultas ciudadanas, de realización iniciativas y propuestas de acción civil y legales (entendido esto último como propuestas de ley), así como la solicitud de transparencia y rendición de cuentas a las autoridades, esto en una visión macro.”

“Realizar una convocatoria abierta a la sociedad civil y darle una importancia y seguimiento real. Además hacer a un lado situaciones políticas partidarias; más bien, hacer a un lado los partidos políticos que son ellos los que entorpecen los avances. En este caso, asuma esta responsabilidad la Dirección de Educación Indígena o el INALI con la coordinación real de los tres niveles de gobierno: federal-estatal y municipal (Comisarios).”

En este aspecto, cabe considerar reformas jurídicas en los mecanismos institucionales de participación social, lo que implicaría establecer relaciones más horizontales entre instituciones del sector educacional indígenas con las representaciones de las comunidades indígenas en términos de conducción y determinación de políticas de acción.

En un orden mucho menor de preferencia, se formularon aportaciones más específicas sobre la normatividad que rige el funcionamiento del sistema escolar indígena, lo cual implicaría introducir determinadas actualizaciones al texto actual de la Ley General de Educación, como las siguientes:

“Observaciones a la ley general de educación¹⁷. Artículo dos, tercer párrafo (donde tiene observación de reformado) en la parte que dice que deberá fomentar la participación del alumno debe señalar que debe considerar las condiciones individuales, sociales y culturales del mismo. Artículo 7 Apartado 7. Tener conocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos, culturales y ciudadanos de los pueblos indígenas. Apartado 7. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán derecho a la educación en su propia lengua y al español considerando sus condiciones individuales, sociales e interculturales. Apartado 13. Fomentar valores y principios de cooperativismo y respeto a la interculturalidad. Apartado 14. Promover y fomentar la lectura del libro en las lenguas maternas del alumno así como en español. Artículo 8 Encabezado: aquella que genere violencia contra mujeres, niños y niñas (considerando que los anteriores son representados como grupos vulnerables se propone considerar a los indígenas en este dado a la violencia generada hacia estos en el contexto actual del país) o, en su defecto, aquellas que no se apeguen al respeto de los derechos humanos y constitucionales que establece la ley.”

“A través de la ley garantizar que todo docente que ejerza en comunidades indígenas acredite su formación profesional como pedagogo y su acreditación como poseedor de conocimientos, habilidades y competencias interculturales.”

“Aregar en la ley general de Educación la Ley General de los derechos lingüísticos, en el apartado que establece el derecho del uso de la lengua en cualquier ámbito. Siempre y cuando se empleen en las instancias de atención pública: salud,

¹⁷ Se transcriben las aportaciones virtuales más o menos textualmente, con ligeras ediciones de forma. Las negritas son agregados nuestros destacar la importancia de la idea.

educación, instancias de gobierno, los recursos humanos que capacita la Universidad Intercultural Maya de Q. Roo.”

“¿Cómo es posible que se declare obligatoria una lengua extranjera en las escuelas de todos los niveles y nuestras lenguas originarias permanezcan en el patio?”

Dentro de las aportaciones específicas acerca de la normatividad, destacan también los planteamientos que demandan la ampliación del alcance y cobertura de las reformas inspiradas en los debates sobre pluralismo lingüístico y reconocimiento de la diversidad cultural. Los aportes, por un lado, aluden a la real necesidad de aplicar un enfoque intercultural en todos los ciclos educativos y, por otro, la necesidad de establecer mecanismos de equidad e inclusión para los estudiantes indígenas en los diversos ciclos educativos de la educación en México. Veamos algunos ejemplos:

“Desde mi humilde opinión y de acuerdo con la realidad que se vive en un lugar indígena pienso lo siguiente: en el tema de la educación, debe haber una reforma en todos los niveles educativos. Los programas educativos están planeados muchas veces para el contexto urbano, mientras que el rural o área indígena se tiene que adaptar. Los libros que la Secretaría de Educación Pública da a los estudiantes son de acuerdo con el plan y programa que la misma institución da. Debe ser una educación de acuerdo con las necesidades de los pueblos, de la gente, una educación de calidad; al mismo tiempo ésta debe tener un impacto en un futuro en la calidad de vida de los hermanos indígenas. Una educación en donde se le dé prioridad a toda persona que quiera realizar estudios y aprender algún oficio y que los mismos profesores sean de la comunidad y que sepan hablar la lengua. Que haya intérpretes o traductores de todo tipo de oficios, profesores de la lengua que se habla en la comunidad.”

“La ley debe aplicar en todos los lugares de México. Pues que los maestros rindan un informe de actividades de manera personal con los padres de familia y que se comprometan en prepararse mejor para brindar una educación de calidad a los niños presentes, que con sus conocimientos defenderán los colores de la bandera nacional en el futuro.”

“Cuando se habla de leyes, en primera instancia hay que mirar hacia las comunidades, sobre sus necesidades reales, sobre su forma de vivir, no simplemente acudir a esas poblaciones cuando existe algo que interese a otros. Necesitamos

dar a las comunidades verdaderos profesionistas comprometidos no con solo uno sino con todos y todos a la vez.”

En resumen, los principales resultados de la modalidad virtual de este ejercicio de consulta coinciden en reivindicar una mayor y decisoria participación de las comunidades indígenas en la gestión escolar específica y en las instancias estatal y municipal, principalmente. Los participantes en esta modalidad consideran que este factor amerita una modificación de la Ley General de Educación.

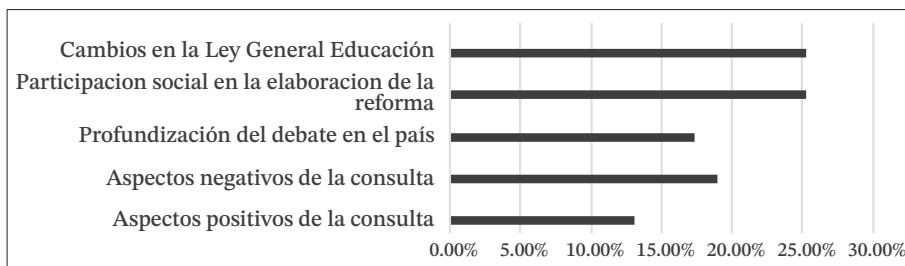
Las aportaciones más frecuentes consisten en valoraciones críticas y autocríticas acerca de la calidad y de los logros de los procesos escolares. También predominan las opiniones críticas acerca de la vinculación insuficiente entre las escuelas, los maestros bilingües y las comunidades indígenas. Se reitera que una mayor cooperación entre escuela y comunidad produciría beneficios en la formación de los alumnos. Por eso, es atendible que la oferta educativa se sustente más en bases etnoculturales y comunicativas, habituales para los estudiantes indígenas.

Por último, se reafirma en la modalidad virtual que sería una adecuada estrategia extender la aplicación de los enfoques interculturales en todos los niveles educacionales (educación básica a educación superior) e introducir mecanismos más eficientes de formación docente y de infraestructura.

Las entrevistas a participantes

Después de realizadas las actividades presenciales de la consulta, para la fase 2012 especialmente se introdujo el procedimiento de entrevistas a participantes con mayor experiencia en el campo educacional, que exhibieron alto y propositivo nivel de participación en los foros y coloquios.

Figura 9. Entrevista a participantes en la consulta



Uno de los contenidos más desarrollados por los entrevistados se refiere a cambios específicos en las funciones que desempeñan las instituciones federales que conforman el organigrama del sistema escolar nacional y cambios en los niveles federal, estatal y municipal:

“Establecer una ley que implique una educación bilingüe para proporcionar el conocimiento necesario. Que quede establecida la capacitación de los profesores indígenas y no indígenas para garantizar un buen aprendizaje en los niños.”

“A nivel federal tiene que ser la integración de los asuntos interculturales, en el artículo 3º Constitucional, como en las constituciones estatales.”

“Reorganización integral del Sistema Educativo Nacional, Estatal y Municipal, integrando todos los programas en un solo rubro, como: escuelas de calidad, educación para la salud; ver bien para aprender mejor; oportunidades, becas de progreso, programa de lectura; escuela siempre abierta, de tiempo completo, etc. Para ello se debe reformar la ley de Educación, tanto nacional como estatal con una estructura funcional de su organigrama.”

Los participantes en esta consulta consideraron que no son suficientes las regulaciones vigentes en la Ley General de Educación respecto a las funciones y responsabilidades de las instituciones educacionales encargadas de la educación escolar indígena. Aluden a la Dirección General de Educación Indígena, a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y al Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, principalmente. Ya sea a través del nivel constitucional o por medio de una ley reglamentaria, se recomienda distinguir las funciones y ámbitos de competencia de tales instituciones.

Otro aspecto muy destacado de las entrevistas, como se puede observar en la gráfica correspondiente, es la expresión de la expectativa de los participantes de continuar vinculados y considerados en la gestión siguiente a la consulta: la elaboración de la iniciativa de reforma a la Ley General de Educación, que deberá ser presentada a la Secretaría de Educación Pública y a miembros y comisiones del Congreso Nacional. Las expectativas de continuidad en la participación se reflejan claramente en los siguientes testimonios:

“Seguir participando aprovechando la tecnología como el internet y el correo electrónico, para seguir el proceso de la iniciativa de reforma a la ley.

“Asistiendo al llamado de la CDI para ver los resultados de la consulta a nivel nacional.”

“Establecer un comité de seguimiento de las propuestas e iniciativas para la reforma a la LGE”: 1º que se nos mantenga informados del curso del debate sobre la Reforma. 2º que se deje abierta la posibilidad de que los y las participantes aporten mayores datos, evidencias y experiencias.”

“Que la población consultada tenga continuidad en el proceso de la consulta. Establecer una comunicación con la CDI para que se tengan las fechas de las reuniones y la información en tiempo y forma.”

Se reitera en esta actividad uno de los significados más relevantes de ese ejercicio de consulta. Se trata de una suerte de reconocimiento pragmático de las instituciones oficiales del sector educacional. En efecto, se ratifica la concepción de que las instituciones deben continuar asumiendo la conducción técnica y administrativa de los procesos escolares, pero que necesitan el acompañamiento o la participación gestionaria de las comunidades indígenas, para que puedan obtener legitimidad plena en los ámbitos interculturales.

No menos importante, por otra parte, es el reconocimiento de los entrevistados de que la consulta en materia educativa debe formar parte de un debate nacional, en las que se involucre a todos los sectores de la sociedad mexicana. La futura iniciativa no es una problemática exclusivamente indígena. Veamos algunas propuestas al respecto:

“Que las personas que han venido participando sigan haciendo, porque ellas son conocedoras de las propuestas reales y vividas y también conocen ya la LGE y si son ajenas a estas, los debates son desviados al tema y no serviría de nada este proyecto a la reforma de la LGE.”

“Un coloquio virtual a través del internet, donde los interesados puedan contribuir desde cualquier parte del país.”

“El sistema de consulta debe prever la delimitación geográfica y cultural para dialogar sobre problemáticas afines y puntos de vista compatibles. Esto origina que los foros de consulta se multipliquen. Involucrar a autoridades civiles y tradicionales, líderes comunitarios, ONG’s, padres de familia y mandos medios de la SEP.”

Desde una perspectiva práctica de evaluación de la experiencia de consulta, se consultó a los entrevistados acerca de los aspectos positivos y negativos en cuanto a diseño, desarrollo y continuidad. Un sector representativo de los entrevistados destacó los siguientes aspectos positivos y negativos:

“Se contó con tiempo adecuado, con información suficiente, clara y la forma de organización permitió lograr los objetivos.”

“Reforzamiento de propuestas y ejecutarlas y llevarlas al congreso para su aprobación.”

“Positivo en todos los ámbitos, ya que estos espacios permiten intercambiar experiencias y propuestas en el tema de educación para los indígenas y no indígenas.”

“La creación de propuestas para mejorar la situación educativa de las comunidades indígenas y no indígenas.”

“Algo positivo fue que los grupos de discusión fueron pequeños, hubo oportunidad de dialogar y escuchar todas las voces; sin embargo, faltó diversidad.”

En cuanto a los aspectos negativos, cabe destacar las siguientes expresiones:

“Que no se lleguen a establecer los mecanismos de seguimiento a los planteamientos de las personas consultadas.”

“Hubo muchos docentes (maestros indígenas) cuya óptica y experiencia se afecta por los contextos desalentadores en los que se desarrollan.”

“La falta de presupuesto para convocar a otros actores de las comunidades.”

“Negativo, considera que no ayudó mucho el que no todos tienen la misma información ni el nivel de información, lo que hace que exista un desajuste en el grado de información y por lo tanto en las propuestas, es necesario que haya continuidad en la participación.”

“Por otra parte, falta mayor conocimiento, difusión en las comunidades que se dejó fuera a mucha gente que tienen más posibilidades de aportar sustancialmente, no solamente en la parte de la docencia, sino en otros ámbitos, como los líderes naturales de las comunidades, en las expresiones culturales, etc. Por lo que

se considera una carencia el hecho de que hace falta más información conceptual sobre el tema, para poder hablar en el mismo nivel. Esto debe hacerse incluso previo a la consulta.”

El señalamiento de aspectos negativos y positivos atribuibles a las dos fases del proceso de consulta (2011 y 2012) constituyen evaluaciones sobre el modo de ejecutar esta política global de participación en México y, a la vez, propone elementos para afinar la metodología de trabajo, dado que esta política pública deberá perfeccionarse, hasta convertirse realmente en la práctica reconocida de un derecho con mandato.

En resumen, las entrevistas confirmaron la tendencia unánime de convertir el mecanismo público de consulta como una potente y trascendente metodología de diálogo provechoso y horizontal entre las comunidades indígenas y las instituciones oficiales que realizan acciones y servicio en las regiones interculturales. A fin de concretar las condiciones de suficiente información, procedimientos y acuerdos debidamente razonados y plena libertad para el desarrollo de los análisis y resoluciones, se requiere hacer modificaciones de infraestructura, de funcionamiento y de equipos técnicos de moderadores que conozcan y practiquen los estilos culturales de debate, toma de acuerdo y normas de aplicación y vigilancia.

Los entrevistados reiteraron el sentir mayoritario de los participantes en la consulta en el sentido de que esperan continuar vinculados, de algún modo, al proceso de elaboración de la iniciativa de reforma de la Ley General de Educación. Los responsables de la consulta deberán considerar esta expectativa social, porque ya forma parte de la concepción de legitimidad que utilizan los representantes indígenas para mirar el trabajo y la calidad-coherencia del desempeño de las instituciones del sector.

Finalmente, las entrevistas reiteran la tendencia de que hay que activar, profundizar, y eficientar muchas de las disposiciones que ya existen en las normatividades vigentes. Hay mucha atención sobre esos aspectos en los participantes. Una derivación de este hecho es que la consulta resulta, de facto, un realista y sincero trabajo crítico y autocritico de los representantes indígenas. Además, de la expectativa de transformar y enriquecer las relaciones con las diversas instituciones del Estado mexicano.

Conclusión

La consulta presencial, virtual y documental que se realizó desde mediados de 2011 y en parte del año 2012 resultó una práctica compleja y extraordinaria que consolidó el reconocimiento comunitario de las diversas instituciones oficiales que laboran en este sector; abrió además una interacción participativa de legitimidad y de reci-

proxidad entre comunidades indígenas e instituciones de Gobierno y, muy especialmente, remarcó la lucha ciudadana de las comunidades indígenas por intervenir en todos los niveles de gestión y evaluación de no sólo la función educativa, sino de los demás dominios que se relacionan con el desarrollo económico, político y cultural.

Es posible agrupar estas reflexiones finales en tres grandes significados.

1º En pro de un diseño sociocultural y sociolingüístico plural e incluyente

Como en todas las latitudes del planeta, México experimenta las presiones que provienen del multiculturalismo institucional y, muy especialmente, del multiculturalismo de facto que moldea las interrelaciones de contacto, contagio y dominio entre poblaciones etnoculturalmente diversas que participan en procesos globales de migración, comercio, comunicación, información, tecnología y arte. Históricamente, el resultado más frecuente de las interrelaciones en el espacio multicultural ha sido la hegemonía cultural y lingüística que, en México se expresa en la dualidad cultura nacional mexicana vs. cultura extranjera, postergando a un nivel subalterno la interrelación cultura hispanohablante mexicana vs. culturas indomexicanas.

A través de un sondeo muy reciente, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2013) ha podido constatar que las comunidades indígenas actuales funcionan mediante configuraciones sociolingüísticas que abarcan patrones comunicativos múltiples, con esquemas de bilingüismo principalmente funcional (oral), con modelos internos de prestigio en discusión entre generaciones adultas y jóvenes y con un indesmentible proceso de cambio de lengua materna en niños y jóvenes indígenas, aun en aquellas regiones que históricamente han mostrado una alta lealtad etnolingüística. Estas características muestran que las comunidades indígenas de habla han adoptado un diseño de ordenamiento sociocultural y sociolingüístico muy distinto a lo que se plantea en la normatividad vigente y en los procesos reales de educación escolar.

1. Los participantes en esta consulta conciben esta situación como un factor de alto riesgo para la conservación y continuidad de sus herencias culturales, identitarias y lingüísticas y reclaman de la educación escolar mexicana un mayor respaldo, un trato más equitativo y una actualización urgente en la normatividad, organización, profesionalización y gestión formadora de los procesos escolares.

2. Uno de los principales obstáculos del desarrollo coherente y enriquecedor de la educación escolar mexicana consiste en la aplicación de diversos modelos fácticos de asimilación lingüística, identitaria y cultural y la exclusión o subestimación de los idiomas y las culturas indígenas en los sistemas educativos. Si bien esta

situación comienza a mostrar algunos cambios en las regiones etnolingüísticas más proactivas –a lo que debe agregarse el reconocimiento legal de los pueblos indígenas y la promoción y administración oficial de la propuesta intercultural bilingüe en la educación escolar– es una demanda cada vez más sentida la aplicación coherente y reivindicativa de una educación escolar vehiculada en la lengua materna indígena, en los saberes y en la cosmovisión ancestral.

3. Técnica y socioculturalmente, los retos más importantes en la ruta de la transformación de la educación escolar remiten a las funciones pedagógicas que deben cumplir la cultura originaria, la lengua materna y la identidad étnica en el funcionamiento pertinente de la educación escolar. La combinación armónica de estos factores podría generar una comunicación educativa convergente a los saberes comunitarios y a sus tradiciones de vida. Sin embargo, la cultura, la lengua e identidad étnica no están siendo adecuadamente utilizadas en las funciones pedagógicas de enseñanza o instrucción y en la estratégica función de aprendizaje. Se requiere pensar con nuevos conceptos y herramientas antropológicas, lingüísticas, pedagógicas, ideológicas los procesos escolares en las regiones indígenas. La situación actual –a juicio de los participantes en esta consulta– muestra insuficiencias, vacíos, deficiencias, faltas de responsabilidad funcional y otro sinnúmero de dificultades. Confían en que las actuales instituciones del sector podrán crear las condiciones para aceptar la gestión decisoria de las comunidades indígenas con el propósito de generar los beneficios cognitivos, culturales y sociolingüísticos que esperan de la educación; esperan cambios en la normatividad, incluida ciertamente la Ley General de Educación.

2º Consenso y legitimidad sociocomunitaria sobre cambios a la Ley General de Educación

La educación intercultural y bilingüe enfrenta numerosos problemas, desde la insuficiencia y poca capacitación de los maestros bilingües hasta las dificultades para elaborar materiales didácticos y métodos pedagógicos pertinentes, incluyendo además la necesidad de involucrar a las comunidades indígenas en el diseño y conducción de sus propios centros educativos a todos los niveles. En algunos escenarios de la educación indígena mexicana, se ha avanzado en la actualidad en el aspecto participativo, tanto en la educación básica como en la educación superior, con resultados mixtos todavía. De hecho, existe una tendencia hacia la educación continua como alternativa en el desarrollo de la educación de alumnos indígenas del país.

4. La educación indígena coherente con objetivos reivindicativos y liberadores a favor de las culturas y valores de los pueblos indígenas es la forma más adecuada

para garantizar el derecho a la educación escolar, lo cual no implica cerrarse al mundo exterior y a los desafíos de la sociedad nacional y de la globalización liberal global, sino por el contrario es vista por las propias comunidades indígenas como un instrumento necesario para el pleno desarrollo personal, social y cultural de los pueblos. En los diferentes escenarios regionales de este ejercicio de consulta nacional, se expresaron concepciones y representaciones diversas acerca de lo que se entiende por educación intercultural bilingüe (EIB). Con todo, es muy significativa y mayoritaria la preferencia por este enfoque educacional, al punto de ser considerada como la mejor alternativa para favorecer el desarrollo educativo y socio-cultural. Un rápido análisis revela que en esta preferencia subyace la implicación de que los procesos educativos escolares deben contribuir a la supervivencia de las lenguas, las identidades y culturas indígenas, complementando poderosamente los procesos domésticos e informales de transmisión intergeneracional en los ámbitos familiares y comunales.

5. Las demandas manifiestas y prioritarias que emanan de esta consulta reclaman una participación más determinante de las comunidades indígenas en la gestión política, sociocultural y técnica de la educación escolar, que se imparte en las regiones donde predominan alumnos etnolingüísticamente diversos. Un significado de la demanda de participación-gestión es una reacción al estado vulnerable y de orfandad de ayuda técnica en que se encuentran las comunidades indígenas para hacer frente al progresivo proceso de desplazamiento de su herencia identitaria-lingüística y cultural, que se expresa en el cambio de lengua de las generaciones actuales de niños y jóvenes¹⁸. En suma, se espera otro desempeño del sistema educacional y de todo su personal. Resulta explicable entonces la tendencia ciudadana de poseer control directo sobre los recursos culturales, identitarios, lingüísticos y comunicativos, con el propósito de asegurar condiciones de apoyo a la continuidad

¹⁸ El tópico sobre aprendizajes y desarrollo de habilidades en el marco de algún enfoque de educación intercultural constituyó una tarea altamente exigente y poco accesible para la mayoría de los participantes en este ejercicio de consulta, a pesar de haberse constatado la participación de numerosos maestros bilingües. Este hecho se puede interpretar como una señal de una insuficiente asistencia técnico-pedagógica del sistema educacional a favor del magisterio bilingüe. Al respecto, vale la pena recordar que los centros de investigación educativa e instituciones académicas en general han promovido la adopción de modelos por competencias y han sido muy productivas para difundir avances, manuales y metodologías didácticas que podrían servir de referencia para planificaciones y programas por competencias interculturales. Si bien el tópico referido a los aprendizajes y competencias interculturales tuvo la misma importancia que los demás contenidos en esta consulta, los resultados de la consulta muestran un bajo nivel de definición o de desarrollo, tendencia que se mantuvo tanto en el ejercicio de 2011 como en el de 2012. La cantidad y el contenido de las propuestas al respecto no muestran innovaciones que recuperar.

de las culturas indomexicanas como sistemas viables de educación, economía y autodeterminación. Y, a la vez, de transformar las interrelaciones con las instituciones del Estado Mexicano y de lograr un rol proactivo y decisario sobre programas, acciones y proyectos que inciden en el desarrollo social, económico y educativo de los pueblos indígenas en México.

6. En resumen, se proponen tres modificaciones a la Ley General de Educación, que tienen particular importancia para la educación escolar indígena. A saber: 1) reconocer la capacidad gestionaria de las comunidades indígenas para conducir, planificar y evaluar los procesos escolares en sus localidades; 2) extender la implantación de la filosofía y política de educación intercultural al conjunto del sistema nacional y 3) crear mecanismos de promoción y defensa de los derechos lingüísticos y culturales en las instancias estatales, regionales y municipales. Con semejante prioridad, las audiencias valoraron la importancia del trabajo de los educadores interculturales en el desarrollo convergente de la educación escolar, para lo cual se espera una nueva profesionalización intercultural. Al final de cuentas, la participación-gestión sociocultural, técnica y administrativa constituye el principal espacio de cambio en el funcionamiento de la educación escolar en regiones interculturales del país. Sin un trasfondo filosófico y técnico preciso, esta prioridad de la consulta realizada en 2011 y 2012, se sustenta por el momento en nuevas estrategias fiscalizadoras, integrativas y subsidiadas por el Estado, que tendría como resultado no sólo la continuidad identitaria, lingüística y cultural, sino el reconocimiento y empoderamiento de los pueblos indígenas.

7. En una proporción mayoritaria similar a la de participación-gestión, los sujetos de la consulta propusieron cambios de funcionamiento y de eficiencia en el organigrama del sistema nacional educacional y también en las instituciones estatales y municipales. En efecto, las propuestas emitidas implican la creación de mecanismos de defensa y promoción de los derechos lingüísticos y culturales y también la creación de consejos regionales y comunitarios de conducción de los procesos escolares. Sin embargo, la mayoría de las contribuciones de los participantes demandan el efectivo cumplimiento de las “agendas de trabajo”, es decir, de la aplicación e impactos más coherentes de las acciones institucionales. Bien podría decirse, en consecuencia, que se trata de una demanda generalizada de una reorganización de dependencias y de funciones.

Las reformas que proponen los participantes van en dos sentidos. Uno, es asignar nuevas responsabilidades a instituciones formadoras y escolares, a fin de consolidar un rol en la implementación del enfoque intercultural tanto en la formación de los educadores como en los procesos escolares. El segundo significado implicado

en las propuestas es la generalización del enfoque plurilingüe e intercultural en todo el sistema nacional de educación.

Una interpretación plausible de la propuesta de generalización del mencionado enfoque es establecer un marco institucional mayor para promover la diversidad lingüística y cultural. Una arista a destacar en este sentido es que la llamada educación indígena escolar en México ha sido un importante cambio de innovaciones curriculares y pedagógicas, que no habrían trascendido al resto de la educación básica. No se trata de un problema de aprendizajes, tal vez de una ética multicultural. En cualquier caso, se trataría de una cuestión de mayor envergadura que implicaría a toda la sociedad mexicana como un deseable y futuro sistema cultural abierto, plural, incluyente. Es un gran acierto de los participantes en la consulta. El Estado tiene que asumir la convocatoria a un debate nacional multisectorial para repensar el papel y el significado de la diversidad étnica, lingüística y cultural en México.

A modo de gran síntesis acerca del tópico de la reorganización del sistema educacional, se puede postular que existe una crisis de legitimidad sociocultural y lingüística y de implementación coherente, participativa y eficiente en la gestión estatal y municipal de la educación escolar en regiones indígenas.

8. La formación intercultural de docentes de educación básica y docentes de otros ciclos educacionales resulta una oferta insuficiente y dispersa, con la excepción de los programas de educación continua en educación bilingüe para regiones indígenas que ofrece el sistema de la Universidad Pedagógica Nacional. La transición a la educación escolar intercultural para aproximadamente un millón medio de alumnos indígenas es una empresa colosal. Cerca de 60 mil maestros bilingües, cuya mayoría no tuvo la profesionalización requerida, debe enfrentar el reto, en un contexto de un sistema escolar enorme, saturado de tareas y necesidades globales crecientes y exigentes técnicamente.

En este ejercicio de consulta se asumió que una de las soluciones fundamentales para arraigar un desarrollo educativo incluyente e intercultural en las comunidades indígenas depende de la preparación y actualización profesional de los recursos docentes y directivos de la educación escolar en regiones interculturales.

En la actualidad –consideraron los participantes– las instituciones formadoras y de investigación educativa exhiben gran descoordinación y dispersión de esfuerzos, lo cual impide practicar el intercambio de modelos, prácticas y materiales de formación y actualización. Aunque los participantes enfatizan la necesidad de coordinación y aplicación de directrices de política educativa, no reconocieron, por desinformación, el papel convergente e integrador de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). En general, se sugiere la necesidad de repensar la escuela indígena y al educador bilingüe indígena.

9. Hay que remarcar el hecho de la reiteración enfática de las prioridades y principios que ya se encuentran enunciados o formalizados en los diversos instrumentos jurídicos vigentes que norman actualmente la educación escolar de México y, en especial, en la educación escolar destinada a los alumnos de origen indígena. Tiene mucho sentido, en este aspecto, llamar la atención de la sociedad y de las respectivas instituciones del Estado Mexicano para hacer ver que las definiciones o principios fundamentales de la educación nacional no se están aplicando en plenitud en las escuelas de las comunidades indígenas. De hecho, las cinco respuestas mayoritarias de los participantes (definiciones o principios, gestión indígena, generalización a nivel del sistema nacional de educación, mejora de la profesionalización de los educadores y ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales) constituyen una especie de diagnóstico crítico y autocrítico que identifica los principales incumplimientos o insuficiencias de la educación escolar en contextos interculturales.

Como una estrategia para favorecer la continuidad y robustecimiento de la herencia etnolingüística y cultural, se propone que el sistema escolar nacional adopte la cultura y la lengua indígena como área programática obligatoria en todos los ciclos educacionales y generalice metodologías y propuestas propias del enfoque intercultural bilingüe en todo el espectro de la educación nacional. En última instancia, la mayor fortaleza consistiría en que administradores, educadores y familias asuman auténtica, plena y coherentemente los proyectos e identidades etnolingüísticos¹⁹.

3º La consulta como política pública con consecuencias en las decisiones

Hasta ahora, las políticas educativas y lingüísticas en las regiones etnolingüísticas de México han sido concebidas y aplicadas desde una perspectiva unificadora del Estado mexicano. Esta gestión “desde arriba y desde fuera” ha hecho prevalecer la permanencia de un sistema educacional centralizado y ha privilegiado los enfoques lingüístico-descriptivos y curriculares de la educación escolar en las comunidades indígenas, con un fuerte énfasis en la visión escrita y formal de las lenguas, sin considerar la participación informada y activa de la sociedad correspondiente. Por consiguiente, hablantes y comunidades indígenas han cedido gran parte de las responsabilidades e incidencia en la continuidad lingüística y cultura a los esfuerzos

¹⁹ Al final de cuentas, vale la pena consignar que para los participantes la consulta resultó, de facto, un realista y sincero trabajo crítico y autocrítico de los representantes indígenas. Además, nuevamente, de hacer un intento por transformar y enriquecer las relaciones con las diversas instituciones del Estado mexicano.

realizados desde las instituciones del Estado, excluyendo la transmisión intergeneracional que se ubica en el seno de las familias y comunidades locales indígenas.

10. Una actitud destacada en este ejercicio de consulta es la necesidad urgente de transmitir, normalizar y prestigiar a las lenguas indígenas. También notoria fue la voluntad comunitaria de asumir un papel protagónico en el diseño del futuro de las lenguas y las culturas, lo que se expresó en una demanda casi unánime de introducir un mandato constitucional de participación de las comunidades indígenas en todas las dimensiones de la gestión de la educación escolar en las comunidades, tanto en la modalidad de consejos soberanos de conducción de los procesos como de mecanismos de defensa y promoción de los derechos lingüísticos y culturales.

Para hacer realidad el respeto a la diversidad cultural, como sugieren organismos multilaterales tales como la UNESCO, y para reformar los sistemas educativos con el objetivo de reorientar la educación hacia el pleno respeto de todos los derechos humanos, sobre todo los derechos culturales y lingüísticos, es preciso que los pueblos indígenas puedan reconocerse a sí mismos en estos esfuerzos. Para ello se requiere que puedan participar libremente en todas las etapas de planeación, diseño, implementación y evaluación de estas reformas. Hasta ahora, una de las mayores deficiencias percibidas de las administraciones de la educación indígena es que no responden a las necesidades de los pueblos indígenas y no confían en la participación de los padres y de los pueblos en el seguimiento de los programas escolares y en la evaluación de las políticas educativas interculturales. La participación debiera involucrar a los padres de familia, a los representantes de las comunidades indígenas, así como a los maestros, administradores, trabajadores de los establecimientos escolares y también funcionarios de la administración educacional.

11. A partir de reconocer la visión de los participantes de tener control efectivo sobre sus recursos culturales, lingüísticos, naturales y políticos, es necesario admitir que las comunidades indígenas esperan compartir con el Estado el poder de decisión y de gestión, a través de nuevos mecanismos de organización. Para las instituciones del sector resulta imperativo un cambio radical en las metodologías de trabajo en las áreas indígenas. La consulta realizada en 2011 y 2012 deja enseñanzas que van más allá de la reforma de la Ley General de Educación. En particular, se propusieron elementos para crear dos instancias participativas. Una, consistiría en una especie de Comisión de defensa y promoción de los derechos educativos y culturales. La otra, un mecanismo de transparencia en el ejercicio de los recursos financieros y nivel de logros escolares. Ambas instancias a nivel regional y de zonas escolares.

Otro aspecto relevante de este cambio orientado hacia una participación gestionaria de los pueblos indígenas de México es el procedimiento de convocatorias

plurisectoriales oportunas que permitan aprovechar las visiones y las experiencias de cuatro sectores-meta (mujeres indígenas, generaciones de niños y jóvenes en edad escolar, educadores y profesionales que desempeñan labores técnicas en áreas etnoculturales y representantes de base). Se logran mejores condiciones de representatividad y de legitimidad a partir de una composición proporcional y plural de las audiencias en proceso de consulta.

12. Un aspecto relevante en la mejora de la consulta como política pública es la metodología de trabajo presencial. Las recomendaciones procedentes de organismos multilaterales (OIT, Declaración universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas ONU, por ejemplo) hacer ver que los procesos de consulta no tienen que ser condicionados, deben sustentarse en el acceso comprensivo a las informaciones pertinentes y promover técnicas de construcción libre de consensos razonados. Al respecto, los contactos y facilitadores locales no están lo suficientemente familiarizados con las técnicas de moderación de eventos y de planificación de proyectos. Se requiere más asistencia técnica, a fin de aprovechar las buenas cualidades de cooperación y de motivación que mostraron los participantes en estos eventos.

13. La falta de conocimiento y el bajo acceso a la información sobre la materia en consulta constituyen factores interviniéntes con impacto negativo en la calidad y pertinencia de las participaciones. El Consejo Consultivo que organizó esta consulta debió abrir una segunda fase de consulta, precisamente, debido a este gran problema social. Si no se atiende a este problema, la política pública correspondiente difícilmente logrará el carácter abierto y participativo que se busca.

Las inducciones temáticas utilizadas en los mencionados eventos (Ley General de Educación, Acuerdo 592, Directrices del consejo técnico y matriz de preguntas) han permitido vehicular y organizar aportaciones en torno a las cuatro categorías postuladas sobre el desarrollo educativo: política educativa vs. proyecto educativo, administración educacional, concepciones académicas y procesos escolares específicos. A pesar de que la lógica temática funciona, el nivel de conceptualización ha sido más bien pobre y reiterativo respecto a la normatividad vigente. La explicación más plausible es la extrema carencia de información de los participantes. El ciclo horario de las jornadas logra focalizar la atención de los participantes en torno a la matriz temática, pero no consigue el acceso suficiente a la información específica, a fin de que genere una situación razonada que prepare la transición a la visualización de posibles objetos jurídicos.

14. Hay que reconocer también que la modalidad presencial tuvo un desarrollo mucho mayor (aproximadamente, participaron 2,500 personas de todos los Estados) que las modalidades de consulta virtual, de entrevistas y de documentación.

En este ejercicio de consulta, el menor desarrollo de las modalidades virtual y documental restó cobertura al ejercicio de consulta.

15. Para cerrar este apartado. Tal vez uno de los elementos que hacen más vulnerable la credibilidad de la consulta sea la ambigüedad o poca claridad en las audiencias de participación acerca del camino y el método de trabajo que conducirá a la gestión legislativa, toda vez que en la actualidad tanto el Congreso nacional como SEP legislan independientemente de las gestiones de consulta que realiza la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Si no se aclara esta situación, se verá muy afectada la participación en los foros locales en experiencias futuras. Aumentará el escepticismo sobre el impacto de las consultas. Y, lamentablemente, se desperdiciará la oportunidad de construir una relación horizontal y recíproca entre el Estado y los pueblos indígenas.

La enorme riqueza de los razonamientos y propuestas recogidos en este ejercicio inédito de consulta durante 2011 y 2012 permite confirmar –sin haber dispuesto de la información jurídica con la suficiente anterioridad– la vigencia y la credibilidad de tres bases fundamentales contemporáneas de los derechos humanos: 1º la igualdad entre todos los seres humanos, 2º la no discriminación en contra de cualquier persona por motivos raciales, culturales, lingüísticos, religiosos u otros y 3º el derecho de libre determinación para determinar su futuro político a través de referéndums, plebiscitos, consultas, toda vez que se garanticen las condiciones para resultados libres, razonados e informados.

Si nos atenemos a los resultados temáticos expuestos en este trabajo, por último, comprobamos que las comunidades y pueblos indomexicanos no sólo están comprometidos con la modificación de la Ley General de Educación, sino que también aportan propuestas afines a una reforma educativa de inclusión, pertinencia y de equidad, para lo cual identificaron numerosas formas de reorganización del sistema educacional, incluyendo un principio constitucional de participación de las comunidades, a fin de garantizar la eficiencia, la calidad y la plena aplicación de los derechos humanos que merecen.

No se desconocieron los avances y los esfuerzos realizados por todas las instituciones del sector educacional en los contextos interculturales, sin excepción alguna; pero se asume que las cosas apuntarían mejor hacia el goce pleno del derecho a la educación escolar, si los pueblos indígenas asumieran un papel proactivo y decisorio sobre sus históricos recursos culturales, identitarios, lingüísticos y comunicativos. Seguramente, la reforma específica de la Ley General de Educación no será suficiente para lograr ese propósito; se necesitan intervenciones comunitarias en lo cotidiano, financiero, evaluativo y organizativo de los procesos escolares en todos los contextos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Cámara de Diputados. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada DOF 30-11-2012. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículos 71 y 72 vigentes. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>. Consultado el 3 de diciembre de 2012.
- 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.
- Cámara de Diputados. (2012). Ley general de Educación. Última Reforma DOF 09-04-2012. Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>. Consultado el 13 de enero de 2013.
- Cámara de Diputados. (2012). Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio de 2003. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 09-04-2012. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2013.
- Cámara de Diputados. (2012). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 09-04-2012. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2013.
- Comisión Nacional del Bilingüismo. (2007). La Nación: <http://anteriores.lanacion.com.py/noticia-166861-2007/08/24.html>. Consultado el 25 de agosto de 2007.
- Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos. (1996). *Declaración universal de Derechos Lingüísticos. Preliminares. Barcelona, España, 6-9 DE JUNIO DE 1996*. <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm>. Consultado el 11 de agosto de 2011.
- Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social. (1996). *Informe de la Cumbre Mundial sobre desarrollo social, Copenhague, 6 a 12 de marzo de 1995*. <http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9sp.htm>. Consultado el 15 de agosto de 2011.
- Declaración Universidad de Derechos Humanos. (1948). http://www.un.org/es/comun/docs/?path=%20es/documents/udhr/index_print.shtml.
- 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 juin 2007. Consultado el 30 de junio 30 de 2007.
- Grupo “A”. (2011). Antecedentes para la reforma de la Ley General de Educación, Consejo Consultivo Consulta LGE, México, Ms.
- Grupo “B”. (2011). Revisión de la Ley General de Educación (LGE). Consideraciones y precisiones que deben tomarse en cuenta para la reforma a la Ley General de Educación. Consejo Consultivo LGE. Agosto 2011, Ms.
- Hernández Valencia, Javier, Representante en México de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2011) Declaraciones, Ms.
- 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 el 30 de septiembre de 2007.
- INALI. (2013). *Estudio diagnóstico sobre las prácticas comunicativas vigentes en las comunidades de habla indígena en México.* Dora Pellicer & Ernesto Díaz-Couder & Francisco Barriga & Héctor Muñoz Cruz y Miguel Figueroa Saavedra. México: INALI & Universidad Veracruzana. Ms.
- Instituto Nacional para la evaluación de la educación. (2013). Elaboración de un protocolo de consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas en materia educativa. México: Dirección de evaluación de escuelas. Ms.
- 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>. Consultado el 3 de julio de 2007.
- Marga, Andrei. (2010). Multilingualism, multiculturalism and autonomy, en Higher education for modern societies: competences and values. *Council of Europe higher education series No. 15*, 30/06/2010, 49-56.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos indígenas.* Aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007. <http://social.un.org/index/indigenous/Portada/Declaraci%C3%B3n.aspx>. Cambios Socioling-CAP-5 (PAR TE2). docx Consultado el 25 de junio de 2012.
- Naciones Unidas. (2005). *Las cuestiones indígenas. Derechos humanos y cuestiones indígenas. Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas,* Rodolfo Stavenhagen. París: Comisión de Derechos Humanos, E/ CN.4/2005/88, Consultado el 6 de enero de 2005.
- Naciones Unidas. (1996). *Comité de Derechos Humanos (HRC) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.* Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (xxi), de 16 de diciembre

- de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 49 Lista de los Estados que han ratificado el pacto. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>. Consultado el 15 de agosto de 2012.
- OIT Convenio No. 169. (2012). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/Nº169/languages/index.htm>. Consultado 17 de febrero de 2012.
- Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2011). *El Derecho a la Consulta de los Pueblos Indígenas*. México.
- Penner, Hedy & Malvina Segovia & Soledad Acosta. (2012). *El descubrimiento del castellano paraguayo a través del guaraní. Una historia de los enfoques lingüísticos*. Asunción, Paraguay: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, Biblioteca Paraguaya de Antropología, Volumen 56.
- Presidencia de la República de Brasil. (2007^a). Decreto No. 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, Brasilia. Consultado el 19 de febrero de 2007.
- Presidencia de la República de Brasil. (2007^b). Decreto No. 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 mobilizaçao social pela melhoria da qquaualidade da educação básica, Brasilia. Consultado el 25 mayo de 2007.
- Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos. (2012). Iniciativas del titular del Poder Ejecutivo federal Con proyecto de decreto, que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de educación. México: Cámara de Diputados.
- Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/08/13/la-sep-envia-al-congreso-las-leyes-secundarias-para-la-reforma-educativa>. Consultado 14 de agosto de 2013.

Sección 2

DIMENSIONES Y EXPERIENCIAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO PLURILINGÜE INTERCULTURAL

Panorama de una educación proclive a los Derechos indígenas y distante del indigenismo¹

Antecedentes

En los últimos años, las comunidades indomexicanas, sus prácticas culturales, demandas y derechos colectivos operaron como uno de los referentes emblemáticos de un proyecto de desarrollo democrático, que partía de los orígenes étnicos. Ese proceso favoreció, en alguna medida, la redefinición de políticas sociales orientadas a la equidad de género, calidad de la interculturalidad educativa, derechos comunitarios indígenas y reconstrucción del sector formador y escolar indígena. De hecho, contribuyó a ratificar a la educación escolar indígena como la principal oferta educativa inspirada en el enfoque interculturalista bilingüe en este país.

Los objetivos y acciones promovidos desde el Estado hicieron visible – y hegemónico – un proceso de reorganización educacional que hemos llamado interculturalidad institucional, para marcar la diferencia con las prácticas e ideologías interculturales que ocurren en las relaciones intra e intergrupales, las cuales operan, con intereses y objetivos no siempre compatibles con los que plantea el programa intercultural oficial. Este episodio actual de la educación indígena mexicana sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la ética de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo, una antigua institución, vinculada en sus orígenes a un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias. Ciertamente, este cambio institucional no se explica en términos puramente pedagógicos, curriculares o lingüísticos. Es necesario explorar las orientaciones de los actuales procesos socioculturales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas, lingüísticas y políticas que se realizan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

¹ Publicado en *Revista Pueblos indígenas y educación*, N°. 58, 2006, ISBN-10 9978-22-649-4, Ediciones Abya-Yala y Sociedad Alemana de Cooperación Técnica GTZ (Coeds), Quito, Ecuador, págs. 111-134. Acceso libre.

1. Dimensiones de la oferta de educación básica para alumnos indígenas²

La educación escolar indígena orientada hacia la interculturalidad tiene como concepto clave el aprendizaje intercultural, que abarca habilidades, actitudes y características cognitivas necesarias para tratar de manera adecuada y flexible la diversidad. Esta propuesta es un elemento resaltado en las reformas educacionales emprendidas por diversos países latinoamericanos, a fin de responder a la marginalidad económica y la diversidad lingüística y cultural de las poblaciones originarias, con acciones de integración y legitimidad plural tendientes a incorporarlas a la corriente contemporánea de objetivos occidentales de modernización (Cf. Luykx, 2003). El censo general de población de 2,000 mostró que 7,236,156 mexicanos son hablantes alguna lengua indígena, equivalente al 7.42% de la población total de México, que se distribuyen principalmente en 24 estados de la República. El 13.85% de esa población indígena no habla español (1,002,236).

Los alumnos indígenas de 0 a 14 años en el país suman 2,651,962³. De esta población, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) atiende al 43.4%. El restante 56.6% es atendido por otras modalidades como escuelas primarias generales y educación comunitaria proporcionada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Las mismas fuentes estadísticas, informan de 85 lenguas indígenas en el país. De ellas, el Náhuatl, Maya Yucateco, Mixteco y Zapoteco agrupan el 52.1 % de hablantes.

Cuadro 1. Sistema escolar de educación indígena, ciclo escolar 2002-20034

	Centros educativos	Docentes	Alumnos
Educación inicial	1,822	2,031	49,675
Educación preescolar	8,856	14,383	305,952 (8.3%)
Educación primaria	9,470	34,062	837,296 (5.6%)
Totales	20,148 (8.9%)	50,476	1,192.096 (3.8%)

² Cf. Portal SEP, Secretaría de Educación Pública, tomado de: <http://www.sep.gob.mx/wb2/SEP>.

³ Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI.

⁴ Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Estadísticas de educación, 2002. Los porcentajes indicados se comparan con el total de estudiantes y de escuelas en México, de todos los niveles educativos. Cabe agregar que la educación indígena se ofrece en 24 Estados: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, y Yucatán.

1.2 A modo de diagnóstico

La educación escolar indígena bilingüe irrumpió como oferta oficial en los años ochenta, en los proyectos experimentales bilingües promovidos y financiados inicialmente por agencias de cooperación técnica europea, Banco Mundial, UNICEF en Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. A mediados de los años noventa, los países con oferta educativa indígena adoptan la interculturalidad bilingüe para dinamizar los aprendizajes y los bilingüismos, sobre la base de identidad y culturas originarias. En 1997, México se adhiere formalmente a esta doctrina, en el marco del proyecto educativo 1995-2000 (SEP, 2000^c). Antes, en 1992, se reforma la Constitución (artículo 4º), que reconoce el carácter multicultural y plurilingüe del país. La principal estrategia de estas decisiones es introducir algún enfoque intercultural en los contenidos programáticos y las prácticas docentes de las escuelas y las instituciones formadoras. Este discurso intercultural resalta el impacto cognitivo y ético de las prácticas escolares y formativas.

Multilateralmente, las reformas interculturales asumen, de algún modo, los 12 objetivos estratégicos del plan UNESCO: Medium-Term Strategy 2002-2007. Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication (2002). La dependencia financiera y técnica de los gobiernos nacionales es un factor clave para entender la dirección de estas reformas. De hecho, hay una interacción asimétrica entre las instituciones y discursos globales con las prácticas y organizaciones locales. Con los Estados más frágiles y pobres, ha propuesto Fuller (1991, citado en Luykx, 2003, p. 2), las reformas aceleran el colapso de sistemas escolares tradicionales, iniciando acciones de descentralización y diferenciación con reglas sociales plurales que asumen y estandarizan objetivos de modernización en las escuelas y centros de formación.

México, considerado un país fuerte, con recursos y capacidad de gestión, no ha conseguido que la educación intercultural adquiera el estatus de propuesta viable para el conjunto nacional de alumnos indígenas, a pesar de que es prioritaria en los dos últimos programas educativos oficiales (SEP, 1996, 2000a y 2000b). No menos importante, además, es el hecho que el sistema escolar mexicano es, y muy lejos, la mayor oferta-cobertura educativa indígena de América Latina (Véase Cuadro 1, supra). Las razones para dar centralidad a esta propuesta de cambio educativo y social se legitiman por coyunturas políticas institucionales favorables hacia el multiculturalismo plural en el país (Sartori, 2001). Actualmente, es una demanda permanente y muy explícita de las organizaciones comunitarias e indígenas. Además, el tema de la educación propia y el reconocimiento de las culturas y lenguas está prácticamente en todas las negociaciones entre el Estado y organizaciones indígenas, a

partir de las acciones zapatistas insurgentes en Chiapas en 1994. A juzgar por las acciones y rasgos que se indican abajo, la educación escolar indígena en México transita por una activa institucionalización de la propuesta intercultural bilingüe, con un equipo técnico en consolidación, deslindándose de las prácticas indigenistas y de los debates políticos, sin mayor interacción con los proyectos críticos emanados de organizaciones indígenas de resistencia y tratando de reconvertir pedagógicamente un sistema escolar permeado por un sindicalismo indiferente que grava fuertemente en centros docentes y con grandes insuficiencias en la coordinación, seguimiento, capacitación e investigación.

1.3 La política educativa pública

- La propuesta intercultural bilingüe posee el status de política de Estado, hecho ratificado por la prioridad que se le asigna en el Programa Nacional de Educación (2001-2006). Durante los primeros años se ha emprendido una estrategia de institucionalización de la interculturalidad escolar, mediante nuevos programas, creación de instituciones formadoras (escuelas Normales bilingües y universidades interculturales), iniciando la sustitución o reducción del sistema formador asociado a la Universidad Pedagógica Nacional.
- El Estado mexicano ha emprendido la reorganización general del sector vinculado a los objetivos y necesidades de las poblaciones indígenas, lo que se interpreta como una estrategia de deslinde o separación ideológica con el indigenismo de tutela y paternalismo. En el marco de ese proceso no terminado, se perciben incoherencias, aún al nivel constitucional, entre el reconocimiento de derechos colectivos y otras disposiciones jurídicas que regulan lo económico y administrativo, que se orientan en un sentido claramente contrario⁵, puesto que no existen las leyes de aplicación ni los recursos suficientes para la aplicación real de la nueva normatividad.
- Existe, de hecho, una polarización entre el Estado y las organizaciones indígenas acerca del significado de Sujetos de Derecho de los pueblos indígenas, lo cual resta legitimidad a las instituciones gubernamentales para conducir la gestión de la educación intercultural. Los movimientos indígenas cuestionan la voluntad y orientación política de las instituciones oficiales, por el estancamiento en materia de autodeterminación, territorialidad y control

⁵ El debate en torno a la promulgada Ley sobre derecho y cultura indígenas en agosto de 2001 es una clara muestra de las discrepancias entre el Gobierno y otros sectores, incluidas organizaciones indígenas (Perfil La Jornada, abril 28, 2001).

de los recursos culturales y educativos, considerados objetivos endógenos. No es seguro, por tanto, que la población indígena se apropie de los cambios jurídicos e institucionales proclives al multiculturalismo plural, porque perciben afinidades entre las reformas constitucionales, el neoindigenismo del Estado con la apertura de la economía de mercado y sus efectos económicos y sociales (Gros, 2001).

- La institucionalización de la propuesta intercultural se da en el marco de pérdida de liderazgo – y de credibilidad – de la gestión mexicana en la educación bilingüe indígena en el concierto latinoamericano. Ahora, la capacidad de iniciativa, tanto en el ámbito de los organismos financieros internacionales como en el campo de las negociaciones y alianzas con organizaciones sociales, corresponde a programas centro y sudamericanos apoyados por agencias de cooperación técnica, especialmente las europeas: la alemana (GTZ), italiana (Terra Nuova) y finlandesa (ibis).

1.4 Organización del sector educativo intercultural

- En 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.
- Es dominante aún el posicionamiento de la propuesta bilingüe intercultural dentro del sector de la educación básica que – aunque apegado a los consensos del plan global Educación para todos – refleja los retracos e insuficiencias identificadas por UNESCO⁶. Muy necesaria es la propuesta educativa intercultural para particularmente en lo tocante a los contenidos educativos que representen la diversidad cultural, lingüística, atender estudiantes indígenas que asisten a escuelas primarias en el Distrito Federal. En el último tiempo, comienzan a apoyarse proyectos de Educación Intercultural en el nivel Medio Superior y Superior en regiones indígenas. También, mecanismos de apoyo para la retención de estudiantes indígenas en el nivel medio

⁶ El propio Director General de la UNESCO ha señalado insuficiencias e incumplimientos con la política mundial de Educación Para todos (Jomtien), en los siguientes aspectos: 1º Poca atención a los aprendizajes informales, 2º lentitud en la redefinición de las necesidades educativas, étnica y de género; 3º aumento de las desigualdades dentro de los sistemas educativos: los pobres, grupos minoritarios y discapacitados apenas han sido considerados; 4º poco desarrollo de la educación inicial en las áreas rurales; aumento de la brecha tecnológica, reduciendo las posibilidades de que las tecnologías de información y comunicación sirvan a las necesidades específicas y 5º, por último, el financiamiento deficitario de la educación básica (SEP, 2000^a).

superior y apoyo a iniciativas de creación de instituciones de educación superior interculturales, como la Universidad Intercultural del Estado de México, en San Felipe del Progreso.

- Continúa el desfase entre las instancias técnicas del sistema de educación indígena y el avance científico logrado en el estudio de fenómenos tales como la desterritorialización de la identidad, las relaciones entre autoestima y aprendizaje, las funciones cognitivas y sociales de la lengua materna, la reproducción lingüística y cultural en áreas no ancestrales y las dinámicas de los bilingüismos contemporáneos. La actual institución intercultural central ha comenzado a divulgar resultados de investigaciones, así como datos y análisis acerca de la situación educativa de la población indígena, entre otros, líneas de educación ambiental intercultural desde el conocimiento local y estrategias de restablecimiento de la normatividad mínima en preescolares y primarias indígenas.
- Prevalece todavía un aprovechamiento limitado de aplicaciones eficientes e innovaciones educativas, que operan en diversas regiones etnoculturales del país y que podrían aportar ajustes enriquecedores al subsistema en materia de vinculación con las comunidades, de acciones basadas en la detección de necesidades educativas propias, de currículos alternativos diferenciales, de diseño de evaluaciones situadas y metodologías de enseñanza de la lengua materna indígena;
- Persiste un modo burocrático en el funcionamiento de las instituciones educacionales y que subordina los objetivos de modernización e interculturalización de la educación indígena a los procedimientos y prácticas de la cultura funcionalista. Por esta razón, el sistema educacional presenta estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado, vertical y monocultural.

1.5 La propuesta técnica

- Con el propósito de incorporar el enfoque intercultural, de manera transversal, en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria, se prepara un proyecto curricular que implica el diseño de la educación intercultural, basado en aspectos socioculturales, lingüísticos y éticos. Esta propuesta supone que la educación intercultural ya no es sólo para los indígenas, sino para todos los mexicanos.
- Aumentan, aisladamente, las experiencias de diseño de metodologías didácticas para la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna (L1). La metodología didáctica de la enseñanza del español como segunda

lengua (L2), por el contrario, ha desaparecido del conjunto de prioridades de las instituciones centrales y de los programas formadores.

- Ha continuado con vigor la producción de libros de texto y manuales de orientación pedagógica desde las instituciones centrales.
- Desde las instituciones encargadas de la capacitación-actualización del magisterio indígena se inician estudios para reformular las bases conceptuales y metodológicas de la naciente propuesta intercultural, que incluye una reorganización completa del sector formador.

1.6. Procesos escolares e ideologías locales

- Persiste, sin contrapeso a la vista, en todo el espectro nacional de escuelas indígenas la ideología y la enseñanza de la castellanización.
- Maestros, padres de familia, organizaciones comunitarias, aún el sector técnico intermedio de las instituciones educacionales estatales, poseen escasa información y poco conocimiento de la propuesta intercultural bilingüe. Estrictamente, el trabajo pedagógico en las aulas bilingües, documentadas por estudios etnográficos, revelan una aplicación muy parcial de la política y metodología interculturales.
- Estructuras del sindicato magisterial y organizaciones comunitarias de oposición política desafían o reinterpretan la conducción central de la reforma intercultural bilingüe y logran establecer prioridades diferentes en el trabajo de las escuelas indígenas bilingües.
- En la dirección de visibilizar la educación indígena con enfoque intercultural han aumentado ceremonias, acciones culturales con padres y alianzas que denotan mayor participación de comunidades y actores indígenas, lo que pudiera originar nuevas organizaciones y ciudadanías para definir y operar la justicia, la administración local y la educación.

Estos indicios de proceso emergente independiente no aseguran todavía que habrá una real participación social en la implantación de la propuesta intercultural bilingüe ni que se influirá en los acuerdos que contrae el Estado mexicano con las instituciones internacionales, en nombre de políticas multiculturales y democráticas. Desafortunadamente, tampoco garantizan, por el momento, que las cuestiones conceptuales, metodológicas y didácticas del desarrollo educativo indígena con profundidad y prioridad.

En resumen, la educación indígena escolarizada en el país suscita interpretaciones propias de una función o servicio establecido bajo tutela del Estado, que no

ha podido insertarse con un perfil reivindicativo, innovador y democrático en el escenario actual del país. Es plenamente vigente aún la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades. Irónicamente, los mismos organismos internacionales que promovieron el ajuste estructural y la apertura económica mediante acciones afirmativas de subsidio, alertaron después sobre el grave aumento de la pobreza y la profundización de las desigualdades.

2. Perspectivas de la educación escolar indígena

En la dirección de juzgar el desarrollo educativo en contextos interculturales indígenas, desarrollaré en este trabajo tres líneas de análisis para explorar la complejidad estructural y las variadas interdependencias de esta situación. La primera es el conjunto de objetivos contemporáneos que le dan sustancia al desarrollo humano tales como la democratización, la multiculturalidad plural, el derecho indígena y el respeto a la diversidad, que originan los actuales debates políticos y científicos acerca de las particularidades y la importancia de los pueblos originarios en la ingeniería de las naciones actuales. En esta línea tienen especial interés los resultados históricos que producirán las relaciones globales entre el proyecto central y la etnodiversidad en las sociedades contemporáneas.

La segunda línea de análisis es la construcción y la transformación del sistema de educación indígena escolarizada a la luz de las propuestas interculturales gubernamentales y los correspondientes compromisos internacionales del Estado Mexicano en materia de educación y cultura. El sector educativo intercultural intenta producir una escisión, respecto de las instituciones neoindigenistas, lo que puede permitirle un desarrollo separado de condicionamientos políticos. El país dispone del mayor sistema escolar indígena latinoamericano y de grandes ventajas en infraestructura docente y material. Sin embargo, justamente al contrario de lo esperado, esta educación bilingüe muestra indicadores críticos, anacrónicos y de incoherencia respecto de las expectativas de los movimientos y comunidades indígenas.

Y la tercera línea de análisis es la posibilidad de trazar una trayectoria secuencial de diferentes ortodoxias de reforma educativa indígena. En esta parte se discutirá la posible discontinuidad de las principales propuestas institucionales. Se sugerirá aquí que la educación indígena mexicana ha heredado una tradición bilingüista en lo programático, pero castellanizadora en la enseñanza. Surgirá, inevitable, la pregunta: ¿cuáles son las mejores estrategias para generalizar la propuesta intercultural bilingüe? Después de unos 20 años de discursos interculturales innovadores, ¿se

establecerá un nuevo proceso modal de cambio, teniendo a las escuelas bilingües como centro del cambio?

«El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad...nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta...Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y solo si son asumidos por los docentes en forma individual y como colectivo en una escuela» (Murillo, 2003, p. 1).

2.1. La educación intercultural en el marco del multiculturalismo contemporáneo

El multiculturalismo es la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos. Su problemática contemporánea consiste en la presencia y operación del capitalismo como sistema mundial. El multiculturalismo contemporáneo, por varias vías, convive simbióticamente (Fishman, 1984) con la homogeneización sin precedentes del planeta. Esta coexistencia simbiótica, de hecho, excluye la posibilidad de una eventual caída del capitalismo, y más bien focaliza la energía crítica hacia las luchas electrónicas y fácticas en torno a las diferencias culturales, los derechos de las minorías étnicas, inmigrantes, gays y lesbianas y los diferentes estilos de vida (Žižek, 2001). A menor escala, Dietz (2003) propone que el multiculturalismo tiene un potencial transformador de las identidades y apunta hacia la redefinición y reimaginación del Estado-Nación, moviendo las fronteras entre lo étnico, lo nacional y lo global.

El Estado-nación contemporáneo se reorganiza radicalmente en campos tales como el trabajo, el uso de la tecnología, la educación, las comunicaciones y la economía. Un factor que influye en las nuevas políticas culturales y educativas es la etnicización de lo nacional, a partir de la reivindicación y trabajo recreador de las raíces étnicas, es decir, un renovado regreso a las formas primordiales de identificación, proceso típico de las comunidades originarias. La implicación de esta regresión es la posibilidad de resistir o sobrevivir a la tendencia universal del mercado mundial. Hasta ahora, se observa que los procesos de etnicización o identificación primordialista pueden significar la desintegración o la multidireccionalidad (García Canclini, 1989) en la organización del proyecto global. Tal vez la lección más importante de la política postmoderna es que la coexistencia simbiótica entre la forma universal del Estado-Nación con la etnodiversidad se sustenta en precario y temporal equilibrio, entre los intereses y necesidades étnicas particulares y la función potencialmente universal del mercado. La globalización actual, a través del

mercado global, supone su propia ficción hegemónica de tolerancia multiculturista, respeto y protección de los derechos humanos, democracia y otros valores. Al mismo tiempo, implica también su “universalidad concreta” en un orden mundial (Žižek, 2001).

Discursos y movimientos sociales que invocan el carácter liberador del multiculturalismo desarrollan por necesidad una perspectiva contrahegemónica, en el sentido que buscan desestabilizar y contender con los valores y significados que operan con el dilema dominación vs. subordinación en todos los ámbitos de la sociedad, y cuyas prácticas culturales reproducen inequidades (Touraine, 1981).

En tal dinámica, y en poco tiempo, los objetivos de los discursos y movimientos sociales han ido ampliando su alcance: de la ética del pluralismo y la tolerancia pasaron al rediseño de las estructuras públicas como garantías de igualdad y conservación cultural, para llegar actualmente a cuestionar la moralidad del poder político y la creación de nuevos modos de pluralismo político (Vertovec, 1998).

En el marco de la enorme dificultad de compatibilizar la organización de las diversidades culturales con el pluralismo político, los países que se reconocen en el multiculturalismo interno comienzan a advertir la problemática de ofrecer la preparación técnica y las condiciones políticas suficientes para atender las necesidades educativas y sociales de la población multicultural de estudiantes. Nuestros sistemas educacionales, más particularmente, los profesores, aún no entendieron y tampoco se apropiaron del sentido profundamente emancipador de enseñar en una perspectiva multicultural y multilingüe (K. Gutiérrez, McLaren, 1998).

En América Latina, naciones con reconocida tradición escolar indígena apuestan a concepciones interculturales, basadas en los Derechos culturales, en el mejoramiento de la calidad educativa y en la pluralidad lingüística para interactuar armónicamente con el multiculturalismo de la sociedad. Como modo de cambio intercultural, realizan todavía acciones de reorganización del sector escolar, formador y capacitador. También acciones de aplicación ejemplar o innovador de programas interculturales, especialmente, en educación básica. Todavía las intervenciones interculturalistas y las reivindicaciones étnicas tienen menor presencia que los esfuerzos por arraigar el bilingüismo como un soporte de la comunicación educativa y por producir la transferencia cognitiva y académica desde la lengua materna indígena a la lengua más hablada en nuestros países, en el mejor de los casos.

La década de los años 90 ha constituido el tiempo de legitimidad de las doctrinas de los derechos indígenas y la interculturalidad en educación. Y las Constituciones Políticas de los Estados y las políticas públicas, los nichos de reconocimiento. Sin embargo, faltan las adhesiones y compromisos de las sociedades nacionales, los sujetos y sectores excluidos. Dos preguntas no triviales surgen al respecto:

¿Cómo operará la apropiación social de la interculturalidad educativa?
¿Qué objetivos y mecanismos serán necesarios de activar para lograr ese cambio social y político?

A modo de recuento, desde instituciones jurídicas (Presidencia, Congreso), financieras y, especialmente, desde los centros técnicos del sistema educacional se han perfilado tres estrategias aumentar el impacto del enfoque intercultural bilingüe en América Latina:

- 1º El multiculturalismo y también el multilingüismo, es decir, la diversidad lingüística y cultural, han sido reconocidos como referentes esenciales de políticas públicas de los países.
- 2º Las escuelas buscan nuevas alianzas con la sociedad para recuperar su incidencia en la ética ciudadana, razonada y democrática.
- 3º En los diseños curriculares interculturales, identidad, cultura y derechos indígenas han tomado el carácter de prioridad formativa y didáctica por sobre los tópicos lingüísticos.

La tercera estrategia puede especificarse más, identificando modalidades de cambio técnico. Primero, una modalidad terminológica. Las instituciones latinoamericanas han consagrado la expresión “educación intercultural bilingüe” como reflejo de las prioridades mencionadas arriba. Con ello, se ha tomado un atajo que ha soslayado la discusión conceptual y caracterizadora del enfoque. Fuera de consideración, han quedado expresiones como las siguientes: Educación multiétnica (acuñada originalmente por los partidarios del enfoque asimilacionista tradicional), educación multicultural (empleada originalmente por los primeros movimientos multiculturalistas) y educación intercultural (Europa continental y países sudamericanos, principalmente).

Una segunda modalidad técnica es focalizar el cambio hacia el diseño educativo, la formación de recursos docentes y las prácticas escolares, generando una desvinculación con sectores y discusiones sociales compatibles. El resultado es que los centros técnicos se ocupan de las normas y del discurso de lo intercultural en la escuela, mientras que los demás científicos sociales discuten la interculturalidad y la multiculturalización de la sociedad.

Y una tercera, es jerarquizar las prácticas normativas por sobre el nivel analítico. En todos los sistemas escolares que han adoptado cambios interculturales, los textos programáticos y normativos predominan muy por encima de las investiga-

ciones básicas y empíricas que buscan estudiar y valorar el impacto real que tienen las transformaciones educativas propuestas.

Como en otras latitudes, la reorganización multicultural de las sociedades latinoamericana con la ética ciudadana y plural, principalmente, se promueve en ciertos ámbitos educativos, en especial, en la escuela básica y la universidad. El multiculturalismo movido por el mercado, el consumo de tecnologías de información-comunicación y las alianzas políticas opera con otra ética. En cambio, los valores y el desarrollo de prácticas afines a la interculturalidad educativa exigen intervenciones sociológicas (Touraine, 1981 y 1999), que asesoren y den seguimiento al proceso formativo del alumnado multicultural, a fin de contrarrestar los excesos tanto universalistas como particularistas⁷.

En México, los centros formadores interculturales (escuelas Normales bilingües y universidades indígenas, hasta ahora) se consideran sitios clave para la formación de una cultura de capacidad que fomentarían procesos de subjetividad emancipatoria e identidad grupal, cuya cohesión no dependa de la homogenización ni de la exclusión de las diferencias (McLaren, 1995).

En suma, el análisis de la educación en la perspectiva intercultural implica un compromiso con el objetivo de inclusión; entender cada vez más claramente las barreras económicas, políticas y culturales a la justicia social y comprender cómo podemos compartir verdaderamente el poder y pasar de una simple crítica a estrategias para edificar y transformar las escuelas, los sistemas económicos y la vida comunitaria.

Las reformas educativas 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. A pesar del impacto limitado, las doctrinas de la interculturalidad y la participación han comenzado a desmontar las creencias y prácticas monoculturales y a desestabilizar los baluartes verticalistas y euroculturales, pero aún se requiere una transformación radical de las jerarquías en las interacciones e intercambios entre poblaciones lingüística y culturalmente diversas.

Más allá de la interpretación de la realidad actual en clave optimista o pesimista, hay que admitir que enfrentamos un horizonte ambivalente, con peligros reales,

⁷ Sectores contrarios al multiculturalismo cuestionan la focalización en torno al ámbito educativo y académico como campo preferencial de actuación y reivindicación y la insistencia en la necesidad de construir comunidades delimitables y portadoras de identidades discernibles. Postulan que a pesar de todos los esfuerzos por multiculturalizar el ámbito académico, la mirada hacia el “otro” externo muestra poca diferencia con la clásica percepción colonial de la diversidad cultural.

pero con un gran potencial de transformaciones favorables. Y en este contexto, “no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas las visiones en considerar la educación como factor determinante para lograr sociedad auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertenencia, y conjugar progreso, equidad y democracia” (Ottone, 1997, p. 247). Como bien plantea Stavenhagen (1999), las nuevas democracias latinoamericanas tendrán que asumir los entornos pluriculturales y multiétnicos de sus poblaciones en el marco de un concepto diferente de ciudadanía multicultural. El multiculturalismo contemporáneo definirá el entorno real de las posibilidades de desarrollo de las comunidades en los próximos años, continuarán sus impactos y no se detendrá con las legislaciones. No obstante, se espera de la escuela un papel que no puede afrontar porque en las interdependencias de la globalización la comunicación, la información, los servicios y la ética intercultural no se articulan ni se solucionan desde la escuela, sino que constituyen la función de las industrias culturales.

2. 2. El sector interculturalista indígena se escinde de las tradiciones indigenistas

A partir de la revolución social de 1910, la educación escolar de alumnos indígenas fue una gestión mixta de valerosos maestros con el sector indigenista que emprendió diversas acciones y proveyó siempre los recursos. Este origen se define como una intervención oficial, intencionada y diferenciada (segregada) para sostener una educación escolarizada de la población indígena rural y migrante. Esta gestión mixta colocó en escena una variada serie de instituciones indigenistas escolares y diversas propuestas político-culturales y lingüísticas. Esta tónica cambia a finales de los años 70, cuando se crea el subsistema de educación indígena, bajo la gestión dominante de la Secretaría de Educación Pública. Pero las huellas del indigenismo no desaparecieron del todo en el actual universo de escuelas indígenas mexicanas. Ni siquiera la doctrina de la modernización educativa pudo eliminar esos resabios colonialistas internos. Sin embargo, la implantación de la doctrina intercultural bilingüe del actual programa educativo (2001-2006) parece crear una verdadera escisión con el indigenismo.

Un rasgo constante de los programas escolares indígenas, desde 1936 a la fecha, es la reiterada, pero hasta inviable orientación bilingüista, sin que se haya podido conformar un modelo educativo congruente con los orígenes reivindicativos de la educación indígena y sin conseguir todavía un impacto pertinente y alternativo sobre la práctica docente del magisterio indígena.

¿Será diferente la suerte de la propuesta intercultural bilingüe? Los documentos programáticos oficiales inmediatamente anteriores (Cf. DGEI-SEP, 1986 y 1990), si bien actualizan sus bases técnicas, carecieron de un proyecto académico viable (curricular y metodológico); recargaron sus diseños con acciones administrativas racionalizadoras (Habermas 1989). Los documentos programáticos institucionales actuales se encuentran en una fase incipiente, insinuando su perspectiva a partir de tres prioridades: normalización en el funcionamiento laboral del sistema escolar, ampliación del alcance de la intercultural a otros ciclos educativos y la asunción del ambiguo bilingüismo real, como objetivo del programa⁸.

Una rapidísima ojeada histórica nos mostrará una variada sucesión de postulados políticos, culturales y lingüísticos. En los años 20, se instituye la concepción de la integración nacionalista, que impulsa la incorporación de los indios y los mestizos en la sociedad nacional, a través de la escuela rural, concebida explícitamente como una institución de cambio social y de castellanización.

En mayo de 1939, bajo la inspiración del relativismo cultural, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y poco después, en abril de 1940, el Primer Congreso Indigenista Interamericano corrigen la imposición del castellano como lengua general y se reformula la política integrativa proclamando el respeto a la dignidad y a la cultura del indio. Es más, se declara iniciada la “era científica” de la educación indígena en México. Con este pretexto, se da entrada a otra intervención norteamericana, ya que se autoriza la injerencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), avanzada del evangelio protestante, en el funcionamiento de esta educación.

Entra en juego, durante 1964, un indigenismo de participación, que sigue las concepciones de dependencia y marginalidad desde la perspectiva de la CEPAL. Se crea el sistema nacional de promotores bilingües, importante embrión del magisterio indígena mexicano⁹.

A partir de 1968 se desarrolla, entre otras, la corriente etnicista que postula el controvertido principio de que las culturas indígenas poseen opciones fuera del

⁸ No falta en los documentos institucionales acerca de la educación indígena el propósito de promover el bilingüismo en los alumnos. Para ello, se han utilizado un sinfín de terminologías. La actual Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe utiliza la oscura noción de bilingüismo real, posiblemente para implicar la convergencia entre el bilingüismo funcional y el desarrollo armónico de la lengua escrita en la lengua materna y la segunda lengua. Pero la cuestión de fondo no son los calificativos gubernamentales, sino la formulación de políticas educativas y lingüísticas sin tener adecuados conocimientos sobre las interrelaciones y el paralelismo entre el bilingüismo social y el aprendizaje escolar. Cf. Ninyoles, 1980, para la expresión bilingüista.

⁹ La ANPIBAC (Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües) adquirió un enorme liderazgo en este proceso de inserción de la educación bilingüe indígena y de las acciones organizativas y culturales en el contexto de las instituciones oficiales. En los hechos, se constituyó en una de las vanguardias más interesantes de la época.

sistema capitalista, ya que no basarían su legitimidad en términos de la cultura nacional, sino en un pasado propio y distinto (Cf. Bonfil, 1989).

En forma por demás declarativa, esta concepción trata de ser introducida y aplicada en el llamado modelo bilingüe y bicultural. Sin duda, el proyecto más difundido, conocido y aceptado en abstracto dentro del ámbito indigenista escolar. Paradójicamente, a causa de la descentralización administrativa puesta en marcha por el programa “Educación para todos” (1976-1982), y en nombre de la educación bilingüe bicultural, se generaliza e intensifica la castellanización directa, compulsiva e improvisada, en toda la geografía del subsistema de educación indígena (Cf. Aguirre Beltrán, 1987).

En el siguiente período gubernamental, se anuncia la propuesta curricular bilingüe, quizás el intento programático más consecuente e interesante de los últimos cuarenta años, que sufrió el rechazo o postergación de la propia Secretaría de Educación Pública en el sexenio de la “renovación educativa” (1982-1988), lo que bloqueó cualquier posible puesta en práctica. En los años 90, el programa de modernización educativa se asume como una coyuntura diferente y superior para la educación indígena. Diez años después, el Gobierno Federal adopta la doctrina de la educación intercultural bilingüe y decide la reorganización completa del sector escolar indígena, incluyendo la sustitución o creación de instituciones formadoras, materiales didácticos, becas y nuevas reglas para la educación rural indígena. En realidad, si nos atenemos a las prioridades declaradas por la política social del Estado Mexicano durante la segunda mitad del siglo XX esta cantidad y variedad de propuestas educacionales para el sector indígena no debiera causar extrañeza alguna (Cf. Tello Macías, 1990). Más bien, lo que sorprende por su persistencia es la brecha muy manifiesta entre el adaptable discurso indigenista y la realidad escolar en las zonas indígenas, la cual continúa exhibiendo una incontrarrestable tendencia castellanizadora y de desplazamiento de la lengua y cultura autóctonas. Y de paso, muestra que el actual sistema nacional centralizado no es garantía de equidad educativa y que no ha podido solucionar los resultados escolares regresivos.

Un resultado adverso, de rezago, permanece en la educación escolar indígena en México desde que se convirtió en sistema nacional: no ha producido la implantación completa de algún diseño bilingüe (es temprano para lo intercultural) en los miles de escuelas bilingües indígenas del sistema, sea el enfoque teórico que fuere. Existen, ciertamente, numerosos intentos documentados, tanto por la Dirección General de Educación Indígena (SEP) como por las investigaciones sociolingüísticas y educativas, los cuales muestran esfuerzos puntuales y limitados a la alfabetización en lengua materna indígena (entiéndase, lectoescritura de umbral inicial) y a la práctica del español hablado. Por el otro lado, cabe reconocer también

que han ocurrido numerosas experiencias puntuales tendientes a instalar prácticas culturales en el trabajo escolar, tales como tecnologías tradicionales agrícolas, recuperación de vestimentas, promoción de nombres indígenas, recopilación de tradicionales orales y otras.

Con alta frecuencia, procesos escolares que adoptan la ortodoxia bilingüe se focalizan en la habilitación lingüística de los alumnos indígenas durante los grados iniciales de la educación primaria, especialmente en preescolar y primer grado, momentos escolares cuando más bilingües son las propuestas. Las características programáticas de los demás grados de la educación indígena, en estos momentos, en poco se distinguen respecto de cualquier escuela primaria rural mexicana. Es de destacar, por otra parte, que las iniciativas con más arraigo y éxito para profundizar e innovar radicalmente la educación indígena provienen en algunos casos, de gestiones estatales y, más frecuentemente, de comunidades o de organizaciones étnicas independientes, que plantean acciones escolares desde fuera del sistema centralizado.

La interpretación que cabe en este caso es que existe una incompatibilidad no resuelta en cuanto al modo del cambio de las comunidades indígenas. Proyecto institucional o proyecto de autodeterminación es el dilema que las políticas interculturales no pueden ignorar y que está dificultando la apropiación comunitaria de la doctrina de la interculturalidad.

Formular un juicio sobre el bajo impacto en el desarrollo del bilingüismo escolar, la formación-capacitación insuficiente de los maestros indígenas, la capacidad para producir y acceder a fuentes académicas de la información y la apropiación muy inicial de la doctrina de la interculturalidad educativa se antoja como una tarea evaluativa inalcanzable, si no se identifican los significados y los objetivos que emanan de las instancias responsables de la administración y ejecución de esta función social y diferentes actores educativos. No se trata de juzgar las diversas gestiones gubernamentales, sino de posicionar un plan de cambio educativo de largo plazo, dando continuidad y progresividad a las acciones. Todavía no se lograron los consensos sobre las reformas y las estrategias de cambio que se requieren. Más debatible aún es el horizonte social mexicano donde se articulará la educación intercultural bilingüe, la política social y el desarrollo económico del país.

2. 3. Principales transiciones de la educación escolar indígena en México

La historia mexicana de la educación escolar indígena, a partir de los años 30 especialmente, muestra un crecimiento explosivo de la cobertura y, por ende, de un subsistema escolar tendiente a la diferenciación formativa. Nacida como un servicio

importante del sector indigenista, sigue una trayectoria de transferencia paulatina al sector responsable de la educación básica, con diversas modalidades de organización. En este transcurrir institucional, estrechamente ligada a las sucesivas gestiones presidenciales, ha probado parámetros vinculados a la enseñanza bilingüe y a los entornos culturales, ha aplicado diseños curriculares subordinado a los programas nacionales, ha mejorado considerablemente la tecnología y la producción de libros de texto en lenguas indígenas y, en el último tiempo, ha emprendido la creación de nuevas instituciones formadoras de maestros indígenas (Escuelas Normales Indígenas y Universidades Indígenas). Sin embargo, cual pesado fardo, la educación escolar indígena continúa como un proyecto poco coherente con las necesidades de las poblaciones indígenas, con poquíssima vinculación con el mundo laboral y las condiciones socioculturales que imperan en el país. Pese a la ideología etnicista que predomina en sus planteles, esta educación no puede sacudirse de la asociación política con los gobiernos federales y estatales y de ser un espacio de castellanización generalizada.

Con frecuencia, se cuestiona el papel de las instituciones formadoras en esta situación. Pero también se desarrolla el debate en torno a las responsabilidades de los sectores gubernamentales y comunitarios sobre las escuelas, en la confianza de que la participación, democratización, formación autogestionaria, aprendizaje situado y evaluación de la educación escolar indígena, por ejemplo, tendrían mucha más viabilidad si provinieran de las alianzas con las comunidades de base.

Por otra parte, con fines de evaluación y de planificación, se ha producido cierto interés por sistematizar la historia de la educación indígena latinoamericana. Desde sectores técnicos de proyectos EIB con apoyo internacional y desde investigadores, especialmente, se ha intentado establecer una suerte de historia científica de las orientaciones principales o, figurativamente, paradigmas de la educación indígena escolarizada, a fin de enfatizar la progresividad y el carácter alternativo de la doctrina intercultural bilingüe.

Las postulaciones paradigmáticas, hay que hacerlo notar, pueden crear la ilusión de que los llamados paradigmas representan ciclos reales acabados de desarrollo educativo. Como si fuera un borrar y contar de nuevo, desaparecen los problemas y los rezagos, por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos. El caso mexicano es particularmente significativo. Dificultades presentadas desde los inicios de la educación bilingüe, tales como la normalización ortográfica de las lenguas indígenas, la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna y la metodología para la enseñanza de segundas lenguas (español y lengua indígena, en determinados casos) permanecen como tareas técnicas por resolver, pero que los maestros afrontan de cualquier modo porque la enseñanza

y el aprendizaje no se detienen a esperar a los técnicos. No es extraño, por tanto, que concepciones y recomendaciones de 2004 se afronten con pedagogía de hace 50 años. En consecuencia, la aplicación coherente de algún modelo de interculturalidad bilingüe (EIB) no depende únicamente de los paradigmas u ortodoxias de reforma educativa. Se requiere todavía de mucho más. Sin embargo, una cosa a favor debemos reconocer en esta línea de análisis: los diversos intentos de cambio programático y metodológico reflejan una voluntad política muy consolidada internacionalmente de influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígenas, redefiniendo el papel de la educación en el vasto esfuerzo de permitir la realización al mayor número de individuos de origen indo y afroamericano de los actuales países latinoamericanos (Cf. Lesourne, 1993, Le Bot, 1997 y Albó, 1995). Nos ayuda, de algún modo, a imaginar el itinerario de las transformaciones que será preciso lograr.

En trabajos anteriores (Muñoz, 1998 y 2000), he propuesto que los intentos por establecer la historia científica de la educación indígena operan con el procedimiento de identificar rasgos o factores principales de la etnicidad o indianidad. Ciertamente, se manejan los elementos ya clásicos tales como el lenguaje, la identidad, la tradición oral, cosmovisión y cultura material. Las tres principales concepciones de la educación indígena escolarizada, como veremos, muestran distintas jerarquizaciones de esos factores de la etnicidad. Por esta razón, la apropiación de la propuesta intercultural bilingüe pasa por instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, dentro de la cual el lenguaje es el artefacto simbólico que posibilita una comunicación, un diálogo, una interacción propicia para el pensamiento, el conocimiento y el desarrollo sicosocial, situado en las coordenadas de la matriz cultural indígena. Este es el impacto ideológico de la sustitución del paradigma de la educación bilingüe bicultural, hasta el momento. Antes, en los años 70, la doctrina del bilingüismo y biculturalismo en la educación indígena había remplazado la vieja propuesta integracionista de los años 30 llamada “educación bilingüe”. Se trata, por tanto, de un continuo que arranca de la concepción lingüística de la educación bilingüe, pasa por una fase de dualidad lingüística en un marco preferentemente monocultural y tiende en nuestros días a una concepción cultural y de Derecho.

Esta hipótesis clasificatoria, para los efectos de este análisis, se sustenta en tres principios:

- 1º La cultura es un factor central (etnicidad-identidad) en el aprendizaje y formación del alumno indígena y no indígena,
- 2º La educación debe incidir en el desarrollo general de las poblaciones indígenas y

3º Las lenguas históricas y las prácticas comunicativas poseen un carácter constitutivo en los mundos indígenas específicos.

Presento esta hipótesis de secuenciación conceptual en el cuadro siguiente.

Cuadro 2. Propuestas principales de la educación indígena escolarizada

Educación bilingüe (EB)	Modelo democratizador
Educación bilingüe bicultural (EBB)	Modelo de capital humano y de superación de la marginalidad
<ul style="list-style-type: none"> • Educación bilingüe intercultural (EBI) o Educación intercultural bilingüe (EIB) • Educación indígena educación multicultural, educación endógena, educación propia etnoeducación 	Modelos liberales de capital humano Modelos críticos de resistencia

De acuerdo con los principios mencionados arriba, la primera ortodoxia o paradigma (educación bilingüe) admite la caracterización como propuesta de la diversidad como problema educativo y de desarrollo. Es decir, tanto la cultura como la lengua indígena son considerados obstáculos para la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. Con base en concepciones democratizadoras se realizan acciones que flexibilizan el acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idioma hispánicos. No fue extraño ver en este período la sustitución practicista de los esquemas transicionales por prácticas castellanizadoras directas.

La segunda ortodoxia o paradigma (educación bilingüe bicultural) puede caracterizarse como la propuesta de la diversidad como recurso. Con base en la concepción de permitir el acceso de las mayorías a la educación y al desarrollo industrial, se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades. Por razones de política mundial, se asume el principio de la interculturalidad dual o polarizada, que circuló en estos ambientes educativos como la biculturalidad complementaria al bilingüismo. En este rango histórico, se construyen los primeros y pioneros sistemas educacionales indígenas en países tales como México y Ecuador. Sin embargo, dada la escasa experiencia innovadora y la casi inexistente investigación de la educación indígena en la época, el factor lingüístico continuó gravitando centralmente, con principios y tecnología de la lingüística aplicada. Prevaleció, en suma, la castellanización y la monoculturalidad tanto en los currículos como en los aprendizajes. No se transformó, en el fondo, la escuela pública indígena.

