

boletín de

antropología americana

sumario

Editorial, 3

Artículos originales

La vieja "nueva arqueología"

Manuel Gándara V., 7

El desarrollo rural en América Latina. Notas sobre el caso mexicano

Héctor Díaz Polanco, 47

El desarrollo rural en el agro de América Latina

Jaime Lazo, 61

Abastecimiento y desarrollo rural en América Latina. El caso de Venezuela

José Quintana Llamozas, 77

Cazadores tempranos en Andes Meridionales. Evaluación cronológica de las industrias

Ílíticas del norte de Chile

Lautaro Nuñez, 87

Nuevo procedimiento de datación arqueológica y otras aplicaciones del crecimiento diferencial en moluscos

Jesús Ignacio Mora Echeverría, 121

Castellanización y conflicto lingüístico. El caso de los otomíes del Valle del Mezquital

Héctor Muñoz, Rainer Enrique Hamel, Víctor Franco Pelletier, Gerardo López Cruz y María Teresa Sierra, 129

Documentos Clásicos

Mi credo

Florentino Ameghino, 149

Primer Encuentro de Antropología Americana, 159



Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos de América, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela

Países miembros:

INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTORIA

AUTORIDADES DEL INSTITUTO PANAMERICANO DE GEOGRAFIA E HISTORIA 1977-1982

Presidente: Coronel Mario Jiménez Montero, Ecuador; Presidente Honorario: Dr. Alfredo Díaz P., Colombia; Vicepresidente: Dr. Arthur L. Burt, EUA; Vicepresidente 2o.: General Jorge León Villarreal, Chile; Secretario General: Ing. José A. Sáenz G., Panamá; Asistente del Secretario General: Ing. Leopoldo F. Rodríguez, Argentina. Comisión de cartografía. Presidente: Ing. J. Alberto Villasana, México; Vicepresidente: Ing. Angel García Amaro, México. Comisión de geografía. Presidente: Dr. Paul-Yves Denis, Canadá; Vicepresidente: Dr. J. Dofour, Canadá. Comisión de historia. Presidente: Dr. Guillermo Morón, Venezuela; Vicepresidente: Dr. Santiago Gerardo Suárez, Venezuela. Comisión de geofísica. Presidente: Ing. Alberto A. Giesecke, Perú; Vicepresidente: Ing. Matero Casaverde, Perú.

COMITE DE ANTROPOLOGIA

Países miembros: Bolivia, Dr. Alcides Parejas Moreno; Brasil, Sr. Thales de Azevedo, Sr. Egon Schaden; Canadá, Mr. David Keenlyside, Dr. Roger Marois; Colombia, Dr. Luis Duque Gómez, Ant. Alvaro Soto Holguín; Costa Rica, Arq. Oscar Fonseca Z., Lic. José A. Camache; Chile, Dra. Grete Mostny Glaser, Profa. Eliana Durán Serrano; Ecuador, Sr. Arq. Hernán Crespo Toral, Dra. Ma. Angélica Carlucci; El Salvador, Ant. José Antonio Aparicio; Estados Unidos, Dr. Rubén E. Reina, Dr. Arthur J. Rubel; Guatemala, Dr. Alfredo Méndez, Dr. Juan José Hurtado Vega; Haití, Mr. Jacques Oriol; Honduras, Lic. Santos Vito Velis R.; México, Dr. Félix Báez Jorge, Ant. Sergio Espinoza Proa; Nicaragua, Lic. Jorge Espinoza; Panamá, Dra. Reina Torres de Araúz, Srta. Marcia Arosemena; Paraguay Dr. Oscar Ferreiro; Perú, Dr. Luis Lumbreras, Dr. Ramiro Matos Mendieta; Uruguay, Prof. Olaf Blixen, Sr. José Joaquín Figueira; Venezuela, Dr. Mario Sanoja Obediente, Dra. Iraida de Sanoja.

Presidente de la Comisión de Historia
Doctor Guillermo Morón (Venezuela)

BOLETIN DE ANTROPOLOGIA AMERICANA Coordinador del Consejo Editorial Profesor Luis F. Bate

CONSEJO EDITORIAL

Profesor Eduardo Matos Moctezuma (México)
Profesor Héctor Díaz Polanco (Rep. Dominicana)
Profesor Luis Felipe Bate (Chile)

Prof. Manuel Gándara Vázquez
Dept. of Anthropology
221 Angill Hall
The University of Michigan
Ann Arbor, Mich. 48 109 USA

o a los corresponsales académicos:

Dr. Helmuth Fuchs
Royal Ontario Museum
100 Queen's Park
Toronto, Ontario
Canadá M5S 2C6

Dr. Luis Guillermo Lumbreras
Instituto Andino de Estudios Arqueológicos
Apartado Postal núm. 4167
Lima 1, Perú

Para el envío de artículos y correspondencia
dirigirse a:

Profesor Luis F. Bate
Exarzobispado núm. 29
México 18, D.F. México

Dr. Mario Sanoja O.
Avenida Libertador
Esquina Avenida Las Acacias
Edificio Las Vegas
 piso 1o., oficina 1-D
Caracas, Venezuela

Dr. Marcio Veloz Maggiolo
Apartado 642
Santo Domingo
República Dominicana

Ilustraciones de Ruglendas, *México y los mexicanos*, Sartorius, Londres, 1859. Zimmermann, *L'Homme*, Bruselas-París, 1873.

Diseño y cuidado de la edición, Praxis, artes gráficas

H. Muñoz, R. E. Hamel, V. Franco, G. López y M.T. Sierra.
1980. Castellización y conflicto lingüístico. *Boletín de Antropología Americana* 2: 129-146.

hÉctor muñoz
rainer enrique hamel
víctor franco pelotier
gerardo lópez cruz
maría teresa sierra*

castellanización y conflicto lingüístico

el caso de los otomés
del valle del mezquital**

PRIMERA PARTE

1. Introducción

Tradicionalmente, las distintas ramas de la lingüística (dialectología social, lingüística antropológica, sociolingüística de las variables, etcétera) se han preocupado de la descripción de distintas lenguas indígenas, de su estructura y variantes dialectales, y en segundo lugar, de las características y deficiencias (distancia con el estándar) del español hablado por los indígenas. Estos estudios pueden llevar a una *descripción* (constatación) del estado de bilingüismo de una comunidad indígena dada, de la distribución de las lenguas y del grado de dominio respectivo.

El desarrollo lingüístico y cultural de una comunidad de habla está determinado en primer lugar por la situación socioeconómica y cultural en que está inserta, pero también existen factores superestructurales dinámicos que influyen decisivamente en este proceso, que rebasan el marco de un análisis descriptivo y distribucional: nos referi-

mos a los factores sociolingüísticos subjetivos (actitudes, conciencia lingüística) y funcionales (competencia y verbalización comunicativa) en una situación de diglosia (bilingüismo social asimétrico).

Para la formulación de una política del lenguaje y la planeación de un sistema educacional específico (alfabetización, castellanización y aducción bilingüe), las descripciones del estado de bilingüismo constituyen un paso necesario, pero no suficiente. Habría que tomar en cuenta justamente los factores dinámicos del desarrollo lingüístico. (Cf. Hamel/Muñoz, 1980).

Para tomar un ejemplo: la formulación de contenidos, la elaboración de materiales didácticos y la elección de los métodos de enseñanza en el contexto de una educación bilingüe y bicultural deberían basarse en la situación sociocultural dinámica de la zona. Esta planificación no es la misma para una región donde existen actitudes predominantemente negativas hacia la propia cultura y lengua, que en una zona donde la lengua indígena goza de un alto prestigio y se constatan fuertes factores de reten-

* Investigadores del Centro de Investigaciones Superiores del INAH que realizan el proyecto de sociolingüística aplicada, titulado "Funciones y conciencia del lenguaje en comunidades otomés del Municipio de Cardenal, Valle del Mezquital: La primera fase de elicitación de este proyecto terminó solo en julio de 1980; por eso, los resultados preliminares que se exponen carecen todavía del rigor y de la base empírica suficientes.

** Este trabajo constituye una versión reducida del informe de avance presentado en el Seminario Situación y perspectivas de la educación indígena en México, organizado por el Centro de Investigaciones Superiores del INAH y la Dirección General de Educación Indígena (SEP), en julio 1980.

ción y lealtad lingüísticas. En el caso de nuestra investigación constatamos que en la comunidad de El Sauz el otomí está en proceso de franco desplazamiento y en la comunidad de El Bingú, situada en el mismo municipio del Cardonal, el otomí tiene todavía un uso mucho más amplio. La aplicación de materiales y métodos que no toman en cuenta estos factores puede llevar a un fracaso rotundo del programa y producir efectos contrarios a los objetivos planteados.

