

**LA INTERACCIÓN POR
MEDIO DEL LENGUAJE**

99



unesco

Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México

Hamel, R. E. 1984. Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 99: 117-132.

Rainer Enrique Hamel

Introducción

Desde hace varias décadas, el concepto de educación bilingüe bicultural se ubica en el centro de un controvertido debate. Con cada nueva experiencia, exitosa o fracasada, surgen nuevas soluciones, argumentos originales, pero también problemas. Los tópicos de la discusión giran sobre todo en torno a dos cuestiones centrales.

Una, de tipo sociopolítico y cultural, se refiere a la posibilidad real de constituir una nación multilingüe y multicultural: ¿es acaso factible, dentro del proyecto de formación de estados nacionales, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística y cultural? La segunda, de orden psicolingüístico y pedagógico, está relacionada con las modalidades de adquisición de una segunda lengua y el uso coordinado o conflictivo de dos idiomas. ¿Qué consecuencias tiene el aprendizaje de una segunda lengua para el desarrollo de la lengua materna? ¿Qué efectos conlleva el uso de dos lenguas para la identidad psicosocial del individuo?¹

Si se acepta, por lo menos en principio, que es posible consolidar una nación sin

erradicar las culturas y lenguas minoritarias, entonces uno de los mayores retos para el sistema educacional consiste en proveer una enseñanza efectiva de la lengua nacional a los hablantes de lenguas minoritarias, sin perjudicar las lenguas y culturas subalternas.

En la definición de los programas de enseñanza interviene el segundo problema: ¿acaso la adquisición de la lengua nacional y de las habilidades académicas a través de ella,

es un objetivo social prioritario que puede alcanzarse sin excluir el desarrollo propio de la lengua materna o, por el contrario, ésta sólo debe cumplir para ello una función transitoria y de apoyo?

Trataré de mostrar en este trabajo, basado en los resultados de un estudio de caso en México, de qué manera los factores socioculturales que conforman el conflicto lingüístico entre

el español (lengua nacional) y el otomí (lengua indígena minoritaria), inciden directamente en la educación bilingüe. Analizaré algunas de las contradicciones entre los programas oficiales de primaria bilingüe y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación. De este modo, intentaré evidenciar la estrecha relación que une el aspecto sociopolítico y cultural con el psicolingüístico y pedagógico.

Rainer Enrique Hamel es profesor adjunto en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de México, 04150, México, D.F. Publicó *Un modelo de análisis del discurso: elementos de una teoría sociolingüística pragmática* (1983); es co-editor, junto con H. Muñoz, de las actas del 10.º Congreso Mundial de Sociología sobre Sociolingüística en América Latina, y ha publicado diversos artículos sobre su especialidad.



La semiología gráfica azteca. Cooper Clark, Londres, 1938.

persistencia de un sistema tradicional de comunicación y organización interna en los pueblos. De hecho, el otomí conserva gran importancia en la interacción verbal cotidiana, como también en las actividades culturales tradicionales (fiestas, mayordomías, ritos, literatura oral, etc.). En general, se constata una identificación afectiva con el otomí: “el otomí no se va a perder nunca, porque siempre lo hemos hablado aquí”; el español en cambio está ligado a su valor funcional como lengua de relación en la conciencia de los hablantes [Muñoz, 1981a, b].⁷

La escuela bilingüe-bicultural

En esta situación de conflicto y de cambio histórico, la escuela primaria rural y el aparato escolar en su conjunto juegan un papel fundamental; durante la fase de transición y experimentación programática en que observamos las escuelas (1979–1982), no cabe duda

que la escuela reforzaba la tendencia principal hacia el desplazamiento de la lengua indígena. Esto se refleja tanto en la función del sistema escolar como agente de modernización y puente con la sociedad nacional, como también en las actividades pedagógicas, los métodos, materiales y el uso de las lenguas en el aula.

Para captar el funcionamiento interno de las escuelas bilingües y poder relacionarlo con el uso extraescolar de las lenguas, se seleccionaron cuatro comunidades con diferentes características socioeconómicas y culturales [Muñoz y otros, 1980, Sierra, 1981a], pero que coincidían en su alto grado de población indígena y en el hecho de poseer un ciclo completo de educación primaria (seis grados).⁸

A pesar de que las escuelas están integradas al sistema de la Dirección General de Educación Indígena (DEGEI) y se denominan “bilingües” desde hace cuarenta años, no aplican un programa realmente bilingüe. En

ellas se usaban, por lo menos hasta 1983, los libros de texto nacionales en español para las cuatro materias principales (español, matemáticas, ciencias naturales y sociales).⁹ Estos libros están diseñados, en su parte lingüística, para la enseñanza de la lectoescritura y el desarrollo del español como lengua materna. De ninguna manera sirven para el aprendizaje del español como segunda lengua (L 2).