El tercer paradigma (educación intercultural bilingüe o educación multicultural) constituye la expectativa que se aspira a construir y puede caracterizarse como la propuesta de la diversidad como Derecho. Una de las circunstancias relevantes de esta educación alternativa es la negociación o discrepancia no terminada entre las institucionales educacionales y los movimientos y organizaciones indígenas. En el cuadro 1 presento esta discrepancia como la lucha entre modelos neoliberales de capital humano y modelos críticos de resistencia. En todo el continente, puede observarse esta contradicción, que está deteniendo y desvirtuando el desarrollo educativo en las regiones interculturales. Dos componentes cruciales en los modelos críticos de resistencia que plantean comunidades indígenas son la autonomía y el control endógeno, autogestionario de la educación. Las comunidades costeñas de las regiones autónomas de Nicaragua, por citar un ejemplo, son las únicas que han logrado hace 15 años la incorporación del estatuto de autonomía en la Constitución Política.

La concepción, administración y aplicación del enfoque intercultural y bilingüe, si bien muestran convergencias en cuanto a la orientación incluyente de las políticas públicas y a los principios subyacentes en las ortodoxias de cambio educativo, muestran un alto grado de diferenciación y complejidad en las regiones indígenas de los países latinoamericanos. Las diferencias no sólo se refieren a la normatividad jurídica y a las realidades sociopolíticas específicas, sino a las modalidades de organización educacional, tecnologías de libro de textos, niveles de estandarización de las lenguas indoamericanas, formación y capacitación de profesorado indígena; también, ciertamente, a las modalidades culturales de pensar, conocer y de enseñar dentro y fuera de la escolarización en las comunidades indígenas. Por eso, el desarrollo de las nuevas identidades individuales y colectivas que propugne la educación escolar indígena reclama también una perspectiva flexible, múltiple, compleja y evolutiva para comprender los problemas fundamentales y globales de la ciudadanía multicultural (Morin, Edgar en Bocchi y Ceruti, 2004).

3. Reflexiones finales

A pesar de las discusiones y propuestas trascendentalistas de la educación sensitiva a la diversidad lingüística y cultural, pueden observarse dos tendencias comunes en los países de la región. Primero, la educación escolar indígena es un área de inversiones y subsidios públicos, que se traducen en gestión, administración, financiamiento y evaluación oficiales, con organización nacional (sistemas nacionales o proyectos especiales o programas adjuntos). La segunda es el posicionamiento de la reforma intercultural en el sector de la educación básica, extendida a 9 o 10

grados escolares, pero cargada de indicadores críticos o de rezago, lo cual aumenta la “fragilidad” social de la interculturalidad educativa: no sólo necesita la apropiación de la ciudadanía multicultural, sino también eficiencia, pertinencia, calidad y participación.

Estas reorientaciones representan acuerdos y objetivos que los Estados nacionales han suscrito con la corriente internacional de humanización del desarrollo y profundizan la modernización educativa, con sus componentes de equidad de la calidad y la pertinencia. Es la importancia que tiene el programa Educación para todos, promovido por la UNESCO en el Foro Mundial de Educación en Jomtien, hace más de diez años. Esta inserción multilateral puede explicar por qué la educación indígena muestra rasgos de un desarrollo institucional tutelado.

En tanto política pública, la educación escolar indígena se vincula con la reforma educativa nacional y trata de sumarse a otras reformas del Estado. El sistema de la educación indígena pública participa en reformas institucionales, que se orientan a dar más poder a actores regionales. “La más importante de las reformas estructurales fue la descentralización de la educación básica y normal” (SEP, 2000^b, p. 6). Cabe, en consecuencia, preguntarnos: ¿Quiénes son los actores sociales de la educación intercultural bilingüe? Una posibilidad necesaria, interesante, aunque no ejercida plenamente, es la alianza entre actores sociales (externos e internos) tanto para la gestión como para el desarrollo de la educación básica. Eventualmente, esta interacción hacia fuera del sector educativo podría transferir el enfoque intercultural a otras políticas sociales, tales como la procuración de justicia, los medios de comunicación y servicios de salud.

Las acciones y programas interculturales del Estado mexicano han adoptado la bidireccionalidad. A modo de dirección principal se declara que la educación destinada específicamente a los grupos indígenas se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. La segunda se refiere a la población no indígena, a fin de combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo y promover una justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la Nación (Ivi, p. 75-76).

Se ha ampliado el concepto de territorialidad, en torno a dos cuestiones muy sensibles: primero, la desterritorialización de la función educativa en cuanto se admite la inequidad sobre los migrantes de las zonas rurales hacia las ciudades que demandan servicios de educación básica. El hecho de que los servicios para indígenas se hayan concentrado en las regiones de origen ha reducido grandemente la experiencia institucional de esta educación en zonas urbanas. Y segundo, de un grado

parcial, tiende a aceptarse la autodeterminación y soberanía de las comunidades indígenas para desarrollar su proyecto de vida.

Por último, como si fueran cuestiones de legitimidad de la política educativa y de gobernabilidad del sistema escolar mexicano, resulta fundamental el problema de la democratización de la gestión, quiénes participan en las definiciones y en las decisiones. Detrás de los actores indígenas no sólo hay hablantes de lenguas originarias, patrimonios de la nación, sino también identidades étnicas, culturales, de género o simplemente comunidades humanas.

Ahora bien, la participación de pueblos, comunidades y líderes para lograr la apropiación de la doctrina intercultural bilingüe seguramente pondrá en otro orden y con otros significados todas las dimensiones esenciales de un proceso educativo escolarizado, como son el propio sistema, los docentes, las escuelas, los aprendizajes y las comunidades educativas. Esto es, todo lo necesario para construir una educación congruente con los orígenes ideológicos, las necesidades y las expectativas de los pueblos indígenas.

Con base en los consensos y recursos que activan los organismos multilaterales y la nueva ortodoxia interculturalista y de calidad, se presenta una nueva oportunidad a los programas culturales y educativos instalados en las regiones indígenas podrán romper la colossal, prolongadísima e inaceptable brecha entre las propuestas educativas y las realidades escolares.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, G. (1987). Sobre teoría e investigación en la antropología social mexicana, *Papeles de la Casa Chata* 3, pp. 79-87.
- Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, CIPCA, UNICEF, Bolivia.
- Bocchi, G.l. & Ceruti, M. (2004) *Educazione e globalizzazione, prefazione de Edgar Morin, introduzione*, Milano, Raffaello Cortina editore.
- Bonfil, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*, México, editorial Grijalbo.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, México, Granada, Universidad de Granada-CIESAS.
- Dirección General de Educación Indígena. (1986). *Bases generales de la educación indígena*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Dirección General de Educación Indígena. (1990). *Programa para la modernización de la educación indígena 1990-1994*, México, Secretaría de Educación Pública.

- Fishman, J. (1984). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival, perspectives on Language and Ethnicity*, Berlin, Mouton Publishers.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- Gros, C. (2001) *Etnicidad, violencia y ciudadanía, Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano*, iheal-Universidad de Paris III, Cátedra Patrimonial CIESAS_CONACYT.
- Gutiérrez, K. & McLaren, P. (1998). Políticas globales y antagonismos locales: la investigación y la práctica común como disidencia y posibilidad, en *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, ed. McLaren, Peter, México, Siglo XXI, pp. 193-223.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Editorial Taurus.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2000). XII Censo General de Población y Vivienda 2000, México,
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2002). Estadísticas de educación, México.
- La Jornada. (2001). Modificaciones del Senado a la ley Cocopa, Perfil La Jornada, 28 de abril de 2001.
- Le Bot, Y. (1997). Subcomandante Marcos. *El sueño zapatista*, México, Plaza & Janés editores.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*, Barcelona, editorial Gedisa.
- Luykx, A. (2003). Diversity in the New World Order: The Globalization of Educational Policy in indigenous Latin America, Ms.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Ed. Siglo XXI.
- Muñoz Cruz, H. (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, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 31-50.
- Muñoz Cruz, H. (2000). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México, Documento base Seminario sobre Políticas educativas y lingüísticas en regiones interculturales de México, UNESCO, México, Ms.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes, reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2003, 1, 2, <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

- Ninyoles, R. (1988). *Idioma y poder social*, Barcelona, Cátedra.
- Ottone, E. (1996). Globalización y transformación educativa, *Perspectivas*, XXVI, 2, pp.247-256.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid, ed Taurus.
- Secretaría de Educación Pública-Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000a). *México en el foro mundial de educación Dakar 2000*, Dirección General de Relaciones Internacionales SEP_UNESCO, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000b). *México Jomtien + 10. Evaluación nacional de "Educación para todos"*, Dirección General de Relaciones Internacionales SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2000c). *Informe de labores 1999-2000*, Nov de 2000 SEP, México. SEP, Portal de. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4413_información_básica-g/
- Stavenhagen, R. (1999). Derechos humanos y ciudadanía multicultural: los pueblos indígenas en Nieto, Jorge et alii (1999), *Sociedades multiculturales y democracias en América Latina*, México, UNESCO & Unidad para la Cultura Democrática y la Gobernabilidad, pp. 17- 36.
- Tello Macías, C. (1990). Existen en México 40 millones de pobres, 18 de ellos en extrema pobreza, «Órgano Informativo», 35, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 4-5.
- Touraine, A. (1981). *The Voice and the Eye: an analysis of social movements*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Touraine, A. (1999). Iguales y diferentes, en UNESCO, *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*, ediciones Madrid, UNESCO, pp. 54-63.
- UNESCO. (2002). *31C/4 Medium-Term Strategy 2002-2007: Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication*.
- Vertovec, S. (1998). Multiculturalism, en *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies*, ed. M. Martinello, Utrecht, Utrecht University-ercomer, pp. 25-38.
- Žižek, S. (2001). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en Jameson, Fredric, Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós, pp. 137-138.

Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas¹

Una manera realista de vincular las discusiones sobre las funciones y logros de la educación indígena latinoamericana y los objetivos de la investigación sociolingüística es identificar y analizar adecuadamente las principales experiencias sociales que están viviendo las sociedades indígenas.

En el último segmento del siglo xx, especialmente, frecuentes historias de poder y dominación transnacional, de formación de nuevas naciones y de regiones autónomas, de perpetuación de instituciones sociales y de fascinantes medios cibernéticos de transmisión de la cultura y la información han convertido aspectos de la comunicación verbal en las sociedades humanas en problemas centrales de las ciencias sociales contemporáneas. Con base en esta constatación, Gumperz (1996) hace ver que algunos de los científicos sociales modernos más influyentes conciben los procesos sociales como procesos esencialmente comunicativos.

Las historias contemporáneas de los pueblos originarios de América, África y Asia rebasan en cantidad y complejidad los actuales esfuerzos de documentación e investigación sobre las tendencias y las transformaciones sociolingüísticas de estas sociedades. Comprender la etnodiversidad, la pérdida de lenguas, la identidad desterritorializada y la educación indígena en los nuevos procesos políticos, por ejemplo, constituyen discusiones que amplían los objetivos de la sociolingüística; situación que obliga a ocuparnos tanto de los objetos de análisis como de la racionalidad de la interpretación.

En este trabajo propondré un inventario básico de experiencias sociales de las poblaciones indoamericanas que están cambiando las prácticas comunicativas, las identidades, las capacidades lingüísticas y el estatus de las lenguas. Me esforzaré además por mostrar ciertos impactos en algunos escenarios de los procesos educativos, en los cuales se intenta acabar con las funciones tradicionales y destructivas de la escuela pública indígena y construir un proyecto educativo diferenciado y reivindicador.

¹ Publicado en L.E. López & I. Jung (Comps). (1996). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Editorial Morata, PROEIB-ANDES, Cochabamba, Bolivia y DSE, Bonn, Alemania, pp. 157-191. ISBN 84-7112-441-6.

1. Migración y cambio sociocultural

La última década ha sido pródiga en acontecimientos que cuestionan la vieja distinción entre modernidad y tradición. Entre USA y México, incluyendo Centroamérica, se ha ido configurando un espacio social, cultural, tecnológico y económico, que no hemos comprendido plenamente porque constituye una nueva forma de historia.

La teoría de la modernidad se colapsa, según Kearney (1996:4), porque no percibió los procesos sociales y económicos que determinan la reproducción social y cultural en un espacio desterritorializado, que simultáneamente destruyen y recrean la identidad indígena, en el marco de un fenómeno de gran movilidad poblacional.

Los poderosos factores de expulsión que arrojan a los indígenas de sus comunidades y regiones ancestrales no encuentran condiciones proporcionales en las sociedades receptoras, ya que éstas no tienen la voluntad política, ni la capacidad ni los recursos suficientes para absorberlos. Devoradas, mas no digeridas, las poblaciones indígenas no permanecen en un estado puramente “tradicional”. Aunque ya no pueden sobrevivir completamente en un solo escenario, trabajan, estudian, residen, se recrean o transitan por necesidad en otros espacios que no son ni tradicionales ni modernos, pero que sí constituyen campo fértil para el desarrollo y hasta la invención de identidades indígenas y formas sociales, cuya dinámica desconocemos en lo esencial.

Las corrientes migratorias de indígenas hacia Estados Unidos y hacia los centros urbanos nacionales han promovido en la actualidad la formación de numerosas comunidades transnacionales y transregionales que existen como tejidos socioeconómicos extendidos entre los países latinoamericanos y los Estados Unidos y puntos intermedios. En México, estas comunidades han penetrado en los espacios políticos, geográficos, culturales y económicos en donde los gobiernos de México y Estados Unidos no ejercen una plena hegemonía. Entre esos espacios podemos citar los campos de jornaleros agrícolas migrantes dentro y fuera del territorio nacional, los campamentos de refugio político, los mercados de la economía informal, las fiestas comunitarias y las regiones y proyectos de autonomía y autodeterminación. En estas comunidades transnacionales persisten las identidades aparentemente tradicionales, a pesar de que la migración indígena se introduce y permanece por largo tiempo en las entrañas mismas de la sociedad postindustrial (Kearney, 1996, p.1).

En estos espacios de hegemonía étnica, algunos miembros de las comunidades transnacionales y transregionales indígenas han forjado nuevas expresiones de identidad indígena, asociadas a formas culturales y políticas, que se expresan en organizaciones de indígenas.

Sin estas organizaciones, la migración como recurso de sobrevivencia frente a las condiciones de extrema pobreza de los pobladores indígenas deriva en una castellanización y en la pérdida de confianza sobre las posibilidades de su propia cultura e idioma como mecanismos de sobrevivencia y proyección social. La presencia cada vez mayor de población mestiza hispanohablante al interior de la región étnica, la expansión de las zonas urbanas, aunados al poder hegemónico del español, a través de los ámbitos de representación y control institucional, medios de comunicación y servicios asistenciales, han ido configurado un fenómeno de diglosia expansiva, que representa la vieja historia de asimilación de la identidad y la cultura indígena.

Las identidades indígenas mexicanas actuales en los espacios transnacionales o globales, como forma social y cultural moderna, refieren tanto a fenómenos geoeconómicos tales como migración, comercio y comunicación que trascienden a las fronteras nacionales, como a su constitución al margen del indigenismo y otras estructuras ad hoc del Estado-nación. Por eso, la dinámica de la identidad indígena y la relación entre las comunidades indígenas y el Estado-nación son distintas en el espacio transnacional y en el espacio de la modernidad.

Diversas teorías concibieron la migración como una fuerza que transforma la tradición en modernización, mediante la erosión de las identidades indígenas, el fomento del mestizaje y la “incorporación” de los indígenas en la sociedad y cultura modernas. Contra lo asumido, muchas experiencias muestran inesperados procesos de revitalización y gestión, como las siguientes:

- (1) la convergencia de etnias diferentes en los nuevos espacios transnacionales, produciendo relaciones y organizaciones novedosas basadas en principios sociales, muy diferentes de las comunidades corporativas cerradas.
- (2) La aproximación física y electrónica de las etnias en el multiculturalismo de la sociedad receptora dominante, incapaz para digerir lo extranjero. Así, no disminuye la migración ni las acciones de lucha de indígenas mexicanos y centroamericanos en el sur de USA, especialmente en California, pese al clima anti-migratorio, expresado en la infame Proposición 187, en la declaratoria del inglés como única lengua oficial en 25 estados de la Unión americana y en vergonzosos maltratos a los migrantes ilegales.
- (3) El acceso parcial a la sociedad y economía dominantes mediante nuevas formas políticas y culturales. En el hiperespacio, los migrantes indígenas, independientemente de la filiación étnica, se enfrentan a las estructuras económicas y políticas, con la ayuda limitada del poder nacional mexicano y con sus propias identidades sociales, cuyas formas más notables son las

comunidades transnacionales (Kearney 1996:16) y las organizaciones productivas independientes.

- (4) Un protagonismo notable y extensivo en las redes informáticas de la cuestión indígena a partir del impacto específico de movimientos (EZLN en Chiapas, México) o iniciativas internacionales (Declaración de derechos de los pueblos indígenas, Acuerdos de Paz en Guatemala) consiguiendo un hiperespacio de simultaneidad y de acceso parcial a los debates políticos de la sociedad dominante.

En suma, el hiperespacio constituye un proceso de simultaneidad, de cooperación directa y hegemonía étnica (*empowering*), potenciado por el capital de los medios impresos y también por los medios electrónicos de comunicación, que generan experiencias y expectativas sociales que presionan fuertemente a la política y escuela indígenas.

2. Urbanización intensiva

Los cambios registrados durante los dos últimos decenios en la distribución de los ingresos han provocado un fenómeno considerable de empobrecimiento del campo y una reducción de la población económicamente activa en la agricultura (del 50 al 30% entre 1950 y 1980). La urbanización intensiva no sólo dio lugar a una disminución de la fuerza de trabajo rural y una evolución en los hábitos y las estructuras familiares, sino que además provocó un aumento del trabajo de la mujer en la célula familiar (Chlebowska, 1991, p. 27).

A modo de comparación, cabe señalar que la población africana se ha duplicado entre 1950-1980, pero la población urbana se multiplicó por cinco en 1988. Y se duplicará aún más al final del siglo. Según proyecciones de la ONU, en el 2000 será urbana el 42% de la población del continente africano. Fenómenos semejantes se observan en nuestra región; sin embargo, los modelos programáticos de la educación bilingüe parecen ignorar esta corriente poblacional dominante y continúan asumiendo la ruralidad como el fundamental y único modo de vida de los indígenas.

Según Manessy (1993, pp. 22-23), estudios sobre la urbanización africana contemporánea y sus efectos lingüísticos muestran resultados análogos a los procesos evolutivos que se dan en las culturas rurales o étnicas de las mismas lenguas. Richardson propone la deducción de algún sistema general de sistemas mediante el cual se urbanizan los lenguajes tribales, con modificaciones estructurales tales como la explicitación de los constituyentes del enunciado, la redundancia de las marcas y las variaciones del significado; la fijación del orden de los constituyentes

del enunciado, la descomposición de las formas sintéticas en unidades significativas simples, la reducción del sistema morfológico, la transferencia al léxico de categorías 'desgramaticalizadas' y una flexibilidad estilística.

Sobre la base de que las situaciones plurilingües en el continente africano son la regla más que la excepción, este investigador propone un modelo jerárquico para dar cuenta del repertorio del individuo políglota, a partir de tres factores:

- 1) la eficacia comunicativa del hablante
- 2) los vínculos afectivos que unen a los interlocutores de la situación
- 3) las relaciones con el patrimonio cultural asociado con los hablantes

Pero semejante organización resulta inadecuada a la vida urbana, a los medios que se emplean en las ciudades modernas, cosmopolitas, puesto que se apoya en solidaridades étnicas o familiares que atienden propósitos de identidad antes que a la práctica efectiva. La estructura social de la ciudad favorece, por el contrario, la competencia individual por el prestigio y el poder económico, que generan nuevas necesidades comunicacionales. El estatus del individuo no se define por la posición que ocupa al interior de su grupo, sino por la multiplicidad y diversidad de relaciones que contrae con otros individuos.

La urbanización en materia de lenguaje puede describirse como resultado de la operación simultánea de dos procesos antagónicos: uno refiere a la transformación del tejido social que reduce la funcionalidad de los comportamientos lingüísticos tradicionales y extiende notablemente los espacios de la comunicación interétnica; el otro utiliza la lengua como un medio de identificación y de categorización dentro del mosaico de la masa cosmopolita de usuarios del hablar urbano, que permite delimitar barrios y comunidades citadinas. El predominio de uno sobre el otro dentro de las prácticas de los hablantes depende del grado de integración a la cultura urbana y, de igual modo, a la naturaleza de las interacciones que acontecen en esa cultura urbana.

Investigadores de la situación latinoamericana han analizado los impactos de la urbanización y migración sobre las prácticas comunicativas de los indígenas y han propuesto una amplia variedad de procesos lingüísticos y culturales de convergencia, desplazamiento o conflicto, que son motivados ideológicamente, en especial por la expectativa de elevar la competencia en español o portugués o inglés, sean o no bilingües, sin renunciar necesariamente a la identidad etnolingüística.

Para Albó (1995, p. 220), el carácter urbano o rural de un determinado lugar, los flujos migratorios (a ciudades y zonas de colonización) y los tipos de intercambios sociales, comerciales, laborales o culturales entre actores pertenecientes a distintos grupos lingüísticos son los factores que mejor explican y ordenan la variedad de ca-

sos de bilingüismos. Cerrón-Palomino (1995, p. 179) señala que el “castellano rural andino surge del empleo paralelo de las dos lenguas en conflicto. La norma urbana del castellano lo dequechuazará en parte, a través de la escuela y de otros agentes de cambio como los medios de comunicación masiva.” Por su parte, Rivarola (1995, p. 156) plantea que “un español muy mestizado, a veces muy precario y quebrado, está en vías de lograr la unificación lingüística del mundo indígena, situación a la que aspiró el quechua en época prehispánica. Pero el número de monolingües de lengua indígena es aún alto”. M.Schrader-Kniffki (1995, p. 96) sugiere la formación de un continuum de sistemas sincréticos paralelos en la población zapoteca bilingüe y migrante. G. Coronado (1996) propone la existencia de sistemas comunicativos bilingües en las comunidades indias mexicanas donde se requieren dos o más códigos lingüísticos, que se desarrollan como alternativa elegida por las comunidades indígenas para enfrentar la diversidad. Desde una perspectiva política, Maldonado (1996) a partir del caso del zapoteco en México, plantea que una comunidad indígena puede disponer de numerosos códigos lingüísticos. Pero la reappropriación lingüística no es posible si no hay un marco de reconstitución de la identidad y la recuperación real de la autonomía política.

Pese a la solidez de los estudios, todavía no es posible un acuerdo teórico en torno a las nuevas relaciones globales entre las culturas y lenguas nacionales y las culturas y lenguas indoamericanas, que nos permitan imaginar la orientación y consecuencias finales de los cambios lingüísticos y comunicativos.

3. Reavivamiento de lo étnico y los medios de comunicación

A pesar de que las políticas culturales de los Estados postmodernos son proclives a la tolerancia y preservación de las lenguas, culturas e identidades de las poblaciones autóctonas, al fomento de la comunicación intercultural y multilingüe y al abatimiento de los rezagos sociales y educativos, no existen soluciones institucionales que hayan logrado el reconocimiento armónico y la reconciliación de los particularismos culturales y lingüísticos en las naciones contemporáneas.

La teoría de los multilingüismos modernos y el desarrollo de las lenguas minorizadas ha sumado a los ya conocidos principios de personalidad y territorialidad, postulados que introducen las categorías de nacionalidad y funcionalidad (Maurais, 1992). Todo esto a partir de los avances en derechos humanos, en acuerdos de pacificación, autonomía, servicios y educación intercultural.

Los cambios sociolingüísticos de las comunidades indoamericanas, además, están intensamente influidos por las tecnologías de la comunicación e información, con más fuerza que hace 10 años, como patentiza De Herckhove (1996, p. 25):

“Desde la invención de la televisión, hemos pasado por tres etapas básicas: la televisión creó la era de la cultura de masas, fue el primer medio que llevó información unilateral a las casas y a todos los espacios públicos. Creó el consumo masivo. Se convirtió en el más grande acelerador de la economía, hasta que llegó la inflación y tuvimos recesiones. La segunda etapa empezó a mediados de los años 70, la era de la computadora, cuando los ordenadores personales... dieron lugar ya no a una cultura masiva sino a una cultura de la velocidad... que corta el desperdicio, no más empaques ni productos homogéneos para todo el mundo. El mercado masivo da lugar a un mercado orientado... En 1987 entramos a la tercera era: la cultura del acceso. Se trata del acceso instantáneo a todo el mundo con una computadora y un módem.”

Esta novedad tiene lugar en las redes informáticas y aún no imaginamos completamente los impactos que ocasionarán en el futuro de la humanidad. En suma, muchos cambios socioeconómicos y filosóficos han ocurrido en contextos de crisis del poder nacional, como en países de Europa oriental y de América. ¿Revitalización o hibridación son los términos más adecuados para definir la situación de las lenguas y las culturas indoamericanas en este horizonte contemporáneo? Una opinión acreditada plantea que el incremento de las acciones y espacios de la etnodiversidad no detendrán la tendencia a la asimilación, sino más bien tendrán un efecto de disminución del ritmo de esta tendencia:

“...los chinos, los japoneses, los coreanos, los árabes, los libaneses, los mexicanos, los centroamericanos y los hindúes que llegan a las costas norteamericanas de a miles, legal o ilegalmente, estarán bien atendidos por las nuevas tecnologías de los medios. Habrá cien sistemas de canales por cable divididos por lenguaje y cultura (en el sur de California ya se hablan ciento siete lenguas). Las videocasetes y los videodiscos crearán nuevos mercados para la música, el cine y para las producciones teatrales étnicos. Los bancos regionales emplearán medios electrónicos para crear nuevos métodos de cuenta y de préstamos que se ajusten a las tradiciones de las minorías en cuanto al manejo del dinero. Habrá escuelas vecinales hechas a medida desde el punto de vista lingüístico como ha estado sucediendo en el último siglo. Pobres o ricas, las nuevas etnias desarrollarán barrios complejos y auto integrados, en gran parte como un efecto de retroceso contra una asimilación demasiado rápida” (McLuhan y Powers 1991, p. 92).

En estos tiempos, según Fishman (1985), no existe una relación contradictoria entre el proyecto globalizador y la diversidad etnolingüística, sino una simbiosis que a la

larga favorecerá más al proyecto central. Las concepciones de cambio revolucionario predominantes en las décadas de los sesenta y los setenta que proponían una incompatibilidad esencial entre ambas perspectivas han cedido su espacio a una concepción de coexistencia.

Pero también es constatable el reavivamiento de los movimientos étnicos y el notable incremento de las acciones institucionales en favor de las colectividades étnicas durante la última parte del Siglo xx. En muchos países, han producido una visibilidad de la etnodiversidad que ha precipitado cambios en los mecanismos de participación en los servicios que operan en regiones indígenas y, más espectacularmente, en modificaciones jurídico-constitucionales en favor de los derechos indígenas. Recordemos algunos “signos” de la visibilidad étnica:

- 1) Actualmente, se expresan muchas más demandas comunitarias en lenguas originarias, aunque se trate de poblaciones de inmigrantes ilegales;
- 2) Existe una cantidad notablemente mayor de publicaciones diversas en la lengua materna de las comunidades étnicas;
- 3) Aumenta el número de escuelas públicas y privadas que trabajan con la lengua materna de las comunidades étnicas;
- 4) Ha crecido el número de instituciones religiosas que utilizan las lenguas originarias antes que las lenguas “nacionales” (inglés, alemán, portugués, español);
- 5) Aumenta el número de emisiones por radio y televisión con el empleo de las lenguas y culturas originarias, incluidas las redes informáticas;
- 6) Particularmente desde los años setenta, ha crecido enormemente la cantidad de investigaciones, cursos y publicaciones académicas acerca de las lenguas y culturas indoamericanas;
- 7) Hay un espacio y frecuencia mayor para las celebraciones y prácticas tradicionales de las minorías étnicas de manera pública;
- 8) Paulatinamente, aparecen nuevos campos de profesionalización en educación intercultural bilingüe, traductores/intérpretes, procuradores de apoyo a las poblaciones étnicas, tanto a nivel de licenciatura como de especialización y posgrado. Y además una considerable mayor inyección de recursos financieros en este tipo de programas, por parte de las agencias internacionales;
- 9) Por último, existe un lento, pero progresivo reconocimiento y sensibilización de la población no-indígena en torno a la situación de los grupos étnicos.

Este reavivamiento se ha producido en el marco de una frágil y conflictiva coexistencia simbiótica entre el llamado proyecto central (globalización o unipolaridad) y la diversidad etnolingüística (Fishman 1985, p. vi).

Hace falta definir las relaciones comunicativas globales entre las sociedades. Es teóricamente indispensable mirar el conjunto de los fenómenos de la etnodiversidad desde una óptica de proceso global. Únicamente el conocimiento del proceso histórico global nos da una imagen adecuada de las enormes dimensiones de un proceso de muerte y cambio de las lenguas a través del contacto y la interdependencia (Zimmermann, 1995a).

En la literatura antropológica y sociolingüística existen algunas propuestas que intentan definir las relaciones globales de este proceso. Por tanto, en esta necesaria tarea conceptual es recomendable partir de aquellos estudios porque representan formulaciones ejemplares que aportan significados diferentes a las experiencias de conflicto y sobrevivencia de las lenguas originarias de las comunidades indoamericanas. Cabe advertir, en principio, que todas estas propuestas no consideran todos los factores de la etnodiversidad contemporánea, tales como la autonomía, nueva territorialidad, derechos lingüísticos y participación en procesos de democratización y de pacificación. Pero, puesto que se han elaborado a partir del análisis de segmentos específicos de la realidad latinoamericana, resultan sumamente pertinentes sus aportaciones para comprender las actuales experiencias sociales de los indígenas de nuestro continente.

Entre esas propuestas interesantes cabe mencionar la concepción de ‘coexistencia simbiótica entre proyecto central y etnodiversidad’ (Fishman, 1985), ‘horizonte utópico’ (Gilberto Flores Galindo, 1987), ‘dilema civilizatorio no resuelto’ (Guillermo Bonfil 1987, 1990), ‘conflicto linguístico intercultural’ (Ninyoles, 1973; Vallverdú 1980), ‘articulación diacrónico-sincrónica’ (De Menezes Bastos, 1983) y ‘formas de agresión y de defensa’ (Zimmermann, 1995b).

Ciertamente, no es posible formular pronósticos de alcance general, dadas las circunstancias específicas, y los rumbos no lineales de los eventos. Resulta muy arriesgado postular resultados sociolingüísticos arquetípicos, dadas las circunstancias específicas, que se manifiestan de muy diferentes modalidades, inclusive entremezcladas. Sin embargo, dos procesos sociales negativos atraviesan cualesquiera de los resultados: uno, los bilingüismos en las sociedades latinoamericanas modernas persisten en condiciones de asimetría, jerarquización y minusvaloración. Y dos, las lenguas étnicas maternas y los bilingüismos regionales y comunitarios padecen además de marginación y omisión dentro de los planes de desarrollo educativo y sociocultural.

En suma, la naturaleza racional e inevitable de la variabilidad y el cambio socio-lingüístico como expresión de la forma multifacética y compartida de las relaciones humanas no es compatible todavía con la historicidad de las relaciones de poder. Las funciones de intercambio y de balance tanto a nivel del individuo como de las interacciones de todo el conjunto social, entre hablantes nativos y extranjeros, mayorías y minorías, que dan forma a un orden comunicativo se subordinan al orden político-económico mediante representaciones valorativas, ideológicas, como ya lo previó Labov (1966), a su manera.

Si bien la variación y los cambios lingüísticos sirven para regular las expresiones de las necesidades comunicativas y proveen los medios para compartir esas necesidades de una manera disponible y diferente (Cf. Dittmar y Schlobinski, 1988), de acuerdo con las nuevas demandas y las cambiantes condiciones sociales, la historia de la dominación las ha convertido en una arquitectura invisible.

4. Tradición oral y normalización de la lengua indígena

Los objetivos de la alfabetización y la enseñanza de las lenguas indígenas constituyen un punto de frecuentes discrepancias entre las comunidades indígenas, los maestros y los planificadores curriculares. En parte esto se debe a la distinción irreductible y radical entre la lengua oral y escrita (Gumperz, 1996). Es necesario reflexionar sobre la supuesta incompatibilidad y revisar fenómenos tales como la tradición oral para ver al lenguaje como una totalidad.

El descubrimiento contemporáneo de la oralidad originaria ha motivado la adopción de un programa de investigación todavía en proceso de definición, inconcluso, que se enfrenta a grandes e insalvables dificultades conceptuales, debido al carácter fragmentario de los procesos de sobrevivencia de los géneros tradicionales del habla y de la coexistencia asimétrica con la lengua escrita y con las lectoescrituras video acústicas electrónicas (Goody, 1987; Sherzer, 1983).

El análisis sistemático de las tradiciones orales completas demuestra que ningún ser humano, letrado o analfabeto, puede ser completamente ahistórico u objetivo en su concepción del pasado. En el caso de los Chamulas (Chiapas, México), como en el de la mayoría de los pueblos, las ideas acerca de la historia derivan al parecer de sus evaluaciones subjetivas de las categorías de tiempo y espacio en el universo etnocultural (Gossen, 1979). En este sentido, la tradición oral es más eficaz que el propio lenguaje, pues selecciona y conserva, por períodos de mayor longitud, segmentos significativos de las experiencias asociadas a la identidad.

Otra de las manifestaciones de la tradición oral en el altiplano mexicano es el género ceremonial-discursivo llamado Huehuetlahtolli que, hoy como en el pasa-

do prehispánico, designa los discursos preestructurados de las personas ancianas, consideradas como portadoras y comunicadores de la sabiduría (Muñoz y Podestá, 1994).

Este género de habla es considerado una especie de prosa de estructura fija, que más allá de su orientación ética, opera como un recurso oral y poético altamente ritualizado de la significación simbólica de actividades civiles, políticas y económicas, ya que en sus fórmulas verbales busca armonizar elementos diversos de la religiosidad sincrética, sobre la base de taxonomías sobre lo bueno, lo correcto y lo válido, configurando una suerte de horizonte moral y didáctico de la vida comunitaria correcta, según los parámetros del mundo náhuatl (Horcasitas, 1974; Garibay, 1943 y 1987). La estructura rítmica es condición de la memorización y de la audición. Trato fundamental de todas las culturas que evolucionan desde una civilización de la oralidad. (Houïs, 1971, p. 63).

Si bien la distribución de la lengua indígena se inserta en un esquema diglósico global y adverso respecto del castellano (Ninyoles, 1980), el náhuatl no ha perdido su condición de lengua minorizada dominante en las situaciones comunicativas informales y rituales. Es más, se trata de un dominio diáfasico (situacional), en el sentido de que la lengua indígena predomina en los contextos de la expresividad y de las prácticas simbólicas. Por eso, las funciones sociales de la religiosidad tradicional constituyen un punto medular de la investigación sobre la dinámica cultural de las comunidades nahuas que conservan el huehuetlahtolli.

La tradición oral chamula y el huehuetlahtolli náhuatl permiten destacar tres fenómenos sociolingüísticos relacionados con la función de la oralidad en la reproducción de la cultura indígena: uno es que la función retórica y solemne en situaciones de la tradición y la expresividad favorece la funcionalidad dominante de la lengua indígena; otro es que la tradición oral modela o socializa simbólicamente a través de prácticas discursivas formularias, y el tercero es el hecho de que el ejercicio de la tradición oral exige un repertorio de tareas discursivas e interaccionales que equivalen a un saber especializado, reforzado con un prestigio moral.

El huehuetlahtolli coexiste al interior de la comunidad coexiste con prácticas comunicativas no indias (también ceremoniales, algunas) y con la oralidad de los medios de comunicación masiva. Es posible que esta compleja interrelación no favorezca finalmente la forma y contenido originarios de este ritualismo prehispánico. Pero todavía es un capítulo abierto, que puede tonarse más viable, si consideramos perspectivas de refuncionalización de la oralidad, como las que menciono a continuación.

4.1 Las autorías indígenas

Ciertos diarios producidos por docentes indo-amazónicos, reportados por Nietta Lindenberg (1994, 1996), constituyen manifestaciones de un género textual, con rasgos híbridos, que articula con plena eficacia comunicativa componentes orales, escritos, pictográficos y cierta semiótica religiosa. A modo de escritores sui generis, algunos sujetos indígenas comienzan a utilizar la lengua escrita indígena o portuguesa con objetivos no previstos por la escuela y la sociedad. Cartas, diarios, documentos contables, relatoría de eventos, proyectos, letras de música y rezos son producidos en distintos dominios de la aldea kaxinawá, en el contexto de una sociedad alfabeticamente ágrafo, de tradición exclusivamente oral.

El análisis de estos diarios, entendidos como acciones intelectuales de características tanto retrospectivas/mnemotécnicas, y prospectivas, que también posibilitan actividades de planeación y evaluación, permite observar dos aspectos de la práctica escritural de los docentes Kaxinawá: la variedad creativa de las prácticas curriculares de cada profesor y el empleo de otros medios de comunicación: escritura alfabética, numérica y pictográfica.

“Lição de hoje Quinta feira 19/12/91... A aula de hoje da parte da manhã da 7 horas até 11 horas e 30 minutos para vocês fazerem uma pequena formação de texto da sua cabeça, o que vocês estão vendo e o que estão pensando do estudo de vocês...

Quintafeira 26/12/91...O aluno Renato Melo ele está escrevendo um pequeno texto sobre a situação do estudo dele....O aluno Leonel Melo está estudando a cartilha da Piaba na página n° 36...O aluno Rivelino Mateus está estudando a cartilha Piaba na pág 51... o aluno Raimundo Domingos ele está estudando matemática, sobre a estrada de seringa do Bane. Hoje eu estou dando uma lição de F para o velho Francisco Joaquim de idade de 70 anos. Ele está treinando de assinar o nome ...Também estou dando aula a um aluno que já está estudando na cidade de Tarauacá, porque ele está participando da minha aula que eu estou dando. Ele está estudando matemática, soma, multiplicar, divisão e fração.”.

Esta suerte de fascinación de los Kaxinawá por la escritura, como una posibilidad de registrar el tiempo y el espacio, la perpetuación o fijación de lo ocurrido, se torna bastante explícita en los autores que producen los diarios. Para Gavazzi (1994), se trata también de nuevas maneras lúdicas de registro, complementadas con un status social favorable para el individuo.

“Zé Mateus fala bem baixinho, sempre como se estivesse de resguardo, isso até acabou ocorrendo, pois tornouse pai do primeniro filho no dia seguinte de minha chegada. Uma fato interessante cerca esse comentário. Por ocasião do parto que pude presenciar, Zé Mateus encostou nos quadris da esposa, durante os momentos mais difíciei da contrações, o seu caderno de anotações, o mesmo que trazia consigo na escola. Estranhei aquilo que poderia estar sendo utilizado com fins ritualísticos ou terapêuticos ... Soube em seguida, através dele próprio, que lá estava registrada a oração de Sta. Margarida, muito útil para o momento do parto, para evitar problemas à parturiente e à criança. Aprendeu isso com o pai, que já aprendera com o av. Segundo José Mateus, ele tinha sorte de saber escrever e ler pois “na cabeça não guarda essas coisas e tem gente que não sabe ler e então a mulher pode até morrer” Ele conhecia alguns casos em que a criança morreu.” (Kahn, 1991).

Relatos como el anterior muestran una extensión funcional en varios sentidos:

- a) una forma de transferencia de eventos sobrenaturales con fines de curación o de hechicería, a través de textos pegados en las casas de enfermos, a modo de sencilla hoja clínica, complementada con dibujos religiosos. Es decir, un acercamiento de prácticas de salud con la religiosidad, combinando valores chamanísticos con los valores cristianos modernos. También a través de oraciones copiadas de los libros de misa, las cuales prometen curaciones y favores de los santos.
- b) Traducciones de historias
- c) El uso sistemático de listas, documentadas por Goody (1987) como formas iniciales del pensamiento escrito, que sirven como guiones de acciones futuras, compras, itinerarios de viajes; también como clasificaciones de nombres (esbozos de diccionarios).
- d) Registros de cantos tradicionales;

Para los kaxinawá ya no es posible concebir el mundo sin escritura: “O tempo mudou do tempo de antigamente ... a escrita é diferente das palavras faladas: não se vai no vento...”. La escritura está presente en la administración de comedores, clínicas, escuelas, iglesia, que permiten definir las relaciones sociales como ocurre en el mundo de los blancos.

En estas experiencias se exploran proyecciones del modelo ideológico de la enseñanza-aprendizaje de la escritura, propuesto por Street (1988) y se concentra en las prácticas específicas del leer y escribir, de naturaleza social y cultural. Este modelo

realza la superposición e interacción de las dos modalidades comunicativas (oral y escrita), en lugar de establecer una dicotomía mecánica entre estas categorías.

Desde este tipo de enfoques, además, se cuestiona la oposición rígida entre sociedades de tipo oral y letrada. La historia de los últimos 200 años enseña que la mayoría de los pueblos no viven exclusivamente en un sólo estado del lenguaje e interactúan activamente con otras culturas influidas por la circulación de la palabra escrita o por la presencia de individuos alfabetizados.

Las actividades de lectoescritura en los diarios de clase de los profesores Kaxinawá permiten comprender algunos de los procesos actuales en las sociedades indígenas. Por un lado, muestran un conjunto de soluciones y formas de las narrativas cotidianas sobre la escuela, que resultan importantes documentos etnográficos y educativos producidos en las escuelas indígenas de la región. Por otro, estos textos indígenas reflejan ciertos rasgos pedagógicos y discursivos específicos, una práctica no desprovista de conflictos y contradicciones, entre un pasado oral y el futuro escrito.

¿Qué relación hay entre el currículo reportado y el currículo de facto de los profesores-autores? Una idea general que arroja esta investigación cualitativa en educación es que, sobre la base de los diarios y la enseñanza misma, la perspectiva de los profesores sobre sus trabajos se autoclarifica mediante su propia expresión oral y escrita.

4.2 Refuncionalización del discurso oral y escrito en el proceso escolar

Rossana Podestá y colaboradores (1996) plantea otra vertiente de las autorías indígenas para explorar tareas autoreferenciales y de reconstrucción del clima socio-pedagógico del aula con niños otomíes y nahuas del Estado de Puebla (México). Entre los resultados interesantes está la estrategia de aplicar la autoría para realizar trabajos escolares autogestivos, que se focalizan en aspectos del entorno-poblado que los niños consideran importantes y dignos de resaltar para ser conocidos por otros niños indígenas.

Los alumnos indígenas monolingües invierten más de la mitad de su ciclo escolar en aprender a leer y a escribir: en ese momento sólo faltan dos años para acabar su formación básica (Podestá, 1993). “En ese tiempo deben perfeccionar estas habilidades; sin embargo, las actividades para reforzarlas no son frecuentes, ni dentro, ni fuera del salón de clase. Entonces ¿cuál es el fin de la lectoescritura en sociedades donde la tradición oral predomina y ha predominado desde un inicio? La escuela indígena y rural satisface a duras penas una de sus principales metas: el enseñar a leer y a escribir.” (Podestá, 1996).

5. Los bilingüismos modernos y lengua escrita

Los escenarios de uso de los idiomas indoamericanos se amplían y diversifican, sobretodo en los espacios formales, públicos, políticos, jurídicos, culturales, dando forma a una funcionalidad, si bien todavía diglósica, levemente escrita, mucho más compatible con la vitalidad y la lealtad etnolingüística. Se trata de uno de los fenómenos más dinámicos del reavivamiento de la reproducción de las lenguas étnicas. Funciones formales, antes cerradas completamente a las lenguas indígenas, están abriéndose considerablemente en dominios tales como la educación, justicia y administración. En educación bilingüe indígena, particularmente, existe una evidente mayor aceptación comunitaria, aunque no suficiente todavía para revertir las prácticas castellanizadoras. Hace 10 años, las condiciones de aceptación social del uso de la lengua indígena en procesos educativos eran inmensamente más adversas que en el presente.

No obstante, el incremento en la normalización funcional de las lenguas indoamericanas continúa aumentando la adquisición y uso del español en todos los dominios comunicativos de los universos indígenas regionales y rurales, tanto en las funciones formales como informales al interior de los poblados indígenas, cuyo resultado más predecible será un bilingüismo funcional (oral).

Las nuevas magnitudes de la funcionalidad plantean un reto teórico-metodológico particularmente difícil para los actuales modelos de alfabetización. En especial para los modelos autónomos grafocéntricos de alfabetización, que no se apoyan en el sistema cultural de la comunicación en la sociedad indígena, la cual se estructura esencialmente en la oralidad lingüística y en otras prácticas semióticas. Por eso, si nuestra estimación es correcta, una población indígena alfabetizada, en lengua materna indígena y español, segunda lengua, tendrá poquísimas posibilidades funcionales y cotidianas de utilizar el código lingüístico escrito.

Para ilustrar estos cambios, baste mencionar que la experiencia alfabetizadora realizada en la región mazahua en 1985, concebida en términos sumamente compatibles con nuestro actual trabajo con mujeres triquis y mazatecas, tuvo que enfrentar condiciones sumamente adversas para la introducción de la lengua indígena en el proceso alfabetizador. Los resultados en el aprovechamiento de la lecto-escritura de las adultas indígenas fueron igualmente modestos. Sin embargo, las nuevas condiciones sociales de inserción o reconocimiento de la etnicidad permiten sostener indefinidamente el proceso alfabetizador, independientemente de los logros académicos y de los beneficios sociales.

Al nivel individual, como resultado de las diferentes historias de vida y de trabajo en el mundo rural y en los contextos urbanos, pueden observarse tendencias

muy desiguales entre etnias y géneros acerca del desarrollo de las capacidades comunicativas básicas. En la actualidad, el desarrollo lingüístico de las mujeres indígenas triquis y mazatecas da forma a un continuo jerarquizado de tres estados, con significados y experiencias sociales sumamente diferenciados: primero, un estado de bilingüismo incipiente (L_1/L_2), con claro dominio de la lengua indígena sobre el español, donde se clasifica la mayoría de esta población; segundo, un estado de monolingüismo absoluto en lengua indígena, que es característico de las mujeres ancianas y que tiende a disminuir rápidamente en las generaciones más jóvenes y tercero, un estado de bilingüismo funcional, más o menos proporcional entre lengua indígena y español. El monolingüismo en español se presenta en casos no típicos. En todo caso, puede apreciarse que los distintos grados de bilingüismos lengua indígena/español constituyen la tendencia más dinámica en ambos casos: aproximadamente el 60% de las mujeres indígenas se encuentra en este estado.

En el nivel de comunicación social estas discontinuidades se expresan como una crisis de comprensión: mientras la mayoría de los adultos desarrollan una rudimentaria habilidad para decodificar textos escritos, muchos no desarrollan la capacidad para extraer el significado del texto. La cantidad de sujetos se reduce aún más cuando se trata de analizar críticamente y de actuar sobre él. Los indicadores de esta crisis de comprensión remiten a una modalidad de control social sobre la comunicación en el sentido de que prolifera una eficiente transmisión de habilidades rudimentarias no críticas y una correlativa disminución de los requerimientos críticos en los textos sociales de la vida cotidiana, lo cual puede implicar la reafirmación de que se accede a la producción sólo como una forma de control social, como un método para inhabilitar a los usuarios de los textos y bloquearlos críticamente.

En suma, la eficacia y presencia de la retórica de la escolaridad en las prácticas de alfabetización revelan la carencia de un referente histórico concreto para la población de mujeres indígenas. Las representaciones de los sujetos de la alfabetización no reflejan la necesidad de plantear alguna relación con la historia o el desarrollo de la comunidad.

Desde otra perspectiva importante, Xavier Albó publicó en 1995 Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores, donde la diversidad es desentrañada (¿desmitificada?) a través de la demografía. Tomaremos la vertiente evolutiva para caracterizar la situación de algunas lenguas indoamericanas.

Albó establecer como clara la tendencia hacia una mayor difusión y conocimiento de la lengua castellana, como resultado de la expansión del sistema educativo, las migraciones y otros factores. Uno de los aportes del trabajo de Xavier Albó es su intento por establecer tendencias generales en torno al desarrollo cuantitativo de

la población hablante de los idiomas indoamericanos, las que pueden permitirnos formular predicciones de alcance continental:

- a) El porcentaje del español aumentará, tanto en cifras absolutas como relativas
- b) El porcentaje de cada lengua nativa disminuirá, al menos levemente.
- c) Las cifras absolutas de todas las lenguas aumentarán en una proporción mayor al 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 del aymara).
- d) Habrá un notable aumento de bilingües de castellano y alguna lengua indígena.
- e) Los que sólo hablan lenguas nativas disminuirán, incluso en cifras absolutas.
- f) En las ciudades capitales, todas estas ventajas a favor del castellano serán mucho más pronunciadas (Albó 95, Vol 1, p. 24)

Plantea este investigador que, si se compara todas estas tendencias con las de estudios precedentes, “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 95, Vol 1, p. 28).

En México, se ha documentado un proceso semejante. María Teresa Pardo comenta que desde 1940 a la fecha, la población de habla indígena, si bien ha mantenido un crecimiento en términos absolutos, ha disminuido notablemente en términos porcentuales” (Pardo, 1995, p. 1-2).

En este estudio se constata una vez más que en esa entidad mexicana predomina la tendencia al desplazamiento y no la persistencia de las culturas y lenguas oaxaqueñas y ello, estructuralmente, se explica por las condiciones de marginalidad socieconómica en las que se reproducen las lenguas indígenas de la entidad. El fenómeno de desigualdad en la existencia material de las lenguas (Muñoz Cruz, 1982), propuesto para caracterizar la dinámica sociolingüística del México contemporáneo, en Oaxaca no sólo se expresa como una valoración desigual entre la lengua nacional y las lenguas nativas, sino además como un proceso de inequidad en las posibilidades materiales de reproducción, puesto “que la persistencia y revitalización de las lenguas indígenas del estado se subordina a la revitalización socieconómica de las regiones indígenas, muy bien podrían optar por otra dinámica hacia un futuro” (Pardo, 1996).

6. Racionalidad sobre cultura. desarrollo y comunicación

Las posibilidades de estabilización, adaptación o destrucción de una cultura tienen sustento en la base objetiva de las estructuras políticas y económicas, como hemos tratado de indicar en las secciones anteriores. Sin embargo, no menos determinantes para el futuro de una cultura son las orientaciones de las actividades reflexivas (el horizonte ideológico y ético), que constituyen un auténtico código para interpretar las funciones y valores de la comunicación social dentro del marco actual de plurilingüismo e interculturalidad, en el cual se juegan las expectativas de democracia, justicia, desarrollo y modernización. De facto, no es posible analizar las diversas producciones discursivas de la reflexividad sin establecer conexiones significativas entre el uso lingüístico, el cambio histórico y la conciencia social.

Parece razonable admitir la existencia de una perspectiva etnocentrista en la adopción de los valores sociales, por medio de la cual cada comunidad construye su pauta específica de expectativas y necesidades que, por ser reguladoras del funcionamiento social, pasan a convertirse en objetos o temas significativos de las interpretaciones y valoraciones. Por esta razón, tienen un carácter permanente y son menos propensas al cambio.

Nuestro conocimiento de las actividades reflexivas e ideológicas de los hablantes dista mucho de ser adecuado. De hecho, el campo de la reflexividad metalinguística, no exclusivamente la indígena, dispone de importantes vertientes teóricas insuficientemente comunicadas, lo que ha impedido la sistematización superior acerca de este fenómeno y ha privilegiado el paradigma positivista-mentalista de las actitudes acerca del lenguaje.

En general, se trata de discusiones acerca del carácter científico y del impacto transformador de la racionalidad discursiva de los hablantes y de las presuposiciones y objetivos de investigadores e instituciones educacionales que tratan de intervenir en el futuro de las comunidades, en las cuales han arraigado concepciones lingüizantes sobre la educación indígena y la identidad étnica. Tales discusiones intentan superar el colapso actual y el estado de abandono teórico de los estudios sobre la reflexividad metalinguística indígena, a pesar de que se reconoce su importancia y se la considera como un factor principal en la mayoría de las investigaciones educativas y sociales en contextos indígenas.

La eficacia social del lenguaje radica en gran medida en la función valorativa y enjuiciadora del discurso que en condiciones apropiadas permite influir sobre los más diversas audiencias, incidir sobre las coyunturas y modificar las relaciones sociales. Por ejemplo, en las negociaciones e implementaciones de acuerdos de paz en Larrainzar (Chiapas, México), en Guatemala y en Bosnia Herzegovina se forjan

mejores condiciones de presencia de la cultura y lengua étnicas. También constituyen coyunturas propicias los debates sobre derechos de los pueblos indígenas y educación intercultural bilingüe, en los cuales se incide sobre la ideología de magistrados, funcionarios y los propios hablantes indígenas de la base social.

Si adoptamos el concepto de discurso reflexivo, hay que ocuparse de dos niveles analíticos: primero, el saber proposicional o lógica interpretativa acerca del lenguaje y la comunicación. Y segundo, la constitución de la interacción reflexiva, que sirve para establecer el significado intentado del juicio desde el punto de vista de las normas sociales. Ciertamente, ambos niveles de análisis implican un laborioso proceso de investigación, que a su vez requiere un despliegue descriptivo considerable y largo de evaluar.

En cuanto al primer nivel, nuestra experiencia en el medio indígena mexicano y de otros países nos ayuda a postular la existencia de un saber proposicional muy generalizado, que articula dos concepciones básicas: 1º una lógica de la inserción en la sociedad receptora, nacional e internacional, y en la cultura de masas (heteroestereotipo) y 2º una percepción de la definición y reproducción de la etnicidad e identidad étnica (autoestereotipo). Ambas concepciones se expresan mediante una gran variedad de discursos reflexivos, a saber: categorías valorativas léxicas, predicaciones normativas, calificaciones sobre el grado de corrección y propiedad, argumentaciones.

Además, estos discursos reflejan una pauta etnocentrada de problemas y necesidades significativas, que es bastante generalizada entre grupos que no tienen contactos entre si. Esta pauta referencial, por lo visto, puede ser la siguiente:

1. El bilingüismo vía lengua de distribución nacional (español, portugués) es un recurso más eficiente en las relaciones sociales interculturales (trabajo asalariado, mercado, gestiones).
2. 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.
3. La identidad profunda se impone naturalmente, desde pequeños. La socialización primaria es definitiva.
4. La escuela indígena tiene una importancia estratégica en la enseñanza del español estándar y escrito. Y su implicación, sólo el español se puede enseñar; la lengua indígena, no.
5. La unidad, mantenimiento y vitalidad de las lenguas indígenas no requieren del código escrito.
6. Los sectores no-indios, aunque hagan instituciones, leyes y acciones en favor de las poblaciones indígenas, no tienen comprensión ni interés real por la educación, salud e infraestructura en las regiones étnicas.

La mayoría de los datos empíricos en diferentes grupos étnicos revelan que la lógica proposicional de la inserción o reconocimiento en la sociedad receptora es prácticamente la misma en todos los casos estudiados. La lógica de la identidad, en cambio, se constituye a partir de las experiencias y relaciones sociales zonales específicas, donde los marcadores 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, Atlántico norte) la estandarización en torno a un grafolecto unitario de la lengua mayagna compite arduamente con la visibilidad y reconocimiento de las variedades twaska, panamaska y ulwa de la misma lengua. O la propuesta de un macrografolecto para la familia zapotecana de Oaxaca, que a partir del zapoteco del Istmo, constituye una propuesta con cierta aceptación política, pero no se acepta en los sistemas escolares correspondientes a los ámbitos de las diferentes lenguas zapotecas. O la pretensión de intelectuales mixtecos mexicanos de inhibir la identidad y la escritura de los tacuates, por considerarlos una variante de la lengua mixteca. Estos, entre infinidad de ejemplos, revela una relación inmadura, temprana de las comunidades indígenas con la escritura alfabética, donde prevalecen los fonetismos locales y no se digieren los criterios de convencionalidad panterritorial y simbolismo, proceso que tomó siglos a las comunidades hispanohablantes, sin cancelar los proyectos de construcción cultural nacional.

La ventaja de una plataforma doble de la interpretación es que permite superar el axioma de la polaridad entre el uso lingüístico y el discurso del uso lingüístico, ya tan arraigado en las investigaciones sociolingüísticas. Es conveniente notar que no se trata de negar el principio de contradicción entre la representación del uso lingüístico y el uso propiamente tal, sino de ajustar las distintas condiciones de verdad y/o propiedad de las actividades conversacionales cuando se realiza una elicitation metalingüística. En efecto, nuestras experiencias sugieren que las actividades descriptivas y narrativas siguen una nítida orientación realista en el discurso de los hablantes. Por ejemplo, las calificaciones que se obtienen mediante la técnica del Matched Guise (W. Lambert, 1972) corresponden a un tipo de normatividad enfática sobre aspectos retóricos (ideales) y funcionales (concretos). Las argumentaciones o justificaciones metalingüísticas, en cambio, responden a una lógica integrativa o de congruencia que tiende a establecer un equilibrio o neutralización de factores opuestos: la práctica intensa del español en la escuela coexiste con la adquisición de la lengua mazahua como segunda lengua no generalizada, por citar un caso específico.

Una tarea analítica todavía por cumplir es la articulación de todos los recursos discursivos de la reflexividad sociolingüística, con el propósito de interpretar la conciencia y el saber sobre los conflictos interculturales como una totalidad ex-

plicativa. En realidad, desde el punto de vista cognoscitivo, las proposiciones reflexivas de los hablantes indígenas revelan un sólido conocimiento empírico de las condiciones históricas en que se produce el uso social de las lenguas. De algún modo, esto conduce a una toma de conciencia del proceso sociolingüístico, en la forma de una concientización todavía pasiva.

Por último, los referentes históricos implicados en las diversas prácticas reflexivas de los hablantes y organizaciones indígenas son, precisamente, las experiencias de migración, socialización urbana y laboral, autointegración en la sociedad receptora y luchas por los derechos indígenas, autonomías, aperturas políticas y reformas educativas. Dichos referentes comprometen objetivos e interacciones a nivel de la tecnología de medios de comunicación, la enseñanza de los idiomas, el acceso al trabajo en nuevos territorios, la democratización de la justicia y la diversificación de los servicios de información y traducción.

7. Las doctrinas del multilingüismo e interculturalidad en el aula

En las escuelas indígenas parecen materialmente consolidados dos recursos del equipamiento pedagógico: los libros de texto y la lectoescritura en lengua materna. En torno a otros dos factores acontecen cada vez más avances y experiencias: el diseño curricular y la profesionalización en educación intercultural bilingüe. Pero la hora de la constitución formativa y comprensiva de la enseñanza-aprendizaje en el aula indígena todavía no ha llegado, en la inmensa mayoría de los casos. Y resulta muy difícil estimar cuándo se lograrán estos objetivos, que podemos definir como de calidad y pertinencia educativas.

Las prácticas docentes observadas recientemente muestran experiencias muy particulares de los maestros frente a sus grupos, donde la información y capacitación acerca de las innovaciones educativas, contenidas en la expresión educación intercultural bilingüe, es altamente insuficiente y ambigua, de modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas tanto zonales como nacionales.

Así, el proyecto educativo intercultural bilingüe subyacente en las prácticas curriculares y programáticas refleja parcialmente la política educativa oficial, porque en los contextos comunitarios cobran más relevancia los contactos interétnicos y las necesidades que de ahí emanan: igualación, valorización, acceso, participación, nivel de vida.

El horizonte de la comunicación social, por su parte, revela las condiciones sociales favorables hacia las lenguas y las culturas indígenas que se aprecian actualmente en la mayoría de las naciones contemporáneas. Por sus conexiones con los

procesos cognitivos de los alumnos indígenas, los padres aceptan cada vez más el uso sistemático de las lenguas autóctonas en las prácticas educativas. Los maestros pueden conducir experiencias completas de enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna, haciendo cada vez más posible la evaluación del aprendizaje lingüístico. Estos aspectos valorativos ocupan una parte central del análisis de actitudes, demostrándose el hecho de que para producir el arraigo de una política educativa se debe tener en cuenta las concepciones y expectativas de la población destinataria. Es decir, las creencias del individuo están fuertemente relacionadas al grado de utilización de la lengua y sus creencias y competencias juegan un rol complementario dentro del comportamiento lingüístico en el medio minoritario (Cf. Mena et al., 1996).

¿El sistema educativo puede provocar un cambio de status de las lenguas e intervenir directamente en las creencias lingüísticas y su sistema de valoración? Según Hamers & Da Silveira (1993), mientras más tiende un grupo a la vitalidad y a la valoración, más oportunidad tiene de sobrevivir como un grupo distinto con una lengua distinta. De hecho, las experiencias comunicativas y de contactos lingüísticos está determinada en gran medida por la realidad sico-sociológica de la vitalidad etnolingüística.

Es más, la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo puede considerarse como un continuum resultante de dos dimensiones independientes: la primera, el rango de uso de la lengua para las tareas que cognitivamente más exigentes y la segunda, la valorización relativa de las lenguas. Así, para los niños de una minoría el desarrollo de un bilingüismo aditivo pasa claramente por una fuerte valorización de la lengua materna dentro de la red escolar y familiar. Esto es, por una suerte de nacionalismo, en que un grupo asume el valor de sus lenguas vernaculares como símbolos de la cultura y de la identidad étnica.

En un extremo del continuum se encuentra el niño que puede desarrollar todas las funciones en las dos lenguas y que valoriza fuertemente ambas lenguas. El niño no solamente desarrolla una representación funcional del lenguaje, sino que valora de manera semejante ambas lenguas, pareciéndole intercambiables: esto facilitará el desarrollo de sus capacidades de controlar y analizar el lenguaje y, en consecuencia, el desarrollo cognitivo en general. Por el contrario, en el contexto de enseñanza en lengua exógena, la no valoración de la lengua materna entraña una concepción sustractiva del bilingüismo; o, dicho de otro modo, parece evidente que cierta ausencia de valoración de la lengua materna frena el desarrollo de un bilingüismo de naturaleza aditiva.

El desarrollo bilingüe es una empresa esencialmente social que debe involucrar todas las fuerzas sicosociales y educativas dentro de la edificación de percepciones

positivas del alumno hacia las lenguas en contacto. En medio de tales fuerzas se encuentran la familia y la escuela. Al nivel de la institución escolar, la formación de maestros deberá articular los datos socio-sicológicos del desarrollo bilingüe para permitir a los formadores comprender la totalidad del problema y favorecer una disponibilidad lingüística valorizando la lengua materna para un desarrollo bilíngüe aditivo (Da Silveira & Hamers, 1993, p. 352 y ss).

Las razones para mantener la lengua exógena en la educación son de económico, político y educativo. Las sociedades indígenas podrían perder grandes posibilidades de contacto con las otras comunidades del entorno. Por tanto, es esperable que en los hiperespacios interculturales las lenguas exógenas conservarán sus lugares privilegiados dentro de los sistemas escolares y que el niño indígena deberá desarrollar al menos un bilingüismo lengua materna-lengua de la escolarización.

Las investigaciones al respecto señalan que: 1º, existe una interdependencia entre los niveles de competencia implicadas en la lengua materna y la segunda lengua; 2º, la valorización social de las lenguas (y de las culturas de esas lenguas) están en contacto con una determinante importante dentro de los mecanismos de que disponen aquellas competencias en las dos lenguas y de sus ventajas cognitivas y 3º, la consolidación escolar o para-escolar de la lengua materna es fundamental para el éxito escolar. En suma, todo modelo explicativo del desarrollo bilingüe debe tener en cuenta las diferentes dimensiones sociosicológicas de que dispone el niño para la valorización de la lengua.

Antes de cerrar estas ya largas reflexiones, estimo importante esbozar una metodología de análisis cualitativo de la educación indígena que, con base en principios del microanálisis etnográfico (Erickson 1985, 1991, 1993; Muñoz, 1994), nos permiten visualizar el impacto de los fenómenos globales comentados al interior del aula indígena bilingüe.

Como sabemos, uno de los procedimientos del enfoque etnográfico es una visión sistemática de fenómenos particulares dentro de un todo global. En este ejemplo (Véanse Anexos), se adopta una estructura de la clase compuesta de tres niveles de interpretación: 1) la orientación programática; 2) la estructura de la tarea académica y 3) la estructura de interacción/participación, cuya justificación se sustenta en las ventajas curriculares, cognitivas y comunicativas de la educación intercultural bilingüe (Cf. Muñoz, 1994; López, 1996).

A. Organización programática

Uno de los principales lineamientos de los modelos de educación bilingüe es la hipótesis de que primero se desarrolla la alfabetización en lengua materna y des-

pués, o simultáneamente en español, para llegar a la castellanización oral, como consecuencia lógica, según los autores de las cartillas y textos. El problema teórico es la fusión de la castellanización oral con la alfabetización en español. Es decir, una vez alfabetizado el alumno indígena en su lengua estaría para castellanizarse, asumiéndose que podrá leer y escribir una lengua que no entiende, que no la ha oído ni la ha hablado (Bravo Ahuja, 1977; Sidler, 1995).

Según Sidler (1995), el movimiento multicultural no ha tenido gran efecto en los libros de texto. La edición en lengua indígena marca cierto cambio de actitud y cierto desarrollo que se dirige de una educación bilingüe a una educación bicultural. En cambio, ni en los libros de enseñanza bilingüe ni en los del programa nacional se observa una alteración significativa en la actitud frente a las culturas indígenas durante los últimos treinta años. En general, los libros representan una sociedad en armonía y carente de conflictos, lo que no corresponde en absoluto a la realidad.

En 1974, N. Modiano planteaba un panorama todavía vigente:

el programa de estudios rara vez se extiende más allá de la educación fundamental de los primeros años; los demás aspectos académicos y culturales de este programa generalmente no reciben ninguna atención. Se hace hincapié en la alfabetización, porque se le considera la base esencial del desarrollo económico y cultural de la comunidad. Se pone mucho énfasis en una noción altamente abstracta de nacionalismo; en todas las escuelas se realizan semanalmente asambleas dedicadas a ceremonias patrióticas.

El plan de estudios parece tener apenas una tenue relación con las experiencias de los niños. “Especialmente evidente en la enseñanza del idioma, predomina el español en todas las materias después de un año de estudio. Al usar la lengua española, los maestros ponen la comprensión del tema fuera del alcance de los niños; algunos maestros dicen que los inspectores les han dado instrucciones de que abandonen completamente la lengua local después del segundo año, para propiciar así el dominio del español por parte de los alumnos.” (Modiano, 1974, p. 181)

B. Estructura de la tarea académica

Según Bravo Ahuja (1977, p. 54), han transcurrido cinco siglos y los procedimientos de enseñanza de la lectoescritura son muy similares, parecen haber permanecido al margen del desarrollo de los métodos pedagógicos en la enseñanza de segunda lengua.

Se observan características comunes entre las cartillas: se presentan en dos lenguas y algunas, en tres (español, lengua indígena e inglés): se inician con el alfabeto, después grupos silábicos o palabras aisladas, y de pronto, sin gradación, se va del enunciado al párrafo, cuando no al texto. Es decir, el interés se centra en la alfabetización y se olvida o relega a un segundo plano la enseñanza de la segunda lengua; es decir, el alumno adquiere la lectoescritura sin entender cabalmente la lengua.

Volvamos con Modiano, a una historia lamentablemente repetida:

“Parece que se pone muy poco cuidado en mejorar la calidad de la enseñanza... No había modo de juzgar la eficacia de tales seminarios, pero sobre el terreno no se veía que se pusiera en práctica nada nuevo que pudiera haber sido recomendado en ellos. Muchos maestros me expusieron que tenían necesidad de mucho más ayuda, aunque muy poco parecían usar la que se les proporcionaba... Sin embargo, en la mayoría de las aulas dominaba una atmósfera de confusión. En la mayor parte...la barrera lingüística u otros obstáculos para la comunicación entre maestro y alumno parecía ser la explicación de esto. Los recién graduados de las escuelas normales, los únicos maestros que habían recibido alguna capacitación sobre métodos educativos más modernos, eran los que más ignoraban el lenguaje y la cultura local.

Muy pocos maestros hacían algún esfuerzo de ir más allá de las lecciones explícitas que figura en los libros de texto federales. Tuve la impresión de que los alumnos creían tener que digerir un libro página a página, y que memorizar y aprender es lo mismo. Esto está en fuerte contraste con la idea indígena de aprender y dominar, de “acostumbrarse” mediante el desempeño de las labores de los adultos...los niños se confunden tanto en la escuela que no saben qué otra cosa hacer, además de memorizar. Todos los maestros hacían mucho hincapié en la memorización.” (Modiano 1974, pp. 183-184).

Veinte años después, en México, Bolivia, Guatemala y Nicaragua, hemos observado climas sociopedagógicos cercanos a los descritos. La sinopsis etnográfica que adjunto corrobora lo dicho.

C. Estructura de interacción/participación

Las estrategias compartidas en la escuela y en la comunidad están determinadas por la cultura local. Los maestros logran objetivos de comprensión y cooperación a partir de reglas de cambio de código: la estrategia que resulta sumamente exitosa es el cambio a la lengua intragrupal. ¿En qué reside la eficacia de esta estrategia? El

cambio de código lengua indígena-español significa apelar a una lealtad grupal o a lo que los alumnos conocen acerca de su entorno familiar. Es a través de la activación de estas normas grupales los maestros logran la cooperación de los alumnos. La cuestión es que no se trata de una situación monolingüe, sino bilingüe. La educación bilingüe supone la enseñanza de dos lenguas, pero jamás la presencia simultánea de ambos idiomas. Sin embargo, esta no es la concepción del bilingüismo que tienen los niños. Su preocupación se centra en la resolución de problemas locales, es decir, en la solución de tareas comunicativas específicas. Ante esta situación, tanto la lengua indígena como el español representan para los niños recursos retóricos para alcanzar un mismo objetivo, es decir, pueden cruzarse de carril. En este sentido, las prácticas discursivas no son prácticas monolingües. Al ejercer este tipo de prácticas recurrimos al conocimiento que tenemos sobre la variabilidad para transmitir información y resolver objetivos comunicativos.

Gracias a las aproximaciones microetnográficas, se advierten ahora con mayor claridad los problemas de entendimiento y comprensión en las aulas indígenas que, como señalamos arriba, ocurren cuando no se comparten estrategias discursivas y académicas. Una consecuencia conceptual de este punto de vista es que, además de los factores macrosociolingüísticos, los grupos escolares son considerados como pequeños grupos comunicativos, delimitados por estrategias discursivas y cognitivas compartidas, que representan un sustrato común de socialización o, cuando menos, el haber vivido experiencias interactivas semejantes en el pasado, haber crecido en ambientes grupales similares.

Desde la perspectiva de la racionalidad del entendimiento, es posible también concebir el aula concreta como un espacio de operación de mecanismos de desentendimiento entre hablantes y oyentes, así como entre lectores y texto, de los cuales pueden extraerse sugerentes indicadores de una interculturalidad educativa orientada hacia el entendimiento (Cf. Rodríguez y Rivera, 1996).

Este análisis parte de la enseñanza de la lectura en la escuela, pero también discurre sobre los procesos globales de entendimiento que subyacen a las prácticas interculturales. Ello se manifiesta en una confusión entre el lenguaje como medio de comunicación y lo que se dice, y aquello sobre lo que es posible entenderse. El maestro inserto en el modelo teleológico de acción posee el control sobre los asuntos que se consideran relevantes para la discusión y por ende sobre la secuencia de interacción. El control ejercido por el maestro se manifiesta en que:

- 1º Presupone las respuestas correctas. Su acción se orienta a verificar la comprensión de los alumnos centrada en su propia interpretación.

- 2º Las preguntas no surgen de una necesidad de entendimiento de los alumnos con el texto y entre sí. El maestro no cuestiona ni repara en matices o contradicciones, asume el texto como algo ya dado.
- 3º Los alumnos deben ajustarse a las expectativas del maestro. Frecuentemente, sus respuestas fungen como tentativas para encontrar el dato esperado por el maestro, como si se tratara de un juego de adivinanzas.

En ocasiones, cuando los alumnos no logran encontrar la respuesta correcta, las intervenciones del maestro operan como pistas alternativas para que completen o adivinen. Bajo esta lógica, los lectores en el aula no cuestionan al texto ni se dejan cuestionar por él. En efecto, en el aula, el maestro no escucha al alumno sino para verificar la comprensión. Sin embargo, no se da cuenta de que no alude a la comprensión del alumno, sino a la suya propia, que espera ver reflejada en ellos. A su vez, el niño responde desde su propia comprensión de lo que pueda ser la expectativa del maestro.

El lenguaje y la lectura en aula pierden su fuerza comunicativa, puesto que maestros, alumnos y textos no se salen al encuentro para entender/se sobre algo en el mundo, sino para influir los unos sobre los otros. En síntesis, la limitante fundamental de la práctica de la lectura en el aula es que se vincula únicamente con el mundo objetivo. Las relaciones que necesariamente establece un hablante o texto con el mundo subjetivo y el mundo social quedan excluidas.

8. Reflexiones finales

Los principales cambios sociolingüísticos de las sociedades indoamericanas, tentativamente, son tres: primero, un incremento de la funcionalidad comunicativa pública y una desterritorialización de la reproducción lingüística y cultural; segundo, ajustes en la racionalidad o reflexividad sociolingüística de los hablantes indígenas en función del multiculturalismo reconocido, las aperturas políticas y la globalización y tercero, diversificación y especialización de las capacidades lingüísticas, por el avasallador auge de la comunicación video-acústica.

La documentación de que disponemos acerca de estas experiencias es amplia y próxima a la realidad cotidiana de nuestras sociedades. Sin embargo, una vez más desde la teoría del lenguaje se discute la utilidad o alcance de las descripciones lingüísticas, estudios censales y otros tipos de intervenciones sobre la estandarización y uso educativo de los idiomas. Una buena señal de este aumento de documentación e investigación son las polémicas científicas institucionalizadas, que poseen gran valor para la investigación de las lenguas minorizadas. La llamada controver-

sia Hale vs. Ladefoghe llevó en 1992 hasta un punto teórico alto el problema de la naturaleza de la diversidad y su impacto en la pérdida, amenaza o mantenimiento de lenguas en situación de alta vulnerabilidad. Otras controversias son: los principios de los bilingüismos modernos y las intervenciones jurídicas frente al derecho de los pueblos indígenas (Maurais, 1992); la vieja discusión entre el método bilingüe y el directo en la enseñanza de las lenguas en escuelas indígenas (Swadesh vs Bravo Ahuja, en México); la distinción entre las concepciones de educación bilingüe intercultural vs educación intercultural bilingüe y la comentada en este trabajo: la definición de las relaciones contemporáneas entre el español y las lenguas indígenas, en el marco del proyecto globalizador, que presenta un ethos de coexistencia y de diversificación o de contraer ciertas compatibilidades con la etnodiversidad.

La investigación sociolingüística de las últimas dos décadas, en su afán por integrar el análisis de las prácticas discursivas al estudio de los procesos sociales, todavía no ha afectado a la teoría social. Una posible explicación es la falta de una perspectiva integral en los estudios de la descripción sociolingüística o la carencia de un conjunto básico de principios que genere acuerdos sobre el método y la validez o relevancia de los datos, situación que sí se da en otras disciplinas de la lingüística. Un sólo ejemplo al canto: los estudios cuantitativos altamente detallados y sofisticados sobre bilingüismo aportan información importante acerca del cambio lingüístico en el nivel macro-sociolingüístico, pero sus análisis resultarían más relevantes si interpretan lo que realmente sucede en la interacción y, sobre todo, si distinguen entre estructuras lingüísticas y prácticas comunicativas.

Uno de los problemas teóricos más importantes en la actualidad es la relación entre ideología y práctica cotidiana. Un serio problema de la sociolingüística contemporánea es que concibe categorías tales como comunidad, clase social, identidad étnica, situaciones de habla y contexto como entidades exclusivamente ideológicas, sin pensar que necesariamente reflejan la práctica cotidiana.

El asumir que las comunidades indígenas, por ejemplo, se constituyen sobre la base de un conjunto uniforme de valores culturales representa una gran simplificación. Por simple experiencia y por los estudios antropológicos recientes sobre ideología lingüística, sabemos que las comunidades están signadas por agudas diferencias en sus creencias y valores morales y políticos. Por tanto, la categoría de comunidad debe emplearse como una unidad analítica, es decir, como un lente a través del cual puedan explicarse procesos sociales.

El desarrollo bilingüe es una empresa esencialmente social que debe involucrar todas las fuerzas sociales, sicológicas y educativas dentro de la edificación de percepciones positivas del alumno hacia las lenguas en contacto. En medio de tales fuerzas se encuentran la familia y la escuela.

En las escuelas indígenas parecen materialmente consolidados dos recursos del equipamiento pedagógico: los libros de texto y la lectoescritura en lengua materna. En torno a otros dos factores acontecen cada vez más avances y experiencias: el diseño curricular y la profesionalización en educación intercultural bilingüe. Pero la hora de la constitución formativa y comprensiva de la enseñanza-aprendizaje en el aula indígena todavía no ha llegado, en la inmensa mayoría de los casos.

Las prácticas docentes observadas recientemente muestran experiencias muy particulares de los maestros frente a sus grupos, donde las innovaciones educativas, contenidas en la política de educación intercultural bilingüe, son altamente insuficientes y ambiguas, de modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas tanto zonales como nacionales.

La distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo puede considerarse como un continuum resultante de dos dimensiones independientes: la primera, el rasgo de uso de la lengua para las tareas cognitivamente exigentes y la segunda a la valorización relativa de las lenguas. Así, para los niños de minorías étnicas el desarrollo de un bilingüismo aditivo pasa claramente por una fuerte valorización de la lengua materna dentro de la red escolar y familiar. Es decir, por un nacionalismo, en que un grupo pone acento sobre el valor de sus lenguas vernaculares como símbolos de la cultura y de la identidad étnica.

Uno de los principales lineamientos de los modelos de educación bilingüe es la hipótesis de que primero se desarrolla la alfabetización en lengua materna y después, o simultáneamente en español, para llegar a la castellanización oral, como consecuencia lógica, según los autores de las cartillas y textos. Los problemas teóricos son la fusión de la castellanización oral con la alfabetización en español y la rationalidad sobre el entendimiento mutuo y la comprensión en las aulas indígenas, cuando no se comparten estrategias discursivas y académicas.

Finalmente, los procesos de migración, urbanización, reavivamiento, normalización múltiple, reproducción en territorios tradicionales y postmodernos constituyen las experiencias sociales más frecuentes de las comunidades étnicas, las cuales representan cambios de fondo en las naciones contemporáneas y comprometen objetivos y actividades a nivel de la tecnología de los medios de comunicación, la enseñanza de los idiomas, el acceso al trabajo en nuevos territorios, la democratización de la justicia y la diversificación de los servicios de información y traducción. El futuro de las reformas educativas que han adoptado la política intercultural bilingüe tiene mucho que ver con la óptica global para entender esos procesos sociales y sobre todo con la participación en las reformas políticas, por medio de agentes indígenas capacitados y formados.

Referencias bibliográficas

- Aghayisi, Rebecca & J. Fishman. (1970). Language attitude Studies: a brief survey of methodological approach, *Anthropological linguistics* 12, Num.5, pp. 60-72.
- Albó, Xavier. (1995). *Bolivia plurilingue. Guía para planificadores y educadores*, CIP-CA & UNICEF-Bolivia.
- Antoine, Philippe. (1993). *Croissance urbaine et insertion des migrants dans les villes africaines, Des langues et des villes*, Diffusion Didier Erudition, Paris, pp. 49-66
- Bonfil, Guillermo. (1987). La teoría del control social en el estudio de los procesos étnicos, *Papeles de la Casa Chata* año 2, N°3, pp. 23-43.
- Bravo Ahuja, Gloria. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México, México.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. (1995). Guamán Poma redivivo o el castellano rural andino, Zimmermann (ed) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp. 161-182.
- Cicourel, Aaron. (1973). *Cognitive Sociology*, New York: The Free Press.
- Consejo Estatal Población de Oaxaca (1994) *Población indígena de Oaxaca 1895-1990*.
- Coronado, Gabriela. (1996). El bilingüismo como alternativa a la diversidad, en Muñoz & Lewin (Coords) *El significado de la diversidad lingüística y cultural, Investigaciones lingüísticas Vol.2*, UAM-Iztapalapa, México, pp. 49-67.
- Chlebowska, Krystyna. (1991). *El otro Tercer Mundo. La mujer campesina ante el analfabetismo*, UNESCO.
- De Kerckhove, Derryck. (1996). Vivimos ya el tránsito de la Edad de la Razn a la Edad de la Inteligencia, La jornada, noviembre 6, 1996, p. 25.
- De Menezes Bastos, Rafael. (1983). Sistemas políticos de comunicação e articulação social no Alto-Xingú, Anuario Antropológico 81, Edições UFC, Tempo Brasileiro, pp. 43-56.
- Dittmar, Norbert & Peter Schlobinski. (1988). *The Sociolinguistics of Urban Vernaculars (Case Studies and their Evaluation)*, Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*, Michigan State University.
- Erickson, F. (1991). *Ethnographic Microanalysis of Interaction*, University of Pennsylvania.
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase, en Velasco, H. (Ed) *Lecturas de antropología para educadores*, Edit. Trotta, Madrid, pp.325-353.

- Ferguson, Ch. (1959) Diglossia, *Word* 15:325-340.
- Fishbein, Martin. (1966). The Relationships between Belief, Attitude and Behavior, en S. Feldman, *Cognitive Consistency*, New York, Academic Press, pp. 200-226.
- Fishman, J. (1985). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*, Berlin, New York, Mouton Publishers.
- Flores Galindo, Alberto. (1987). *Buscando un inca: identidad y utopía en Los Andes*, Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Garfinkel, H. & H. Sacks. (1970). On formal structure of practical actions, en: JC Mc Kinney & E. Tiryakian (Eds) *Theoretical sociology*, New York: Appleton-Century-Crofts
- Garibay K, Ángel. (1943). Huehuetlahtolli documento A, en *Tlalocan* Vol.I, Nº 1, California, The house off Tlaloc Sacramento.
- Garibay, A. (1987). *Historia de la Literatura Náhuatl*, México, Porrúa.
- Gavazzi, Renato. (1994). Observações sobre uma sociedade ágrafo en proceso de adquisição da língua escrita, en Ministerio de Educación: *Em Aberto*, Brasilia, pp. 151-159.
- Giles, H. & Robert St. Clair (Eds.). (1979). *Language and social psychology*, Oxford: Basil Blackwell.
- Giménez, Gilberto. (1988). Discusión actual sobre la argumentación, Discurso. *Cuadernos de teoría y análisis* 10, pp. 10-39.
- Goody, John. (1968). *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge University Press
- Goody, John. (1987). *The interface between the written and the oral*, Cambridge U. Press.
- Gossen, Gary. (1979). *Los chamulas en el mundo del sol*, INI & Conaculta, México.
- Gumperz, John. (1996). El significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos postmodernos, en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 33-48.
- Habermas, J. (1975). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, Amorrortu.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid: Taurus, Reimpresión.
- Hale, Ken. (1992). On endangered languages and the safeguarding of diversity, *Language* Vol.68, Nº1, pp. 1-3.
- Hamers, Josiane & Ivonne Da Silveira. (1993). *Vitalité ethnolinguistique, développement multilingue et langue d'enseignement en Afrique*, en *Des langues et des villes*, Diffusion Didier Eruditioin, Paris, pp. 339-346.
- Horcasitas, F. (1974). *El teatro náhuatl*, I..H, UNAM, México.
- Kahn, Marina. (1991). Educação indígena versus educação para índios. Sim, a discussão debe continuar... en *Em Aberto*, año 14, Nº63, pp. 137-144.

- Kearney, Michael. (1996). La migración y la formación de regiones autónomas pluri-étnicas en Oaxaca, Coloquio sobre derechos indígenas en el marco de la consulta nacional a los pueblos indígenas, Oaxaca, Ms.
- Labov, William. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*, Center for Applied Linguistics, Washington.
- Ladefoge, Peter. (1992). Another view of endangered languages, *Language*, N°4 (1992), pp. 809-810.
- Lafont, R. (1979). Productivité culturelle et domination linguistique, *Lengas* 6, pp. 1-22.
- Lambert, W. (1972). *Psychology and Culture*, Stanford: Stanford University Press.
- Lambert & Lambert. (1964). *Social Psychology*, Englewood Cliffs, pp. 49-69.
- Lindenberg, Nietta. (1994). A Construção de Currículos Indígenas Nos Diários de Classe: O caso dos Kaxinawá do Acre, Nitéroi, Tesis de Maestría, UFF.
- Lindenberg, Nietta. (1996). Entre o passado oral e o futuro escrito, en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 67-90.
- López, Luis Enrique. (1993). Educación bilingüe en Puno-Perú: hacia un ajuste de cuentas, en Küper, Wolfgang (Comp.) *Pedagogía general y didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe*, pp. 147-190
- López, Luis Enrique. (1996). La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere, en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 279-330.
- McLuhan, Marshall & B.R. Powers. (1991). *La aldea global*, México, Gedisa.
- Maldonado, Benjamín. (1996). Códigos de expresión lingüística y resistencia de los zapotecos en Oaxaca»en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 241-252.
- Manessy, Gabriel. (1993). *Modes de structuration des parlers urbains, en Des langues et des villes*, Diffusion Didier Erudit, Paris, *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 7-28.
- Maurais, Jacques. (1992). *Les langues autochtones du Quebec*, Les Publications du Québec, Dossiers CLF 35, Québec.
- Mena, Patricia & Héctor Muñoz & Arturo Ruiz. (1996). Práctica docente y actitudes de los maestros bilingües hacia la educación indígena del Estado de Oaxaca, S.E.P. y Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca, Oaxaca, México, Ms.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, INI & SEP, México.