Por otra parte, trabajamos con elementos de una segunda vertiente relativamente joven de la lingüística: la *lingüística aplicada en la enseñanza de segundas lenguas*, la cual analiza y propone tecnologías educativas adecuadas en este campo.

En la base de todo método de enseñanza se encuentra una visión pedagógica y filosófica del ser humano y de su desarrollo psicosocial. Un método específico incluye, por lo tanto, una elección y conlleva consecuencias muchas veces desconocidas por los propios actantes en el proceso educativo. (Cf. Anpibac, 1979; Ninyoles, 1975).

Un análisis funcional y crítico de los materiales y métodos aplicados en la enseñanza del español y de la lengua indígena, que revele sus concepciones pedagógicas, lingüísticas e ideológicas subyacentes, puede ayudar a encontrar las causas de posibles deficiencias y desarrollar materiales y métodos más adecuados para la población indígena.

Un método audiolingual audiovisual de castellanización directa, por ejemplo, como bien lo define la ANPIBAC "es un proceso ajeno al bilingüismo y un mecanismo infaliblemente coercitivo para olvidar o no hablar la lengua . . . es ajeno a la educación indígena . . . y lleva . . . a que los padres no quieran que sus hijos hablen la lengua indígena". (Hernández 1979, p. 8).

Y la lingüística aplicada puede contribuir con elementos teóricos para explicar por qué esto tiene que ser así:

El método audio-lingual audiovisual parte de una concepción *estructuralista* de la lengua y se basa en una *psicología conductista* del proceso de aprendizaje, lo que origina limitaciones teórico-prácticas inherentes a este método. La concepción estructuralista del lenguaje, por ejemplo, excluye el proceso de transformación histórica y el proceso productivo del lenguaje, tanto individual como social. La lengua se enseña como un sistema abstracto establecido, desligado de los hablantes, sin tomar en cuenta su desarrollo dinámico, sus conceptos ideológicos inherentes y su funcionalidad en la interacción social.

La psicología conductista a su vez, implica técnicas de memorización, de "pattern drill" y de repetición para crear hábitos de comportamiento basados en el concepto de estímulo y respuesta. El alumno es tomado como un recipiente vacío que hay que llenar, tiene nulos conocimientos previos y su lengua materna es considerada como un estorbo que se manifiesta en errores de interferencia.

Un método más adecuado debiera partir de los conocimientos "precientíficos" que tiene el alumno sobre su lengua y sobre su mundo de percepción, tendría que enfatizar, sistematizar y desarrollar estos conocimientos y a partir de ellos, introducir el español y los elementos de la cultura nacional, estableciendo un puente entre éstos y los primeros, lo que implicaría una metodología muy distinta a las actuales.

Con esta investigación nos proponemos utilizar los elementos teóricos y metodológicos que aportan la sociolingüística no-descriptiva y la lingüística aplicada para el análisis del sistema de educación indígena que se ha desarrollado en el Valle del Mezquital desde hace más de 25 años.

A través de un estudio de caso de algunas comunidades del municipio del Cardonal, estado de Hidalgo, esperamos formular un diagnóstico sistemático del estado actual del proceso educativo y ofrecer algunas sugerencias para la reformulación de los programas directamente conectados con la castellanización.

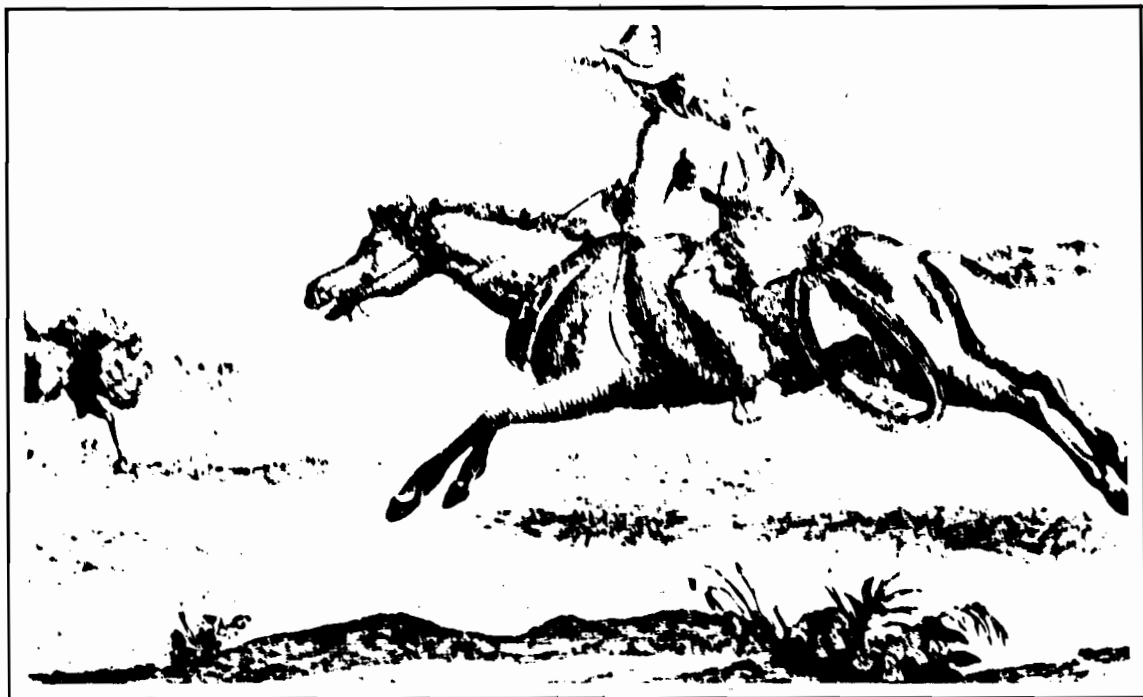
Como exponemos en los objetivos del proyecto, se trata de un primer paso de analizar la interacción verbal en el salón de clase, los materiales y métodos utilizados y el uso del español y otomí. Este análisis permitirá establecer ciertos criterios sobre el proceso real de castellanización y de educación bilingüe bicultural.

En un segundo paso, pretendemos estudiar algunas situaciones comunicativas claves que se desarrollan en español en las comunidades estudiadas, para analizar posteriormente si existen relaciones entre las estrategias verbales y comunicativas aprendidas dentro del sistema escolar y la comunicación extraescolar, interna y externa de las comunidades.

2. Objetivos

2.1 *Proceso educativo y comunicación dentro de la escuela.*

2.1.1.1. Constatar el uso del otomí y del español en el salón de clase de acuerdo a los temas y funciones comunicativas.



- 2.1.1.2. Interpretar la distribución de las lenguas.
 - 2.1.1.3. Analizar el uso del otomí en el tratamiento de los contenidos programáticos.
 - 2.1.2.1. Establecer, a través de tests, el grado de dominio del español y la competencia lingüística en las 4 habilidades de acuerdo al estándar establecido en los textos oficiales.
 - 2.1.2.2. Contrastar los resultados de dicha evaluación con las evaluaciones realizadas por los maestros.
 - 2.1.3.1. Describir y evaluar los materiales didácticos y los métodos de enseñanza que se utilizan actualmente en los programas para el nivel preescolar y el de primer grado de primaria.
 - 2.1.3.2. Conocer los elementos teóricos y metodológicos que manejan los maestros en su acción pedagógica.
 - 2.1.4.1. Analizar las actitudes y representaciones ideológicas de los maestros acerca de la castellanización y uso de las lenguas en general.
 - 2.1.4.2. Relacionar estos contenidos de conciencia con el uso real de las lenguas y la práctica pedagógica.
- 2.2 *Comunicación en español y relaciones socio-económicas y culturales en la comunidad.*
- 2.2.1.1. Establecer las situaciones comunicativas claves extraescolares que se realizan predominantemente en español.
 - 2.2.1.2. Analizar las estrategias comunicativas verbales y la función que en ellas desempeña el español.
 - 2.2.2.1. Evaluar el dominio del español de acuerdo a la capacidad para resolver los problemas de intercomprensión planteados en las situaciones comunicativas claves (competencia y verbalización comunicativas).
 - 2.2.3.1. Determinar cómo se manifiestan en las situaciones comunicativas claves los parámetros ideológicos predominantes.
 - 2.2.4.1. Analizar las actitudes y representaciones ideológicas de los padres y representantes de la autoridad local hacia la castellanización y el uso de las lenguas en general.
 - 2.2.4.2. Relacionar estos contenidos de conciencia con las prácticas comunicativas y el dominio del español.
- 2.3. *Relaciones de las funciones del español entre la escuela y la comunidad.*
- 2.3.1. Describir y evaluar la funcionalidad del español que se utiliza en los materiales didácticos y en los métodos de enseñanza en relación con las funciones que cumple esta

lengua en las situaciones comunicativas claves de estas comunidades.