La principal diferencia entre este tipo de escuela "bilingüe" y la primaria normal consiste en el hecho, en sí muy importante, que todos los maestros son ellos mismos indígenas bilingües de la zona, que usan la lengua vernácula como medio de instrucción y comunicación.

Como los niños llegan a la escuela con conocimientos muy escasos o nulos de la lengua nacional, se introdujo en 1979 un año preescolar de castellanización, con el objetivo de enseñar el español suficiente para que los alumnos pudieran seguir los cursos de la primaria en español. Este objetivo sin embargo no se logró, por falta de adaptación del método a las necesidades sociolingüísticas [López, 1982a], de manera que los alumnos siguen ingresando a la primaria con muy reducidos conocimientos de la lengua nacional.

Entre el programa del curso preescolar y el del primer grado se produce una sensible ruptura, debida al cambio radical de objetivos y métodos, un cambio que afecta al conjunto de la educación primaria en la zona.

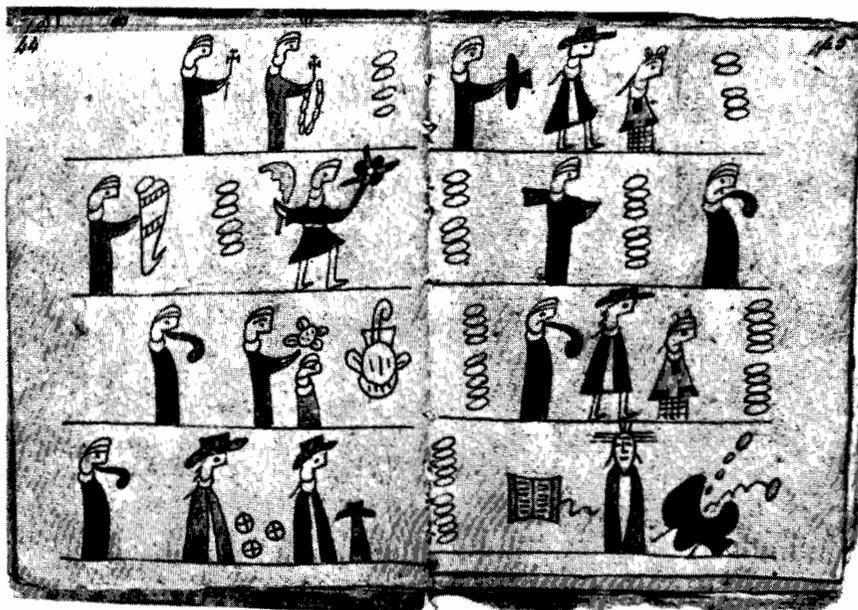
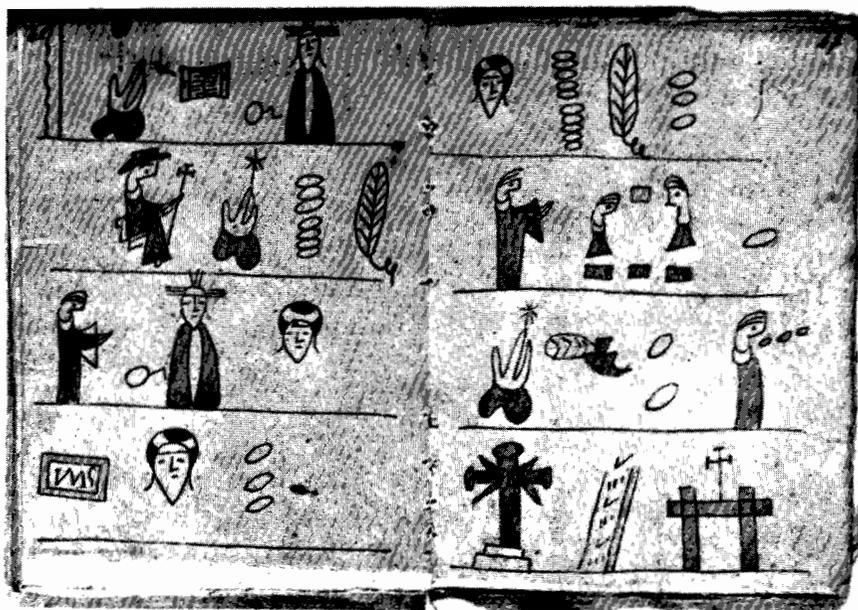
Uno de los principales problemas, que explica buena parte del bajo rendimiento escolar, reside en el conflicto entre el objetivo oficial —la alfabetización— y el objetivo necesario —la castellanización y enseñanza en otomí en los primeros años—. Como a los niños otomíes les es prácticamente imposible seguir los programas diseñados para alumnos monolingües en español, los maestros usan la lengua indígena como lengua de instrucción mientras sea necesario e introducen los contenidos programáticos y el español en forma aislada. De hecho, intentan sintetizar de manera creadora la alfabetización (o enseñanza de la lectoescritura) con la castellanización (o enseñanza del español como L 2),