- Muñoz Cruz, Héctor. (1982). Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?, *Nueva Antropología* 22, México, pp. 25-64.
- Muñoz Cruz, Héctor & S. Carrión & L. García & P. Mena. (1989). *Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México*, CONACYT & DIE, México.
- Muñoz Cruz, Héctor & Rossana Podestá. (1994). *Yancuitlalpan, tradición y discurso ritual*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.
- Muñoz Cruz, Héctor. (1996). Acotaciones sociolingüísticas sobre la diversidad indomexicana" en Muñoz & Lewin (Coords) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 115-138.
- Ninyoles, Rafael (1980) *Idioma y poder social*, Tecnos, Barcelona.
- Pereda, Carlos (1983) Sobre el lema sabiduría, Discurso. *Cuadernos de teoría y análisis* 5, pp. 53-66.
- Ong, Walter. (1987). *Oralidad y escritura, la tecnología de la palabra*, FCE, México.
- Pardo, María Teresa. (1996). Persistencia y desplazamiento lingüístico en Oaxaca, en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 223-240.
- Podestá, Rossana. (1993). La función de la escuela en la cultura oral nahuatlata (Análisis de dos casos educativos contrastantes de vitalidad y desplazamiento lingüístico), Depto. de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, México, Tesis de Maestría.
- Podestá, R. & C. Chilace & E. Martínez. (1996). La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito, en Muñoz Cruz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 269-278.
- Psacharopoulos, George & Harry Patrinos. (1994). *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*, The World Bank, Washington.
- Rivarola, José Luis. (1995). Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú, en Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp.135-160
- Rodríguez, P. G. & Teresa Rivera. (1996). La diversidad cultural y el entendimiento posible, en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM-Iztapalapa-INAH, pp. 139-151.
- Scherer, K. & Giles. (1979). *Social markers in speech*, Cambridge University Press.
- Schlieben-Lange, B. (1982). Introduction à la section V: les objets de la recherche sociolinguistique II: attitudes, en Dittmar & Schlieben-Lange (Eds), *Die Soziolinguistik in Romanischsprachigen Ländern*, Tübingen: Gunther Narr Verlag, pp.219-224.

- Schrader-Kniffki, Martina. (1995). Pragmática y contacto lingüístico. Sistemas de tratamiento zapoteco y español y su uso por zapotecos bilingües (Méjico), en Zimmermann (ed) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Vervuet Verlag, Frankfurt, pp. 73-100.
- Sherzer, Joel. (1983). *Kuna ways of speaking*, Austin, U. of Texas Press.
- Sidler, Rolf. (1995). La representación de las culturas indígenas mexicanas en los libros de texto gratuitos a partir de la influencia del movimiento multicultural, U.de Zurich, ms.
- Street, Brian. (1988). *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge & London.
- Vallverdú, Fransesc. (1973). *El fet lingüistic como fet social*, Barcelona, Edicions 62.
- Villoro, L. (1984). *Creer, saber, conocer*, México: XXI.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*, New York, Mouton.
- Zijderveld, Anton. (1986). The Challenges of modernity” en Davidson Hunter & S. Ainlay (Eds) *Making Sense of Modern Times*, London, Routledge & Kegan Paul, pp. 57-75.
- Zimmermann, Klaus. (1995^a). *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Biblioteca iberoamericana, Vervuet Verlag, Frankfurt.
- Zimmermann, Klaus. (1995^b). Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias”, en Mörner, M. & M. Rosendahl (Eds): *Threatened Peoples and Environments in the Americas Pueblos y medios ambientes amenazados en las Américas*, Institute of Latin American Studies & University of Stockholm, pp. 67-87.

Evaluación e investigación de procesos escolares indígenas¹

Interculturalidad, calidad en la equidad y pertinencia son objetivos transversales introducidos en la mayoría de las reformas educativas actuales para enfrentar las disfuncionalidades de los sistemas educacionales y mejorar el desempeño de los actores de la educación y lograr eficiencia, validez y democratización. En el caso de la educación indígena escolarizada latinoamericana, estas nociones de interculturalidad, calidad, equidad y pertinencia proceden principalmente de dos fuentes institucionales: una, de los programas oficiales de desarrollo educativo y otra, de las acciones de asesoría y evaluación realizadas por agencias de cooperación, que apoyan proyectos alternativos con el aval gubernamental.

Los contenidos, fines y metodologías implicados en las mencionadas nociones en la escolarización de alumnos indígenas, de hecho, sólo en años recientes comienzan a ser definidos y articulados, en la medida que avanza la implementación de la doctrina intercultural bilingüe, tanto en el diseño como en la aplicación del currículo y en la formación docente. Sin embargo, por el momento, el posicionamiento de estos objetivos transversales ha abierto diversos cauces dentro del sistema educacional. Por una parte, se han establecido políticas públicas que promueven la instalación de estos objetivos en todos los sectores de la educación nacional, no exclusivamente la indígena. Por otra parte, las instituciones formadoras abren un abanico de profesionalización que rebasa la conocida formación en docencia, moviendo las fronteras del tradicional Estado docente, íntimamente vinculado al sector de Escuelas Normales. El sistema escolar, por otra parte, inicia una ambiciosa reorganización normativa en programas, libros de texto, mejoramiento de infraestructura y modalidades de capacitación. Y, por último, transcurre en un cauce tímido, aunque cada vez más perentorio, un proceso investigativo y evaluativo, que se sustenta en discusiones académicas e ideológicas, compatibles y convergentes en problemas a los anteriores sectores, pero con distinta terminología

¹ Basado en la conferencia “Tras la pista de la calidad en la calidad y la pertinencia de la educación bilingüe indígena: aportes desde la evaluación e investigación”, presentada en el Seminário Educação Indígena na América Latina: Experiências de formação de professores Indígenas e Procesos de Avaliação”, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministerio da Educação, Brasilia, 27 de marzo de 2002.

y naturaleza, y que se desarrolla universidades y proyectos evaluadores de la educación indígena.

Desde cierta teoría educativa de la organización (Zabalza, 1996), nociones como calidad, interculturalidad y pertinencia referirían a tres significaciones: 1º orientación a valores y expectativas de la sociedad y de la época; 2º Efectividad, esto es, la fortaleza de obtener buenos resultados y 3º La “calidad de vida” o satisfacción de los participantes en el proceso y de los usuarios de este. Desde la perspectiva del cambio educativo, estos tres significados se complementan y se interpreta en tres direcciones: uno, identificación con valores formativos claves; dos, resultados de alto nivel, y tres, clima de trabajo satisfactorio para los participantes en la situación o proceso educativo. Sólo la satisfacción de agentes y usuarios garantiza que las actuaciones desarrolladas y los resultados logrados sean del máximo nivel.²

En este trabajo, me ocuparé de la vertiente académica de las discusiones sobre calidad, interculturalidad, pertinencia o expresiones afines, que aportan algunas experiencias de evaluación y de investigación de la educación indígena escolar. Este camino nos puede permitir identificar categorías, significados y tendencias en torno al sentido de los cambios educativos que se buscan. Para ello, haré referencia a doce experiencias que, aunque no aplicadas en todos los países latinoamericanos, reflejan bastante bien el estado que guarda la escolarización de alumnos indígenas en nuestro continente.

A partir de las consideraciones anteriores y de los antecedentes investigativos y evaluativos que reseñaré a continuación, la pregunta principal de este trabajo es: ¿Con qué estrategias y herramientas analíticas podemos juzgar adecuadamente la calidad, interculturalidad y pertinencia de la educación escolarizada indígena?

Hay que empezar reconociendo que tanto la investigación como la evaluación no son acciones reflexivas habituales en la mayoría de los sistemas y proyectos de educación indígena escolarizada en el continente latinoamericano, aunque la situación tiende a cambiar.

Las pocas experiencias que comentaré, por el momento, no son comparables ni generalizables debido a que responden a criterios muy disímiles. Las incompatibili-

² El proyecto S.H.A.R.E, Harvard (1993), adopta una línea más analítica y establece cinco grandes fines para posibilitar el desarrollo armónico de sistemas educacionales. Dichos fines o aspectos de relevancia, admiten un desglose sumamente minucioso y simétrico de ocho políticas, las cuales a su vez se sustentan en otras tantas políticas específicas. Los fines son: a) equidad, suficiencia, acceso; b) calidad: 1. Mejoramiento de la formación de los alumnos y 2. Desarrollo de habilidades para solucionar problemas; c) eficiencia interna; d) eficiencia externa y e) valores (cualidades sociales deseables). Y las políticas deben formularse en torno a: alumnos, recursos, maestros, currículo, métodos de enseñanza, tecnología de enseñanza, coordinación y financiamiento.

dades obedecen a dos situaciones: 1º a la inserción en contextos sociopolíticos específicos, de donde emanan políticas gubernamentales y comunitarias, necesidades organizativas y reivindicaciones concretas que intentan establecer las relaciones más adecuadas entre la educación intercultural bilingüe con el desarrollo económico y sociolingüístico y las reformas políticas que incrementen la democratización en la sociedad respectiva. Y 2º, también a cuestiones conceptuales y metodológicas. Nociones y procedimientos tan reiterados en los numerosos proyectos y sistemas de educación intercultural bilingüe tales como “calidad educativa”, “interculturalidad”, “diseño longitudinal”, “análisis cualitativo”, “orientación hacia los etno-contenidos”, “aprovechamiento lingüístico” y “vinculación con la comunidad” no son conceptualizadas ni practicadas de manera compatible. Tal vez esta situación evolucione por la coyuntura de regionalización que se vive en varias áreas del continente, como sucede en las regiones andinas, en Guatemala y Nicaragua, lo cual originaría la adopción de parámetros e indicadores comunes.³

En efecto, una rápida revisión de las experiencias evaluativas más difundidas en ciertos medios educacionales y académicos revela que existe convergencia de propósito en la dirección de beneficiar y apoyar la consolidación de manera inmediata de la educación intercultural bilingüe (E.I.B.) Para ello, se pone atención a un determinado número de indicadores a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos escolares, tales como la elevación del aprovechamiento académico y lingüístico; estrategias para estimular la participación de los alumnos y recuperar los saberes ancestrales. Otros proyectos analizan los impactos y cambios de la comunidad étnica atribuibles a la planeación del trabajo escolar. También ocupa el interés la formación y capacitación de docentes y técnicos de modo tal que incidan en la recomposición formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, ciertamente, se despliegan notables esfuerzos por lograr que los libros de texto cumplan una función estructurante de la enseñanza y estimuladora del aprendizaje. En suma, se exploran condiciones necesarias y suficientes para una formación más adecuada a los alumnos indígenas, revertiendo la tendencia a volcarse hacia los aspectos funcionales de escuelas y servicios.

Pero, como señala J. Fishman (1989), una cuestión de fondo es conectar los estudios con la realidad escolar y la teoría relevante, que también relacionen la educación bilingüe con las preocupaciones fundamentales tanto sociolingüísticas como

³ Me refiero particularmente al Programa de Formación en educación intercultural bilingüe para los países andinos (Proeibandes), con sede en Cochabamba, Bolivia y al Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) de Nicaragua. En este comentario, suscribo el documento de la Mesa de trabajo 7 del Congreso latinoamericano de Educación Indígena, La Antigua, Guatemala, SEP, de 1995.

socio-educacionales. Entre ellas, una orientación manifiesta hacia la comunidad, pues el último árbitro de la toma de decisiones de tipo educativo debe ser la comunidad concernida, una comunidad que valora su pasado, examina críticamente su presente y organiza cuidadosamente su futuro.

Hasta ahora, es conveniente hacerlo notar, los principales hallazgos y contribuciones sobre los ejes y dificultades principales de la doctrina intercultural bilingüe provienen de investigaciones básicas y aplicadas de largo aliento, desarrolladas en centros académicos no necesariamente vinculados a estructuras gubernamentales encargadas de administrar la educación. Situación poco aconsejable porque produce una brecha o desfase entre la investigación, la evaluación y la capacitación en educación intercultural bilingüe.

1. Una sinopsis de investigaciones y evaluaciones

En la década de los años ochenta, se produjo en Puno, altiplano peruano, ribereño al Lago Titicaca, una de las mayores intervenciones en construcción curricular e investigación en educación bilingüe indígena, en América del Sur.⁴ Si bien este proceso no transformó la realidad escolar ni se arraigó en las áreas aimaras y quechuanas de Puno, imprimió un gran vigor teórico en el debate andino de la educación indígena y una tecnología de vanguardia para los libros de texto. Pero no era ése el tiempo de la discusión sobre calidad de la educación indígena, sino de la construcción de un sistema alternativo y, sobre todo, de promoción y aceptación en las comunidades rurales.

En los últimos años de esa década, se realizaron 3 evaluaciones que aportaron buenos elementos a la discusión que nos ocupa en este trabajo.

1.1 La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno

Nancy Hornberger (1989) estudió la educación bilingüe que se practicaba en comunidades andinas, enfocando procesos donde convergieran lengua, escolaridad y cultura. Por eso, su definición de política de educación bilingüe se orientó hacia la intersección entre la planificación educativa y la planificación lingüística.

La situación en Puno no es muy diferente de otros contextos del planeta. Lo que se necesita para el planeamiento de un mantenimiento idiomático próspero y el uso efectivo de las escuelas como agentes de dicho mantenimiento es la autonomía de

⁴ En especial, por la Cooperación Técnica Alemana, GTZ.

la comunidad lingüística para decidir acerca del uso de las lenguas en las escuelas y un contexto societal que de incentivos para el uso de todos los idiomas.

El prólogo de este libro corresponde a Joshua Fishman, quien destaca:

“La autora nos ha proporcionado un caso que no solamente es rico en detalle y que está firmemente imbricado dentro de la teoría relevante, sino que también relaciona de manera provocativa la educación bilingüe con las preocupaciones fundamentales tanto sociolingüísticas como socio-educacionales...Me complace especialmente el hecho de que Hornberger tenga una orientación manifiesta hacia la comunidad...El último árbitro de la toma de decisiones de tipo educativo debe ser la comunidad concernida, una comunidad que valora su pasado, examina críticamente su presente y organiza cuidadosamente su futuro, uniendo a tales planes tanto las consideraciones locales como supralocales que influirán inevitablemente en la generación joven en su impredecible odisea”. (Fishman, p. 7 y ss.)

Y culmina esta lúcida pieza de presentación con la siguiente reflexión: la lengua de la intimidad y la identidad local tiene que jugar un rol crucial e innegable en la vida comunitaria auténtica, pero el contexto más amplio (nación, región y mundo) debe ser reconocida también lingüísticamente y por añadidura, plena y adecuadamente reconocida. Demasiado poco de lo uno conduce a dislocaciones de orden cultural, social y personal. Demasiado poco de lo otro conduce al aislamiento, al atraso y a la incompetencia relativa a las exigencias y recompensas de la vida moderna, una vida que desafía crecientemente aún a las comunidades rurales y a los lugares más apartados.

1.2 Brecha entre propuesta educativa y realidad escolar

Elsie Rockwell y colaboradores (1989) realizaron un estudio evaluativo de escuelas indígenas andinas del altiplano peruano, en el cual intentaron articular variables comunicativas (las de interacción y uso de la lengua materna (L₁) y segunda lengua (L₂), y participación de los alumnos en las clases), con variables ideológicas (aceptación de la educación bilingüe, a través del análisis de actitudes) y una variable de contexto (ambiente de la clase).

En mi opinión, se trató de un esfuerzo por demostrar que un modelo cualitativo puede ser más eficiente para comprender el arraigo en la sociedad y la calidad de los aprendizajes que promueve una experiencia educativa. Este punto resulta políticamente importante, ya que las inequidades materiales que perjudican a los contextos indígenas siempre colocan en desventaja a maestros y alumnos, en lo que

respecta a la llamada “eficiencia escolar”, lo que se expresa en resultados insuficientes frente a mediciones estándares del conocimiento escolar.

El prólogo de este libro, redactado por L. Enrique López, contiene una propuesta de campos de problemas que son muy pertinentes para las reflexiones de esta ocasión.

- Caracterización de la situación sociolingüística peruana: tipo de bilingüismo y vitalidad etnolingüística
- Resultados de las mediciones del aprovechamiento académico en L2: relativa ventaja en favor de las escuelas bilingües.
- Mejores resultados en resolución de problemas que en la operatoria matemática. Pero, inferiores en ciencias sociales y naturales de los alumnos de escuelas bilingües que los pares de escuelas tradicionales.
- Verificación de la interdependencia. Un resultado fascinante: la dirección inversa del proceso, de la segunda lengua a la vernácula, si a los alumnos se les coloca en una situación de libertad y opción.

1.3 Aprendiendo a mirar el aula indígena, Puno, Perú (1989)

Ingrid Jung, Christianne Urban y Javier Serrano también realizaron un estudio cualitativo de escuelas andinas de Puno (1989). Plantean una lúcida síntesis de los aspectos cualitativos que se deberían de tener en cuenta para evaluar el desempeño y logros académicos de las escuelas indígenas en las dimensiones apropiadas. A continuación, glosaré algunas de las consideraciones que me parecen muy resaltables en esta ocasión:

- Dado que las hipótesis abarcan temas relacionados con los resultados de la educación primaria en términos de rendimiento escolar y con el proceso de enseñanza en cuanto metodología y la participación de los alumnos, esta diversidad tenía que reflejarse en los instrumentos y el procedimiento de su aplicación.
- En lo que respecta a la medición del rendimiento escolar en lenguaje, la primera dificultad que se presenta es fijar las metas en forma objetiva y realista. Para lograrlo hay que tomar en cuenta no dos, sino tres sistemas de medición: el currículo vigente, las necesidades reales y la realidad escolar.
- La distancia del profesor frente al currículo. Un elemento detectado en todas las clases de lenguaje, especialmente en las de castellano, es la inseguri-

dad profesional, que conduce a una práctica educativa relativamente rígida, autoritaria, o a un estilo *laissez-faire*.

- Replanteamiento de la metodología de la enseñanza del castellano: no sólo implicó un cambio curricular o concepcional, un reto profesional, sino cuestionó la forma misma en que los profesores bilingües habían aprendido esta lengua.
- En un capítulo especial, Javier Serrano desarrolla una presentación muy meritoria sobre la comunicación en clase, utilizando elementos conceptuales de una hermenéutica pragmática que le permitió identificar estrategias y acciones principales en el funcionamiento de la clase (p. 221 y ss.). Propone que todo lo que sucede en la clase está sometido al control del maestro. Su tarea es velar por el cumplimiento de los objetivos institucionales mediante la realización de su trabajo con el mínimo posible de interferencias.
- El esquema *elicitación-respuesta*, donde el primer término corresponde al maestro, es el más común en la comunicación en clase. Encadenado con exposiciones del maestro, conforma mucho el intercambio comunicativo en la escuela. Las preguntas del maestro, al contrario de lo que ocurre en otros contextos, busca desencadenar en los alumnos procesos intelectuales que contribuyan al logro de objetivos de aprendizaje o a la evaluación del conocimiento.

En suma, J. Serrano, apunta a mostrarnos que, mediante su actividad cognoscitiva, el alumno filtra todo lo que se le enseña, se lo apropiá en un proceso que no es pasivo, de integrar y amoldar los nuevos conocimientos en las estructuras intelectuales que ya ha adquirido, fruto de su práctica social (Jung et al., 1989, p. 220).

1.4 Apreciación del proyecto de educación intercultural bilingüe-Bolivia (1993)

En esta nación se depositó una enorme confianza en el principio de la interdependencia lingüística. Sin embargo, y contra lo previsto, la interculturalidad y el plurilingüismo social y otros procesos de naturaleza no-lingüística de la sociedad boliviana producen efectos divergentes y polarizados en el desarrollo lingüístico de los alumnos.⁵

⁵ Evaluación contratada por UNICEF-Bolivia, Oficialía de Educación, agosto-septiembre de 1993. Evaluación externa del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, que realicé en compañía de los colegas bolivianos Oscar Aramayo, Damián Apaza, Fanor Chávez, Elmer Montaño, Paulina Saravia y Silberio Villasanti y la colaboración especial de Patricia Mena y Paolo Venezia.

Este proyecto contó con un estimable acervo de evaluaciones y autoevaluaciones que permitió a sus gestores y aplicadores identificar prácticamente todos los principales logros y dificultades. De modo que tanto en los niveles de administración, de supervisión y de operación docente subyace una considerable cantidad de “información conocida”⁶, que producen un conjunto de representaciones, acciones y estrategias muy determinantes en la política de trabajo del proyecto.

Desde una perspectiva popular, y a través de singulares reflexiones colectivas y directas, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), plantea una serie de apreciaciones acerca del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en su región que son muy reveladoras, porque muestra que la dimensión étnico-política debe prevalecer sobre la tradicional centralidad del nivel técnico-pedagógico, para no contradecir los orígenes ideológicos y reivindicativos de la educación en regiones indígenas: “La lucha hoy se da por el conocimiento, por el estudio, saber leer y escribir son las principales armas de la modernidad y hay que usarlas para continuar nuestra marcha en esta historia” (APG 1993, p. 2).

El estudio estableció cinco aserciones o tipificaciones institucionalizadas en la política de trabajo del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, que pueden estimarse como referentes o contenidos de interlocución para analizar la calidad educativa.

- 1) El factor clave de la transformación educativa bilingüe hacia niveles superiores es el control comunitario del proceso escolar. Es decir, la dimensión sociopolítica debe prevalecer sobre la dimensión técnico-pedagógica en la gestión del PEIB, a fin de conservar el carácter ideológico y reivindicativo de la educación en regiones indígenas.
- 2) En condiciones favorables a las características sicosociales del alumno indígena garantizan el aprovechamiento académico. Singular importancia tiene en este sentido el factor lingüístico. El nivel de aprovechamiento académico de los alumnos de las escuelas bilingües, de cualquier región étnica, es mayor, en cualquier caso.
- 3) La escuela tiene capacidad y los recursos para influir en la nueva composición del bilingüismo social en las comunidades indígenas.
- 4) El maestro bilingüe actual no garantiza la apropiación adecuada de la modalidad intercultural bilingüe, sobre todo por su ambigua vinculación con las organizaciones étnicas tradicionales y la ideología castellanizante.

⁶ En la corriente del microanálisis etnográfico se utiliza también la categoría de tipificaciones prematuras. Cf. Erickson 1985, pp. 33 y 83.

- 5) El proyecto ha generado mayores y mejores resultados académicos y sociopolíticos en la región guaraní.

Por último, tres dominios destacan en el análisis de la eficiencia de este proyecto y que nos aporta bastante a la discusión que nos ocupa.

Primero, que en las aulas del PEIB está en marcha un ejemplar y significativo proceso de reconstitución interactiva y programática del proceso de enseñanza-aprendizaje, producto de la restauración de la función pedagógica de la lengua materna y el mayor espacio para la participación y expresión de la identidad de los alumnos.

Segundo, que la transferencia lingüística, en sus consecuencias cognitivas e interaccionales, no ha operado plenamente en las áreas donde predomina claramente la lengua originaria, la cual muestra notables rasgos de vitalidad etnolingüística. En el tercer grado no se observaron signos claros de la transferencia cognitiva y conversacional de la lengua materna al castellano, porque ese proceso requiere condiciones académicas favorables y un bilingüismo social sin discriminación.

Y tercero, que los padres o las organizaciones comunitarias han generado una reappropriación del proyecto, motivados por el discurso sociopolítico que sustenta la legitimación de esta experiencia. Es decir, para los padres los problemas formativos y las formas de aprovechamiento académico no están actualmente en el centro de interés, debido a la jerarquía asignada a los objetivos de equidad educativa y de control social sobre el proceso escolar. En suma, en ese momento, el PEIB contaba para la sociedad como una gestión social de participación y control, antes que de calidad educativa.

1.5 Mujeres indígenas, un alfabetismo en contra de la pobreza y...de las letras (1987, 1996)⁷

En el último tiempo, ha crecido paulatina e inorgánicamente la demanda de educación de adultos y de mujeres indígenas en regiones rurales. Debido al escasísimo sustento investigativo, a la muy poco probable transición de las sociedades indias al tipo de cultura donde el lenguaje escrito tiene funciones constitutivas y a la posición marginal que ocupa este servicio educativo en el conjunto de las políticas ins-

⁷ Refiere a los proyectos: Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del estado de México (1985-1987), con la participación de Sara Carrión, Lucina García, Hilda Mancha, Patricia Mena, Juan Casimiro, Alfredo Guillermo y Héctor Muñoz, DIE - UAM. El otro proyecto es "Educación y desarrollo sociopolítico y sociolingüístico de mujeres mazatecas y triquis del Estado de Oaxaca" (1995-1997): responsable, Pedro Lewin y colaboraciones de Juan Vásquez, Florencio Carrera, Elina Jiménez y Héctor Muñoz, INAH & UAM.

titucionales hacia la población indígena, las acciones emprendidas hasta la fecha no han podido lograr la equidad y la calidad requeridas.

Como en tantos y tantos grupos de adultos indígenas actuales, la educación y/o alfabetización no ha sido una tarea exitosa, ni puede exhibirse como un sistema arraigado en la población, si se toman en cuenta los modestos resultados en el aprovechamiento en lectoescritura, la consolidación de los comportamientos asistenciales promovidos por las instituciones oficiales y la persistencia sin grandes cambios de los indicadores de rezago en ingresos, salud, participación y educación que castigan a este sector social.

En el contexto de la educación de mujeres indígenas es fundamental tener en consideración que los datos esenciales de esta problemática son la pobreza y las desigualdades, las cuales determinan las condiciones y expectativas de desarrollo de la mujer. La oferta educativa generalizada, tanto étnica como genéricamente, ha resultado equivocada, ya que subestima las historias de socialización y educación familiar y comunitaria y sobrevalora los procesos institucionales homogeneizadores. Los hechos demuestran que hombres y mujeres son educados diferenciadamente, incluso antes de incorporarse a la institución escolar. A esto hay que añadir la historia cultural comunitaria que también asigna un papel diferenciado en sus comportamientos cotidianos a hombres y mujeres y espera, frente a la educación, responsabilidades también distintas.

Por otra parte, la concepción muy boga que supone una relación causal entre educación y desarrollo económico se ha constituido en otro factor que ha dificultado la comprensión rigurosa de los fracasos, que persisten a pesar de las fuertes inversiones económicas destinadas al sector educativo. Conceptualmente el problema radica en que los postulados controvertibles que subyacen al modelo que afirma una correlación directamente proporcional entre desarrollo económico y educativo. Veamos:

- 1º Se asume una regla de homogeneidad de los grupos sociales a quienes están destinados los programas. Las diferencias políticas, culturales y de género no son adecuadamente consideradas en los diseños institucionales y producen la incompatibilidad de enseñanza y de expectativas y la persistencia del fracaso;
- 2º Se ha subestimado la función modeladora de las organizaciones populares en la generación de beneficios sociales-colectivos, promoviendo una oferta principalmente individualista, que termina ejerciendo múltiples condicionamientos a la realización de las acciones, tales como demandas alimenticias, dinerarias y de infraestructura.

3º La capacitación de los agentes educativos comunitarios descansa principalmente más en la voluntad de trabajar que en la comprensión de los objetivos y metodología de la experiencia educativa, abriendo cauce a una didáctica que se orienta hacia los aspectos cognitivos autónomos de los sistemas de escritura, mediante procedimientos muy poco activos y comprensivos.

La diferenciación que hacen las mujeres en la utilidad funcional de los dos idiomas plantea una dificultad técnica muy fuerte a los modelos de alfabetización destinados a los adultos indígenas monolingües o bilingües incipientes. Sin embargo, las mujeres triquis, por ejemplo, demandan la enseñanza inmediata y directa del español, convirtiendo la alfabetización en un proceso de adquisición de la segunda lengua, que puede durar un tiempo mucho más amplio que el destinado habitualmente a los programas de alfabetización.

1.6 Evaluación de la formación para la educación indígena (1996-1997)⁸

Según uno de los más recientes programas mexicanos de desarrollo educativo (SEP 1996), los maestros son un factor decisivo en la calidad de la educación y los estudios de licenciatura representan una valiosa aportación para su formación, lo cual requiere un análisis profundo de sus prácticas pedagógicas y de actividades de formación permanente.

“ahora se reconoce que una las más serias limitantes de la EB son, precisamente, la carencia de recursos humanos en la cantidad y calidad necesarias para implantar la nueva propuesta pedagógica bilingüe. Es debido a esto que la formación inicial de maestros en y para las zonas indígenas vernáculo hablantes comience a ser vista como prioritaria y empiecen a surgir programas de formación de maestros para las distintas situaciones que la EB debería atender.” (López, Luis E., 1996: 301)

La única oferta de educación superior dirigida a maestros de educación indígena en México comenzó a operar desde 1990 a la fecha. Desde entonces, 16,000 maestros se han incorporado a este programa de formación y 6,000 han egresado. Con una

⁸ Salinas, Gisela (Coord), Saúl Velasco, Ma. Victoria Avilés, María G. Millán, Irma Valdés, María del C. López y Jani Jordán (1997): Proyecto LEP y LEPMI 1990, Universidad Pedagógica Nacional, México DF: Evaluación y seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI 90). Segunda etapa, Unidad Ajusco, Universidad Pedagógica Nacional, México DF.

demandas potenciales de 10,000 docentes bilingües. En este año 1997, estos programas atienden una matrícula aproximada de 11 mil estudiantes en 23 Estados, 35 Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y 74 subsedes.

Esta mención a la formación del docente indígena se justifica porque la práctica docente que se realiza en las comunidades indígenas es el objeto de estudio de estas licenciaturas y se aborda desde diversas dimensiones y perspectivas teórico-metodológicas. Pero también los asesores (o formadores) coinciden en esta necesidad, porque su propia formación en el campo de la educación indígena se dio durante el desarrollo curricular de las licenciaturas.⁹

Esta evaluación se aplicó con el siguiente marco:

**Cuadro N°1: Evaluación de programas de formación
(Lepepmi, México)**

EJES	LÍNEAS
• Proceso de formación docente	↔ 1. Seguimiento de matrícula
• Incidencia en la práctica docente	↔ 2. Perfil de ingreso
• Campo de la educación indígena	↔ 3. Desempeño académico egresado ↔ 4. Impacto social ↔ 5. Productos de titulación ↔ 6. Modalidad y materiales de estudio ↔ 7. Infraestructura básica (condiciones de operación)

A partir del proceso de formación se ha generado la apropiación por parte de los estudiantes de un discurso pedagógico comprometido e innovador que no siempre se expresa en la práctica docente. El proceso de formación enfrenta problemas debido al desconocimiento del Plan de estudios y de la realidad educativa indígena, por parte de los formadores (asesores), en lo que respecta al diseño curricular, apoyo a la titulación, formación permanente de los asesores, evaluación y seguimiento. En la segunda fase (1997) se colocaron en el centro de interés la evaluación de las prácticas educativas de los egresados.

Esta experiencia en formación de maestros bilingües revela una verdadera trama de factores favorables o adversos a la política académica EIB, que son desencadenadas por el rol desempeñado por el maestro de aula, lo cual nos regresa a la trascendental discusión sobre la responsabilidad del docente en la aplicación de la propuesta educativa. Pero lo sintomático de esta evaluación del programa de for-

⁹ Actualmente, estos programas de formación a nivel universitario cuentan con 563 asesores o formadores en todo el país.

mación docente es que cada vez se tornan más centrales los factores relacionados con la infraestructura material del centro educativo y el impacto social de la posición de maestro bilingüe en la sociedad comunitaria.

1.7 Identidad, enseñanza y lenguaje en escuelas indígenas de Oaxaca, México (1997)¹⁰

Este estudio ratifica el hecho de que en las escuelas indígenas mexicanas de organización completa se observa la consolidación de dos importantes recursos del equipamiento pedagógico: los libros de texto, aspecto notablemente más claro, y la lectoescritura en lengua materna, que se inicia tibia, pero progresivamente en el amplio espectro étnico del país. En torno a la profesionalización en la educación bilingüe indígena y en algunos aspectos del diseño curricular se acumulan cada vez más avances y se tienen mayores y más profundas experiencias. Pero la hora de la constitución formativa y comprensiva de la enseñanza-aprendizaje en el aula indígena todavía no ha llegado, en la inmensa mayoría de los casos. Y resulta muy difícil estimar cuándo se lograrán estos objetivos, que podemos definir como de calidad y pertinencia educativas. También difícil resulta estimar si los avances en libros, metodologías de lectoescritura, diseño curricular y formación docente tendrán el impacto deseado.

Utilizando un enfoque micro etnográfico de tres dimensiones compuestas por 4 ó 5 variables temporales y de contenido, el estudio desglosa los siguientes resultados:

A. Estructura de interacción/participación en el aula

La consideración de los aspectos cualitativos, especialmente los expresivos y comunicativos, en el proceso escolar han ido ganando importancia en la investigación educativa de alumnos indígenas, a partir de la constatación de la relevancia de la cultura y la identidad en el desempeño académico y la integración social de los alumnos.

Desde la perspectiva de la racionalidad del entendimiento, es posible también concebir el aula concreta como un espacio de operación de mecanismos de desentendimiento entre hablantes y oyentes, así como entre lectores y texto, de los cuales pueden extraerse sugerentes indicadores de una interculturalidad educativa orientada hacia el entendimiento (Cf. Rodríguez y Rivera, 1996).¹¹

¹⁰ Patricia Mena, Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca, 1996-1997.

¹¹ A partir de la teoría de los actos de habla y de la acción comunicativa de Habermas, sobre los criterios intersubjetivos de validez: La inteligibilidad, la veracidad, la rectitud normativa y la

El lenguaje y la lectura en aula pierden su fuerza comunicativa, puesto que maestros, alumnos y textos no se salen al encuentro para entender/se sobre algo en el mundo, sino para influir los unos sobre los otros.

B. Estructura de las tareas académicas en la clase

El interés se centra en la alfabetización y se olvida o relega a un segundo plano la enseñanza de la segunda lengua; es decir, el alumno adquiere la lectoescritura sin entender cabalmente la lengua. Se continúa con la idea limitada de que, mediante el adiestramiento en las habilidades para leer y escribir la lengua, como sistema, el niño podrá desarrollar otras, tales como la producción y consumo de textos diversos, perdiendo de vista que la lengua es más que un sistema de reglas.

Cita a N. Modiano, para remarcar una historia lamentablemente repetida:

“Parece que se pone muy poco cuidado en mejorar la calidad de la enseñanza...No había modo de juzgar la eficacia de tales seminarios, pero sobre el terreno no se veía que se pusiera en práctica nada nuevo que pudiera haber sido recomendado en ellos. Muchos maestros me expusieron que tenían necesidad de mucho más ayuda, aunque muy poco parecían usar la que se les proporcionaba...Sin embargo, en la mayoría de las aulas dominaba una atmósfera de confusión. Los recién graduados de las escuelas normales, los únicos maestros que habían recibido alguna capacitación sobre métodos educativos más modernos eran los que más ignoraban el lenguaje y la cultura local.” (Modiano 1974, pp. 183-4)

- Un capítulo especial: medición del aprovechamiento, como parámetro de la eficacia de la escuela indígena

Tradicionalmente, en particular desde los intereses de las instituciones financieras de las reformas educativas y también desde la centralización de las instituciones que rigen al sistema educacional, se suelen tomar los niveles de logro o aprovechamiento lingüístico como un criterio fuerte para establecer la eficacia de las escuelas, es decir, los bajos logros en el aprendizaje del español, segunda lengua, que se estiman sin aplicar metodologías adecuadas de evaluación lingüística, se utilizan como argumento para negar la viabilidad de los modelos educativos que parten de la lengua materna indígena, para el desarrollo de umbrales lingüísticos y comuni-

pretensión de verdad. En la presentación de este punto sigo muy literalmente a Rodríguez & Rivera (1996).

cativos que pueden sustentar mejor los objetivos de lectoescritura y de expresión oral de los alumnos indígenas.

Las evaluaciones aplicadas en escuelas indígenas bilingües de Oaxaca representan, para decirlo en forma muy sintética, el intento de cerrar un triángulo de parámetros mucho más relevantes para juzgar la eficiencia de la escuela indígena: 1º potencia comunicativa y comprensiva de la enseñanza, 2º aceptación comunitaria y 3º pertinencia de los conocimientos evaluados, a través de los cuales se exploró la posibilidad de identificar las microhabilidades lingüísticas (Munby, 1988) que están implicadas en las evaluaciones del profesor y también en las apreciaciones de los padres.

Casi todas las investigaciones y evaluaciones revelan que las prácticas educativas y de socialización reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Esta situación adquiere tonos más graves al constatar que las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, producen una distribución desigual no sólo del conocimiento, sino también de la capacidad de sacar un mejor provecho del mismo. Pero, no hay motivos para suponer que los efectos de semejante crianza deban ser inevitables o irreversibles. Más bien, la tarea es examinar lo que se conoce sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo infantil en nuestra cultura occidental contemporánea. Parece oportuno preguntar de qué modo los patrones de conducta de los más desfavorecidos se transmiten a través de la familia dando origen a formas típicas de los pobres para enfrentar la vida. De hecho, la pobreza altera aspectos de la universalidad y de la diversidad cultural, los cuales suelen girar en torno al intercambio recíproco de los sistemas simbólico, afiliativo y económico.

C. La organización programática

Uno de los principales lineamientos de los modelos de educación bilingüe es la hipótesis de que primero se desarrolla la alfabetización en lengua materna y después, o simultáneamente en español, para llegar a la castellanización oral, como consecuencia lógica, según los autores de las cartillas y textos. El problema teórico es la fusión de la castellanización oral con la alfabetización en español. Es decir, una vez alfabetizado el alumno indígena en su lengua estaría para castellanizarse, asumiéndose que podrá leer y escribir una lengua que no entiende, que no la ha oído ni la ha hablado (Bravo Ahuja, 1977).

Entre las conclusiones específicas, este trabajo menciona que en México se ha creado el sistema escolar bilingüe, se ha creado la institución, pero no se ha desarrollado la organización pedagógica que se sustente en la política de educación intercultural bilingüe.

La situación de las escuelas indígenas observadas es semejante al conjunto de escuelas bilingües indígenas del país, en el sentido de mostrar nuevas y favorables condiciones comunitarias y magisteriales para lograr la puesta en práctica de una política de educación intercultural bilingüe. Por condiciones magisteriales queremos decir que estos maestros poseen mejor información sobre este tipo de educación; la mayoría de ellos tienen acceso a programas de formación en esta línea. Además, se advierten nuevos indicios de lealtad etnolingüística. Por estas nuevas perspectivas étnicas y profesionales, estos maestros bilingües intentan traducir esos cambios, experimentando con iniciativas propias. Por condiciones comunitarias se entiende que las actitudes y las prácticas comunitarias no están cerradas al uso de la lengua y cultura indígenas en la escuela.

Otra arista de este mismo tema es la calidad de la formación o preparación profesional de los maestros bilingües. Sus prácticas docentes revelan, de algún modo, la influencia de bibliografía especializada, los contactos con investigadores educativos, el acceso a nueva tecnología de materiales didácticos. Aun considerando estas dos condiciones favorables para iniciar a desarrollar la aplicación de una política educativa, dirigida a las poblaciones indígenas, no existen todavía niveles idóneos, reflexivos y comunicativos de enseñanza.

1.8 Educación bilingüe, autonomía y los pueblos afro e indoamericanos de la costa caribe de Nicaragua¹²

Las reformas educativas siempre tienen un referente sociohistórico que pueden impulsarlas o bloquearlas. La situación de las Regiones Autónomas de la costa caribe de Nicaragua no es la excepción. Para educadores, funcionarios y líderes “costeños” de movimientos étnicos, la cuestión educativa de sus poblaciones afro-indoamericanas gira en torno a la autonomía y al reconocimiento dentro del todo nacional, reivindicaciones que no han sido satisfechas y se encuentran bloqueadas. En este sentido, el caso nicaragüense es único y diferente de las demás experiencias latinoamericanas en lo que respecta a la educación para grupos etnolingüísticos.

¹² Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). En la realización de esta evaluación colaboraron: Paolo Venezia (Terra Nuova), Bernardine Dixon (RAAS-Creole), Eloy Frank (Manganya Sumu, RAAN), Melba Mclean (RAAN, Miskitu), Patricia Mena (UPN-Oaxaca-México), Ronald Brooks (RAAS-Creole), Ruth Díaz (RAAN-miskitu) y Arturo Ruiz (UABJO-Oaxaca, México). Coordinación: Héctor Muñoz. Visitamos una muestra de escuelas que son atentidas por este proyecto. Las comunidades visitadas se ubican en ambas Regiones Autónomas: Dibahil, Krukira, Wasakin, Mukuswas, Fruta de Pan, Santa Martha, El Muelle, Puerto Cabezas, Rosita, Bluefields y Laguna de Perlas. A todos ellos, un inmenso agradecimiento.

- Signos de una situación postcolonial

La historia de las sociedades muestra que no existen los orígenes puros de las lenguas y de las culturas. Las circunstancias de dominación y de contacto en la costa caribe nos enseñan que los pueblos afro-indoamericanos de Nicaragua han interiorizado un modo cultural plurilingüe y multiétnico, por lo que ellos disponen de varios códigos lingüísticos para la comunicación social, que permiten compartir los mismos sistemas simbólico e identitario.

Según Mclean (1997) y Freeland (1993 y 1994), los diversos idiomas y culturas de esta zona están subordinados a los idiomas y culturas dominantes, como resultado de una doble colonización. Una, a través de la presencia inglesa en los siglos XVII y XVIII, sustituida posteriormente por los enclaves madereros y auríferos de las transnacionales norteamericanas. Y otra, por su “reincorporación” o anexión al Estado nicaragüense a finales del siglo XIX. Esta situación corresponde a una jerarquía etnolingüística, típica de situaciones postcoloniales, dentro de la cual algunos idiomas dominados logran retener parte de su antiguo prestigio y dominación sobre otros, creando así una jerarquía dentro de la jerarquía. Documentación diversa durante los últimos 100 años testimonia la existencia de la siguiente estructura de relaciones

Una implicación del planteamiento anterior es que la problemática de la educación bilingüe no es solamente de carácter político. La cuestión de fondo es que quizás no podamos realizar una evaluación o imaginar una reforma de la educación para la población afro-indoamericana de la costa atlántica, si no cambiamos nuestras concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos debemos integrar para garantizar un desarrollo efectivo y favorable. Hasta el momento, se ha abusado de la descripción lingüística e histórica para fundamentar la transformación del sistema, los modelos académicos y las prácticas escolares, pero no se visualizan ni las tendencias ni el alcance de los cambios: por ejemplo, si cambiarían primero las escuelas rurales o las urbanas, o si será más rápido el cambio en los sectores bilingües o monolingües.

Resultados • Aceptación y comprensión del PEBI

Existe una identificación de los padres y de los maestros con el PEBI, pero no una comprensión suficiente acerca de los objetivos y alcance del proceso escolar. Esta identificación se basa en tres razones principales: 1º una mejor relación maestro-hijo: respeto, cordialidad, 2º un reconocimiento por la aparición de los contenidos culturales en los libros de textos y 3º un menor costo económico de la escuela del PEBI.

A partir de la información disponible sobre actitudes lingüísticas, ciertos cambios valorativos favorables hacia la lengua indígena se traducen en una creciente aceptación del modelo de educación indígena por parte de los maestros, al menos en términos discursivos. Los padres de familia aceptan el uso de la lengua materna en el aula, aunque no tienen claro el objetivo, el porqué del uso y la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna.

Al respecto, cabe anotar que la lengua indígena sigue experimentando una situación de lengua subordinada, con menos estatus, ya que sólo predomina en los espacios públicos informales de comunicación: se usa en el hogar, en la comunidad y en la escuela se utiliza cada vez más. Esto puede significar un cambio en la organización pedagógica de la escuela indígena cuyo resultado tiene mucho que ver con la evolución del fenómeno social del status y funcionalidad de los idiomas indígenas en la sociedad costeña nicaragüense. Un posible resultado es que se legitima la función pedagógica de la lengua indígena con o sin presencia del castellano.

Toda esta discusión es necesario enmarcarla a nivel de las expectativas de los sujetos inmersos en esta situación social. Como es sabido, las expectativas muestran una gran correlación con las necesidades y las experiencias de los sujetos, a partir de las cuales se construyen los parámetros de desempeño, de éxito y de aceptación en el ámbito social. En este sentido es explicable que el español esté arraigado en las expectativas y necesidades de los hablantes indo-afroamericanos. Para que la lengua indígena represente un parámetro eficaz de experiencia y desarrollo es preciso, al menos, que ocurran dos condiciones:

- a) Que las instituciones educativas de la región legitimen y demuestren que las escuelas pueden funcionar y obtener resultados formativos utilizando recursos culturales originarios.
- b) Que en la sociedad se desarrolle e internalice la idea de pluralidad y convivencia de la diversidad étnica y lingüística que permita atribuir un status de igualdad a las lenguas indígenas.

• Práctica docente

1. Los maestros han interiorizado de manera inflexible la regla de la lengua de instrucción del método directo: L₁ para L₁ y L₂ para L₂, abominan de los cambios de carril lingüístico, como si no se usarán frecuentemente en la comunicación intra-grupal. Particularmente grave es para la enseñanza de L₂ (español): se sostiene esta regla, aunque sea evidente que los alumnos no tienen ni siquiera un umbral básico

de proficiencia oral en español, es decir, no entienden las instrucciones, no encuentran inputs comprensibles en la lengua de instrucción.

2. Se ha establecido de facto una distinción entre lengua de escolarización y lengua cotidiana, en la región sur. Reconocen hablar Creole, como idioma materno, pero solo aceptan el inglés standard como lengua escrita escolarizada.

Las mayores implicaciones en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje es la separación de la lengua oral de la lengua escrita y el grafocentrismo en la lectoescritura. Esta prioridad en las formas lingüísticas excluye la comprensión del algoritmo de la lectoescritura y del contenido proposicional de las estructuras lingüísticas y también las reglas del entendimiento comunicativo. Entonces, la escuela propende más al aprovechamiento lingüístico formal, más superficial que comprensivo y comunicativo.

Una conclusión fuerte es que cada vez que se promueve una política de lenguaje o de educación orientada a fines socioculturales, se debe establecer un plan de desarrollo educativo y sociocultural de las Regiones Autónomas a mediano y largo plazo.

1.9 La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas (1994-96)¹³

La investigación de Freedson y Pérez asume que una reforma de la educación básica en la región es mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Respecto de la educación indígena, se preguntan: “¿Qué impacto han tenido las propuestas de formación y la renovación de los libros de texto –en particular los de lengua indígena- en la práctica docente cotidiana? ¿Qué ideas tienen los profesores acerca de la enseñanza bilingüe-intercultural y cómo se manifiestan en el salón de clases?” (Freedson & Pérez, 1997, p. 10).

Tal vez la motivación específica de este estudio proviene de dos hechos: 1º Altos de Chiapas es la región del sureste mexicano con mayor concentración de hablantes indígenas y 2ºel reconocimiento de que el impresionante crecimiento cuantitativo del sistema de educación indígena escolar generó una desatención en la calidad del servicio, que “resultó en el eventual abandono de los métodos bilingües de enseñanza y en una diferenciación cada vez menor entre el llamado programa de “educación indígena” y el programa educativo nacional” (p.12).

La evaluación asume una orientación cualitativa, sobre la base de un muestreo etnográfico de 46 docentes bilingües tzotziles y tzeltales, que comprendió observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas.

¹³ Proyecto “La educación Indígena Bilingüe-Bicultural en los Altos de Chiapas. Una Evaluación”, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, a cargo de Margaret Freedson y Elías Pérez Pérez.

Las principales conclusiones consisten en interpretaciones del sentido sociopolítico de las prácticas discursivas y de las acciones pedagógicas de los maestros indígenas. Específicamente, confirman la conocida experiencia de que el manejo adecuado de las teorías y prácticas pedagógicas relevantes (hecho que no se demuestra en el estudio, agregamos nosotros) no garantiza el éxito de un maestro con alumnos en condiciones de rezago y marginación.

“Los maestros bilingües deben poseer no solamente el conocimiento de metodologías efectivas de enseñanza, sino también de claridad política respecto de su propio rol en perpetuar o transformar las relaciones de poder existentes entre sus estudiantes y la sociedad dominante” (p.115).

Aunque las acciones de capacitación y formación de maestros de Chiapas promueven estrategias evaluativo-reflexivas sobre sus prácticas políticas y educativas, “no les han impulsado a contextualizar su pensamiento dentro de un análisis crítico de sus propias identidades culturales o políticas, sus creencias sobre las lenguas indígenas y los conocimientos de sus alumnos, o las raíces sociohistóricas de los modelos pedagógicos que enmudecen a los niños pobres” (p.116).

La importancia del aprendizaje de la lengua castellana, por último, impulsa a los maestros bilingües a desarrollar lógicas de movilidad social centradas en el factor lingüístico estructural, en abierto perjuicio de las lenguas y culturas indígenas.

1.10 Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (1997)

Una investigación diagnóstica reciente de la Fundación Rigoberta Menchú muestra que sigue siendo una necesidad el contar con conocimiento actualizado de la realidad educativa de los pueblos indígenas. El objetivo de este trabajo fue fundamentar el diseño y ejecución de propuestas educativas, lingüística y culturalmente pertinentes y relevantes, que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas, a su desarrollo sostenible, al diálogo intercultural con el resto de la sociedad en cada país, a la construcción de la paz y al respeto de la diversidad de la región (Fundación Menchú, 1997).¹⁴

¹⁴ Los pueblos que participaron en el diagnóstico incluyen grupos mayas, nahuas, garífunas, miskitos, creoles, ramas y lencas. Se trabajó con una muestra de 176 comunidades en donde se consultaron cerca de 4,400 personas, con el fin de conocer las experiencias educativas endógenas de los pueblos Indígenas.

Se examina la relación con la educación exógena y los efectos producidos en el desarrollo cultural, social y económico de las comunidades. Entendiendo aquí como educación endógena la forma tradicional de transmitir conocimientos y desarrollar destrezas útiles para la vida establecidas desde el ambiente familiar y comunitario. Como educación exógena se entiende aquella que se ofrece por medio de los servicios educativos formales, no formales e informales.¹⁵

1.11 Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia (1996)

El trabajo de Patricia Enciso & Javier Serrano y Jairo Nieto (1996) tiene dos rasgos importantes de señalar de entrada: primero, es la única evaluación que se propone formalmente analizar la calidad de la educación indígena en cinco grupos etnolingüísticos colombianos y, segundo, es el único trabajo con soporte institucional que se ha desarrollado en un tiempo aproximado a los dos años.

Después de más de 10 años de educación intercultural bilingüe en ese país, se ha discutido bastante en torno a los proyectos, muchos documentos han aparecido, hay un marco legal que es exaltado en el contexto internacional, invertido cuantiosos recursos y llegado a un relativo acuerdo sobre lo que debe ser la educación de los grupos indígenas colombianos. Pero, al explorar la correspondencia entre los planteamientos y la práctica en escuelas y comunidades, se observa que los alumnos indígenas tienen bajos niveles de logro académico y que desarrollan habilidades que tienden a disminuir la desventaja en sus relaciones con el medio no indígena.

El estudio es una exploración sobre los procesos educativos y sus repercusiones en la vida social de los grupos indígenas. Y se plantea aportar al análisis de sus logros y dificultades, lo mismo que explorar caminos para el mejoramiento de su gestión.

Ofrecen una visión de la situación educativa, aunque admiten que es difícil hacer una caracterización de la población escolar indígena, información estadística incompleta y poco confiable. Pero destacan: Instalaciones inadecuadas para el servicio educativo. Lo contrario, en secundaria básica, ubicación desigual de las

¹⁵ Otros actores que han influido en esta situación son, por una parte, el Sindicato del magisterio ha pesado mucho en la definición de la oferta educativa, postergando a las organizaciones indígenas. Por otra parte, los instructores trabajan con mucha mística, con entrega. Hay comunidades que piden que se les asigne un instructor en lugar del maestro, porque generalmente no hay correspondencia lingüística con el idioma materno del maestro. Hay aproximadamente 3,000 instructores trabajando en educación indígena.

escuelas (los dispersos dificultan la asistencia), referencias curriculares: programa nacional, escuela nueva y etnoeducación (tres diferentes). En suma, la situación educativa de la población indígena se caracteriza por tasas variables e inciertas de escolarización, escasa retención, asistencia irregular, alta deserción y repitencia; una educación de calidad deficiente, escasa funcionalidad e insuficientes oportunidades de continuidad educativa.

Señalan que en la práctica pedagógica

“los maestros emplean los recursos con que ellos aprendieron en el colegio: el tablero, la tiza y los cuadernos...Según lo presenciado, se trata de un período de tiempo durante el cual el maestro imparte conocimientos en forma alternativa a dos o tres grupos de alumnos. El tiempo efectivo de trabajo con cada uno no supera los 25 minutos por hora de clase. Durante ese período, suelen desarrollarse, en general, tres fases, cuando se trata de segunda lengua y matemáticas: I) exposición del maestro, con frecuencia acompañada de ejercicios en el tablero, II) transcripción por los alumnos, en sus cuadernos, de lo escrito por el maestro en el tablero, a manera de síntesis y III) consignación de ejercicios para resolver fuera de clase.” (p. 98).

Las propuestas curriculares son una buena muestra del balance que esperan lograr las comunidades y escuelas indígenas entre los etnocontenidos y los conocimientos de la cultura occidental. La propuesta educativa Wayuu, por ejemplo, no está concebida con un etnocentrismo radical, pero no recupera los conocimientos wayuu como algo vivo, cotidiano y real. Aunque la función indígena en esta etnia apunta a mejorar la adquisición de competencias lingüísticas en un contexto bilingüe, los alumnos logran mayor proficiencia en el castellano que en Wayuu.

La apreciación del grupo evaluador es que las propuestas indígenas, en la práctica, se orientan hacia el sistema educativo nacional y ratifican las relaciones con el mundo no indígena dentro del contexto regional, orientaciones que no modifican ni cuestionan la actual escuela indígena.

Al final, los evaluadores proponen que las propuestas educativas y la capacitación de los maestros deben replantearse a partir de las características de la población, considerando desde los movimientos migratorios hasta las ausencias docentes.

1.12 La modalidad guaranihablante y el bilingüismo escolar en Paraguay¹⁶

El sistema de educación básica de la República de Paraguay enriqueció su oferta formativa en 1994 poniendo en marcha la llamada Modalidad Guaranihablante (en adelante, MGH), que llegó a tener una cobertura de 40,639 alumnos bilingües, en 472 escuelas distribuidas por todo el territorio del país. Decimos enriquecimiento porque se asumieron tres principios que son centrales en las reformas educativas contemporáneas: la pertinencia cultural y sociolingüística, la calidad y profundidad de los aprendizajes y la equidad de acceso a la educación y de realización de todos los individuos y sectores sociales.

Surge la iniciativa de examinar la trayectoria de este programa, en un momento estratégico y convergente en que todos los sistemas y proyectos escolares bilingües de América Latina han entrado en una corriente explícita y urgente de ajustes de todo orden para lograr la consolidación y validez como educación pública generalizada.

En principio, factores culturales, históricos y sociolingüísticos permitían pronosticar el éxito rotundo de cualquier iniciativa que promoviera “la conveniencia de aprender guaraní como parte de la solución del futuro lingüístico del Paraguay. Aprender guaraní en un contexto de orientación hacia el bilingüismo” (Meliá, 1997, p. 49). La situación parecía muy propicia y podría significar un promisorio escenario futuro de las educaciones bilingües del continente. En 1992, 87% de la población paraguaya era hablante de guaraní. Sólo dos idiomas se usan mayoritariamente en el país. La cultura es relativamente homogénea. Joan Rubin, veinticinco años antes, confirmaba esta tendencia. “En el Paraguay las lenguas española y guaraní han coexistido en relativo equilibrio durante los últimos 300 años. Un alto porcentaje de la población (52%) es bilingüe y casi toda la comunidad (92%) puede hablar en lengua nativa” (Rubin, 1974, p. 3). ¿Qué más podía pedirse para implantar una política de educación bilingüe?

¹⁶ Proyecto “Análisis de la implementación de la Modalidad Guaranihablante en la educación escolar básica (1994-2000), que realizamos durante 2001 en diversas regiones de Paraguay, a solicitud del Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe, Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. Rodolfo Elías, del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, CPES, Asunción, realizó la coordinación del proyecto. Iván González (ISE-UIEP), Ramón Jiménez (CPES), Indalecio Riquelme (CPES), fueron los principales investigadores de campo y analistas de resultados. La Dra. Graziella Corvalán (CPES) aportó una asesoría sociolingüística. La Dra. Hedy Penner realizó la coordinación y enlace general del proyecto con el Programa MEC-BID, Ministerio de Educación. El suscrito se desempeñó como asesor y redactor.

Sin embargo, señala Bartomeu Meliá, “el observador más distraído se da cuenta enseguida de que las políticas educativas y los medios de comunicación no se rigen por las estadísticas”(Meliá, Idem, p. 59). En efecto, las actitudes, la adquisición y estabilidad de la lengua materna, la normalización ortográfica y el uso comunicativo revelan una relación extraordinariamente compleja en la funcionalidad y valoración de ambos idiomas, que impide el arraigo y puesta en marcha de la escolarización bilingüe.

“En ninguna de las cuatro características se encuentra una distribución complementaria entre el español y el guaraní.

- 1º Todos estiman la lengua española, pero sienten ambivalencia en su actitud hacia el guaraní
- 2º Casi todos aprenden algo de guaraní pero la adquisición y grado de eficiencia en el español dependen de variables sociales.
- 3º Hay tres áreas en las cuales el uso lingüístico está definido rígidamente (en el campo, en la escuela y en las funciones públicas en Asunción). En todos los demás casos el uso está definido en partes por las dimensiones sociales, en parte por presiones sociales y en parte por consideraciones de orden individual. Se ha encontrado una variación considerable en la elección de idioma.
- 4º Aun cuando el uso lingüístico y la eficiencia relativa se han mantenido estables en el Paraguay durante los últimos 400 años, en la comunidad estudiada ha habido un cambio hacia una mayor habilidad bilingüe” (Rubin, 1974, p. 158)

Desde otra perspectiva, cabe considerar que la educación bilingüe en este país no escapó a la crisis y rezago planetario en materia educativa, más bien resintió más agudamente las deficiencias por las inequidades no resueltas. De hecho, la suerte de la Modalidad Guaranihablante (orientada hacia el bilingüismo escolar) siguió atada y subordinada a la crisis de la educación pública básica. En principio, no produjo todavía ninguna transformación de fondo, tal vez se estabilizó como institución, adoptando y traduciendo los contenidos y las prácticas pedagógicas de la escuela monocultural hispanohablante.

Esta experiencia evaluativa confirma que el plurilingüismo social es condición necesaria, pero no suficiente para desarrollar la escolarización bilingüe y que, si bien los datos de esta investigación muestran una identificación y una valoración favorables hacia el guaraní y la educación bilingüe en esta nación sudamericana, es claro que en la educación también se reproduce la relación sorprendentemente compleja que se mencionó arriba, en medio de la cual la institucionalización introduce elementos no compatibles y poco eficientes.

El tema de fondo en este particular aspecto es la política de investigación y evaluación dentro del sistema educacional. En muchos sentidos, ha cambiado la ortodoxia del cambio educativo y, por ende, lo que se espera de las evaluaciones, los indicadores de eficiencia y de los aprendizajes. De hecho, en la actualidad hay mucho más política sobre los temas y la confiabilidad de la información de las investigaciones. El acceso, la validez y el procesamiento de la información que produce la operación del sistema educacional son motivos de alianza entre agentes internos y externos al sistema. Se acepta, en consecuencia, que los sistemas educacionales no han sido capaces de generar o promover investigaciones permanentes con fines formativos y remediales. Parece haber llegado el momento de introducir la investigación en la nueva ortodoxia del cambio educativo, para que las evaluaciones no sean siempre externas y ni tengan un impacto formativo en los nuevos actores de la educación.

Algunas conclusiones de interés

Los resultados de la evaluación de la Modalidad Guaranihablante se agrupan en tres significados principales: impacto social, fortaleza institucional y relevancia científica. Identificar los factores asociados a los tres significados mencionados nos da una buena idea de las dimensiones de política de poner en marcha una innovación en educación bilingüe y, a la vez, permite imaginar las estrategias y las responsabilidades de un cambio educativo de este tipo.

Las grandes relaciones de la educación bilingüe guaraní/castellano con el desarrollo de la educación básica en Paraguay constituyen, de hecho, las prioridades y/o necesidades que exigen ser atendidas con un esfuerzo sostenido de recursos humanos y financieros, si se quiere lograr en un plazo determinado la equidad en la pertinencia y calidad en la educación de todos los ciudadanos de la nación paraguaya.

En general, esta modalidad de educación bilingüe cuenta con la aceptación y arraigo en el magisterio respectivo, debido a razones identitarias, afectivas y prácticas, tal vez instrumentales, como la intercomprensión lingüística más manifiesta entre maestro y alumnos, la recuperación de las identidades para realizar actividades en el dominio escolar y, especialmente, interacciones de mayor acercamiento entre los sujetos de la educación. Sin embargo, esta valoración positiva del programa bilingüe resulta restringida por dos condiciones adversas: primero, su posición subordinada, minoritaria e inequitativa respecto de la Modalidad Castellanohablante y segundo, la mínima consolidación de las funciones pedagógicas de la lengua guaraní.

Desde el punto de vista global o nacional, lo que se espera es que esta Modalidad Guaranihablante apunte a reforzar el objetivo de lograr una mejor escuela públi-

ca bilingüe, en el sentido de que tanto la educación como escuela asuman nuevas funciones y responsabilidades. Como resultado de las insuficiencias del sistema educacional y de la escasez de profesores bilingües y multiculturales, la enseñanza en guaraní opera con criterios de emergencia monoculturales, fuera de contexto y con pocas posibilidades de influir en el resto del magisterio paraguayo.

- Funcionalidad de la lengua guaraní

Fuera de toda discusión está la vitalidad y la funcionalidad de la lengua guaraní en los todos los ámbitos sociocomunicativos del Paraguay: lo que representa dificultades de aceptabilidad son determinadas prácticas discursivas en este idioma, especialmente en dominios sociales públicos formales, entre los cuales se encuentra la escuela.

La evaluación muestra muchos testimonios que revelan una enorme confianza reguladora a la política lingüística oficial y a sus correspondientes actos tales como la ortografía, la estandarización textual y la neología guaraní. Muy claro debe quedar que la normalización que generen estos actos no son problemas estrictamente lingüísticos (técnicos), sino principalmente socioculturales y políticos.

Ciertamente, los libros de textos constituyen artefactos simbólicos de gran trascendencia para la presencia y función de la lengua en la educación. Mientras no se establezcan plenamente las tradiciones escriturales del guaraní en la población hablante del país, los materiales didácticos deben elaborarse sobre la base de modelos lingüísticos generales y compartidos, que permitan operaciones normalizadoras que denoten coherencia y consistencia con la estructura de la lengua guaraní.

Por otra parte, las prácticas docentes analizadas revelan que la lengua guaraní es la lengua de instrucción. A través del uso del guaraní, los maestros organizan el grupo, explican las instrucciones de las tareas académicas, establecen reglas de participación, explican los temas y proceden a la sistematización de los contenidos. Sin embargo, las prácticas docentes muestran tres estrategias: la técnica directa sin traducción, el procedimiento bilingüe (guaraní para traducir el castellano) y la técnica castellanizante. La participación de los alumnos se correlaciona con estas técnicas.

La incorporación metódica de los bilingüismos sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fomento de valores favorables al pluralismo y a la diversidad lingüística y cultural y la creación de condiciones para el desarrollo de bilingüismos armónicos son responsabilidades también de las familias y de las comunidades de habla. La escuela queda evidentemente sobrepasada por la magnitud de estos desarrollos sociales. En consecuencia, la modalidad Guaraníhablante requiere de una política de alianza con las familias y las comunidades.

La Modalidad Guaranihablante resulta una experiencia pionera plena de problemas, retos y lecciones, que nos dan una idea de la magnitud que tiene el compromiso el país con la equidad en la calidad y pertinencia educativas.

2. Dominios e indicadores de la evaluación-investigación de la escolarización de poblaciones indígenas

En resumen, las diferentes investigaciones y evaluaciones nos hacen ver que la práctica misma de la educación intercultural bilingüe ha ido perfilando una serie de campos de problemas afines (que en este documento llamamos también dominios). En el cuadro siguiente tratamos de resumir el repertorio de dominios con los respectivos indicadores, que no son más que factores que juegan una función de importancia tanto en la planeación, en la ejecución, como en la evaluación de la educación intercultural bilingüe.

Cuadro Nº2: Dominios e indicadores de EIB

Participación	Control social y comunitario de la propuesta y gestión educativas, Normalización plural de la comunicación social y escolar (Bilingüismo social), Construcción participativa de la propuesta educativa
Curriculum	Necesidades educativas, Contenidos/etnocontenidos, Interculturalidad, Funciones pedagógicas de la L1/L2
Institución	Selección y formación maestros, Producción de materiales didácticos, Supervisión y apoyo técnico, Infraestructura, Mecanismos de evaluación, seguimiento e investigación
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Aprendizajes significativos, Función de los materiales didácticos, Formas básicas interactivas de enseñar, Uso de la L1/L2 en la clase, Funciones del maestro indígena, Racionalidad cultural ancestral y tarea académica en el aula, Evaluación del aprendizaje (Aprovechamiento), Reflexividad de los actores (metacogniciones)
Impacto	en proceso educativo, comunidad étnica, desarrollo regional, desarrollo global

Los anteriores dominios e indicadores se utilizan, preferentemente, según el tipo de modelo de evaluación que son planteados y/o exigidos por las instituciones financieras, agencias de cooperación e instituciones gubernamentales. Hasta la fecha, las bases teóricas y las implicaciones de los distintos modelos de evaluación no han sido suficientemente sistematizadas, criticadas y ajustadas. Modelos tales como el de calidad educativa, de equidad, de pertinencia constituyen ejes transversales que aglutanen de un modo particular los distintos indicadores y requieren de un análisis mucho más cuidadoso y profundo. La sugerencia de Fishman en torno al impacto de estos esfuerzos en el desarrollo de teorías relevantes es plenamente vigente.

Por último, un brevísimo comentario sobre la evolución de los modelos de evaluación de la EIB. Si se comparan las primeras evaluaciones de los programas de educación escolarizada indígena en nuestros países con las experiencias actuales se constatan notorios cambios teóricos, metodológicos y técnicos. Es importante remarcar que este no es un proceso lineal y monocausal, sino que es multiforme y multicausado. Un proceso, por ejemplo, está localizado a nivel de los paradigmas de las ciencias sociales, a nivel de las discrepancias entre las concepciones cuantitativas y cualitativas para interpretar los fenómenos sociales, entre los cuales se ubican los procesos educativos. Otra discusión científica se concentra en el significado de la diversidad lingüística y cultural en los contextos postmodernos. Para unos, se trata de una dificultad y para otros, de un recurso. Y otra discusión remite a la teoría tecnocrática del sistema educativo que se presenta en dos posiciones: centralización vs autodeterminación.

Implicaciones diferentes para la evaluación produce, por otra parte, la política de descentralización y reducción de la función docente del Estado latinoamericano. En este sentido, es esperable que las inequidades que pesan sobre las poblaciones indígenas se interpreten más adecuadamente y, por ende, se adopten indicadores más válidos y pertinentes. Otra transformación no menos importante es el énfasis sobre los procesos antes que los resultados de una experiencia de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, planteo una tipología de las transformaciones teórico-metodológicas de los análisis de la educación indígena, cuestión que rebasa el alcance de este trabajo, pero que merece atención.

Cuadro N°3: Evoluciones de los diseños de evaluación de la EIB

Parámetros	TRANSFORMACIONES
Focalización	De productos y resultados ≠ Procesos Progresión lingüística ≠ Necesidades de Aprendizaje
Representación	Descriptiva ≠ crítica, transformación (ambientalismo, género...) cuantitativa ≠ cualitativa
Ciclo analítico	Transversal ≠ longitudinal
Alcance	región étnica/cultural ≠ general puntual/survey ≠ ejemplar/profundidad
Responsabilidad	Nivel único de análisis ≠ itinerario escalonado de análisis Experto o líder científico ≠ equipo local, participativo
Validez	Comparativos ≠ sistémicos Control/experimental ≠ indicadores endógenos

3. Reflexiones para cerrar

El tema de fondo es la política de investigación y evaluación dentro del sistema educacional. En muchos sentidos, ha cambiado la ortodoxia del cambio educativo y, por ende, lo que se espera de las evaluaciones, los indicadores de eficiencia y de los aprendizajes. En la actualidad hay mucho más política sobre los temas y la confiabilidad de la información de las investigaciones. El acceso, la validez y el procesamiento de la información que produce el funcionamiento del sistema educacional son buenos motivos de convergencia entre agentes internos y externos al sistema, porque la crisis educativa afecta a todos los sectores.

Puesto que los sistemas educacionales no han sido capaces de generar o promover investigaciones permanentes con fines formativos y remediales, parece haber llegado el momento de introducir la investigación en la nueva ortodoxia del cambio educativo, para que las evaluaciones no sean siempre externas y ni sigan careciendo de impacto formativo en los actores de la educación.

Aunque escasos, algunos proyectos experimentales e investigaciones científicas en torno a la implementación de la educación bilingüe han hecho importantes contribuciones a la teoría educativa general y también a la teoría social. Entre esas destacadas contribuciones podemos mencionar el diseño de textos educativos sensitivos al idioma y cultura locales, las metodologías comunicativas que se vinculan con procesos cognitivos, la influencia de la autoestima en los aprendizajes, la naturaleza de la diversidad lingüística y cultural, el desarrollo de los bilingüismos sociales y los bilingüismos escolares y las funciones de las actividades reflexivas en

los procesos de aprendizaje. Con frecuencia, en las evaluaciones se hace mención a una serie no despreciable de fenómenos de naturaleza diversa (pedagógica, lingüística, ideológica, metodológica, epistemológica, cultural, identitaria y cognitiva) y que dan origen a una serie de debates científicos vigentes.

Un procedimiento realista para determinar el contenido de la calidad de la educación indígena sería considerar las proposiciones de los proyectos comunitarios y sociales de EIB, expresado en los discursos públicos de los líderes y organizaciones representativas, en foros, seminarios y congresos. Y otra fuente, precisamente, son las evaluaciones e investigaciones, las cuales muestran que en la inmensa mayoría de las experiencias las preocupaciones del sistema, de los maestros y de los padres giran en torno a las cuestiones que se exponen en el cuadro N°4 (Infra).

Demandas sociales, evaluaciones y diagnósticos convergen en la identificación de factores e indicadores que deben atenderse para producir los cambios deseados de la educación.

Cuadro N°4: Principales discusiones/reivindicaciones de la educación indígena, a partir de la propuesta EIB

participación, comunicación expresión	<ul style="list-style-type: none"> • relaciones comunicativas horizontales: maestro/alumno/padres. • expresión de la identidad • fomento del bilingüismo aditivo • autoestima favorable y lealtad etnolingüística • participación/control de la comunidad educativa
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • adecuación, flexibilidad, diferenciación curricular • necesidades educativas de la sociedad y del alumno indígena • contenidos culturales comunitarios • organización pedagógica orientada culturalmente
Cognición	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizajes significativos • comprensión de la tarea académica de la clase • procedimientos de descubrimiento y de reflexión del niño • competencias “funcionales”

Las políticas públicas orientadas específicamente a los pueblos autóctonos de nuestro continente son concepciones aplicables a tres cuestiones centrales: democracia política, desarrollo económico e identidad, las cuales se han expresado en acciones institucionales y discursos públicos sobre una variada gama de categorías tales como autodeterminación, educación intercultural bilingüe, derecho indígena, cosmovisión original, tradición oral, medicina y tecnología tradicional y muchas, muchas otras.

Por su parte, la lucha de las organizaciones indígenas, movimientos populares e intelectuales ha logrado generar un trabajo social con visión de Estado tendiente a

garantizar condiciones de reconocimiento, equidad y participación para las próximas generaciones de los países latinoamericanos, como principal prioridad. Y, de hecho, se ha logrado que los gobiernos asuman el compromiso hacia una mayor atención a las necesidades específicas de los pueblos indígenas, a fin de garantizar su participación igualitaria de los retos y beneficios del desarrollo. Estos avances en la visibilización social y política de los pueblos indios no se ha dado en forma lineal y consumen la mayor energía social.

Por lo anterior, este largo proceso de invención de la EIB en nuestros países pasará primero por una difícil y costosa experiencia de legitimación y de aperturas políticas y culturales. Posteriormente, sobre esas bases habrá que garantizar el poder de participación y decisión de las sociedades indígenas y se podrá ir entrando en la construcción progresiva del currículo y las concresciones didácticas coherentes a los principios de la EIB.

Una considerable cantidad de resultados e indicios revelan la eficiencia interna y externa del programa bilingüe dentro del sistema de educación básica. El panorama actual de la educación básica bilingüe en los diversos países del continente americano enseña que los Estados nacionales han ensayado distintas estrategias: México, Ecuador, Nicaragua y Bolivia han instituido Direcciones Generales centralizadas. Chile y Paraguay, entre otros casos, han creado un programa adjunto a la dirección nacional de la educación básica. En suma, el nivel institucional dependerá todavía de los procesos de participación y autodeterminación que logren las poblaciones bilingües en sus respectivas naciones.

La historia de los cambios educativos ocurridos en estos últimos años enseña que se ha asumido de facto un orden jerárquico en estas prioridades: primero, los procesos políticos (reconocimiento jurídico de la etnodiversidad, democracia participativa, acuerdos de paz, autonomía y autodeterminación, territorialidad, etc.). Segundo, los procesos económicos (programas compensatorios, organizaciones cooperativas, asistencia a los migrantes, becas alimenticias, despensas familiares). Y, por último, el trabajo sobre la cultura. Es decir, las respectivas sociedades nacionales no han asumido todavía la educación intercultural, el bilingüismo aditivo y la etnodiversidad como cuestiones y plataformas centrales de su futuro. Habría mucho que decir al respecto, pero tal vez la clave de esta situación de postergación de lo educativo se encuentre en los términos y en las concepciones de la educación, que no se conectan claramente ni con el desarrollo económico ni con la democracia de la postmodernidad.

Referencias bibliográficas

- Asamblea del Pueblo Guaraní, APG. (1993). *Memoria y conclusiones del Seminario de Educación de la APG*, Adán Antenor Vásquez, Camiri, Julio, Ms.
- Bravo Ahuja, Gloria. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México, México.
- Enciso, Patricia & Javier Serrano & Jairo Nieto. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*, MEN-GTZ, Bogotá. Vol. V: Informe final.
- Erickson, Frederick. (1985.) Qualitative methods in Research on Teaching, *Occasional Paper 81*, Michigan: Michigan State University.
- Fishman, Joshua. (1989). Prólogo, en Hornberger, N. (1989) *La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, PEEN-Puno & GTZ, Lima.
- Freeland, Jane. (1993). "I am a Creole, so I speak English". Cultural ambiguity bilingual-bicultural programme of Nicaragua's Atlantic Coast, en: D.L. Graddol & M. Byra, (eds). *Language and Culture*. Clevedon: BAAL and Multilingual Matters.
- Freedson, Margaret Julia & Elías Pérez. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas*, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (UNICAH) y Dirección General de Investigación Educativa, SEP, México.
- Fundación Rigoberta Menchú. (1997). *Informe final: Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas*, Chiapas, México.
- Hornberger, Nancy. (1989). *La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*, Proyecto PEEB-Puno & GTZ, Lima.
- Johnson, K. (1980). *Notional Syllabuses and Communicative Language Teaching*, Pergamon (Trad. Cap.6 por A.M: Shaw, CELE-UNAM, México, 1982).
- Jung, Ingrid & Javier Serrano. (1989). *Aprendiendo a mirar: una investigación aplicada y educación*, U. Nacional del Altiplano-Puno y Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno, Lima, Perú.
- López, Luis Enrique. (1989). Prólogo, en Rockwell et al. (1989). *Propuesta educativa y realidad escolar en escuelas andinas de Puno, Perú*, PEEB-Puno & GTZ, Lima.
- López, Luis Enrique. (1996). La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere, en Muñoz, H. & Pedro Lewin (Eds.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones lingüísticas 2*, Instituto de Antropología e Historia-Oaxaca & UAM-Iztapalapa, México, pp. 279-330.
- McLean, Guillermo. (2001). Apreciación sobre el estado del arte de la EIB en la costa caribe nicaragüense, en *El futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias*

- cias y voces por la educación intercultural bilingüe en las Regiones interculturales nicaragüenses, Biblioteca de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México, pp. 121-134.
- Meliá, Bartomeu. (1997). Aprender guaraní, ¿para qué?, en Comisión Nacional de Bilingüismo, CNB (1997) *Ñane ñe'e Paraguay bilingüe. Políticas lingüísticas y educación bilingüe*, Fundación en Alianza, Asunción, pp. 59-64.
- Mena, Patricia & Héctor Muñoz & Arturo Ruiz. (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües Indígenas de Oaxaca*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica nacional, Oaxaca & Sistema Regional de Investigación “Benito Juárez” y Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México.
- Mena, Patricia. (1997). Ideologías lingüísticas: un fenómeno latente en la educación bilingüe indígena: El caso de Oaxaca, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México DF (tesis de maestría).
- Mesa de trabajo N°7. (1995). Evaluación de programas de educación bilingüe, I Congreso de Educación Intercultural Bilingüe-América Indígena, Antigua Guatemala, septiembre 1995, Ms.
- Ministerio de Educación y Cultura / Banco Interamericano de Desarrollo. (2001). *Modalidad Guaranihablante: la trayectoria de una innovación educativa*, Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe, Asunción, Paraguay.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, INI & SEP, México.
- Munby, John. (1988). Communicative Syllabus Design, Cambridge: Cambridge University Press.
- Muñoz, Héctor & Sara Carrión & Lucina García & Patricia Mena. (1989). *Una experiencia de alfabetización bilingüe en comunidades mazahuas del Estado de México*, CONACYT & DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Muñoz Cruz, H. (1997). *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la Universidad Pedagógica nacional, Oaxaca & Proeibandes-GTZ & UNICEF Bolivia, México.
- Muñoz Cruz, Héctor (coord.). (2001). *El futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación intercultural bilingüe en las Regiones interculturales nicaragüenses*, Biblioteca de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México.
- Rockwell, E. & Ruth Mercado & Héctor Muñoz & Dora Pellicer & Rafael Quiroz. (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*, Programa de educación bilingüe de Puno, Puno, Perú.

- Rodríguez, P. G. & Teresa Rivera. (1996). La diversidad cultural y el entendimiento posible, en Muñoz & Lewin (Coords). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, Investigaciones lingüísticas Vol.2, UAM-Iztapalapa, México, pp. 139-151.
- Rubin, Joan. (1974). *Bilingüismo nacional en el Paraguay*, Instituto Indigenista Interamericano, ediciones especiales 69, México.
- Salinas, Gisela et al. (1997). Evaluación y seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI 90). Segunda etapa, Unidad Ajusco, Universidad Pedagógica Nacional, México DF.
- Secretaría de Educación Pública-Poder Ejecutivo Federal. (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Service Harvard Access Research in Education (S.H.A.R.E). (1993). Harvard.
- Zabalza, Miguel A. (1996). *Calidad en la educación infantil*, Narcea, Madrid.

Desde tradiciones orales indoamericanas a traducciones con vocación intercultural¹

Introducción

Una cohorte de adolescentes, hijos de migrantes mapuches en la Región de Valparaíso, Chile, comenzarán a formarse próximamente como técnicos traductores en las lenguas Mapuzugun y Castellano. Para afrontar este importante propósito, la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, deberá transformar algunas de sus condiciones institucionales, pedagógicas y de vinculación con comunidades étnicas circundantes. En este trabajo, nos concentraremos en una de las prioridades formativas de esta nueva experiencia de profesionalización intercultural, como es el de desarrollar competencias con textualidades multilingües de impacto sociocultural y funcionalidad comunitaria.

El uso y el repertorio de textos en cualquier tipo de comunicación cotidiana y la comprensión interlingüística en contextos multilingües corresponden plenamente a dos objetivos humanitarios globales actuales, cada vez más presentes en los procesos educacionales: uno de ellos es el reconocimiento pleno de la diversidad lingüística y cultural en las socializaciones de la vida contemporánea y, el otro, la configuración intercultural y multilingüe que emerge poderosamente en todos los ámbitos de formación y de profesionalización.

A partir de la riqueza de significados que contienen ambos objetivos globales, debe replantearse el concepto de profesionalización universitaria, la cual habitualmente comprende un ciclo de segmentos de formación docente que, en primer término, se identifica con un nivel de ‘perfil profesional’ que incluye toda una gama de prácticas institucionales de funcionamiento laboral que se orientan al contacto, intercambio y organización de los miembros de un determinado campo de conocimientos laborales y profesionales. También incluye un nivel de ‘socialización disciplinaria’ que incluye actividades docentes, acciones de acceso a fuentes de estudio y realización de proyectos académicos y prácticas profesionales afiliados en general a un paradigma dominante en la disciplina. Finalmente, comprende

¹ Publicado en Muñoz, Héctor (Coord). (2022). *El lento cambio. Consensos, mediaciones y regulaciones para arraigar diseños multilingües interculturales*, México: Universidad Autónoma Metropolitana. ISBN E-book 976-607-282861-2.

también las interacciones de los miembros de la comunidad profesional específicas en las circunstancias sociales-políticas, integración de redes y/o organizaciones y su adhesión o no a la herencia o memoria etnocultural de la sociedad y territorio respectivos. (Véase figura 1) ..

**Fig.1. Dimensiones de la profesionalización multilingüe intercultural
(Cfr. Muñoz, 2014)**



En esa dirección, el presente trabajo quiere sugerir una línea de trabajo que puede producir grandes beneficios en la formación de los jóvenes traductores, la cual consiste en desarrollar las habilidades de la traducción a partir de tradiciones orales. Hay buenas razones para pensar que esta perspectiva permitirá un significativo acercamiento a la cultura de origen de los jóvenes que se van a involucrar en la experiencia profesionalizante de convertirse en traductores. En suma, la perspectiva intercultural se sustentará en los patrones textuales de ambas lenguas, recuperará prácticas culturales tradicionales e incentivará el aspecto cohesionante e identitario de la lealtad etnolingüística.

La implicación de esta perspectiva es que permite enmarcar las lenguas como objetos de la teoría cultural, con manifestaciones tanto en las prácticas comunicativas como en las actividades académicas. Esto es, procesar las matrices de la percepción del lenguaje de los universitarios como una preocupación práctica y abrir caminos a las prácticas lingüísticas en el aula y en la vida comunitaria. Para ello, habrá que desmontar concepciones etnocentristas y neocolonialistas que tienden a enfatizar el supuesto déficit intelectual de las producciones textuales de los estu-

diantes indígenas. Alimentan, dichas concepciones, su inspiración en las actuales jerarquías culturales, en particular las posibilidades de acceso y producción de conocimientos científicos son asociadas con la lengua española, al menos, en el entorno hispanoamericano y mexicano. Este proceso de invisibilización de las lenguas indoamericanas ha formado parte del ‘capital retórico’ o metalenguaje evaluativo de la textualidad de los estudiantes de origen indígena.

La experiencia de la comunicación intercultural ofrece una gran oportunidad a los usuarios universitarios multilingües para reflexionar más profundamente sobre la cultura “propia”. En el plano institucional, la práctica de la comunicación multilingüe intercultural pone en relieve la ocasión de replantear dos aspectos de la política educativa universitaria: ¿por qué se hacen las cosas de esta manera, en lo que respecta a los recursos lingüísticos y culturales de estudiantes y académicos? y ¿cuáles son los motivos para asumir que deben invisibilizarse lenguas y culturas originarias en la universidad? Si optamos por el desmontaje de los supuestos hegemónicos en la diversidad y la comunicación educativa, se abren condiciones para gestionar mediaciones a favor de la movilidad de la comunicación intercultural en todas las actividades académicas².