- 2.3.2. Establecer la reproducción de los contenidos ideológicos transmitidos por el sistema educacional, especialmente por los materiales didácticos y contenidos programáticos.
- 2.3.3. Analizar confrontando las actitudes de maestros, padres y representantes de la autoridad local acerca de la castellanización y uso de las lenguas.
- 2.3.4. Proponer conclusiones y materiales empíricos con vistas a apoyar una planeación educativa en la zona estudiada.

SEGUNDA PARTE

Tema 1: Aspectos socioeconómicos, políticos y culturales

Hipótesis

Las comunidades otomíes del municipio del Cardonal, Hidalgo, son comunidades campesinas estructural y políticamente ligadas a la sociedad capitalista nacional, en las que actualmente predomina la pequeña economía doméstica semimercantil.

Se distinguen, a nivel general, dos tendencias históricas contradictorias que manifiestan la situación de conflicto de las sociedades indígenas con la sociedad nacional.

- 1) Una *tendencia dominante* referida a la creciente presencia de elementos de la sociedad capitalista nacional al interior de las comunidades, factores de transformación que se manifiestan a nivel estructural, político, ideológico y lingüístico.
- 2) Una *tendencia subordinada*, sustentada por la refuncionalización de la economía campesina, expresada principalmente en formas culturales tradicionales, como elementos de retención.

Las comunidades poseen una organización social, económica y política que permite detectar lugares donde la comunicación es esencial para su funcionamiento y distinguir la existencia de una distribución desigual y conflictiva de las lenguas (español/otomí).

En las comunidades, la escuela tiene la función de ser un aparato ideológico de Estado de primer orden, que reproduce fundamentalmente la ideología dominante (véase los temas 2 y 3), con efectos a nivel de la organización social y política.

Primeros resultados

Los factores centrales en la organización económica, social, política y cultural de las comunidades son:

Factores de la producción

La producción de autoconsumo en las comunidades campesinas otomíes es insuficiente para la reproducción de la familia como unidad económica básica, por tanto se hace indispensable el trabajo asalariado fuera de la comunidad (hacia centros económicos como la ciudad de México, Puebla, Veracruz, e incluso Estados Unidos, o bien lugares de la región principalmente zonas de riego). Este hecho provoca la continua emigración de la zona, principalmente de carácter temporal.

Dado que la pequeña economía campesina no es autárquica, se ve obligada a entrar en relaciones de intercambio con la economía capitalista (a través del mercado se adquiere el maíz que no se cosechó, y los otros bienes necesarios, o se vende el borrego y la cabrita de reserva, el pulque, la tuna, la madera y la cal).

En estas condiciones, el mercado y la emigración son los *factores estructurales* más importantes que refuerzan la tendencia dominante de *transformación* al interior de las comunidades, repercutiendo a nivel de la organización social, política, cultural y lingüística.

Factores sociopolíticos y culturales

Las comunidades poseen una estructura de poder local ligada a la estructura de poder regional, caracterizada por un flujo de poder vertical (presidente municipal, juez, juez auxiliar, tesorero, topiles).

Junto a estos mecanismos de poder local existen otras formas de autoridad: las autoridades tradicionales (el representante), las autoridades ligadas a la tierra (comisario ejidal, comité de pequeños propietarios, de comuneros, etcétera), y los caciques locales (gente con poder económico y político). Estos tipos de autoridades funcionan en base al control y poder de decisión, y algunos casos como extractores de excedentes.

Los principales *factores de transformación* a nivel de la organización sociopolítica implican una mayor presencia de la sociedad nacional, son producto de *agentes externos*, principalmente institucionales de carácter privado, oficiales y culturales (la *escuela*, la iglesia, Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), el CEDA . . . etcétera).

Los elementos de retención se manifiestan en la organización de las comunidades (la familia como unidad de producción y consumo, organización de producción (préstamos de fuerzas, faenas), y en las formas sociales y culturales tradicionales (los diferentes comités, las mayordomías religiosas, las fiestas, peregrinaciones, costumbres—saludos, vestidos, habitación, etcétera). Las relaciones de parentesco al interior de las comunidades son fundamentales como elemento de cohesión social.

Esta tendencia subordinada de retención se encuentra continuamente impugnada por la ideología dominante (a través de las diversas institucionales), así como por el hecho estructural de mayor presencia de la economía capitalista nacional.

En las tres comunidades estudiadas, la escuela cumple una función social y política muy importante a varios niveles:

- 1) Es el centro social de reuniones de los diferentes comités y autoridades.
- 2) Tiene un gran prestigio y aceptación en la comunidad (a diferencia de otras zonas).
- 3) Tiene una función también como extractores de "excedentes" (continuas cooperaciones).

Con base en el análisis social, se han logrado ubicar aquellos momentos en que la comunicación es central para el funcionamiento de las comunidades, principalmente aquellos donde se manifiesta el conflicto español-otomí (ver tema 2).

La diversificación de las actividades productivas en la comunidad ha significado un mayor desarrollo del intercambio y nuevas formas de organización para la producción (en muchas de las cuales el Estado, a través de sus representantes, es uno de los principales impulsores). Esto ha implicado una mayor presencia de factores externos creando con ello nuevas situaciones comunicativas en las que se manifiesta el conflicto e/o (lengua dominante/lengua dominada).

Para ejemplificar la diferenciación de las comunidades presentaremos dos casos contrastantes: la comunidad de El Sauz y la de San Clemente.

- 1) *El Sauz*. Es la comunidad más cercana al centro regional de Ixmiquilpan y al centro municipal del Cardonal. Es también un centro religioso importante. Cada domingo se celebra una misa (lo que no sucede en las demás comunidades). Se caracteriza por una mayor diversificación de actividades productivas (comercialización del pulque—Unidad Nacional de Productores del Maguey), posee un mayor número de cooperativas (de consumo, del coche, del molino de nixtamal, se está gestionando la creación de un

taller de costura). Tiene también más servicios públicos (agua, luz), en el centro de la población existe una colonia formada hace 12 años. El Sauz se localiza en el camino a la carretera que va al centro turístico de las Grutas de Tolanongo. Estos son tan sólo algunos de los elementos más significativos que han propiciado una diferenciación del Sauz respecto a las otras comunidades y también una mayor presencia de elementos externos (de contacto) al interior de la comunidad. El Sauz es, de hecho, la comunidad más castellanizada, un alto porcentaje de la población es bilingüe.

- 2) *San Clemente*. En comparación a El Sauz, esta pequeña comunidad es un caso contrastante. Enclavada en la sierra, en los límites del municipio, es una de las más aisladas, comunicada únicamente por una carretera de terracería construida hace cinco años. No posee servicios públicos (la luz ya se ha gestionado, pero aunque los postes de electricidad han sido instalados hace tres años, aún no han sido conectados). Se distingue una mínima diversificación de las actividades productivas internas (principalmente el cultivo del maíz, frijol, la "raspa del maguey", la elaboración de ayates). Dado que la productividad es ínfima, la gente está "impuesta" a salir a trabajar fuera y se localiza un muy alto índice de emigración de la población (en esta zona, debido a la pésima calidad de las tierras, aún en épocas en que se llega a "lograr" la cosecha, ésta es mínima en comparación a las otras comunidades, como Posuelos). El intercambio al interior de la comunidad está muy poco diferenciado (existen solamente tres pequeñas tiendas); además, dada la lejanía del lugar del centro de Ixmiquilpan, y que únicamente existe un camión de transporte (del juez—dueño de la tienda), solamente algunas personas que tienen más "posibilidad económica" pueden darse el lujo de ir al mercado. Podría afirmarse que en San Clemente los factores externos de cambio tienen una menor presencia (son principalmente la escuela y la iglesia las instituciones de "contacto"). De hecho, en San Clemente se presenta el porcentaje más alto de monolingüismo otomí que en las otras comunidades. Habría que investigar si esto corresponde con una mayor presencia de elementos culturales "otomíes", y si adquieren un carácter de "retención".

Las tendencias hacia una mayor presencia estructural y superestructural de la sociedad capitalista nacional acentúan la diferenciación interna

de las comunidades y se manifiestan de diferente manera e intensidad en cada una de ellas, dependiendo de factores tales como:

- Geográficos (una mayor o menor cercanía a los centros políticos y económicos dominantes; según la presencia de vías de comunicación, etcétera).
- Históricos (establecimiento de enclaves capitalistas); diversificación de las actividades productivas en la comunidad; presencia de elementos institucionales externos (representantes del Estado-PRI, SRA, SEP, PIVM; la iglesia católica o protestante; instituciones privadas (CEDA, etcétera).

Tema 2: Funciones del otomí y del español

2.1. *Distribución de las lenguas en las comunidades. Hipótesis y premisas teóricas.*

Para el análisis de los objetivos planteados, se prioriza el estudio de la función comunicativa del lenguaje, es decir, su valor instrumental en la organización de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales.

Se toma en cuenta la función expresiva y de identificación del lenguaje a nivel de la estructuración de la conciencia lingüística y de las actitudes (ver tema 4).

Las dos lenguas en contacto, el español, lengua dominante, y el otomí, lengua dominada, establecen una relación de conflicto lingüístico que se manifiesta en dos tendencias: el desplazamiento del otomí (tendencia principal) y la retención del otomí (tendencia subordinada). Se trata de estudiar las manifestaciones y el desarrollo de estas tendencias.

Primeros resultados.

La distribución de las lenguas en el Valle del Mezquital se caracteriza por una *diglosa expansiva remplazante* (con bilingüismo parcial), como tendencia principal. Así, el español, lengua dominante, y el otomí, lengua dominada, establecen una relación asimétrica.

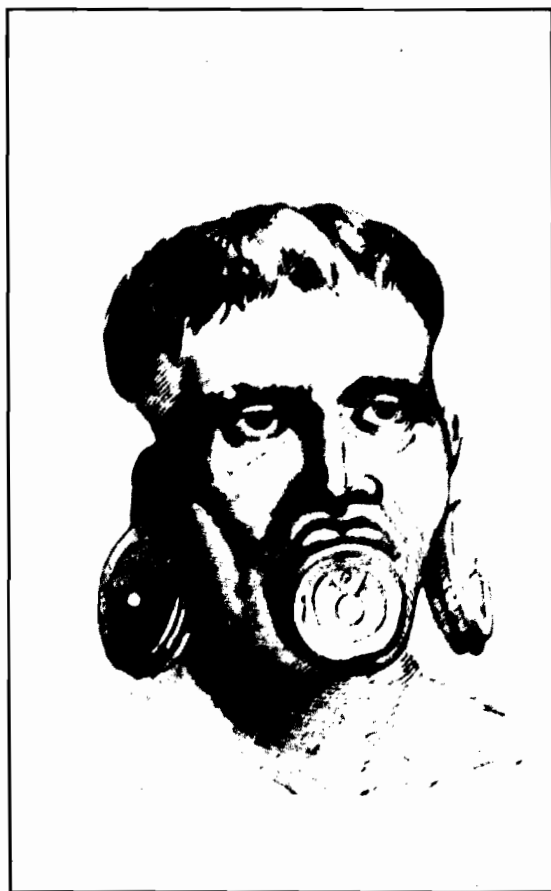
Se observa un proceso histórico de desplazamiento, desde un monolingüismo otomí a través de un creciente bilingüismo funcional (etapa actual) hacia un monolingüismo español.

El español va desplazando el otomí en su extensión *geográfica* (desde los centros urbanos a través de las zonas de riego y de fácil acceso hacia las zo-

nas de temporal y de difícil acceso), y en su *valor funcional* (en situaciones de contacto, de organización económica y política, etcétera).

Además se observa una penetración del español en el otomí mismo a nivel del léxico (sustantivos, números) y de nexos (pero, porque, etcétera). Los mismos hablantes constatan que ya no se habla el otomí "puro" (ver tema 4).

La etapa actual se caracteriza por el predominio



de un *bilingüismo funcional no estable*; el dominio de ambas lenguas ofrece ventajas para dirigentes políticos, comerciantes, acaparadores, enganchadores, trabajadores asalariados que salen fuera de la comunidad, etcétera.

Existe el concepto de *bilingüismo estable* (mantención del otomí y adquisición del español como lengua de comunicación funcional a ciertos niveles) como *ideología* en discursos públicos (políticos, educacionales, antropológicos, lingüísticos, etcétera). Esta ideología internalizada por los mismos ha-

blantes tiene la función, entre otras, de encubrir el conflicto subyacente a la tendencia general de desplazamiento del otomí.

Existe una segunda ideología, más fuerte aún en la etapa actual, que valoriza el español por encima del otomí. Esta ideología refuerza la tendencia principal de desplazamiento (ver tema 4).

En español constituye uno de los principales vehículos de penetración de la cultura nacional dominante.

Existe una tendencia subordinada de *retención* de la cultura y lengua otomí, que se expresa en dos formas. Por una parte, el mismo proceso de penetración del español produce efectos de resistencia.

Por otra, esta tendencia se expresa principalmente a nivel de la comunicación interna de las comunidades y de actividades culturales (fiestas, mayordomías, ritos, literatura oral, etcétera), como también en la comunicación cotidiana en que revisten mucha importancia las funciones expresivas y de identificación del discurso. En general, se constata una identificación emocional y afectiva con el otomí ("el otomí no se va a perder nunca"), mientras que los mismos hablantes relacionen el español con su valor funcional (ver también tema 4).

La relación entre la tendencia principal y la tendencia subordinada puede caracterizarse de la siguiente manera:

Esta relación es conflictiva, contradictoria y dialéctica; se manifiesta en la diglosia como superestructura discursiva.

La base económica y la superestructura política apoyan la tendencia principal: la misma situación de producción de autoconsumo insuficiente y las crecientes relaciones con el mercado capitalista (intercambio de mercancías, venta de la fuerza de trabajo) y el sistema de dominación política constituyen un complejo estructural que favorece la penetración del español y el desplazamiento del otomí (ver tema 1).

A nivel de análisis sociolingüístico, la función principal de la escuela consiste, en la actualidad, en la castellanización. Por lo tanto, la escuela como institución apoya también la tendencia principal (ver distribución de lenguas y situaciones comunicativas en la escuela).

Los factores que apoyan la tendencia subordinada tienen un desarrollo aún insuficiente. No existe, en la actualidad, un fuerte movimiento político y cultural reivindicativo que organice e impulse esta tendencia subordinada. Los distintos factores de resistencia cultural y lingüística están dispersos y care-

cen hasta el momento de una centralización y organización política eficiente.

A partir del surgimiento de un movimiento político y cultural reivindicativo, también la escuela tendría que asumir una función distinta: el otomí tendría que ocupar un lugar cuantitativa y cualitativamente similar al del español. Esto requiere de la elaboración de materiales en base a contenidos de la cultura e historia del pueblo otomí como también de gramáticas para todos los niveles de primaria, por lo menos.

Sin el desarrollo señalado de los dos factores anteriormente mencionados, es probable que la tendencia principal siga imponiéndose a largo plazo.

2.2. Situaciones comunicativas en las comunidades. Hipótesis y premisas teóricas.

La relación entre estructura social y lenguaje se establece a partir de *necesidades* que plantea la estructura social y que la estructura lingüística satisface con medios comunicativolingüísticos a un nivel macro y microestructural.

Los hablantes disponen de una competencia cultural-comunicativa que engloba la competencia lingüística, estrategias discursivas para lograr determinados objetivos (intencionalidad), reglas de enunciación en un contexto social determinado (registro) y un saber sobre el lenguaje (reflexividad) que se ubica a nivel de la conciencia lingüística.

Los hablantes disponen de un repertorio de patrones de acción verbal que realizan en situaciones comunicativas para satisfacer y responder a necesidades de comunicación.

Los patrones de acción verbal (realización de un proceso de compra-venta, hacer una invitación, etcétera) de una comunidad de habla se elaboran a lo largo del desarrollo histórico de una sociedad, a partir de las necesidades de cooperación en la división social del trabajo. Su dominio forma parte de la competencia cultural-comunicativa de los hablantes.

En una sociedad diglósica, esta competencia incluye mecanismos de selección en el uso de una de las lenguas de acuerdo a patrones y situaciones comunicativas específicos.

El discurso está determinado por su ubicación en un contexto de instituciones sociales, y por la realización de patrones de acción verbal.

Una *situación comunicativa* constituye una micro unidad en un marco institucional. Se define como aquellos lugares y momentos en que la comunicación es decisiva para la organización de los pro-

cesos económicos, sociales, políticos y culturales en que los participantes realizan determinados patrones de acción verbal.

Intervienen, como factores constitutivos, los participantes y su posición en la estructura institucional, las formas del mensaje, el código, el tema y los esquemas de comunicación (información, argumentación, narración, etcétera).

En esta parte de la investigación, se prioriza el análisis de aquellas situaciones comunicativas en que se manifiesta el conflicto español-otomí.

Para las comunidades estudiadas, se puede elaborar una *tipología* de situaciones comunicativas en relación a la distribución de las lenguas. Las tendencias principal y subordinada se reflejan en las situaciones comunicativas e inciden sobre las estrategias comunicativas y la articulación de patrones de acción verbal.

Primeros resultados.

Con base en las hipótesis y una primera revisión del material recopilado, se elaboró un primer esbozo para una *tipología* de situaciones comunicativas en relación a la distribución de las lenguas.