En el amplio ámbito de esta discusión, emerge el factor de la textualidad como un aspecto significativo de las cogniciones, las prácticas y los recursos lingüísticos y académicos, especialmente si se trata de formar jóvenes traductores mapuches. Este reto implica asumir que las prácticas de escritura involucran aspectos constitutivos formales de conformación textual, contextual e interactiva, es decir, escribir en la universidad no se limita únicamente al aspecto formal de estructuración textual (Flower y Hayes, 1980 y 1981).

1. Textualidad desde la vertiente de la tradición oral: algunos ejemplos

Las tradiciones orales, en su conjunto, configuran una plataforma esencial de conocimientos culturales y perspectivas simbólicas compartidas entre los miembros de áreas culturales y comunidades de habla. Una zona apasionante de la importancia de este fenómeno radica en el llamado lenguaje teórico original (Haverlock, 1986), que tiene la potencia suficiente para edificar un sistema de pensamiento complejo, apto para establecer cualquier significación simbólica. Todavía constituye un reto intelectual imaginar en esos días pre-escriturales de la comunicación oral, cómo

² En suma, desde esta postura reflexiva cabe interpretar la comunicación intercultural no como una cuestión de identificación de la “otredad”, como ejemplo de lo exótico, sino como un otro diferente, genealógico, constitutivo del mismo universo.

dependían el conocimiento y la organización conceptual de la palabra oral y la retención del conocimiento, a partir de fórmulas retóricas y memorísticas. A partir de este interés, se ha desarrollado una importantísima corriente investigativa, especialmente en la antropología cultural, que pretendía descubrir y/o revalorizar el papel de la oralidad originaria como una fuente de transmisión y socialización cultural, mediante metodologías orientadas hacia las evidencias y relaciones socioculturales de los discursos orales estandarizados y los textos auténticos (hablas sagradas y heroicas, Cfr. Schaden, 1989).

En su conjunto, este acervo simbólico se enfrenta cada vez más con la dificultad de encontrar situaciones de sobrevivencia de la oralidad primaria o de coexistencia simbiótica con lo escrito, como resultado del imperio de la comunicación por medios electrónicos y la transformación radical de las funciones del lenguaje escrito en las sociedades modernas (Haverlock, 1986; Goody, 1987 y Sherzer, 1983). En efecto, esta falta de proporción y de igualdad en la ecuación oralización/escrituración ha generado grandes crisis en la historia contemporánea de las culturas; por eso, las comunidades antiguas (llamadas indoamericanas, en el caso de nuestro continente) muestran rasgos de una crisis de transición inconclusa. Con que, pese a la importancia de este fenómeno, en la inmensa mayoría de las descripciones etnográficas de las sociedades indígenas, los géneros discursivos de la tradición oral resultan invisibles, un opaco vidrio a través de cual no se perciben con claridad la realidad de las jerarquías en las relaciones sociales, como lo señalan Sherzer y Urban en la obra *Native South American Discourse* (1987) y Gossen, en *Los Chamulas en el mundo del sol* (1990).

En estas páginas, presentaremos cinco experiencias de textualización, a partir de tradiciones orales. Con ese propósito, haremos una selección práctica, no exhaustiva, de cinco modalidades de traducción que involucran a lenguas indígenas, a modo de ejemplos diferenciados. Por razones de espacio, no entrará en muchos detalles técnicos, porque me interesa más bien mostrar el efecto demostrativo de qué materiales textuales elegir y cómo se puede proceder, para que en el transcurso del nuevo programa de formación de jóvenes traductores se pueda desarrollar un interesante y novedoso plan de prácticas de traducciones en contextos comunitarios de la Región de Valparaíso, Chile.

1.1 Ejemplo 1: Géneros de tradiciones orales chamulas, Chiapas

Los contenidos fundamentales de la magnífica obra *Los Chamulas en el mundo del sol* (Gary Gossen, 1990) son la tradición oral y la cosmología de este pueblo autóctono de los Altos de Chiapas, México. El autor desarrolla la propuesta innova-

dora de concebir la tradición oral de una comunidad maya contemporánea, como un sistema completo de información, que incluye todos los géneros de habla en estrecha vinculación con la cosmovisión y la funcionalidad de los comportamientos verbales. Pareciera cosa establecida que la tradición oral sea tratada en forma aislada, como colecciones de refranes, de textos míticos, de relatos desvinculados de sus marcos culturales de significación o representación, o simplemente como un acervo de temas y narraciones populares.

Gossen critica el enfoque coleccionista, porque ésta ignora el hecho que en las sociedades antiguas la tradición oral fue tan importante para el mantenimiento del orden social como lo han sido los sistemas de parentesco y la organización social. Y, a la vez, es una actividad tan históricamente dinámica y variable como es la cultura humana misma.

Incluso el término “folklore” es tan ambiguo, que tiene un significado completamente distinto para los antropólogos y para los folkloristas. El término puede excluir la chismografía, por ejemplo, sobre la base de que aún no ha sufrido la prueba del tiempo, pero el chismorreo de hoy puede llegar a convertirse en la narrativa tradicional del futuro. Términos como “arte verbal”, “literatura verbal” y “narrativa verbal” presentan problemas similares en el sentido de que, según la interpretación occidental, comprenden la prosa y la poesía tradicionales, pero se deben excluir ciertas formas de la conducta verbal tales como por ejemplo los juegos de retruécanos. (Gossen, 1990, p. 10).

Para identificar las formas y géneros que pertenecen a la tradición oral de una cultura determinada, las taxonomías folklóricas constituyen una gran ayuda. Todas ellas demuestran que las clasificaciones de los géneros, establecidas en occidente, no coinciden exactamente con las clasificaciones de los géneros folklóricos. En consecuencia, en cualquier acción investigativa en esta dirección, es muy necesario comenzar por obtener las taxonomías folklóricas, lo cual permitirá al investigador formular preguntas pertinentes a los informantes acerca de todos los géneros importantes y además dichas taxonomías podrán sugerirle otras áreas de interés por explorar. Posteriormente, lograda la integración de la colección de textos, resulta imprescindible establecer un marco interpretativo para acceder al significado de las tradiciones orales tal como funcionan en el medio social real.

De manera análoga al arte, la religión, la filosofía, la ley y otros sistemas simbólicos, la tradición oral sirve como un espacio significativo de evaluación y expresividad. Estos aspectos de la vida social constituyen lo que Talcott Parsons (1965) denomina ‘esquemas de orientaciones frente a los problemas del significado’.

Implícita y explícitamente, los sistemas simbólicos proporcionan, en sus respectivos lenguajes cifrados, las pautas culturales de forma, sentido y significado, que ordenan un universo.

Las principales coordenadas del simbolismo de las culturas son el tiempo y el espacio. Sobre estos ejes fundamentales se articulan todas las nociones o postulaciones culturales acerca del origen, el futuro y el orden de las sociedades³.

Para los chamulas, la expresión k'op alude a una totalidad de ciclos, procesos, abstracciones y cosas, ya que se refiere a casi todas las formas del comportamiento verbal, incluyendo la tradición oral. Solamente en su forma sustantiva, k'op puede significar palabra, lenguaje, argumento, tema, tópico, discurso, problema, caso legal o conocimiento tradicional verbal. Los chamulas consideran que el uso correcto del idioma (es decir, de la variante dialectal chamula de la lengua tzotzil) los diferencia no sólo de los no humanos, sino también de sus lejanos antepasados, de sus actuales vecinos de habla tzotzil y tzeltal, de los ladinos y de los turistas.

De modo análogo al pasado, el lenguaje actual para los chamulas es un criterio estratégico para distinguir tiempos, grupos sociales separados, actitudes y comportamiento dentro de esos grupos:

La primera división de la taxonomía popular chamula del lenguaje (k'op) distingue tres clases generales: “lenguaje común o de conversación” (lo”?il k’ ‘op); “lenguaje para personas cuyos corazones están excitados” (k’op sventa sk’iinab. yorruron yu”? un likirsanoe) y “palabras puras” o “tradición oral” (puru k’op). El uso del lenguaje común solamente está restringido por los dictados de las situaciones sociales cotidianas y por la gramática o inteligibilidad de la expresión. Se lo considera totalmente idiosincrásico y sin ningún rasgo notable o digno de atención en cuanto al estilo, la forma, el contenido o la estructura; es el lenguaje de todos los días. En contraste, las palabras puras incluyen todos los géneros establecidos que comprende la tradición oral chamula; tienen limitaciones formales y con textuales de muchas clases. Los chamulas consideran que las palabras puras son “cerradas”, en ciertos sentidos, y que el lenguaje común es “abierto”, ya que se lo

³ Puede hablar acerca de la evolución del actual orden moral, como sucede con el mito, o sobre el ataque al orden moral ocurrido la semana pasada, como en el caso de la chismografía en torno de un crimen. Todos estos pueden considerarse como datos reales o concretos acerca de la tradición oral y, en su mayoría, son susceptibles de repetición. Esta combinación de utilidad para obtener información confirmatoria real acerca de textos, y para identificar puntos de similitud estructural con otros aspectos de la cultura, es lo que convierte a tiempo y espacio en un adecuado metalenguaje para el estudio global de una tradición oral. Por lo tanto, en este libro se utiliza a la cosmología como un lenguaje que sirve para registrar y analizar otro lenguaje: el cúmulo de información que existe en la tradición oral chamula. (Gossen, 1990, p. 14).

puede usar libremente para otros tipos de comunicación; las palabras puras están “atadas” en el sentido de que están destinadas a ser usadas sólo en determinados ambientes sociales (Gossen, Op.cit., 73).

Aparte de estos dos tipos principales de conducta verbal, existen varias formas que los chamulas no clasifican ni como lenguaje común ni como palabras puras. Estas formas marginales o intermedias reciben la denominación de “lenguaje para las personas cuyos corazones están excitados o acalorados”. También pueden llamarse “lenguaje inspirado”, pues eso implica la metáfora del calor en tzotzil, ya que dichas formas utilizan recursos estilísticos que reflejan exaltación, es decir, calor, por parte del hablante. Sin embargo, no puede predecirse el contenido de las formas marginales. Así pues, no son ni completamente idiosincrásicas (abiertas) como el lenguaje común, ni totalmente previsibles (cerradas) como las palabras puras. Las formas marginales incluyen canciones y juegos infantiles improvisados, discursos de tribunal, oratoria para los ocupantes de cargos y los registros de habla expresiva emocional y también habla grosera (Gossen, 1990, pp. 73).

Los eventos que transcribo a continuación corresponden a formas marginales o intermedias, que el autor menciona como ‘Lenguaje para las personas cuyos corazones están excitados’.

Un ejemplo de este tipo de comportamiento verbal muestra un caso de fuga ocurrido en mayo de 1968. El diálogo corresponde a un texto escrito por un informante. Un muchacho y una joven decidieron que podían empezar a vivir juntos, sin tener que pasar por las tradicionales ceremonias de petición de mano, en las cuales los parientes del muchacho le piden al padre de la chica que le permita casarse y que fije un precio para la novia.

Cierta madrugada, cuando aún no había aclarado, el enfurecido padre de la joven se dirigió a la nueva casa habitada por su hija y su amante. Dio fuertes golpes a la puerta, pero el amigo de su hija fingió no saber qué era lo que el hombre quería:
Padre: lok'an tal ta ?ora, mi sak'an, kabron. /Sal afuera ahora mismo, si quieres, cabrón.

Amante: su?uk. éilok> tal. /Está bien. Saldré.

Padre (mientras golpea al muchacho): hihodelaéinkaro. /Hijo de la chingada. ?ayava? i la ?atot ne, kabron./Mira a tu suegro, cabrón.

Amante: ti ?ay, ta?lo?un. /¡Ay! ¡Ya basta! ta?lo?un./¡Ya basta! Amante: k'usi man-tal. /¿Qué quiere?

Padre: komo ke ta?lo? /¿Qué quieres decir con “Ya basta”? (continúa golpeándolo) ?ayava?i la atot, kabron. /Mira a tu suegro, cabrón. k’uéa? al savelk’an tal el ti h;ebe, kabron. /¿Por qué robaste a mi hija, cabrón?

Amante: buC’u?ot. /¿Quién es usted? mu sakohtikin. /Yo no le conozco.

Padre: vo?on, hihodelaeinkaro. /Soy yo, hijo de la chingada. k’uéa/al lavik’bun talel ti hfebe, kabron. /¿Por qué sedujiste a mi hija y me la quitaste, cabrón? mi mu vinikukot, sama n ti ?anre, penteho. /Si fueses un hombre, comprarías a una mujer, pendejo.

Amante: pere k’elavil, huntotik. /Pero mire aquí, tío.

k’uó/a/l óamahun ?ep tahmek. /Por qué me pega tanto. ?a ta ?arebe éisk ‘an ta-hmek. /El hecho es que su hija me desea mucho. li? sa ?oy ta hnae. /Ya está aquí en mi casa.

Padre: éak’an ?avahnil, pere moton éak’an. /Quieres una esposa, pero la quieres como un regalo. kabron, mu sak’an, kabron, mu sak’an saman, /cabrón, noquieres, cabrón, noquieres comprarla.

Amante: pere li Ho? ot ne ca?ilin ?un. /Pero usted se enoja conmigo. pere k’usi skutik ?un. /Pero ¿A causa de qué hay que pelear? la ?a~eb ne li? sa ?oy ta hna. /Su hija ya está aquí en mi casa. ?a lek ta htih ta ?aiebe./Es mejor para mí que pague por su hija. mu savutun tahmek. /No me regañe tanto. ?albun ka?i, k’usi ta htih ta ?aiebe./Dígame, ¿cuánto tendré que pagar por su hija? tal?lo?un. /jYa basta! ta?lo?un./jYa basta!

El segundo tipo de reiteración discursiva es la repetición no paralela, lo que significa que no se repiten ni palabras exactas ni las estructuras sin tácticas. Sólo se reafirma, con el propósito de darle énfasis, la idea de la oración. Un ejemplo del texto es el insulto inicial que el padre le dirige al amante de la joven, en el cual la razón de la cólera del padre es afirmada consecutivamente en cuatro diferentes formas:

Padre: pere k’uca?al mu labat ta hna ?ak’oponun éa?«./Pero, ¿por qué no fuiste a mi casa para hablar conmigo acerca de esto? k’uéa?al lavik’bun talel ti h~ebe, kabron./¿Por qué sedujiste a mi hija y me la quitaste, cabrón? mi mu vini-kukot saman ti ?anfe, penteho./Si fueras un hombre te comprarías una mujer, pendejo. éak’an ?avahnil, pere moton sak’an./Quieres una esposa, pero la quieres como un regalo. mu sak’an, kabron, mu sak’an sarnan./Noquieres, cabrón, noquieres comprarla.

Amante: muyuk bu si?ay bu ti hna/oh yu?un ca?iline./No fui porque sabía muy bien que usted se enojaría. ?eé o sal te no?os litalkutik sci?uk ta ?aniC’one./

Por eso es que simplemente vine aquí con su hija. (Se ponen de acuerdo respecto del precio de la novia y ambas partes quedan más o menos conformes)

La tercera modalidad de reiteración discursiva, la repetición paralela, consiste en la repetición sintáctica con sustituciones de una o dos palabras. Estas tres clases de redundancias pueden considerarse como estructuras elementales, ubicadas en el extremo informal de un continuo de variación estilística, que atraviesa la totalidad de la tradición oral. Este ejemplo muestra momentos de discurso emocional, mezcla lengua chamula con fórmulas pragmáticas en español coloquial. Una de las características clave del habla emocional es la redundancia. En realidad, el grado y tipo de redundancia sirven como los ejes más importantes de la variación estilística, en la totalidad de la tradición oral chamula. Por lo común, tres clases caracterizan al lenguaje emocional y a todos los demás géneros marginales. La primera es la simple repetición, es decir, la reiteración de la misma palabra o frase, en momentos de tensión. Puede repetírselas dos, cinco o seis veces.

1.2 Ejemplo 2: textos orales en un área de contacto, Araucanía, Chile

Los investigadores Constantino Contreras, Mario Bernales y Luis de la Barra publicaron la obra *De viva voz: Textos orales en un área de contactos* (2012), con el propósito de difundir tradiciones orales de campesinos y trabajadores del mar, sustentadas en la palabra y la memoria, sin recurrir al soporte de la letra impresa y del recurso informático. Los compiladores conciben como destinatarios de estos contenidos a los estudiantes de distintos niveles educacionales, para que conozcan, comprendan y valoren mejor las experiencias, motivaciones y saberes de las generaciones adultas.

Según los investigadores, el sistema educacional sólo ocasionalmente ha abierto sus puertas a estos saberes, tal vez por estimar que el único conocimiento válido está en los libros o en la memoria de un computador⁴. Consideran que esta obra les permite no sólo mostrar al público unos registros de textos orales, sino también de situarlos en unos determinados patrones culturales y de interpretar y valorar su sentido, a la luz de las funciones que cumplen en la sociedad ya la luz también de ciertos principios básicos de la investigación cualitativa (cfr. Aguirre Baztán, 1997).

Los textos se obtuvieron en la región que abarca el valle y borde costero extendidos desde el Golfo de Arauco en la Región del Bío-Bío hasta Puerto Saavedra,

⁴ Destacan los autores que les parece矛盾的 que, para difundir unos productos de la oralidad primaria, haya que recurrir a la escritura.

Región de La Araucanía. Los narradores se dedican a actividades agrarias, por una parte, y a la pesca artesanal, por otra. Ambas regiones se caracterizan por una variedad de relaciones demográficas interétnicas, con predominio de hispanohablantes, debido al desplazamiento que sufrió la población nativa a partir de la campaña militar de “pacificación” de La Araucanía impulsada por el gobierno de Chile a fines del siglo XIX, la que vino a morigerar la resistencia indígena y a facilitar la colonización tardía al sur de la “frontera” del Bío-Bío. En lo lingüístico, en toda el área predomina el monolingüismo castellano; los bilingües de castellano y mapudungun son muy escasos en la parte norte del área y tienen mayor presencia en la parte sur. Tomando en cuenta esta realidad, las personas entrevistadas fueron en su mayor parte hispanohablantes monolingües (70%) y en menor proporción bilingües de mapudungun y castellano (30%).

La investigación en cuestión adoptó los siguientes principios interpretativos:

- El texto oral es muy distinto del texto escrito. El texto oral ha sido creado por alguien, pero una vez creado puede ser modificado al ser transmitido de boca a oído. Ya emancipado de su creador, pasa a ser un bien colectivo y, por lo mismo, puede ser recreado por cada portador-transmisor.
- El texto oral una vez emitido, aunque haya sido grabado, normalmente no vuelve a su emisor para ser corregido. Y el investigador debe respetar sus vacilaciones, sus muletillas, sus redundancias, sus formas dialectales; debe registrarlo lo más objetivamente posible, sobre todo si se persigue estudiar algún aspecto de la lengua utilizada. En el caso presente, se ha respetado el uso lingüístico en sus diversos niveles: fónico (en sus rasgos más generales), léxico y morfosintáctico (con mayor fidelidad).
- Pero hay textos orales que se prestan más que otros para ser almacenados en la memoria y después repetidos y hay también textos orales que se agotan en el momento de la enunciación. Los que entran en los cauces de la repetición, ya sea por su contenido didáctico, por la novedad de su mundo de ficción, o por otras razones, tienen un mayor grado de formalización, porque se apoyan en ciertos recursos mnemotécnicos, es decir, elementos auxiliares que facilitan su retención en la memoria. Así sucede, por ejemplo, con la expresión versificada de la adivinanza o con la organización formularia de la décima en lo que respecta a su métrica, disposición de su rima y su ritmo, etc. Así sucede también con la progresión ternaria de la acción en el cuento oral o con la potencial movilidad de las unidades narrativas mínimas que reciben el nombre de “motivos”. Havelock (1986), al respecto, plantea el

ritmo y el atractivo de las acciones narrativas constituyen aspectos claves para la memorización y la repetición de los textos orales.

- Nada en un texto escrito es comparable a la actualización de un texto oral. El momento de la enunciación es algo irrepetible y es entonces cuando el texto adquiere plena vitalidad. Luego, la grabación y su posterior traslado a la escritura no hacen sino apagar esa vitalidad.
- Un texto oral, como los que aquí se han trasladado a la escritura, se emite regularmente como mensaje dirigido a un destinatario colectivo, aunque ocasionalmente puede estar dirigido también a un destinatario individual. Es normalmente a raíz de una convocatoria recreativa (pero que, en el fondo, es también didáctica), después de una pesada jornada de trabajo, o a raíz de un velorio o una boda, cuando el narrador de cuentos, el cantor de décimas o tonadas y el formulador de adivinanzas despliegan su ingenio y encuentran el beneplácito en sus destinatarios y muchos de estos destinatarios encuentran también la motivación para transformarse en activos agentes de tales tradiciones. Nada de esto se parece a un círculo de lectores o a un hecho folclórico sacado de su entorno y trasladado a un escenario urbano.
- Los textos orales que se presentan y estudian en este libro se agrupan en dos categorías: textos de ficción y textos de contenido realista, aunque no de una manera estricta. Al final, los autores, se inclinan por clasificarlos en: a) textos de contenido ajeno a las vivencias del hablante; y b) textos en cuyo contenido está involucrado el hablante, ya sea como partícipe directo o como testigo.
- La colección de textos elicitedados corresponden al género narrativo. Una de sus características es que presentan acontecimientos centrados en historias de personas. Otras formas tales como las dialogadas, las descriptivas e incluso algunos conatos de argumentación aparecen como formas subordinadas a la narración. Los textos orales son la expresión de una cultura bastante diferente de la cultura letrada, por lo cual hay que aproximarse a ellos con criterios analíticos y valorativos también diferentes, como bien señala Walter Ong (2001⁴).
- Finalmente, se trata de narraciones testimoniales. Son textos que dan cuenta particular de experiencias de la vida laboral, donde no suelen faltar algunos elementos legendarios que matizan de misterio las historias. Esta clase de textos orales, de contenido testimonial y de elaboración más espontánea, corresponde a la denominación “etnotextos” empleada por algunos investigadores (Bouvier et al., 1980). Son también “etnotextos”, por su carácter tes-

timorial, tres extensas narraciones provenientes de informantes indígenas (de la etnia mapuche) en las que éstos dan a conocer aspectos de su vida y de las circunstancias sociales de su respectiva comunidad y, lo que es tal vez más importante, proyectan su punto de vista acerca de su cultura, que en su devenir ha sufrido la presión de la cultura dominante. Pero está presente también, la creatividad verbal mapuche en una muestra de epeu, que son breves narraciones de ficción legadas por los antepasados de la misma etnia. Veamos un par de textos que se presentan en la mencionada obra.

Relato ‘4. Pesado y Liviano’⁵

Dos perros tenía un joven. Los crió los perros él; y los perros le daban el sostén a él. Salían a cazar los perros y le traían a él. Él andaba también. Un perro se llamaba Pesa(d)o y el otro Liviano. Pesa(d)o y Liviano eran perros muy buenos. Él era un niño solo, vivía únicamente con una hermana, y salía al campo a buscar el pan del día, lo que hallara: pajaritos ...

Tenía una escopeta y los dos perros. No trabajaba en otra cosa, no más que en la pura cazadura. Y una vez andaba en una parte y lo pilló un gigante, un gigante de esos que tiabian antes, que levantaban unos mil kilos al hombro. Esos gigantes eran grandes, que no cabían aquí pu(es). Pesaba como quinientos kilos cada uno.

Entonces le dijo el gigante:

–¿Qué andas haciendo aquí, gusanillo de la tierra?

– Aquí ando buscándome la vida -le dijo.

–¡Te retiras de aquí! -le dijo-o ¡O si no, tequito la vida! Y los perros andaban lejos.

Le dijo:

– Sí, hasta que lleguen mis perros

–¡Te retirai al tiro! -le dijo.

–No puedo -le dijo-, hasta que lleguen mis perros.

–¡Es que te vas a ir no más! -te dijo el gigante pu(es), muy forzudo.

– No me voy entonces:

– Ya, de aquí no te retirás. Te liquido aquí -le dijo.

–Déjeme hablar tres palabras -le pidió el joven-o ¡Pesado y Liviano! -le(s) dijo a los perros. No llegaron na(d)a los perros. A la otra palabra, escucharon los perros.

⁵ Informante Segundo Ricardo Castro Soto. 91 años. Nació en Molco (Carahue). Vive en Manzanar, (comuna de Purén) desde que tenía 26 años de edad; agricultor. No fue a la escuela. Escuchó este cuento cuando era niño, de boca de amigos y especialmente de parte de un hermano mayor. Registro: 10/01/2007.

-¡Pesado! ¡Líviano! -le(s) dijo.

- Mi amo está en peligro -Ie dijo el uno al otro-o ¡Vámolos!

-¡Vámolos!

Y estaba el gigante que ya lo ensartaba con la espada. No ve que esos andaban con espada antes, igual a los reyes.

-¡Ya, aquí te voy a liquidarl -le dijo.

-¡Y llegan los perros y me agarran al gigante!

El gigante tuvo que pedir le por favor que amarrara los perros, si no los perros lo matan ligerito, los dos perros.

Ya espantó los perros.

- Mira -Ie dijo-, te voy a dar esta llave -le dijo-o Y esta llave la vas a guardar tú -le dijo-o No le vas a pasar a nadie esta llave -le dijo-, porque esta llave es de donde vivo yo. Ahí vivo yo - le dijo-, en esa pieza.

Y el gigante le pasó su palacio.

- Te vas a vivir a mi casa -le dijo-o Ahí tenis de to(d)o -le dijo-o Tenis lo que tú quierás -le dijo-; pero yo no voy a conversar na(d)a con tú -le dijo-

-Yo voy a vivir en una pieza aparte.

- Bueno -le dijo el joven.

Ya. Fue a buscar a la hermana y se fueron. Allá había plata, había animales, lo que quisieran. (Es)tuvo muchos años ahí el joven cuidando los animales, y con sus dos perros.

Entonces la niña quiso abrir esa puerta. ¿Porqué estaba así, con llave? No se abría. Le tanteó todas las llaves y la(s) enchufó. Ninguna le quedó buena. Ya. Al último, hasta que dio con la llave de la pieza.

- Mira -le dijo un día [a su hermano]-, sácate esa ropa -le dijo-, (es)tá muy sucia, parra) lavártela.

Y ahí andaba la llave, en la ropa; en el paltó sería. Bueno, entonces empezó a buscar y halló la llave. Fue y abrió la puerta. Y sale el gigante de a(d)entro:

¿Quién te dio orden parra) que abrieras esta puerta?

- Mi hermano -le dijo.

-¿En verdad? -le dijo.

- Sí.

- Díme la verda(d) ¿Acaso él te pasó la llave? -le dijo.

- No -le dijo-, la hallé en la ropa de él -le dijo.

- Ya -le dijo-, te voy a perdonar, pero tenís que matar () tu hermano -le dijo-. Tenis que matal lo; si no, yo te voy a matar a tú -le dijo-. Bueno, mira -le dijo-, en el plato que le vas a servir a él le echás estos polvitos -le dijo-. Va a morir al tiro -le dijo.

Entonces lo llamó a la mesa la hermana:

-¡Ven a almorzar! -le dijo-o ¡(Es)tá listo el almuerzo!

(Es)taba el plato listo ahí. Viene un perro y le quitó el plato. No comió na(d)a de ese plato. Entonces ella fue allá y le dijo el gigante:

-¿Cómo anduvo?

- Le puse el veneno, los polvitos, al plato -te dijo- y vino un perro y se lo quitó -Ie dijo-o No comió na(d)a -Ie dijo.

-¡Ah, ya! -le dijo-o Mira -le dijo-, vas a amarrar los perros -le dijo-o

- Dile que va a venir una visita y vas a amarrar los perros con unos alambres, con unas cadenas delgaditas. Y cuando tire el perro -Ie dijo-, la cadena se va a poner gruesa, que no la va a cortar nunca -le dijo.

Entonces ... ya. Le amarró los perros y le dijo:

- Va a venir una visita. Parra) que no le salgan a la visita, amarra los perros -le dijo-o Va a venir una visita a verme a mí. Y era parra) que los perros no le salieran a la visita que iba a venir. Y el gigante iba a ir a matar al joven.

Entonces los perros supieron que iban a matar al joven. Y el gigante llamó al joven:

- Mira -le dijo-, ¿por qué le pasaste las llaves a esta fulana?

- Yo no se las he pasa(d)o, mi Rey -le dijo-o Las halló sola en la ropa -le dijo.

- Ya, yo te voy a matar a tú -le dijo. Y [el joven] llama a los perros:

-¡Pesado! ¡Liviano! -le(s) gritó.

-¡Pegan una tira(d)a los perros! Y se vuelven más gruesas las cadenas. A la otra, igual. A la última, al tercer grito, cortan las cadenas los perros y se le van al gigante. Lo atacaron, casi lo mataron. El gigante empezó a rogarle:

-¡Espántame los perros, hombre! -le dijo-o Te doy todo lo que tú quieras -le dijo.

Ya le espantó los perros. El gigante quedó con rabia y todo mordi(d)o de los perros. Casi lo mataron. Y no se quedó conforme.

- Mira -le dijo a la niña-, vas a tener que matar los perros tú, porque si voy yo, me matan a mí. Y le dijo que le pusiera en la comida unos polvitos venenosos. Y así lo hizo. Van los perros y dan vuelta la comida. No comieron na(d)a. Los perros eran adivinos. Sabían lo que era malo y lo que era bueno. Ya. El joven quedó ahí. Los perros no murieron; en cambio, se ensañaron con el gigante.

La niña gritaba:

-¡Espántate los perros! ¡Espántate los perros!

-¡No! ¡Qué lo maten no más! Y lo mataron.

Y ahí él quedó tranquilo, de dueño de casa, y corrió a la niña, a la hermana. Se buscó () otra niña y se casó. Los perros le salvaron la vida. Eran como ángeles. Despues se volvieron angelitos y se fueron. Dejaron rico al joven. Hasta el día de hoy (es)tará ahí.

Relato ‘4. El zorro en la reunión de pájaros’⁶

Hubo un trawn de pájaro(s). Entonce(s) se juntaron un día. Llegó un ... ¿cómo llaman eso? ... un werken wenumapu. Llegó aquí una invitación. Entonces se juntaron el wilki, cachaña, eljote, el cóndor. ¡Uh!, se juntaron to(d)os, harto(s) pájaro(s). y el zorro se hizo el invitado. Y se fueron p(ara) arriba, en viaje. Llegaron allá arriba. Entonces se juntaron ahi arriba, hicieron el trawn: el ngillatun primero; después sacaron su palin y jugaron a la chueca.

Después ya terminaron eso, el zorro quedó enamora(d)o allá pu(es), oiga; no ve que lachazo es el zorro. ¡Ja, ja, ja! Se enamoró de una chicuela allá. Y después hubieron carrera(s) y empezaron a correr los caballo(s). Uno de los jinetes fue una cachaña pu(es), ¿ah?; otro fue una diuca. Cuando corrieron los caballo(s), le dieron el grito. El triwke fue el gritón. A los tres gritos parte el caballo:

–¡Tring, tring, tring!

–¡Parten allá! Y la cachaña empieza a aletiar ya gritar:

–¡Caballo, caballo, caballo, caballo, caballo! y otros pájaros apostaban:

–¿Quién dijo “yo”? ¿Quién dijo “yo”? ¡Tres pesos! -decían-o ¡Todo a mi caballo Rosillo! y las diucas tam(b)ién apostaban por su caballo.

–¡Tres chauchas y un diez! - gritaban. Apostaban. Ya.

–¿Quién dijo “yo”?

Y hasta la fecha la diuca quedó gritando así pu(es). Y el lorito cachaña igual pu(es); y todavía sigue corriendo a caballo. Entonce(s), termina(d)a la fiesta, se vinieron; to(d)os los pájaro(s) se vinieron. Y el zorro quedó de enamora(d)o allá, de lacho. Y se quedó dormi(d)o. ¡Ja, ja, ja! Se quedó dormi(d)o. Cuando despertó, compañero(s) no había ni uno; esta(b)a solo ahi. Dijo mejor él:

–¿Qué hago ahora? No puedo irme.

Porque a él lo habían lleva(d)o a caballo en un águila. Así lo llevaron parra) arriba, encima de un pájaro, porque solo no podía subir. Entonce(s) ahi empezó a (b) uscar boqui. Inteligenció parra) venirse parra) abajo, parra) largarse parra) acá. Dos, tres días anduvo (b)uscando, y después vino dando golpes, dando, dando ... Y se deja caer [agarrado a una soga de boqui] parra) no llegar tan fuerte abajo. ¡Qué!, no llegó ni a la mita(d) pu(es), oiga; porque esto es realto parra) arriba, hasta donde tiene fin.

⁶ Informante: Osvaldo Enrique Llancapán Huenchumil (ya mencionado). El padre, que, a la vez, lo había aprendido del abuelo, que sabía mapudungun. Registro: 23/11/2007.

Entonce(s) lo pilló una puelcha(d)a: fue a dar quizás dónde, parra) allá, el pobre zorro pu(es); se andaba columpiando; así fue a llegar a Villarrica, parra) allá; después a isla Mocha. Entonces es que dijo:

-¿Qué hago ahora? No puedo llegar.

Sacó el cuchillo éste; cortó el boqui... y se manda ... y lo pilla la puelcha(d)a. Llegó a caer a la isla Mocha. También encontró fama por allá. Hasta ahí llega el pichi ngütram o epeu que contaban los viejos.

1.3 Ejemplo 3: Chahualuncamanta, Literatura oral quichua del Ecuador, Fausto Jara (1987).

La oralidad en los pueblos andinos está íntimamente unida a la vida misma. En términos de los autores de esta colección, los géneros expresivos orales constituyen el vehículo que le da significado a la interacción entre los hombres y la naturaleza, que se proyecta de manera fundamental en toda la comunidad.

La tradición oral en el pueblo quichua está unida a la música y al canto e incluso a expresiones de la danza que, cuando ocurren, tienen sentido para la vida misma puesto que no son elaboraciones ante las cuales el quichua es un mero observador o crítico. La tradición oral es patrimonio de todos, sin diferencias; Pero la tradición oral es igualmente contextual. La literatura oral, o si se prefiere, la expresión artística de dicha tradición oral ocurre en relación con las actividades pecuarias, artesanales los procesos de la vida: el nacimiento, el matrimonio, la muerte. (Moya, Ruth, Prólogo, en Jara, 1987, p. 11).

El texto seleccionado revela de buena manera la literatura quichua del Ecuador, refleja una rica y antigua tradición cultural, que se cristaliza en una gran diversidad de géneros orales. Señala Fausto Jara, compilador principal, que seleccionaron el género de fábula para conformar la colección, porque tienen una enorme potencia y estética para transmitir enseñanzas de su cosmovisión, lo que genera la reflexión sobre el posible carácter universal de las fábulas en la humanidad. Se destaca, en especial, la temática de orientaciones a la familia, experiencias e historias de niños y adultos (p. 10).

En la presentación del texto se advierte que la literatura quichua recopilada no es estrictamente prehispánica, sino literatura actual. A partir de esta encomiable declaración, se hace la crítica a la extendida creencia de que la literatura de los pueblos indígenas siempre contiene referencia a un pasado utópico, mítico, exclu-

yendo de este modo la situación de estos pueblos como actores de la vida contemporánea de sus sociedades nacionales⁷.

Es de gran interés para los jóvenes traductores mapuches de Valparaíso mencionar que la traducción y la transcripción a escritura alfábética resultó una de las tareas más exigentes. Por un lado, los textos fueron emitidos en diversas variantes dialectales quichuas, hecho que obligó a una adecuada documentación lingüística funcional de las variantes. Por otro, había que asumir la necesidad de respetar el simbolismo y la espiritualidad del pueblo quichua.

La transcripción de las hablas en variantes dialectales a un código alfábético implicó compartir criterios de estandarización con las comunidades de habla respectivas. Con respecto al segundo aspecto mencionado, la tarea resultó aún más compleja, ya que había que tener certeza en las concepciones y simbolismo subyacentes en los textos; había que ir más allá del vocabulario. Por ejemplo, en quichua las reiteraciones de una acción ya descrita, es un recurso estilístico intencional que formalmente contribuye al ritmo y conceptualmente a la fijación de una idea.

Finalmente, este trabajo tiene como destinatario fundamental al propio pueblo quichua y si bien estos textos en su oralidad son un patrimonio colectivo, en su forma escrita, esperamos, constituirán un material de apoyo a los procesos de alfabetización en lengua quichua. Para los otros lectores posibles, los otros pueblos indígenas y los hispanohablantes el texto en español va acompañado de notas que no quieren ser eruditas. El Apéndice, al final de la selección poética mínima, cumple la misma función, esto es, esclarecer el contexto en el cual se canta el himno agrario del Jahuai. (Moya, Ruth, prólogo, en Jara, 1987: 12).

A continuación, el texto **Chahualuncamanta** (p. 95):

~aupa yayacuna maipipish tiyarishpaca imachari rímaicunahuan huanpracunata
mancha- chispa tiyacuccuna cashca ...
~uchanchic taitacunapac tulpa ruminaca quichunacuimari cae cashcacuna.
Shinacun, shi- nacun ñapish huampracunaca rumila. ya tucun; quilla, quilla
rumí ña shuncuta shuhuashca níccunamí cashca.
Shuc cutinca, shuc huarmi huampraea (ña rumí tucushpa), manapish imata ru-
rashca nin; imata cachacpica ricrata tushuchispa ña manatac uyacpica, taita
mamacá saquíc cashca imatapish pai rurachun.

⁷ Las muestras de literatura oral fueron compiladas por Fausto Jara. Los materiales se eligieron en campo, inclusive gran parte se transcribió in situ, con la participación de los narradores.

Ña mana micun, ña taitata msmata, mana catin, paillashí ña tullpa rumiman lluchishpa sa- quirín chaipi puñuncapac....

Chaimantaca chaipi tuta ñapish “chahualunca” shamushpaca chaquimanta mi-cui calla- rishpa, ña cutzai callarishpamari micuita callarin nin, chaipi huarrpraca mancharishpa, ña huarishpa, mamata caparin:

–”Mamita chahuanlunca chaquimanta callarishpamari micun”, Mamaca miouí chahualunca, tucuí micunqui, ña mana uyashpami chaipi saquí-rirca tucui, tucui micupanqui nishpa.

Chahualuncaca tucuita mícushpamí casicarin, nimnari. Huampraca ashtahuan caparishpa huacashpa mamata mañan mitsachun

Huampraca caita nin:

“Mamita, mamita, ñami huicsa pampapi” Mamaca:

“Micui, micuillatac, imapac mana uyashpa chaipi saquírírcia tucui, tucui, tucui mícunqui”, nishpa.

Chahualunca micushpatacmi alli can. ~a ñucanchic ñañata micucpi, manchana-yacta mamaca caparicpi, paica ña mana uyanchu, puñushca nin.

Chaimanta ña mamaca nin:

“~ami puñun manapincacca. Caya pacaricpica armachishami, shinami michinan ca- chasha, imapac mana puñucta saquirca”.

Cayantinpac tullpa rumi juhuapi, chushac caralla, tullucuna, yahuar aicha, si- llucuna, racu chunllulli, puzun, chaillamí saquíriscarca. Tullpa rumitaca manchan ami, chaipica chahualunca puñun-

Texto El chahualunca (p. 96)

En tiempos muy antiguos los mayores se sentaban en cualquier sitio, para platicar; entonces tenían por costumbre intimidar a las jóvenes ...

Cuando se enviaba a las jóvenes a hacer cualquier mandado el asunto de las piedras del’ fogón⁸ se convertía en materia de conversación.

Allí -en el fogón- dicen que las jóvenes solían acostarse, quienes entonces eran poseídas e instantáneamente convertidas en piedras.

⁸ El fogón de la casa de los quichuas es generalmente un espacio en el piso, circundado por tres piedras más o menos grandes, que sirve para apoyar las ollas. Este lugar parece estar ligado con la fertilidad. Hasta hoy la madre entierra bajo las piedras del fogón, el cordón umbilical y la placenta de sus niños. Allí mismo se entierran igualmente las placas de los animales (ganado mayor), así como las tripas de los cuyes. En este texto, las piedras del fogón son concebidas como entes masculinos.

“La piedra ociosa les ha robado el corazón”⁹ solían decir.

Una vez una joven mujer -que más tarde se transformó en piedra- no quería hacer absolutamente nada. Al mandarle sus padres a hacer cualquier cosa, ella se levantaba de hombros y no hacía caso alguno. Los padres, al ver esto, le dejaron hacer su voluntad.

La joven ya no comía, no obedecía ni a su padre ni a su madre; se quedaba sola para dormir con las piedras del fogón...

Una vez, a la media noche, llegó el Chacualunca y empezó a comerse a la joven, empezando desde los pies. Entonces, la joven, asustada y preocupada había gritado a su mamá:

– Mamita, ¡el chacualunca me está comiendo, empezando por los pies! La madre había respondido:

Cómela hasta lo último. Cómetela entera. Ella no quiso escucharme y ahí se quedó ¡Cómetela toda!

La joven, dando gritos a su madre para que la defendiera, dijo:

–¡Mamita, mamita! Ya me come hasta medio vientre ...

Una vez que el Chacualunca se la había comido toda, dicen que efectivamente se aquietó.

Se la comió a nuestra hermana, y aunque la madre gritaba, después de haber dormido (con el Chacualunca) ella ya no la oyó.

Por eso la madre dijo:

–Ya se durmió la sinvergüenza. Mañana, cuando amanezca la haré bañar y así la mandaré pastar, puesto que no dejó dormir.

Al siguiente día -y sobre las piedras del fogón- había quedado solamente la piel vacía, los huesos, la sangre, las uñas, los intestinos y el vientre.

A la piedra del fogón hay que tenerle miedo. Ahí suele dormir el Chacualunca.

1.4 Ejemplo 4: Huehuetlahtolli, cultura náhuatl, México

En México, la cultura náhuatl forma parte del mosaico de culturas orales que conforman la mayoría del mundo contemporáneo mexicano. En estas sociedades de tradición oral, la voz es el vehículo en el cual se sustenta su universo cultural. Muchas son las formas empleadas para poder conservar y transmitir los principios morales, religiosos, políticos, sociales y uno de ellos es esta forma discursiva

⁹ La palabra shuncu no sólo se puede traducir por ‘corazón’ en un sentido literal, no sólo sirve para denotar éste y otros órganos viscerales, sino que, como en el presente contexto, significa ‘el espíritu’, ‘el aliento’, ‘el centro’.

llamada huehuetahtolli que se ha refuncionalizado a través de los siglos. El trasfondo solemne de este género de la tradición oral se refleja en los acontecimientos donde se pronuncian estos discursos rituales: bodas (palabras de preparación para el casamiento); elecciones de gobernantes; celebraciones de nacimientos; pláticas morales de los maestros a los alumnos; consejos y bendiciones de los padres a los hijos (León-Portilla, 1980 y 1983).

El análisis de esta tradición oral revela también las consecuencias de las evoluciones que experimentan las sociedades indoamericanas, pero nos ofrece reveladoras claves sobre la oralidad, la vitalidad y la especificidad de las relaciones socioculturales en el mundo indígena rural¹⁰.

El conocimiento sistemático del huehuetahtolli forma parte de la investigación sociolingüística (Fishman, 1968) y antropológica (Bonfil, 1989) particularmente en relación con la continuidad cultural y el papel de las instituciones populares en el proceso de vitalidad etnolingüística¹¹.

Otra característica de estas elocuciones es el arte verbal que deviene del carácter oral repetido y formulario (Ong, 2001⁴), lo cual se manifiesta en estructuras filosóficas tales como el aforismo y otras modalidades del lenguaje conceptual pre-escritural (Havelock, 1986) y también en características lingüísticas constantes tales como las metáforas, el paralelismo, o sea, repetición de un mismo pensamiento con ligeras variantes, patrones de musicalidad y sonoridad dada por el ritmo y una gama considerable de fórmulas de respeto.

Desde la perspectiva comunitaria de la comunicación social, el mundo rural indoamericano puede caracterizarse como una organización de comunicación oral dominante complementada con una funcionalidad reducidísima de la lectoescritura alfabetica que recibe impactos relativamente débiles, poco significativos, de los procesos escolares de la comunicación escrita, particularmente de la alfabetización practicada como base de la educación primaria. Como contrapeso, en el sistema de representaciones de los hablantes se revelan concepciones etnicistas y conser-

¹⁰ El género ceremonial y discursivo llamado Huehuetahtolli que, hoy como en el pasado prehispánico náhuatl, designa las pláticas preestructuradas o discursos ritualizados de las personas ancianas, consideradas como los portadores y comunicadores de la sabiduría, por antonomasia (Códice Florentino, libro VI). En tanto que composiciones, dan testimonio de ancestral sabiduría constituyen la antigua palabra. Estos textos se conservan en la biblioteca del Congreso de Washington. Otra parte, en las Bibliotecas Nacionales de México, París y Madrid (León-Portilla, 1980).

¹¹ Para sustentar nuestro argumento sobre la formación en textualidad en la profesionalización de jóvenes traductores mapuches en la Región de Valparaíso, recurriremos a testimonios video-grabados para mostrar la vigencia de géneros de tradiciones orales indoamericanas. Para ello, se emplearon procedimientos etnográficos, interaccionales y discursivos. Para ello, retomaré procedimientos utilizados en un trabajo anterior. Véase, H. Muñoz y R. Podestá, 1991.

vadoras. Pero esta lealtad no se refiere exclusivamente a la lengua étnica, también tiene manifestaciones análogas en dominios de la cultura material: el vestido tradicional, la alimentación y ciertas artesanías. Una consecuencia muy significativa de esa modalidad de lealtad etnolingüística es la distribución funcional de las lenguas comunitarias.

En estas comunidades étnicas, se observa un patrón distributivo (normalmente, así métrico) de las lenguas en los diferentes eventos comunicativos, como se refleja en la siguiente tipología de situaciones comunicativas.

Tendencia 1	Uso de la lengua indígena exclusivamente
Tendencia 2	Predominio de la lengua indígena; funcionalidad subordinada del español
Tendencia 3	Predominio del español; funcionalidad subordinada de la lengua indígena
Tendencia 4	Uso exclusivo de la lengua castellana

En resumen, la distribución de la lengua náhuatl respecto de la lengua castellana se inserta en un esquema de relaciones jerárquicas, asimétricas Y, por ende, conflictivas (Ninyoles, 1980). A pesar de esta diglosia conflictiva, el náhuatl no ha perdido su condición de lengua minoritaria dominante en las situaciones comunicativas informales y rituales. Adicionalmente, puede agregarse que se trata de una dominancia diáfasica, en el sentido de que la lengua indígena predomina en los contextos situacionales más formales, expresivos y simbólicos.

Si utilizamos el concepto de dominio social de Fishman (1972), en el sentido de que toda sociedad presenta segmentos o espacios que tienen su propia organización comunicativa, podemos afirmar que la formalidad de esta lengua minoritaria se restringe en la actuación al dominio religioso y a las siguientes situaciones comunicativas: boda (petición de la novia, aviso a los padrinos, bendición, atrio, levantada, entrega de la novia) bautizo y mayordomía (elección de mayordomo, entrega de la imagen, entrega de la flor). Sin embargo, es interesante destacar que, antiguamente, en situaciones comunicativas políticas se usaba esta misma formalidad discursiva cuando se limpiaban los canales de agua que irrigan al pueblo y en otro tipo de eventos de importancia como el nombramiento del presidente de la comunidad. No debemos olvidar que la política y la religión han estado estrechamente ligadas, inclusive no se podían desempeñar cargos religiosos sino se habían cubierto puestos políticos. Estas dos instancias trabajaban en un mismo sentido.

El desplazamiento lingüístico sufrido por la lengua náhuatl refleja el desplazamiento cultural y político ejercido por las estructuras de la sociedad nacional

en esta zona. La iglesia cristiana, como nos ha relatado la trágica historia de la evangelización en nuestro continente, logró imponer un modo occidental y externo de religiosidad, que los factores endógenos de cohesión y vitalidad contrarrestan, primero, con un paralelismo y, finalmente, como una coexistencia sincrética. Por derivación, se puede postular que el encuentro conflictivo de las dos culturas generó un lógico juego de relaciones jerárquicas y asimétricas, que tienen una expresión distinta y sincrética en los dominios donde prevalecen todavía los estilos orales primarios.

De aquí la importancia de traducir y transcribir fidedignamente y, principalmente, de indicar claves para interpretar la perdurabilidad de una serie de discursos relativos a la cosmovisión moral de los antiguos nahuas, los huehuetlahtollis. Por medio de la transmisión oral, característica esencial de las culturas orales precolombinas, estos discursos han recorrido y constituido la historia al mantenerlos hasta nuestros días. No obstante, las mutaciones y mutilaciones del género son producto de este largo trayecto y la muestra discursiva que presentaremos es una prueba de los residuos refuncionalizados de una organización moral y filosófica prehispánica. ¿Los discursos recopilados mantienen el contenido de la antigua filosofía moral nahuatlata? ¿Han llegado hasta nuestros días sólo formas discursivas carentes de significación?

Por otra parte, los discursos son pronunciados en la mayoría de las ceremonias tradicionales con un fuerte contenido religioso. De hecho, constituyen un recurso de continuidad de la “sabiduría moral” practicada por los antiguos nahuas. Sin embargo, absorben influencias de los rituales cristianos, introducidos en la época de la Colonia, que resultaron compatibles con el sello de solemnidad y respeto que fueron característicos de la ética náhuatl. El sincretismo o, por lo menos, el paralelismo parece el resultado más evidente de la copresencia de los dos sistemas litúrgicos.

Las ceremonias donde se utiliza este género ritual son de gran importancia para la reproducción/continuidad de la sociedad indígena y el bienestar de las personas. Por ejemplo:

- 1) En la mayoría de los pasos ceremoniales de una boda;
- 2) en el nacimiento de un niño;
- 3) en un bautizo;
- 4) en la elección de un mayordomo y las correspondientes actividades preparatorias;
- 5) en la bendición del maíz;
- 6) al final de la educación primaria;

- 7) en la limpieza del jagüey;
- 8) ante la muerte de una persona”

La gran mayoría de estos textos son pronunciados por los huehuetlahtos, excepto en algunas ocasiones, donde el miembro principal de la familia debe tomar la palabra como lo establece la tradición. Esta se cede, de manera reglamentada, y varía su tema central dependiendo de la situación comunicativa de la que se trate; no obstante, el huehuetlaho que visita toma la palabra en primera instancia y debe plantear el propósito.

En primer lugar, el huehuetlaho el cual puede ser representante de la familia del novio, de la novia, del mayordomo, de algún padrino, etc., debe solicitar un permiso para poder entrar, y lo hace con estas palabras:

“pos Ave María Santísima. tahtsitsiwah nantsitsiwah de mi alma pos ave María Santísima. padres madres de mi alma. Sólo san” ashkantsi kan tikwaltlahpaloskeh inisemwikawil María ahora donde saludaremos su día María Santísima. tahtsi. nonatsitsiwah de mi alma Santísima. padre. mis madres de mi alma [gracia concebida ashkantsi. kampik ki. yotik. yotiwal. walkompik in toteki Dios sólo ahora, donde ya. ya donde (saludamos) a nuestro señor Dios señora santísima. kosh amo otiwelitiskiayah ma san tepetsi Dios señora santísima. si no podríamos. que sólo un poco nilicenciahtsi Dios primero ikatsinko momawisotsi” la licencia de Dios primero con ustedes

Una vez pronunciadas estas fórmulas, los caseros les permiten la entrada y cuando todos están reunidos en la sala principal de la casa, frente al altar, nuevamente los que llegaron solicitan permiso para prender una vela, que ellos traen y la cual será colocada en el altar:

“chamo techseles se ilicenciahtsi Dios primero ikatsinko si no dará un permiso de Dios primero con permiso de momawisotsi” ustedes

y al terminar de encenderla dicen: sea por siempre eternamente alabado bendito. Inmediatamente el discurso continúa sin interrupción, Y el saludo al altar queda explícito en la siguiente frase:

“tikwalmotlahpalwitsinokeh ika se gracia se TLANESHTLE”
saludamos con una gracia una luz

A este primer saludo a la divinidad le sucede un segundo saludo que ellos realizan entre ellos:

tikwalmotlahtlanitsinokeh namosantohtsi wan namoangeltsi
 preguntaremos a su santo de ustedes y su ángel
 KOSH SE KW ALE HORA IKA SE KWALE GRACIA
 namechwalmotlakoliah
 si es una buena hora una buena gracia les regaló nitonameyotsi itlawiskolotsi”
 su amanecer

Después de este preámbulo, pasan a la formulación del asunto, que puede ser: la bendición de los novios, la invitación al Mole en casa del novio, la entrega de la cera, la elección del mayordomo. Es en esta parte medular del discurso donde se diferencian los patrones de las situaciones comunicativas, puesto que varían los tópicos o tareas por resolverse:

En el bautizo dirán:

“kwalmorecibirwisni tlachiwaltsi ni santa fe...” recibirá su hijo su santa fe

En la bendición de los novios antes de casarse:

“ikatlachiwaltsitsiawah kwalrecibirwihtsinoskeh nin santa con sus hijos recibirán su santa bendición
 otikwabnotemachitikeh para kampik tikwalmotlanewiskiayahse solicitamos para donde tomar prestada una gracia wan IPASOHTSI” gracia y un paso

En la boda se escuchará:

“san ashkantsi yowalmoshistitsino hora wan gracia” esta bendita hora ya llegó hora y gracia

En la entrega de la imagen en la mayordomía:

“wan to Santa patrona María Magdalena nikán y la Santa Patrona María Magdalena aquí nankualmopilitsinoak in to señor mayordomo tienen ustedes a nuestro mayordomo

okualmomakilitsinos in hora wan ohtli parah kampa le dará la hora y el camino para donde kualmorccibirwotsinos se shitlapoale intla monen que reciba por un año

kawilihtsino nikan kakti promesa inawaktsinko Dios in Santa Iglesia” esta gracia promesa con Dios en la Santa Iglesia

El momento performativo es el siguiente: consumación del acto. Esta parte del discurso va acompañada por una serie de acciones extralingüísticas como son: entrega de palanganas con la ropa del niño (bautizo), palanganas con ceras, con manteles y la alcancía (mayordomía), palanganas de pan (petición de la novia). Además, en el momento de hacer entrega de estos obsequios se arrojan pétalos de distintas flores sobre las cabezas de los que están llevando a cabo estas acciones. Dependiendo del acto, la consumación del mismo implica llanto de los presentes, un ejemplo típico lo tenemos en la bendición de los novios.

No es una regla, pero se presenta, que después de esta acción principal se ofrezca un desayuno. Y, por último, se hace alusión al acto realizado y se agradece:

“lo que yotechwalmotlakolilitsino yotikwalmoanilihkeh lo que ya nos regaló ya lo tomamos
yotikwalmomerecerwitsinokeh” ya lo merecimos

A veces se les invita a desayunar una vez que han finalizado esta parte. Antes de partir solicitan permiso y besan el altar:

“tikwalmotlahtlanis keh nilisensiahtsi” pedimos licencia

Como es de hacer notar, estos discursos están estructurados a partir de fórmulas lingüísticas no opcionales e invariantes que son constantes discursivamente, la cual podría esquematizarse de la manera siguiente:

Apertura + acto verbal + clausura

- A) Apertura de un = “pos Ave María Santísima > gracia concebida” PIV o secuencia
- B) Acto verbal + c) “Dios primero wan ika tsinko namomawisotsi
Dios primero y sus honorables personas notahtsitsiwa nonantsitiswa de mi alma”
mis señores mis señoritas de mi alma (fórmula utilizada para clausurar el acto verbal).

y las respuestas al acto verbal enunciado manifiestan una estructuración invariante:

nochi kwale katki (o kwale katki) nimawisotsi Dios wan ika /todo está bien gloria a Dios y sus honorables

tsinkonamomawisotsi notahtsitsiwa nonantsitsiwa de mi alma /personas mis señores señoritas de mi alma

+ retornan parte del acto verbal enunciado +

Dios primero wan ika tsinko namomawisotsi notahtsitsiwa /Dios primero y sus honorables personas mis señores

nonantsitsiwa de mi alma /mis señoritas de mi alma

A veces se omite la referencia al acto verbal y se remiten solamente al empleo de las fórmulas mencionadas, en estos casos los operadores sintácticos “nochi kwale katki o kwale katki” funcionan como actos verbales ilocucionarios de aserción. No es gratuito este recurso lingüístico de la reiteratividad de fórmulas invariantes, ya que es a través’ de ellas que logran la autentificación de lo expresado.

En el texto por otro lado, son constantes los paralelismos, la repetición con variantes de un mismo pensamiento, indicio de que estas palabras pudieran grabarse en la memoria.

tikwalmotlahtlanitsinokeh namosantohtsi wan namoangeltsi /preguntaremos a su santo de ustedes y su ángel de ustedes

kosh ika se kwale hora se kwale gracia /si es con una buena hora una buena gracia timokwaltIahlahnitsinoa se kwale hora gracia /preguntamos si es una buena hora una buena gracia

namechmotlakolilitsino nisewilwikawaltsi toteki Dios /les regaló su día nuestro señor Dios

El fenómeno de los préstamos es muy interesante, porque los han tomado, pero adaptándolos a la estructura de la lengua náhuatl. Lo interesante es que estos términos siempre van acompañados de conceptos eminentemente nahuas como son: toteki, tonantsi, totlahtoani. Si eliminaramos uno de los términos el ritual mantiene su sentido. Por otra parte, así como siempre se establece la dualidad sexual a nivel divino: “toteki Dios wantonantsi María Santísima (nuestro señor Dios y nuestra madre María Santísima)”, se manifiesta también esa misma referencia, de manera constante, en la fórmula “notahtsitsiwhah, nonantsitsiwhah de mi alma (mis señores señoritas de mi alma)”.

En suma, el género discursivo ritual del huehuetlahtolli contiene un triple interés sociolingüístico, hasta ahora muy poco explorado en los estudios sobre oralidad en sociedades rurales mexicanas: primero, polariza con cierta estabilización la funcionalidad de las dos lenguas comunitarias (náhuatl, lengua materna dominante y español, segunda lengua), y concentra la dominancia de la lengua indígena sobre las funciones y situaciones de la tradición y la expresividad; segundo, presenta un caso poco común de modelación o socialización simbólica a través de prácticas discursivas formularias, exclusivamente orales, y, tercero, posee una estructura muy precisa de tareas interaccionales que exige un dominio especializado, reforzado con un prestigio moral.

Debido a los cambios económicos, culturales y lingüísticos que se manifiestan al exterior de la comunidad estudiada, el huehuetlahtolli tiende a convertirse en una forma o estilo oral estandarizado específico de micro-regiones étnicas nahuatlatas. Al interior de la comunidad, aunque cohesiona al sector más conservador y de ascendiente, debe coexistir con las prácticas rituales o ceremoniales no autóctonas, también con las formas actuales de la oralidad en los medios de comunicación y con la presencia de lo escrito en diversos contextos de la comunidad indígena. El resultado al mediano plazo de esta compleja interrelación, al parecer, no favorecerá finalmente el valor originario de este ritualismo prehispánico. De todas formas, todavía es un capítulo abierto.

Por último, resta por analizar el efecto de conversión del huehuetlahtolli de una forma oral hacia una representación escrita. El trabajo realizado en la comunidad de debe valorarse como un intento por documentar de una manera, textual fidedigna el uso ritual de la lengua náhuatl, utilizando elementos del método etnográfico de la comunicación. También el reto es lograr que las prácticas de lectura y redacción no se limiten al desarrollo descontextualizado de habilidades lingüísticas, ni a una socialización académica que sirva simplemente para responder a los requerimientos inmediatos para acreditar asignaturas.

1.5 Ejemplo 5: narraciones multilingües. Libro de texto escolar gratuito: Español, mi otra lengua, México

Las narrativas tradicionales y sus respectivas traducciones disponen de un importante espacio en libros de texto para la educación bilingüe intercultural. En esta ocasión, presentaré como ejemplo 5 de esta colección demostrativa, un ejercicio de literatura y expresión que se incluyó en un material escolar para la enseñanza y aprendizaje del Español como segunda lengua, en alumnos de cinco a siete años,

que cursan el primer y segundo grados de la modalidad indígena bilingüe en México (Cfr. SEP, 2018^a y 2018^b).

La asignatura Español L2 es una de las innovaciones que la Reforma Educativa introducirá en el sistema escolar de México, bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Indígena, Sub-Secretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. Esta propuesta se plasma en dos libros de texto, como auxiliares didácticos, de acuerdo con los nuevos Planes y Programas de Estudios, correspondientes al Área de Lenguaje y Comunicación, Sub-área de Español como segunda lengua, en el Primer Ciclo que abarca el Primer y Segundo Grados de Educación Primaria. Este nuevo Programa de estudio se pondrá en marcha, a través de una asignación de 40 períodos semanales de tres horas de clase, lo que suma 120 horas anuales de enseñanza del Español como segunda Lengua¹².

La recomendación formulada por los autores a autoridades educacionales y maestros respectivos sugiere que una coherente aplicación implicaría:

- a) Que los alumnos hablen y entiendan una lengua materna indígena y, a la vez, entiendan o hablen de manera básica el idioma español.
- b) Que los maestros sean preferentemente hablantes bilingües y posean las habilidades comunicativas necesarias para facilitar y contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos en esta nueva asignatura de manera progresiva, de modo que coadyuven a que tanto la lengua materna como el Español se utilicen pedagógica y equitativamente al final del segundo Grado de educación Primaria, para realizar todas las actividades y prácticas pedagógicas cotidianas y características de una escuela bilingüe.
- c) Que los alumnos estén aprendiendo o hayan aprendido principalmente la lectoescritura alfabetica en la asignatura de Lengua Materna Indígena. En este punto, la estrategia didáctica consiste en apoyar y consolidar los aprendizajes y habilidades lingüísticas, a través de transferencias cognitivas y comunicativas desde las otras asignaturas del Área de Lenguaje y Comunicación. Aunque siempre conservando la referencia con la asignatura de lengua indígena como lengua materna (SEP 2018^a, p. 9-10).

¹² Estadísticas estimativas sugieren que este nuevo servicio permitiría atender 57,575 alumnos monolingües indígenas en escuelas primarias bilingües y 6154, aproximadamente, en escuelas comunitarias. En suma, poco más del 6% de la población estudiantil del sistema de educación escolar indígena.

Sobre la base de políticas de lenguaje y de Derechos lingüísticos establecidos por el Estado Mexicano, se opera en estos ejercicios con el principio de que se debe reconocer y prestigiar la diversidad lingüística, valorándola como un factor positivo y enriquecedor de la cohesión social, tanto en el nivel individual como en el comunitario.



Una historia en varias lenguas

¿Cómo contarías tú esta historia?

La ratoncita y sus hijos

Passamaquoddy-Maliseet (original)
Apiqsehsis naka nican¹



Neqt neke nemaht wikit apiqsehsis, naka nuhu nican. Nipayiw 'tiyali-qiluwahutiya micuwakon wikuwamok, tan tehpum tama nit kisi-pskomuhit. Sakhiyawolotuwok elomalokahsok ewikultihtit naka 'kikimi-macyapasiniya oloqwih ihtolihpultimok. Neqt peciyawolitihtit, ewepatuwahtuwok tuwihpistik, nit-oc nekotasikil esqiyakil 'kisi-sankewi-miciniya, tokkiw memihpultihtit.

Nit-te 'tahcuwi-wesuwessultiniya 'tuwalokumuwak. Menakatapasuwok, menakatapasuwok, tokkiw keka-te peciyawolotuwok ewikultihtit. Sesolahki-te nutuwawal etoli-wecuwawsilit pswisol, nihtol mecimi-te nekalahticil. Komotu qolopessu apiqsehsis, naka'tiya nican, "Ntasitemok, ntasitemok!" On 'tewepapoman pswisol — naka sesolahkiw cipokokile, "Wow! Wow!" Coqahk-al siktalokittiyehpayu pswis, on maciyalokittiyehpawan. Apiqsehsisok olomiksashawolotuwok 'tuwalokumuwak, naka wikuwossuwal 'kuhulkuniya. 'Tiya, "Wolikon wennisatuwet!" Nit-te pswi.

¹ A continuación encontrarás un cuento de la Primera Nación indígena Wolastoqiyik cuya lengua es conocida como Passamaquoddy-Maliseet. El pueblo Wolastoqiyik vive en partes de Estados Unidos y Canadá. Su lengua está en peligro de desaparecer porque ya hay muy pocos hablantes.

² Cuento en Maliseet contado por la Dra. Imelda Perley en San Andrés Chicahuaxtla, Oaxaca, en 1999.

PÁGINA 61



La ratoncita y sus hijos³ (traducción)

Había una vez en mi casa una ratoncita, con sus tres hijitos. De noche buscaban qué comer dondequiera que la comida se encontrara. Salían de la madriguera donde vivían e iban cautelosamente al comedor. Llegando allí una noche suvieron en la mesa, donde encontraron las sobras de la cena, y comieron tranquilamente hasta hartarse.

Después tuvieron que volver a su hueco. Despacio, despacio fueron caminando, hasta casi llegar a su casa. De repente oyeron acercarse al gato, su gran enemigo de siempre. Sin vacilar, la mamá se giró, y les dijo a sus hijitos: "¡Atrás! ¡atrás!". Miró fijamente al gato y ladró muy fuerte: "¡Guau, guau!". Por supuesto el gato se asustó, y huyó lo más rápido que pudo. Entonces, los ratoncitos entraron en la madriguera, y la madre los acostó. Y les dijo al hacerlo: "¡Vale la pena ser bilingüe!".

Es todo.

³ Traducción al español realizada por el Dr. Robert Leavitt, 2018.

⁴ Traducción al Náhuatl (Triqui de San Andrés Chicahuaxtla) elaborada por el Mtro. Fausto Sandoval Cruz, 2018.

'Ngo yutu yanà li nì nej da'nín yu'

'Ngo ñu dan, ruhua dukuá ginu 'ngo yutu yanà li, ngà hua'ninj da'ní yu li. Ne'ni, nè'nanj gahuin huaj yu nana'ui' yu sa ya nej da'nij yu. Naj, naj ahui nej yu, ruhuá dukuá nej yu ni hua'anj nej yuhue' ñahua'anj ganegui yáni. Guchi'nejyu'ngo niin ni gahui nej yu ña taj nihiaa, uta yá nej yu nda numá sà' riki nejyu.'

Gisij ni nan' nej yu dukuá yu. Uta naj gaché yu nda gahuin nichrun' nej yu dukuá yu. Hué da huaj nej yu ni guní yu si huaj yilu, yilu huin yuku yitijnj ata ruhuá yutuu. Nu ganí nikó ruhuá yutu yugua'anj dan ni gataj yu guní da'ní yu: "¡Giniki"n ne' rukúj a! ¡Giniki"n ne' rukúj a!" Gini'iaj riña yu yilu ni utanukuaj yi'ñanju; "Guauj, guauj!" gatajyu.



Guyumáruhuayilu, guyu'ui'yuniutagunananjyuga'anj yu.
Hué da ni, gatuj nej yutuli ruhua dukuá yu, guchruj nin yu huée gingaj nej yu. Ni gataj yu "¡Uta ruguñu'un ñún' nga chrun' ga'min' huij nánj ro' huaj dòjí"
Hué da huin ni'ñmj.

Después de leer el cuento de "La ratoncita y sus hijos" platica con tu compañero de al lado sobre qué les pareció el cuento.

Pregunto y me informo

Pregunta a tus padres o abuelos sobre una historia que conozcan.

Dibuja y colorea tu historia. Cuéntala a tus compañeros y con ayuda de tu maestro elaboren en el grupo una pequeña antología de sus dibujos.



Ejercicio: Una historia en varias lenguas. Páginas 61, 62 y 63 del Libro del alumno 'Español, mi otra lengua' (SEP, 2018^b).

Esta lectura tiene el propósito de que el alumno conozca que existen diferentes idiomas con la misma importancia y validez que la suya. Y además que practique que toda narración posee una estructura o secuencia. Por ahora, todo se hará de manera activa y sencilla.

Conclusiones

Las tradiciones orales permiten explorar la riqueza simbólica y cultural de las prácticas expresivas de los hablantes y, de manera especial, la interacción educativa, formativa en ambientes donde existe multiplicidad de medios comunicativos que, como parte de la globalización, se han incorporado a la realidad educacional. Esta realidad se manifiesta y se traduce en actividades y medios que generan diversas formas interactivas de comunicación, con variedad de estilos y formatos que incluyen, por supuesto, los medios digitales de información, chats, foros virtuales y correo electrónico. Asimismo, los actores de procesos educativos tienen la necesidad de participar en estas prácticas, puesto que aportan beneficios que apoyan a la vida escolar, tal como sucede con la búsqueda de textos en bibliotecas digitales, así como en la participación en foros y prácticas escolares. Esta variedad de medios, formatos, recursos, estilos y modalidades lingüísticas nos ha llevado a poner énfasis en los repertorios lingüísticos y en las prácticas multimodales.

Las regulaciones del lenguaje, en general, implican vinculaciones con momentos de la adquisición del lenguaje. En la familia, comunidad o escuela hay instituciones o roles que determinan el idioma que se debe hablar. Los aprendices de lenguas, en la medida que crecen, entran en conflicto con sus compañeros fuera del hogar, con líderes religiosos y comunitarios, y con la escuela también, por los recursos lingüísticos. El dominio social de la escuela es, por supuesto, el principal espacio donde se ejercen esfuerzos por una regulación organizada de las lenguas o de las nuevas variedades lingüísticas. Las lenguas de instrucción y los idiomas complementarios constituyen decisiones estratégicas del Gobierno. Incluso, naciones más grandes hacen esfuerzos formales para establecer agencias responsables de alentar a las personas fuera del territorio a aprender la lengua nacional (Spolsky, 2009). Por su parte, Hymes (1972) apuntó la importancia de promover y trabajar los repertorios como parte de la múltiple relación entre aspectos lingüísticos y sociales en la construcción de significados:

A general theory of the interaction of language and social life must encompass the multiple relations between linguistic means and social meanings. The relations within a particular community or personal repertoire are an empirical problem, calling for a mode of description that is jointly ethnographic and linguistic.
(Hymes, 1972, p. 39)¹³

¹³ TRAD: Una teoría general de la interacción del lenguaje y la vida social debe abarcar las múltiples relaciones entre los medios lingüísticos y el significado social. Las relaciones con o en una

La creciente necesidad de enfrentar las necesidades generadas por el multilingüismo provocado por la urbanización, la inmigración y la industria global ha servido para fomentar el crecimiento de los servicios lingüísticos de traducción, por ejemplo. En cierto modo, traductores e intérpretes constituyen una primera línea de defensa contra los problemas del multilingüismo. Representan profesiones muy respetadas. Es cada vez más frecuente, que niños multilingües desempeñar apoyos valiosos para ayudar a los miembros de la familia a lidiar con el acceso a contexto del mundo exterior donde se usan otras lenguas. Fuera del dominio social de la familia, traductores e intérpretes atienden necesidades importantes al nivel de la política gubernamental, administración de salud y justicia y también de los negocios internacionales e instituciones supranacionales. En suma, constituye una importante discusión establecer los medios y el tiempo que se necesita para formar traductores e intérpretes eficientes y coherentes bajo las presiones de la estructura contemporánea multilingüe. En general, podemos apreciar que en el ambiente de escritura académica las realidades multimodales y los repertorios lingüísticos se encuentran en continuo cambio y evolución en distintos ámbitos que incluyen el manejo de diversos formatos, géneros textuales, recursos discursivos, funciones y situaciones comunicativas, así como una variedad de recursos tecnológicos diversos. Esta realidad de la escritura en ambiente académico requiere estudiarse en el marco de la multiplicidad de situaciones contextuales, sociales, culturales, interactivas y principalmente, en una perspectiva de los estudios de la textualidad.

Las propuestas de repertorios lingüísticos de Blommaert (2010) y de los enfoques etnográficos de Brice Heath (1983) han prestado atención a la caracterización de los aspectos étnicos, multiculturales y multilingües de la variedad de instituciones educativas no como entidades homogéneas, sino como entornos donde convergen poblaciones de diversos mo saicos culturales, étnicos y con diversos repertorios lingüísticos, donde existen lenguas oficiales e indígenas.

Las propuestas de traducción intercultural cobran mayor sentido en el marco de las relaciones socioculturales cotidianas de las comunidades, en la participación auténtica de los aprendices de traductor en situaciones interactivas, contextualizadas de conocimientos, significados y objetivos comunitarios. Sería muy importante que los traductores interculturales asumieran una mirada identitaria y reflexiva sobre el desarrollo lingüístico comunitario y propio, con la idea de modelar, evaluar y autorregular su desempeño.

comunidad particular o repertorio personal son un problema empírico, que requieren un modo de descripción que sea conjuntamente etnográfico y lingüístico.

El concepto de textualización o grafización de las tradiciones orales, además de los aspectos cognitivos y de estructura lingüística, requiere un enfoque dignificador y normalizador desde una perspectiva que contenga los diversos elementos contextuales, interactivos, la construcción de identidad y las prácticas de las instituciones culturales. Para caracterizar este género de textualización es necesario asumir la intencionalidad de reivindicar y emancipar una cultura y un idioma minorizado.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Baztán, Ángel (ed). (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México: ed. Alfaomega.
- Blommaert, Jan. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bouvier, Jean-Claude et al. (1980). *Tradition orale e identité culturelle. Problèmes et methods*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Brice Heath, Shirley. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- CÓDICE FLORENTINO, *Libro VI De la retórica y filosofía moral de los antiguos mexicanos*. México.
- Contreras, Constantino & Mario Bernales & Luis de la Barra. (2012). *De viva voz (Textos orales en un área de contactos)*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Fishman, Joshua. (1968). *Readings in the Sociology of language*. The Netherlands: Mouton & Co. Publishers, The Hague.
- Fishman, Joshua A. (1972). Domains and the relationship between Micro- and Macro linguistics, en: John Gumperz & Dell Hymes (Eds) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell Inc., 435-453.
- Flower, L. & J.R. Hayes. (1980). Writing as a problem solving, in: *Visible Language* 14 (4), pp. 388- 399.
- Flower, L. & J.R. Hayes. (1981). A cognitive process theory of writing, in: *College composition and communication* 32, pp. 365-387.
- Goody, Jack. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambdrige University Press.
- Gossen, Gary. (1990). *Los Chamulas en el mundo del Sol*. México: CONACULTA & Instituto Nacional Indigenista.

- Haverlock, Eric. (1986). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hymes, Dell. (1972). Models of the interaction of language and social life. En John Gumperz & Dell Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell Inc., pp. 38-71.
- Jara, Fausto (Comp). (1987). Taruca Ecuador Quichuacunapc rimashca rimai cuna. *Venada Literatura oral quichua del Ecuador*. Prólogo por Ruth Moya. Quito: Nueva editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana & Ediciones Abya Yala.
- León-Portilla, M. (1980). *Toltecayotl, aspectos de la cultura náhuatl*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (1983). *Estudios de cultura náhuatl* Nº16. México: UNAM.
- Muñoz Cruz, Héctor & Rossana Podestá Siri (1994) *Yancuitlapan, tradición y discurso ritual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Muñoz Cruz, Héctor. (2013). *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la Educación Superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ninyoles, Rafael. (1980). *Idioma y poder social*. Madrid: editorial Tecnos.
- Ong, Walter. (2001). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. 4^a impresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, Talcott & Edward Shils & Gaspar Naegele y Jesse Pitts. (1965). *Theories of society: Foundations of modern sociologic theory*. New York: Free Press.
- Schaden, Egon. (1989). *A mitologia heroica de tribos indígenas do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Secretaría de Educación Pública. (2018^a). *Español segunda lengua (L2) Libro del Alumno, Primer Ciclo*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública. (2018^b). *Español, mi otra lengua. Libro del Maestro, Primer Ciclo*. México: Dirección General de Educación Indígena.
- Sherzer, Joel. (1983). *Kuna ways of Speaking (An ethnographic perspective)*. Austin: University of Texas Press.
- Sherzer, Jorel & Greg Urban. (1986). *Native South American Discourse*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Spolsky, Bernard. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

La modalidad Guaranihablante o el bilingüismo social que no asiste a la escuela¹

1. Introducción²

El sistema de educación básica de la República de Paraguay enriqueció su oferta formativa en 1994 poniendo en marcha la llamada Modalidad Guaranihablante (en adelante, MGH), que llegó a tener una cobertura de 40,639 alumnos bilingües, en 472 escuelas distribuidas por todo el territorio del país. La implantación de este programa escolar se sustentó en tres principios centrales de las reformas educativas contemporáneas: la pertinencia cultural y sociolingüística, la calidad de los aprendizajes y la equidad de acceso a la educación para posibilitar la realización de todos los individuos y sectores sociales.

Los últimos quince años han mostrado rezagos, desajustes y desigualdades estructurales de nuestros países en el ingreso, en el bienestar y en la gestión política. La educación mostró igualmente su anacronismo y deficiencia para promover y participar en una transformación democrática, sustentable y de crecimiento económico de su sociedad respectiva. En este contexto de crisis, prácticamente todos los sistemas y proyectos escolares bilingües de América Latina entran en un proceso de reorganización intercultural a fin de insertarse con rasgos diferenciales y válidos en el sistema de la educación nacional. Los Estados nacionales abrazan con esperanza algunos objetivos occidentales de modernización y replantean la responsabilidad frente a la educación y nuevas alianzas con los ciudadanos, las

¹ Artículo publicado en THULE *Rivista italiana di studi americanistici*, N° 12/13, aprile-ottobre 2002, Centro Studi Americanistici “Circolo Amerindiano”, 2004, 147-174. Acceso libre para autores.

² Presento en este trabajo algunos elementos y resultados del proyecto “Análisis de la implementación de la Modalidad Guaranihablante en la educación escolar básica (1994-2000), que realizamos durante 2001 en diversas regiones de Paraguay, a solicitud del Programa de Fortalecimiento de la Educación Bilingüe, Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. Rodolfo Elías, del Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, CPES, Asunción, realizó la coordinación del proyecto. Iván González (ISE-UIEP), Ramón Jiménez (CPES), Indalecio Riquelme (CPES), fueron los principales investigadores de campo y analistas de resultados. La Dra. Graziella Corvalán (CPES) aportó una asesoría sociolingüística. La Dra. Hedy Penner realizó la coordinación y enlace general del proyecto con el Programa MEC-BID, Ministerio de Educación. El suscripto se desempeñó como asesor permanente y como co-redactor del informe técnico final. A todos ellos, mi amistad, admiración y agradecimiento infinitos. Este artículo emplea y resume el informe técnico Modalidad Guaranihablante: la trayectoria de una innovación educativa, 2001.

familias y sus comunidades. Paraguay se suma a esta corriente de refundación de la educación básica bilingüe. Por eso, surge la iniciativa de evaluar la trayectoria de la Modalidad Guaranihablante.

En principio, factores culturales, históricos y sociolingüísticos permitían pronosticar el éxito rotundo y ejemplar de cualquier iniciativa que promoviera “la conveniencia de aprender guaraní como parte de la solución del futuro lingüístico del Paraguay. Aprender guaraní en un contexto de orientación hacia el bilingüismo” (Meliá, B., 1997: 49). La situación parecía completamente propicia y podría significar un promisorio escenario futuro para otras experiencias de educación bilingüe del continente. En 1992, 87% de la población paraguaya era hablante de guaraní. Sólo dos idiomas se usan mayoritariamente en el país. En general, esta nación estuvo relativamente aislada de influencias comunicativas del resto del mundo durante mucho tiempo. La cultura es relativamente homogénea. Joan Rubin, veinticinco años antes, confirmaba esta tendencia. “En el Paraguay las lenguas española y guaraní han coexistido en relativo equilibrio durante los últimos 300 años. Un alto porcentaje de la población (52%) es bilingüe y casi toda la comunidad (92%) puede hablar en lengua nativa” (Rubin J., 1974, p. 3). ¿No eran acaso las condiciones ideales para implantar una política de educación bilingüe?

Sin embargo, señala Bartomeu Meliá, “el observador más distraído se da cuenta enseguida de que las políticas educativas y los medios de comunicación no se rigen por las estadísticas” (Meliá B., 1997, p. 59). En efecto, las actitudes, la adquisición y estabilidad de la lengua materna, la normalización ortográfica y el uso comunicativo producen una relación extraordinariamente compleja en la funcionalidad y valoración de ambos idiomas, que impide el arraigo y puesta en marcha de la escolarización bilingüe.

“En ninguna de las cuatro características se encuentra una distribución complementaria entre el español y el guaraní.

- 1º Todos estiman al español pero sienten ambivalencia en su actitud hacia el guaraní
- 2º Casi todos aprenden algo de guaraní pero la adquisición y grado de eficiencia en el español dependen de variables sociales.
- 3º Hay tres áreas en las cuales el uso lingüístico está definido rígidamente (en el campo, en la escuela y en las funciones públicas en Asunción). En todos los demás casos el uso está definido en partes por las dimensiones sociales, en parte por presiones sociales y en parte por consideraciones de orden individual. Se ha encontrado una variación considerable en la elección de idioma.

4º Aun cuando el uso lingüístico y la eficiencia relativa se han mantenido estables en el Paraguay durante los últimos 400 años, en la comunidad estudiada ha habido un cambio hacia una mayor habilidad bilingüe" (Rubin J., 1974, p. 158)

Por otra parte, como se sugirió antes, la educación bilingüe en este país no escapó a la crisis y rezago planetario en materia educativa, más bien resintió más agudamente las deficiencias por las inequidades no resueltas. De hecho, la suerte de la Modalidad Guaranihablante (orientada hacia el bilingüismo escolar) siguió atada y subordinada a la crisis de la educación pública básica. Hasta el momento, se estima que este programa de fomento escolar del guaraní no ha producido ninguna transformación pedagógica de fondo. Más bien se stabilizó como institución, adoptando y traduciendo los contenidos y las prácticas pedagógicas de la escuela monocultural hispanohablante.

Entretanto, a mediados de los años noventa, el Estado paraguayo asumió oficialmente la concepción de la diversidad como derecho, admitiendo la convergencia de intereses globales, políticas nacionales y objetivos comunitarios. La diversidad comienza a verse como un tema de diálogo entre la globalización y las identidades etnoculturales. Sin embargo, como si fuera una frontera incómoda y conflictiva, las interrelaciones cooperativas, los posibles horizontes de corresponsabilidad, no han sido fluidos ni eficientes entre las institucionales educacionales y comunidades rurales e indígenas. En todo el continente, puede observarse esta incompatibilidad de proyectos, que está deteniendo y desvirtuando el desarrollo educativo en las regiones multiculturales. Podríamos decir que la discrepancia se focaliza en torno a dos componentes principales de los modelos críticos de resistencia que provienen de organizaciones y comunidades indígenas. Ellos son la autonomía y el control endógeno, autogestionario de la educación. Nicaragua, por citar un ejemplo muy notorio, es el único país que incorporó hace 15 años un estatuto de autonomía en la Constitución Política para las áreas etnoculturales de la Costa Atlántica (indígenas, afrodescendientes, mestizos). Aunque cabe hacer notar que esta avanzada jurídica no se ha traducido todavía en un desarrollo político económico ni educativo congruente³ (2).

Con base en este horizonte histórico, se advierte la necesidad de operar con una perspectiva de proceso complejo y articulado en varias dimensiones educativas. A partir de las condiciones actuales en que se encuentran los programas de educación

³ Muñoz et al., 2001B, señalan que esta política pública no ha podido implantarse en los procesos comunitarios y escolares, por carencia de un proyecto integral de desarrollo educativo.

bilingüe, es posible postular que la transformación de la educación orientada hacia la multiculturalidad plural y el bilingüismo armónica provendrá principalmente de las realidades y prácticas escolares específicas. Para que suceda esto, deberá avanzar la democratización de 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 G., 2001, p. 19).

La Comisión Nacional de Bilingüismo de Paraguay converge en esa perspectiva: “Un campo que...no ha sido aún abordado convenientemente, es el de políticas lingüísticas...por la urgencia apremiante de cubrir primero el área de la educación escolar bilingüe, con todo lo que ello implica de desafío en un país que se declara con dos lenguas oficiales. Sin embargo, nos queda por cubrir el ancho espectro de las políticas sociales que apuntan a fortalecer nuestra identidad cultural sin chauvinismos, pero también sin concesiones en pro de una globalización” (CNB, 1997, p. 9).

La experiencia evaluativa que describiré a continuación enseña que el plurilingüismo social es condición necesaria, pero no suficiente para desarrollar la escolarización bilingüe. Si bien los resultados de esta investigación muestran gran identificación y una valoración favorable hacia el guaraní y la educación bilingüe en esta nación sudamericana, es claro que en la educación también se reproduce la relación sorprendentemente compleja que se mencionó arriba, en medio de la cual la institucionalización escolar introduce elementos no compatibles y poco eficientes.