Tipología:

Predominancia 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, la organización de cooperativas.
- 2) Actividades culturales: fiestas, fiestas religiosas.
- 3) Actividades al interior de la familia.
- 4) Pláticas cotidianas.

Tendencia

otomí → otomí/español:

- 1) Organización sociopolítica de la comunidad: reuniones de las autoridades, comités, juez, representantes, comercio dentro de la comunidad.

(Nota: es un requisito formal o de hecho, el hablar español para ocupar un puesto directivo).

Tendencia

español/otomí → español:

- 1) Organización de la producción en que intervienen factores externos (participación de personas foráneas, gestiones de crédito, etcétera).
- 2) Trabajo en otras comunidades o en el centro regional Ixmiquilpan.
- 3) Comercio externo: venta de productos, mercados regionales, vendedores ambulantes.
- 4) Enclaves capitalistas (minas, etcétera).
- 5) Organización de procesos políticos, sociales y culturales que rebasan los marcos de una comunidad.
- 6) Actividades socioculturales de las iglesias, misas.
- 7) Radio Mezquital (distribución relativamente equitativa entre otomí y español).
- 8) Reuniones de maestros.

Predominancia del español

- 1) Trabajo asalariado en las grandes ciudades de la República.
- 2) Organización de la producción con la participación de foráneos.
- 3) Comunicación con foráneos monolingües hispanohablantes.
- 4) Discursos, reuniones formales a nivel regional.
- 5) Recepción de emisiones de los medios de comunicación de masas (salvo Radio Mezquital).

Esta tipología todavía muy incompleta tiene un carácter general y tendrá que concretarse para cada una de las comunidades estudiadas.

2.3. *Distribución de las lenguas en la escuela (prescolar y primer grado)*

Hipótesis

La escuela constituye un aparato ideológico de Estado de primer orden con funciones específicas en relación a la distribución de las lenguas.

En la escuela se refleja el conflicto lingüístico constatado en las comunidades. La escuela reproduce las tendencias históricas observadas.

Primeros resultados

En cuanto a su función sociolingüística, la escuela apoya y acelera actualmente la *tendencia principal de desplazamiento* del otomí a través de la castellanización.

El objetivo lingüístico principal del curso prescolar y del primer grado consiste en la imposición del español en la forma más rápida posible para que los alumnos puedan estudiar con los textos oficiales de primaria en español.

La *tendencia subordinada de retención* del otomí se refleja en:

- 1) El uso de hecho del otomí como lengua de instrucción y comunicación en el salón de clase (San Clemente, San Andrés, Pozuelos), aunque la función principal de este uso sea el apoyo de la castellanización.
- 2) El intento esporádico y aislado de algunos maestros (en primer grado) de enseñar contenidos de la cultura como también elementos de la gramática y de lectoescritura en otomí. Estos intentos no son apoyados ni institucional, ni material, ni pedagógicamente.
- 3) La práctica pedagógica se ve muchas veces bloqueada por la incongruencia entre métodos y materiales y las condiciones socioculturales de su implementación. Las actitudes de pasividad e indiferencia observadas en los alumnos constituyen de hecho también un elemento de resistencia frente al español y sus contenidos.

Distribución cuantitativa:

La distribución cuantitativa de las actividades verbales entre maestros y alumnos en prácticamente todas las clases observadas es de aproximadamente 90:10 en favor del maestro.

El uso del otomí es en general mayor a lo esperado antes de iniciar las observaciones de clase.

A) En los grados de prescolar de Pozuelos, San Andrés, San Clemente y en los primeros grados de San Andrés (a) y San Clemente, las clases se desarrollan predominantemente en otomí (80 por ciento de las actividades verbales del maestro).

B) En los primeros grados de El Sauz (90 por ciento) y San Andrés (b) (70 a 80 por ciento), las clases se desarrollan predominantemente en español (actividades verbales de los maestros).

Distribución funcional en las actividades y tratamiento de los contenidos:

En el grupo (A), el otomí se utiliza principalmente para:

- Maestro: — introducción y desarrollo de los contenidos;
 — explicación-traducción de lexemas, expresiones, oraciones, problemas gramaticales y de la lectoescritura del español;
 — organización de la clase (actividades, cambios de actividades, dinámica de grupo, etcétera).

Alumno: — respuestas a preguntas del maestro, proposiciones y objeciones en cuanto a la organización de actividades, toda la comunicación entre alumnos no controlada por el maestro.

En el grupo (B), el español se usa principalmente para:

- Maestro: — introducción y pronunciación de lexemas, expresiones, oraciones, etcétera, de los libros de texto y otros materiales;
 — repetición de explicaciones dadas en otomí o explicaciones que posteriormente se repiten en otomí.
 — ciertas actividades organizativas (pasar lista, "saquen sus cuadernos", etcétera);
 — ciertas instrucciones estereotipadas.

Alumno: — verbalización mínima en español, ca-

si no sobrepasa la enunciación de palabras aisladas, casi ninguna verbalización sintáctica;

- respuestas a preguntas e inserción de palabras en oraciones del maestro: "¿Cuál es el animal que pone huevos?/ ¡La gallina!", "El vestido es . . . /verde".
- repetición de lexemas, oraciones del maestro;
- algunos pocos enunciados estereotípicos: "Llega el "desayuno", "permiso", "presente".

En el grupo (B), la lengua de instrucción es el español. El maestro recurre a veces al otomí para asegurar la comprensión.

En todos los grupos de primer grado, aun en El Sauz, donde se pudo observar una verbalización en español mucho más fluida de los alumnos fuera del salón de clase, las actividades verbales en español son mínimas (ver: situaciones comunicativas).

De hecho, los materiales didácticos y la metodología aplicada lleva a que los alumnos estén más en contacto con la lectoescritura que con la expresión verbal; el objetivo de la alfabetización parece más importante que la verbalización en español.

El otomí ocupa un lugar importante, indispensable, pero transitorio como lengua de instrucción, es un "mal necesario" que se contrapone al método didáctico y a la voluntad de los maestros.

En este aspecto central, las actitudes de los maestros que se transforman en actividades pedagógicas aparecen contradictorias: se produce un conflicto entre la exigencia de la castellanización forzada y rápida (tendencia principal), y por otro lado existe el discurso de la educación bilingüe y mantención del otomí, que se expresa, además de su utilización como lengua de instrucción (grupo A), en ciertas clases de otomí, incluyendo la lectoescritura (San Clemente, El Decá) (tendencia subordinada). (Ver también: Situaciones comunicativas en el salón de clase).

2.4. Situaciones comunicativas en el salón de clase.

Hipótesis y premisas teóricas

La escuela a nivel de la interacción en el salón de clase constituye en sí una "situación comunicativa" institucional específica. (Ver definición de "situación comunicativa" en el tema 2.2).

Al interior de cada clase, se pueden observar unidades de interacción verbal (un tema, tratamiento de un contenido, realización de una tarea o inten-



ción global) que constituyen las "situaciones comunicativas escolares".

La mayoría de los métodos modernos de enseñanza de segundas lenguas diseñadas para la comunicación plantean como objetivo global el desarrollo de una "competencia comunicativa" en la lengua meta, es decir, la capacidad de realizar una comunicación socialmente apropiada que permita verbalizar intenciones y resolver los problemas de comunicación en una "situación de habla".

El aprendizaje de las cuatro habilidades está subordinado a este objetivo global (por ejemplo, adecuación sobre corrección), y por razones obvias se priorizan las habilidades audiorales.

Un método de esta índole depende en buena medida de la simulación de "situaciones de habla", es decir, el alumno aprende a comunicarse en la lengua meta a través de la acción-actuación verbal en pequeñas escenas que debieron representar situaciones de la "vida real". De esa forma, el aprendizaje se desarrolla en forma integral, el alumno aprende a actuar verbalmente en enunciados, y no meramente a pronunciar (o escribir palabras y oraciones aisladas).

Partiendo de estas premisas, se pensaba poder detectar "situaciones de habla" o "comunicativas" mínimas que se desarrollan en español en el salón de clase y poder captar cómo los alumnos desarrollan estrategias comunicativas en ellas.

Primeros resultados

Como ya se había dicho en el tema 2.3., la verbalización de los alumnos en el salón de clase es mínima en español. No rebasa la enunciación de palabras o sintagmas aislados, por ejemplo en ejercicios de inserción, etcétera.

Por lo tanto, las unidades de interacción que constituyen situaciones comunicativas son extremadamente asimétricas, por un lado a causa de la distribución de los roles sociales (maestro - alumno), pero aún más por la escasa verbalización de los alumnos. El papel de los alumnos se reduce, en la mayoría de los casos, a la reacción no-verbal a estímulos del maestro (mandatos, instrucciones).

Muy rara vez se intenta "actuar una situación", lo que sería un recurso indispensable en una metodología comunicativa de enseñanza de segundas lenguas.

Cuando se intenta "actuar" los juegos del método Swadesh en el preescolar, la acción verbal de los alumnos se reduce también a la repetición de lexemas o sintagmas, es probable que en la mayoría de los casos los alumnos no comprendan el

contexto situacional que evoca enunciados específicos.

El análisis de los materiales obtenidos tendrá que precisar las siguientes conclusiones provisionales:

- 1) Suponiendo que existe una progresión en el proceso de aprendizaje del español oral, las distintas etapas de adquisición tendrían que reflejarse en la verbalización de los alumnos. Estos supuestos avances, sin embargo, no son observables en lo inmediato (en las clases observadas por nosotros), puesto que la situación pedagógica no permite o no estimula la verbalización por parte de los alumnos.
- 2) La precaria verbalización en español contrasta con las múltiples actividades verbales y extra-verbales de los alumnos que no son controladas por el maestro, en que los alumnos actúan en situaciones comunicativas (juegos, peleas, ayuda mutua) en otomí.
- 3) Los materiales didácticos y la metodología parecen ser inadecuados para lograr el objetivo de "competencia comunicativa" en español, de hecho, los textos oficiales de primer grado ni siquiera plantean este objetivo.
- 4) De acuerdo a los materiales didácticos y la metodología, no se estimula la acción e iniciativa verbal de los alumnos, el objetivo de la alfabetización reviste más importancia que el de la verbalización en español.

Tema 3: Castellанизación y práctica pedagógica

Hipótesis

El proceso de castellanización formal aplicado en las escuelas bilingües estudiadas constituye una parte fundamental del proyecto de asimilación lingüístico-cultural que el Estado mexicano destina a las generaciones jóvenes de los diversos grupos indígenas del país. Dados estos alcances, no se puede tratar este problema en una perspectiva puramente didáctica. Al menos, habría que considerarlo en función de los objetivos que cumple la escuela en estos contextos socioculturales y del modelo educativo puesto en práctica.

Es posible formarse una idea de la práctica pedagógica abordando los siguientes aspectos:

- a) los métodos empleados en tanto que técnicas educativas y de lingüística aplicada a la enseñanza de una segunda lengua (véase tema 2);
- b) el desempeño de maestro y alumno dentro del salón de clase en cuanto a: actividades verbales

- y no verbales, uso de lenguas, procedimientos y recursos didácticos realmente empleados, sobre todo en relación a los contenidos programáticos y materiales oficiales de cada nivel en cuestión; y c) la propia percepción del proceso educativo por parte de los sujetos implicados en la práctica escolar.*

Además de ser un instrumento de castellanización, el método Swadesh que se aplica en el precolar es una forma de preparar a los niños otomíes para su ingreso a la primaria. De esta manera, el método opera como un mecanismo que estabiliza el conflicto que significa el pase del medio familiar a la educación formalizada de la escuela.

En la enseñanza de una segunda lengua, la verbalización sistemática y controlada de los alumnos en el salón de clase representa un índice importante de la orientación y logros del método utilizado. Pero estos procesos, como ya hemos dicho, se encuentran insertos en un contexto escolar más amplio y por ello están determinados por variables tales como el tipo y la calidad de la capacitación de los maestros, la forma y la cantidad de la participación de los alumnos, la relación entre el objetivo castellanización y el resto de los objetivos pedagógicos de cada nivel, etcétera.

- * La metodología de elicitación comprende varios niveles de trabajo:

— En primer lugar, la observación directa con registro sistemático y las grabaciones que forman una unidad de elicitación. El registro pretende conseguir un marco formal y cuantitativo tanto de la interacción verbal y la distribución de las lenguas como de los procesos específicos de enseñanza-aprendizaje en el salón de clases.

— Complementariamente, las grabaciones ofrecen material para el análisis de procesos pedagógicos y lingüísticos que se registraron en las hojas de observación. Se espera que los fragmentos den cuenta de los momentos más importantes de la clase (inicios, motivación, ejercitación, evaluación etcétera). Estos materiales, sobre todo los grabados, se encuentran en los momentos iniciales del análisis. Se espera que aporten materiales para los diversos temas del proyecto.

— Las entrevistas proyectivas tratan de obtener los elementos claves de la percepción del proceso educativo por parte de los maestros que participaron en las prácticas escolares observadas. Estos elementos claves son: los objetivos generales de la escuela, los objetivos particulares de la enseñanza del español, los métodos de castellanización, los recursos didácticos disponibles, la capacitación de los maestros, la relación escuela-comunidad. Es decir, se busca explicitar ciertas representaciones ideológicas de los maestros indígenas.

— El tercer tipo de materiales obtenidos son los materiales didácticos utilizados tanto por los maestros como por los alumnos.

En el proceso de castellanización formal, la interacción verbal de los participantes debe ser considerada en relación a las funciones pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Básicamente, estas funciones son: 1) el medio de instrucción (el español será ubicado en relación a la dicotomía funcional "lengua en proceso de adquirirse-lengua de instrucción"); 2) la organización del trabajo escolar; y 3) la evaluación.

Programáticamente, existe una diferencia fundamental entre la castellanización en el precolar y en el primer grado de primaria. Esta diferencia implica una problemática pedagógica particular en cada uno de estos niveles.

Primeros resultados

Como una primera aproximación general, diremos que no existe una continuidad explícita y programada entre los dos niveles de castellanización observados. Se esperaba una cierta articulación entre estos niveles, porque la castellanización, de hecho, es una tarea muy específica de la escuela indígena, que se extiende con diversos matices a todos los grados. Este desacuerdo entre los programas oficiales y los requerimientos de castellanización de la escuela elemental trae como consecuencia que los maestros deban afrontar, a nivel programático, una ruptura pedagógico-lingüística en el pase del precolar al primer grado.

Grado precolar

Aunque en general se busca seguir el desarrollo metodológico que sugieren las unidades del Método Swadesh, se presentan problemas pedagógicos dentro del salón de clases que se derivan de:

- 1) una mínima participación verbal de los alumnos. La atención y la actividad de estos disminuye a medida que el maestro introduce expresiones en español dentro de la presentación del material a la clase. Esta situación se observó incluso hacia el fin del año escolar, es decir, que todavía a estas alturas no se había podido desarrollar estrategias pedagógicas que controlaran este decrecimiento sistemático en la dinámica de la clase;
- 2) la verbalización en la lengua meta tiene, en la mayoría de los casos, un carácter mecánico, y no va más allá de inserciones y repeticiones de palabras (véase Situaciones comunicativas y Distribución de lenguas en el salón de clases);

- 3) la dramatización y el diálogo, recursos pedagógicos básicos del método, tienen poca eficacia para motivar la participación de los niños y su empleo no llegó, hacia el final del curso, a adquirir la naturalidad y soltura que se requieren para servir como base del planteamiento "simulado" de las situaciones comunicativas claves;
- 4) la estructura del método se respeta en muy pocos casos y, a reserva de un análisis más profundo, no se observa que se esté optando por recursos pedagógicos alternativos que mejoren la castellanización;
- 5) existe muy poco control sobre el rendimiento de los alumnos y la evaluación que se realiza no tiene un carácter sistemático ni posee instrumentos cuyo uso signifique un conocimiento real del grado de aprendizaje del español;
- 6) las mismas expectativas de la mayoría de los maestros son bastante modestas; no se espera, aunque esto se considera un objetivo importante, que los alumnos adquieran los instrumentos lingüísticos mínimos para desenvolverse en situaciones donde el conocimiento del castellano es imprescindible; al parecer, se ha llegado a un equilibrio en el que el aprendizaje de frases hechas (saludos y enunciados de poco valor práctico fuera del salón de clase) y un léxico muy limitado (sustantivos y adjetivos) son suficientes para sostener el nivel de verbalización requerido por un estilo escolar como el que predomina en las escuelas indígenas; y
- 7) lo que ha llegado a ser evidente es que la capacitación en cuanto al manejo del método que han recibido los maestros es insuficiente para poder aplicarlo a niveles de eficacia mínima. Este es un problema que habrá de profundizar en el análisis de los materiales disponibles.

Con respecto al programa de radio, en unos casos (San Andrés y Pozuelos) funciona como guía del maestro en el avance de las unidades. En otros (San Clemente), se usa en pocas ocasiones y casi no existe concordancia en el avance programático entre la clase y el programa. Aun en los casos en que se escucha con cierta sistematicidad y es tomado como pauta para el desarrollo del método, se ha observado una mínima integración de este recurso a la dinámica particular de las actividades restantes de la clase. En este sentido, el programa re-

sulta un recurso didáctico que es en sus exigencias formales más costoso que los beneficios que reditúa en el rendimiento de los alumnos.