Con este trabajo comunico, muy sucintamente, elementos conceptuales y resultados principales de la experiencia evaluativa desarrollada en 2001, que contó con la participación de poco más de 600 maestros y directores de centros educacionales⁴.

2. Perfiles metodológicos de la evaluación

Es bien sabido que la metodología con la que procede una investigación implica compatibilidad y coherencia con la conceptualización del objeto de análisis. Por el impacto social e institucional que posee una evaluación, el trabajo conceptual se convierte en una enorme responsabilidad porque define y caracteriza lo relevante del programa educativo sometido a examinación.

⁴ Localidades y participantes en Talleres y encuestas Concepción (Concepción 86, Amambay 28), Asunción (Cordillera 56, Central 53, Occidental 30), Encarnación (Itapúa 27, Misiones 8, Ñeembucú 11), Paraguarí (Paraguarí 124), Coronel Oviedo 1 (Caaguazú 98, Caazapá 8, Canindeyú 7) y Coronel Oviedo 2 (San Pedro 8, Guairá 45, Alto Paraná 26). Total 615 entrevistados.

La MGH es un programa singular que se incrusta en la organización curricular de las escuelas de educación básica y admite diversas definiciones. Pero las posibilidades se reducen, si tenemos en cuenta la perspectiva del derecho que tienen las alteridades lingüísticas y culturales del Paraguay y si tenemos en cuenta también los lineamientos de la reforma educativa en curso. Por eso, la MGH puede ser definida en dos direcciones. Por un lado, desde la historicidad de las transformaciones que se implantan en los sistemas educacionales. Y por otro, desde la concepción educativa que busca poner en práctica los principios de equidad de la pertinencia y de la calidad.

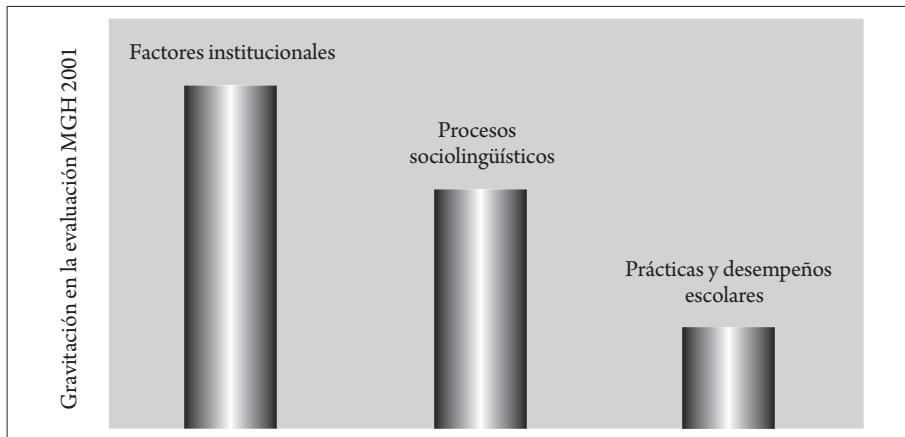
La primera implica un horizonte de condiciones necesarias ejercidas en el tiempo y en los contextos adecuados. Genera interrogantes como las siguientes: ¿Después de cuántos grados escolares pueden cumplirse exhaustivamente los objetivos de la modalidad bilingüe? ¿En qué momento se tuvieron las condiciones suficientes para ejercer plenamente sus objetivos? ¿Cuánto tiempo toman en manifestarse los principales resultados formativos de la Modalidad? ¿Son suficientes los 7 años transcurridos para desplegar el potencial de innovación que contiene esta modalidad dentro del sistema educativo?

La segunda perspectiva no es menos exigente. ¿Cuáles son las cualidades, aprendizajes y reflexiones que expresan la esencia de la Modalidad Guaranihablante? ¿El idioma? ¿El entendimiento? ¿El aprendizaje? ¿La identidad y la autoestima? ¿La cultura? ¿Las experiencias comunicativas de los alumnos? ¿Cuáles son las contribuciones formativas específicas de esta Modalidad? Es un hecho muy conocido también que los distintos sujetos de la educación interpretan diferenciadamente los proyectos y las políticas educativas, generando frecuentemente prácticas no compatibles con el sentido de la normatividad educativa.

El tema de fondo en este particular aspecto es la política de investigación y evaluación dentro del sistema educacional. Se acepta que los sistemas educacionales no han sido capaces de generar o promover investigaciones permanentes con fines formativos y remediales. Actualmente, opera una transformación en la ortodoxia del cambio educativo y, por ende, lo que se espera de las evaluaciones, los indicadores de eficiencia y de los aprendizajes (Hargreaves A., 2002). De hecho, en la actualidad hay mucho más política sobre los temas y la confiabilidad de la información de las investigaciones. El acceso, la validez y el procesamiento de la información que produce la operación del sistema educacional son motivos de alianza entre agentes internos y externos al sistema. Parece haber llegado el momento de introducir la investigación en la nueva ortodoxia del cambio educativo, para que las evaluaciones no sean siempre externas y puedan tener un impacto formativo en los nuevos actores de la educación (Muñoz Cruz, H., 2002).

Con base en la segunda perspectiva, se identificaron tres campos de análisis, los cuales permiten el nivel de logro de la experiencia educativa en cuestión (Véase Gráfico 1). Posiblemente, con más tiempo, se hubiera ganado en profundidad si se inclinara la proporción en torno a las prácticas escolares y se agregara un campo sociocultural comunitario⁵.

Gráfica 1. Elementos de interpretación



La mencionada complejidad conceptual del diseño se transfiere obviamente al trabajo de interpretación. Esta decisión originó la necesidad de operar con cuatro metodologías, a saber: principalmente, el análisis de contenido para procesar la información de las encuestas, entrevistas y documentación, a partir de una red de variables ya establecidas. El análisis de las prácticas docentes se realizó con un enfoque microetnográfico de las interacciones educativas. La medición de proficiencias lingüísticas, con un enfoque de evaluación comunicativa⁶. Finalmente, las percepciones y evaluaciones sociolingüísticas, culturales y educativas de maestros

⁵ El procedimiento consiste en obtener tres accesos cualitativos a la clase. Uno está constituido por las percepciones del profesor, previas y posteriores a su lección. Son las anticipaciones y evaluaciones del profesor que aportan gran cantidad de categorías auténticas al análisis. Otro es la observación participante del investigador, a partir de un catálogo de variables, que se agrupan en torno a las categorías de comunicación, cognición y currículo. El tercer acceso es el registro videograbado exhaustivo de la clase. Para la interpretación de las prácticas pedagógicas se ha seguido la propuesta de MENA & MUÑOZ & RUIZ, 1999, aplicadas en escuelas bilingües de Oaxaca, México.

⁶ En este estudio se realizó una prueba piloto para la medición de proficiencia lingüística de los alumnos de 1º y 6º grados. Su intención consistía en que, a partir de los resultados obtenidos, fuera posible formular una caracterización, en forma experimental, de perfiles de bilingüismo individual.

y directores con una aproximación a la reflexividad. Aun cuando el equipo se esforzó grandemente en lograr niveles semejantes de profundidad e interpretación, el informe final muestra claramente el predominio de la metodología de análisis de contenido, cuya eficacia se basa en la habilidad y en la filiación teórico-disciplinaria del investigador para procesar las informaciones. Al respecto, resulta muy meritorio que los resultados cuantitativos y descriptivos de las encuestas hayan sido transformados en razonables y orientadoras interpretaciones.

Por último, el análisis consideró también el fenómeno de las percepciones y valoraciones que poseen y ejercen cotidianamente los sujetos de la educación. Aunque existen discrepancias profundas en las ciencias sociales acerca de la naturaleza y función de la reflexividad, es latente la certeza de que se trata del fenómeno que finalmente jerarquiza los significados y las formas de las prácticas sociales, entre cuales ciertamente se encuentran el lenguaje y la educación.

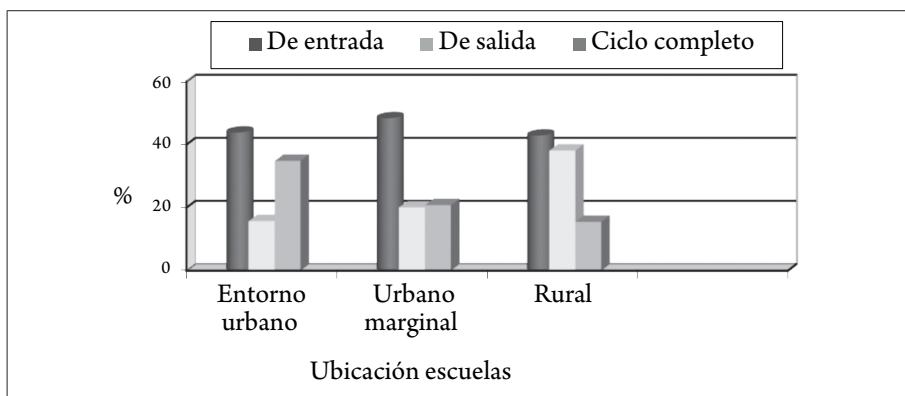
3. Principales resultados de la evaluación

Uno de los datos importantes de esta investigación es la caracterización de las escuelas que adoptaron la enseñanza del guaraní de acuerdo con su situación en el programa bilingüe.

Un primer aspecto es la elección misma de las escuelas. Teniendo en cuenta el reducido número de escuelas, cabe suponer que se entiende que los elementos socioculturales, institucionales y específicos de cada escuela han sido considerados debidamente. Pero sabemos que el ethos urbanizante restringe la funcionalidad y prestigio de las lenguas originarias. Por eso, consideramos la influencia urbana como un factor relevante en la estimación de comunicabilidad. En Paraguay, mientras más alejada esté una comunidad de las vías de comunicación, probablemente tendrá un mayor grado de aislamiento y menores posibilidades de crecimiento económico.

Esta característica (nivel de influencia urbana) muestra cierta correlación con el grado de aceptación/rechazo de la MGH en la escuela; es decir, se obtiene una clara relación entre mayor influencia urbana y salida de escuelas de la modalidad y menor influencia urbana y entrada a la modalidad. Las zonas más rurales son las que demuestran interés no sólo de permanecer en la enseñanza y aprendizaje del guaraní, sino que solicitan su ingreso a este programa. Las escuelas con mayor contacto urbano están abandonando el programa, como muestra la gráfica 2:

Gráfica 2. Evolución de la presencia del programa MGH en entornos socioculturales



En general, puede afirmarse que no fueron adecuados los criterios de selección de las escuelas para ingresar al programa de enseñanza y aprendizaje del guaraní. Al menos en un porcentaje considerable (36%), las características del programa no se ajustan al perfil social de la comunidad en que la escuela se halla inserta.

Además, si bien se puede argumentar justificadamente que en zonas urbanas también el guaraní es de uso predominante, en el contexto urbano operan una serie de mecanismos que hacen que la implementación de la MGH resulte inapropiada. Al respecto, directores como docentes y padres de las escuelas MGH urbanas se comparan con otras escuelas de la zona y señalan que su institución recibe menos apoyo que las hispanohablantes (en materiales y acompañamiento técnico, por ejemplo). También perciben como contradictorio el hecho que en su escuela se enseñe en guaraní mientras que, en otras escuelas, ubicadas en áreas más rurales, se aplique la modalidad en castellano.

Sin embargo, se incurre en reduccionismo si se concluye que el abandono de la enseñanza y aprendizaje del guaraní se debe exclusivamente a esta incoherencia entre la propuesta educativa y el perfil sociocultural de la comunidad. La situación es más compleja y se relaciona también con dinámicas internas a la escuela y del sistema educativo en general. Esto explica que no todas las escuelas ubicadas en las zonas urbanas estén abandonando la modalidad (44% se hallan estables e incluso un 16% está ingresando a la MGH) y también en zonas de menor influencia urbana se registran casos de escuelas MGH que se retiran (15%).

La lengua de origen. Las características lingüísticas no se consideraron ni están documentadas técnicamente. Sintomáticamente, la información de que se dispone es la valoración metalingüística de docentes y directores. De esta fuente reflexiva provie-

ne el estereotipo de que los perfiles lingüísticos más típicos para esta experiencia son los niños monolingües en guaraní o bilingües incipientes guaraní/castellano. Según el magisterio, el 88% de estos alumnos tienen ese desarrollo lingüístico.

**Cuadro 1. Lengua que habla el niño al ingresar a la escuela,
según profesores**

Sólo guaraní	37,2 %
Guaraní y un poco de Castellano	50,8 %
Guaraní y Castellano por igual	7,8 %
Castellano y un poco de Guaraní	3,6 %
Portugués	,3 %
Otros	,3 %
Total	100

Hay también una evidente relación entre la resistencia a la implementación de la MGH y la lengua que utilizan los niños. Así, cuando los niños utilizan solo guaraní (según maestros) es mucho menor la resistencia a la modalidad que cuando utilizan castellano y guaraní.

De estos datos se puede deducir la importancia de poseer una descripción sociolingüística de las comunidades previa a la introducción de programas como la MGH. Una modalidad que sólo se implementa en un número relativamente reducido de escuelas, debe priorizar aquellas áreas de mayor correspondencia entre la lengua utilizada en la comunidad y la lengua escolar. Aparentemente esta correspondencia existe, aunque se requiere de un estudio mucho más profundo respecto al uso de la lengua para llegar a resultados más concluyentes.

Por otra parte, la distancia de una escuela MGH de la siguiente escuela, de la supervisión y de la escuela centro permite estimar su posibilidad de interacción y de contacto continuo o al menos frecuente con otros docentes, directivos y técnicos del Ministerio de Educación.

Cuadro 2. Nivel de proximidad o aislamiento de escuelas

	Casos	Porcentaje
Muy próximas	66	27,6
Próximas	74	31,0
Aisladas	60	25,1
Muy aisladas	39	16,3
Total	239	100,0

Llamativamente las escuelas más aisladas son las que demuestran mayor interés en ingresar al programa, mientras que las más próximas son las que poseen los porcentajes más elevados de salida de la MGH.

El hecho que las escuelas muy próximas muestren los índices más elevados de salida podría atribuirse a que éstas estarían en zonas más urbanas y, en cierta forma, compitiendo con las escuelas hispanohablantes. Así muchos docentes expresan que la matrícula ha disminuido en sus escuelas debido a que los padres trasladan a sus hijos a otras instituciones:

“...los alumnos que fueron trasladados a otra escuela porque los padres no aceptan porque dicen que (el guaraní) entorpece la educación de los niños. Los que están en la escuela (MGH) ya aceptan el guaraní, pero el cincuenta por ciento de los padres no acepta el guaraní y nuestra escuela es la única guaranihablante en la zona...” (Doc, T4)⁷ (6).

Este hecho indicaría un progresivo desinterés en la modalidad guaranihablante y la tendencia es que disminuirán tantos ingresos de escuelas en los años sucesivos, salvo que se tomen medidas a nivel central que reviertan esta situación. Este desinterés podría ser el resultado de distintos factores: la MGH no resulta atractiva para los miembros de una escuela (en especial para docentes y padres) en términos de recursos, capacitación y acompañamiento; la persistencia de prejuicios y rechazos hacia la utilización del guaraní en la escuela; o bien es un reflejo de la falta de atención del Ministerio de Educación y Cultura en esta propuesta educativa.

“...cuando nosotros empezamos en el 94, 95 y hasta el 96 tuvimos una preparación y a partir de esa fecha el Ministerio de Educación no ve la necesidad que se tiene en la formación de los profesores. Cuando más necesita el docente en el cuarto, quinto, sexto grado, se le deja y ese es el fracaso. Va a continuar ese fracaso si el Ministerio no ve la necesidad que se tiene de capacitar a los docentes porque si dejan así, este va a ser el resultado de la reforma” (Doc, T4).

Otro aspecto de interés. El 57% de los entrevistados señala que en su escuela se ofrecen ambos programas: la Modalidad Guaranihablante y la Hispanohablante. El 43% tiene exclusivamente la MGH. Es más frecuente que no atiendan los mismos grados escolares en ambas modalidades. En este caso, al menos si tienen los

⁷ Doc, T4 corresponde al conjunto de notaciones empleadas para clasificar las entrevistas, los talleres realizados y encuestas escritas.

dos primeros grados (MGH y MHH) los docentes juntamente con la directora deben decidir a cuál de las modalidades asignar a los alumnos que inician la Educación Elemental Básica (EEB)⁸ (7).

La presencia de ambas modalidades en una escuela, antes que responder a la realidad lingüística de los alumnos y a la intención de mejorar la calidad de la enseñanza, puede producir prácticas poco claras e incluso discriminatorias, donde los niños de menores recursos económicos sean asignados a la MGH. Así declara una maestra:

“... estas dos modalidades son formas de discriminar también y mismo los padres dicen. Tienen la idea de que el más pobre, el más humilde entra en la Modalidad Guaranihablante y el hijo de sabemos quiénes entra en la Modalidad Hispanohablante. Porque generalmente en la escuela urbana los más humildes supuestamente vienen en la Modalidad Guaranihablante, los que están mejor vienen con la lengua castellana materna. El hijo del médico, el hijo del maestro o del comerciante entra en la lengua castellana materna, porque naturalmente viene con lengua materna castellana. El hijo y la hija de la mercadera y otros vienen al guaranihablante. Para mí es una forma de discriminar también a nuestros niños y niñas” (Doc, T4).

Además, en un mismo contexto comunitario es muy poco probable que se den situaciones lingüísticas polares (monolingües guaraníes y monolingües hispanos) que justifiquen una asignación diferencial de niños a una u otra modalidad⁹ (8).

Es importante subrayar que la principal crítica de docentes y directores apunta a la falta de participación en la toma de decisión (en cuanto a la selección de escuelas). Por otra parte, la falta de preparación previa del docente resulta un hecho sumamente sensible, ya que implica que el programa se echó a andar con docentes y directivos que no tenían la preparación profesional bilingüe ni intercultural.

El tema de la lengua, si bien no constituye el foco de la crítica a los mecanismos de selección, también es un aspecto que debe analizarse. Tal es así que existe una diferencia en la opinión sobre el mecanismo de selección de las escuelas de acuerdo con la lengua que utiliza el niño, previa a su escolarización. La opinión de los

⁸ Para inscribir en una modalidad se realiza una entrevista con madres y padres (30,5%) o respetan el pedido de los padres (29%). Sólo el 14,5% de los entrevistados admite que se realizan en la escuela entrevistas con los niños a cargo de la profesora de preescolar o del primer grado

⁹ Los directores y docentes coinciden en señalar que no se tuvo en cuenta la opinión de todos y que los docentes no estaban preparados para la MGH. Sólo en tercer lugar se afirma que no se tuvo en cuenta la lengua de uso predominante de la zona.

entrevistados, por ejemplo, es más positiva sobre la selección de su escuela cuando percibe que la lengua de uso de los niños es el guaraní.

En este contexto, se reconoce un fenómeno de rechazo a la experiencia bilingüe. En las entrevistas se pondera una resistencia de 32%. Las principales razones de este rechazo son: Oposición de padres (49.4%); Oposición y falta de preparación de los docentes (27.7%), No correspondencia con las características de la comunidad (2.4%), no se aplica en todas las zonas rurales (1.2%), no hay sensibilización (2.4%), fue una imposición (4.6%), falta de materiales (3.6%) y escepticismo sobre el futuro del programa bilingüe (1.2%).

Según directores, son los padres lo que manifestaron mayor resistencia a la MGH, seguido por los docentes, quienes en muchos casos no estaban preparados y tenían actitudes negativas hacia la enseñanza del guaraní en las escuelas. Los motivos reportados muestran discursos reflexivos divergentes. Los motivos reportados de resistencia de padres/madres apuntan hacia el bajo prestigio del idioma guaraní, la preferencia por el castellano, poca capacitación de los padres para ayudar a sus hijos. Según los entrevistados, los padres decían que el guaraní entorpece, inscribieron a su hijo en otra escuela y porque el guaraní no tiene mucha resonancia en el ámbito nacional. Los maestros, en cambio, arguyen motivos de baja capacitación y conocimiento limitado, no-aceptación del programa, lo cual influyó en los padres.

Además de las condiciones socioculturales y de las acciones emprendidas por el MEC, un factor que se debe tener presente es el referente a las características de los responsables más directos de la implementación: Los docentes y directores de las escuelas.

El perfil de docentes de escuelas MGH

Cuadro 3. Lengua que hablaba el alumno antes de ir a la escuela

	Porcentaje
Guaraní	40,3%
Castellano	5,2%
Guaraní y Castellano	54,5%

Un dato interesante es el alto porcentaje de docentes de la MGH cuya primera lengua es el guaraní y el de aquellos que vivieron un bilingüismo simultáneo en guaraní y castellano previo a su escolarización. Sin embargo, muy pocos han tenido formación en educación bilingüe. Más bien, cuando estudiantes fueron formados con algún modelo de castellanización. Esto significa que, si bien poseen la compe-

tencia lingüística y cultural para la interacción bilingüe con alumnos, probablemente no cuenten con el entrenamiento profesional para desarrollar una práctica educativa desde un enfoque intercultural y bilingüe, muy diferente del tradicional.

“Hay docentes que no conocen la lengua guaraní, hacen su campaña en contra de la lengua, entonces le hablan a los padres, quienes a rechazar por eso. A veces nosotros profesores hacemos. Por eso los papás empiezan a hablar” (Doc, T2).

Un indicador respecto a la actitud de los educadores frente a la lengua de enseñanza es la respuesta a la pregunta por las escuelas donde envían a sus hijos. No deja de ser llamativo que un alto porcentaje de los docentes no envíen a sus hijos a escuelas MGH. El argumento dado con mayor frecuencia por docentes (39,1%), es que su niño habla más castellano en la casa. Probablemente, en esta decisión de los docentes respecto a la educación de sus hijos, juegan un papel decisivo el nivel socioeconómico y el status que asigna a la lengua. El siguiente comentario ilustra bastante bien esta ambivalencia que existe en los mismos docentes aplicadores de la MGH:

“... inclusive entre nosotros no estamos convencidos de la implementación del guaraní, específicamente del guaraní como lengua de enseñanza en la institución educativa, quiere decir que ni nosotros mismos sabemos para qué se enseña” (Doc, T3).

Se debe asumir que el nivel de escolarización de los padres, en general, es muy bajo. Este hecho perjudica el acompañamiento y participación de los padres en el proceso educativo de los hijos. Antes que facilitarse se dificulta aún más con la introducción del guaraní “escolar” o guaraní “científico”, como suele llamarse popularmente al modelo lingüístico usado en las escuelas.

Dentro de los factores institucionales ligados al seguimiento y apoyo de la MGH, hay que considerar los materiales didácticos. Según docentes, la mayoría (62,9%) de los alumnos cuenta con los cuadernos de trabajo y textos de la MGH, aunque no deja de ser alto el porcentaje de los que no acceden a dichos materiales (37,1%). Además, la mayoría de los docentes (67,3%) señala que dichos materiales resultan insuficientes.

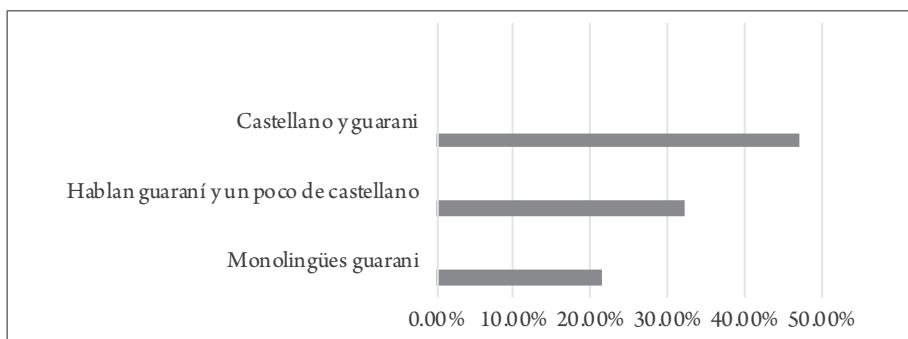
Respecto del modelo lingüístico, el 61,9% de los docentes opina que el guaraní empleado en los textos es adecuado. Algunos cuestionan el uso de términos guaraníes en disciplinas distintas a la de lenguaje. Igualmente discrepan en la ortografía que tiende a “guaranizar” vocablos castellanos. Este lenguaje, antes que facilitar, dificultaría el aprendizaje del niño:

“Llegamos a la conclusión que en la parte de Ñemomarandu, magnífico, los niños y las niñas, pero en la parte de matemáticas, sociales, ciencias y salud, ya les dificulta a los niños porque tienen términos muy inadecuados, vamos a decir, democracia con k, en vez de decir volumen que es usual para los niños y para nosotros, trae “volume” nomás. Entonces esas cosas dificultan, inclusive esos términos en ciencias naturales...” (Doc, T4).

Otro aspecto significativo respecto de los textos son los ámbitos de uso. Fundamentalmente se usan en la escuela. El uso en las casas es mínimo, lo cual inhibe la funcionalidad de la lengua escrita guaraní en contextos familiares y comunitarios.

Respecto de la permanencia de los alumnos en la vida escolar, la Dirección de Planificación, Estadística e Información del MEC (DPEI, 1999) proporciona las siguientes cifras respecto a la matrícula, la deserción y la repitencia en escuelas MGH¹⁰ (9). Cabe apuntar que según estos datos hay 438 instituciones con la MGH.

Gráfica 3. Resistencia a la MGH considerando el perfil lingüístico de alumnos (según Directores Escuelas)



Resulta sumamente llamativo el bajo porcentaje de repetición en las escuelas MGH comparadas con los promedios que se dan en el ámbito nacional. Para poder explicar estos resultados, se debería poseer más información de la que se obtuvo con esta investigación. No obstante, se pueden sugerir algunas líneas explicativas, de un carácter hipotético:

¹⁰ Para el cálculo de la repitencia se utilizaron datos de 1998 (publicados en el 2000) de manera a poder comparar la situación de las escuelas MGH con los resultados obtenidos en el ámbito nacional. Fuente DPEI 1999.

- 1º Que los alumnos de escuelas MGH obtienen mejores resultados en aprovechamiento académico en los primeros grados. Esto significaría que logran adquirir las destrezas necesarias en áreas como lectoescritura y matemáticas. Si esta hipótesis se comprueba se estaría ante un argumento sumamente poderoso que probaría el éxito de esta modalidad. No obstante, es difícil aceptar estas tasas de repetición, ya que son inferiores incluso a lo observado en otros países de la región. Por este motivo se deben considerar entre otras hipótesis alternativas.
- 2º Que el sistema de evaluación en escuelas MGH no coincide totalmente con el utilizado en el ámbito nacional. Por lo tanto, habría que estudiar todo el proceso evaluativo en escuelas MGH: elaboración de tests, aplicación, corrección. Analizar si los criterios son o no similares a los que se dan en otras instituciones.
- 3º Que exista un sesgo o error en la toma de datos de repetición en las escuelas MGH. Esto sería bastante difícil ya que si bien existen errores e incluso subestimaciones en los datos, no es muy probable que estos errores se acentúen en las escuelas MGH¹¹.

Tanto docentes como directores coinciden en señalar una serie de logros de los estudiantes de las escuelas MGH. Estos resultados apuntan tanto al rendimiento escolar, como al desarrollo socio afectivo de niños y niñas como consecuencia de la utilización de la lengua de uso predominante del niño en el proceso de enseñanza.

Así en lo relacionado al rendimiento, afirman que las escuelas MGH logran mayor promoción de alumnos, mayor porcentaje de estudiantes aprobados y menores índices de reprobación, repetición y deserción. Esta impresión dada por docentes y directores coincide con los datos estadísticos del MEC (presentados en la sección anterior). Al respecto, una directora dijo:

“Una de las diferencias existente entre los alumnos del hispano hablante y del guaranihablante, es que en la MGH existe menos repitencia. Pudimos hacer esa comparación porque justamente en el grupo estuvimos directores que cuentan con las dos modalidades en una misma institución” (Dir, T6)

Por otra parte, mencionan una serie de rasgos en los niños que indicarían un mayor desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales de las que habitualmente se observan en un contexto escolar tradicional. Algunos de estos rasgos son: (a)

¹¹ En todo caso, es bueno aclarar, se comenten los mismos errores en todas las escuelas.

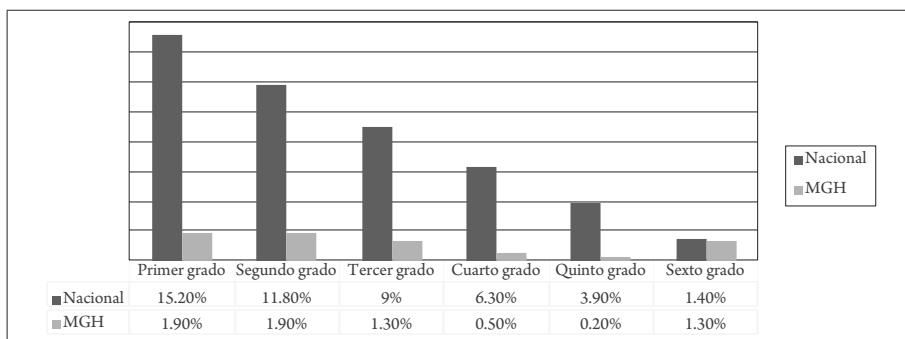
Mejor desenvolvimiento en el aspecto oral y escrito en lengua materna, los alumnos aprenden y hablan mejor. (b) Mayor vocabulario. (c) Mayor creatividad. (ch) A partir del segundo ciclo crean cuentos y diálogos en la lengua materna. (d) El apresamiento en primer grado resulta más fácil para el chico guaraníhablante.

Además, los alumnos manifiestan conductas proactivas y participativas en su proceso de aprendizaje: Mayor participación de educandos en el proceso de aprendizaje, participación espontánea de alumnos, expresan realmente lo que sienten, rompen con más facilidad la timidez y gozan cuando leen (T5).

En cuanto a las dificultades señaladas, parecería que la distancia entre la lengua escolar y la lengua de uso cotidiano del niño dificulta el proceso de aprendizaje y de transferencia de los contenidos de la enseñanza a situaciones prácticas, en especial a partir del segundo ciclo de la EEB donde se introducen vocabularios técnicos para materias como ciencias y matemáticas. El siguiente testimonio es muy revelador:

“El sistema de educación bilingüe es apropiado para el primer ciclo e inapropiado para el segundo ciclo, así dijimos en nuestro grupo, porque en el primer ciclo por lo menos es más fácil; en el segundo ciclo es más difícil. Muchas veces cuando enseñamos, por ejemplo, “estados de la materia”: estado líquido, gaseoso, cómo eso vamos a decir en guaraní. Según una autora, materia se dice “pokopy”, otro autor le pone otro nombre; para el tercer grado uno es el autor y para el cuarto se usa otro autor, después el alumno pasa al cuarto y te dice: la otra profesora nos dijo así y nuestra profesora nos enseña así...” (Doc, T2)

Gráfica 4. Porcentaje de alumnos repetidores



Una constante en las opiniones de docentes y directores es la “incapacidad” de padres y madres para acompañar y apoyar a sus hijos en sus tareas escolares y la poca participación que logran los mismos (padres) en el ámbito escolar. Este hecho re-

sulta ya una obviedad, dada la escasa escolarización de los padres, en especial en zonas rurales y estratos socioeconómicos bajos¹².

Sin embargo, uno de los pilares conceptuales que fundamenta la educación bilingüe es la restitución de los vínculos de la escuela con la comunidad al recuperar y partir de la lengua y de los elementos de la cultura del niño. Este presupuesto aparentemente no se cumple en el caso de las escuelas MGH e, incluso, la distancia entre el guaraní enseñado en la escuela y el utilizado por el niño y su familia dificulta aún más dicha vinculación.

En un medio social donde padres y madres tienen muy poca escolarización (incluso muchos de ellos son analfabetos), se deben buscar otros caminos para la participación y para el acompañamiento educativo de sus hijos más allá de la realización en los hogares de las tareas escolares establecidas por el docente. La aproximación de los padres debería darse a través de la recuperación de sus experiencias y de sus representaciones en distintos ámbitos (trabajo, vida comunitaria, historia, arte y cultura popular, etc.) y desde allí construir un proceso de alfabetización. En esta línea, la lengua de los padres y de la comunidad debería ser el punto de partida en la comunicación y en la escolarización del niño.

Cabe apuntar que también algunos docentes y directores manifestaron que en las escuelas MGH se da un clima de mayor confianza y de respeto hacia los padres, lo cual produce un acercamiento de los mismos. En ciertos casos, según los participantes en los talleres, los padres son conscientes, aceptan la modalidad y ayudan de acuerdo a sus posibilidades.

En cuanto a la relación entre las escuelas MGH y la comunidad donde se encuentran insertas, docentes y directores expresaron que falta una mayor valoración del idioma guaraní en la comunidad y que se necesitaría más creatividad y apertura en especial por parte de los docentes para hacerse entender y dar a conocer la importancia de la educación bilingüe. Hay escuelas donde el buen resultado logrado por los estudiantes permitió superar en gran medida la idea, muy arraigada, de que el guaraní entorpece el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, nuevamente se menciona que en la comunidad no se utiliza el guaraní que se enseña en la escuela.

¹² Una serie de estudios y análisis realizados recientemente demuestran que el acompañamiento y la participación de los padres en sectores populares generalmente se restringen al mejoramiento de la planta física de la institución. Al respecto, docentes y directores afirman: (a) Los padres no pueden ayudar a sus hijos por el desconocimiento del vocabulario utilizado en la escuela, (b) El guaraní científico les dificulta, (c) No pueden ayudar a sus hijos porque no escriben en guaraní y (ch) No pueden ayudar a sus hijos por desconocimiento del guaraní y piden cambio de modalidad.

4. Conclusiones

Los resultados de la evaluación de la Modalidad Guaranihablante se agrupan en tres significados principales: impacto social, fortaleza institucional y relevancia científica. Identificar los factores asociados a los tres significados mencionados nos da una buena idea de las dimensiones que posee la empresa de poner adecuadamente en marcha una innovación en educación bilingüe y, a la vez, permite imaginar las estrategias y las responsabilidades que implica un cambio educativo de este tipo.

Las grandes relaciones de la educación bilingüe guaraní/castellano con el desarrollo de la educación básica en Paraguay constituyen, de hecho, las prioridades y/o necesidades que exigen ser atendidas. Para ello, se requiere de un esfuerzo sostenido de recursos humanos y financieros, si se quiere lograr en un plazo determinado la equidad en la pertinencia y calidad en la educación de todos los ciudadanos de la nación paraguaya.

4.1 Impacto de la Modalidad Guaranihablante

En general, esta modalidad de educación bilingüe cuenta con la aceptación y arraigo en el magisterio respectivo, debido a razones identitarias, afectivas y prácticas, tales como la intercomprensión lingüística más manifiesta entre maestro y alumnos, la recuperación de las identidades para realizar actividades en el dominio escolar y, especialmente, interacciones de mayor acercamiento entre los sujetos de la educación. Sin embargo, esta valoración positiva del programa bilingüe resulta restringida por dos condiciones adversas: primero, por la posición subordinada, minoritaria e inequitativa respecto de la Modalidad Castellanohablante y segundo, por la poca funcionalidad que se le asigna a la lengua guaraní en los procesos pedagógicos.

Desde el punto de vista global, se espera que esta Modalidad Guaranihablante fortalezca el objetivo de lograr una mejor escuela pública bilingüe, en el sentido que tanto la política educativa como la escuela asuman nuevas funciones y responsabilidades. Como resultado de las insuficiencias del sistema educacional y de la escasez de profesores bilingües y multiculturales, la enseñanza en guaraní opera con criterios monoculturales de emergencia, fuera de contexto y con pocas posibilidades de influir en el resto del magisterio paraguayo.

Aunque no sabemos, porque no era objetivo de esta investigación, hacia dónde se orientan las necesidades y expectativas educativas de la población bilingüe del país. Resulta muy improbable que esa inmensa mayoría (87% o más) de paraguayos hablantes de la lengua guaraní y bilingües valore la contribución de la MGH al de-

sarrollo y crecimiento del país, si no se vincula con necesidades y capacidades que demandan las prácticas bilingües y multiculturales de las actuales relaciones sociales, económicas y políticas. Esta desvinculación de la educación bilingüe permite sobrevivir a los programas sólo por razones identitarias y reivindicativas. Por tanto, es muy probable que los sectores pro-guaraní sientan frustrados los objetivos propios. Tampoco es seguro que la población discriminada se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción de una sociedad multicultural plural, debido a que perciben convergencias entre las reformas constitucionales con las limitaciones económicas y la apertura neoliberal que implican las acciones gubernamentales¹³.

• Funcionalidad y vitalidad de la lengua guaraní

Fuera de toda discusión está la vitalidad y la funcionalidad de la lengua guaraní en los todos los ámbitos sociocomunicativos del Paraguay: lo que representa dificultades de aceptabilidad son determinadas prácticas discursivas en este idioma, especialmente en dominios sociales públicos formales, entre los cuales se encuentra la escuela.

La evaluación muestra muchos testimonios que revelan una enorme confianza reguladora a la política lingüística oficial y a sus correspondientes actos tales como la ortografía, la estandarización textual y la neología guaraní. Muy claro debe quedar que la normalización que generen estos actos no son problemas estrictamente lingüísticos (“técnicos”), sino principalmente socioculturales y políticos. Las soluciones, por tanto, deben proceder de alianzas estratégicas entre sectores técnicos (lingüistas, maestros) con sectores comunitarios.

Ciertamente, los libros de textos constituyen artefactos simbólicos de gran trascendencia para la presencia y función de la lengua en la educación. Mientras no se establezcan plenamente las tradiciones escriturales del guaraní en la población hablante del país, los materiales didácticos deben elaborarse sobre la base de modelos lingüísticos generales y compartidos, que permitan operaciones normalizadoras que denoten coherencia y consistencia con la estructura de la lengua guaraní. Entre esas operaciones normalizadoras se encuentran la selección de grafemas, unidades textuales, delimitación espacial de la palabra y elementos de puntuación.

Por otra parte, las prácticas docentes analizadas revelan que la lengua guaraní es la lengua de instrucción. A través del uso del guaraní, los maestros organizan el grupo, explican las instrucciones de las tareas académicas, establecen reglas de par-

¹³ GROS 2000, ha llamado a este fenómeno “repliegue comunitario e identitario”.

ticipan, explican los temas y proceden a la sistematización de los contenidos. Sin embargo, las prácticas docentes muestran tres estrategias: la técnica directa sin traducción, el procedimiento bilingüe (guaraní para traducir el castellano) y la técnica castellanizante. Sobre esta ambigüedad, los niveles técnicos del Ministerio de Educación pueden intervenir para acordar políticas escolares de lenguaje. La participación de los alumnos se correlaciona con esta técnica de conducción magisterial¹⁴.

- Colaboración de la familia y la comunidad

Al cabo de seis años, la Modalidad Guaranihablante no produjo un mayor acercamiento entre la escuela y la comunidad. Las posibilidades de acompañamiento de padres y madres y de participación de estos en el proceso educativo de los hijos, antes que facilitarse se dificulta aún más con la introducción del guaraní académico utilizado en la escuela. Esta es una cuestión que también necesita evaluación más profunda.

La incorporación metódica de los bilingüismos sociales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el fomento de valores favorables al pluralismo y a la diversidad lingüística y cultural y la creación de condiciones para el desarrollo de bilingüismos armónicos son responsabilidades también de las familias y de las comunidades de habla. La escuela queda evidentemente sobrepasada por la magnitud de estos desarrollos sociales. En consecuencia, la modalidad Guaranihablante requiere urgentemente de una política de alianza con las familias y las comunidades.

Cualesquiera sean los métodos de colaboración, se acrecentará la comprensión de los objetivos globales de la educación bilingüe y puede acordarse cierta distribución de la responsabilidad frente al desarrollo del bilingüismo y la multiculturalidad. De no hacerse, es imaginable un escenario conflictivo, como el planteado por UNESCO, (1997: 31) en su conocido texto Nuestra diversidad creativa:

“Quizás la situación más peligrosa surge cuando un determinado grupo étnico ocupa el poder en el ámbito nacional y actúa de tal forma que el resto de los gru-

¹⁴ La lengua de uso preferencial en estas clases es el guaraní, que se emplea en la mayoría de ellas, incluso cuando la escuela pertenece, en la nómina oficial, a la Modalidad Hispanohablante. Solo en las escuelas del Departamento Central se percibe un uso más fluido del castellano. En varias clases se ha observado que los conceptos deben ser explicados en guaraní para ser entendidos por los alumnos e, incluso, se ha constatado que cuando el docente da consignas en castellano los alumnos no responden o permanecen a la espera, solo cuando el docente repite la consigna en guaraní los alumnos reaccionan y se involucran en la actividad. Se ha constatado también que, muchas veces, el uso del castellano consiste en la repetición mecánica del discurso del docente y que, cuando los alumnos interactúan entre sí y sobre todo en la comunicación no relacionada con la tarea, la lengua de uso preferencial es el guaraní.

pos étnicos de ese país resultan favorecidos o discriminados. Cuando esto ocurre, los diferentes grupos étnicos y culturales tratan de negociar para que se les hagan nuevas concesiones políticas y/o se restaren ventajas que han perdido con la nueva situación. Lo que tenemos entonces es un fenómeno de politización de la cultura y un proceso cumulativo que refuerza el separatismo étnico.”

En el siguiente cuadro sugerimos un esquema de distribución de las responsabilidades y acciones para propiciar el desarrollo y el arraigo social de la educación bilingüe.

Cuadro Nº4. Responsabilidades frente al cambio educativo EIB

SOCIEDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de derechos culturales y lingüísticos • Conexión de la educación con el desarrollo nacional • Evolución del bilingüismo conflictivo a la pluralidad lingüística • Reinterpretación de la diversidad como un recurso • Financiamiento público y privado de la educación bilingüe • Desarrollo de un nacionalismo multiétnico y multicultural • Fomento de la autoestima favorable de la etnodiversidad
SISTEMA EDUCACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Equidad escolar • Profesionalización y formación docente EIB • Descentralización y gestión participativa de la función educativa • Interrelaciones con el trabajo, la comunicación social • Apoyo a los proyectos sociales y niveles de concreción curricular • Investigación sobre la calidad y pertinencia
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación didáctica de los principios EIB • Aprendizajes significativos • Entendimiento para la transformación ética y democrática • Participación/conducción comunitaria

4.2 La fortaleza institucional

Una considerable cantidad de resultados e indicios revelan la eficiencia interna y externa del programa bilingüe dentro del sistema de educación básica. El panorama actual de la educación básica bilingüe en los diversos países del continente americano enseña que los Estados nacionales han ensayado distintas estrategias: México, Ecuador, Nicaragua y Bolivia han instituido Direcciones Generales centralizadas. Chile y Paraguay, entre otros casos, han creado un programa adjunto a la dirección nacional de la educación básica. Más allá de la forma, lo que se constata es que los Estados nacionales tienden a profundizar su compromiso con la educación básica en el contexto de la diversidad lingüística y cultural, que se traducirá en

una oferta o responsabilidad educativa permanente. En consecuencia, el nivel institucional dependerá todavía de los procesos de participación y autodeterminación que logren las poblaciones bilingües en sus respectivas naciones.

• Estabilidad de la MGH

Los criterios para la selección de escuelas no fueron los más adecuados, de allí que las escuelas MGH ubicadas en zonas de mayor influencia urbana son las que en un mayor porcentaje están abandonando la modalidad. Faltó un mayor nivel de participación de la comunidad escolar. Para muchos docentes, la entrada a la modalidad fue percibida como una decisión arbitraria de las autoridades del Ministerio de Educación y Cultura.

La creación en una misma institución de grados MGH y MHH resultó ser una medida inadecuada: no responde a la realidad lingüística de los estudiantes (es muy difícil que en un mismo contexto comunitario se den situaciones de monolingües hispanos y monolingües guaraní hablantes). Además, pueden promover prácticas discriminatorias donde los niños de menos recursos económicos sean asignados a la MGH, que es, a su vez, la modalidad que menos apoyo y materiales cuenta.

• Funcionamiento de la Modalidad Guaranihablante

En cuanto a la permanencia, entrada y salida de escuelas de la MGH se puede concluir que la situación está equilibrada (en cuanto al número de instituciones que entran y salen) con una tendencia más bien decreciente: no hay un abandono colectivo de las escuelas, pero la entrada de instituciones a la modalidad es inferior a la salida. De afianzarse esta tendencia, sí repercutiría fuertemente sobre la sostenibilidad del proceso promovido.

Por otra parte, se reporta un insuficiente acompañamiento del MEC. Docentes y directores insistentemente critican la discontinuidad y superficialidad en la coordinación y asesoría que debiera proporcionar el MEC a las escuelas MGH. Las apreciaciones expresadas por docentes y directoras se dirigen tanto al nivel central del MEC como al nivel intermedio, en especial a las supervisiones. Al parecer, los supervisores no respaldaron en la medida esperada a las escuelas MGH.

• Profesionalización en educación básica bilingüe

Un alto porcentaje de docentes hablantes del guaraní no tiene la formación adecuada para afrontar las exigencias profesionales y científicas que implica una edu-

cación bilingüe intercultural. El gran interés sociopolítico y la enorme cantidad de descubrimientos científicos que han aportado las investigaciones sobre educación bilingüe han hecho evidente y urgente la necesidad de desarrollar una profesionalización compleja en este campo, que no se reduzca exclusivamente a los aspectos didácticos.

4.3 Relevancia científica

Aunque escasos, algunos proyectos experimentales e investigaciones científicas en torno a la implementación de la educación bilingüe han hecho importantes contribuciones a la teoría educativa general y también a la teoría social. Entre esas destacadas contribuciones podemos mencionar el diseño de textos educativos sensitivos al idioma y cultura locales, las metodologías comunicativas que se vinculan con procesos cognitivos, la influencia de la autoestima en los aprendizajes, la naturaleza de la diversidad lingüística y cultural, el desarrollo de los bilingüismos sociales y los bilingüismos escolares y las funciones de las actividades reflexivas en los procesos de aprendizaje.

En esta evaluación de la modalidad Guaranihablante se identifica una buena cantidad de fenómenos de naturaleza compleja (pedagógica, lingüística, ideológica, metodológica, epistemológica, cultural, identitaria y cognitiva), los cuales se analizan en debates científicos de gran actualidad. Esta experiencia evaluativa confirma la necesidad de trabajar en aspectos como los siguientes.

- Aprendizajes en profundidad

Las prácticas pedagógicas observadas en las aulas, desde la perspectiva de las dimensiones analíticas empleadas para este estudio e independientemente de la Modalidad curricular, de la lengua de enseñanza, el contenido de la lección y el contexto cultural, no muestran diferencias sustanciales en su enfoque cognitivo y comunicativo. Así lo muestran claramente los registros y las videogramaciones.

Si bien es cierto que la Reforma Educativa ha promovido muchos cambios en el sistema de enseñanza y ha iniciado mecanismos tendientes a mejorar su calidad y la de los aprendizajes, pareciera que, por lo menos en estas clases, los procesos desarrollados por los docentes aun distan de ser innovadores.

Las clases observadas han sido coherentes en cuanto a su planteamiento y, en algunos casos, se han detectado indicios de que los docentes intentan que sus lecciones tengan en cuenta las realidades locales. Las prácticas pedagógicas de progra-

mas bilingües en fases de implementación inicial¹⁵ (14) se caracterizan del siguiente modo:

- a) Las acciones de la enseñanza se orientan hacia la focalización en la lengua escrita, la recepción de la información y el cumplimiento de los objetivos curriculares;
- b) La focalización/conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje es paralela o independiente de los esquemas cognitivos de los alumnos; y
- c) Las áreas del saber escolar, por la lógica que domina la enseñanza, transforman las prácticas y competencias lingüísticas y comunicativas en contenidos programáticos.

- Evaluaciones situadas

La aceptación de la diversidad como un recurso y un derecho dentro de las políticas públicas plantea a la educación la tarea de ajustar su oferta formativa a las características culturales y sociolingüísticas de los alumnos. En este ajuste, los aprovechamientos y resultados terminales obligan a replantear las formas de evaluación, de modo que no se reproduzcan las inequidades.

La evaluación está presente en las clases: los docentes controlan, verifican, corrigen. Sin embargo, no se observa un uso más allá de la corrección del error, en el caso del control de la tarea, o del control disciplinar, en el caso de las llamadas de atención. No se ha podido constatar que las evaluaciones sirvan para propiciar una retroalimentación o un ajuste sobre la marcha de los contenidos que se están desarrollando en el momento. A esto debe agregarse que, por lo general, solo los docentes evalúan, dejándose al margen otras modalidades, como la coevaluación y la autoevaluación.

Docentes y directores coinciden en señalar una serie de logros de los estudiantes. Estos resultados se refieren tanto al rendimiento escolar como al desarrollo socio afectivo de los niños como consecuencia de la utilización de la lengua de uso predominante del niño en el proceso de enseñanza.

- Comunicación y entendimiento

El uso del mismo sistema lingüístico por el profesor y los alumnos no garantiza una provechosa comunicación educativa, es decir, la aceptación recíproca de que

¹⁵ Resultados muy convergentes obtuvimos en la evaluación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia (MUÑOZ 1997).

el aprendizaje surge de perspectivas diversas y válidas. El sistema escolar ha sido particularmente tendencioso por imponer el carácter curricular y perentorio de los contenidos en los aprendizajes. El lenguaje transformado en contenido programático obligatorio ya no es el lenguaje de la comunicación cotidiana, es un artefacto exclusivo de la cultura escolar. Por eso, muchos padres no pueden participar en el proceso del aprendizaje escolar de sus hijos.

•Centralidad de lo lingüístico

La experiencia internacional en lo que respecta a la educación bilingüe muestra el dominio atribuido a los significantes y a los aspectos instrumentales de la enseñanza de las lenguas. Es un síntoma del colapso formativo, metodológico de la educación bilingüe. Tenemos una larga historia de trabajo sobre grafización y neología de las lenguas originarias. Aun así, la pedagogía de la educación bilingüe sigue penetrada por prácticas informativas, descriptivas y desvinculadoras de la comunicación social. Nuevamente, es el momento de preguntarnos para qué queremos usar y escribir en las escuelas públicas.

En diversos sentidos, la educación sensitiva a la diversidad lingüística y cultural es una utopía reciente y una instancia de justicia para un gran número de comunidades y personas que ha comenzado a materializarse en la última década, en nuevas bases jurídicas y en políticas públicas de educación escolarizada, revertiendo progresivamente el adverso proceso en la educación pública. “Hasta el siglo XVII se había creído siempre que la diversidad era la causa de la discordia y de los desórdenes que llevaban a los Estados a la ruina. Por tanto, se había creído siempre que la salud del Estado exigía la unanimidad” (Sartori G., 2001:20-21).

El futuro de la educación básica bilingüe en el Paraguay, por último, dependerá enormemente de las responsabilidades y la apropiación que asuma la sociedad nacional, a través de sus instituciones y distintos sociales, a favor de la democratización, el pluralismo y la equidad en el ingreso, en la salud y en la educación. La Modalidad Guaranihablante resulta, en esta visión del futuro, una experiencia pionera plena de problemas, retos y lecciones, que nos dan una idea de la magnitud que tiene el compromiso el país con la equidad en la calidad y pertinencia educativas.

Referencias bibliográficas

- Albó, X. (1996). *Competencias para una educación intercultural bilingüe*. Documento de consultoría para la Secretaría Nacional de Educación, Bolivia.
- Cárdenes, V. H. (1997). Discurso de inauguración. En *II Congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe* (pp. 15-29). Subsecretaría de Asuntos Étnicos República de Bolivia y PROEI-BANDES. Editorial Dinapel, Santa Cruz de la Sierra, 1997.
- Comisión Nacional de Bilingüismo/CNB (1997). *Ñane ñe'e Paraguay bilingüe. Políticas lingüísticas y educación bilingüe*. Fundación en Alianza, Asunción.
- Dirección de Planificación, Estadística e Información del Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Censos de población escolar*, Asunción.
- Gros, C. (2000). *Etnicidad, violencia y ciudadanía: Algunos comentarios sobre el caso latinoamericano*. IHEAL-Universidad de Paris III, Cátedra Patrimonial CIESAS-CONACYT, México.
- Hargreaves, A. (2002). *A nova Ortodoxia da Mudança Educacional*. En *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de Profesores*, Vol 1. Ministerio de Educación y Cultura, Brasilia, 2002.
- Lesourne, J. (1993). *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Ministerio de Educación y Cultura/Banco Interamericano de Desarrollo (2001). *Modalidad Guaranihablante: la trayectoria de una innovación educativa*. Programa de Fortalecimiento de educación bilingüe, Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura/Banco Interamericano de Desarrollo (2001). *El guaraní mirado por sus hablantes*. Programa de Fortalecimiento de educación bilingüe, Asunción.
- Meliá, B. (1997). *Aprender guaraní, ¿para qué?* En Comisión Nacional de Bilingüismo, *Ñane ñe'e Paraguay bilingüe. Políticas lingüísticas y educación bilingüe*. Fundación en Alianza, Asunción.
- Muñoz Cruz, H. (1997). *De proyecto a Política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia 1993*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional Oaxaca, México & Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos-GTZ & UNICEF-Bolivia, México.
- Muñoz, H. (2001a). *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*. En *Taller Perspectivas de la educación bilingüe en contextos interculturales de México*, UNESCO, México.

- Muñoz Cruz, H. (coord.) (2001b). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses.* Colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Muñoz Cruz, H. (2002). *Evaluación e investigación de procesos escolares indígenas.* En Muñoz, H. (coord.) *Rumbo a la interculturalidad en educación*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa & Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Oaxaca, México.
- Rubin, J. (1974). *Bilingüismo nacional en el Paraguay.* Instituto Indigenista Interamericano, México.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Editorial Taurus, Madrid.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Una agenda internacional para el cambio cultural.* Compendio de Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo, versión resumida. Ediciones UNESCO, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, Lima.

Cambiar las jerarquías lingüísticas y culturales en la costa caribe de Nicaragua: un reto para la autonomía y la interculturalidad escolar

1. Antecedentes¹

Reconstrucción total del sector educativo, profesionalización intercultural de los recursos humanos y paulatina normalización pedagógica de las lenguas son tres rasgos destacables de la educación de las poblaciones afro-indoamericanas en las dos regiones autónomas de la costa atlántica de Nicaragua, después del conflicto político-militar entre Sandinistas y ‘Contras’.

Pese a los logros alcanzados en el desarrollo educativo costeño, impacta negativamente en el futuro de este sector el contraste que suscita la educación bilingüe e intercultural en los objetivos y expectativas de autoridades, maestros bilingües y padres de familia. En el contexto de visiones diversas, las acciones educativas y las instituciones autonómicas se posicionan con teorías y proyectos, cuyas consecuencias no son claras en los actuales resultados de las políticas interculturales. “Evidentemente, las decisiones de política social y educativa dependen tanto o más de consideraciones sociopolíticas que de la información derivada de las investigaciones educativas” (Cummins 2002: 229)².

Hace poco más de 10 años, la perspectiva nacionalista centralizada impedía cualquier presencia de la autonomía y del pluralismo etnocultural y lingüístico en los proyectos de desarrollo y educación nacionales. En el presente, las instituciones del Estado nicaragüense contraen compromisos y consiguen subsidios de los organismos globales y agencias internacionales que exigen el trato directo con actores y organizaciones locales. No sólo se acepta la gestión autonómica, el plurilingüismo y las innovaciones interculturales, sino que se adoptan discursos, metodologías e instituciones, en nombre de la autodeterminación, la calidad y la interculturalidad en educación.

¹ Publicado 2006-03-17, *Revista Signos lingüísticos*, UAM-Iztapalapa, Número Vol. 1 Núm. 01 (2005): enero-junio, 110-131. Sección Artículos.

² Un motivo recurrente de frustración para los educadores bilingües es la dificultad de comunicar los resultados de las investigaciones a quienes se oponen activamente a la educación bilingüe o se muestran escépticos respecto de ella (Cummins, 2002).

El cambio de relación entre los organismos financieros globales y las comunidades costeñas implica la inserción de un particular enfoque interculturalista bilingüe dentro de los procedimientos institucionales y regulativos que caracterizan a las instituciones globales. Aunque este fenómeno sincrético se da también en las demás experiencias latinoamericanas, en lo que respecta a la educación para grupos etnolingüísticos, el caso nicaragüense –por su carácter autonómico- aparece con un perfil único y diferente.

Las comunidades étnicas y educadores bilingües, por su parte, apoyados por una notable simpatía internacional, asumieron con coraje un papel reivindicador en las negociaciones con los sucesivos gobiernos centrales, hasta conseguir conquistas importantes tales como la descentralización, la suficiencia financiera, el control administrativo de los equipos técnicos y escuelas y la regionalización del sistema de formación docente. En un lapso relativamente corto, la agenda educativa y de derechos humanos ha ganado mucha centralidad, pese al escepticismo que expresaron analistas, respecto de la educación intercultural y autonómica (Romero, 1992). En efecto, los procesos políticos en Nicaragua apuntan hacia una reingeniería del sector educativo y cultural en las regiones autónomas, que tardará todavía en consolidarse y que no estará desprovista de condicionamientos ideológicos y de un temor a eventuales separatismos. Por tanto, el futuro del desarrollo sociocultural y educativo dependerá en gran medida de las instituciones interculturales y de sus intentos por arraigar nuevos objetivos y procesos cognitivos en estas sociedades multilingües y pluriétnicas.

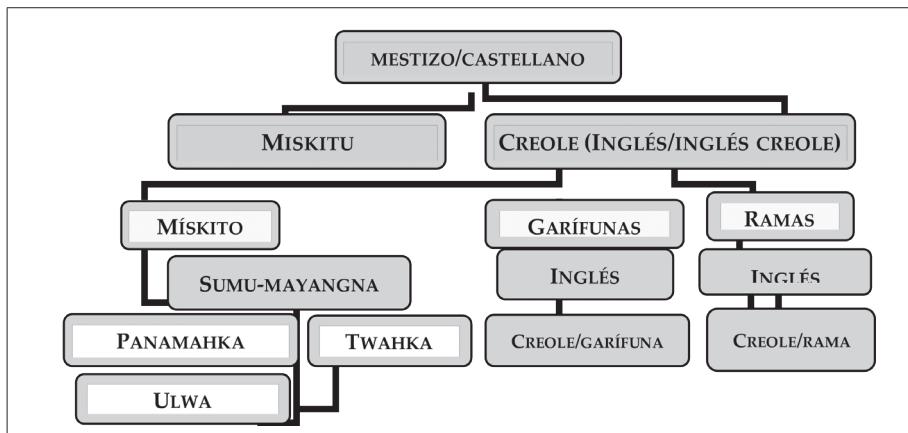
1.1 Permanencia de una hegemonía sociocultural de data postcolonial

La historia de las sociedades siempre muestra que no existen orígenes ni resultados puros en las prácticas lingüísticas, comunicativas y culturales. Tanto por las asimetrías funcionales como por los intensos intercambios e interacciones en la costa caribe las poblaciones afro e indoamericanas de Nicaragua han interiorizado un modo cultural y comunicativo asimétrico y multidireccional, que dispone de varios códigos lingüísticos para la comunicación lingüística y permite compartir sistemas simbólicos e identitarios.

Entre las poblaciones afro e indoamericanas de Nicaragua, es la población Creole, por ejemplo, la que practica una coocurrencia funcional múltiple entre el llamado Inglés Standard, el Inglés Creole, el castellano y también el miskito. Por razones de acomodación cultural, sin embargo, es predecible que adopten sólo una o dos lenguas para las funciones pedagógicas que requiera la formación intercultu-

ral de las nuevas generaciones. De hecho, muchos padres creoles prefieren el inglés Standard y no el inglés creole.

Jerarquía sociolingüística de la costa caribe nicaragüense
(Freeland 1993, Mclean 2001)



Según Mclean (2001) y Freeland (1993 y 1994), los diversos idiomas y culturas de esta zona están subordinados a los idiomas y culturas dominantes, como resultado de una doble colonización. Una, a través de la presencia inglesa en los siglos XVII y XVIII, sustituida posteriormente por los enclaves madereros y auríferos de las transnacionales norteamericanas. Y otra, por su “reincorporación” o anexión al Estado nicaragüense a finales del siglo XIX. Esta situación corresponde a una estructura sociolingüística jerárquica, típica de situaciones postcoloniales, dentro de la cual algunos idiomas dominados logran retener parte de su antiguo prestigio y dominación sobre otros, creando así ramificaciones hegemónicas dentro de la jerarquía principal. Documentación diversa durante los últimos 100 años testimonia la existencia de la estructura de relaciones indicada en la figura anterior.

La población mestiza es predominante dentro de la estructura jerárquica, lo cual contribuye a dar al castellano el carácter de idioma de poder. Demográficamente, poco más del 65% de la población total de la Costa Caribe (estimada en unos 400,000 habitantes) es mestiza. El castellano representa el idioma de “integración” más viable, lengua oficial del país y de distribución funcional más amplia.

En grado de prestigio le sigue el creole-inglés, idioma materno de la mayoría de la población negra de la región sur de la Costa Caribe (aunque para algunas poblaciones de la RAAN como Waspam o Bilwi podría ser el miskito el segundo idioma en importancia). El status de lengua central regional se atribuye al creole por su

vínculo con el inglés Standard como idioma internacional, apoyado en el poder socioeconómico que jugaron sus hablantes y criollos en la época de los enclaves norteamericanos³.

El miskito alcanzó durante los años 80 un status de lengua regional central similar al creole, en virtud de los derechos autonómicos propiciados por la revolución sandinista. Sobre la base de su función como lingua franca en el reinado de la Mosquitia e idioma de evangelización de los misioneros moravos desde mediados del siglo XIX y su funcionalidad dominante entre las lenguas indígenas, se empleó de un modo preponderante en la memorable campaña de alfabetización de 1980⁴.

Un fenómeno ideológico muy destacable en torno al inglés Standard es su función como idioma de cohesión étnica del grupo creolhablante. Por eso, el inglés estándar ha servido de modelo lingüístico en la producción de textos y materiales escolares. Esta situación divide a los hablantes: “Hasta el momento no se está haciendo mucho en este sentido y más bien se está pretendiendo ir al asalto del inglés Standard obviando la valiosa función de enlace que podría estar realizando el creole” (MCLEAN 2001, p. 2)⁵.

2. El desarrollo educativo de la costa atlántica

La concepción, administración y aplicación del enfoque intercultural y bilingüe, si bien muestran convergencias en cuanto a la orientación incluyente de las políticas públicas y a los principios subyacentes en las ortodoxias de cambio educativo, muestran un alto grado de diferenciación y complejidad en las diversas regiones del caribe de Nicaragua. Las diferencias no sólo se refieren a las instituciones y a las realidades sociopolíticas específicas, sino a las modalidades de organización edu-

³ Esta lengua carece de una estandarización con difusión regional, y de un sistema ortográfico definido o de estudios gramaticales profundos. En mi opinión, principalmente, carece de prestigio y/o aceptación entre su misma población hablante. Aunque esto tiende a cambiar. Un número creciente de creolhablantes, particularmente intelectuales valoran con orgullo su idioma, como forma de reivindicación de sus derechos autonómicos.

⁴ Su gama de contextos de uso fuera de las comunidades miskitas sigue siendo limitada. Sus componentes léxicos y gramaticales requieren de normalización. El último grupo en la escala jerárquica está representando por los sumo-mayangna. Garífunas y ramas han sido lingüística y culturalmente asimilados casi totalmente por el grupo creole.

⁵ Otra consecuencia negativa de la adopción del inglés Standard para el PEBI Creole es su falta de contextos de uso (obviamente el creole sí los tiene y de sobra), así como la escasez de profesores que realmente lo hablen, aún en la escuela. Para el diseño de dicho programa todavía faltaba decidir cuál de las muchas formas del inglés Standard que existen en el mundo se adoptaría aquí -una opción lógica parecía ser el caribeño culto- además de estudios que analizaran tal variedad Standard con el creole nicaragüense. Este sigue siendo un debate inconcluso (G. McLean, 1997).

cacional, tecnologías de libro de textos, niveles de estandarización de las lenguas originarias, formación y capacitación de profesorado bilingüe; también, ciertamente, a las modalidades culturales de pensar, conocer y de enseñar dentro y fuera de la escolarización en las comunidades costeñas. Por eso, el desarrollo de las nuevas identidades individuales y colectivas que propugne la educación intercultural escolar reclama también una perspectiva flexible, múltiple, compleja y evolutiva para comprender los problemas fundamentales y globales de la ciudadanía multicultura (Cf. Morin, Edgar en Bocchi y Ceruti, 2004).

Para los efectos expositivos de este trabajo, la noción de desarrollo educativo se entenderá como un proceso único, complejo y articulado en, al menos, cuatro niveles de prácticas educativas, asimétricamente relacionadas, cuya convergencia o divergencia es causa de los logros o de las debilidades de la educación escolar en general (Muñoz, 2002).

2.1 La gran política socioeducativa: la autonomía multiétnica

La autonomía multiétnica es el objetivo principal de un proceso orientado a construir una sociedad donde la convivencia armónica de pueblos indígenas y comunidades étnicas garantice el desarrollo armónico de las potencialidades de la región, sus personas, mujeres y hombres, culturas, lenguas y recursos naturales. Paralelamente, las comunidades e instituciones insertas en este proceso asumen el desafío de consolidar las capacidades locales para crear las condiciones de control plural y desarrollo sostenible del territorio, las relaciones socioculturales y recursos. Una política intercultural bilingüe es un recurso estratégico para que esto sea posible.

Es sabido que la formación docente indígena y también los procesos escolares interculturales batallan grandemente para insertarse de modo armónico, pertinente y reivindicador en la corriente global del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, la ciencia, la técnica, la industria y la producción no están compartidas ni tienen un desarrollo plural en los mundos contemporáneos, porque no están dadas las condiciones todavía para el libre y equitativo flujo e intercambio de conocimiento e información. Bajo las actuales circunstancias, los saberes y competencias que emanan de los actuales procesos de formación y escolarización exhiben un alto grado de obsolescencia y afrontan la urgente necesidad de reorientarse hacia identidades flexibles, múltiples, complejas y evolutivas.

2.2 La reorganización intercultural y autonómica del sistema educativo: el SEAR

El Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) fue promulgado en 1997 por los Consejos Regionales Autónomos. Rápidamente, esta institución asume el objetivo de una educación pertinente, equitativa y de calidad, basada en la interculturalidad y en la revalorización de lenguas y culturas indígenas y afrodescendientes. De algún modo, el primer antecedente de este proyecto se manifestó en 1980 en la reivindicación que produjo la alfabetización en lenguas nativas. Este proceso se ratifica en 2001, con la inclusión del SEAR en el Plan Nacional de Educación de Nicaragua.

La puesta en operación de este sistema educativo, por una parte, ha implicado intensas negociaciones en torno a la regionalización y la autonomía, percibidas como amenazas para la unidad nacional, por parte de instituciones y funcionarios del gobierno central. Y por otra, ha debido afrontar la inestabilidad política a nivel regional y un grado de debilidad de las instituciones autonómicas, en lo que respecta al desarrollo educativo intercultural.

También cuentan en este marco de dificultades las ideologías que tienden a desvalorizar las lenguas y culturas costeñas, la breve vida escolar de los alumnos (2.1 años), las concepciones y prácticas pedagógicas verticalistas y conductistas, la escasez de recursos humanos interculturales y las propias resistencias a los cambios por parte del personal docente.

2.2.1 URACCAN o el sistema formador pionero

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) surge con el objetivo de fortalecer el proceso de autonomía, asumiéndose como un centro de formación superior con vocación autonómica y regional, que promueve una educación pertinente y un modelo de desarrollo adecuado al contexto multiétnico, multilingüe y pluricultural de las regiones autónomas. Actualmente, forma parte del Consejo Nacional de Universidades, tiene acceso al 6% de cofinanciamiento público a las universidades y a los espacios de gestión de políticas a nivel nacional.

URACCAN adopta el enfoque de la interculturalidad en la educación bilingüe, política educativa que respalda la autonomía, a través del Instituto para la Investigación Lingüística y el Rescate Cultural (IPILC). Apoya al proyecto bilingüe escolar en formación, capacitación, fortalecimiento de sus equipos técnicos, elaboración de materiales didácticos. Realiza algunas investigaciones, entre ellas, el Diagnóstico de la Realidad Educativa de los Pueblos Indígenas en Nicaragua, (DIREPI). Par-

ticipa en la conformación de la Red Nicaragüense de Apoyo a la EIB. Ofrece una licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Promueve la transformación de las Escuelas Normales en Normales bilingües interculturales. Finalmente, asume los retos que implica su transformación en una política pública: la elaboración y desarrollo de un currículo intercultural y bilingüe para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluyendo la elaboración y producción de materiales didácticos y textos, la formación de especialistas y la capacitación del personal en servicio. Promueve también la participación ciudadana.

2.2.2 La investigación y el IPILC-URACCAN

La investigación lingüística y cultural cumple un papel estratégico en la documentación y conocimiento metódicos del territorio y de las comunidades costeñas. Particularmente, permite identificar, sistematizar y valorar los sistemas de pensamiento, patrones culturales, cosmovisiones y organización tradicional de las comunidades indígenas y afrocaribeñas. Retroalimenta la docencia, la extensión comunitaria y las demás labores universitarias.

Este instituto ha dado continuidad a las investigaciones realizadas desde los años 80 sobre las jerarquías etnolingüísticas en las regiones autónomas de Nicaragua, proceso social que es determinante en el cambio educativo y cultural. Es decir, se trata de un debate social acerca del sistema de relaciones hegemónicas, a partir de las diferencias étnicas y lingüísticas en las tres grandes regiones etnolingüísticas identificadas en la Costa.

La documentación y la planeación lingüística y cultural incluyen el estudio de las lenguas, el desarrollo de su gramática, escritura, léxico, la elaboración de diccionarios, así como la formación de grupos de comunitarios que se ocupan de estos aspectos. Destacan esfuerzos de revitalización lingüística y cultural, como el caso de la comunidad de habla garífuna de Orinoco (Laguna de Perlas) y la comunidad de habla rama, cuyo idioma tiene actualmente pocos hablantes y muestra un alto grado de vulnerabilidad a los efectos de aculturación proveniente de la población creole, dominante en su zona.

Otro esfuerzo destacable es el trabajo con las variantes Panamahka y Twahka de la lengua sumu-mayangna, en los municipios de Rosita, Bonanza y Siuna en el llamado “triángulo minero”, una de las tres zonas etnolingüísticas ya mencionadas. También se apoya al CODIUL, Centro para el Desarrollo y la Investigación del Idioma Ulwa, variante del sumu presente en el municipio de

la Desembocadura del Río Grande de Matagalpa, en la Región Autónoma del Atlántico Sur⁶.

2.3 El nivel de las concepciones académicas: el modelo intercultural enriquecido

Desde la lógica de la equidad, coherente con el concepto de interculturalidad, se ha enriquecido el modelo EIB con la inclusión explícita en el SEAR del respeto y la valorización de otras diversidades, específicamente el género y las relaciones intergeneracionales, como contenidos y ejes transversales del currículo.

De hecho, el SEAR contribuye al enriquecimiento del Plan Nacional de Educación, por cuanto profundiza en temas emergentes como la equidad de género; el ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes; la erradicación de la cultura de violencia en las relaciones humanas, especialmente la violencia intrafamiliar y doméstica. Estas perspectivas dan lugar a políticas educativas, pero dan lugar también a innovaciones pedagógicas, porque hay que traducir a currículo y prácticas pedagógicas en el aula conceptos y objetivos, pertinentes a los contextos indígenas y afro nicaragüenses.

2.4 El nivel de las concreciones: los procesos escolares específicos

Por las investigaciones y los diagnósticos disponibles, es sabida la existencia de un complejo cuadro de dificultades y deficiencias que envuelve los discursos y las prácticas de los actores educativos: maestros, padres, supervisores, articuladores fundamentales del sistema. Esta situación afecta tanto a las orientaciones y objetivos de la política educativa como a las tareas cognitivas que están involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, el mundo de las escuelas interculturales bilingües se desarrolla asombrosamente sobre la base de ficciones estratégicas que permiten actuar, evaluar y reportar las experiencias “interculturales” de formación docente y los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje con alumnos. Por muy diversas circunstancias, las frágiles bases de conocimiento e información científica e institucional generan prácticas encubridoras, tales como focalizar el interés magisterial y comunitario en los productos y calificaciones terminales o la apropiación acrítica de las orientaciones y objetivos educacionales.

⁶ Complementa este trabajo sobre las lenguas el apoyo al rescate cultural a través de investigaciones sobre historia y diferentes aspectos de la cultura de estos pueblos, acompañada por el rescate, promoción y desarrollo de las costumbres y prácticas correspondientes.

En términos generales, una de las consecuencias del sugerido cuadro de dificultades y problemas es que las instituciones escolares y formativas no están operando plenamente para producir y difundir los nuevos saberes y aumentar la base de la democracia cognitiva. Más bien se observan mayores disparidades formativas y nuevas barreras comunicativas, asociadas a prácticas tecnocráticas y a inequidades en los recursos. Esta crisis está afectando los objetivos originarios de la escuela. Esto lógicamente retarda una adecuada apropiación gestionaria, diferenciada y crítica de las políticas educativas (calidad y educación para todos), lingüísticas (bilingüismo aditivo) y culturales (interculturalidad plural), por parte de las comunidades indígenas que defienden sus identidades específicas. Se percibe tanto en los programas de formación como en los centros educativos, la necesidad de rediseñar los mecanismos, la función y el acceso a mejores circuitos de información pedagógica, técnica, social que tiene el sistema, a fin de generar mejores condiciones para que los diferentes actores de la educación intercultural puedan saber y actuar en función del desarrollo humano determinado.

2.4.1 Concepciones y prácticas de los actores educativos

Cualquier experiencia o cualquier voluntad que intente cambiar las condiciones culturales y sociolingüísticas adversas para promover un desarrollo plural depositan en la educación una enorme confianza, tratando de ir más allá de las luchas políticas. En este trabajo, nos acercaremos a las ideologías y procesos escolares que ocurrieron simultáneamente a la creación de nuevas políticas públicas, a la reorganización institucional del sector educativo y a los diseños curriculares y técnicos para incidir en las aulas costeñas multiculturales. Para sugerir el tipo de relación entre estas diversas dimensiones del cambio educativo y lingüístico, haremos referencia a las concepciones y prácticas de los actores sociales que participaron en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (en adelante, PEBI), proyecto pionero de escolarización indígena en Centroamérica, apoyado desde sus inicios por la agencia italiana de cooperación Terra Nuova⁷.

El caso de estas regiones nicaragüenses permite abundar en el debate acerca de las condiciones que se requieren para que una reforma educativa y sociolingüística alcance sus objetivos, con éxito. Parece haber gran acuerdo sobre la infructuosidad de la estrategia de promover y diseñar las reformas desde los centros institucionales (Cf. Murillo 2003). Cancelada la estrategia de los Ministerios de Educación como gestores, conductores y aplicadores de los cambios deseados, se enfoca la mi-

⁷ Evaluación realizada en marzo y abril de 1996, en 12 escuelas del PEBI.

rada hacia cierto tipo de organizaciones de las comunidades educativas, tales como las sociedades de información y conocimiento (UNESCO 2002) y comunidades de aprendizaje. Es decir, actualmente se espera que la transformación o enriquecimiento de la educación en las regiones étnicas actuales provenga principalmente del nivel de las realidades y prácticas escolares específicas. Más aún, si se prevé la democratización de la gestión educativa de las comunidades costeñas, mediante modalidades de participación integral y control comunitario. Por ahora, este ciclo de cambio muestra los signos de un proceso no lineal, a largo plazo.

Una implicación del planteamiento anterior es que la problemática de la educación bilingüe no es solamente de carácter político. La cuestión de fondo es que quizás no podamos realizar una evaluación o imaginar una reforma de la educación para la población afro-indoamericana de la costa atlántica, si no cambiamos nuestras concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación y cuántos procesos hay que desencadenar e integrar para provocar un desarrollo efectivo y favorable. Hasta el momento, se dispone más de descripciones para reafirmar la necesidad de transformar el sistema, principios cognitivos y prácticas escolares, que de propuestas y estrategias de cambio.

Diagnósticos realizados durante la década pasada nos permite acercarnos a los sujetos de estos cambios educativos y sociolingüísticos. Paolo Venezia (1996), por ejemplo, menciona que la educación intercultural en Nicaragua, siendo una reivindicación de los pueblos indígenas y criollos de la Costa Caribe, es casi totalmente ignorada fuera de este ámbito geográfico. Hasta la actualidad, importantes sectores de la sociedad costeña siguen teniendo de ella un conocimiento muy superficial y en algunos casos se difunden y alimentan prejuicios. En ninguna de las dos regiones autónomas ha logrado un nivel de consenso que le permita un desarrollo armónico.

En la zona Miskitu, según Paolo Venezia, la consolidación de una educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo parece seguir dependiendo demasiado de las agencias de cooperación y, en el momento en que ésta se debilita, se corre el riesgo de regresar de un modelo de transición a una escuela monolingüe castellanizante. Por tanto, hay que considerar esta situación como una de las implicaciones de la discriminación lingüística en la Costa Caribe. La persistencia de una fuerte diglosia en la realidad cotidiana, sobre la cual muy poco han influido la Ley de Lenguas, el Estatuto de Autonomías (período sandinista) y otras disposiciones jurídicas.

En la RAAS, Región Autónoma del Atlántico Sur, por la presencia de minorías étnicas como Ramas y Garífunas, la situación sociolingüística es aún más compleja. Algunos sectores hispanohablantes parecen ver en el inglés-creole una amenaza al control que mantienen sobre la sociedad costeña.

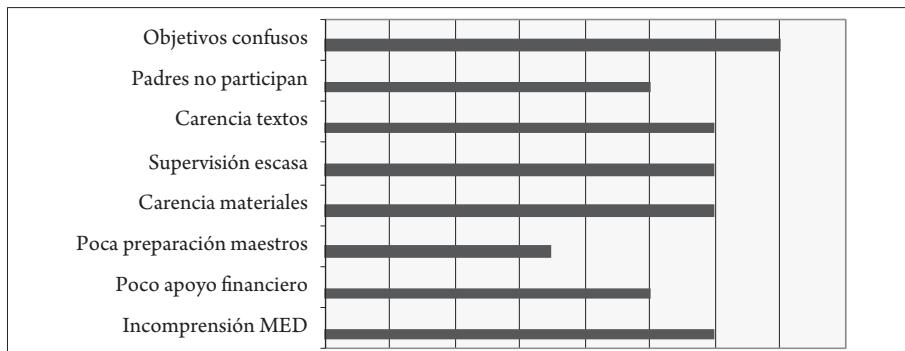
En el sector de las Minas (Departamentos de Rosita y Bonanza), donde se ubican las comunidades Mayangnas, la falta de escuelas, aulas y maestros constituyen los problemas más graves. En 1993, en las pequeñas comunidades sólo pocos alumnos podían acceder al tercer grado y ninguno, al cuarto. La mayor parte de los niños tiene una vida escolar muy breve, durante la cual es imposible afianzar las habilidades relativas a la lectoescritura, al cálculo o la práctica de la segunda lengua.

En Puerto Cabezas (Bilwi), Región Autónoma del Atlántico Norte, la mayor parte de los maestros son miskitos y bilingües incipientes respecto del castellano. Algunos padres quieren que sus hijos reciban clases en español y no en miskitu. Esto ha generado problemas con educadores que imparten sus clases en miskitu...la enseñanza en miskitu parece ser solamente una consecuencia de la incapacidad de algunos maestros de hablar bien el español. Por eso, los padres critican el uso limitado del castellano en el primer grado y consideran como un atraso la introducción de la lectoescritura en esta lengua 2º grado (Venezia, 1996).

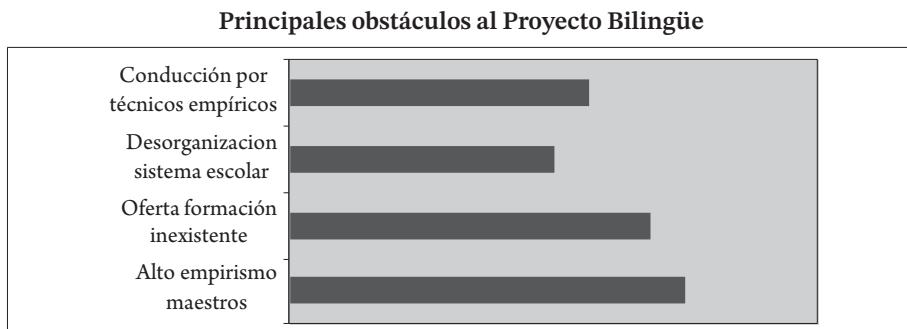
Según Gurdián y Salamanca (1991), la inclinación de los padres por el aprendizaje del español en los alumnos de los programas bilingües causa presiones sobre los profesores. Técnicamente, esta preferencia no es compatible con el sentido de la educación bilingüe. La única justificación de esta orientación es la deserción de los alumnos en los primeros grados. La situación en los centros urbanos es ligeramente diferente. Allí, padres y niños son bilingües; por otra parte, la educación en español es también una opción con ventajas (materiales didácticos). Por eso, también en los contextos urbanos la opción escolar bilingüe tiene menos aceptación.

Bernardine Dixon (2001) presenta aspectos críticos que producen cuestionamientos al Proyecto Bilingüe y que llevan a una educación de muy baja calidad:

Principales dificultades del Proyecto Bilingüe Intercultural



En un reporte de 1993 del Programa bilingüe de la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN, se identifican las principales dificultades:



En la región Sumu-Mayangna, según Eloy Frank (2001), hay aceptación de la propuesta bilingüe. Destaca que los pobladores sienten orgullo por el mayor uso de la lengua y valoran su identidad cultural. Están muy dispuestos a enviar a sus hijos a la escuela. Hay participación de los padres en los Consejos, en los diversos trabajos y gestiones para mejorar las condiciones de las aulas. En suma, se está logrando que los niños aprendan a leer y escribir en su lengua materna, aunque siguen las deficiencias de la enseñanza y aprendizaje escolar del español. El uso de la lengua materna da confianza a los alumnos: hay más participación y autoestima.

No todos los idiomas dominados conservan una misma relación de dependencia respecto del idioma dominante, señala Guillermo McLean (2001). También hay dificultades a nivel de las capacidades de los hablantes. Los maestros bilingües, por ejemplo, tienen un dominio rudimentario del español y una formación insuficiente. La enseñanza de español como L2 es una de las áreas del proyecto escolar bilingüe que requiere mayor atención. Hay una tendencia marcada a usar la L1 como lengua de instrucción en todos los casos, con el pretexto de que el alumno “debe entender lo que escucha”.

a) Sobre la aceptación y comprensión de la innovación bilingüe intercultural

En general, los sectores y sujetos de la educación bilingüe en la costa atlántica perciben más los problemas ideológicos y administrativos, es decir, aspectos que remiten más a cuestiones de justicia, equidad y eficiencia interna. Sin embargo, en tales cuestionamientos no se observa la presencia de referentes históricos tales como el de desarrollo regional y la autonomía.

Existe una identificación de los padres y de los maestros con el PEBI, pero no una comprensión suficiente acerca de los objetivos y alcance del proceso escolar. Esta identificación se basa en tres razones principales: 1º una mejor relación maestro-hijo: respeto, cordialidad, 2º un reconocimiento por la aparición de los contenidos culturales en los libros de textos y 3º un menor costo económico de la escuela del PEBI⁸.

Las autoridades civiles comunitarias apoyan los principios de la propuesta educativa (función de la lengua materna, apoyo en la cultura propia) y el equipamiento de libros adecuados, pero no participan de la política de lenguaje a mediano plazo y exigen resultados lingüísticos inmediatos⁹. Se trata de un fenómeno ideológico, que muestra una insuficiente comprensión de las estrategias de desarrollo bilingüe armónico que plantea el proyecto PEBI y de las relaciones interculturales y socio-lingüísticas en la costa. En rigor, se emplean concepciones fundadas más bien en el prestigio estereotipado, antes que en las estructuras lingüísticas y las prácticas comunicativas. Opiniones muy generalizadas afirman que el inglés es un idioma de uso internacional y beneficia mucho más a los alumnos de este proyecto.

En esta misma perspectiva ideológica, hay que anotar el caso de los padres que han desarrollado sólo un bilingüismo incipiente, pero que radicalizan la necesidad del español, pues demandan de la escuela esta competencia, aunque reconocen que en sus casas no hablan el español. Es decir, esta lengua no forma parte de la comunicación intragrupal de esas familias, anulándose cualquier efecto de exposición espontánea de los niños al español.

Destacadamente los maestros prefieren el permanecer en el PEBI porque están motivados, y lo sienten propio, pero reconocen una falta de preparación profesional e inseguridad en la didáctica.

Los padres, autoridades y líderes tienen la expectativa de que los alumnos tengan una mayor continuidad educativa, aunque admiten no satisfacer los indicadores de matrícula y asistencia que exigen el sistema escolar para crear nuevos grupos o centros educativos. De manera indiferenciada, además, aluden a la baja inversión de recursos financieros de todos los organismos que intervienen en el sostenimiento del proyecto.