Es necesario apuntar que existe en el precolar una suerte de dinámica paralela en que la interacción maestro-alumnos se establece como un medio de escolarización, es decir, un proceso a través del cual los alumnos se adecúan a los requerimientos formales de la educación escolarizada. Así, las expectativas de los maestros ponen un énfasis igual en ambos objetivos: el de castellanizar y el de "despertar" a los niños para que su ingreso a la primaria resulte menos conflictivo.

Primer grado

Dentro del primer grado, la castellanización no está contemplada a nivel programático, por lo que se ve sistemáticamente entorpecida por la necesidad de cumplir los objetivos de los programas de los textos gratuitos. En este sentido, se le otorga prioridad a la enseñanza de la lectoescritura en español, en detrimento de la actividad verbal de los alumnos.

Los programas oficiales no pueden ser llevados a cabo satisfactoriamente por la carencia parcial o total de la lengua de instrucción prevista en ellos; ante esta situación se opta por un uso continuo del otomí para establecer una comunicación efectiva.

La aplicación de los materiales didácticos oficiales tiene un carácter secundario con respecto al aprendizaje efectivo. En este nivel, es notable la inadecuación de los contenidos de los libros de texto gratuitos al contexto sociocultural de los educandos, sobre todo en los momentos en los que la referencia al medio del alumno es determinante para el éxito del aprendizaje.

En ambos niveles se ha observado muy poca restricción de las conductas espontáneas de los alumnos; la relación maestro-alumno presenta un carácter poco autoritario. Esta libertad relativa que el niño otomí goza en la escuela está relacionada con una actitud de respeto hacia él por parte de los adultos de su medio; lo cual en términos pedagógicos podría significar la existencia de espacios donde el aprendizaje pudiera llevarse a cabo con mayor facilidad y adecuación al contexto sociocultural del educando.

Tema 4: Conciencia lingüística de hablantes otomíes

Hipótesis

El fenómeno de lenguas en contacto en el Valle del

Mezquital ha derivado en un conflicto lingüístico e intercultural, a juzgar por las actuales condiciones de asimetría funcional, discriminación y subordinación del otomí con respecto al castellano (Cf. Ninyoles 1975).

Una de las formas más eficaces para sancionar esta relación de dominación social consiste en la internalización de opiniones y representaciones ideológicas que cumplen las funciones de ocultar la problemática fundamental del conflicto intercultural en la conciencia de los hablantes y de acrecentar el dominio del castellano en las situaciones sociales más significativas en el contexto de las comunidades otomíes.

La política lingüística en la región (y en México) ha emergido también de la necesidad de hacer operable una concepción de la comunicabilidad entre la estructura social dominante y los pueblos indígenas, por medio de una lengua de relación (castellano) que permita obviar las complejidades de una organización sociolingüística caracterizada por una distribución geográfica inaccesible en su totalidad y por una gran diversidad de sistemas lingüísticos no emparentados.

El criterio de la lengua de relación se inserta en un proceso de transformaciones sociales activado por el mismo desarrollo del capitalismo imperante en México y también por las crecientes exigencias y expectativas económicas, políticas y culturales de las poblaciones indígenas que han sido "impactadas" por la extensión de los programas educativos nacionales y por la movilidad social.

La conciencia lingüística constituye un complejo proceso de descripción, análisis y valoración que se plasma y se explicita en una estructura comunicativa cotidiana (el discurso, el *cómo se dice* cuando se habla acerca del lenguaje) y en un desarrollo de temas o contenidos (las proposiciones, *lo que se dice*), que se refieren a las diversas posibilidades de comunicación, a las características de los sistemas lingüísticos y a los sentimientos de identidad (lealtad étnica y lingüística) de una comunidad hacia una lengua determinada.*

* La metodología para la obtención de estos materiales "reflexivos" comprende dos técnicas principales:

1. Calificación de pares de testimonios anónimos (adaptaciones del Matched Guise) para elicitación de reacciones subjetivas compactas de los otomíes acerca de la lengua otomí, del castellano y de sus respectivos hablantes (Cf. Lambert, 1972).
2. Cuestionamiento por juicios reflexivos (metalingüísticos) expresados por hablantes otomíes, con el fin de detectar los contenidos significativos de la conciencia

Primeros resultados:

1. En la conciencia de los hablantes otomíes se ha desarrollado una suerte de teoría de congruencia, cuya función es hacer compatibles los efectos contradictorios de la castellanización y la asimilación cultural con los factores de retención (prácticas tradicionales) y los sentimientos de lealtad étnica (identidad otomí). Esta congruencia es posible gracias a una peculiar repartición de lugares en la conciencia. La castellanización y asimilación cultural ocupan los lugares de la necesidad del contacto y de la defensa contra el engaño. Es decir, conociendo el castellano y parte del funcionamiento de la sociedad nacional, los otomíes pueden darse a entender y al mismo tiempo defender sus intereses (económicos, generalmente). Por otra parte, la retención de la cultura y lengua otomí remite a las dimensiones histórica y afectiva: existe una fuerza misteriosa que se adentra en la historia de los otomíes y que sustenta la identidad, aun cuando no existan movimientos étnicos reivindicativos que la dinamicen.
2. Las condiciones materiales actuales en que existe la lengua otomí sirven para justificar el dominio del castellano. Esto es, las condiciones de lengua regional, indígena y ágrafa (para la gran mayoría de los hablantes) son utilizadas como "pruebas" por los hablantes otomíes de la necesaria subordinación del otomí y de la mayor importancia del castellano. Esta clase de argumentación funciona como factor de autodestrucción cultural, puesto que niega la posibilidad de desarrollar sistemáticamente la lengua otomí.
3. La concepción de la normatividad acerca del lenguaje se articula sobre categorías retóricas (pronunciación, no titubeo) y funcionales (darse a entender), que dan una idea de las expectativas "lingüísticas" de los otomíes con respecto a la función del sistema educativo bilingüe. Se observa, sin embargo, que estos aspectos no se recogen en los primeros grados de la escuela bilingüe, ya que se pone más énfasis en las actividades de alfabetización (lengua escrita).
4. El diseño metodológico de elicitación propone modificaciones a la interacción investigador-su-

de los otomíes acerca de la situación lingüística en el Valle del Mezquital y de elicitación de la estructura argumentativa en que se explicita en alguna medida la percepción del conflicto lingüístico (Cf. Hamel/Muñoz, 1980).

jeto que reducen la intervención y control por parte del investigador sobre los contenidos y el propio lenguaje del entrevistado. En vista de los buenos resultados actuales, se espera aplicar este diseño en futuras investigaciones sociolingüísticas en otras áreas de población indígena.

5. La estructura argumentativa en mayor profundidad se produce a partir de la aplicación de la técnica de elicitación llamada cuestionamiento por juicios reflexivos o metalingüísticos. En cambio, la expresión de enunciados estereotipados y de normatividad está más ligada al desarrollo de la técnica de calificación de pares de testimonios anónimos. Esta distribución de aspectos de la conciencia lingüística confirma una hipótesis metodológica preliminar que proponía la complementariedad de las dos técnicas de elicitación, dada la naturaleza del objeto de estudio (Cf. Muñoz 1980).
6. Los diversos materiales en lengua otomí (actualmente en proceso de traducción) permitirán evaluar si la discursividad y los contenidos de conciencia lingüística están determinados o influidos por la lengua misma. El análisis desarrollado hasta el momento está basado en materiales en lengua española, producidos por hablantes otomíes bilingües. Falta, en consecuencia, estudiar la reflexividad lingüística de los hablantes monolingües otomíes, en lengua otomí.

Tema 5: El discurso acerca de lo económico en el Valle del Mezquital

El propósito de esta área del proyecto es analizar las relaciones ideológicas puestas en juego en la discursividad acerca de lo económico, estudiando los efectos ideológicos que se producen.

Hipótesis y premisas teóricas

Al analizar el conjunto de significaciones sociales en relación a ciertos procesos económicos en comunidades del Valle del Mezquital, se pretende estudiar aquellas significaciones que en toda sociedad producen un conocimiento ideológico acerca de su vida económica. Se trata de dar cuenta de un proceso disperso acerca de la ideología popular con la que se conciben los procesos económicos, constituyendo con esto un elemento para la reproducción de los procesos histórico económicos.

De entrada se plantea la relación entre dos tipos de mecanismos discursivos o modalidades íntimamente vinculadas. Uno, se refiere al conocimiento

producido directamente de las condiciones materiales que ponen al sujeto en relación con estos procesos económicos inmediatos, y otro, que se refiere a la discursividad producida en relación a los proyectos y políticas de desarrollo económico comandadas por el Estado.

Otra hipótesis central es la investigación sobre la posición del sujeto ideológico en relación a su situación o lugar social en la formación social. Con esto se pretende estudiar al sujeto-soporte de la ideología en cuestión.

Otra hipótesis afirma la existencia de relaciones ideológicas en lucha, es decir, una lucha ideológica sobre el mecanismo discursivo en cuestión relacionado a lo económico real histórico. Lucha que pone en juego los aparatos sociales en que se concretiza. Con esto se pretende dar cuenta de la formación ideológica que está en juego.

Niveles teorico metodológicos de análisis

Para dar cuenta del funcionamiento ideológico-discursivo de lo económico es necesario distinguir diferentes niveles de análisis en virtud de los conocimientos heterogéneos que conforman el objeto de estudio.

Primer nivel de análisis: A partir del análisis de la estructura social se definirá la relación que ciertas prácticas sociales guardan con la ideología de lo económico. Esta relación entre lo social y su conocimiento ideológico permite definir las hipótesis sobre los objetos ideológicos a estudiar (lo imaginario). Es decir, en relación al análisis de ciertas prácticas y lugares sociales, se pondrá en juego las posibles objetos ideológicos que producen un efecto de conocimiento de esa práctica o lugar social.

Segundo nivel de análisis: Con base en los objetos ideológicos establecidos, se procederá a un análisis discursivo basado en ciertos recursos lingüísticos que permitan analizar el orden en que tales significaciones funcionan. Se busca que los recursos lingüísticos permitan investigar el efecto de sentido que produce la discursividad sobre lo económico.

Tercer nivel de análisis: Con base en el análisis lingüístico-discursivo de los objetos ideológicos y su ubicación con las prácticas no-discursivas, se llegará a plantear el proceso de producción ideológico sobre las relaciones económicas. Es decir, los puntos anteriores del análisis servirán para dar cuenta de este proceso ideológico en su especificidad y los efectos ideológicos que produce median-

te la definición de un posible orden discursivo y su función social en torno a los aparatos sociales, y así, llegar a determinar algunos mecanismos de funcionamiento del proceso de producción ideológico.

Primeros resultados

Hasta el momento se cuenta con suficiente información para el estudio social obtenida mediante entrevistas vinculadas al material del análisis de la formación social. Con este material se conformará un corpus pertinente para el primero y segundo nivel de análisis.

Fase de elicitación: marzo-julio 1980

SINOPSIS DEL ESTADO DE AVANCE

Tema	Objetivos de la fase	Area de estudio	Metodología	Materiales	Coordinadores
1. Aspectos socioeconómicos, políticos y culturales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la estructura social de la zona en sus diversos procesos (políticos, económicos y culturales). 2. Observar las formas productivas en relación con el problema educativo y lingüístico. 	La región y como estudio de caso: San Clemente, Pozuelos y El Sauz.	Elaboración y aplicación de una guía de observación.	Fuentes documentales (censos, estadísticas, estudios regionales), 40 cintas.	Teresa Sierra, Víctor Franco, Felipe Ambrosio.
2. Funciones del otomí y español.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constatar el uso del otomí y del español en el salón de clases. 2. Observar la distribución funcional de las lenguas (diglosia) con respecto a ciertas funciones y situaciones comunicativas en el contexto de las comunidades. 	Mismas escuelas y comunidades citadas. Mercados regionales.	Observaciones directas; observaciones participantes y entrevistas.	Grabaciones de clases y situaciones comunicativas	Rainer E. Hamel, Moisés Roque.
3. Castellанизación y práctica pedagógica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la aplicación del Método Swadesh en preescolar. 2. Observar las técnicas de trabajo y la utilización de materiales didácticos en preescolar y primer grado. 3. Explicar la percepción de los maestros con respecto a la función de la escuela y al programa de castellanización. 	Escuelas (1) El Binguí, El Decá y Sta. Teresa; (2) San Clemente, El Sauz, San Andrés y Pozuelos. Supervisiones de zona en Neguetejé y Cardonal.	Observaciones directas del desarrollo de clases durante una semana; grabación parcial de la clase y entrevistas individuales.	Cuadernos de trabajo del alumno. Materiales didácticos e instrumentos de evaluación. Entrevistas con los maestros observados.	Gerardo López, Severo Cardón, Eloy Escamilla, Héctor Muñoz.
4. Conciencia lingüística.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elicitar estructuras de argumentación; interpretación discursiva y calificación acerca del conflicto lingüístico. 	El Sauz, El Decá, Cerro Colorado, San Clemente, San Andrés, San Antonio Sabanillas y Pozuelos.	Cuestionamiento de juicios reflexivos metalingüísticos. Calificación de pares de testimonios anónimos (Matched Guise).	55 entrevistas mediante juicios. 10 tests de calificaciones.	Héctor Muñoz.

Tema	Objetivos de la fase	Area de estudio	Metodología	Materiales	Coordinadores
5. Ideología de los procesos económicos.	1. Obtener enunciados referidos a la vida económica de la región.	Comunidades del Valle de Mezquital que muestren procesos económicos contrastivos.	Plática dirigida.	20 cintas.	Víctor Franco.
6. Evaluación escolar y medición lingüística.	1. Observar las diversas prácticas e instrumentos de evaluación escolar. 2. Aplicar exploratoriamente técnicas para medir el grado de dominio del castellano y el otomí.	El Sauz, Pozuelos, San Clemente y San Andrés.	Observaciones directas; sesiones experimentales.	Instrumentos de evaluación y cuadernos de trabajo.	Rainer E. Hamel, Héctor Muñoz.

Bibliografía

ANPIBAC, *Seminario de Educación Bilingüe-Bicultural (Materiales de consulta)*, Oaxtepec, México, 1979.

Bartra, Armando, "Notas sobre la cuestión campesina", *México 1970-1976*, ed. Macehual, México, 1979.

Bartra, Roger, *Estructura agraria y clases sociales en México*, ed. Era, México, 1974.

Bartra, Roger et al., *Caciquismo y poder político en el México rural*, Siglo XXI Editores, México, 1975.

Coronado, Gabriela & Franco, Víctor & Muñoz, Héctor, *Bilingüismo y educación en el Valle del Mezquital*, Cisinah, México, Ms. 1979.

Dittmar, Norbert, *Sociolinguistics. A Critical Survey of Theory and Application*, ed. Arnold, Inglaterra, 1976.

Ducrot, O., *Dire et ne pas dire*, ed. Hermann, Francia, 1972.

Ferguson, Ch., "Diglossia", *Word* 15, 1959.

Fishman, Joshua, "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism", *Journal of Social Issues* XXIII, 2, 1967.

Foucault, M., "El orden del discurso", *Cuadernos marginales*, núm. 36.

Gómez Jara, Fco., "La lucha por la tierra debe convertirse en lucha contra el capital", *Críticas a la economía política*, núm. 5, México, 1977.

Gumperz, J & Hymes, D., *Directions In Sociolinguistics* (*The Ethnography of Communication*), Holt, Rinehart and Winston, Estados Unidos, 1972.

Hymes, Dell, *Foundations in Sociolinguistics*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

Hamel, Rainer E. & Muñoz, Héctor, "Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México, CISINAH, México, Ms.

Lafont, Robert, "Stéréotypes dans l'enquête sociolinguistique", *Colloque sur la sociolinguistique dans les pays de langues romanes*, Frankfurt/M, Ms.

Lambert, W., *Language, Psychology and Culture*, Stanford University Press, Estados Unidos, 1972.

Martínez, Carlos et al., "Los indígenas del Valle del Mezquital", *Acta Sociológica*, núm. 3, UNAM, México, 1973.

Muñoz, Héctor, "El conflicto otomí-español como factor de conciencia lingüística", CISINAH, México, Ms. 1980.

Ninyoles, Rafael, *Estructura social y política lingüística*, Fernando Torres editor, Valencia, 1975.

Paré, Luisa, *Polémica sobre las clases sociales en el campo mexicano*, ed. Macehual, México, 1979.

Pecheux, M., *Les vérités de La Palice*, Maspero, 1975.

Robin, Regine, *Histoire et linguistique*, Armand Colin, 1973.

Saettele, Hans, "Reflexividad del lenguaje a ideología lingüística", *Arte, Sociedad, Ideología*, núm. 5, México, 1978, pp. 55-64.

Scherfer, Peter, "A propos d'une théorie et de l'étude d'une conscience linguistique", *Colloque sur la sociolinguistique dans les pays de langues romanes*, Frankfurt/M, Ms, 1979.

Swadesh, Mauricio, *Juegos para aprender el español*, México, 1978.

SEP, *Cómo han aprendido y aprenden a leer y a escribir los mexicanos*, México, 1968.

Vallverdu, F., "Kontaksituationen: Bilinguismus und Diglossie", en Kremnitz, G. (ed.), 1979, *Sprachen im Konflikt*, Narr, Tübingen.