⁸ En el momento de la evaluación de 1996, los técnicos para la aplicación de la propuesta educativa bilingüe no se coordinan con los técnicos de capacitación y formación. Así, las asesorías de los cooperantes de Terra Nuova no siempre coinciden con las recomendaciones del Ministerio de Educación.

⁹ No se dispone de explicaciones adecuadas en el ámbito de los técnicos educacionales en torno a los problemas lingüísticos identificados en estudios, como los de G. McLean y J. Freeland (1994). Especialmente sobre el deficiente aprendizaje del español, o las dificultades por el uso del inglés Standard.

Por otra parte, es necesario acotar que las comunidades estudiadas, desde el punto de vista de su grado de integración a las redes comunicativas, tipo de escolaridad y economía, se encuentran en un continuo de evolución histórica que tiene dos extremos: una fase anterior, remota de predominio de lo indígena y la organización ancestral local. Por el otro extremo, se encuentra una fase actual de integración intercultural, donde predomina el bilingüismo funcional, la actividad productiva diversificada, la migración cada vez más generalizada y la mayor escolaridad. Y entre estos extremos, modalidades en transición.

A partir de la información sobre actitudes lingüísticas, se registran cambios valorativos favorables hacia la lengua indígena, que se traducen en una creciente aceptación del modelo de educación indígena por parte de los maestros, al menos en términos discursivos. Los padres de familia aceptan el uso de la lengua materna en el aula, aunque no comprendan el uso y la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna.

Al respecto debemos de reconocer que la lengua indígena sigue experimentando una situación de lengua subordinada, con menos status, ya que sólo predomina en los espacios públicos informales de comunicación: se usa en el hogar, en la comunidad y en la escuela se utiliza cada vez más. Esto puede significar un cambio en la organización pedagógica de la escuela indígena cuyo resultado tiene mucho que ver con la evolución del fenómeno social del status y funcionalidad de los idiomas indígenas en la sociedad costeña nicaragüense. Un posible resultado es que se legitima la función pedagógica de la lengua indígena con o sin presencia del castellano.

Toda esta discusión es necesario enmarcarla a nivel de las expectativas de los actores de esta situación social. Como es sabido, las expectativas muestran una gran correlación con las necesidades y las experiencias de los sujetos, a partir de las cuales se construyen los parámetros de desempeño, de éxito y de aceptación en el ámbito social. En este sentido es explicable que el español esté arraigado en las expectativas y necesidades de los hablantes indo-afroamericanos. Para que la lengua indígena represente un parámetro eficaz de experiencia y desarrollo es preciso, al menos, que ocurran dos condiciones:

- Que las instituciones educativas de la región legitimen y demuestren que las escuelas pueden funcionar y obtener resultados formativos utilizando recursos culturales originarios.
- Que en la sociedad se desarrolle e internalicen los valores de pluralidad y convivencia de la diversidad étnica y lingüística, a fin de atribuir un estatus de igualdad a las lenguas indígenas.

b) La enseñanza y aprendizaje en las aulas bilingües costeñas

En distintos grados existe un clima sociopedagógico favorable en la clase, puesto que se da una comunicación cordial entre profesores y alumnos, hay respeto a los niños y mayor participación cuando se utiliza la lengua materna, lo cual es una buena base para la calidad educativa.

La organización del aula se basa en criterios tradicionales, donde el profesor es el único conductor y centro que propone las actividades y pre-establece las respuestas, o sea, sucede lo que algunos especialistas llaman estructuras de desentendimiento: el profesor antepone su lógica de comprensión a la lógica e interés de los alumnos.

Los maestros han interiorizado de manera inflexible la regla de la lengua de instrucción del método directo: L1 para L1 y L2 para L2, rechazan de los cambios de carril lingüístico, como si no se usarán frecuentemente en la comunicación intra-grupal. Particularmente grave es para la enseñanza de L2 (español): se sostiene esta regla, aunque sea evidente que los alumnos no tienen ni siquiera un umbral básico de proficiencia oral en español, es decir, no entienden las instrucciones y lo cual fatalmente conduce a que no trabajen, a que no hagan nada en la clase, cosa observable a simple vista en las aulas, es decir, no hay inputs comprensibles en la lengua de instrucción. En suma, opera de facto una distinción entre lengua de escolarización y lengua cotidiana. Reconocen hablar Inglés Creole, como idioma materno, pero solo aceptan el Inglés Standard como lengua escrita escolarizada.

La estructura de la tarea académica o de procesos cognitivos de la clase tiene un nivel deficiente de aprendizaje. Los procedimientos de lectura coral, repeticiones, copia y dictado, impiden la comprensión de las implicaciones lógicas de los contenidos escolares, es decir, los niños ocupan más tiempo en los procedimientos de forma o disciplina¹⁰.

Las mayores implicaciones en lo que respecta a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje es la separación de la lengua oral de la lengua escrita y el grafocentrismo en la lectoescritura. Esta prioridad en las formas lingüísticas excluye la comprensión del algoritmo de la lectoescritura y del contenido proposicional de las estructuras lingüísticas y también las reglas del entendimiento comunicativo. Entonces, la

¹⁰ Registramos una clase con el verbo ‘tener’, donde la repetición duró alrededor de veinte minutos. Los alumnos repetían incesantemente, de un modo mecánico, ejecutando otras acciones no verbales simultáneas: comían, jugaban, saltaban. Existen videogramaciones al respecto que pueden aprovecharse en capacitación.

escuela propende más al aprovechamiento lingüístico formal, más superficial que comprensivo y comunicativo.

Una grave consecuencia didáctica en la enseñanza escolar de las lenguas es el nulo deslinde metodológico entre alfabetización y lengua escrita, por una parte. Por otra, la equivalencia absoluta entre castellanización y adquisición de una segunda lengua. Al menos, esta situación no permite identificar el aprovechamiento lingüístico y el dominio comunicativo de los alumnos que son atribuibles explícitamente a la enseñanza y aprendizaje escolares de las lenguas. Las asesorías y la capacitación no ayudaron grandemente en este sentido.

Otra consecuencia de esta concepción grafocéntrica y autónoma del lenguaje escolar es que las prácticas docentes observadas muestran más bien experiencias peculiares de los maestros frente a sus grupos, antes que una aproximación a los principios y valores contenidos en la teoría de la educación intercultural bilingüe. De modo que las metodologías didácticas no se relacionan, estrictamente hablando, con la normatividad y la supervisión ejercida por las instituciones educativas.

Una vía de solución a esta incompatibilidad entre propuesta educativa y realidad escolar es identificar los aspectos que mejor traducen una política EIB de recuperación o mantenimiento y descubrir sus espacios y lógicas en las aulas concretas. En principio, son claramente identificables tres componentes: 1º un currículo diferenciado, ajustado a fines y necesidades de la sociedad, 2º relaciones sociales en el aula compatibles con principios de participación, organización, reflexión y libertad de expresión y 3º las condiciones para la calidad y pertinencia de la enseñanza-aprendizaje. La extensa bibliografía sobre la educación indígena bilingüe revela que esos componentes constituyen las principales discusiones de la investigación en este campo. Estos tres aspectos medulares del modelo intercultural bilingüe (lo curricular, lo cognitivo y lo comunicativo) han sido observados a través de técnicas del microanálisis etnográfico, propuestas por autores como Cazden (1982), Philips (1983) y F. Erickson (1985, 1987, 1991 y 1993).

El aspecto interactivo-comunicativo, por una parte, bien refleja las condiciones sociales reales de uso y valoración hacia las lenguas y las culturas de la región. Por sus conexiones con los procesos cognitivos de los alumnos indígenas, los padres aceptan cada vez más el uso sistemático de las lenguas autóctonas en las prácticas educativas. Los maestros pueden conducir experiencias completas de enseñanza de la lectoescritura en la lengua materna, haciendo cada vez más posible la evaluación del aprendizaje lingüístico. Estos aspectos valorativos ocupan una parte central del análisis de actitudes, demostrándose el hecho de que para determinar la aceptación de una determinada política educativa es necesario tener muy en cuenta las concepciones y expectativas de la población destinataria.

El aspecto cognitivo, por otra, constituye un espacio fundamental de la nueva política educativa. Es el vértice donde confluyen el saber, la formación, la cosmovisión y las relaciones sociales de todo alumno. Sin embargo, todavía es muy poco estudiado. En este proyecto, prácticamente, se ha trabajado sin antecedentes para los distintos grupos étnicos nicaragüenses. En este punto, se debe programar la enseñanza diferenciada para las distintas dimensiones del lenguaje: lengua materna vs. segundas lenguas; lengua hablada vs. lengua escrita; comunicación escolar vs. comunicación social; sistema lingüístico vs. otros lenguajes; escritura alfabética vs. escrituras culturales.

Las dimensiones valorativo-ideológicas de los padres, maestros y autoridades de las comunidades indígenas conforman el campo donde se construyen y legitiman las decisiones sociales para apoyar o rechazar proyectos institucionales, casi con independencia de la calidad técnica y el sustento científico de las innovaciones educativas que se desea implantar. Es más, casi al margen de las evidencias que reflejan los niveles objetivos del pobre aprovechamiento escolar que exhiben los alumnos. Un resultado tradicional y esperable sería una estrecha correlación entre lengua indígena, dominio oral y habilidades receptoras, debido a la ausencia de enseñanza bilingüe y a los aprendizajes no significativos que han propiciado las escuelas.

Por último, el desarrollo bilingüe es una empresa esencialmente social que debe involucrar todas las fuerzas sociales, sicológicas y educativas dentro de la edificación de percepciones positivas del alumno hacia las lenguas en contacto. En medio de tales fuerzas se encuentran la familia y la escuela. Al nivel de la institución escolar, la formación de maestros deberá articular los datos socio-sicológicos del desarrollo bilingüe para permitir a los formadores comprender la totalidad del problema y favorecer una disponibilidad lingüística valorizando la lengua materna para un desarrollo bilingüe aditivo.

3. Conclusiones

Cualquier cambio en la educación y en la dinámica sociocultural compromete un proceso de largo alcance que implica no sólo transformaciones en la escolarización, sino también en las relaciones sociales y culturales, mediante instituciones que “asesoran” a la sociedad en el cambio hacia el multiculturalismo plural. En la costa caribe de Nicaragua, la tragedia de una guerra civil y la derrota electoral de una experiencia revolucionaria de izquierda, la transición mediante una reforma educativa gestionaria (autonómica), interculturalista y bilingüe partió desde un escenario de instituciones públicas colapsadas, sin recursos humanos preparados y sin un financiamiento equitativo.

Como en otras latitudes, el desarrollo educativo interculturalista y gestionario ha requerido la reingeniería de todo el sector educacional y cultural en la costa caribe. En lo inmediato, el sistema escolar ha debido recuperar logros en la enseñanza de lenguas maternas y segundas lenguas en ambas regiones autónomas, producidos tanto por centros educativos públicos como privados vinculados a instituciones religiosas. Es decir, el sistema escolar ha seguido la estrategia de abrir el camino a la propuesta intercultural a partir de experiencias de enseñanza bilingüe, que aplican soluciones a los problemas lingüísticos, didácticos y afectivos de los alumnos bilingües. Esas experiencias pueden tener un efecto multiplicador más eficiente que crear nuevas instituciones formadoras. Es el caso del colegio ‘Dinamarca’ en Bluefields (Región Autónoma del Atlántico Sur, RAAS).

En la actualidad, el gobierno central de Nicaragua, los Gobiernos Regionales y las instituciones financieras globales invierten más en educación de las poblaciones indígenas y afro nicaragüenses de la costa atlántica. Por eso, a poco menos de 10 años, se observa una tendencia al crecimiento y diversificación de la oferta educativa, de programas de formación en el nivel de licenciatura y posgrado y de acciones de transformación de instituciones del sector.

El desempeño del emergente y reducido sector de técnicos, funcionarios y formadores con que cuenta el SEAR tiene una gravitación enorme en las acciones de planificación, acompañamiento y asesoría pedagógica, cuyos principales artefactos de cambio son los libros de textos y las prácticas docentes bilingües. Con el apoyo de organismos financieros multilaterales (Banco Mundial, BID), Agencias de Cooperación Técnica (Terra Nuova, Finlandia, Noruega) y expertos solidarios comienzan a observarse los beneficios de tres polos de desarrollo académico en la región: primero, la institucionalización de centros formadores; segundo, la realización de un programa básico de investigaciones educativas, lingüísticas e históricas y tercero, un incipiente proceso editorial. Ciertamente, se requiere de una profesionalización rápida de responsables técnicos y directores de escuelas, mediante programas de capacitación y entrenamiento semejante a los de URACCAN y otras instituciones (las Escuelas Normales, reestructuradas).

Las bases políticas y educativas del SEAR constituyen una propuesta educativa válida para todo el país, que es multiétnico, multilingüe y pluricultural. De hecho, la interculturalidad comienza a ser aceptada por representantes del Ministerio de Educación, por lo menos a nivel del discurso, como enfoque educativo adecuado, abriendo la posibilidad de cambios en el sistema educativo en todo el país.

Desde la sociedad emerge la necesidad de información, discusión e involucramiento de los padres, comunicadores sociales, funcionarios y líderes en los trabajos y problemas técnicos y especiales de la educación intercultural bilingüe, tales como

la influencia de la situación sociolingüística, el tiempo y las condiciones que se requieren para que el alumno experimente la transferencia lingüística de la lengua materna (L1) a la segunda lengua (L2). Por eso, cada vez que se promueve una política de lenguaje o de educación orientada a fines socioculturales, se debe establecer un plan de desarrollo educativo y sociocultural de las Regiones Autónomas a mediano y largo plazo, en la cual se prioricen ciertas metas que conciten el esfuerzo permanente de la sociedad.

Finalmente, el aumento de debates, foros, investigaciones, evaluaciones y experiencias ejemplares en el campo de la educación de población indígena y afrodescendiente de Nicaragua, a partir de la pasada década, ha permitido identificar y construir un panorama cada vez más preciso acerca de las necesidades, recursos y condiciones necesarias para la aplicación pertinente y diferencial de los procesos educativos en contextos interculturales. Poco a poco, a partir de una interacción nueva entre comunidades locales e instituciones globales, los procesos escolares indígenas abandonan el síndrome de experiencias aisladas, sin diálogo con otros sectores sociales, sin información compartida e intercambiada y toman paulatinamente rumbo hacia la calidad, sostenibilidad e inclusividad en sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Cazden, C. (1982). *El discurso en el aula*. Ed. Paidós.
- Consejos RAAN y RAAS. (1997). *Plan 1997 de apoyo a la educación intercultural bilingüe de la RAAN y de la RAAS, Nicaragua*. Manuscrito no publicado.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Dixon, B. (2001). *Investigación evaluativa del PEBI-RAAS*. En H. Muñoz (Ed.), *El futuro desde la autonomía y la diversidad. La educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas de Nicaragua y otros países latinoamericanos* (pp. 149-172). Universidad Autónoma Veracruzana.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Michigan State University.
- Erickson, F. (1987). *Transformation and School Success: The politics and culture of educational achievement*. Anthropology & Education Quarterly, 18(4), 335-356.
- Erickson, F. (1991). *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. University of Pennsylvania.
- Erickson, F. (1993). *El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en*

- clase. En H. Velasco (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 325-353). Trotta.
- Frank, E. (2001). *Apreciaciones sobre el Programa Mayangna, pueblo sumo*. En H. Muñoz (Ed.), *El futuro desde la autonomía y la diversidad. La educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas de Nicaragua y otros países latinoamericanos* (pp. 173-178). Universidad Autónoma Veracruzana.
- Freeland, J., & McLean, G. (1994). *Informe final sobre las necesidades lingüísticas del estudiante de la Costa Caribe de Nicaragua para la elaboración de un currículo de idiomas*. URACCAN, Managua.
- Gurdián, G., & Salamanca, D. (1991). *Autonomía y educación bilingüe*. Wani, 9, enero-abril.
- McLean, G. (2001). *Apreciación sobre el estado del arte de la EIB en la costa caribe nicaragüense*. En H. Muñoz (Ed.), *El futuro desde la autonomía y la diversidad. La educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas de Nicaragua y otros países latinoamericanos* (pp. 121-131). Universidad Autónoma Veracruzana.
- Muñoz Cruz, H. (2001). *Opinión sobre la educación bilingüe en las regiones autónomas de Nicaragua*. En H. Muñoz (Ed.), *El futuro desde la autonomía y la diversidad. La educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas de Nicaragua y otros países latinoamericanos* (pp. 195-231). Universidad Autónoma Veracruzana.
- Muñoz Cruz, H. (2004). *De proyecto a política de Estado: la educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. Ministerio de Educación de Bolivia.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2). URL: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Philips, S. (1983). *An ethnographic approach to bilingual language proficiency assessment*. En C. Rivera (Ed.), *An ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment*. Multilingual Matters Ltd.
- Programa Educativo Bilingüe RAAN. (1993). *Empirismo y educación bilingüe, un estudio de 10 escuelas rurales en la RAAN*. Bilwi.
- Romero, G., et al. (1992). *Persistencia indígena en Nicaragua*. Centro de Investigaciones y Documentación de la Costa Atlántica-UCA.
- UNESCO. (2003). *Information and communication technologies in teacher education. A planning guide*. En E. Khvilon (Coord.), Division of Higher Education, Paris.
- Venezia, P. (1996). *Didn't you say you were not going to dig us until we were all fit? El reto de la educación intercultural en Ni-caragua*. En H. Muñoz (Coord.), *In-*

- vestigaciones Lingüísticas 3* (pp. 363-387). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Venezia, P. (2001). *Los pueblos de la costa caribe nicaragüense y su educación: las lecciones que aprendimos*. En H. Muñoz (Ed.), *El futuro desde la auto-nomía y la diversidad. La educación intercultural bilingüe en las Regiones Autónomas de Nicaragua y otros países latinoamericanos* (pp. 135-147). Universidad Autónoma Veracruzana.

Sección 3

EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO INTERCULTURAL

Clases sociales en la comunicación y en la configuración de etnicidades: una omisión en el análisis de la realidad indoamericana¹

Preliminares

La sociolingüística en América Latina es una ciencia social que se ha ocupado de las reivindicaciones socioculturales indoamericanas desde los años 70, pese a que no ha podido consolidar un desarrollo científico propio y, especialmente, a que no ha hecho efectivo aun el compromiso sociopolítico que proclamó en sus inicios². Los principales referentes de formación profesional y de investigación de esta disciplina en la región latinoamericana apuntan hacia problemáticas convergentes con esa vocación, tales como la situación subalterna de los pueblos indoamericanos, las crisis y rezagos en educación escolar, la compleja y exponencial migración interna y transnacional y, de manera muy subordinada, la desigualdad social y cultural en materia de lenguaje; más específicamente, las consecuencias de las diversidades étnicas y las estratificaciones sociales de clase en las interacciones y actividades comunicativas.

La escasa importancia atribuida en el programa científico de esta disciplina a las discusiones sobre las interrelaciones entre las lenguas históricas copresentes en las sociedades actuales con las etnodiversidades y las estratificaciones de clases sociales representa un claro indicio de que no se han acumulado suficientes conocimientos propios sobre la naturaleza, estructura e impacto de estos conflictos sociolingüísticos, pero además que no se han aprovechado creativa y críticamente los aportes de las teorías sociales en esta materia. Con todo, esta disciplina goza de difusión y aceptación en los contextos sociales concernidos³.

¹ Héctor Muñoz Cruz, Universidad Autónoma Metropolitana–Ciudad de México (DF), México. E-mails: hmc@xanum.uam.mx, hmuñozcruz@gmail.com. DOI:10.1590/ CC0101 -32622019216705. Recibido el 6 de febrero de 2019. Aprobado el 9 septiembre de 2019. © 2019 Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Este es un artículo de acceso abierto distribuido en términos de licencia creative commons.

² Los estudios de los hechos y procesos sociolingüísticos de los contextos locales, regionales o nacionales rara vez trascienden las fronteras del país respectivo (Hamel y Muñoz Cruz, 1988)

³ Razones políticas y reformas educativas inspiradas en la industrialización y modernización para insertar a comunidades y pueblos minorizados como reservas laborales en los años 60-70 favorecieron la aceptación y la confianza en la sociolingüística.

Es interesante, por otra parte, advertir que son visibles y cotidianas las actividades de describir, regular y evaluar la importancia social de las lenguas y los modos culturales de la comunicación en los diversos dominios de las sociedades, casi sin excepción. Sin embargo, contra lo esperado, un supuesto subyace inmutable en las prácticas valorativas y de regulación que emiten comunidades, ciudadanos e instituciones gubernamentales, supuesto que se resume en las siguientes palabras: es posible intentar diseños de una sociedad multicultural armónica y plurilingüe, sirviéndonos de la lógica de economías capitalistas abiertas, que manejan subsidios y acciones afirmativas para la pobreza, las marginaciones y las desigualdades sociales. Desde esta perspectiva ideológica y de superposición a las estructuras lingüísticas y comunicativas, los discursos institucionales respectivos generan un efecto de espectacularización (LAFONT, 1980), que sugiere la ilusión o la ficción de que existe compatibilidad de intereses entre el Estado, las comunidades de habla y los ciudadanos, respecto del control de los recursos lingüísticos, simbólicos y culturales.

La verdad es que, cuando se trata de estructuras sociales específicas y de condiciones históricas y políticas determinadas, no sirven las declaraciones pluralistas y enfáticas de hablantes, administradores del lenguaje y lingüistas acerca de las desigualdades sociales y etnodiversidades en el lenguaje, porque las soluciones viables y congruentes escapan rápidamente del control de todo mundo.

La complejidad de esta tarea investigativa se dimensiona cuando miramos sus inicios en los años sesenta, lo que permite constatar que la sociolingüística ha cambiado su programa científico, sus objetivos y métodos de investigación especialmente. Esto, con la intención de llegar más allá de la mera descripción de la variabilidad, de los cambios de estructura de las lenguas históricas, de la movilidad en la funcionalidad asimétrica y de las interrelaciones hegemónicas en el multilingüismo real, con el loable propósito de interpretar mejor la naturaleza, composición y consecuencias de las transformaciones contemporáneas. En la actualidad, es una disciplina que se ocupa de todos los aspectos de la comunicación verbal en las sociedades humanas. En particular, destaca el análisis empírico detallado sobre cómo las prácticas comunicativas constituyen y reflejan a la vez las relaciones de poder y dominación, también sobre cómo el lenguaje influye en la formación y perpetuación de instituciones sociales, así como en la transmisión de la cultura, fenómenos que representan problemas centrales de las ciencias sociales contemporáneas⁴.

⁴ Un aspecto destacable en la historia externa de la sociolingüística es que por casi sesenta años de trayectoria disciplinaria ha mantenido una vocación solidaria y reivindicativa a favor de comunidades etnolingüísticas vulnerables y minorizadas, ratificando la ruptura con tendencia ascética de la lingüística estructuralista y transformacional del Siglo xx (Schlieben-Lange,

De hecho, muchos de los científicos sociales modernos más influyentes conciben los procesos sociales como procesos esencialmente comunicativos. Y sólo necesito mencionar el nombre de M. Ponty, A. Gramsci y, más recientemente, de P. Bourdieu, M. Foucault y el filósofo alemán Habermas, quienes han escrito extensamente acerca de las bases comunicativas de los procesos sociales (Gumperz, 1996, p. 33).

Paradójicamente, surge una recurrente incoherencia epistemológica cuando en ámbitos de las ciencias sociales y de instituciones públicas se discute sobre la diversidad lingüística. Se observa que siguen prevaleciendo las interpretaciones abstractas y estructuralistas de las lenguas. La teoría saussureana, que concibe a la gramática como un tópico de análisis independiente y distante de los fenómenos sociales, domina aún en las ciencias sociales y en instituciones que tienen la responsabilidad pública de asesorar a la sociedad, administrando el uso de las lenguas copresentes y fenómenos culturales de la comunicación social. En suma, a pesar de los avances logrados en el estudio de las jerarquías y conflictos socioculturales, la investigación sociolingüística no ha logrado tener influencia en la teoría social⁵, ni ha conseguido un papel orientador independiente en las políticas del lenguaje, que aplican instituciones públicas y privadas. Con cierta ligereza, algunos autores no admiten las incompatibilidades teóricas:

En Sociología, si nos ocupamos, por ejemplo, del estudio de las sociedades de clases, ¿por qué no inspirarnos simultáneamente en las lecciones de la lingüística y en las lecciones de la etnología? Vale decir, ¿por qué no proceder análogamente a como procedieron Saussure, Trubetzkoy, Jakobson y Lévi-Strauss? (Rojas, 1992, p. 18).

Una y muchas veces, desde la lingüística histórica, la geografía lingüística y algunos enfoques filológicos, se ha demostrado que la variabilidad y cambios en lenguas y formas de comunicación se deben a complejas motivaciones sociales. De hecho, pioneros estudios sociolingüísticos han ofrecido evidencias de que tanto la lengua como el habla reflejan patrones de organización sistemáticos y que operan

1977), que intentaban mantener en un sitio irreductible la homogeneidad de las lenguas y la estabilidad de los sistemas lingüísticos como principios de interpretación.

⁵ A pesar de la gran cantidad de nueva e invaluable información descriptiva de las últimas décadas, y de los nuevos conocimientos adquiridos, está lejano todavía el desarrollo de un conjunto básico de premisas teóricas, a partir de las cuales se creen consensos sobre método e información relevante sobre los procesos sociales en el lenguaje.

profundamente relacionados con la división social del trabajo en la sociedad. Hilary Putnam (1975), en particular, desarrolló innovadoras implicaciones semánticas sobre la división social de trabajo, fortaleciendo la concepción de que el conocimiento lingüístico no se desarrolla o proviene de comunidades homogéneas y abstractas, sino que refleja la complejidad y multiplicidad de la cooperación humana interaccional, sobre la cual se posibilita la vida social organizada⁶.

Cada vez es mayor el consenso de que la configuración sociolingüística de una sociedad refleja el andamio social y político de la historia de la diversidad lingüística en una sociedad, y que el impacto regulativo en los hablantes depende de formatos reflexivos sobre comportamientos y normas sociales compartidas por la comunidad de habla. Este andamio sociohistórico y político siempre implica un modelo y una dinámica específica sobre las relaciones sociales y políticas. Hablantes y autores (Downes, 1998; Crystal, 2000; Mar-Molinero; Stevenson, 2006; Muñoz Cruz, 2010) son más proclives a reconocer como factores sociales de diferenciación del lenguaje los siguientes:

When we introduced sociolinguistic variables it was mainly in relation to the two interconnected social factors of class and style. This is important but somewhat misleading, since it highlights only one particular sociolinguistic structure... The main factors are: (1) geographical space; (2) stratification; (3) social networks; (4) sex; (5) ethnicity; (6) age. These are woven together in a very subtle and complex way in a speech community (DOWNES, 1998, p. 176)⁷.

Desde perspectivas afines, las propuestas teóricas de Charles S. Peirce (1992), J-F. Dortier (2004) y D. Sperber (2005) han reafirmado la importancia de la reflexividad sobre los recursos culturales y lingüísticos. Estos autores consolidaron la concepción de la cultura como un proceso que está mediado poderosamente por las representaciones mentales, muchas más direccionalizadoras e influyentes que las reglas pragmáticas sobre las cuales se materializan verbal y no verbalmente las relaciones sociales cotidianas (Pierce, apud House; Kloesel, 1992). A su vez, las relaciones so-

⁶ A pesar de la gran cantidad de nueva e invaluable información descriptiva de las últimas décadas, y de los nuevos conocimientos adquiridos, está lejano todavía el desarrollo de un conjunto básico de premisas teóricas, a partir de las cuales se creen consensos sobre método e información relevante sobre los procesos sociales en el lenguaje.

⁷ La sociolingüística interaccional es una forma de lingüística y del análisis del discurso. El objeto de estudio lingüístico no son las frases o las cláusulas, sino prácticas comunicativas propias del uso cotidiano del lenguaje. Es claro que hablar de análisis del discurso significa algo muy distinto al análisis de las frases, ni el discurso es dialógico por naturaleza. Los encuentros reales implican un orden sistemático (Gumperz, 1996).

ciales están construidas por los hombres con los materiales que les proporciona la cultura. Y estos materiales, que son por excelencia significativos, tienen su forma privilegiada de expresión en el lenguaje. Así se constituye la realidad simbólica y es así como las relaciones sociales son intercambios de significados entre los hombres (Rojas, 1992).

En suma, es posible identificar una compleja gama de perspectivas de la investigación sociolingüística, para interpretar mejor el significado comunicativo de las estructuras de clase en contextos indoamericanos. Desafortunadamente, no ha resultado benéfico el acuñamiento crítico y positivista de conceptos indispensables de las ciencias sociales, tales como “comunidad”, “clase social”, “sociedad de clase”, “identidad étnica”, “conflicto”, “poder”, “dominación”, entre otras, las cuales resultan imprecisas o engañosas como categorías analíticas de los intercambios comunicativos interculturales, por lo que requieren ser replanteadas. Adicionalmente, hay que criticar también la tendencia muy popular de concebir estas pretendidas categorías analíticas como entidades exclusivamente ideológicas, ignorando el hecho de que los procesos sociales implican siempre prácticas comunicativas cotidianas, relaciones culturales globales y también formatos institucionales de regulación sociocultural. Es más, la gravitación y las interacciones entre estas dimensiones de la comunicación social constituyen tal vez el principal reto teórico de las intervenciones sobre la diversidad lingüística y los intercambios interculturales contemporáneos⁸.

Intentaré esbozar en este trabajo un panorama tentativo sobre la desigualdad y la estratificación en la funcionalidad de las lenguas históricas indígenas como resultados “universales” de la existencia de estructuras sociales de clase y de etnodiversidades, valiéndome de un procedimiento práctico. Distinguiré entre coyunturas o discusiones políticas relevantes sobre poblaciones indígenas, a modo de historia externa, y aspectos de la constitución científica de las estratificaciones y jerarquías en el uso y estatus de las lenguas históricas, como episodios significativos de la historia interna de la sociolingüística. La combinación de ambas perspectivas puede mejorar nuestra valoración del reto de la teoría sociolingüística por arraigar-

⁸ Trad. Cuando introdujimos variables sociolingüísticas, se relacionó principalmente con los dos factores sociales interconectados de clase y estilo. Esto es importante, pero en cierto modo engañoso, ya que sólo ilustra una estructura sociolingüística particular... Los principales factores son: (1) el espacio geográfico; (2) estratificación; (3) redes sociales; (4) sexo; (5) etnicidad; (6) edad. Estos se tejen de una manera muy sutil y compleja en una comunidad de habla (Downes, 1998, p. 176).

se en espacios relevantes de la matriz cultural, étnica y lingüística de Latinoamérica y también por aumentar el reconocimiento en el conjunto de las ciencias sociales⁹.

Perspectivas políticas sobre etnidad y clases sociales en contextos indígenas

La historia de las discusiones políticas sobre clases sociales y pueblos indoamericanos ha sido prolongada, cíclica y multifacética. Con un propósito demostrativo, mencionaré ciertas coyunturas sociopolíticas en el continente americano, a modo de casos claros, que nos ayudan a entender la situación desde perspectivas de la economía política y la crítica latinoamericana del capitalismo.

En Estados Unidos, para empezar, una nueva etapa de las interacciones entre las organizaciones indígenas y movimientos de izquierda comienza a desarrollarse, a partir de las protestas en 2017 y las polémicas en torno al apoyo de la confederación sindical AFL-CIO al oleoducto de Dakota (Dakota Access Pipeline — DAPL). Esta circunstancia denota un gran viraje; puesto que en los años ochenta, el Movimiento Indio Americano (American Indian Movement — AIM) manifestaba su claro rechazo a toda la tradición intelectual europea y occidental, afirmando que el marxismo no ofrecía a los pueblos indios de EE.UU. nada mejor que el capitalismo y que concebía a los indígenas y sus tierras como un coste del desarrollo económico (Balthaser, 2017)¹⁰.

La historia desigual de las izquierdas y de la soberanía de los pueblos indios de EE. UU. fue abordada ocasionalmente durante el siglo XX. En las primeras décadas del siglo XX, es de hacer notar, los movimientos culturales y políticos pluralistas no lograron sostener sus objetivos de etnidad y se transformaron o se incorporaron a movimientos anticoloniales y de nacionalismo negro.

En ese período, se asumía que el marxismo y las luchas indígenas no eran compatibles, debido a que a este teoriza la modernidad capitalista y la transformación histórica, tomando como sujeto al obrero industrial. Jodi Byrd (2015), respecto de la estrategia política marxista del siglo XX, plantea que las teorías de Antonio Gramsci

⁹ Existe una suerte de subordinación teórico-metodológica y temática de esta disciplina para actualizar, recrear y divulgar la nueva información científica sobre este campo disciplinario, lo que refleja las limitaciones de las instituciones e investigadores latinoamericanos para producir su propia acumulación científica.

¹⁰ Mientras que muchos sindicatos han emitido declaraciones de apoyo a la lucha de Standing Rock de los sioux en defensa de sus tierras y su tratado, el hecho de que la confederación sindical más importante de EEUU (AFL-CIO) respalda la construcción del oleoducto indica que todavía existe una brecha entre las luchas de los pueblos indígenas y las de los trabajadores. El “desarrollo” convierte a las personas y la tierra en insumos abstractos (Balthaser, 2017).

sobre las prácticas contrahegemónicas solo adquieren sentido cuando se piensa en un Estado colonial democrático multiétnico y no en una genuina independencia tribal. En suma, en este contexto el marxismo no estaría considerando los objetivos de soberanía y autodeterminación propias de los pueblos indígenas¹¹.

En América Latina, por su parte, el fenómeno de la etnicidad o de la identidad étnica se ha tornado un problema muy relevante en ámbitos de políticas públicas interculturales y medios académicos.

Cabe aclarar, sin embargo, que el empleo de las identidades étnicas para lograr avances políticos no es una estrategia nueva. Como principal fuente de referencia, la Internacional Comunista (Comintern) — a partir de las interpretaciones de Vladimir Lenin sobre nacionalidad y las colonias — defendió los derechos de autodeterminación de las minorías nacionales, incluyendo la separación de las estructuras estatales opresivas¹², particularmente en la segunda década del siglo XX. Si bien estas discusiones ayudaron a las izquierdas a comprender la situación de las minorías étnicas y el racialismo en los entornos del nacionalismo republicano, se produjeron discrepancias muy profundas en las interpretaciones sobre la lucha de clases (Balthaser, 2017).

La persistente discusión sobre si la opresión era ante todo un asunto de clase, raza o nacionalidad adquirió una orientación indoamericana en la tercera década del siglo XX. José Carlos Mariátegui postuló en 1929 que la llamada “cuestión indígena” formaba parte de las relaciones de clases, en las cuales la burguesía presionaba a un proletariado rural. Y además que podría solucionar con cambios estructurales en el sistema de la tenencia de la tierra (Becker, 2012)¹³.

¹¹ Complementariamente al enfoque sobre la raza, se destaca en estas discusiones el interés por definir lo específico de la lucha indígena, agregando la problemática de la justicia ecológica. La lucha por la soberanía indígena no sería contradictoria con el deseo de transformar la modernidad capitalista, sino que es un elemento central del mismo.

¹² En esos años, abogaba por el establecimiento de unas “repúblicas nativas independientes” para los negros en Sudáfrica y los Estados Unidos. Estas discusiones sobre el papel de la raza en los movimientos revolucionarios que surgieron en Sudáfrica y los Estados Unidos pronto se extendieron a América Latina con la propuesta de crear una República Indígena entre los pueblos quechua y aymara en la región Andina (Cuenca, 2014; Huber, 2011).

¹³ Mariátegui, en su obra principal, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, plantea que el imperio incaico “construyó el más desarrollado y armónico sistema comunista”. La historia inca estableció una base para las soluciones comunitarias de los campesinos indígenas, pero se debería progresar hacia una moderna, occidental, revolución socialista en vez de intentar a regresar al pasado incaico. Para Mariátegui, sería mucho mejor que los indígenas lucharan por la igualdad dentro de la cultura dominante en vez de marginarse de los beneficios de la modernidad (apud Becker, 2012).

El racismo, articulado consustancialmente al colonialismo como proceso histórico, constituyó una forma de violencia global que interrumpió, invadió y desgarró el curso de las historias mapuches. Las consecuencias del accionar colonial se pueden ver en varios ámbitos. Por ejemplo, por mencionar algunos: las tierras de nuestros antepasados han sido ocupadas de forma masiva como sustento económico para la República chilena, a partir de un modelo extractivista que hoy causa graves daños ecológicos... como parte de un plan de mayor envergadura para conquistar y asimilar a nuestros antepasados a la fuerza a la “chilenidad”. Sin desconocer el interesante debate que se ha abierto — el cual profundiza los antecedentes y complejiza la historia de la colonización —, nos preocupa que nuevamente las ciencias sociales sean utilizadas como intentos por deslegitimar la lucha política de nuestra gente (Alvarado Lincopi et al., 2015, p. 1).

Una coyuntura reciente y relevante ocurre en Bolivia, en la década pasada. En 2005, con la elección presidencial de Evo Morales, las identidades indígenas pasan a utilizarse como mediaciones estratégicas entre clase social y etnia, y a la vez como sustento fundamental de la acción política pública, que se puede conceptualizar como una auténtica lucha de clases desde la subalternidad etnolingüística. En efecto, los movimientos indígenas en Bolivia y otros países latinoamericanos acceden, diferenciadamente, a espacios políticos nacionales, debido a que sus movilizaciones, reivindicaciones y demandas políticas y ciudadanas incorporan discursos de identificación étnica y de pertinencia cultural (Pajuelo, 2007).

Las discusiones sobre el carácter indígena de estos movimientos políticos — por ejemplo, la controversia sobre si el mayor “beneficio y potenciación” proviene de la ideología de clase social o de una ideología étnica — colocan a los indígenas en espacios de poder que requieren de interpretaciones propias y de decisiones estratégicas que recaen en la educación, en derechos culturales y en políticas interculturales de lenguaje. Así, permanece abierta la discusión sobre si en la agenda indígena es más determinante la división social de clases que las adscripciones de la etnicidad o, como se pregunta Ludwig Huber (2011) en un balance sobre desigualdad, diferencia y política de reconocimiento: ¿En qué circunstancias se activan las identidades étnicas; en cuáles, las identidades regionales y, por último, ¿en qué condiciones se ponen en práctica las determinaciones de la estructura de clases sociales?

De cualquier forma, desde esta perspectiva política de la experiencia boliviana prevalece la categoría de “etnicidad” por sobre noción de “clase social” y desde allí se emplaza a toda la estructura social, a través de acciones políticas en contra del Estado y sectores hegemónicos. Para ello, la categoría de etnicidad se desdobra en planos grupales e individuales, entre la autoidentificación cultural y lingüística y la

categorización social (Cuenca, 2014). En resumidas cuentas, se trata de una estrategia de lucha contra las desigualdades, particularmente de aquellas que impiden el reconocimiento de los otros y su representación en la vida política social.

La historia interna de los estudios sociolingüísticos

¿Qué impactos han tenido las discusiones sociopolíticas, como las mencionadas arriba, sobre la constitución científica en torno al significado comunicativo y lingüístico de la desigualdad de clases sociales y la etnodiversidad? Un primer efecto es el reconocimiento disciplinario de que existe una evidente interrelación multifactorial entre las estructuras sociales de clase, diversidades étnicas y las lenguas históricas que se expresan en variaciones lingüísticas, patrones diferenciados de comunicación y en representaciones, algunas compartidas (formatos públicos estereotipados) y regulaciones institucionales.

Aunque no se dispone aún de un modelo teórico de consenso sobre esta interrelación compleja, hay certeza de que constituye una de las claves o vectores sobre la diferenciación y el cambio social del lenguaje.

Sin mencionar los impactos que ha tenido esta discusión en otros campos de estudio del lenguaje, destaco el caso de la sociolingüística derivada de la llamada “dialectología social”. En este campo, se formularon dos propuestas (“hipótesis de la diferencia” vs. “hipótesis del déficit”) que tuvieron gran difusión y aceptación a nivel global, las cuales conforman el llamado Paradigma de la movilidad y discriminación (Blommaert, 2010), y que tuvieron gran difusión y aceptación a nivel global por las implicaciones cognitivas, socioculturales y educativas que suscitaba el fenómeno de la desigualdad de clases sociales y minorías etnolingüísticas en sociedades industrializadas. Haré una breve referencia a esta importante discusión sociolingüística, con el fin de obtener algunas enseñanzas para analizar las diversidades en el uso de las lenguas.

La “hipótesis de la diferencia” se difunde a partir de la obra fundacional de U. Weinreich, W. Labov y M. Herzog (1968), que introdujo la concepción de que los sistemas lingüísticos combinan su estructurabilidad con mecanismos de adaptación y evolución, mediante reglas variables y flexibilidad de normas lingüísticas, de acuerdo con los estratos socioeconómicos, estilos de habla y evaluaciones de los hablantes. La propuesta se consolida y se extiende aún más con la obra de William Labov, *The Social Stratification of English of the New York City* (1966), en la cual se postula que los cambios sociales del lenguaje tienen fundamentos empíricos y racionales en el sistema lingüístico.

Se inaugura de este modo una tradición correlacionista (o, covariacionista) para interpretar las relaciones entre factores estructurales, contextuales y evaluativos dentro de un ciclo de cambio lingüístico. La heterogeneidad de formas lingüísticas para expresar un mismo significado social tiene una expresión sistemática a través de reglas variables que permiten la existencia de normas coexistentes de uso. El mismo sistema permite transiciones o posibles evoluciones (transitions), que son el mecanismo básico y primario del cambio lingüístico.

El potencial de significado social aumenta cuando las transiciones se incorporan a patrones de correlación con variables de contextualización (imbedding), entre las cuales destacan dos recursos psicológicos y condiciones de estratificación socioeconómica. Los primeros refieren a grados de atención sobre el discurso (*styles of speech*), los cuales admiten una lógica de continuum progresivo desde el modo vernacular hasta el habla de declamación oratoria o lectura en voz alta de pares mínimos. Los segundos, se asocian a atributos sociométricos materiales (“clase social”, “ingresos”, “escolaridad”) que se agrupan en categorías tales como “clase alta”, “clase media” y “clase baja”, entre otras. Este segundo mecanismo de cambio muestra que los estratos o sectores socioeconómicos poseen sus modelos propios de comunicación y conocen también modelos ajenos de referencia o contraste, lo que genera una dispersión cotidiana de modelos de lenguaje.

El tercer mecanismo de cambio (*evaluations*) consiste en factores psicosociales ideológicos o identitarios que fijan la dirección de los cambios por medio de correlaciones o parámetros de dominación y estatus. De este modo, la estratificación socioeconómica constituye el mayor factor de ordenamiento y jerarquización de la variabilidad lingüística.

En su tiempo, este paradigma covariacionista (transición-contextualización-evaluación) rivalizó con la teoría de la acomodación del habla (*Speech Accommodation Theory*), liderada por H. Giles y P. Powesland (1997), que cuestionaron el paradigma laboviano, especialmente las correlaciones con los estilos y estratos socioeconómicos y se enfocaron sobre los procesos sociales cognitivos que expresan las percepciones individuales de los hablantes sobre el contexto y los comportamientos comunicativos.

The essence of the theory of accommodation lies in the social psychological research on similarity-attraction. This work suggests that an individual can induce another to evaluate him more favorably by reducing dissimilarities between them. The process of speech Accommodation operates on this principle and as such may be a reflection of an individual's desire for social approval (Giles; Powesland, 1997, p. 235).

En esta teoría se intenta demostrar el valor de los procesos psicosociales de convergencia y divergencia para comprender la dinámica de la diversidad de hablas en los contextos sociales, independientemente de las clases sociales. Pero coinciden con Labov en que el dispositivo ideológico tiene una gravitación estratégica para determinar el perfil sociohistórico de las hablas y de los discursos.

Otra propuesta interesante que también muestra compatibilidad con el sistema de ideas de Labov, en cuanto a la determinación ideológica de los procesos sociales comunicativos es la teoría de las redes sociales como normatividad (funcional y de diferenciación discursiva) de L. Milroy (1991, p. 9).

En los años setenta, por otra parte, se convirtió en una referencia clásica la discusión sobre los códigos sociolingüísticos, que introdujo B. Bernstein (1971), a propósito de los aprendizajes escolares.

Es indudable, que la clase social determina muy profundamente las formas de socialización. La estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial, adquirida en la familia. El sistema de clases influye poderosamente en la distribución del conocimiento entre los miembros de una sociedad; también condiciona el sentimiento que les permite actuar sobre el mundo, el cual es compartido de manera desigual. El sistema de clases separa claramente las comunidades unas de otras jerarquizándolas y oponiéndolas sobre una envidiosa escala de valores. La influencia de la clase social se inscribe, por consiguiente, en tres dimensiones fundamentales: el conocimiento, la posibilidad de actuación, y la distancia u oposición entre los grupos (Bernstein, 1971, p. 5).

Según Bernstein (1971), es evidente que las diferencias entre clases sociales que viven en muy diferentes condiciones materiales ejercen influencia sobre las formas de control y de innovación de procedimientos de socialización. En consecuencia, la estructura profunda de la comunicación experimenta transformaciones, aunque no de un modo irrevocable y definitivo.

Para contrarrestar el controvertido procedimiento de las correlaciones, surge desde la tradición romanística alemana el modelo de condicionamiento recíproco desde dos direcciones (Schlieben-Lange, 1977). Una dirección es el condicionamiento social de las lenguas, en dos sentidos. Por un lado, todas las lenguas se manifiestan siempre como lenguas individuales históricas y, por eso, su existencia está asociada a una determinada sociedad, clase social, estrato socioeconómico, nación o minoría, cosa bastante visualizada en América Latina con las comunidades indígenas. Pero, además, las estructuras sociales de relevancia o sectores sociales en emergencia crean necesidades denotativas para la lengua o lenguas disponibles en una comunidad.

Se vuelve pertinente, en este sentido, la crítica de las categorías estructuralistas establecidas, tanto sociales como lingüísticas. Para comenzar están las nociones de “sociedad de clase” y “diferencias de clase” en el lenguaje. Es frecuente escuchar expresiones tales como: “se nota su origen de clase cuando habla” o “la clase alta domina en los medios de comunicación” para postular conclusiones sobre los particularismos de la comunicación lingüística en determinadas sociedades. En suma, asumir que las llamadas clases sociales viven de acuerdo con un conjunto homogéneo de creencias y valores culturales resulta siempre una simplificación extrema.

Hay que considerar, por otra parte, que existe una diferencia entre el uso cotidiano y la terminología técnica y académica. Aunque, en la búsqueda de una definición de este término, los investigadores en sociolingüística no tienen un acuerdo sobre una definición operativa que sea apropiada para todo tipo de estudio sobre las diferencias sociales en el lenguaje. Emplear la expresión “clase social en el lenguaje” como una categoría de análisis, es decir, como una dimensión a través de la cual se expliquen procesos sociales y, en particular, para sustentar acciones autogestionarias sobre la lengua, la cultura y otros bienes es algo sumamente difícil de justificar. Sinceramente, ¿deseamos que este uso de “clase social en el lenguaje” permanezca abierto a este tipo de interpretaciones o manipulaciones?

La segunda dirección del condicionamiento recíproco es el condicionamiento lingüístico de la sociedad. La lengua crea identidad. Las naciones y —quizás aún en mayor medida, las subculturas— se disgran del mundo exterior mediante lenguas comunes, que refuerzan su cohesión in-group (Schlieben-Lange, 1977).

Cualquier análisis de la diferenciación social del lenguaje debería basarse en una teoría general de la práctica social (performance, actuación), que defina la relación entre acciones no lingüísticas y lingüísticas en marcos culturales y que además replantea las dimensiones de diferenciación de los sistemas de actuación. Una teoría semejante no se ha formulado hasta ahora; por eso no podemos referirnos explícitamente a una teoría sobre las relaciones entre lenguas y estructuras de clases sociales (Gumperz, 1996; Schlieben-Lange, 1977; Luckmann, 1969).

Un aspecto central que resta por aclarar es la función de la ideología: se establecen estratos o clases también en la conciencia de los hablantes, a partir de la división social del trabajo: tipos de trabajo (manual/planificador), diferencias de ingresos y escolaridad, lo cual muchas veces impide la solidaridad de clases¹⁴. Pero

¹⁴ El problema de la ideología es también objeto de algunos movimientos de la sociología, sin que este se sujete a las estructuras de clase que hay en su base. ¿qué posición ocupa la lengua en los contextos de valoración? Cabe distinguir dos aspectos: uno, los sistemas evaluativos se transmiten en términos lingüísticos. Los mismos contenidos de lengua ofrecen ciertas categorías

si estamos interesados en obtener conclusiones acerca de las acciones humanas, un enfoque de la interrelación “lengua-clase social” seguramente prejuiciará nuestro análisis, del mismo modo en que un estudio guiado por categorías sociales no explicadas resulta muy cuestionable. Las estructuras sociales, como todos lo sabemos, están marcadas por grandes diferencias en sus creencias y valores morales y políticos. Estudios antropológicos y de política del lenguaje que emplean el factor de las ideologías lingüísticas proporcionan mucha evidencia al respecto.

No menos importante, desde el punto de vista de la evolución interna de la disciplina, es cierto nivel de frustración por los pocos resultados del énfasis evidente que se puso en el conocimiento teórico-empírico del desarrollo sociopolítico y sociocultural de las comunidades de habla y una aguda conciencia o reflexión sobre la metodología, a raíz de las insatisfacciones por la extrema “ascesis” de la lingüística del siglo XX. A mediados de los años 60 tenían vigencia por doquier las mismas premisas metodológicas de transformación, solidaridad y liberación de las jerarquías sociolingüísticas y culturales. Sin embargo, puede afirmarse sin exagerar que la alusión a la heterogeneidad sistemática, a la estratificación social fundamental y a las socializaciones múltiples en los contextos comunicativos e interacciones de actuación no llegó a formar escuela, ni mucho menos un nuevo paradigma de los estudios funcionales e históricos del lenguaje (Fishman, 1968; Fishman y García, 2011).

Ha sido E. Coseriu (1962), según B. Schlieben-Lange, el teórico que vio mejor la dificultad del estructuralismo para acotar en términos de análisis la heterogeneidad de una determinada lengua histórica. Coseriu (1962) distingue dos planos: lengua funcional, que es homogéneo, donde funcionan las mismas oposiciones estructurales, que obedece a necesidades de descripción. Y un segundo plano: la “lengua histórica concreta”, que revela la arquitectura de la lengua.

Para tipificar la arquitectura de la lengua histórica, Coseriu (1962) propone un modelo de cuatro dimensiones de diferenciación (diacronía, diatopía, diafasis y diastratia) que no están en secuencia progresiva como el modelo de Labov y que no desarrolla ninguna base sociológica o cultural para diferenciar los estratos socioeconómicos como factor de significación social.

En síntesis, las investigaciones ejemplares en sociolingüística que aluden a las estructuras de diferenciación de estratos o clases sociales no incorporan elementos de las discusiones de economía política o de sociología de la división social del trabajo o sistemas de creencias sobre dominación y jerarquías socioculturales. Más

interpretativas de la realidad preexistente. Otro, es que la lengua se convierte como totalidad en objeto de la actividad evaluativo-ideológica.

bien, las aludidas propuestas consideran las estructuras de clases sociales como categorías descriptivas del cambio en las formas y uso lingüístico. Esto es, una aplicación metodológica.

Hemos llegado, finalmente, a un punto en que tenemos que abandonar el intento de situar a la desigualdad de clases en el lenguaje en una sola esfera disciplinaria e intensificar la crítica por omisión en las discusiones estratégicas de la lingüística social contemporánea, entre las cuales tienen gran relevancia las regulaciones más bien jurídicas y escolares en políticas del lenguaje. No es la mejor solución ignorar la historia de estratificaciones, desigualdades de clases y las relaciones culturales globales en la organización comunicativa de las sociedades específicas, y modelizar la influencia de la desigualdad de clases sociales y las diversidades étnicas en el lenguaje mediante modelos analíticos basados en taxonomías discretas y representaciones relativistas bipolares del espectro sociopolítico de los hablantes. Al menos, corresponde reinstalar este fenómeno en el programa científico de la sociolingüística proclive a los pueblos indoamericanos y retomar las potencialidades que proporcionan los análisis de dominación desde etnicidades emergentes.

Conclusión

La apreciación global del significado de las clases sociales y de la etnodiversidad en el lenguaje se sustenta en enfoques de democratización y dignificación de identidades, pero el solo reconocimiento de la diferencialidad y validez de discursos y variantes lingüísticas no detienen ni revierten las prácticas de dominación y de jerarquización en el uso de idiomas y relaciones socioculturales, como indicios de la desigualdad de clases sociales. Bajo esta percepción, los significados contemporáneos de las estratificaciones sociales del lenguaje resultan ser plenamente compatibles con la pérdida de idiomas, de la distribución desigual del saber social y de la transición de los circuitos de diversidad local, nacional y global hacia parámetros de uniformidad lingüística (Calvet, 2004; Bastardas i Boada, 2002).

La estructura social de clases y la etnodiversidad actúan sobre la estructura profunda de la comunicación en el curso de las diversas socializaciones que determinan la trayectoria social de los hablantes. Si bien estas configuraciones no se reducen a los aspectos lingüísticos, tampoco existe un modelo teórico de consenso que defina estas determinaciones. La realización de este tipo de análisis permite comprender la naturaleza comunicativa de los procesos sociales, la forma como estratos, grupos y clases se delimitan y cómo opera, a modo trasfondo principal del asunto, el fenómeno de la dominación simbólica en sociedades complejas modernas, donde coexisten diversas estructuras sociales, no sólo las de clases sociales.

En este período de complejas transiciones de cambios políticos y socioculturales surgirán conflictos, vacíos de investigación y barreras de distinto tipo en los marcos legales, institucionales y comunitarios para aceptar nuevos discursos y prácticas interculturales de reconocimiento de clases sociales, en lo que se refiere a usufructo de servicios, instituciones y patrimonios. Cabe, en todo caso, la duda si en la ideología de los ciudadanos multiculturales entrará como un compromiso sincero con este tipo de reorganización liberadora y que no se asumirá como otro de los ya numerosos significantes ambiguos que mueven los discursos públicos.

Toda gestión sobre el lenguaje requiere de una comprensión precisa del multilingüismo y de la estructura de la sociedad, así como del espacio social y demográfico multidimensional. De cualquier forma, las propuestas democratizadoras deberán armonizar el desarrollo de competencias y repertorios comunicativos con la libertad y la integración democrática de los diversos estratos y clases sociales.

Finalmente, en el mundo súper diverso del siglo XXI, los seres humanos viven sus vidas en un mundo reticular de apertura y complejas interacciones que a menudo implican desarrollar vínculos existenciales significativos a más de un país de origen, un área de residencia, un sitio de trabajo y educación escolar, rebasando la correlación entre el espacio social-simbólico con el espacio socioeconómico, cuestionando supuestos muy arraigados sobre pertenencia, desarrollo y equidad (Blommaert, 2013).

Referencias bibliográficas

- Alvarado Lincopi, C. et al. (2017). El colonialismo de izquierda. CHM, 2015. Disponible en: <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/el-colonialismo-de-izquierda/>. Acceso en: 30 de agosto de 2017.
- Balthaser, B. (2017). Marxismo y luchas indígenas. *Marxismo Crítico*, 2017. Disponible en: <https://marxismocriticocom/2017/06/23/marxismo-y-luchas-indigenas/>. Acceso en: 23 de agosto de 2017.
- Bastardas i Boada, A. (2002). Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació desde la perspectiva de la "complexitat." *Noves SL, México*, 1, 1-14. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277276750_Politica_linguistica_mundial_a_l'era_de_la_globalitzacio_diversitat_i_intercomunicacio_desdela_perspectiva_de_la'_complexitat. Acceso en: 2 de septiembre de 2017.
- Becker, M. (2012). Mariátegui y el problema de las razas en América Latina. *Revista Andina, Cuzco*, 35. Disponible en: <https://www.yachana.org/research/revisitaandina.pdf>. Acceso en: 2 de septiembre de 2017.

- Bernstein, B. (1971). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Class, Codes and Control*, v. 1. Disponible en: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernsstein05.pdf. Acceso en: 2 de septiembre de 2017.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes*. Chronicles of Complexity. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrd, J. A. (2015). Mind the Gap: Indigenous Sovereignty and the Antinomies of Empire. En F. Luisetti, J. Picles y W. Kaiser (Eds.), *The Anomie of the Earth: Philosophy, Politics, and Autonomy in Europe and the Americas* (p. 110-136).
- Calvet, L.-J. (2004). Globalización, lenguas y políticas lingüísticas. En Instituto Chileno-francés. *La diversidad cultural, un debate en Chile*. Santiago: Le Monde Diplomatique, Instituto Chileno-francés/Creemos en los Sueños (p. 39-54).
- Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Crystal, D. (2000). *Language Death*. Cambridge: University Press.
- Cuenca, R. (2014). Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú. En R. Cuenca (Ed.), *Etnicidades en construcción: Identidad y acción social en contextos de desigualdad* (p. 167-216). Lima: IEP.
- Dortier, J.-F. (2004). *L'homme cet étrange animal... Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Auxerre: Sciences Humaines.
- Downes, W. (1988). *Language and Society*. Cambridge: University Press.
- Fishman, J. (1968). *Readings in the sociology of language*. The Hague. Paris: Mouton.
- Fishman, J., & García, O. (2011). *Handbook of Language and ethnic Identity: The Success-Failure Continuum in Language and Ethnic Identity Efforts*. Oxford: Oxford University Press.
- Giles, H., & Powesland, P. (1997). Accommodation theory. En N. Coupland y A. Jawarski (Eds.), *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook* (p. 232-239).
- Gumperz, J. (1966). El significado de la diversidad lingüística y cultural en un contexto postmoderno. En H. Muñoz Cruz y P. Lewin (Coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (p. 33-47). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Centro INAH Oaxaca.
- Hamel, R., & Muñoz Cruz, H. (1988). La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas. En R. Lastra, R. Hamel y H. Muñoz Cruz (Eds.), *Sociolinguística latinoamericana* (p. 227-240). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.
- House, N. H., & Kloesel, C. (1992). *The Essential Peirce, Selected Philosophical Writings, (1867-1893)*. Bloomington: University Press.

- Huber, L. (2011). Desigualdad, diferencia y “políticas de la identidad”. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (p. 97-132). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lafont, R. (1980). La spectacularisation de l'occitanophonie dans l'enquête sociolinguistique: la fonction du «retour». *Lengas, Revue de Sociolinguistique*, 7, 71-77.
- Luckmann, T. (1969). Soziologie der Sprache. En R. König (Ed.), *Handbuch der Empirischen Sozialforschung II* (p. 1050-1101). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Mar-Molinero, C.; Stevenson, P. (2006). *Language ideologies, policies, and practices: Language and the Future of Europe*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Milroy, L. (1991). *Language and Social Networks*. 2. ed. Oxford-New York: Wiley-Blackwell.
- Muñoz Cruz (2010). Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas. Concepciones y cambio sociocultural. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Pajuelo, R. (2007). Reinventando comunidades imaginadas: movimientos indígenas, nación y procesos sociopolíticos en los países andinos. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos/Instituto de Estudios Peruanos.
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce*. Bloomington: Indiana University Press, 2ºV.
- Putnam, H. (1975). *Mind, Language and Reality*. Philosophical Papers. Cambridge: University Press.
- Rojas, J. M. (1992). Estructura social, poder y clases sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colom-bia/cidse/doc21>. Acceso en: 14 de mayo de 2018.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Sperber, D. (2005). *Explicar la cultura: Un enfoque naturalista*. Madrid: Morata.
- Weinreich, U.; Labov, W.; Herzog, W. (1968). Empirical foundations for a Theory of language change. En W. P. Lehman y Y. Malkiel (Eds.), *Directions for historical linguistics*. Austin, Texas y Londres: University of Texas Press.
- Wittgenstein, L. (2017). *Tractatus logico-philosophicus-Investigaciones filosóficas*. Madrid: Gredos.

Niveles y tópicos de reflexividad sociolingüística a través de autobiografías¹

Preliminares: autobiografías e investigación sociolingüística

La utilización de narraciones autobiográficas es un recurso 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)².

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 epistemológicos tales como las interacciones y la negociación de la validez de la observación y del reporte, los cuales involucran formas reflexivas. En efecto, las prácticas autobiográficas permiten explorar modalidades de la subjetividad como el grado de conocimiento del fenómeno, la orientación y la intensidad de las respuestas de los diversos actores (Dadognet, 2004). Al respecto, la teoría de la conciencia lingüística ha tomado con interés —aunque no haya logrado consensos amplios— la tarea de posicionar el territorio de la interioridad y la subjetividad en dispositivos conceptuales y metodológicos aplicables a casos de bilingüismos sociales. Me serviré de algunas de esas propuestas para plantear mi análisis.

Dada la inclinación del presente trabajo por el fenómeno de la reflexividad sociolingüística sobre la cuestión indígena, me aproximo a principios de investigación cualitativa con el fin de enfrentar la naturaleza subjetiva del concebir y razonar sociolingüístico, con un procedimiento más frontal y productivo como es el reporte autobiográfico.

¹ Publicado 2009-12-09, *Revista Signos Lingüísticos*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Número Vol. 2 Núm. 03 (2006): enero-junio, Sección Artículos. ISSN: 1870-4042.

² La proliferación de investigaciones cualitativas basadas en historias de vida y biografías parece responder a la necesidad de contar con narraciones auténticas y sencillas para 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).

El tema de la reflexividad emerge con mayor fuerza en las discusiones acerca de representación y subjetividad. A partir de aceptar el postulado de que el conocimiento se produce social y culturalmente y que es históricamente contingente, entra en escena un número considerable de cuestionamientos sobre la objetividad de las explicaciones reflexivas y sociolingüísticas sobre la situación de las poblaciones indígenas en nuestros países. De hecho, hay elementos para considerar que existe una crisis de validez de la representación de la cuestión indígena.

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 y de poder de un sector profesional e ilustrado, que se convierten en instrumentos de autoridad e influencia en el campo del conocimiento de la vida (Foucault, 1999)³. 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 Bronckhart (2004) concibe como 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 consciente⁴.

En este trabajo utilizo textos escritos 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 corresponden a autobiografías narradas por quienes las han vivido (Denzin, 1991), con las que pretendo explorar significados en torno de coyunturas específicas de cambio lingüístico y de visiones acerca del futuro sociolingüístico multicultural plural⁵.

³ 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. 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).

⁴ Sólo cuando las formas representativas se desdoblan y se organizan en unidades discretas, se puede desplegar el movimiento autoreflexivo, característico del funcionamiento psíquico consciente (Vigotsky, 1995).

⁵ Los textos autobiográficos de estudio se caracterizan por ser: 1º Narrativos. Producen una perspectiva de secuencia y tienen como punto de partida el origen étnico y comunitario. 2º Escritos como ensayos de justificación de conductas e ideologías sociolingüísticas actuales de sus

Los textos autobiográficos no sólo expresan dimensiones de la experiencia vivida, sino que median la propia experiencia y configuran la construcción social de la realidad. Bruner (1988), al respecto, señaló que este género de relatos constituye una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito. Con ello se supera la distancia entre oralidad y relatos escritos, que es una cuestión de soporte, para incidir en lo sustantivo⁶.

El razonamiento y las valoraciones sociolingüísticas pueden considerarse “explicaciones de interés”, porque en ellas juegan un papel central los objetivos y problemas de las poblaciones etnolingüísticas. En este caso, los patrones de explicación se hacen compatibles con verdades pretendidas y demandas de reivindicación del grupo correspondiente, aunque la vinculación no sea siempre explícita (Fink, 2000). Así, toda representación o actividad reflexiva es parte constitutiva de la realidad aludida y cualquier argumentación enfática por justificar como verdadera o justa las explicaciones es un intento enfático. Pero la intencionalidad no explícita es lo que hace muy especiales estas explicaciones. De manera que la ocultación podría ser un síntoma de toda práctica explicativa de interés. Según Knuutila (2002) hay una naturaleza estropeada en estas explicaciones, lo que requiere mayor atención analítica, pero no exige ponerse a favor de otras tentativas de explicación.

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 que nos hacemos sensibles a los pensamientos e inclinaciones de otros, se va configurando la adhesión a nues-

autores. 3º Constructivistas. Favorecen la reconstrucción, reflexión y evaluación de la historia propia. El pasado al menos en su interpretación y consecuencias sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual. 4º Contextualizados en episodios rurales y urbanos de los sujetos en el Estado de Oaxaca. Y 5º Relacionales. Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos; un contexto determinado influenciará en la biografía y ésta tendrá verdadero sentido en su perspectiva interaccionista con otras vidas, contextos, situaciones, momentos históricos y momentos críticos, etc. entre los cuales se construye el significado de la propia narración. Cf. Bolívar y Domingo, 2006.

⁶ 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.

tos propios pensamientos. Así, la autoconciencia funciona como fuente de hipótesis sobre la conciencia de otros. Por tanto, las narrativas autobiográficas permiten abarcar tanto la autoconciencia como la conciencia de otros.

Diseños de trayectoria de cambio lingüístico y cultural

Los segmentos autobiográficos focalizados en aspectos sociolingüísticos confirman la naturaleza emocional, valorativa y enfática de los razonamientos y descripciones de los hablantes. En esta lógica resulta completamente necesario un comienzo entrañable, correspondiente a un origen étnico y lingüístico. Los hablantes bilingües indígenas identifican como punto de partida de sus evoluciones lingüísticas y étnicas un aspecto filial, por un parte, e histórico comunitario por otra:

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, 2006).

Desde temprana edad mi lengua fue primeramente el mixteco “sa’án 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. Todo era en mixteco, [...] fue la etapa más feliz de mi vida. (MCS, M, mixteco, 2006)⁷.

En los actuales indígenas adultos, el origen en un poblado rural y una familia de padres monolingües constituyeron factores determinantes de la socialización lingüística primaria favorable al estatus de la lengua indígena como lengua materna y 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.

En el punto de inicio de la trayectoria se registra el bilingüismo funcional progresivo 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 vitalidad de la lengua y cultura indígenas en las redes fami-

⁷ Los testimonios autobiográficos provienen de textos escritos por 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 inicial del nombre, los dos apellidos, el sexo, el idioma que hablan y el año del dato.

liares y locales. Esta percepción encaja perfectamente con la fuerza cohesionante de las lenguas originarias en los mundos locales, que tanto Calvet (2004) considera uno de los niveles del “modelo gravitacional” de los tres tipos de lenguas en la globalización contemporánea, como Bastardas i Boada (2002) reconoce en la realidad lingüística subsidiaria en 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. (MCS, M, mixteco, 2006)

En este primer ciclo de historia de los hablantes en la diversidad lingüística sin equilibrio, se asoma ya un aspecto expresivo que es la satisfacción de haber adquirido un saber y un eficiente dominio conversacional de la lengua indígena en un marco comunitario, local de respeto y trato comunicativo horizontal. Expresiones tales como “etapa más feliz” y “mayor influencia” serán proferidas con alta frecuencia en actividades reflexivas sociolingüísticas y remiten al factor de seguridad y desempeño eficiente en todas 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 aprender el aprender. La lengua indígena sirve para denominar todas las cosas cotidianas, animales, fenómenos, crea conocimientos “naturales”, recrea las palabras. Es un idioma rico en palabras, conceptos, denominaciones, literatura, leyendas, cuentos, crónicas, tiene un presente, un pasado y una cosmovisión:

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. (SP, H, chatino, 2003)

La trayectoria lingüística e identitaria experimenta cambios con la escolarización en la educación primaria. Aparecen experiencias intensas de ruptura en las prácticas comunicativas y relaciones culturales impuestas desde la educación primaria. 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 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)

Conmueven en alto grado los episodios de violencia institucional en las escuelas, en nombre de razones lingüísticas y culturales. Es dominante en los hablantes indígenas la percepción de que este período de sus vidas representa inolvidables y dolorosos momentos de abuso y discriminación, que han motivado sentimientos negativos en contra de instituciones y roles de la llamada cultura dominante. Los relatos reflejan la profundidad traumática de esta dimensión emocional de los hablantes indígenas. La escuela primaria representó para esta generación —actualmente adulta— un mundo temido y odiado, que dejará secuelas de autojuzgamiento en los sujetos:

En el transcurso de los años, esto se tornó en una tensión insopportable, 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 mitad de ese odio los guardaba para mí, porque pensaba que nunca debimos haber tomado el camino que conducía a la escuela y menos aún haber dejado nuestras tierras. (JS, H, mixe, 2003)

Uno de los aspectos principales del cuestionamiento a la escuela 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 educativa de facto de los docentes y de los padres de familia. 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. Resultan casi dramáticas las confesiones de estas personas de haber simulado y fingido, la mayor de las veces, de comprender los significados de la enseñanza que recibían. Los maestros bilingües indígenas admiten que sólo cuando ingresaron al magisterio comprendieron lo infructuoso de enseñar gramática y ortografía de la lengua española:

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)

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 “tsotsil”. (PH, H, Tzotzil, 2004)

Un nuevo cambio ocurre en las historias lingüísticas y culturales en los contextos comunitarios donde se ofrece la educación secundaria. Sólo los pueblos indígenas mayores poseen este servicio. Un fenómeno entra en escena: 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)

En este ciclo educativo los estudiantes indígenas —a través de muy diversas modalidades— entran en contacto escolar con lenguas extranjeras como áreas programáticas, especialmente con el inglés. Ese hecho produce cierta satisfacción a los estudiantes indígenas porque reconocen procesos cognitivos y fonológicos que se tornaron familiares con la práctica del bilingüismo funcional. De algún modo, el bilingüismo social se somete a una revisión conceptual y valorativa:

Sin embargo, la vida dentro de la comunidad siempre nos dio espacios de dialogo, de interacción y reconocimiento de otros saberes prácticos. La lengua materna para mí se hizo más agradable y la necesidad de comprender aún 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)

La escolarización en el nivel medio superior y universitario profundiza procesos anteriores. Definitivamente, estas actividades se realizan en ciudades regionales 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.

Como sucede en los fenómenos de migración y urbanización de poblaciones minoritarias, ocurre la formación de redes densas de hablantes bilingües, que reforzan 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 existencia de redes solidarias de identificación no impide la subestimación o la auto subestimación 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 una 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.

El ciclo laboral y profesional resulta un marco propicio para poner a prueba la eficiencia de concepciones en contra de las lenguas y culturas indígenas y más deseablemente la instalación de los hablantes en una perspectiva crítica, que ofrece resistencia contrahegemónica y promueve el pluralismo lingüístico:

Todas estas creencias que aún 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 acceso a informaciones y conocimientos técnicos para sustentar sus opciones lingüísticas, culturales e ideológicas. 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.

Uno de los esfuerzos más positivos al nivel de la consolidación identitaria es la comprobación de que las dicotomías que se asumieron en los primeros ciclos de la historia lingüística y cultural no eran sino regulaciones ideológicas, muchas veces basadas en prejuicios y excesos de autoridad. El arribo de los sujetos a estas reflexiones abre condiciones para desarrollar un nivel más abstracto de intencionalidad reflexiva (Dennett, 1996), es la toma de conciencia de que se poseen creencias 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)

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 encontramos 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)

Tal vez uno de los resultados de estos razonamientos reflexivos sea la transformación plena de la autoestima y el desarrollo de una lealtad etnolingüística, basada en

bases científicas y laborales. 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). Los testimonios citados 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. 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:

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 plano 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, 2006)

Niveles de reflexividad en los discursos autobiográficos

No es fácil la tarea conceptual de configurar un relato etnolingüístico de la vida propia, teniendo en curso nuevas y diversas experiencias comunicativas. 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. Y, por otro, que identifiquen elementos para juzgar el grado de cumplimiento de expectativas o la imposibilidad de logro.

En alta medida, la posibilidad de establecer el logro o el incumplimiento de objetivos está vinculada a hechos externos, sociales, muchas veces institucionales. En nuestro caso, las autobiografías asumen la óptica de una “victima” de la minorización, cuyas experiencias lingüísticas y culturales se dan en un mundo dominado por ideologías poco compatibles con la diversidad lingüística y la complejidad multicultural.

Esta óptica de minoría etnolingüística puede desarrollar fortalezas explicativas a partir de la visualización del conjunto de creencias que circula ‘en la voz de los pueblos’, porque no se ha tenido conciencia de que todas las lenguas son iguales

sólo en el papel. 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 barrera⁸. (JS, H, mixe, 2003)

Con base en el modelo conceptual de intencionalidad de Dennett (1996)⁹, los textos autobiográficos inmediatamente anteriores son clasificables como expresiones de “intencionalidad reflexiva de orden I”. Esta clase de intencionalidad consiste en la operación de constatar 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.

La reivindicación del origen etnolingüístico

El origen cultural y lingüístico de las personas pertenecientes a minorías etnolingüísticas o pueblos indígenas experimenta una metamorfosis completa en su valor social, a medida que aumenta la integración del sujeto. De ser al inicio un momento armónico se convierte en una barrera, un problema o un indicador 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 asa-

⁸ El énfasis es mío.

⁹ Ver también: Perry (2001).

lariado. En ambos dominios sociales ocurren discriminaciones y daños afectivos por lo demás duraderos, que originan desagradables experiencias de vergüenza o humillación, como bien se puede apreciar en los testimonios que transcribimos a continuación. El resultado sicosocial es una autoestima lastimada, un sentimiento general de incomprendición casi cruel de los individuos y sectores no indígenas o no minoritarios. Sin duda, muy arraigado 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 es adecuar los desempeños lingüísticos y comunicativos, a fin de participar sin desventajas normativas en las prácticas discursivas y comunicativas con lo demás interactantes.

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. Estrategias que documentó Labov (1966) en su clásico estudio sobre la estratificación social del inglés en Nueva York, una de cuyas consecuencias es la hipercorrección. Para el caso de hablantes de lenguas indígenas no puede asegurarse que ésa la principal consecuencia del desplazamiento del modelo lingüísti-

co propio. Tal vez los maestros bilingües indígenas incurren en la hipercorrección con mayor frecuencia, pero no tenemos mayores evidencias 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’, ‘hicistes’ ‘corristes’ sino es ‘fuiste’, ‘hiciste’, ‘corriste’, tampoco es ‘asobar’ sino ‘sobar’, así como no se dice ‘júgabanos’ sino ‘jugábamos’, no es ‘báilábanos’ 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 recursividad en la reflexión sobre creencias y prejuicios sobre el lenguaje y la población indígena. Se trata del fenómeno cognitivo que sugirió Dennett (2004, p. 68 y ss), en el cual el mecanismo recursivo de la intencionalidad se despliega hacia progresivos niveles de abstracción.

Un episodio de enorme importancia ocurre cuando se transita de un sistema intencional de primer orden a un sistema intencional de segundo orden. Constituye un gran paso para pasar al pensamiento personal. 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 metareflexivo, porque posee creencias y deseos sobre esas creencias y deseos, los propios o los de otros, y así sucesivamente.

En el caso de los hablantes de lenguas indígenas, este tipo de recursividad tiene como punto de partida la identificación explícita de las creencias y prejuicios sobre la lengua y cultura que circulan en las comunidades indígenas. Tales creencias y prejuicios ‘reales’ constituyen la sustancia de la ‘intencionalidad reflexiva de orden II’ (Dennett, 1996).

La importancia sociolingüística de este nivel II de reflexividad se demuestra en las denominaciones y temas 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’ 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).

Competencia armónica en ambos idiomas

Uno de los contenidos 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 entorno 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).

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 hecho, la castellanización. En verdad, las deficiencias y rezagos educativos y lingüísticos demandan aquí más restricciones 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 mí nada sencillo y hablar de la educación bilingüe intercultural es un asunto mucho más delicado [...] (GD, H, mixe, 2003).

[...] 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 [...] y lo que les preocupaba era como hablar español. (JS, H, mixe, 2003).

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 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).

La focalización de los discursos reflexivos sobre características de las performances locutivas refleja la sensibilidad valorativa sobre aspectos retóricos y formales de las hablas. Rasgos atribuibles a 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 ayuc ‘Ta’ño’ es ‘estar parado’ y, cuando decimos que los pollos no los queremos para cría, expresamos ‘nya tanoyaambist’, 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 escolarizadas. 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).

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:

Que lo que requieren los alumnos indígenas es aprender bien español, que necesitamos superar las dificultades de fluidez y de vocabulario en los distintos momen-

tos 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 metalingüísticas que la tradición asimiladora del castellano ha establecido en todos los sectores. No es cosa fácil desarrigar 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:

Chicahuaxtla es palabra náhuatl que significa “lugar de fuerza”, en lengua nánj niñin 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 síquica que explicita o transparenta los mecanismos de transferencia o de contratransferencia en la interacción sujeto e investigador (Devereux, 1977).

En las autobiografías aparecen ilocuciones reflexivas como las siguientes:

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).

Los [...] 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 [...] (LCO, M, mixe, 2006).

Estas acciones de autoenjuiciamiento constituyen manifestaciones de vergüenza étnica y comunitaria, si así podemos formularla, 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 gran flexibilidad y un amplio rango de adaptabilidad y de cambio frente a las circunstancias ideológicas, comunicativas y de las políticas de 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 trasmítidas 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.

Algunas reflexiones para terminar

Las actividades de predicción e interpretación del sentido de acciones, conductas e instituciones son realizadas por los hablantes en el contexto de su sociedad. Por ejemplo, sobre la base de las políticas de apertura del Estado mexicano a la diversidad lingüística y cultural, las comunidades indígenas aspiran a extender el uso de las lenguas indígenas en todos los dominios sociales. Esta expectativa constituye la intencionalidad diseñada para el conjunto de las lenguas. Sin embargo, el avance en el proceso de asimilación, aún en los dominios privados y familiares, antes exclusivos para las lenguas indoamericanas, es un indicio de que el diseño sociolingüístico de los hablantes necesita incluir categorías complementarias a la funcionalidad extendida de las lenguas indígenas¹⁰. 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.

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.

Las representaciones reflexivas contienen posturas intencionales en distintos niveles cognitivos. En este sentido, las autobiografías abren condiciones para explorar diversos y concurrentes niveles de intencionalidad reflexiva, como son las estructuras de autojuzgamiento. La acción de autojuzgamiento permite recuperar el fenómeno cultural de las culpas y vergüenzas.

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 a otros grupos “externos”. Así, la

¹⁰ Las interpretaciones tradicionalistas –también llamadas ‘esencialistas’— atribuyen un valor fundamental a la funcionalidad excluyente, monolingüe, en la supervivencia de las lenguas originarias.

conducta social se basa en sistemas de convenciones, normas de procedimiento y representaciones cognitivas que son trasmitidas y “filtradas” de generación tras generación.

Un rango de intencionalidad reflexiva “sofisticada” es la operación de redefinir categorías metalingüísticas que la tradición asimiladora del castellano 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. 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.

El universo de los indígenas es una realidad en ebullición y con muchos intereses en torno suyo. Con seguridad, una organización socioétnica más compacta permitiría una estrategia más unificada, que produciría grandes logros a escala económica y política. De ahí que se detecten diversas representaciones y proyecciones que pintan el mismo objeto con diversos tintes. 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.

Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7(20), 11-38. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/period/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf> [Fecha de acceso: 12/02/06].
- Bastardas i Boada, A. (2002). Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació desde la perspectiva de la ‘complexitat’. *Noves SL, Revista de Sociolingüística*. Consultado julio 2006. Disponible en: <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>.
- Bolívar, Antonio & Domingo, J. (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> [Fecha de acceso: 2006, noviembre, 12].

- Bronckart, J.P. (2004). Construction des connaissances et types de discourse. San Sebastian, Universidad del País Vasco, Ms.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Calvet, L.J. (2004). Globalización, lenguas y políticas lingüísticas. En: Instituto Chileno-francés. *La diversidad cultural, un debate en Chile*. Santiago: Le Monde Diplomatique, Instituto Chileno-francés/Editorial Aún creemos en los sueños.
- Caniguan, J. (2006). En la palabra nos miramos: Ideologías lingüísticas en dos comunidades mapuche de la IX Región, Chile. México: Tesis Maestría en Lingüística Indoamericana, CIESAS.
- Dagognet, F. (2004). *La subjectivité. Les Empêcheurs de penser en rond*. París: Le Seuil.
- Dennett, D. (1996). *Kinds of Minds: Toward an Understanding of Consciousness*. New York: Basic Books. A member of the Perseus Books Group.
- Dennett, D. (2004). *La evolución de la libertad*. Barcelona: Editorial Paidós Transiciones.
- Denzin, Norman K. (1991). Deconstructing the biographical method. Artículo presentado en la Conferencia AERA, en Chicago (EE. UU.), Abril.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En: Yrjö Engeström, Reijo Miettinen y Raija-Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fink, A. S. (2000). The Role of the Researcher in the Qualitative Research Process. A Potential Barrier to Archiving Qualitative Data. *Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(3). Consulta 9 de noviembre de 2005. Disponible en: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica (Escritos esenciales, III)*. Barcelona: Paidós.
- Knuutila, T. (2002). Signing for Reflexivity: Constructionist Rhetorics and Its Reflexive Critique in Science and Technology Studies [52 paragraphs]. *Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 3(3). Consulta 25 de octubre de 2005. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Lafont, R. (1979). Productivité culturelle et domination linguistique. *Lengas, N°6*. Montpellier: Centre d'études occitanes, Université Paul Valéry.

- Lafont, R. (1980). La spectacularisation del ‘occitanophone dans l’ enquête socio-linguistique: la fonction du ‘retour’. *Lengas, N°7*. Montpellier: Centre d’études occitanes, Université Paul Valéry.
- Perry, J. (2001). *Knowledge, Possibility, and Consciousness*. Cambridge-Massachusetts-London: The MIT Press.
- Schlieben-Lange, B. (1971). *La conscience linguistique des Occitans. Revue de Linguistique Romane, N°139-140*. Nancy: Société linguistique romane.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Edit. Paidós, Barcelona.

Inmigración de indígenas a Estados Unidos: el dilema entre la *americanización* y la etnodiversidad¹

1. México en la “nueva era” de la migración internacional²

La visibilidad de la migración en los países receptores se percibe como algo mucho mayor que el 2.9% de migrantes en la población global en 2005. Una visión adecuada de los costos y beneficios de la migración internacional mostraría que existe amplia evidencia de que la migración origina costos y beneficios a países expulsores y receptores, que no son compartidos de manera equitativa (IOM 2005)³.

En México confluyen diversas dimensiones del fenómeno migratorio transnacional hacia Estados Unidos, el principal destino de los migrantes en el mundo, que en el año 2000 se estimó en 35 millones de personas. 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)⁴.

La pérdida neta anual de población mexicana por concepto de migración a Estados Unidos registró un enorme incremento en las últimas décadas del siglo pasado. Pasó de 30 mil personas en promedio anual entre 1961-1970 a 390 mil en el período 2001-2003. También la población nacida en México residente en Estados Unidos aumentó notablemente desde los años sesenta. Las cifras disponibles indican que ambos tipos de población suman alrededor de 23 millones de personas (Ídem).

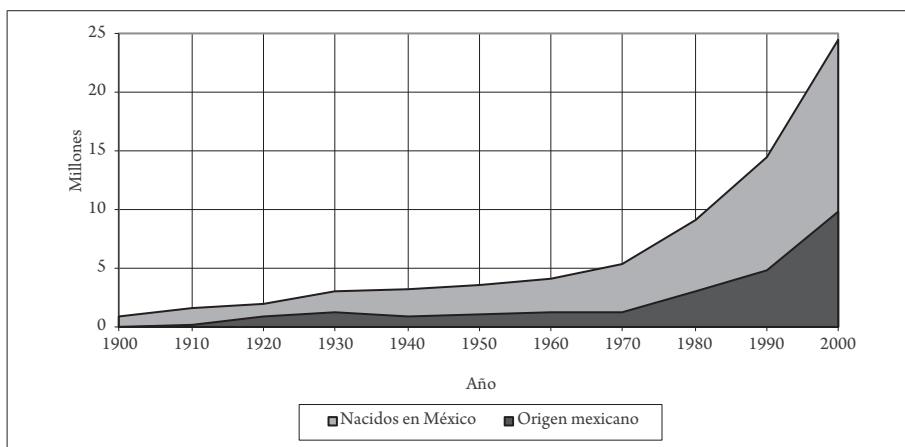
¹ Publicado en Muñoz Cruz, Héctor (Coord) (2006) *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Biblioteca de Signos, Departamento de Filosofía, ISBN 970-31-4095-7 y 9789703107957, pp. 113-148.

² Basado en la conferencia presentada en el congreso Lenguas e inmigración, Gobierno Vasco y AMARAUNA (UNESCO etxea), Bilbao, País Vasco, 8-9 de febrero de 2005.

³ La División de Población de las 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.

⁴ 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. Según Passel (2005), la cantidad de residentes indocumentados en Estados Unidos en 2005 sumó 11 millones, de los cuales más de 6 millones son mexicanos. Entre 80 y 85% de la migración mexicana es indocumentada (CONAPO, 2004:32). A su vez, Cámara de Diputados México (2003, p. 1) asegura que muchos indígenas centroamericanos se quedan en el país generando presiones sobre el empleo, salud, educación e infraestructura básica.

Gráfica 1. Población de origen mexicano y nacida en México residente en Estados Unidos 1990-2001



Fuente de 1900 a 1990: Corona Vásquez, Rodolfo: estimación de la población de origen mexicano Que residen en estados Unidos, El Colegio de la frontera Norte, noviembre 1992.

El CONAPO construyó, con base en los resultados del censo de 2000, un índice de intensidad migratoria hacia Estados Unidos para cada municipio de México. Este índice sugiere que en la actualidad sólo la reducida cantidad de 93 municipios muestran una nula intensidad migratoria hacia Estados Unidos.

La industria nacional de medios de comunicación, con frecuencia, destaca tres hechos para definir emblemáticamente la inmigración mexicana a los Estados Unidos. El primero es la presentación de la frontera como línea de tensión (Kuipers & Schofield, 2004), un escenario mortal que evoca dramáticas imágenes de migrantes ilegales en la extensa frontera con los Estados Unidos, fuertemente resguardada, pero vulnerable. Los “bordes” o zonas fronterizas son imaginadas (Popescu 2004) como asentamientos de diez millones de ilegales sin documentos que ponen en riesgo sus vidas al cruzar la frontera estadounidense, sin protección alguna (MPI, 2002)⁵.

Es manifiesta la importancia de las fronteras en el contexto de las migraciones y de los derechos de los migrantes. En este escenario resaltan las nociones de nación, nacionalidad, ciudadanía, pero también de extranjería. Ahí se hacen más intensas

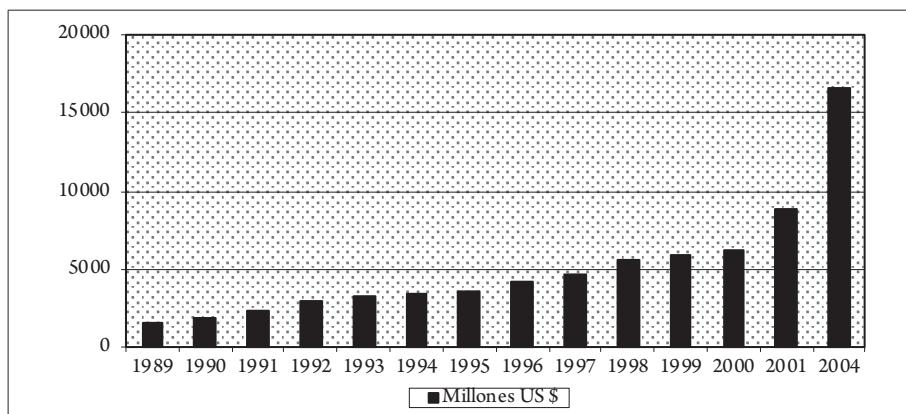
⁵ Por otra parte, las noticias de prensa más frecuentes en México, durante 2002, destacaron una gama de incidentes que denotan tanto la omisión como la gravedad de la situación indígena, entre los cuales aparecen ocasionalmente los migrantes indígenas (Muñoz, 2004). Roy Campos (2004), en cambio, destaca algunos resultados del estudio “Visiones globales 2004”, “que evidencian la forma tan diferente en que los ciudadanos mexicanos y los estadounidenses ven algunos asuntos comunes como migración, tratado de libre comercio y otros”.

las migraciones y se vuelve más patente la oposición nativo/extranjero. Es por ello que las fronteras son los ámbitos en los que ocurre la mayor cantidad de agresiones y abusos (Castillo s/f: 193).

El segundo hecho sorprende y cautiva de inmediato. Es el 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).

En 2004 ingresaron a México 16.603 millones de dólares por este concepto⁶. Cantidad cercana a los ingresos por venta de petróleo, mayor también que los ingresos del turismo a México y del total anual de inversión extranjera. En verdad “las remesas constituyen uno de los beneficios más directos y tangibles de la migración a Estados Unidos” (CONAPO, 2001, p. 9).

Gráfica 2. Crecimiento remesas familiares a México

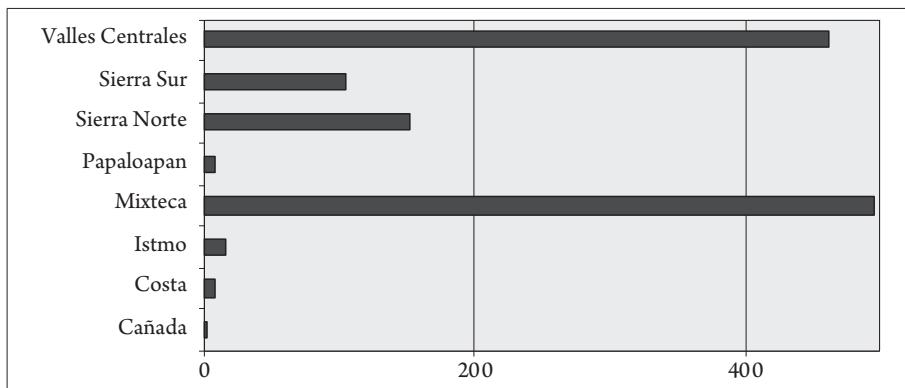


Fuente de 1900 a 1990: Corona Vásquez, Rodolfo: estimación de la población de origen mexicano Que residen en estados Unidos, El Colegio de la frontera Norte, noviembre 1992.

⁶ El Banco de México informó que en enero-junio, las remesas crecieron 17.8% respecto al mismo periodo de 2004. El monto de esos recursos fue originado por 27.7 millones de transacciones con un valor promedio de 334 dólares. De continuar la misma tendencia ascendente este año estiman podrían superar los 19 mil mdd. Cf. Consulta Mitofsky, Año IV N.º 133, Segunda semana de agosto 2005, México, Distrito Federal.

Un ejemplo sorprendente de la participación indígena en la dinámica económica —aunque no actualizado para los años presentes— es la transferencia de 2.000 millones de dólares de los migrantes indígenas de Oaxaca en 1991, a través de las oficinas postales. El 89% de esos recursos fue enviado a tres regiones habitadas por mixtecos, zapotecos, mixes, triquis y chocholtecos (CDI, 2005).

Gráfica 3. Monto de giros postales en Oaxaca, 1991



El importe real de las remesas no se puede establecer de manera exacta y satisfactoria. Es un hecho. Pero tampoco podemos establecer todavía los efectos o los costos de esta fuente de ingresos en la vida, la cultura, los recursos comunicativos y lingüísticos de estos actores sociales. Más severa es la insatisfacción con respecto de los migrantes mexicanos indígenas, porque carecemos de los conocimientos sistemáticos, de informaciones confiables y de las reflexiones éticas para comprender adecuadamente las experiencias, sueños y las potentes organizaciones transnacionales de estos mexicanos en Estados Unidos.

El tercer hecho se relaciona con la importancia creciente de las organizaciones y comunidades transnacionales, que sugiere la evolución compleja y controvertida de los migrantes como sujetos de protección y de acciones afirmativas a la calidad de gestores e interlocutores de la relación entre países y regiones expulsoras y receptoras.

Factores de política nacional y relaciones internacionales impiden al gobierno de México admitir su corresponsabilidad por el tipo de política económica que ejerce, la cual ha contribuido de manera causal a la emigración de mexicanos a Estados Unidos en busca de empleo, afectando diferencialmente a regiones y poblaciones de México (Bustamante Fernández, 2002). En verdad, la política económica interactúa con otros factores originados en USA para conformar el fenómeno

de la migración indocumentada (Cf. Fox & Rivera-Salgado, 2004)⁷. El gran dilema para ambos países consiste en aceptar la realidad de la creciente inmigración de los mexicanos a Estados Unidos, ofreciendo soluciones para movimientos ordenados o ambos países se comprometen de manera decidida y conjunta con el objetivo de construir una auténtica “sociedad para la prosperidad” dentro del marco de una integración multifacética.

Cabe mencionar que los gobiernos de México y Estados Unidos discuten un acuerdo bilateral. Pero los ataques ocurridos en Nueva York en septiembre de 2001 postergaron indefinidamente la negociación de un acuerdo migratorio entre ambos países, que tenía a establecer un enfoque de largo plazo para manejar el flujo de emigrantes mexicanos⁸. A pesar de los cambios políticos y de seguridad que provocaron los ataques a las torres neoyorquinas, no se anuló la vigencia de los componentes estructurales de la migración ni el flujo legal e ilegal de mexicanos (Alba, 2004). De hecho, puso en mayor relieve factores económicos, jurídicos, comunicativos y políticos que determinarán el curso de la inmigración mexicana –indígena en particular- a los Estados Unidos y sus consecuencias.

Las negociaciones migratorias han acentuado los debates sobre los derechos humanos, noción que ha evolucionado. Según Bustamante Fernández (2003), en estrecha conexión con la evolución jurídica de los derechos humanos, la noción de ejercicio de la soberanía, basada en el derecho de control de las fronteras y de aplicar políticas nacionales de inmigración, ha relativizado su significado.

De hecho, el reconocimiento del derecho a emigrar, como condición inherente al principio de libertad de tránsito, la internación de nacionales de otros países 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, 1992, p. 7, citado en Castillo s/f)

Conforme las relaciones internacionales de mercado requieren de cierta homogeneidad de las “reglas del juego”, que den seguridad a las transacciones económicas

⁷ Además, el crecimiento de la economía estadounidense demanda más trabajadores mexicanos, que por lo regular se hallan en los extremos más bajos del mercado laboral: la agricultura estacional, la manufactura de alta rotación laboral y el sector terciario (Alba 2004). La Cámara de Diputados de México (2003) agrega: ...la mayor parte de las regiones donde habitan los pueblos indios son improductivas, dado el deterioro ecológico que enfrentan..., factores que no permiten la diversificación económica y de creación permanente de fuentes de empleo que erradique el desarraigo de los indígenas mexicanos de sus lugares de origen.

⁸ Los dos gobiernos examinan la aplicación de la iniciativa “sociedad para la prosperidad” propuesta en Guanajuato en 2001 y suscrita en Monterrey en marzo de 2002. Pero no es seguro que se logre elevar los niveles de vida de los mexicanos en forma apreciable, reduciendo con ello las presiones migratorias (Fox y Rivera-Salgado 2004).

cas e internacionales, los países involucrados se ven en la necesidad de aceptar la validez interna de ciertas normatividades internacionales, como es el caso de los derechos humanos. En consecuencia, la práctica de las relaciones internacionales que implica la globalización se convierte en una fuente de derecho interno (Bustamante, 2002)⁹. Así, hay alguna esperanza de que la integración a la europea arribe algún día a las costas del continente americano.

La emigración de familias ha acelerado el despoblamiento en un número significativo y creciente de comunidades. Se corre el grave riesgo de aniquilamiento y la desaparición de ciertas poblaciones.

La decisión de migrar hacia otros países, en particular hacia los EE.UU., no responde tan sólo a una reflexión y sobre todo a una decisión de carácter individual. Se trata de una estrategia de índole familiar y de interés comunitario (el denominado contrato implícito o empresa familiar), para abrir posibilidades y oportunidades de aspirar a un nivel de desarrollo económico y social que difícilmente puede encontrarse dentro del ámbito de las propias comunidades.

¿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.

El propósito de este trabajo es explorar algunos de los fenómenos mencionados, a fin de perfilar algunos procesos sociolingüísticos que contribuyan a comprender el reto que asumen los defensores de políticas culturales y lingüísticas plurales en el territorio transnacional.

El estudio de los migrantes mexicanos indígenas en Estados Unidos requiere de una visión binacional y multicultural que considere los cambios globales, nacionales y locales. Uno de esos cambios consiste en reconocer y analizar adecuadamente el hecho de que México es una nación de migrantes, étnica, cultural y lingüísticamente diversa, cuyo destino está vinculado a la economía y la cultura de los Estados Unidos.

2. Gravitación del fenómeno migratorio indígena

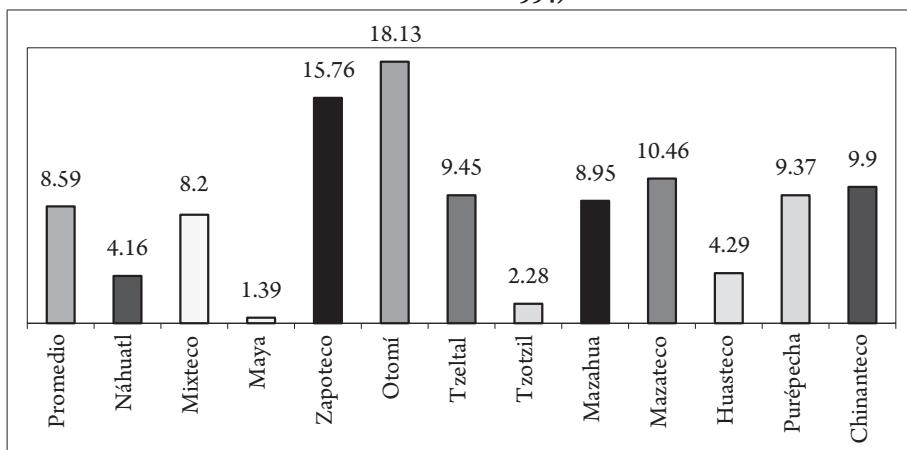
En el marco global del fenómeno migratorio, según el Consejo Nacional de Población de México, los migrantes originarios de regiones con predominio de hablantes de lenguas indígenas tienen una escasa participación en el fenómeno migratorio internacional. “En efecto, de los 186 municipios predominantemente indígenas,

⁹ Los Acuerdos de Schengen en la Unión Europea, por ejemplo.

sólo 11 registran una intensidad migratoria muy alta o alta y al mismo tiempo muy alto grado de marginación y 143 municipios indígenas, una intensidad migratoria baja o muy baja. A su vez, los municipios donde los hablantes de lenguas indígenas representan el 10% de la población total, la intensidad migratoria sigue las pautas nacionales” (CONAPO, 2002, p. 42). De los 11 municipios identificados, seis de altísima densidad indígena se ubican en el Estado de Oaxaca, con población mixteca y zapoteca, principales gestoras de las llamadas neocomunidades étnicas en los Estados Unidos (Lestage, 2005).

La población migrante indomexicana, además, muestra creciente mente un carácter multiétnico en todos los destinos nacionales e internacionales¹⁰. Últimamente, aunque no se conocen cifras exactas, la proporción de migrantes indígenas, residentes fuera de sus territorios ancestrales, bordea el 10% del total de 7,236,156 de hablantes de lenguas indígenas que indica el Censo General de Población de México en 2000 (Muñoz, 2005). En Estados Unidos, la población migrante mexicana ha crecido notablemente en los sectores urbano y rural de California, así como cada vez más en Texas, Florida, Nueva York y Oregon¹¹.

Gráfica 4. Población indomexicana asentada fuera de sus municipios tradicionales 1994)



¹⁰ Algunos grupos indígenas mexicanos cuentan con décadas de experiencia migratoria hacia EE. UU. por el Programa Bracero (1942-1964), como en el caso de purépechas de Michoacán y mixtecos y zapotecos de Oaxaca. La mayoría de los migrantes indígenas mexicanos históricamente se desplazaban hacia las grandes ciudades o a los campos de la agroindustria.

¹¹ Algunos grupos indígenas mexicanos cuentan con décadas de experiencia migratoria hacia EE. UU. por el Programa Bracero (1942-1964), como en el caso de purépechas de Michoacán y mixtecos y zapotecos de Oaxaca.

Con la reforma inmigratoria de 1986, decenas de miles de primeros migrantes indígenas regularizaron el status en Estados Unidos, ascendiendo en el mercado de trabajo. En menos de 20 años, la población indígena migrante a EE.UU. pasó de la invisibilidad a ser objeto de atención para los movimientos sociales, medios de comunicación y también de la investigación académica, a fin de comprender adecuadamente, por ejemplo, el sueño de un joven campesino zapoteco de aprender a ganar dinero como mexicano en América y regresar a casa para vivir como un americano en México: Los gringos locos me tratan mejor que mis amigos en México (Davis Hanson, 2003, p. 2)¹².

Para inicios de los años noventa, entre 45 mil y 55 mil mixtecos trabajaban en la agricultura en el Valle Central de California, y entre 50 mil y 60 mil zapotecos se habían establecido en Los Ángeles. La proporción de migrantes indígenas del sur de México en el trabajo agrícola de California casi se duplicó durante los años noventa, pasando de 6.1 por ciento (1993-1996) a 10.9 por ciento (1997-2000), lo que le permitió al investigador Ed Kissam estimar que los migrantes indígenas constituirán más del 20 por ciento de los trabajadores agrícolas de California para el año 2010.” (Fox & Rivera-Salgado, 2004, p. 3).

Entre 1998 y 2000, la EMIF¹³ permite estimar un total de 129 mil indígenas migrantes; de ellos, 46 mil personas se dirigieron a las localidades fronterizas del norte de México con la intención de cruzar a Estados Unidos para trabajar o buscar trabajo, 75 mil con la intención de buscar empleo en la frontera norte, y siete mil migrantes, con la finalidad de ocuparse en cualquiera de los dos mercados laborales (en las localidades fronterizas o en el país vecino). En el período de referencia los indígenas representaron poco más del 6% del flujo de migrantes temporales procedentes del sur¹⁴.

¹² La motivación para migrar de México a los Estados Unidos es principalmente de carácter económico. Durante muchos años, la diferencia de salario por trabajo igual (empleos manuales, semicalificados) es 10 a 1, a favor de los Estados Unidos (Alba, 2004).

¹³ Fuente: Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México (EMIF), 1998-1999, 1999-2000 y 2000. Estimaciones de CONAPO con base en STYPS, CONAPO, INM y EL COLEF.

¹⁴ Entre 1998 y 2000, 39% de los indígenas migrantes procedían de la región sur-sureste, en especial de Oaxaca y Puebla, las cuales concentran el 19 y 9.3 % de la población indígena de México (CONAPO, 2001, p. 5).

Cuadro 1. Movimientos de población procedentes de Estados Unidos captados por la EMIF, 1998-2000

Movimientos poblacionales	Total	Hablantes de lengua indígena	No hablantes de lengua indígena
Migrantes temporales	641 286	35 717	605 569
Migrantes permanentes	1 819 431	54 309	1 765 122
Otros	152 413	4 767	147 646
Total	2 613 130	94 775	2 518 355

Aunque los censos aportan importante información acerca de la dimensión demográfica y territorial del fenómeno migratorio, el sector indígena no ha tenido un seguimiento sistemático. Llaman la atención, no obstante, los siguientes datos: a) los migrantes indígenas mexicanos igualan sus ingresos a los de los migrantes mexicanos no indígenas, b) permanecen más tiempo en EE.UU. y c) la mitad de ellos envían 30% de sus ingresos a sus familiares en México (CONAPO 2001: 2), pese a las notables desventajas sociales y las precarias condiciones laborales y de vida.

La información poblacional en EE.UU. opera con perfiles distorsionados de las comunidades indígenas, rurales y urbanas. Y sobre esa base, toman decisiones oficiales en materia de política social, salud, vivienda, educación y empleo (Kissam & Jacobs, 2002).

Un breve ejemplo al respecto. Por un lado, la información sobre la lengua hablada en casa sólo ofrece la categoría “otra” para identificar lenguas indígenas de México o Guatemala. En la expresión “Otra” cabe una lengua europea, asiática o de las islas del Pacífico, que no sea inglés. En Estados como California y Texas, los residentes migrantes que marcan la opción “otra”, probablemente, hablan mixteco o alguna otra lengua oaxaqueña¹⁵. Al final, estos casos son clasificados como hispanohablantes¹⁶. Por lo tanto, con base en la información del censo, no se sabe con precisión cuántos mixtecos, triquis u otros inmigrantes mexicanos indígenas viven en las comunidades censadas. En este contexto de información ambigua, se estima

¹⁵ Otros posibles usuarios de las lenguas amerindias son los indígenas estadounidenses o canadienses, pero la información sobre raza y lugar de nacimiento hace pensar que la mayoría de las lenguas “otras” son lenguas indígenas mexicanas.

¹⁶ Y, por otro, la información del censo sobre “ascendencia” (sinónimo de “etnicidad” para la Oficina del Censo) plantea la misma distorsión de los indígenas mexicanos, ya que no existe ninguna clasificación para los grupos étnicos de indígenas mexicanos y ofrece las opciones de “No clasificado” y “falta de respuesta” que se tabulan juntos para el registro de ascendencia específica. El listado, sin embargo, incluye clasificaciones tales como “céltico”, “bermudano” y “alemán pensilvano”, pero omite las ascendencias indoamericanas. Cf. Kissam & Jacobs 2002.

que residen 407,073 indígenas hispanoamericanos en Estados Unidos, cuyo 57.2% se encuentran en la región Oeste (Huizar & Cerda, 2002).

Por otra parte, cierta correspondencia entre la dinámica demográfica indígena y la distribución de la diversidad lingüística revela, en general, que en las últimas décadas se acentuó en los contextos de migración y escolarización una mayor difusión y aprendizaje de la lengua castellana.

3. Derechos, reproducción etnolingüística y fortaleza identitaria

Los repertorios lingüísticos, las prácticas discursivas, situaciones comunicativas cotidianas y otras actividades sociolingüísticas de la población indígena inmigrante en Estados Unidos no tienen presencia en los documentos institucionales ni en los estudios académicos de México. En verdad, esto es válido también para los procesos migratorios indígenas al interior de México y, salvo contadísimas excepciones, para los asentamientos mesoamericanos históricos de estos pueblos. En ámbitos universitarios y una amplia gama de organizaciones de la sociedad civil de Estados Unidos, en cambio, es constatable una tradición investigativa y de apoyo humanitario a los inmigrantes e indígenas mexicanos más vulnerables. Haré mención de los aspectos más visibles en las experiencias comunicativas de los migrantes indígenas mexicanos.

3.1 Redes y organizaciones de migrantes indígenas

Sobre la base de un empoderamiento económico y político, organizaciones y movimientos sociales han asumido la representación de la heterogénea y multidireccional sociedad civil migrante indomexicana, si cabe la abstracción. Estas organizaciones y movimientos sociales luchan en contra de la asimilación y desintegración del conjunto migrante. También promueven una potente concepción de binacionalismo, que se sustenta no sólo en la fortaleza dineraria de las remesas, sino en la permanencia prolongada en amplios territorios estadounidenses y en una inédita interacción horizontal, no tutelada por el neo-indigenismo oficial mexicano. Mary Robinson, Alta Comisionada de la ONU para los derechos humanos, ha enfatizado al respecto: “Una lección que necesitamos entender tanto como reflexionar en el enfoque de la esencia de los derechos, es que éstos otorgan un empoderamiento” (1998).

En el fondo, las propuestas de las organizaciones indígenas binacionales refutan la doctrina de la llamada “asimilación estructural” de los grupos étnicos o

minorías de origen extranjero, que en USA se entiende como un proceso de aceptación de los valores de los grupos dominantes, de supuesta desaparición de las diferencias étnicas y la aceptación generalizada de dichas minorías por la sociedad huésped. Pero, la “corriente cultural principal” de Estados Unidos no ha asimilado a los migrantes mixtecos y que, por lo tanto, continúan cultivando rasgos étnicos distintivos en relación con los descendientes de los mexicanos en Estados Unidos y los oriundos americanos (Stephen, 2002).

Son precisamente las organizaciones de migrantes con enfoque binacional las que han irrumpido en los últimos años en dominios institucionales, tanto de México como de Estados Unidos, con propuestas y demandas acerca del respeto y mantenimiento de sus idiomas, identidades y estilos culturales. Y, de paso, han evidenciado las graves omisiones y deficiencias de las políticas, instituciones y servicios orientados hacia el sector indígena (Davis Hanson 2003, Krikorian 2002), especialmente en México. Las organizaciones de migrantes con enfoque binacional están jugando un papel contrahegemónico, cuyos efectos no estamos en condiciones aún de evaluar y de analizar adecuadamente.

Es sabido, al igual que otros migrantes, que los indígenas mexicanos traen consigo una extensa y particular experiencia en materia de acciones colectivas para conducir el desarrollo comunitario, con mecanismos tradicionales de participación en asambleas y de liderazgos por respetabilidad y equidad: el mandar obedeciendo, que difundiera ampliamente la insurgencia zapatista en Chiapas.

De esta manera, la iniciativa de los mexicanos en el exterior y su creciente capacidad de negociación con las autoridades mexicanas tiende a corregir las distorsiones regionales. Curiosamente son los propios migrantes, a final de cuentas, los que comienzan a combatir y eliminar las causas y limitaciones estructurales que impulsaron su respectiva expulsión. Por eso, el fenómeno de la migración ya no puede explicarse sin hablar de las redes socioculturales que se forman entre los mexicanos en el exterior y sus comunidades de origen. Su relevancia es extraordinaria y creciente en el inevitable proceso de integración económica, social, cultural e incluso política entre México y los Estados Unidos.

Si bien son las comunidades de migrantes mexicanos las gestoras de las potentes formas organizativas, el papel del gobierno mexicano a partir de los años 90 ha sido determinante en la consolidación de las llamadas “comunidades transnacionales” y en las federaciones de clubes como patrones de organización de los mexicanos en el exterior. Esta gestión dual (independencia política de las asociaciones de migrantes y la influencia gubernamental) ha impregnado el funcionamiento de todas las asociaciones de migrantes mexicanos. En el marco de esta tendencia, valiosos trabajos académicos han sugerido que la formación de las federaciones ha sido muy

diferenciada entre mexicanos migrantes indígenas y mestizos (Rivera Salgado & Rabadán, 2002; Stephen, 2002; Burke, 2002, Anderson, 2002)¹⁷.

Estas neocomunidades étnicas de expresión cultural, entre mixtecos y zapotecos destacadamente, crean extensiones de las comunidades de origen, mediante prácticas culturales indígenas que definen los tejidos socioeconómicos extendidos entre los países latinoamericanos y los Estados Unidos y puntos intermedios. En México, las organizaciones más poderosas penetran en espacios políticos, geográficos, culturales y económicos, y logran disputar parcialmente la hegemonía y tutela de los gobiernos de México y Estados Unidos (Kearney 1996). Existen aproximadamente 500 clubes o asociaciones de este tipo a lo largo de EU. Sin embargo, destaca la concentración de estos en tres entidades (California, Illinois, y Texas). Y es en California en donde se localizan poco más de la mitad de ellas.

Las principales organizaciones son las llamadas organizaciones de pueblo. También conocidas como Clubes de oriundos o clubes sociales comunitarios se forman con migrantes que convergen en el objetivo de apoyar al pueblo de origen, con recursos para realizar obras públicas tales como construcción de puentes, redes de agua potable, electrificación, arreglo de plazas, canchas, escuelas, iglesias o edificios municipales. Así, estas asociaciones de pueblos natales pueden actuar como formas visibles de autodiferenciación étnica frente a los americanos oriundos de Estados Unidos y latinos.

Otra modalidad principal de organización son las coaliciones, basadas en vínculos “translocales” de comunidades pertenecientes a un ethos etno-geográfico regional extenso¹⁸. Federaciones indígenas pueden trabajar con otras organizaciones mexicanas, así como con sindicatos y organizaciones de derechos civiles en cuestiones como el de las licencias de manejo para trabajadores indocumentados.

Estas organizaciones constituyen espacios de hegemonía étnica donde se institucionalizan idiomas, ceremonias, tradiciones, estilos discursivos y proyectos que permiten a los migrantes reconocerse como indígenas, mexicanos u oaxaqueños. Sin estas organizaciones, la migración como recurso de sobrevivencia de los indí-

¹⁷ Con este propósito, el gobierno de México decretó el jueves 8 de agosto de 2002, en el Diario Oficial (Primera Sección) 13 la creación del Consejo Nacional para las Comunidades Mexicanas en el Exterior. Cf. Presidencia de la República 2002.

¹⁸ Fox & Rivera-Salgado (2004) destacan: el Frente Indígena Oaxaqueño Binacional (FIOB), la Organización Regional de Oaxaca (ORO), la Unión de Comunidades Serranas de Oaxaca (UCSO), la Coalición de Organizaciones y Comunidades Indígenas de Oaxaca (COCIO), la Red Internacional Indígena de Oaxaca (RIIO) y la Federación Oaxaqueña de Comunidades y Organizaciones Indígenas de California (FOCOICA). También existen organizaciones regionales pan-étnicas con fines religiosos (Asociación Tepeyac, Nueva Cork), o económicos (Pineros y Campesinos Unidos del Noroeste, Oregon).

genas derivaría en una castellanización y en la pérdida de confianza en la cultura e idioma propios como mecanismos de sobrevivencia y proyección social. Las interacciones con población hispanohablante y otras comunidades lingüísticas, aunado al poder hegemónico del inglés, en los ámbitos de mercado de trabajo y control institucional, medios de comunicación y servicios asistenciales, configuran un fenómeno multicultural y multilingüístico de alcance transnacional que, no obstante mostrar signos de una reorganización de la hegemonía cultural, reedita la vieja historia de asimilación de la identidad y la cultura indígena.

Por otra parte, la experiencia migratoria no solamente intensifica el sentido de diferencia étnica, sino que genera una identidad étnica más extensa que permite la unión de migrantes provenientes de comunidades que no convergen en los territorios indígenas de México. Trabajadores de comunidades indígenas rivales en Oaxaca desarrollan un sentido de solidaridad a través de sus experiencias compartidas de opresión racial y de clase como obreros y obreras migrantes. Estas convergencias constituyen primeros indicios de organizaciones pan-étnicas entre migrantes. Más allá, permiten la adopción de modelos lingüísticos sincréticos que ayudan al propósito de tener una comunicación transcomunitaria y transcultural. Todavía más, la discriminación ejercida fuera de sus ámbitos ancestrales ha motivado a los migrantes indígenas a resignificar expresiones tales como ‘mixteco’, ‘zapoteco’ e ‘indígena’¹⁹.

De este modo, acciones de las organizaciones migrantes indígenas sugieren inesperados procesos de revitalización y gestión, como los siguientes:

- (1) Novedosas relaciones y organizaciones, basadas en la convergencia de etnias diferentes en los espacios transnacionales, en torno de principios y necesidades amplias.
- (2) Aproximación física y electrónica de las etnias en el multiculturalismo racista de la sociedad receptora dominante, incapaz para digerir lo latinoamericano e indígena, creando un clima antimigratorio.
- (3) Acceso progresivo a la sociedad y economía dominantes mediante propuestas productivas y de desarrollo comunitario, con base en las remesas y con la ayuda limitada del Estado mexicano.
- (4) Protagonismo extensivo en las redes informáticas y en los espacios multilaterales y académicos de la cuestión indígena y migratoria, en el marco de los derechos humanos.

¹⁹ El uso despectivo de expresiones como “oaxaquitas” e “indios sucios” empujó a los migrantes a asumir o recrear la identidad étnica.

Pero también existe una tendencia centrífuga en el universo migrante. Como resultados de muchos años de experiencias migraciones, las nuevas ecologías, el nacimiento de hijos de migrantes en EE.UU., la diferenciación laboral y socioeconómica y nuevos espacios de asentamiento tienden a profundizar la heterogeneidad lingüística y cultural de los migrantes indígenas permanentes²⁰. La correspondencia conceptual entre heterogeneidad socioeconómica, lingüística y cultural de los migrantes indígenas con los objetivos y acciones de las organizaciones de migrantes no está suficientemente estudiada.

En suma, la migración indígena constituye un hiperespacio de simultaneidad, de convergencia comunicativa y hegemonía étnica (empowering), potenciada por medios impresos y electrónicos de comunicación, que generan experiencias y expectativas sociales que presionan fuertemente a la política sociocultural y la educación de la sociedad receptora.

3.2 ¿Es posible el bilingüismo igualitario con los hablantes indígenas en los contextos de inmigración?

Los cambios lingüísticos y comunicativos en procesos de migración y urbanización generalmente consisten en la operación simultánea de dos procesos: uno es la transformación del tejido socioeconómico que modifica la funcionalidad de los comportamientos lingüísticos tradicionales y expande los espacios de la comunicación interétnica. El otro es la construcción de identidades que usa las lenguas para identificar y categorizar dentro del mosaico multilingüe y polidialectal de usuarios del hablar transnacional, que permite delimitar barrios y comunidades inmigradas. El predominio de uno sobre el otro en el desarrollo sociolingüístico de los migrantes depende del grado de adhesión a la visión de comunidad migrante²¹.

²⁰ Las identidades, ideologías y relaciones de poder han dejado sus huellas, no sólo geográficamente, sino en la visión de la integración a EE. UU. No piensan de la misma manera los indígenas empleados o los empresarios indígenas, ni los campesinos o los académicos indígenas.

²¹ El uso y presencia de los idiomas indoamericanos en los contextos múltiples de la inmigración hacia Estados Unidos se han ampliado y diversificado, sobre todo en los espacios formales, públicos, políticos, jurídicos y culturales, dando forma a una funcionalidad, si bien todavía diglósica, levemente escrita, mucho más convergente con la vitalidad y la lealtad etnolingüística. Es muy posible que las condiciones de uso y reproducción de las lenguas indígenas sean más propicias que en los territorios ancestrales. Funciones formales, antes cerradas completamente a las lenguas indígenas, están abriéndose paulatinamente en dominios tales como la educación, justicia, administración y el comercio internacional. Hace 10 años, las condiciones de aceptación social del uso de la lengua indígena en procesos educativos eran inmensamente más adversas que en el presente.

La inmigración no libra a los hablantes de lenguas indígenas de las jerarquías e ideologías del conflicto intercultural, que favorece al inglés y al castellano. La realidad sociolingüística mexicana, estructuralmente asimiladora y excluyente, se transfiere también a los comportamientos lingüísticos y comunicativos en los nuevos escenarios de vida de la población indígena, para entrar a un marco multilingüístico, donde el inglés es la lengua central dominante. Este contexto le asigna un sentido especial a la conservación etnolingüística, punto en que el indigenismo y la escolarización indígena mexicanos han creado arraigadas, pero fracasadas tradiciones.

Debido al carácter multiétnico y plurilingüe de los contextos de la inmigración indígena, ha emergido con naturalidad la necesidad de definir estrategias para abrir campo a una novedosa comunicación transcultural, a fin de balancear necesidades con estilos discursivos y culturales, donde el castellano sigue disponible, aunque como lengua central nacional subordinada. Precisamente, grupos norteamericanos de apoyo visualizan esos retos lingüísticos y comunicativos para hacer viables las acciones educativas y legales.

Los resultados históricos más frecuentes de los procesos sociolingüísticos múltiples son modalidades de desigualdad funcional entre lenguas, con una gran variedad de bilingüismos individuales y sociales. Esto se relaciona estrechamente con la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo. Esta distinción engloba dos dimensiones independientes: el uso real de las lenguas y la valoración relativa de las mismas. En los debates sobre el futuro de las lenguas minoritarias, existe gran discrepancia en torno al papel que juegan ambas dimensiones, pero los hablantes suelen dar mucho más atención a las actitudes (Luykx ,1998).

Según Fishman (1972), una comunidad mantiene su patrón sociolingüístico de forma estable sólo mientras persiste una diferenciación funcional entre las variantes que conforman el repertorio sociolingüístico. Si dos códigos comparten las mismas funciones sociales, no es posible que se mantengan vigentes y separados.

Fuentes informales reportan ejemplos de flexibilidad y adaptación entre variantes de las lenguas zapoteca y mixteca, clásicos ejemplos de las lenguas otomangues de notable diferenciación dialectal. Por esta razón, en comunidades o redes relativamente densas y pequeñas de migrantes indígenas surgen incipientes modelos pan-dialectales de comunicación coloquial. En verdad, se ha investigado muy poco sobre estos casos equitativos, sin discriminación de variantes²².

²² Una situación contrastante ocurre en los territorios ancestrales, donde la estratificación y jerarquización de géneros discursivos y variantes tiene fuertes tradiciones de estatus o autoridad. Cerrón-Palomino (1995), Schrader-Kniffki (1995) y Rivarola (1995) reportan fenómenos de confluencia sincrética en comunidades quechua de Perú y zapotecas de Oaxaca, México, que

Estos indicios alternativos a resultados de desplazamiento funcional o pérdida de lenguas minorizadas constituyen experiencias escasas y únicamente para unidades sociales reducidas y con alta densidad, en el sentido de Milroy (1987). Las que sobreviven, se hallan insertas, en mayor o menor grado, en las estructuras institucionales y las redes comunicativas de las naciones-Estado que hoy ocupan territorios ancestrales. La realidad vivida por migrantes indígenas, frente al avance inexorable de las lenguas dominantes, muestra pocos avances asociados al bilíngüismo igualitario entre comunidades minoritarias.

En el proceso migratorio pueden observarse una gama heterogénea de situaciones de contacto lingüístico, cuya esencia y dimensiones no se conocen todavía. Sin embargo, formas o estrategias de expansión funcional de las lenguas minoritarias aparecen con mucho más frecuencia en las acciones organizadas de los migrantes indígenas. Obviamente, esto no impide las acciones de desplazamiento de las lenguas indígenas por el inglés y el castellano. Pero la emergente tendencia etnicista tiende a frenar la castellanización y expandir las funciones de las lenguas indígenas a contextos de uso antes reservados para el uso exclusivo de las lenguas dominantes.

Estos espacios de confluencia lingüística y de comunicación multicultural cuestionan la oposición rígida entre sociedades plurilingües de tipo oral y letrada. La historia de los últimos 200 años enseña que la mayoría de los pueblos no viven exclusivamente en un sólo estado del lenguaje e interactúan activamente con otras culturas influidas por la circulación de la palabra escrita o por la presencia de individuos alfabetizados²³. Y abren la posibilidad de arraigar en las políticas públicas y eventualmente en las prácticas interaccionales parámetros de equidad lingüística dentro de una sociedad estratificada.

Por otra parte, cierta correspondencia entre la dinámica demográfica indígena y la distribución de la diversidad lingüística revela, en general, que en las últimas décadas se acentuó en los contextos de migración y escolarización una mayor difusión y aprendizaje de la lengua castellana. En México, los distintos bilingüismos fun-

interpretan como indicios de unificación de comunidades con un alto grado de cambio socioeconómico y de migración.

²³ El notable impulso que presenta la lengua española en Estados Unidos, fruto del creciente volumen de la población de origen hispano y de su gradual relevancia económica y política, contrasta con la aculturación lingüística que se observa en los jóvenes. En esta tendencia, que supone la pérdida de la competencia en la lengua vernácula, median diversos factores. La preventión hacia la pluralidad lingüística, los temores sobre el curso de la asimilación, las políticas educativas, opuestas al fomento de otros idiomas, y los movimientos “americanistas”, que han hecho de esta cuestión su principal campo de batalla, son los más tangibles. Pero también inciden las imágenes y actitudes –internas y externas– en torno a las diversas lenguas y sus comunidades de hablantes. Estos elementos contribuyen a socavar la base social del español que se habla en Estados Unidos (Criado, 2004)

cionales castellano/lengua indígena se presentan en más del 85% de la población indígena. Aunque se advierte que la menor transmisión de las lenguas originarias puede ser exagerada (al igual que el aumento del castellano), como consecuencia de la falta de datos confiables sobre los niños menores de 6 años y de las deficiencias de los censos en las áreas rurales más periféricas, donde más fuertes siguen las lenguas originarias (Albó, 1995).

Estas tendencias reflejan que las comunidades étnicas de habla muestran una enorme flexibilidad para integrar sistemas comunicativos multidireccionales. Más que sustituir lenguas minoritarias y minorizadas optan por nuevas estrategias de distribución funcional y reproducción.

Esta perspectiva refuerza la hipótesis de que en los contextos multilingües contemporáneos se produce una novedosa aproximación física y electrónica entre las diversas comunidades de habla, por razones de mercado, empleo, migración, información y servicios diversos, generando una enorme variedad de bilingüismos comunitarios e individuales. La impensable alianza de sectores divergentes y a veces, antagónicos, ha señalado Žižek (2001), ha sido posible por el efecto de significantes de la sobrevivencia, que las nuevas organizaciones de migrantes visualizan en los aspectos legales, servicios sociales y, más parcialmente, en la azarosa educación bilingüe (Krikorian, 2002). La migración indígena a EE.UU., por tanto, comprende una vasta gama de situaciones diglósicas, atravesadas por factores generacionales, laborales, educacionales e ideológicos, que no logra detener los giros lingüísticos a favor del inglés y el castellano, donde la comunidad hispanohablante aparece como fuente de supuesta amenaza e, implícitamente, como adversario cultural a doblegar²⁴.

Si a escala general la diversidad lingüística es un tema espinoso, la controversia se agudiza cuando se incorpora la variable “educación”. A la batalla en pro de la uniformidad que lidera el movimiento English-Only desde los ochenta²⁵ se unen

²⁴ En efecto, diversos estudios coinciden en señalar la rapidez del giro lingüístico entre los hijos de los inmigrantes, incluidos los de origen hispano, a pesar de las especiales condiciones que favorecen la continuidad del español (concentración residencial, proximidad a los lugares de origen, entramado mediático, interés económico). El giro al inglés es patente también a escala de preferencias. Los descendientes de los inmigrantes de hoy, como ya ocurrió antes, se inclinan por la lengua en la que son escolarizados, la que acapara todo el prestigio social y está libre de mácula (Cf. Criado, 2004).

²⁵ La educación bilingüe ha existido en variadas formas en la historia de Estados Unidos, pero su reconocimiento a escala nacional fue en 1968, año en que el Congreso aprueba la Title VII of the Elementary and Secondary Education Act, o Acta de Educación Bilingüe. Se observa, pues, una profunda mixtificación del inglés. Adoptarlo como lengua es símbolo y garantía de que se está en el camino de –o se ha cumplido con– la tan deseada (como inevitable) asimilación. De ahí que se le atribuyan poderes inmanentes, que escapan a su radio de acción.

las dificultades y las deficiencias que arrastra la educación de las minorías. En las dos últimas décadas, ambos términos –lengua y educación– se han convertido en ejes de un acalorado debate político, que han puesto a la educación bilingüe en un estado vulnerable.

¿Qué medidas (educativas u otras) podrían adoptarse para asegurar que la difusión de la lengua dominante no produzca el bilingüismo sustractivo? En contextos donde la escuela es la única institución encargada del mantenimiento o revitalización lingüística, los esfuerzos invariablemente fracasan (Fishman, 1982)²⁶.

Si se asume que la meta es utópica, inalcanzable, seguramente cabe esperar que la transmisión intergeneracional y la escolarización resulten más significativas y menos traumáticas para los hijos de los migrantes indígenas en EE.UU. Quizá cabe esperar cierta expansión de las funciones de las lenguas vernáculas, que apoya la vitalidad de las lenguas. ¿Es posible la política de “separados, pero iguales” para varios idiomas dentro de una sociedad? No está claro que una funcionalidad diferenciada de las lenguas indígenas impida valoraciones e ideologías sociales diferenciadas. Sigue, en consecuencia, en duda la posibilidad de que las neocomunidades étnicas reorganicen su estructura plurilingüe mediante transiciones separadas, pero reconocidas socialmente.

3.3 Los avances en materia de derechos culturales y lingüísticos colectivos

Un consenso extendido en el ámbito de los migrantes indígenas, a raíz de casos de detenciones policiales de indígenas cercanos al monolingüismo, desconocedores del castellano y del inglés, es que las personas privadas de sus derechos humanos lingüísticos pueden estar impedidas de ejercer otros derechos humanos tales como una representación política justa, procesos judiciales justos, acceso a la educación, acceso a la información, libertad de expresión y el mantenimiento de su legado cultural.

La defensa legal se ha tornado un objetivo emblemático de las reivindicaciones por los derechos de los migrantes. En este dominio social, son muy visibles desventajas lingüísticas y culturales. Por ejemplo, el desconocimiento de lógica cultural subyacente, por parte de los indígenas, de la ley y sus procedimientos en la administración de la justicia estadounidense. A lo que agrega el desconocimiento del discurso jurídico y el insuficiente dominio del inglés hablado y escrito.

²⁶ La concepción de la escuela como el motor del cambio lingüístico ha sobreponderado su capacidad, puesto que no logra incidir en las creencias lingüísticas o provocar un cambio de status de las lenguas (Muñoz, 1998).

En el derecho internacional la cuestión de las minorías étnicas se ha abordado, en general, desde el punto de vista de los derechos humanos individuales (Weller, 2003). Este es el caso del sistema de protección de la ONU, cuyos principios están expresados en la Carta de las Naciones Unidas (1945). 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.

La mayoría de las acciones emprendidas desde fuera y dentro de México, por las organizaciones indígenas, tienden a superar la distinción entre entidad de derecho público y entidad de interés público, que ha impedido que los pueblos indígenas sea auténticos titulares de derecho, tales como el reconocimiento de la cultura, la enseñanza bilingüe, las demandas y las prácticas de la medicina tradicional, que están ligadas al corazón, a la esencia, a la raíz misma de una comunidad.

3.4 El renacimiento transnacional de la etnodiversidad

Desde la perspectiva de la interculturalidad conflictiva, las comunidades migrantes pueden seguir una lógica adaptativa para realizar los intercambios comunicativos hacia fuera del grupo. Se trata de estrategias o ficciones adaptativas que se observan en las interacciones de hablantes nativos con extranjeros, entre sectores mayoritarios con minorías comunitarias, con el propósito de establecer zonas de inclusión y de exclusión (Dittmar & Schlobinski, 1988).

Las anteriores propuestas tienen grandes vinculaciones con el proceso vivido en México, donde objetivos y acciones promovidas desde el Estado hicieron visible –y hegemónico- un proceso de reorganización educacional que hemos llamado interculturalidad institucional (Muñoz, 2004)²⁷. Ese proceso favoreció, en alguna medida, la redefinición de políticas sociales orientadas a la equidad de género, calidad de la interculturalidad educativa, derechos comunitarios indígenas y reconstrucción del sector formador y escolar indígena.

Este episodio actual de la educación indígena mexicana sugiere, al menos en el discurso, una aproximación a la ética de los derechos culturales e indígenas y también una escisión ideológica respecto del indigenismo, una antigua institución, vinculada en sus orígenes a un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias.

²⁷ La educación indígena enfocada a la interculturalidad tiene el concepto clave de aprendizaje intercultural, que crea habilidades y actitudes cognitivas necesarias para tratar la diversidad. Esta propuesta es un elemento resaltado en las reformas educacionales emprendidas, a fin de responder a la marginalidad económica y la diversidad lingüística y cultural de las poblaciones originarias, para incorporarlas a la corriente de objetivos occidentales de modernización (Luykx, 2003).

México, considerado un país fuerte, con recursos y capacidad de gestión, no ha logrado que la educación intercultural adquiera el estatus de propuesta viable para el conjunto nacional de alumnos indígenas, a pesar de que es prioritaria en los dos últimos programas educativos oficiales. No menos importante, además, es el hecho que el sistema escolar mexicano es, y muy lejos, la mayor oferta-cobertura educativa indígena de América Latina²⁸.

Un rasgo constante de los programas escolares indígenas, desde 1936 a la fecha, es la reiterada, pero hasta inviable orientación bilingüista, sin que se haya podido conformar un modelo educativo congruente con los orígenes reivindicativos de la educación indígena y sin conseguir todavía un impacto pertinente y alternativo sobre la práctica docente del magisterio indígena. Sorprende por su persistencia la brecha muy manifiesta entre el adaptable discurso indigenista y la realidad escolar en las zonas indígenas, la cual continúa exhibiendo una incontrarrestable tendencia castellanizadora y de desplazamiento de la lengua y cultura autóctonas, pese a la ideología etnicista que predomina en sus planteles²⁹.

Dificultades presentadas desde los inicios de la educación bilingüe, tales como la normalización ortográfica de las lenguas indígenas, la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna y la metodología para la enseñanza de segundas lenguas (español y lengua indígena, en determinados casos) permanecen como tareas técnicas por resolver, pero que los maestros afrontan de cualquier modo porque la enseñanza y el aprendizaje no se detienen a esperar a los técnicos. No es extraño, por tanto, que concepciones y recomendaciones de 2005 se afronten con pedagogía de hace 50 años.

²⁸ 1.192.096 alumnos indígenas en educación inicial, preescolar y primaria, 20.148 escuelas bilingües, 50.476 maestros indígenas en el ciclo escolar 2002-2003, según el INEGI (2001). Los alumnos indígenas de 0 a 14 años en el país suman 2.651.962. El sistema escolar atiende al 43.4%. Las fuentes estadísticas informan de 85 lenguas indígenas en el país. De ellas, el Náhuatl, Maya Yucateco, Mixteco y Zapoteco agrupan el 52.1 % de hablantes. Cf. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI (2001).

²⁹ Un resultado adverso, de rezago, permanece en la educación escolar indígena en México desde que se convirtió en sistema nacional: no ha producido la implantación completa de algún diseño bilingüe en los miles de escuelas bilingües indígenas del sistema, sea el enfoque teórico que fuere. Existen, ciertamente, esfuerzos puntuales y limitados a la alfabetización en lengua materna indígena (entiéndase, lectoescritura de umbral inicial) y a la práctica del español hablado. Con alta frecuencia, procesos escolares que adoptan la ortodoxia bilingüe se focalizan en la habilitación lingüística de los alumnos indígenas durante los grados iniciales de la educación primaria. Es de destacar que las iniciativas con más arraigo y éxito para profundizar e innovar radicalmente la educación indígena provienen de gestiones estatales y, más frecuentemente, de comunidades o de organizaciones étnicas independientes, que plantean acciones escolares desde fuera del sistema centralizado.

Desde la perspectiva de sistemas mundiales, el multiculturalismo es la reflexión ideológica de procesos que se bifurcan a partir del núcleo del sistema mundial (Europa, Estados Unidos y otros países ricos de las sociedades capitalistas avanzadas), entre los cuales se incluyen la producción global y la extensión de la migración internacional, que provocan el colapso del monoculturalismo como significante del desarrollo.

La relación México-EE.UU refleja un esquema de dominación sociolingüística que enfrenta ideologías. Krikorian (2004) sugiere que en las recientes políticas inmigratorias de Estados Unidos se rehabilita la estrategia asimilatoria a través de la noción de Americanización y se repudia a la educación bilingüe. Nos recuerdan que la asimilación debe converger siempre con la inmigración. Veintiún millones de inmigrantes actuales necesitan ser americanizados, lo cual representa un esfuerzo colosal, porque ha declinado el patriotismo y la diversidad es mayor. Una severa consecuencia es la reducción de recursos financieros de los programas bilingües. Considerada como más problemática, la mayoría de los inmigrantes a partir de los años 70 pertenece a un único grupo etnolingüístico: los hispanohablantes latinoamericanos, lo cual representa una proporción sin precedente de concentración étnica. Este tipo de diferencias complicaría los resultados de la americanización actual.

Algunos autores del conservadurismo anglo norteamericano identifican el multiculturalismo y el bilingüismo como ideologías incompatibles con la americanización.

En este marco, emerge un proceso inverso a la formación moderna del Estado-Nación. Se trata de etnicización del modo de vida, que parte de una búsqueda de las raíces étnicas mesoamericanas. Esta estrategia primordialista profundiza la multidireccionalidad en la ingeniería del proyecto global, como un factor de desintegración en el caso de trabajadores marginalizados. Por eso, las políticas culturales postmodernas deben resolver el precario y temporal equilibrio de la coexistencia simbiótica entre la forma universal del Estado-Nación con la etnodiversidad, entre los intereses y necesidades étnicas particulares y la función potencialmente universal del mercado. Ante el hecho de que son las industrias culturales (en particular, la enseñanza, la asistencia sanitaria y la información) las que crean nuevas representaciones del ser humano, las propuestas de la etnicización intentan probar que es posible innovar también con lo viejo, con la tradición (Touraine, 1999).

Así, desde organizaciones de migrantes indígenas, emergen enfoques primordialistas plasmados como acciones de renacimiento de las lenguas y culturas originarias (Jiménez, 2001). Representantes del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional, ubicado en Fresno, afirman que “el idioma indígena Mixteco goza de un renacimiento en el siglo XXI, que ha sobrevivido cataclismos tales como la conquista

española y los siglos de la brutal administración colonial...en parte debido a un resurgimiento cultural indígena en México causado por el levantamiento Zapatista de 1994 y al movimiento mundial que procura preservar y revivir idiomas indígenas” (Stanley, 2003, pp. 1-2)³⁰.

En esta visión, el idioma mixteco prospera a ambos lados de la frontera México-Estados Unidos, a pesar de las presencias dominantes del inglés y castellano. Y para mantener vivo el idioma originario, depositan una enorme confianza ideológica en el código escrito, “porque los desafíos de mantener la lengua nativa “se duplican, porque además de todas las presiones del mundo hispanohablante, nosotros tenemos que encarar también las presiones de inglés”³¹. La concepción novedosa en esta experiencia de mixteco es que la estandarización de un modelo escrito de la lengua mixteca frenará su clásica y bien documentada variabilidad dialectal. Exactamente la misma concepción se observa en migrantes zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, a diferencia de zapotecos del Istmo de Tehuantepec que promueven su grafolecto, con tradición literaria prolongada, como un pan-grafolecto de la familia de lenguas zapotecanas. La propuesta tiene décadas de discusión no sólo en Oaxaca.

4. Conclusiones

1. La migración incide en la realidad económica social y cultural de México desde hace mucho tiempo. Su importancia y significación crecen de manera acelerada y no se vislumbran razones que puedan evitar que esta relevancia alcance proporciones impresionantes. Mientras la economía mexicana no entre en un proceso firme y sostenido de recuperación, será difícil pronosticar el curso de la inmigración mexicana a los Estados Unidos y de sus consecuencias.

Las áreas expulsoras de migrantes ya no son unas cuantas localidades desfavorecidas, rurales indígenas o marginadas, ni tampoco las comunidades se localizan en ciertos estados de la República Mexicana. El fenómeno de la migración hacia Estados Unidos muestra mayor complejidad y heterogeneidad, una mayor diversi-

³⁰ “Muchos antropólogos decían que la urbanización nos modernizaría y que dejaríamos nuestro idioma por el español, pero no resultó de esa manera. Hoy nuestros idiomas tienen una vida nueva”, dice Tiburcio Pérez, miembro de la Academia Mixteca (citado en Stanley, 2003, p. 2).

³¹ Líderes afirman que las comunidades mixtecas en los Estados Unidos y en México, sufren de altos niveles de analfabetismo. El establecimiento de la escritura del Mixteco serviría para enfrentar este déficit educativo, y también haría más fácil para los mixtecos aprender el español y el inglés, ya que saber leer y escribir en su idioma natural contribuye a que las personas puedan aprender otra lengua. Cf. Stanley, 2003.

ficación regional, una corriente creciente desde áreas urbanas, diversificación ocupacional y una propensión a prolongar la estancia en Estados Unidos.

Oaxaca sobresale como la región con mayor expulsión de población indígena (Mixtecos y zapotecos). La creciente migración de población indígena plantea no sólo la búsqueda de políticas de atención a los emigrantes en materia de salud, educación y servicios, sino también políticas de crédito para mejorar las condiciones de productividad de sus tierras y la implementación de proyectos de desarrollo.

2. Sobre la base de un empoderamiento económico y político, organizaciones y movimientos sociales han asumido la representación de una heterogénea y multidireccional sociedad civil migrante indomexicana. Estas organizaciones y movimientos sociales luchan en contra de la asimilación y desintegración del conjunto migrante. También promueven una potente concepción de binacionalismo, que se sustenta no sólo en la fortaleza dinaria de las remesas, sino en la permanencia prolongada en amplios territorios estadounidenses y en una inédita interacción horizontal, no tutelada por el neo-indigenismo oficial mexicano.

Los migrantes originarios de regiones con predominio de hablantes de lenguas indígenas tienen una escasa participación cuantitativa en el fenómeno migratorio internacional. De cualquier forma, cuestionan la historia de retóricas e implementaciones fracasadas en el campo de la educación y cultura indígenas mexicanas en el territorio nacional.

3. Las experiencias migratorias indígenas refuerzan la hipótesis de que en los contextos multilingües contemporáneos se produce una novedosa aproximación física y electrónica entre las diversas comunidades de habla, por razones de mercado, empleo, migración, información y servicios diversos, generando una enorme variedad de bilingüismos comunitarios e individuales. Impensables alianzas de sectores divergentes son posibles por el efecto de significantes de la sobrevivencia, que las nuevas organizaciones de migrantes visualizan en los aspectos legales, servicios sociales y, más parcialmente, en la azarosa educación bilingüe.

4. Un fenómeno de vulnerabilidad estructural afecta a los migrantes, que se debe a la ausencia de derechos y a su falta de capacidad para defender sus derechos ante las autoridades de la sociedad de acogida. Debiera examinarse la relación conceptual entre la vulnerabilidad estructural de los migrantes y su agravación por el racismo y la xenofobia. El racismo y la xenofobia eran también importantes obstáculos para el pleno respeto de los derechos humanos de los migrantes.

Es severa la carencia de información disponible y confiable sobre el fenómeno migratorio indígena a Estados Unidos, particularmente desde los ámbitos académicos e institucionales mexicanos. Resulta obvia la necesidad de introducir las

dimensiones de género, niñez migrante, educación multicultural, lenguas en contacto y culturas étnicas copresentes al abordar los problemas de la migración.

5. Las experiencias organizaciones, comunicativas y políticas en los diversos escenarios migratorios entre México y Estados Unidos contribuyen a repensar el significado de indígena migrante en la globalización. Esta pertenencia extendida hacia las comunidades de origen, así como la creación de vínculos comunitarios fuera del territorio ancestral cuestionan la asociación clásica entre tierra, territorio e identidad indígena. Los migrantes, por último, demandan una inédita ciudadanía múltiple: la estadounidense, la mexicana y la indígena, que sustentaría una nueva vida en los Estados Unidos, sin dejar de ser quiénes son y sin omitir sus orígenes.

Referencias bibliográficas

- 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>.
- Albó, Xavier. (1995). *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, La Paz, Bolivia: UNICEF y CIPCA.
- Anderson, Warren D. (2002). La Migración p'urépecha en la región del oeste medio de Estados Unidos: Historia y tendencias actuales Congreso Indígenas Mexicanos Migrantes en Estados Unidos: Construyendo Puentes entre Investigadores y Líderes Comunitarios <http://www.lals.ucsc.edu/conference,11-12 Octubre, 2002 UCSC Inn & Conference Center 611 Ocean St., Santa Cruz, CA>.
- Barié, Gletus Gregor. (2000). *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama*, Instituto Indigenista Interamericano, México.
- Burke, Garance. (2002). Yucatecos y chiapanecos en San Francisco: inmigrantes indígenas forman comunidades y crean nuevos nichos en un mercado laboral contraido, Congreso Indígenas Mexicanos Migrantes en Estados Unidos: Construyendo Puentes entre Investigadores y Líderes Comunitarios <http://www.lals.ucsc.edu/conference, 11-12 Octubre, 2002, UCSC Inn & Conference Center, 611 Ocean St., Santa Cruz, CA>
- 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*, UNESCO-México & Secretaría de Relaciones Exteriores & Universidad Iberoamericana y UNAM, México, 37-70.
- Cámara de Diputados. (2003). 5. Migración, Servicio de investigación y análisis, México.

- Campos, Roy. (2004). México y Estados Unidos. Visiones diferentes. Análisis de resultados, *Consulta Mitofsky*, www.consulta. com.mx, Análisis de resultados, octubre de 2004, 1-3.
- Castillo, Miguel Angel. *Migración y derechos humanos*, El Colegio de México, México, s/f.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. (1995). Guamán Poma redivivo o el castellano rural andino, Zimmermann, Klaus (ed) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, 161-182.
- Comisión de Desarrollo de Pueblos Indígenas. (2005): www.cdi.gob.mx/ini/ perfiles /nacional: “Perfil de los pueblos indígenas de México”, enero 2005.
- Consejo Nacional de Población, CONAPO. (2001). *Boletín Migración internacional* 14, Año 5, N°24, Consejo Nacional de Población & Secretaría de Gobernación, México.
- CONAPO. (2002). *Indice de intensidad migratoria México-Estados Unidos, 2000*, Consejo Nacional de Población & Secretaría de Gobernación, México.
- CONAPO. (2004). *La nueva era de las migraciones. Características de la migración internacional en México*, Consejo Nacional de Población, México, 2004.
- Consulta Mitofsky. Año IV No. 133, Segunda semana de agosto 2005, México, D. Federal.
- 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
- Davis Hanson, Victor. (2003). The Universe of the Ilegal alien, Center for Inmigration Studies, www.cis.org
- Dittmar, Norbert & Peter Schlobinski. (1988). *The Sociolinguistics of Urban Vernaculars (Case Studies and their Evaluation)*, Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Fishman, Joshua. (1972). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism, *Journal of Social Issues* XXIII:2, 29-38.
- Fishman, Joshua. (1982). Sociolinguistics Foundations of Bilingual Education, *The Bilingual Review*, Vol.IX, N°1, 1-35.
- Fox, Jonathan & Gaspar Rivera-Salgado. (2004). *Reporte Especial del IRC Programa de las Américas. Construyendo sociedad civil entre migrantes indigenas*, Silver City, NM: Interhemispheric Resource Center, octubre de 2004, http://www.americaspolicy.org/reports/2004/sp_041omi_grantes.html
- Huizar Murillo, Javier & Isidro Cerdá. (2002). La población de “indígenas hispanoamericanos, según el Censo 2000 - un viaje visual usando mapas, Congreso “Indígenas Mexicanos Migrantes en Estados Unidos: Construyendo Puentes

- entre Investigadores y Líderes Comunitarios”, 11-12 Octubre de 2002 UCSC Inn & Conference Center 611 Ocean St., Santa Cruz, CA.
- INEGI. (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*. Tabulados básicos. Aguascalientes, Ags. 2001.
- Jiménez, Arturo. (2001). Un hito, el resurgimiento de la literatura indígena, *La Jornada*, 30 de abril.
- Kearney, Michael. (1996). La migración y la formación de regiones autónomas pluriétnicas en Oaxaca, en: Instituto oaxaqueño de las culturas: *Coloquio sobre derechos indígenas Coloquio en el marco de la consulta nacional a los pueblos indígenas*, Oaxaca, 634-655.
- Kissam, Ed & Ilene Jacobs. (2002). Estrategias prácticas de investigación para las comunidades indígenas mexicanas en California que buscan afirmar su identidad, Congreso Indígenas Mexicanos Migrantes en Estados Unidos: Construyendo Puentes entre Investigadores y Líderes Comunitarios, <http://www.lals.ucsc.edu/conference>, 11-12 Octubre, 2002, UCSC Inn & Conference Center, 611 Ocean St., Santa Cruz, CA
- Krikorian, Mark. (2002). Alingual Education. Young Victims of Mass Inmigration, *National Review* june 13, 2002, Center for Inmigration Studies.
- Krikorian, Mark. (2004). *End Multiculturalism First, Center for Immigration Studies. A Review of John Miller's The Unmaking of Americans: How Multiculturalism Has Undermined the Assimilation Ethic*, (New York: The Free Press, 1998).
- Kuipers, Marieke & John Schofield. (2004). Lines of tension, en Dolff-Bonekämper, Gabi (Coord). *Dividing lines, connecting lines—Europe's cross-border heritage*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 29-48.
- Lestage, Françoise. (2005). De la comunidad indígena a la neocomunidad étnica. Migraciones indígenas, reconstrucciones sociales y relaciones étnicas en Tijuana, B.C., conferencia en el Seminario “Cultura política, migración y procesos transnacionales”, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, México, 26 de enero de 2005.
- López Espinosa, Mario. (2003). 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.
- Luykx, Aurolyn. (1998). En López, Luis E., & Ingrid Jung (Comp.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Ediciones Morata & Proeib-Andes y DSE, Madrid, 192-211.

- Luykx, Aurolyn. (2003). Diversity in the New World Order: The Globalization of Educational Policy in indigenous Latin America, Ms.
- Milroy, Leslie. (1987). *Language and Social networks*, 2nd edn., Oxford: Basil Blackwell.
- MPI Staff. (2002). *The US-Mexico border*, US in focus, july 1 2002.
- Muñoz Cruz, Héctor. (1998). Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas en López, Luis E., & Ingrid Jung (Comp.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolinguística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Ediciones Morata & Proeib-Andes y DSE, Madrid, 157-191.
- Muñoz Cruz, Héctor. (2004). Educación y cultura indomexicana desde el ángulo de la prensa escrita: derechos, inequidades y proyecto intercultural, *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, Tomo I, UPN & La Jornada ediciones, México, 183-198.
- Muñoz Cruz, Héctor. (2005). Panorama de una educación proclive a los derechos indígenas y distante del indigenismo, *Revista italiana di Psicolinguistica Applicata* N° 2/3, Roma.
- OIM. (2005). Too Many Myths And Not Enough Reality On Migration Issues, *Says IOM's World Migration Report 2005*, Geneva, N° 882 - 22 June 2005, www.migrationinformation.org/issue_jul05.cfm.
- Passel, Jeffrey S. (2005). *Report: Estimates of the Size and Characteristics of the Undocumented Population. Executive Summary*, Pew Hispanic Center, A Pew Research Center Project, www.pewhispanic.org, March 21, 2005
- Popescu, Carmen. (2004). Borders of Fact, borders of the Mind, en Dolff-Bonekämper, Gabi (Coord): *Dividing lines, connecting lines—Europe's cross-border heritage*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 109-115.
- Presidencia de la república. (2002). DIARIO OFICIAL (Primera Sección) 13, Secretaría de Relaciones Exteriores, acuerdo por el que se crea el Consejo Nacional para las Comunidades Mexicanas en el Exterior
- Rivarola, José Luis. (1995). Aproximación histórica a los contactos de lenguas en el Perú, en Zimmermann (ed) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, 135-160.
- Rivera Salgado, Gaspar & Luis Escala Rabadán (2002) Identidad colectiva y estrategias organizativas entre migrantes mexicanos indígenas y mestizos, Congreso Indígenas Mexicanos Migrantes en Estados Unidos: Construyendo Puentes entre Investigadores y Líderes Comunitarios http://www.lals.ucsc.edu/conference, 11-12 octubre, 2002 UCSC Inn & Conference Center 611 Ocean St., Santa Cruz, CA.
- Robinson, Mary. (1998). *Human Rights*, N°1 (invierno) 1997-1998, Discurso inaugural del año académico en la Universidad de Oxford en 1997.

- Schrader-Kniffki, Martina. (1995). Pragmática y contacto lingüístico. Sistemas de tratamiento zapoteco y español y su uso por zapotecos bilingües (Méjico), en Zimmermann (ed): *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Vervuet Verlag, Frankfurt, 73-100.
- Stanley, Eduardo. (2003). El resurgimiento del Mixteco: aumenta interés por idioma indígena, *Voz del Valle, Pacific News Service*, Report, <http://crm.ncmonline/news/>, Sep 23.
- Stephen, Lynn. (2002). Campesinos mixtecos en Oregon: Enlace laboral y étnico a través de sindicatos de Campesinos y Asociaciones de Pueblos Natales, Congreso Indígenas Mexicanos Migrantes en Estados Unidos: Construyendo Puentes entre Investigadores y Líderes Comunitarios, <http://www.lals.ucsc.edu/conference>, 11-12 Octubre, 2002, UCSC Inn & Conference Center, 611 Ocean St., Santa Cruz, CA.
- Touraine, Alain. (1999). *Iguales y diferentes*, en UNESCO, *Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados*, ediciones UNESCO, Madrid, 54-63.
- Weller, Georganne. (2003). Derechos lingüísticos y educativos para niños indígenas migrantes, en UNESCO (Ed): *Derechos humanos y flujos migratorios en las fronteras de México*, UNESCO-Méjico & Sec. Relaciones Exteriores y UNAM, Méjico, 257-272.
- Žižek, Slavoj. (2001). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson, Fredric & Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, 137-138.

Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad¹

1. La diglosia otomí-español como conflicto lingüístico

En este trabajo se analizará la relación entre las estrategias comunicativas y la conciencia lingüística de hablantes otomíes y su incidencia en el contexto del conflicto intercultural español-otomí que se presenta en el Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, una de las regiones más áridas y marginadas del México central².

La relación global entre el español y el otomí en el Valle del Mezquital se puede caracterizar con el concepto de diglosia sustitutiva (con bilingüismo parcial), entendido en un sentido diferente al propuesto por Ch. Ferguson (1959), para quien esta relación es relativamente estable entre una variante alta y una baja, sino como

¹ Trabajo en coautoría con Rainer Enrique Hamel, publicado en Hamel, Rainer Enrique, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz Cruz (Eds) (1988) *Sociolingüística latinoamericana. X Congreso Mundial de Sociología México 1982*. México, Instituto de Investigaciones antropológicas, UNAM. ISBN 968-360346-7

² Este trabajo es un producto más del proyecto colectivo “Funciones y conciencia del lenguaje en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, Hgo”, por ese entonces, perteneciente al Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Una versión reducida y ajustada de este artículo apareció en Estudios Sociológicos, Vol. 4, Nº 11 (1986), pp. 215-240.

Esta investigación intenta la integración de varios enfoques y temas, con el propósito de dar cuenta de los procesos fundamentales que caracterizan actualmente al conflicto intercultural en la zona. Así, estudiamos la estructura social de la zona en sus procesos políticos, económicos y culturales; la distribución funcional del otomí y del español; las diversas situaciones comunicativas dentro de la escuela indígena y en el contexto de la comunidad; las interacciones de compraventa en los mercados regionales; el proceso de educación indígena (castellanización) y las prácticas pedagógicas; la conciencia lingüística de los hablantes otomíes y la ideología y discursividad acerca de los procesos económicos. Para lo cual se cuenta con un equipo formado por cuatro lingüistas, una socióloga y cuatro maestros otomíes de la zona (cf. Muñoz Cruz et al. 1981).

En nuestra área de estudio un 60% de la población es indígena, de la cual una mayoría es bilingüe (más del 70%), el resto es monolingüe otomí, mientras que la población no indígena de las ciudades es monolingüe español. El Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, representa uno de los sistemas rurales mexicanos más desfavorecidos por las barreras geográficas. Socioeconómicas y lingüísticas, y se localiza a sólo 160 km al norte de la ciudad de México. Su clima es semidesértico, con una precipitación pluvial menor a 300 mm anuales y una vegetación espesa (mezquite, cardón, lechuguilla, maguey). Predomina la agricultura de temporal mediante pequeñas unidades de producción, con un bajísimo porcentaje de tierras irrigadas (5.3% del total) y una aplastante proporción de zonas áridas (778 600 hectáreas, 94%).

relación conflictiva, no estable y asimétrica, entre una lengua dominante y una dominada (cf. Vallverdú, 1973). Observamos dos tendencias que intervienen en el conflicto lingüístico: por un lado, la creciente extensión del español y el desplazamiento del otomí como tendencia principal; y por el otro, factores de resistencia lingüística y cultural del grupo otomí, como tendencia subordinada³.

La tendencia principal es resultado de un largo proceso histórico que arranca desde una situación de monolingüismo otomí, transita por un periodo de creciente bilingüismo funcional, característico de la etapa actual, hacia un posible monolingüismo español, en caso de que se siga imponiendo la tendencia principal del proceso.

La extensión del español y la consecuente desaparición del otomí se expresan en varias dimensiones: en el ámbito geográfico, por ejemplo, los espacios de utilización de la lengua indígena se desplazan desde los centros urbanos a través de las zonas de riego y de fácil acceso, hacia las regiones de temporal en la sierra; en cuanto al valor funcional, advertimos un número cada vez mayor de situaciones comunicativas en que el español sustituye al otomí como lengua de relación. En el nivel de la estructura lingüística se produce un proceso de interferencias mutuas (Weinreich, 1953), donde resulta más observable para los hablantes la pérdida del otomí original “puro”. De hecho, el otomí interfiere en la ento-nación, concordanacias y en la omisión de enlaces sintácticos del español (relativos y preposiciones), pero se califican mucho más negativamente los préstamos del español en el discurso otomí (nexos, numerales, vocabulario, etcétera).

Concebimos el proceso conflictivo de desplazamiento lingüístico y las prácticas discursivas cotidianas como parte integrante de los procesos económicos, sociales y políticos que se reproducen a través de aquellas. Las comunidades indígenas del Valle del Mezquital forman parte de un sistema de producción campesina que está

³ La conceptualización del conflicto diglósico como tendencia histórica en relación dialéctica que introdujimos a la discusión en 1980 (cf. Muñoz et al. 1980) no encontró una acogida favorable en un inicio, cuando diversas expresiones ideológicas sostenían todavía el mito del bilingüismo estable. Nuestra conceptualización fue criticada sobre todo por su posible consecuencia lógica e histórica de prever la desaparición de la lengua indígena a largo plazo.

El concepto de las dos tendencias nos ha sido particularmente útil porque nos permite organizar el conjunto de elementos y factores contradictorios, a veces fragmentarios en torno a la relación central de dominación y resistencia, y de hegemonía y subalternidad. Observamos, sin embargo, que nuestra formulación teórica encuentra cada vez más aceptación en la discusión mexicana (cf. Gómez Barranco 1982, etc.) aun cuando no todos los autores citan las fuentes de sus términos ni explican sus cambios de posiciones (cf. Coronado, Ramos, Téllez, 1982). Para una mayor discusión del tema, consúltese Hamel, Sierra (1983).

integrado a la economía capitalista mexicana por medio de múltiples relaciones^{4,3}. Los diversos factores socioeconómicos refuerzan la tendencia principal de penetración del español y desplazamiento del otomí. El mismo proceso económico, sin embargo, abre un espacio dentro del cual se desarrolla la tendencia subordinada de resistencia cultural y lingüística, como veremos más adelante (cf. Sierra, 1981^a, 1985).

Cabe mencionar otros dos factores, de orden político e ideológico, que refuerzan la tendencia principal: en primer lugar, hay que considerar a la escuela primaria bilingüe como un factor de castellanización (cf. Hamel, 1983, 1984^b). Puesto que -hasta el momento- tiene como objetivo lingüístico enseñar el español a los niños otomíes para que puedan seguir los programas nacionales de primaria que se desarrollan íntegramente en español. En segundo lugar, el conflicto lingüístico se refleja en la conciencia lingüística de los hablantes mediante una estructura asimétrica de actitudes hacia las dos lenguas: el español goza de un alto prestigio por estar relacionado con el progreso, la cultura nacional y una más amplia comunicación, mientras que son predominantemente negativas las actitudes hacia el otomí que es considerado un dialecto con poco valor funcional en la comunicación (véase punto 3). La valoración asimétrica de las dos lenguas profundiza el conflicto lingüístico, reforzando la tendencia principal de desplazamiento.

La tendencia subordinada de retención y resistencia lingüístico-cultural se expresa con una compleja vigencia. Por un lado, se advierte la persistencia de un sistema tradicional de comunicación interna en los pueblos donde mantiene su vitalidad la lengua indígena, a pesar del creciente proceso de 400 años de penetración cultural. De hecho, la otomí conserva gran importancia en la interacción verbal cotidiana, como también en las actividades culturales tradicionales (fiestas, mayor-domías, ritos, literatura oral, etcétera). En general, se constata una identificación afectiva con el otomí (“el otomí no se va a perder nunca, porque siempre lo hemos hablado aquí”), mientras que el español está ligado a su valor funcional como lengua de relación. Existen también factores socioeconómicos y políticos que le abren

⁴ Cabe destacar, en primer lugar, la función del mercado que genera relaciones de intercambio desigual entre los productos agrícolas y artesanales de la región y las de mercancías manufac-turadas e industriales provenientes de otras zonas. En segundo lugar, la penetración económica del sistema nacional se manifiesta en la introducción del riego en algunas partes del valle, lo que lleva consigo no sólo la expansión de formas capitalistas de producción en el agro, sino también múltiples relaciones de contacto a través de créditos y la cooperación con diversas instituciones del Estado (Secretaría de la Reforma Agraria, Coplamar), y como el sistema de producción de subsistencia campesina es insuficiente y no puede absorber el total de la mano de obra disponible, se presenta un flujo creciente de trabajadores migrantes que venden su fuerza de trabajo en las ciudades e incluso en Estados Unidos.

un cierto espacio a la conservación otomí. En vista de que la economía capitalista nacional no puede absorber toda la fuerza de trabajo localizada en las zonas de autoconsumo insuficiente (zonas de temporal, por ejemplo), el sistema tiende a refuncionalizar las formas tradicionales campesinas de producción (ejido, la familia como unidad de producción, etcétera) para contrarrestar el flujo migratorio hacia las ciudades. La política lingüística del Estado hacia los grupos indígenas debería de analizarse en este contexto. En la actualidad, se han llevado a cabo programas estatales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para reforzar el uso de las lenguas indígenas en la educación primaria. El espacio socioeconómico y político que el sistema le abre a la conservación de las lenguas indígenas es a todas luces muy estrecho. A lo anterior se suma el hecho de que en el Valle del Mezquital no se percibe aún el surgimiento de un fuerte movimiento político y cultural que impulse y reivindique la conservación del otomí, lo que permitiría aprovechar y trascender el espacio que le concede el Estado a los grupos indígenas.

2. Investigación empírica de situaciones comunicativas

2.1 Categorías sociolingüísticas y pragmáticas

Para dar cuenta de la relación entre las dos lenguas en conflicto y del proceso de desplazamiento, se requiere establecer algunas categorías de análisis que permitan observar las manifestaciones del conflicto diglósico en el micronivel de la interacción verbal. Se trata de constatar, en otras palabras, cómo se reproducen y transforman las relaciones de dominación a través de la acción simbólica discursiva (cf. Bourdieu, 1971, 1977, 1982).

Para lograr este objetivo, se investigaron algunas situaciones clave de la comunicación en cuatro pueblos indígenas del Valle del Mezquital. Como evidentemente no era posible abarcar la totalidad de la interacción verbal que realizan los hablantes al interior y al exterior de sus comunidades, grabamos una selección de situaciones comunicativas clave.

Con la categoría de situación comunicativa (SC) tratamos de establecer una relación entre lo social y lo verbal, pero no con el concepto de covariación entre estructuras en principio independientes (d. Labov 1966), sino como proceso de reproducción y constitución de una realidad en la cual participan tanto la acción social en su sentido más amplio como la verbal. La definición de la SC parte, por lo tanto, de una delimitación “externa” sociológica: es el lugar en que los participantes de una situación comunicativa tienen que resolver determinadas tareas relacionadas con la producción y reproducción social que requieren de la comunicación.

Esta definición no explica la estructura del discurso que se produce en el interior de la situación comunicativa, indica solamente el tipo de tareas que los participantes tienen que enfrentar en la interacción verbal y no verbal. Constituye un marco referencial, no sólo para las actividades transaccionales, es decir, dirigidas a las tareas extraverbales, sino también para la reproducción de las relaciones de fuerza simbólicas y la constitución de identidades y de la acción misma.

Para cada SC hay que definir, entonces, el tipo de tareas que en ella se tienen que resolver y la función de los participantes en cuanto a las posiciones sociales que sustentan. El concepto de tarea establece uno de los nexos principales entre las categorías de situación comunicativa y estructura discursiva. Entendemos por estructura discursiva la organización interna del evento de habla que corresponde a una SC y cuyo elemento central es el patrón de interacción verbal (PIV). La praxis discursiva -como parte integrante de la praxis social- cumple funciones específicas en la producción y reproducción de la vida social. Las múltiples formas de trabajo colectivo, por ejemplo, requieren de la comunicación para su organización y ejecución. De esta manera, surgen objetivos y se formulan tareas que tendrán que resolverse con medios discursivos en la acción social.

Las formas específicas de la acción verbal se cristalizan en configuraciones experimentadas y recurrentes (cf. Ehlich/Rehbein, 1979): los patrones de interacción verbal que constituyen diferentes caminos para resolver las tareas planteadas. Tienen una estructura lógica, abstracta, de elementos constitutivos y un determinado número de realizaciones culturalmente aceptadas y utilizadas en una sociedad específica que funcionan como marcos de referencia (cf. las "formas de realización normal", Cicourel, 1973) para los participantes en una SC. En una situación comunicativa se pueden producir uno o varios PIVs adicionales o alternativos según su extensión y complejidad (cf. Hamel, 1982). Si la situación es relativamente recurrente, institucionalizada, se podrán identificar probablemente uno o varios PIVs constitutivos, relacionados con las tareas principales que se plantean en ella. La SC establece un marco de referencia (las condiciones de producción concretas) para analizar los PIVs en su interior; es el conjunto de PIVs constitutivos el que, como conjunto de elementos estructurados y estructurantes, caracterizan la SC⁵.

La separación entre la situación comunicativa y la estructura discursiva representa, en primera instancia, un corte analítico y el engranaje entre las dos cate-

⁵ El mercado como SC institucional, por ejemplo, requiere de la realización del PIV "compra/venta", pero obviamente existen otras ocasiones de comunicación y por lo tanto de PIVs, si pensamos en la función del mercado como lugar de reunión, centro de información, restaurante, etc. (cf. el trabajo de Flores 1984 en el contexto de nuestro proyecto de investigación).

gorías permite explicar en qué forma las prácticas discursivas intervienen en el proceso de constitución, reproducción y transformación de la realidad social.

Como se ve en el caso de nuestra investigación, este proceso de cambio es conflictivo, contradictorio y fragmentario⁶.

La estructura discursiva de las SCS contiene otros elementos de organización, además de los PIVs. La investigación en este campo ha demostrado que los interlocutores mismos distinguen entre diversos aspectos de la comunicación verbal relacionados con el contexto situacional (cf. Kallmeyer, 1982). Esta competencia de los hablantes abarca, tanto su capacidad de organizar apropiadamente los diversos aspectos del discurso, como también la capacidad reflexiva de identificar y “reparar” errores o violaciones en relación con cada uno de ellos⁷. Es decir, la diferenciación no es sólo analítica, sino que corresponde a una realidad psicológica y social que forma parte de la competencia cultural y comunicativa de los hablantes.

Esta diferenciación de aspectos se puede representar con un modelo que articula varios niveles de organización y análisis discursivos (cf. Kallmeyer, Schütze, 1976) y que incorpora los aportes de diversas corrientes sociolingüísticas y pragmáticas⁸.

En nuestra investigación utilizamos, hasta ahora, los siguientes niveles de análisis:

1. Condiciones básicas de la comunicación

(reciprocidad de perspectivas, forma normal de realización, etc. cf. Cicourel, 1964, 1973).

⁶ Volviendo al ejemplo anterior, cabe señalar que la transformación del mercado, desde la modalidad inicial de trueque, pasando por las distintas formas de intercambio de mercancías por dinero, con o sin regateo, hasta las formas actuales de supermercado, han provocado cambios fundamentales en los patrones de interacción verbal y no verbal que organizan dichos procesos de intercambio.

⁷ Cualquier hablante competente es capaz, por ejemplo, de distinguir entre errores en la distribución de turnos, la selección y ejecución de PIVs, el uso de una modalidad de interacción (seriedad-ironía), al igual que distingue entre errores fonológicos, sintácticos o semánticos.

⁸ Tenemos que advertir que existe una diferencia importante entre el carácter de estas distinciones como aspectos que a todas luces tienen una realidad psicológica y social en la medida que existen como marcos de referencia en la organización del discurso, y su representación en un modelo de niveles analíticos. La relación entre estos aspectos en el uso y en la competencia reflexiva de los hablantes es probablemente mucho más compleja de lo que sugiere el modelo estructurado en niveles de organización discursiva. Partimos del supuesto que los diferentes aspectos coexisten simultáneamente con toda práctica discursiva, aunque uno de ellos puede predominar. Por esta razón, no establecemos ninguna jerarquía estricta ni secuencialidad entre los niveles de análisis, ni tampoco le adjudicamos una realidad psicológica a esta representación en el modelo (incorporamos esta advertencia agradeciendo un comentario personal de Werner Kallmeyer al respecto). Para un análisis detallado de estos aportes, cf. Hamel (1982, 1984a).

2. Organización formal de la interacción verbal
(el análisis conversacional propuesto por Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).
3. Constitución de la acción verbal
(análisis de los PIVs y de sus subunidades).
4. Esquemas de comunicación
(narración, argumentación y otras formas complejas de exposición de circunstancias).
5. Modalidades de interacción
(ironía vs. seriedad, metáfora, etc.)
6. Relaciones sociales e instituciones
(posiciones sociales de los interactuantes, lenguajes específicos en instituciones, etc.)

2.2 El corpus y las fases de análisis

El corpus consiste en un conjunto de situaciones comunicativas que hemos grabado, hasta donde fue posible, de acuerdo con la tipología presentada en el punto 2.4. Contamos con grabaciones que abarcan las siguientes SCS:

1. Asambleas cooperativas, ejidos, vecinos, etc.).
2. Reuniones de autoridades y comités (juez, representante, comités de educación, agua potable, luz, de producción).
3. Actos públicos (informes políticos, actos escolares, procesiones, misas).
4. Audiencias (entrevistas con autoridades, actos de conciliación, etc.).
5. Enseñanza escolar (interacción en el salón de clase).
6. Organización de los procesos de trabajo (faenas, renta de yunta y tractor, contratación de peones, etc.).
7. Mercado-tiendas (procesos de compraventa, intercambio de información, etc.).
8. Conversaciones cotidianas
9. Familia (organización de la vida familiar).

Analizamos las SCS de acuerdo con las siguientes fases, sin que este orden establezca una secuencia estricta e invariable:

1. Ubicación de las SCS

Como primer paso, ubicamos las SCS en la tipología y en su contexto social; ordenamos todos los antecedentes que nos parezcan importantes para la interpretación y tratamos de identificar las tareas principales y las posiciones sociales de los participantes, como marco general de referencia.

2. Análisis de la estructura discursiva

2.1 Un primer análisis global nos permite identificar los PIVs y sus subunidades más importantes; aquí tratamos de delimitar las secuencias y los temas principales.

2.2 A continuación analizamos las SCS en los diferentes niveles de organización discursiva, ya sea de manera simultánea o sucesiva. El análisis se lleva al grado de detalle de acuerdo con la necesidad que exija el objetivo principal de la investigación. Nos guía en esta fase la idea etnometodológica de que el investigador tiene que reconstruir, en un proceso interpretativo, los mecanismos con que los mismos participantes constituyen, reproducen y transforman las significaciones sociales en la interacción; cómo desarrollan y elaboran los PIVs en relación con las tareas planteadas; en qué forma organizan interactivamente su discurso de acuerdo con sus objetivos, etcétera.

3. Interpretación sintética de los análisis anteriores en relación con el conflicto lingüístico

En esta fase se trata de integrar los análisis anteriores e interpretar sus resultados en relación con el conflicto diglósico y el proceso de desplazamiento y resistencia entre las dos lenguas.

Aquí se tendrá que contrastar también el análisis etnometodológico que parte de la perspectiva de los interactuantes con un análisis sociológico de las relaciones de poder y de la violencia simbólica, para identificar las posibles identidades o contradicciones entre las posiciones y situaciones sociales de los agentes. Este análisis comparativo prosigue en la fase siguiente.

4. Interpretación comparativa entre las SCs y los PIVs

En esta fase se trata de precisar la tipología de SCS para avanzar hacia interpretaciones más globales del conflicto diglósico y de los procesos de desplazamiento y resistencia.

2.3. Análisis de la situación comunicativa “Asamblea de ejidatarios”.

En un inicio nos hemos concentrado en el estudio de scs formales (asambleas, reuniones, actos públicos) que ofrecen ciertas ventajas desde el punto de vista de la estrategia de la investigación:

- Ocupan un lugar relativamente importante en la organización política, económica y sociocultural por el tipo de decisiones con poder resolutivo que se toma en ellas.
- el conflicto lingüístico y cultural se manifiesta en general con mucha nitidez en este tipo de scs.
- cuentan casi siempre con una estructura formalizada (programa, orden del día) que explicita con anterioridad a la interacción verbal misma; los objetivos y las tareas formales que se tienen que resolver en ellas (por ejemplo, organización de la producción).

A continuación, presentaremos el resumen de un análisis que comprende solamente algunos elementos de las tareas 1. (ubicación de la SC), 2.1. (análisis global e identificación de los PIVs) y 3. (interpretación sintética).

1. Ubicación de la SC

Se trata de una asamblea de los ejidatarios de una comunidad cuyo propósito principal es el de ratificar formalmente una nueva directiva del ejido (presidente, secretario, tesorero) que, de hecho, había sido impuesta en forma autoritaria y bajo presiones de la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) en una asamblea anterior. Participa un funcionario de dicha institución quien, como representante de la autoridad gubernamental, ocupa la posición de coordinador y principal orador a la vez. El orden del día quedó establecido de antemano por un oficio del gobierno estatal que el funcionario ejecuta.

Podemos afirmar que, en términos generales, este tipo de asambleas tiene la función de organizar y planear los trabajos colectivos del ejido. En esta reunión, sin embargo, no se habla en ningún momento de la producción agrícola misma. El conjunto de la información sobre las circunstancias de esta asamblea nos permite suponer que la tarea principal de esta reunión consiste en restablecer el “orden”, es decir, las condiciones generales de trabajo colectivo y la autoridad del Estado sobre el ejido, por encima de la oposición de muchos ejidatarios que se manifiesta indirectamente en la asamblea.

2. Análisis global e identificación de los PIVs

Identificamos las siguientes secuencias que se organizan en PIVs continuos y discontinuos.

1. Inauguración formal de la asamblea
 - Primera y segunda convocatoria.
 - Lista de asistencia.
 - Apertura formal.
2. Lectura del primer dictamen de la SRA

Referente a la elección de presidente y tesorero, la tramitación de sus credenciales y la cancelación de las credenciales de los antiguos directivos.
3. Lectura del tercer dictamen de la SRA

Referente a la elección del secretario del consejo de vigilancia.
4. Discusión
5. Entrega de credenciales y firma de los documentos
6. Discusión sobre un secretario ausente
7. Llamado de apoyo del nuevo presidente
8. Certificación de la asamblea.

3. Interpretación sintética

El análisis detallado -que no es posible reproducir aquí- demuestra que el funcionario de la SRA pone en juego todo su capital simbólico para lograr el objetivo principal de la reunión, lo que implica una utilización eficiente de sus recursos en todos los niveles de organización discursiva:

Utiliza su función de coordinador de la asamblea y ejecutor de la orden del día.

Con el recurso permanente de usar la norma legítima de la lengua dominante, marca la distinción con los demás participantes.

Controla eficientemente la organización formal del discurso (distribución de turnos, organización temática, fijación de la relevancia condicional de las contribuciones, focalización, etc.). De hecho, acapara alrededor del 70% de los turnos.

Ejecuta y controla la mayoría de los PIVs de acuerdo al orden del día⁹.

Aplica selectivamente cambios en los esquemas de comunicación (narración, argumentación, etc.) y en las modalidades de interacción (emplea, por ejemplo, el chiste como modalidad en forma estratégica).

⁹ Existe quizás un solo tema recurrente, transformado en PIV discontinuo, que el funcionario no es capaz de controlar: se trata de la ausencia del secretario electo (por oposición a la reunión celebrada), el PIV número 7.

Quizás convenga destacar, a modo de ejemplo, la función de la lectura de los tres dictámenes de la SRA (PIVS 2 a 4).

La ejecución de los tres PIVS consiste en la lectura rápida y monótona de los oficios correspondientes. Se trata de patrones predominantemente jurídicos, puesto que la aplicación de las resoluciones contenidas en los dictámenes consiste sólo en su lectura.

Si partimos del supuesto de que en las leyes se cristalizan y expresan las relaciones de poder existentes en una sociedad, tenemos aquí un ejemplo revelador de la relación de poder entre las instancias burocráticas del Estado y los ejidatarios: la institución tiene que ratificar explícitamente las decisiones tomadas por ellos para que entren en vigor. Además, la ley se aplica con la enunciación verbal de la misma. Este hecho podría haberse concebido en un inicio no sólo como la imposición explícita de la autoridad legal, sino también como defensa de los afectados, en el sentido que es necesario referirse explícitamente a la ley correspondiente para proporcionar la información exhaustiva al afectado. En este sentido, las largas lecturas que emprende el representante no son capricho personal, sino una obligación legal.

En una asamblea de ejidatarios indígenas, sin embargo, que disponen de una competencia limitada del español y mucho menos del lenguaje técnico en que se expresa el discurso jurídico, este propósito inicial se transforma en su contrario: de ninguna manera las lecturas rápidas pueden cumplir una función de explicación y aclaración, es poco probable que los ejidatarios comprendan siquiera el significado de los dictámenes y mucho menos sus efectos y consecuencias pragmáticas, lo que revela el objetivo de fondo que persigue la producción de este tipo de PIV: se pretende, a través del rito que sólo alcanza como mensaje acústico (tono oficial) a los oyentes, manifestar la autoridad y dejar a los ejidatarios en la incertidumbre que produce los efectos deseados de inseguridad, miedo y sumisión. No es por mera casualidad que el funcionario no explique en ningún momento el contenido de las leyes y procedimiento evocados. En las memorias de los oyentes solamente se fijarán, quizás, locuciones estereotipadas como "...lo dispuesto por la Ley Federal de la Reforma Agraria", "...salvo sustitución por incurrir en alguna de las causales de remoción señaladas en la Ley de la materia" y un sinfín de fechas, artículos, nombres y títulos.

Los mecanismos de defensa que desarrollan los ejidatarios frente a esa invasión del discurso dominante se manifiestan en murmullos, falta de atención y algunas incursiones a media voz, de tal manera que el representante se ve obligado, con la ayuda del nuevo presidente, a llamarles la atención para mantener por lo menos la ilusión del rito formal.

2.4. Distribución de las lenguas y manifestación del conflicto lingüístico

Debido a la presencia del funcionario de la SRA que no habla otomí, la asamblea se desarrolla íntegramente en español.

La SC escogida es de hecho un ejemplo excelente para confirmar nuestras hipótesis: en una reunión de ejidatarios cuya lengua materna es el otomí y que disponen, en muchos casos, de un dominio limitado del español, la lengua indígena está condenada al silencio, se impone, como diría Paulo Freire, la cultura del silencio para aquellos que no disponen de un dominio suficiente de la lengua y el discurso dominantes. La relación de fuerzas simbólicas entre los interlocutores, el representante de la Reforma Agraria, por un lado, y los campesinos indígenas, por el otro, es decir, la constelación que determina la estructura misma de las relaciones de producción lingüística favorece claramente al primero. Los indígenas se encuentran en una triple situación de desventaja: en primer lugar, se ven obligados a recurrir a la lengua dominante y tienen que moverse, por lo tanto, en terreno ajeno; en segundo lugar, el representante dispone de la variante estándar del español que le garantiza una serie de ventajas discursivas y tercero, se apoya en el discurso jurídico –discurso dominante por definición– que establece el marco de toda la discusión y de las posibles controversias que pudieran llegar a verbalizarse. El representante de la SRA mantiene, por lo tanto, un control casi exclusivo sobre el capital de autoridad que le permite imponer sus condiciones en el mercado de los intercambios lingüísticos (cf. Bourdieu 1977, pp. 21-22). Su competencia social como representante del poder le permite fijar los parámetros del discurso, hacerse escuchar y obedecer a lo largo de la situación comunicativa. Cualquier oposición tendría que cuestionar las reglas del juego establecidas “por la ley” y romper los cánones previstos para el desarrollo de la asamblea, puesto que ningún ataque en el campo discursivo del adversario, desde una posición de triple desventaja lingüística, tendría alguna perspectiva de éxito. Sin embargo, la oposición evidentemente existe y refleja el conflicto de dominación subyacente, pero como está a la defensiva, no llega a articularse en forma verbal y argumentativa; en esta reunión, de hecho, no se registra ninguna intervención que haga mención directa del hecho de que se destituyó a la antigua directiva en forma conflictiva, o que por lo menos algunos de los ejidatarios no estuvieron de acuerdo con los procedimientos.

La oposición se expresa en el hecho de que una parte importante de los ejidatarios, dirigentes electos y otras autoridades de la comunidad no asisten a la reunión (esto sí es tema importante), y en murmullos, interjecciones agresivas y falta de atención. Con excepción del nuevo dirigente y su amigo, los ejidatarios no colaboran o participan mayormente en la discusión.

Una tipología de situaciones comunicativas

En una primera fase de la investigación, se estableció una tipología de situaciones comunicativas como recurso jerarquizador de casos que permiten dar cuenta de la tendencia principal de desplazamiento de la lengua indígena y de la tendencia subordinada de resistencia. Esta tipología tentativa se formuló de acuerdo con la distribución observable de las lenguas.

1. Predominio del otomí: Actividades que refuerzan la vida interna de la comunidad.

1. Organización de la producción agrícola de la comunidad: trabajo familiar, trabajo de ayuda mutua (préstamo de fuerzas), contratación de peones, renta de yunta, trabajos colectivos, faenas, juntas internas de ejidatarios, pequeños propietarios, comuneros.
2. Actividades al interior de la familia.
3. Pláticas cotidianas.
4. Socialización primaria de los niños.

2. Tendencia: otomí-otomí/español

1. Organización sociopolítica de la comunidad: reuniones de las autoridades, comités, juez, representantes, comercio al interior de la comunidad.
2. Actividades culturales: fiestas, actos religiosos.
3. Reuniones de cooperativas.

3. Tendencia: otomí/español-español

1. Participación de personas foráneas en actividades de la comunidad (por ejemplo, gestiones de crédito).
2. Trabajo en otras comunidades o en el centro regional.
3. Comercio externo: venta de productos, mercados regionales, vendedores ambulantes.
4. Enclaves capitalistas (fábricas, minas...).
5. Organización de eventos políticos, sociales y culturales que rebasan los marcos de una comunidad (encuentros, competencias, etcétera) Actividades socioculturales de las iglesias.
6. Radio Mezquital.
7. Escuela primaria.
8. Socialización primaria de niños en hogares en que los padres se comunican en español con sus hijos.

4. Predominio del español:

1. Trabajo asalariado en las grandes ciudades de la República.
2. Organización de la producción en la participación de foráneos, comunicación con foráneos hispanohablantes.
3. Reuniones formales de maestros.
4. Discursos, reuniones formales a nivel regional (informes del presidente municipal, entre otros).
5. Recepción de emisiones de los medios de comunicación de masas (periódicos, radio, televisión).
6. Fiestas de clausura del año escolar.
7. Escuela secundaria (ceremonias, clases).

Hasta ahora hemos expuesto nuestros principales conceptos teóricos y las herramientas metodológicas que guiaron el análisis de las situaciones comunicativas. Hemos adelantado además un ejemplo de análisis y una tipología de situaciones comunicativas que nos permite organizar conceptualmente el material empírico y constituido en corpus.

En el punto siguiente, intentaremos establecer una relación entre las manifestaciones empíricas del conflicto lingüístico y del proceso de cambio, es decir, el desplazamiento y la retención de la lengua dominada, tal como se manifiesta en las situaciones comunicativas mismas. Éste nos obligará a revisar brevemente las diferentes proposiciones que se han hecho al respecto para poder llegar a una primera interpretación de la tipología de situaciones comunicativas en términos de la problemática de la transformación de las relaciones lingüísticas.

2.5 La dinámica del proceso diglósico y las prácticas discursivas

Es amplia y controvertida la discusión sobre los elementos que intervienen en el desplazamiento y la eventual desaparición de una lengua minoritaria (cf. Dressler, Wodak-Leodolter, 1977).

Tradicionalmente, las investigaciones procedieron a elaborar listas de factores que influyen en el cambio lingüístico¹⁰ y a aislar variables que distinguen el habla de generaciones sucesivas, relacionando muestras estadísticamente significativas

¹⁰ Liebe-Hartkort (1980), por ejemplo, distingue entre factores geográficos, de tradición, políticos, económicos, sociales y de actitudes. Haarmann (1980) propone elaborar una ecología del lenguaje para las relaciones entre lenguas, basándose en una compleja interrelación entre variables etnodemográficas, etnosociológicas, etnopolíticas, etnoculturales, etnopsicológicas, interaccionales y etnolingüísticas.

de estas variables con factores macrosociológicos tales como clase social, ingreso, educación, etcétera¹¹. Según Gumperz (1977, 1982), estos estudios de macronivel han podido demostrar la posibilidad de evidenciar tendencias de cambio lingüístico a corto plazo, pero al precio de una alta abstracción estadística que trabaja con el supuesto de delimitaciones claras y estables entre grupos sociales y lingüísticos, entendiendo éstos como agregados cuantitativos.

A nuestro juicio existen dos problemas estrechamente relacionados que se refieren a la definición del dato sociolingüístico y a su elicitation en las investigaciones sobre el cambio lingüístico. El primero se relaciona con los criterios de validez de proyecciones diacrónicas basadas en datos y materiales obtenidos a través de estudios sincrónicos. Aún en encuestas longitudinales es evidente que no se pueden observar los procesos como tales¹²; hay que reconstruirlos con una metodología interpretativa a partir de los datos recabados en cortes sincrónicos a lo largo del eje diacrónico. El segundo se refiere a la validez interpretativa y predictiva de los estudios de tipo “survey” que trabajan con grandes poblaciones y que establecen criterios de bilingüismo y cambio lingüístico basándose exclusivamente en los censos y otras fuentes estadísticas¹³.

En nuestra investigación de orientación etnográfica hemos detectado un complejo panorama de situaciones conflictivas y contradictorias en el comportamiento verbal y en la conciencia lingüística que seguramente no se podría haber descubierto con un estudio cuantitativo a gran escala.

La decisión en cuanto al uso de una u otra lengua en una situación de conflicto diglósico se inserta en las relaciones generales de poder y de fuerzas simbólicas y no es interpretable sin ellas. Nos interesa estudiar, por tanto, los cambios pragmáticos que operan como indicadores de desplazamiento o retención en el conflicto diglósico, tal como se manifiestan en la transformación de los patrones de interacción verbal.

¹¹ Para una crítica de la construcción de estas variables, consúltense Saettele (1977).

¹² La imposibilidad de esta observación directa fue precisamente la razón que llevó al estructuralismo, especialmente de orientación conductista, a excluir el eje diacrónico de su objetivo de estudio.

¹³ En los censos, por ejemplo, se habla de los otomíes del Valle del Mezquital, distinguiendo entre monolingües y bilingües sin mayor diferenciación. Como además sabemos por experiencia práctica de qué manera se elaboraron los censos oficiales de esta zona, podemos afirmar que son poco confiables y sirven, a lo sumo, como punto de referencia y no como base para una investigación sociolingüística. Como ejemplo de un reciente estudio a gran escala citemos a Haarmann (1980) quien establece pronósticos sobre el cambio lingüístico para diversas minorías en la Unión Soviética con base en perfiles de bilingüismo. Éstos contienen solamente un porcentaje para el papel de la lengua minoritaria como lengua materna y otro para el uso del ruso como lengua nacional.

El debilitamiento de una lengua subordinada está ligado tanto a su decreciente dominio como primera lengua, como también a la desintegración de sus usos funcionales (de organización de la acción como también de identificación). En tres de las cuatro comunidades de nuestro estudio podemos afirmar que la socialización primaria todavía se lleva a cabo predominantemente en otomí, es decir, los niños adquieren el otomí como lengua materna. Observamos, sin embargo, que un buen número de maestros bilingües y otras personas que han vivido fuera de su comunidad, adoptan la práctica de socializar a sus hijos en español, aun cuando siguen hablando la lengua vernácula con el resto de la familia, para que los niños adquieran el español como primera lengua. Si este fenómeno se generaliza, como parece suceder en una serie de comunidades “castellanizadas”, encontramos en él un indicador importante para la pérdida de la lengua minoritaria, como se ha comprobado en otros estudios (cf. Fishman, 1966; Liebe-Hartkort, 1980, etcétera).

El abandono de la lengua minoritaria para la organización de los procesos económicos y sociales vitales se ha considerado con cierta razón como indicador suficiente de que ésta se encontraba en peligro; en esta idea se basa también nuestra concepción de las situaciones comunicativas claves.

Pero no se puede tomar esta distinción como oposición absoluta y sería peligroso derivar de esta diferenciación analítica pronósticos definitivos sobre la muerte de una lengua. Toda investigación que no toma en cuenta la relación entre las diversas funciones del lenguaje corre el peligro de perder de vista las formas más sutiles como se combinan y completan las funciones al interior de las situaciones comunicativas y patrones de interacción verbal, lo que lleva en no pocos casos a sorpresas sobre la capacidad de resistencia de las lenguas y culturas dominadas, cuando aparentemente están dadas todas las condiciones “objetivas” para su desaparición. La disyunción entre las funciones arriesga además desconocerle el carácter pragmático, de acción, a la función de identificación.

Tradicionalmente, se ha distinguido entre la función comunicativa que orienta la acción social y la función fática o expresiva que fortalece las relaciones sociales y la identificación entre los hablantes; se ha argüido que en una situación de diglosia en el sentido clásico de Ferguson (1959), se disgregan hasta cierto punto las funciones: la lengua dominante “del poder”, asume las funciones de la organización de la acción, y la dominada” de la solidaridad”, ocupa las funciones de establecer y reproducir la identidad (cf. Schlieben-Lange 1977). En la medida en que la lengua minoritaria pierde ambas funciones, está destinada a la desaparición.

La necesidad objetiva o elección subjetiva de usar una u otra lengua implica siempre, aunque parcialmente, los dos aspectos de la comunicación.

En las asambleas y reuniones formales en que predomina el español, la lengua nacional no sólo se emplea para organizar la vida social en relación con actividades fuertemente influenciadas por factores externos; también significa, sobre todo para los dirigentes que dominan el discurso, una realización de su capital simbólico invertido, esto es: se identifican entre ellos como detentadores del poder y establecen una distancia con los que no forman parte de la élite dominante. Por otro lado, las necesidades y tareas que determinan las situaciones comunicativas no se reducen necesariamente a la organización de actividades inmediatas, transverbales, sino abarcan también la importante función de reproducir las relaciones e identidades sociales.

Este engranaje nos parece particularmente evidente cuando el grupo minoritario intenta organizar una suerte de “contrasociedad” en torno a la tendencia subordinada de resistencia y conservación de la lengua y cultura vernácula. De esta manera, el uso del otomí en las situaciones comunicativas que conforman el aparato A de nuestra tipología abarca las dos funciones sociales. Si la lengua minoritaria deja de resolver tareas comunicativas y de contribuir a la organización de la producción y reproducción de las relaciones sociales en su sentido amplio, entonces podemos afirmar que se encuentra en vías de perder su lugar histórico como lengua viva.

La dinámica del proceso diglósico¹⁴, que nosotros concebimos como el desarrollo de dos tendencias, se ha interpretado en algunos trabajos (cf. Haarmann, 1980) como el transcurso de varias etapas, desde un bilingüismo relativamente estable donde predomina la lengua minoritaria como idioma materno, hasta una etapa final de desintegración del bilingüismo; en ella la lengua subordinada pierde sus usos en la mayoría de las situaciones y también su papel de lengua primaria en la socialización. Nos parece factible articular el micronivel de las situaciones comunicativas con el macronivel de las relaciones globales entre las lenguas, interpretando la distribución de las lenguas según las unidades de nuestra tipología en términos de tendencias que existen simultáneamente, pero que reflejan distintas etapas del proceso histórico de cambio, sin desconocer la interdependencia entre las situaciones mismas. Es decir, si comparamos aquellas situaciones- en que nuevas necesidades plantean nuevas tareas con situaciones más tradicionales y establecidas, podemos inferir y reconstruir los mecanismos mediante los cuales cambian las estrategias y estructuras discursivas en el contexto de las transformaciones socioeconómicas, políticas y culturales¹⁵.

¹⁴ Fleischmann (1978) utiliza este concepto en relación con el conflicto diglósico en Haití.

¹⁵ Nos proponemos, en otras palabras, observar y analizar los cambios en curso, pero no a nivel fonético sino en cuanto a los cambios pragmáticos en los PIVs y en la distribución de las lenguas.

Como podemos presentar y analizar aquí el material empírico de cada apartado en nuestra tipología, nos limitaremos a formular algunas interpretaciones globales¹⁶.

En el primer apartado de la tipología se ubican aquellas situaciones en que intervienen relaciones sociales y actividades relativamente tradicionales y establecidas, en el ámbito de la familia, de las relaciones cotidianas y de las formas tradicionales de la organización del trabajo. Representan el sistema local de parentesco, amistades y relaciones laborales que según Gumperz (1977) reviste mucha importancia para la conservación de una situación estable de diglosia. En cuanto a la organización del trabajo, predominan formas que reflejan residuos de un modo campesino no capitalista de producción (faenas, trabajos de ayuda mutua, la familia como unidad de producción)¹⁷. En todas estas actividades que remiten a la vida interna de las comunidades, los PIVs se producen predominantemente en otomí. La lengua minoritaria satisface, al parecer, las necesidades comunicativas que orientan la organización de las actividades y de la reproducción de identidades y relaciones sociales. En general, la influencia del español se limita a préstamos, a veces importantes, en el discurso otomí, sin llegar a constituir una situación normal de cambio de códigos (code switching)¹⁸. Podemos concebir el conjunto de SCS que se ubican en esta categoría como los lugares en que se concentra la conservación del otomí y la resistencia a la penetración del español, puesto que las estructuras comunicativas¹⁹ conservan sus funciones principales y resuelven las tareas planteadas.

¹⁶ En la siguiente caracterización referiremos en términos generales a las comunidades menos castellanizadas; un análisis detallado de cada comunidad dibujaría un panorama más diferenciado.

¹⁷ Una mayor discusión de las complejas formas y modos de producción en el Valle del Mezquital se encuentra en Sierra (1981a).

¹⁸ Cabe señalar, sin embargo, que el conflicto diglósico ya comienza a afectar el núcleo familiar en un punto que es de crucial relevancia para el mantenimiento o la pérdida de la lengua vernácula. Nos referimos al hecho de que un creciente número de maestros y padres con un buen dominio del español comienzan a educar a sus hijos en la lengua nacional.

¹⁹ En caso de que este fenómeno se generalizara, es decir, si el español llegara a ocupar el lugar de lengua materna para las nuevas generaciones, la pérdida del otomí podría producirse en pocas generaciones (cf. los argumentos al respecto en Gumperz, 1977, Liebe-Hartkort, 1980 y Haarmann, 1980). Este cambio importante no responde a necesidades comunicativas inmediatas en el entorno familiar de los niños sino más bien a las expectativas educacionales y profesionales que los padres conciben para sus hijos. No sin razón esperan que la adquisición del español como lengua materna les abrirá a los niños mayores oportunidades en un futuro; lo que constituye, en términos de Liebe-Hartkort (1980:10), un barómetro de las actitudes de un grupo hacia su propia lengua, ya que la decisión de relegar a un segundo plano su lengua en la socialización primaria implica una decisión inconsciente de abandonar la lengua como tal.

¹⁹ Este concepto incluye la función semántica de conservar, producir y transformar significados que es inherente a toda lengua como objeto histórico (cf. Schlieben-Lange, 1977).

En relación con las etapas en el macronivel del proceso diglósico, este apartado corresponde a una etapa inicial del proceso de relativa estabilidad en la distribución de las lenguas.

Los apartados B y C representan momentos en que el conflicto diglósico se agudiza y la distribución se desestabiliza entre las lenguas, es decir, el español va ocupando cada vez más funciones que le correspondían con anterioridad al otomí. La diferencia entre los apartados B y C es principalmente cuantitativa, se refiere a diferentes fases en el proceso. En el apartado B predomina todavía el otomí, mientras que, en el C, el español ya tiene un peso mayor.

Las dos categorías se caracterizan por el surgimiento de nuevas necesidades que reflejan la progresiva penetración de las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales externas (regionales y nacionales) en la vida de las comunidades. La creciente integración de la economía campesina ha llevado a nuevas formas de relaciones con situaciones externas (bancos, SRA., etc.), y a la creación de mecanismos como las cooperativas de producción y comercialización. En la organización colectiva de la producción, coexisten entonces formas tradicionales con nuevas modalidades que plantean nuevas necesidades comunicativas; éstas se plasman en la transformación de algunos de los patrones de interacción verbal. Los dirigentes de la comunidad (jueces, representantes, comisariados, etc.) se ven cada vez más en la necesidad de poder comunicarse en la lengua nacional y dominar el discurso específico de la negociación de créditos, autorizaciones, manejo de oficios, etcétera²⁰. Así se explica el hecho de que surja un nuevo grupo de dirigentes que satisfacen estas necesidades y que van desplazando paulatinamente a las viejas autoridades: son los maestros bilingües y campesinos que han trabajado en ciudades hispanohablantes con un buen dominio del español y una cierta experiencia en el manejo de estas actividades. El uso del español funciona para ellos como capital simbólico que les permite reproducir su poder en las comunidades²¹.

El trabajo asalariado fuera de las comunidades, impuesto por la agricultura de autoconsumo insuficiente, produce un número importante de situaciones comunicativas en español que facilitan la expansión del idioma nacional en las co-

²⁰ Saber leer y escribir es un requisito formal para ocupar, por ejemplo, el cargo de juez, lo que significa implícitamente dominar el español, ya que no existe un uso socialmente establecido de la lectoescritura en otomí; todos los documentos oficiales tienen que escribirse en español. Esto incluye casos en que la capacidad comunicativa de algunos jueces es mínima en español y que desempeñen la labor de juez con ciertas dificultades.

²¹ La relación entre el uso del español como capital simbólico y la reproducción del poder en las comunidades es precisamente el tema de una investigación que M. T. Sierra realiza en nuestro proyecto (cf. Sierra 1981b, 1985). Sobre el papel de los maestros consultese también Hamel (1983b, 1984b) y López (1982a, b).

munidades por la identificación que se establece entre éste y las concepciones de prosperidad, avance económico y civilización.

En el apartado D hemos reunido las situaciones comunicativas en que predomina claramente el español. Se trata de momentos que corresponden hasta cierto punto, a una etapa de desintegración del bilingüismo activo en el proceso diglósico, si se consideran aisladamente. La mayor parte de estas SCS tiene la tarea de organizar actividades que fortalezcan la integración de las comunidades otomíes a la estructura regional y nacional. En muchas de ellas participan foráneos no hablantes del otomí, o el grado de formalidad e institucionalización hace obligatorio el uso del español (reuniones a nivel regional, eventos políticos importantes, fiesta de clausura del año escolar, la escuela secundaria, etc.).

Analizaremos por separado dos aspectos de particular relevancia para el conflicto diglósico. El primero se refiere a las distintas modalidades en que coexisten las dos lenguas al interior de las situaciones comunicativas; el segundo está relacionado con el estatus especial de las reuniones institucionalizadas en la constitución de las situaciones comunicativas.

En un buen número de situaciones comunicativas, específicamente de los apartados B y C, observamos una compleja distribución entre las dos lenguas. Existen momentos de un uso exclusivo o por lo menos prolongado de una lengua, relacionados con temas y participantes; aparecen préstamos del español en el discurso otomí y situaciones de cambio de código (*code switching*). Sin pretender aquí analizar estos fenómenos en detalle, cabe señalar algunas características generales.

En cuanto a los préstamos, parece significativo que se observe una alta concentración en las reuniones formales relacionadas con los mecanismos de la economía y organización política regional y nacional (crédito, los números, etc.). Esto se produce aun cuando en principio existe un lexema correspondiente en otomí. Los casos de *code switching* no se pueden separar estrictamente del discurso otomí con préstamos del español. Parece existir más bien un continuum entre ambas formas. No nos es posible determinar hasta ahora con toda claridad cuál es la función sociolingüística del cambio de códigos²², si corresponden quizás a un dominio insuficiente y a necesidades léxicas o si, por el contrario, refleja un buen dominio en ambas lenguas y la voluntad tal vez inconsciente de establecer una identificación interna y delimitación externa del grupo²³. En el último caso, el cambio de códigos

²² Esto será el objetivo de investigaciones posteriores en nuestro proyecto.

²³ Sobre la disputa acerca del *code-switching*, consúltense Gumperz (1976, 1977), Poplack (1978, 1979), González-Maez (1980), etc. En algunos de estos estudios, se arguye que el cambio de códigos se debe en muchos casos al deseo de excluir de la conversación a determinadas personas que no dominan una de las lenguas o las reglas específicas del cambio de códigos. En el caso

no se podría explicar tan fácilmente como indicador de pérdida de la lengua minoritaria. En nuestra investigación, sin embargo, nos parece lícito interpretar los cambios de códigos al español, por lo menos en reuniones y conversaciones sobre temas económicos y políticos, como expresión de la percepción de los hablantes mismos que el español está más ligado a dichos temas, es decir, que ocupa una posición de mayor estatus y poder en este campo. Por otro lado, el dominio del otomí y la capacidad de los hablantes bilingües para cambiar de código de acuerdo con la temática y los participantes, les confiere una ventaja que aprovechan en sus estrategias discursivas. Tomando en cuenta el conjunto de factores sociolingüísticos, sobre todo la fuerte presión del español y la estructura asimétrica de actitudes hacia las dos lenguas (véase punto 3), nos inclinamos por el momento hacia la hipótesis de interpretar el surgimiento del español, relacionado con ciertos temas en el discurso otomí, como evidencia de un desplazamiento funcional de la lengua vernácula.

Las reuniones y juntas de organismos institucionalizados (sesiones de las autoridades, reuniones de cooperativistas y ejidatarios, etc.) constituyen un caso especial de situación comunicativa que abarca las cuatro categorías de nuestra tipología. Las distintas necesidades y tareas que en ellas tienen que resolverse con medios comunicativos llevaron a una diferenciación de los patrones de interacción verbal; el uso de las lenguas depende en buena medida de los participantes (monolingües en otomí, bilingües en español), de los temas y del grado de oficialidad de las reuniones²⁴. Su función en cuanto al proceso diglósico no es fácil de determinar, puesto que en ellas interviene una serie de factores que en su conjunto representan un particular sincretismo entre elementos tradicionales y modernos en la organización de la vida de las comunidades.

Por un lado, las reuniones constituyen un importante momento de cohesión social de las comunidades, lo que debería contribuir al mantenimiento de la vida cultural y lingüística del grupo otomí. Observamos en ellas un alto grado de respeto de las autoridades establecidas y de los acuerdos democráticamente tomados. En la mayoría de los casos, prevalece el convencimiento de que son muy necesarias las actividades colectivas (faenas, etc.). Para los ciudadanos otomíes, las reuniones mismas y las actividades que se organizan en ellas tienen un alto valor de identifi-

de los otomíes del Valle del Mezquital, esta exclusión se logra con el otomí mismo, que no está restringido por un tabú de uso frente a no-hablantes, como sucede en otras etnias minoritarias.

²⁴ Es significativo que las juntas de cooperativas se realizan predominantemente en otomí, mientras que el consejo regional de cooperativas de consumo sesiona usando el español para darle una mayor formalidad a sus reuniones, a pesar de que todos sus integrantes hablen otomí. Las juntas oficiales de los maestros también se desarrollan en español, mientras que en sus conversaciones cotidianas usan tanto el español como el otomí entre ellos.

cación con su comunidad; aun aquellos que viven y trabajan en las grandes ciudades de la República, regresan a su pueblo para cooperar en las faenas o asumir los cargos que se les asigna, sacrificando en muchos casos su puesto de trabajo y los ingresos que perciben fuera de su comunidad. Todos estos elementos reflejan a nuestro juicio vestigios de la organización indígena tradicional, aun cuando la actividad organizada de las comunidades se ha incrementado sólo en las últimas décadas.

Por otro lado, las formas concretas de organización se introdujeron desde fuera y los procedimientos tienen que apegarse normalmente a leyes vigentes en todo el país (cooperativas, las funciones de presidente, secretarios y tesorero, la organización escolar).

Las nuevas condiciones socioeconómicas y políticas hicieron patente la necesidad de los nuevos patrones de interacción verbal (listas de asistencia, orden del día, firma de documentos y oficios). Además, la creación de nuevas formas de organización corresponde precisamente a una mayor integración de las comunidades indígenas a la sociedad nacional, lo que fomenta el incremento de las relaciones que se vinculan con el español. El hecho de que en los pueblos menos castellanizados las reuniones de cooperativistas y ejidatarios se desarrolle en otomí es interpretado por los dirigentes como una necesidad inevitable, no como una decisión consciente para preservar la lengua indígena.

La situación comunicativa “Reunión de ejidatarios” que hemos analizado (punto 2.3) constituye quizá un caso extremo, pero no del todo excepcional en el conflicto diglósico, puesto que la participación de funcionarios foráneos en reuniones de este tipo es frecuente. No asumen el control total de la reunión en todos los casos, pero aun cuando los dirigentes de la comunidad presiden las sesiones y recurren a la traducción para facilitar la comunicación, la presencia de foráneos en calidad de autoridades o especialistas le confiere al español un lugar privilegiado, ya que en esta lengua se discuten y deciden los temas de mayor relevancia para la reunión. Incluso en juntas sin participación de foráneos en que predomina el otomí, observamos que los PIVs de mayor relevancia temática para los procesos económicos y políticos, sobre todo en sus fases resolutivas y constitutivas, tienden a desarrollarse cada vez más en español, lo que coadyuva a la reproducción de las relaciones de dominación a través de la lengua nacional.

En síntesis, podemos afirmar que las reuniones de organismos institucionalizados contribuyen, por un lado, a la cohesión social de las comunidades. Las fases de prolongadas discusiones en otomí cumplen seguramente una función de identificación y de orientación para la acción, lo que se puede interpretar como una manifestación de la tendencia subordinada de conservación del otomí. Pero la creciente influencia del español, por el otro, en los momentos constitutivos y resolutivos,

como la frecuente participación de foráneos, nos hace pensar que este tipo de situaciones comunicativas favorece globalmente la tendencia dominante de penetración del español y desplazamiento del otomí.

Para resumir este punto sobre la relación entre los usos comunicativos y el cambio lingüístico, podemos concluir que en el Valle del Mezquital coexiste una amplia gama de situaciones comunicativas que representan fases distintas en el proceso diglósico.

En términos generales, se ha fortalecido la hipótesis de una tendencia dominante de desplazamiento de la lengua vernácula y otra tendencia subordinada de retención. La relación entre las dos tendencias, sin embargo, es compleja.

Si bien existe un mayor número de indicadores para sustentar la hipótesis del desplazamiento, no se puede hablar de un proceso lineal ni pronosticar la pronta desaparición del otomí²⁵.

La lengua indígena conserva no sólo un número importante de funciones de identificación y reproducción de la identidad étnica, sino también un papel significativo en la organización de actividades socioeconómicas, políticas y culturales. Hay que advertir además que los factores de resistencia son mucho más difíciles de detectar que los elementos de dominación; y un estudio que se limita a la conciencia lingüística y a los usos observables, sin aplicar una medición del dominio en ambas lenguas (cf. Mackey, 1979), excluye un aspecto importante en la retención de la lengua minoritaria.

En el proceso diglósico surge, por otra parte, un sincretismo de nuevas estructuras discursivas y formas de organización que provienen tanto de la cultura indígena como de la mestiza: en el discurso otomí se advierten funciones pragmáticas propias del español y en los PIVS que se desarrollan predominantemente en la lengua nacional sobreviven manifestaciones de la cultura indígena.

²⁵ Por lo tanto, no nos podemos adherir tan fácilmente al axioma de irreversibilidad del proceso de desplazamiento en que se basan explícita o implícitamente muchos estudios (cf. Haarmann, 1980, p. 287). Si bien no observamos, por el momento, mayores síntomas de una revitalización del otomí que además no nos parece probable, ésta puede surgir como producto de una mayor toma de conciencia y de una lucha reivindicativa del grupo otomí tal como se manifiesta en otras zonas indígenas de México y América Latina.

3. La reflexividad acerca del conflicto lingüístico

3.1 Categorías de análisis de la conciencia lingüística

La reflexividad metalingüística es factor y reflejo del proceso social en torno a la lengua o las lenguas de una comunidad. En el contexto de un conflicto lingüístico e intercultural, como es el que nos ocupa, las condiciones de asimetría funcional, discriminación y subordinación del otomí, con respecto al castellano, se validan y se analizan a partir de las experiencias sociales y de las estructuras de conocimientos y valoración que subyacen en las diversas actividades metalingüísticas de los hablantes.

En su intrincado y casi misterioso arraigo y desarrollo, la reflexividad lingüística acerca de una situación de conflicto elabora un modelo representacional, un verdadero código cultural acerca de las funciones que desempeña la comunicación social dentro de un proceso de dominación global, donde se definen las expectativas de progreso-modernización del grupo cultural subalterno (los otomíes, en nuestro caso). No es posible, en consecuencia, analizar las diversas producciones discursivas metalingüísticas (enunciados estereotipados, instrucciones de corrección, explicitación de sobreentendidos, narraciones metacomunicativas, etc.) sin establecer alguna conexión entre uso lingüístico-conciencia- cambio social.

En la conciencia lingüística de los hablantes otomíes se reconoce con gran precisión la distribución funcional del otomí y del español; a la vez, se justifica el avance del dominio del español por su incidencia en las situaciones sociales más significativas para las comunidades otomíes (escuela, acceso a la estructura política, al mercado, al trabajo asalariado, etcétera) llegándose en muchos casos a asumir el efecto destructivo que posee la dominancia del español en contra del mundo cultural otomí.

La expresión verbal de la conciencia acerca del lenguaje, concebida de modo tan diverso dentro de las teorías lingüísticas y sociolingüísticas²⁶, se manifiesta en diferentes estructuras cotidianas de comunicación que se analizan en nuestra investigación en dos niveles: 1) el sistema de proposiciones que implican los contenidos (temas) del proceso metalingüístico y que además comprende el desarrollo e interrelaciones de lo que se dice, y 2) el discurso metalingüístico, el cómo se dice, que se sustenta en un conjunto de estrategias para describir, analizar y valorar las diversas posibilidades de comunicación, las características de los sistemas lingüísti-

²⁶ Un mejor resumen sobre este punto se encuentra en Bierbach (1982).

cos y los sentimientos de identidad (lealtad étnica y lingüística) de una comunidad hacia una lengua determinada (Saettele, 1977).

Uno de los contenidos más significativos de los discursos meta-lingüísticos de los hablantes dentro de una situación de multilingüismo es la distribución social 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 otomíes del Valle del Mezquital han elaborado un sistema de opiniones y de representaciones que se augea de manera muy precisa a sus experiencias comunicativas cotidianas como grupo social subalterno. De este modo, el uso de la lengua otomí 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 discriminación y retroceso.

El desarrollo de esta investigación se sustenta en algunos planteamientos que critican el reduccionismo, la sobrevaloración de lo cuantificable y el exceso de intervención del sujeto-investigador, que subyacen en ciertas teorías sociolingüísticas acerca de las actitudes lingüísticas, como se tratará de demostrar más adelante. Como resultado de este esfuerzo de conceptualización, se aplicó una metodología que intenta llegar a la conciencia posible de los sujetos, mediante una técnica de hacer reconocer los aspectos problemáticos de sus estereotipos sobre los hechos lingüísticos (cf. Muñoz, 1983).

Esquemáticamente, esos planteamientos son los siguientes:

1. El proceso de descripción, análisis y valoración de las características de la comunicación y del lenguaje constituye un conjunto de prácticas discursivas normales (no excepcionales) que se distribuyen asimétrica e intermitentemente en los distintos espacios del comportamiento social de los hablantes, situación que presenta la dificultad metodológica de operar juntamente con diversas técnicas de elicitation (cf. Scherfer, 1982).
2. El material discursivo metalingüístico presenta una compleja oscilación entre elementos implícitos y explícitos que bloquean el acceso a la conciencia posible de los sujetos. El reconocimiento y la crítica de ciertos estereotipos, a través de mediaciones (estímulos) discursivas no controladas unilateralmente por el investigador, permitiría acceder a los fundamentos de la reflexividad lingüística (Schlieben-Lange, 1982; Muñoz, 1983 y Bierbach, 1982).

Los cuestionarios preestablecidos y de inserción restringen el universo de las proposiciones (contenido) y la producción de la verbalización acerca del “problema

lingüístico". En el fondo, estos cuestionarios tienden a obtener la confirmación explícita de la normatividad codificada, socialmente objetivada (cf. Berger Luckmann, 1972). Se diría que prevén el lugar para la enunciación de juicios estereotipados, tales como: "los instruidos hablan necesariamente mejor que los que no fueron a la escuela", "los capitalinos poseen una variante lingüística más prestigiada y culta que los hablantes de provincia", "el otomí no tiene gramática", "los lingüistas (del Instituto Lingüístico de Verano) conocen mejor el otomí que los propios hablantes", "se cuatrapaea el español (uso deficiente), porque están impuestos al otomí", etcétera.

La estructura de las preguntas del investigador funciona como un operador sin táctico que induce los enunciados causales estereotipados ("...porque estamos impuestos al otomí..."; "...porque no fuimos a la escuela..."). La descripción y análisis de las mediaciones grabadas (con hablas anónimas de otros otomíes) permiten más producción discursiva e interrelaciones entre los contenidos implícitos en el estímulo. El enfoque inicial de la interacción sobre el discurso de otros sujetos libera al entrevistado, hasta cierto punto, de la exigencia de responder por sí mismo.

Las preguntas de autoestimación, tales como la calificación de la competencia propia en determinada lengua y la comparación del habla del sujeto entrevistado con la de sus vecinos, dan cauce a un procedimiento discursivo de desconocimiento. En efecto, puede constatarse que el sujeto esconde su verdadera situación transfiriendo el juicio 'a los otros' o al conjunto, donde él queda involucrado de manera general, casi sin posibilidad de diferenciación. En el caso de expresiones como las siguientes: "todos hablamos en la misma forma...", "no pronunciamos bien", etc. En este sentido, el cuestionario tiene la ventaja de destacar aspectos "no claros" del discurso metalingüístico que podrían analizarse en otro tipo de interacción sujeto-investigador, como la entrevista en profundidad, por ejemplo, debido a que el cuestionario preestructurado se agota en la expresión de estereotipos no pretende llegar a sus fundamentos²⁷.

3. La conciencia lingüística constituye un componente significativo de la conciencia social general de hablantes indígenas insertos en una situación de diglosia conflictiva, no siempre claramente advertida, debido al dominio de estereotipos en

²⁷ El carácter metalingüístico del discurso sobre el conflicto otomí-español no parece ser determinante en la manifestación de estos mecanismos ideológicos de reconocimiento-descocimiento. En un estudio sobre la discursividad de lo económico, Víctor Franco (1983) los considera como factores importantes de la ideología campesina sobre las cuestiones económicas. Esta convergencia ayuda a la hipótesis de diseño de nuestra investigación colectiva en el sentido de que la articulación entre los diversos temas también puede apoyarse en los modelos de análisis, y no solamente en los contenidos.

la argumentación que llegan a bloquear la actividad reflexiva. Trabajando al nivel de la cristalización de estereotipos en la argumentación metalingüística se puede descubrir una temática de gran arraigo en las comunidades. En este sentido, se constata que los contenidos más significativos y frecuentes del discurso de la conciencia lingüística de los otomíes son:

- Castellanización (escolarizada vs. no escolarizada), como instrumento de movilidad social y como proceso de adquisición lingüística cualitativamente diferente al proceso del otomí.
- Representación de los contactos entre el castellano y el otomí, desde diferentes perspectivas; interferencias, discursividad, etc.
- Evolución y mantenimiento del otomí (lengua pura, mezcla lingüística).
- Discriminación y normatividad respecto del castellano (concordancias de género y número gramaticales y vocabulario, entre las principales variables marcadas como indicadores del “buen uso” de esta lengua).
- Distribución de ambas lenguas en las situaciones comunicativas dentro y fuera de la comunidad otomí (descripción empírica de la diglosia).

4. La reflexividad lingüística de los otomíes entrevistados ha desarrollado una teoría de la congruencia acerca del conflicto intercultural, que funciona como un principio organizador del sistema de proposiciones metalingüísticas. En efecto, este principio vuelve congruentes, compatibles, aspectos contradictorios, disonantes al menos en la representación de la diglosia conflictiva. Así, los elementos afectivos tales como el reconocimiento del otomí como símbolo de la etnia, “sentirse a gusto” con el otomí, la identificación con el grupo y los aspectos de praxis comunicativa (necesidad funcional del español) conviven con los elementos conceptuales como el carácter histórico de desplazamiento paulatino de lo otomí, la erradicación de la lengua materna de la escuela, debido a la prioridad dada a la política de castellanización.

3.1 Breve análisis de textos metalingüísticos sobre usos de las lenguas

En esta sección trataremos de caracterizar brevemente el discurso reflexivo específico producido a partir de la aplicación del juicio-estímulo número 1, dentro de la técnica “cuestionamiento por juicios metalingüísticos” (cf. Muñoz 1981, 1983),

cuyo referente es la distribución funcional del otomí y del castellano dentro de esta región (véase anexo 1)²⁸.

Con base en los pocos materiales que presentaremos en este trabajo, consideramos que este discurso se sustenta en cinco proposiciones:

- I. El arraigo del otomí (el estar impuestos al otomí; el “de por sí”) impide el dominio pleno de la lengua española.
- II. La identificación (solidaridad) con el interlocutor determina la selección (switching) del otomí:

Bueno, pues es que en ocasiones, pues, estas personas éstas, le da pena hablar el otomí, pero, pues, pienso yo que, que se les debe quitar esa pena ¿no? y hablar, el español, pero, pues muchas ocasiones no lo hacen, por ejemplo, aquí sí hay personas que sí hablan el español, pero como saben que uno habla otomí, entonces prefieren hablar el otomí, pero cuando se encuentran así con personas que no saben no lo hablan entonces sí lo hablan el otomí y este, depende ¿no? pienso yo que, es asegún la confianza que le tenga uno y según si conoce, nos conoce pues, para hablar (CL-35:1).

III. El otomí domina en la capacidad de expresión:

Bueno este, porque ya, ya saben que yo hablo muy bien el otomí y me tienen confianza, pues, porque saben que en español no se expresan muy bien y en otomí pues sí ya nos entendemos poco (CL-35, p. 1).

- a) Observación participante en diversas interacciones cotidianas dentro y fuera de las comunidades, con el propósito de obtener discursos metalingüísticos espontáneos y, sobre todo, testimonios verbales de cómo los otomíes interpretaban la situación lingüística en la zona; a través de esos testimonios se esperaba los temas centrales de la reflexividad lingüística. Esta técnica requirió un proceso de convivencia con los investigados sin grabaciones ni entrevistas.
- b) Calificación de discursos anónimos (adaptaciones de Matched Guise), para obtener reacciones subjetivas compactas de los otomíes acerca de la lengua otomí, del castellano y de sus respectivos hablantes (Lambert 1972). Aquí se

²⁸ La metodología para la obtención de estos materiales “reflexivos” consistió en la complementación de tres técnicas principales.

utilizó una selección de ejercicios provenientes de un test para análisis de las habilidades lingüísticas básicas. Los hablantes-jueces enfrentaron dos estímulos: una descripción de ilustraciones sobre la lluvia (aprovechando la crucial importancia del tema del agua en la zona) y una lectura de un (cuento breve tradicional otomí). La entrevista que sigue a la audición de los estímulos se orientó a la obtención de calificaciones globales acerca del otomí y del castellano y también de las imágenes físicas y sociales acerca de los hablantes. Se esperaba conseguir una valiosa muestra de la reflexividad estereotipada.

- c) Cuestionamiento por juicios reflexivos metalingüísticos. Especie de entrevista en profundidad, realizada tanto en otomí como en español. Se desarrolla en dos momentos: (a) una interpretación libre del entrevistado sobre un discurso de otro otomí, seleccionado de los materiales obtenidos en la fase 1, y (b) una discusión con el investigador a partir de las opiniones vertidas por el entrevistado en la parte anterior. Se supone que los discursos-estímulos contienen los contenidos más significativos de la conciencia de los otomíes y permiten expresar las estructuras argumentativas con que ellos analizan el conflicto lingüístico (cf. Muñoz 1983).

IV. El predominio de la lengua castellana corresponde a la fase histórica actual del conflicto intercultural otomí-español:

Ps... creo que yo si uno estanto... estando así... con, con este tiempo... que anteriormente... o en aquellas épocas... había puro eh... otomí... a ver si ahora de estos modernos... a ver si pierde porque digo yo antes no había nada de estudios... nada... nada... (CL-21, b4).

V. Sin multilingüismo no es posible circular o convivir en distintos lugares:

–Pues usted sabe que también vamos en otra parte... y pensamos por este... pedir una cosa y no sabemos comprar... o qué precio tiene... pos no ponemos un precio que lo que es... sino que... lo que ellos quieran... pos ahí este... estamos revelando nuestras cositas nomás... que ellos saben más y ellos conocen cuál es la... las cosas por eso a eso se (atreven) ellos... todo en otomí... ¿verdad? así es propio cuando... cree que usted... sea este... por eso así se ha quedado uno... de verdaderamente absolutamente nada... nada y como siempre ni otras cantidades saben todo... pos claro que ellos sí... porque... porque ellos son los que... y este... ya... ya lo conocen... y uno que... ahí se queda uno... (CL-33, p. 4).

-Y... pos es más mejor saber de todo porque... eso de no saber... somos por otro lado ps... no sabemos... ni para pedir un trago de agua si la queremos... todo todo... en otomí... y así hay unos que pos caen a... en las huastecas... hablan en su idioma también no no les entienden en castellano ni nada... nomás en su idioma de ellos (CL-21, b, pp. 2 y 4).

La identificación de las proposiciones contenidas en el discurso metalingüístico constituye un procedimiento de la interpretación que permite pasar de las interacciones específicas, en la condición de referentes de la reflexividad, a las concepciones y creencias que subyacen en los comportamientos observables en las situaciones comunicativas variadas que realizan los miembros de una comunidad determinada. Hasta cierto punto, en nuestro caso de estudio, la localización de proposiciones sirve a una metodología de elicitation que parte de los ejemplos de la diglosia establecida entre las lenguas de la comunidad indígena para llegar a los principios (fundamentos) y sentimientos que sustentan la conciencia de los hablantes otomíes acerca del conflicto lingüístico otomí-español. Se abre una posibilidad, tomando las precauciones correspondientes, de arribar a las razones o intenciones colectivas acerca de cómo tratan y resuelven los hablantes indígenas el problema lingüístico que afrontan cotidianamente.

A partir de los materiales descritos, se puede sugerir que ese discurso metalingüístico específico (interpretación de otro discurso sobre usos lingüísticos grabado previamente y un cuestionamiento posterior de las propias argumentaciones del entrevistado) está basado en tres concepciones metalingüísticas generales:

- a) El conocimiento del contexto en que habita y trabaja el grupo otomí se evidencia mediante una constatación estricta de las experiencias e interacciones cotidianas, dentro y fuera de la comunidad.
- b) El saber adecuado acerca de las experiencias e interacciones cotidianas favorece la funcionalidad del comportamiento comunicativo, es decir, permite adaptarse a las exigencias que impone el bilingüismo parcial no generalizado todavía en el Valle del Mezquital.
- c) La primera modelación lingüística (lengua materna) proveniente del otomí condiciona y limita la capacidad de expresión (el derecho a la palabra, en términos más amplios) en un contexto sociocultural donde el español es dominante.

Estas tres concepciones metalingüísticas apuntan hacia aspectos muy específicos de la actual distribución de las lenguas en esta región otomí. La primera se orienta

ta a la conformación de un repertorio de informaciones prácticas sobre el uso de las lenguas en cualquier situación comunicativa en que participe un hablante otomí. En la segunda se destaca la expectativa de controlar una técnica de selección de lenguas para resolver las necesidades de las 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. La tercera concepción resalta la difícil tarea de poder expresarse con confianza en la segunda lengua, la dominante. En este sentido, la escuela bilingüe es considerada como factor de pérdida (o riesgo de pérdida) de la lengua materna y al mismo tiempo como el espacio que ofrece la sociedad dominante para practicar y progresar en el dominio del español.

De estas concepciones metalingüísticas sobre usos del otomí y del español emergen con mayor nitidez algunos elementos que revelan en cierta forma la orientación o la estructura de componentes, para decirlo en términos de Agheyisi y Fishman (1970, p. 139 y ss.), de la conciencia acerca del conflicto intercultural que se presenta en el Valle del Mezquital. Así, en un plano claramente cognoscitivo, se resalta en estas concepciones la necesidad del reconocimiento del conflicto, que conduce invariablemente a una toma de conciencia del proceso sociolingüístico, a un nivel de concientización pasiva, puesto que no genera acciones en contra de las tendencias reconocidas como negativas para el grupo étnico. En un plano funcional, en cambio, destaca la orientación práctica para sobrellevar un modo de vida en el que la asimetría en el uso de las lenguas es una exigencia cotidiana; exigencia impuesta más bien por factores históricos externos, que los ubica como un grupo subalterno en la situación de dominación cultural. Se impone, por tanto, una posición de funcionalidad o adaptabilidad a la diglosia, esta misma orientación se expresa como una idealización, la expresividad en la lengua dominante, tendiente a lograr soltura y eficacia en el uso del español, sin disminuir la competencia ni la identificación con el otomí.

A través de esos componentes, los hablantes manifiestan uno de los hechos importantes de todo conflicto sociolingüístico: la falta de correspondencia entre la lengua principal (por cantidad e importancia de funciones) y la lengua materna. Problema que se “resuelve” a nivel de la reflexividad lingüística mediante la mencionada idealización que se expresa en los hechos con acciones unilaterales. Esto es, no se asume como necesidad la enseñanza y la retención sistemática del otomí, sino exclusivamente prácticas y entrenamientos alrededor del español en la escuela, reuniones, ceremonias, incluso en el interior del hogar, en las comunidades más

castellanizadas. Nada asegura que tantos esfuerzos para la transmisión y aprendizaje del español no alteren o disminuyan la vitalidad de la lengua indígena.

Estos aspectos encontrados, incompatibles, configuran un tipo de contradicción en este discurso metalingüístico que se manifiesta de un modo diferente al principio de contradicción sistemática señalado por algunos investigadores de casos de diglosia conflictiva (Schlieben-Lange, 1980, Lafont, 1980^{a, b}) que consiste en la discrepancia entre el plano de las interacciones verbales y el plano del discurso metalingüístico. En efecto, la contradicción que advertimos en nuestro caso se da más bien en el mismo nivel de representación del conflicto; la descripción y constatación precisa de la distribución de las lenguas y consecuentemente del proceso de desplazamiento de la lengua otomí discrepa del análisis (el nivel explicativo) del proceso (cf. cap. 4, adelante).

En conclusión, las mencionadas concepciones metalingüísticas acerca del uso de las lenguas en el Valle del Mezquital revelan un nivel de concientización sustentado en un saber empírico sobre la diglosia y la discriminación en contra de lo indígena, que reconoce dos referencias históricas: una, remota, de lo otomí originario y puro. La otra, actual, correspondiente a la copresencia conflictiva de las lenguas.

Esta toma de conciencia equivale a un reconocimiento del desplazamiento histórico del otomí, que resulta congruente con las expectativas de la mayoría de los hablantes en el sentido de ganar competencia y “confianza” en el uso del español; se propicia la castellanización (formal e informal) mediante la mayor práctica o ejercitación posibles, con el fin de intervenir directamente en la relación con las diversas instancias del poder local y regional, en defensa de intereses principalmente económicos y políticos. El trabajo cultural, fundamentalmente mantenedor de lo étnico y lingüístico, se desarrolla circunstancialmente en actividades simbólicas, festivas, con gran arraigo en la población regional. Cotidianamente, se expresa también en reducidas actividades productivas (artesanía del tejido y manufactura de la fibra vegetal), que muestran condiciones reales de vitalidad de la cultura indígena. A nivel de reflexividad lingüística, sin embargo, se estima que estas prácticas culturales no requieren planeación ni incentivación para su desarrollo (como se acepta para el español), porque se presuponen condiciones vegetativas de retención, basadas en los orígenes de la cultura. Representación que la historia desmiente cada vez con mayor frecuencia, pero que la ideología del conflicto lingüístico oculta con una pretendida congruencia o compatibilidad entre los procesos de existencia del español y del otomí.

4. La relación entre usos, reflexividad y cambio lingüístico

Intentaremos, por último, formular algunas conclusiones tentativas sobre la manera en que, tanto los usos de las lenguas como la reflexividad acerca del conflicto diglósico, intervienen en el proceso de cambio lingüístico.

Un estudio exhaustivo de esta problemática tendría que:

- establecer una correspondencia entre la realidad diglósica y su representación metalingüística, es decir, determinar hasta qué punto las representaciones –tal como se manifiestan en los discursos metalingüísticos– influyen en el proceso diglósico;
- interpretar, en su caso, las principales contradicciones entre usos y representaciones, así como señalar sus posibles causas;
- indicar posibles elementos que puedan ayudar a superar la realidad de las prácticas discursivas dominadas y las representaciones contradictorias y distorsionadas, tanto en el nivel de la praxis social como de las proposiciones metodológicas de investigación.

Conscientes de que estamos aún lejos de poder cubrir este programa, nos propone mos explorar en esta sección las relaciones que existen 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). Interpretaremos estas relaciones en función de los efectos que pueda tener para el desarrollo del conflicto lingüístico.

En el contexto de la discusión sociolingüística actual 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 conciencia lingüística. Esta vinculación se torna particularmente importante en situaciones de bilingüismo (cf. Fishman 1979, p. 167 ss.). No obstante, estas afirmaciones, hay muy poca claridad sobre el tipo de relación que se establece: algunos consideran la conciencia lingüística como reflejo (Schaff, 1969) otros como parte constitutiva de la praxis discursiva (cf. Schlieben-Lange 1980, Saettele, 1978) o como contribuyente en las posibilidades de comunicación (cf. Scherfer, 1982). Hasta la fecha, en la mayoría de las investigaciones ha prevalecido el enfoque estadístico de las evaluaciones y la concepción “parasitaria” 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, cf. Labov, 1966), o la influencia de las actitudes en la adquisición de segundas lenguas (cf. Gardener-Lambert et al., 1972).

Los estudios que se refieren a situaciones de conflicto diglósico abarcan una amplia gama de posiciones, desde una opinión generalmente sostenida que establece una alta correlación de actitudes y valoraciones positivas con usos estableces de una lengua (y viceversa), pasando por posturas intermedias que hablan de cierta influencia (cf. Calsaniglia, 1981) hasta puntos de vista tan radicales como los de Lafont (1977, 1979, etc.) quien afirma que, en última instancia, los discursos reflexivos sobre el lenguaje no afectan en absoluto los usos reales de las lenguas minoritarias²⁹.

Esta última posición nos parece particularmente interesante, puesto que cuestiona un dogma tradicional en la sociolingüística. Lafont se pregunta, en primer lugar, hasta qué punto la entrevista puede servir como instrumento para recabar información fidedigna sobre los usos reales de una lengua minoritaria. Llega a la conclusión que los discursos estereotipados, los enunciados generales 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 eliciar en las entrevistas como un sistema de representaciones, es decir, como ideología del uso³⁰.

²⁹ Lafont sostuvo esta posición con mucha claridad en las discusiones que se produjeron en el Coloquio Sociolinguistique dans les pays de langue romanes, Francfort 1979, y en el Xº Congreso Mundial de Sociología, México 1982. A una conclusión similar llega también Mackey (1979) 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 2% el comportamiento verbal, lo que significa que “les attitudes linguistiques ne constituent point un système intégral capable d'engendrer un comportement linguistique. Elles constituent plutôt des effets de comportement du sujet dans les situations du passé. Elles sont, pour ainsi dire, les fruits de l'expérience» (Mackey 1979, p. 279). Lara (1982, p. 582) plantea una diferencia interesante entre práctica social y verbal, con respecto a la vigencia de la norma.

³⁰ Estas representaciones -que la encuesta evidencia interpelando las normas de la diglosia- confieren a la lengua subordinada el lugar de realidades sociolíticamente obsoletas (la caza, la pesca, los oficios tradicionales, cf. Lafont 1977, p. 39), fuertemente marcadas por actos verbales ritualizados que, según los encuestados, no se podrían producir en la lengua dominante. La existencia de estos actos verbales como marcadores de la occitanofonía (el hablar occitano no) opera como prueba suficiente de la realidad del habla occitano en la construcción de una ideología de los usos (cf. Lafont, 1979, pp. 4-5). Por otra parte, el frecuente desconocimiento de que en otras situaciones cotidianas se habla la lengua subordinada, este estereotipo creado al margen de la realidad, ha preparado históricamente el paso a la francofonía (cf. Lafont, 1980^a). 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 completa y contradictoria distancia con la realidad de los

En una investigación sobre el mismo conflicto diglósico en el sur de Francia, Schlieben-Lange (1980) distingue entre dos elementos que intervienen en la conciencia lingüística y que conforman las representaciones del conflicto: por un lado, los hablantes disponen de un saber acerca del lenguaje, derivado de sus experiencias cotidianas que comprenden nociones acerca de las unidades lingüísticas, el uso, la distribución funcional y geográfica de las lenguas y de sus variantes. Este saber permanece normalmente implícito. Por otro lado, existen 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, es decir, como enunciados de libre disposición al repertorio de los hablantes. Cuando éstos se involucran en actividades discursivas metalingüísticas, recurren a ambas fuentes y exteriorizan enunciados basados en su experiencia personal, como en los discursos públicos internalizados³¹.

Los dos estudios mencionados se centran en el análisis de la reflexividad sobre los usos y utilizan la entrevista como método de elicitation sistemática. Coincidén en que la representación sobre los usos es producto de un proceso ideológico y que por esta razón no puede reflejar fielmente la realidad de los usos. Pero no se proponen tomar los usos mismos como objeto de una investigación sistemática y se limitan a sustentar sus afirmaciones al respecto con la experiencia de los investigadores.

En nuestra investigación, hemos partido de un estudio independiente de cada aspecto para vincular posteriormente los resultados y establecer, en lo posible, una relación con el proceso de desplazamiento y retención de la lengua subordinada.

En el Valle del Mezquital, la relación de dominación misma requiere de elementos ideológicos para encubrir el conflicto, lo que se expresa en un sistema de contradicciones múltiples; en primer lugar, entre diferentes discursos públicos que compiten entre sí: observamos tanto el discurso generalizado que desvaloriza el otomí como “dialecto”, ágrafo, de poca utilidad comunicativa, como el que tiende a revalorizar la lengua y cultura indígena, especialmente promovido por las autoridades del sistema educacional. En segundo lugar, los discursos desligados de la realidad comunicativa entran en contradicción con la experiencia de los hablantes mismos, y como la conciencia lingüística se nutre de ambas fuentes, es de suponer

usos. Si la cruzada por el occitano ha ganado terreno en los últimos años es sobre todo a nivel de las representaciones, de la ideología de la diglosia, pero no ha incrementado significativamente el uso de la lengua misma. El discurso revalorizador no ha contribuido, según Lafont (1977, p. 35), a revitalizar el uso del occitano en situaciones cotidianas de comunicación.

que se produce una contradicción sistemática y permanente, lo que le confiere a ésta un carácter inestable y fragmentario. Por esta razón, hemos recabado sobre todo enunciados estereotipados en la primera fase de investigación. Esto se explica porque se trata de la zona más ideologizada de la reflexividad lingüística, donde los discursos públicos propician una colonización favorable a la identidad no-india (dominante) encubriendo el proceso real de desplazamiento lingüístico. Los enunciados estereotipados entran en contradicción con los análisis que los encuestados mismos realizan en la segunda fase (de cuestionamiento de juicios) cuando se pone en tela de juicio la ideología de la diglosia producida en la primera fase (cf. Muñoz, 1983).

Esos dos niveles de actividad metalingüística cobran gran importancia cuando se intenta evaluar la correspondencia con las experiencias comunicativas de los hablantes, en especial si se trata de una comunidad en proceso de transformación, debido a la presencia de un conflicto intercultural en su funcionamiento, que profundiza la condición de grupo subalterno.

En este sentido, el examen de las discrepancias entre las interacciones verbales y el discurso reflexivo de los hablantes constituye una suerte de procedimiento hermenéutico para conocer la dinámica de un proceso de conflicto lingüístico.

Los materiales examinados en nuestro proyecto muestran que esta contradicción sistemática se manifiesta de un modo más complejo, particularmente en lo que respecta a temas como la distribución del otomí y del español en lugares públicos y la difusión geográfica del otomí en la zona. Es decir, la descripción que hacen los hablantes del uso y la distribución de las lenguas es relativamente congruente con la realidad cotidiana que hemos podido constatar durante nuestra investigación. En este aspecto específico, pareciera que la contradicción: no existe. Sin embargo, enfocado el discurso metalingüístico hacia el carácter y resultados de la relación diglósica, esto es, hacia el desplazamiento de la lengua indígena, sí se presenta una contradicción sistemática entre el proceso real y su interpretación por parte de los hablantes.

Frente a situaciones donde se evidencia una discriminación, los hablantes desarrollan un proceso discursivo “superficial” de mera constatación del desplazamiento de la lengua indígena. Ocurre, por tanto, una especie de transformación de la forma “clásica” de la contradicción entre hablar y decir cómo y qué se habla (Lafont, 1980; Schlieben-Lange, 1980, 1982), especialmente en torno a cuestiones como el dominio el otomí, la normatividad sobre el español hablado y la funcionalidad de las lenguas. En estos casos, los hablantes eliminan el carácter conflictivo, problemático que tienen estos hechos, por medio de un discurso dominado por parámetros retóricos de prestigio, de lengua escrita, que no resultan funcionales a

la realidad sociolingüística de la zona; por ejemplo, hablar sin pausas, sin repeticiones de palabras y estigmatizar el uso de préstamos, especialmente del otomí en el discurso en lengua castellana.

Este primer análisis de las concepciones de hablantes otomíes acerca del conflicto lingüístico en el Valle del Mezquital ha evidenciado una función estabilizadora o de reproducción de la reflexividad. Se nos ha mostrado, en general, una conciencia colonizada que ha internalizado como propios los objetivos de prestigio y dominancia que se le asignan a la lengua española, que provienen fundamentalmente de la ideología de asimilación que orienta la política lingüística del Estado mexicano.

Una muestra palpable del arraigo de la ideología de asimilación en los otomíes es el consenso acerca de la impracticabilidad de un proyecto reivindicativo de lo otomí en la zona. En este sentido, cabría preguntarse si el desarrollo o liberación de la conciencia posible acerca del conflicto, esto es, si un proceso de concientización (Schlieben-Lange, 1982), permitiría superar la perspectiva “practicista” con que se juzgan actualmente los trabajos sobre la cultura indígena. Creemos que mientras los intentos de revaluación de lo étnico no estén relacionados con las necesidades económicas ni con las transformaciones políticas, resulta muy improbable que una reflexividad lingüística más profunda y crítica vaya a producir cambios significativos en la situación actual. En muchos de los discursos metalingüísticos, por ejemplo, se advierte la tendencia a concebir los aspectos culturales sólo como marcas de diferencia en cuanto a orígenes y costumbres. No sorprende, por tanto, que cualquier actividad intencionada sobre lo étnico y lo lingüístico específico, esté subordinada al objetivo de mejor participación en el desarrollo socioeconómico del país, como “mexicanos” y “campesinos”.

Aunque revelador, este análisis puede inducir una generalización irreal y homogénea sobre el comportamiento y las tendencias de la población otomí de la zona estudiada. Hace falta, por lo tanto, insertar esta interpretación de contenidos reflexivos dentro del conjunto de relaciones sociales, especialmente del poder local, para identificar las estrategias de los diferentes grupos que actúan en el interior de una comunidad otomí.

Sin haber concluido el análisis sobre este aspecto, se puede adelantar la idea de que un proyecto de modernización, en términos de un ascenso en el nivel de ingresos y de una igualación al modo de vida promedio de los mexicanos; sin perder las particularidades culturales, surge actualmente como una expectativa de casi toda la población otomí. Dicho objetivo, sin embargo, se elabora differently en el interior de la comunidad indígena. Los maestros bilingües y pequeños propietarios con mayores tierras y recursos, por ejemplo, conciben su progreso material y la trans-

formación de sus modos culturales desde la perspectiva que da la dirección de la estructura del poder local (cf. Sierra, 1981^b). Los pequeños productores temporaleros, en cambio, basan el mejoramiento de la productividad en la solidez de las formas comunitarias de organización, dentro de las cuales el bilingüismo se plantea como exigencia muy concreta, puesto que se necesita entrar en contacto con instituciones y personas del exterior de la comunidad. Esto explica, en parte, las distintas tendencias que se observan en el uso del español y del otomí. Las prácticas discursivas y las representaciones del bilingüismo, por tanto, responden a necesidades y objetivos específicos. Algo análogo se puede sugerir con las concepciones acerca de la indianidad y la etnidad otomí. De hecho, los maestros bilingües, sobre todo en actividades públicas, desarrollan un discurso sobre su auténtica pertenencia al grupo y exhiben el dominio del otomí como una prueba de identidad cultural. ¿Por qué se ha tornado necesario asumir o afirmar la identificación étnica? ¿Inercia o intento consciente de retener lo cultural específico ante la fuerza del proyecto de modernización? Desde las divergentes posiciones dentro de la comunidad indígena, pensamos que se fragua un sincretismo difuso entre prácticas sociales tradicionales y contemporáneas, que refuerza en última instancia la tendencia histórica de desplazamiento de la cultura y lengua otomíes.

Referencias bibliográficas

- Agheyisi, R., & Fishman, J. A. (1970). Language Attitudes Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(3), 137-157.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bierbach, C. (1982). Approche à la signification des attitudes linguistiques. Ponencia en el X Congreso Mundial de Sociología, México.
- Bourdieu, P. (1971). Le marché des biens symboliques. *L'année sociologique*, 22, 49-126.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17-35. (1982 Ce que parler veut dire).
- Calsamiglia, H. (1981). Consideracions a l'entorn de les relacions entre l'ús lingüístic i l'actitud lingüística. Ms.
- Cicourel, A. V. (1964). Methods and Measurement in Sociology. Glencoe, The Free Press.
- Cicourel, A. (1972). Basic and Normative Rules in the Negotiation of Status and Role. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interaction* (pp. 229-258). New York, The Free Press.
- Cicourel, A. (1973). *Cognitive Sociology*. Harmondsworth, Penguin.

- Coronado, G., Franco, V., & Muñoz Cruz, H. (1981). Bilingualismo y educación en el Valle del Mezquital. *Cuadernos de la Casa Chata*, 42. CIESAS.
- Coronado, G., Ramos, M. T., & Téllez, F. J. (1982). Castellanización formal: un método para el desaprendizaje. *Cuicuilco*, 9, 19-26.
- Dressler, W., & Wodak-Leodolter, R. (Eds.). (1977). *International Journal of the Sociology of Language*, 12.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster, Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. In H. G. Soeffner (Ed.), (pp. 243-274). Stuttgart, Metzler.
- Ferguson, C. (1959). Diglosia. *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. A. (1966). Language Loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups. The Hague, Paris: Mouton.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Fleischmann, U. (1982). *Das Französisch-Kreolische in der Karibik*. Berlin: MS.
- Flores, J. A. (1984). La interacción verbal de compraventa en mercados otomíes. *Cuadernos de la Casa Chata*, 103, CIESAS.
- Franco, V. (1983). Ideología y discurso económico campesino en comunidades del Valle del Mezquital. *Cuadernos de la Casa Chata*, 77, CIESAS.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gómez Barranco, V. V. (1982). La Pérdida de la lengua otomí en San Miguel Tlazintlá. México: SEP/INI.
- González, G., & Maez, L. F. (1980). To Switch or not to Switch: the Role of Code-Switching in the Elementary Bilingual Classroom. In R. V. Padilla (Ed.), (pp. 125-135). Ypsilanti, Michigan: Eastern Michigan University.
- Gumperz, J. (1976). The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. In J. Gumperz & J. Cook-Gumperz (Eds.), *Social Action in Language*. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1977). Social Network and Language Shift. In C. Molony, H. Zobl, & W. Stölting (Eds.), *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen* (pp. 83-103).
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haarmann, H. (1980). *Multilingualismus*. Tübingen: Narr.
- Hamel, R. E. (1981). Funciones del otomí y del español en el contexto de la comunidad. In H. Muñoz Cruz et al. (Eds.), (pp. 57-99).
- Hamel, R. E. (1982). Constitución y análisis de la interacción verbal. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 2, 31-80.

- Hamel, R. E. (1983). El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital. *Estudios de la Lingüística Aplicada*, Número Especial, 37-104.
- Hamel, R. E. (1984a). Análisis conversacional. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 3, 9-89.
- Hamel, R. E. (1984b). Sociocultural conflict and bilingual education. *International Social Science Journal*, 99, 117-132.
- Hamel, R. E., & Muñoz Cruz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital. *Estudios Filológicos*, 16, 127-162.
- Hamel, R. E., & Muñoz Cruz, H. (1982a). Conflict de diglossie et conscience linguistique dans des communautés indigènes bilingues au Mexique. In N. Dittmar & B. Schlieben-Lange (Eds.), (pp. 249-269).
- Hamel, R. E., & Muñoz Cruz, H. (1982b). El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México. México: SEP/CIESAS.
- Hamel, R. E., & Sierra, M. T. (1983). Diglosia con conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, 8, 89-110.
- Kallmeyer, W. (1982). Aspekte der Analyse verbaler Interaktion. Mannheim: MS.
- Kallmeyer, W., & Schütze, F. (1982). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, 1, 1-28.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lafont, R. (1977). A propos de l'enquête sur la diglossie: l'intercesseur de la norme. *Lengas*, 1, 31-40.
- Lafont, R. (1979). Productivité culturelle et domination linguistique. *Lengas*, 6, 1-22.
- Lafont, R. (1980a). La spectacularisation de l'occitanophonie dans l'enquête socio-linguistique: la fonction du 'rectour'. *Lengas*, 7, 7-78.
- Lafont, R. (1980b). Stéréotypes dans l'enquête sociolinguistique. *Lengas*, 7, 79-86.
- Lambert, W. (1972). *Language, Psychology, and Culture*. Stanford: Stanford University Press.
- Lara, L. F. (1982). Activité normative, anglicismes et mots indigènes dans le *Diccionario del español de México*. In J. Maurais & Bédard (Eds.), (pp. 571-601).
- Liebe-Hartkort, M.-L. (1980). Factors Influencing the Survival of a Minority Language: a Catalogue and its Application to the Situation of the Apachean Languages. München: MS.

- López, G. (1982). Castellanización y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital. In A. P. Scanlon & J. Lezama (Eds.), (pp. 368-396).
- López, G. (1982b). Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellanización formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital. In R. Hamel E. & H. Muñoz Cruz (Eds.), (pp. 77-113).
- Mackey, W. (1979). L'irrédentisme linguistique: une enquête témoin. In P. Wald & G. Manessy (Eds.), (pp. 257-284).
- Muñoz Cruz, H. (1981). El conflicto otomí-español como factor de conciencia lingüística. In H. Muñoz Cruz et al. (Eds.), (pp. 83-112).
- Muñoz Cruz, H. (1983). Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital. *Nueva Antropología*, VI(22), 25-64.
- Muñoz Cruz, H., Flores, J. A., Franco, V., Hamel, R. E., & Sierra, M. T. (1981). El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital. México: CIESAS.
- Muñoz Cruz, H., Flores, J. A., Franco, V., Hamel, R. E., & Sierra, M. T. (1980). Castellanización y conflicto lingüístico. *Boletín de Antropología Americana*, 2, 129-146.
- Poplack, S. (1978). Syntactic Structure and Social Function of Code-Switching. *Centro Working Papers*, 2. New York: Centro de Estudios Puertorriqueños.
- Poplack, S. (1979). Sometimes I Start a Sentence in Spanish y Termino en Español: Towards a Typology of Code-Switching. *Centro Working Papers*, 4. Centro de Estudios Puertorriqueños.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Symplest Systematics for the Organization of Turntaking for Conversation. *Language*, 50, 695-735.
- Saettele, H. (1977). Hacia una crítica de la sociolingüística. *Arte, Sociedad e Ideología*, 2, 27-36.
- Saettele, H. (1978). Reflexividad del lenguaje e ideología lingüística. *Arte, Sociedad e Ideología*, 6, 55-64.
- Schaff, A. (1969). *Introducción a la semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scherfer, P. (1982). A propos d'une théorie et de l'étude empirique de la conscience linguistique. In N. Dittmar & B. Schlieben-Lange (Eds.), (pp. 225-232).
- Schlieben-Lange, B. (1971). La conscience linguistique des occitans. *Revue de linguistique romane*, 35, 298-303.
- Schlieben-Lange, B. (1977). The Language Situation in Southern France. In W. Dressler & R. Wodak-Leodolter (Eds.), (pp. 101-108).
- Schlieben-Lange, B. (1980). Ein Vorschlag zur Aufdeckung 'verschüttter' Sprache. *Grazer Linguistische Studien*, 11-12, 280-297.

- Schlieben-Lange, B. (1982). Introduction a la section V: Les objets de la recherche sociolinguistique II: attitudes. In N. Dittmar & Schlieben-Lange (Eds.), (pp. 219-224).
- Sierra, M. T. (1981a). Caracterización socioeconómica y política de las comunidades del Municipio del Cardonal, Valle del Mezquital. In H. Muñoz Cruz et al. (Eds.), (pp. 1-56).
- Sierra, M. T. (1981b). Pratiques discursives et modes symboliques de la domination sociale dans une situation de conflit linguistique: le cas des Otomis de la Vallée de Mezquital. Paris: MS: D.E.A.
- Sierra, M. T. (1985). Prácticas discursivas y relaciones de poder comunal. *Cuadernos de la Casa Chata*. CIESAS.
- Vallverdu, F. (1973). Situations de contacte: bilingüisme i diglossia. In F. Valleverdu (Ed.), (pp. 37-58).
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague, Paris: Mouton.

ANEXO I. JUICIO EN OTOMÍ
(Duración: 59 segundos).

-¡Ahl man-a máhothro ra hñámfo pe yaa nguu dí nguu dí handi yaa xa nzai n-a da ñaahñu yaa nguu dí xi-á-i núua n-aa gátho ya ñaahñu y-o de guecuá, hingya nxutsi nuni ga eenga que peetsa n-a r-ét-a njeya- n-a r-ét-a mayo njeya pues nú-u gue-u nzántho masque paadi hingui paadi nú-u paadi n-eeche ra hñámfo pe nú-u hingui ña njani.

Nub-u r-aya ja-i da y-andua n-ara nt-ani nub-u r-aya ja-i da thógui o da n-áni n-ara nt-áni nú-u di ñ-áni nub-u haa xipábi dega hñamfo pe nub-u hina peetsi di na dega hñahñu.

-¿Y núm-u gui pa Nts-ut c-aani téngu gui ña?

-Nde dí ñáhee nub-u dí nthéhee mami ñaahñub-ee dí ñáhee dega hñahñu nub-u dí nthéhee r-aya mbóho dí ñáhee dega hñamfo gátho di otuáhee.

TRADUCCIÓN

-¡Ah! es mucho mejor el español, pero ya como que veo que ya está uno acostumbrado a hablar en otomí, ya como te digo aquí todos hablan el otomí, los que andan por aquí, por ejemplo las niñas que tienen diez o doce años, pues esas son las que siempre hablan el otomí aunque saben español; te imaginas que no saben, esas saben también hablar en español, pero no lo hablan.

Si algunas personas les hacen preguntas, si pasan algunas personas o hacen alguna pregunta algo que pregunten, pues entonces sí les contestan en español pero si no, no, pues siempre hablan en otomí.

-¿Y cuando vas a la ciudad de Ixmiquilpan cómo hablas?

-Pues si nos encontramos con nuestros compañeros otomiteros hablamos en otomí, y si encontramos algunos señores pues hablamos en español, de todo le hacemos.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y LENGUAS INDÍGENAS.

Un acervo sociolingüístico,
coordinado por Héctor Muñoz Cruz
se terminó de imprimir en noviembre de 2023
en la Ciudad de México
por Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.
Azucenas 10. Colonia San Juan Xalpa,
09850, alcaldía Iztapalapa
Tel. 5613 4257
www.edicionesdellirio.com.mx
Tiraje de **500** ejemplares más sobrantes para reposición.

El libro Educación escolar y lenguas indígenas: Un acervo sociolingüístico aborda el campo de la educación y la sociolingüística desde una perspectiva crítica. Presenta elementos de carácter internacional. La originalidad del tema se comprueba a partir de los análisis con diferentes campos interdisciplinarios de la lingüística y la educación indígena. La integración con temas de investigación indígenas en Brasil es especialmente relevante. Danielle Bastos Lopes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

En las últimas décadas creció la documentación técnica sobre la amenaza de pérdida y extinción que pesa sobre numerosos idiomas, aumentó también la comprensión de los efectos perversos de la edificación de barreras o fronteras de diversos órdenes entre pueblos y comunidades al interior de países y regiones del mundo. Por fortuna, aumentaron también acciones de conocimiento mutuo, de cooperación y solidaridad para contrarrestar las conductas de cambio de lengua e identidad en comunidades y familias y crear condiciones para la formación de sociedades civiles activas, que defiendan y promuevan los derechos políticos y los recursos culturales.

Puesto que la reorganización intercultural en la región latinoamericana se encuentra todavía en una fase inicial, tiene sentido imaginar las transiciones que han producido los fenómenos multiculturales y multilingües, más las transformaciones que restan por venir. Con ese propósito, se analizan significados y acciones derivadas de políticas del lenguaje pasadas y actuales, a fin de trazar posibles evoluciones paradigmáticas en la concepción, valoración y regulación del papel de las lenguas históricas, las prácticas comunicativas y las ideologías sobre la etnodiversidad en América Latina y en México.

Proyecto AS-1-28687 'Español segunda lengua (L2) va a la escuela bilingüe indígena'; Convenio CONAHCYT-UAM N° 119030; Ciencia básica, Dirección de Ciencia de Frontera, Programa Presupuestario F003, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT; Departamento de Filosofía, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.