tratando de enseñar el español *a través* de la lengua escrita. Es decir, se proponen alfabetizar en una lengua que los alumnos desconocen, objetivo casi imposible de lograr y que se encuentra en abierta contradicción con todos los métodos modernos de enseñanza. Por esta razón, la práctica escolar se expresa, en muchos casos, como ejercicio mecánico y repetitivo, desprovisto de todo contenido semántico-pragmático y valor comunicativo.

La alfabetización

El éxito de la alfabetización se ve mermado por varias razones: algunas son de orden metodológico que no es el caso mencionar aquí [Hamel, 1983]; otra, de orden sociolingüístico, tiene que ver con la relación entre la adquisición de la lecto-escritura y su utilidad en la vida cotidiana. Es bien sabido que los programas de mayor éxito, más allá de la metodología, fueron aquellos que ligaron estrechamente el aprendizaje del alfabeto con su uso funcional y social inmediato.¹⁰ En las escuelas del Valle del Mezquital, la situación es muy distinta. Si bien se observa una alta valoración del español y de su forma escrita, no se puede sostener que exista un uso funcional bien definido de la escritura. Como afirman de la Garza, Kalman y Makholuf en un estudio reciente sobre la zona, "la implantación del sistema de escritura, como uso social, aún no puede considerarse en estas comunidades como un objeto cultural y socialmente constituido" [1982, p. 69]. Los niños otomíes tienen un contacto mucho menor con la escritura que sus coetáneos urbanos, quienes se enfrentan a diario con un gran número de carteles, anuncios, letreros, etc., por lo cual poseen un conocimiento mucho más avanzado de la lectura cuando ingresan a la escuela.

De hecho, la enseñanza de la lectoescritura se orienta mucho más hacia el valor social y el prestigio de la lengua escrita, el anhelo de dejar de ser analfabeto, que hacia un uso funcional de esta habilidad. Por tanto, la contradicción entre la alta valoración y el bajo rendimiento en la enseñanza de la lectoes-



Los Diez Mandamientos: cuatro páginas de un catecismo de comienzos del siglo XIX, en una escritura pictográfica inventada por un fraile español para que pudiera ser descifrada en todas las lenguas indias. Las columnas de círculos representan números que marcan el final de cada Mandamiento. Princeton University Library.

critura acrecienta, en el nivel de la conciencia lingüística, la concepción del español como lengua culta y dotada de una escritura, cuyo dominio constituye un privilegio y capital simbólico de unos pocos entre los otomíes, especialmente de los maestros.

La castellanización

Como ya había señalado, la castellanización no ocupa ningún lugar oficial en los programas de la escuela primaria, aunque paradójicamente conforma uno de los pilares de toda la política lingüística hacia los indígenas. Los maestros que intentan satisfacer ambas metas, se ven obligados a reintroducir la enseñanza del español casi "clandestinamente" y a pesar del programa. La necesidad de enfatizar en la lectoescritura y de transmitir los contenidos de los libros de texto, impide enseñar el español con un enfoque comunicativo. En vez de estimular al máximo la verbalización en la lengua meta, con juegos de roles y escenificación de situaciones comunicativas, los maestros introducen palabras aisladas del español, como ejercicios de lectoescritura. De esta manera se presentan contenidos que no sólo carecen de utilidad comunicativa, sino que se encuentran más allá de la capacidad cognoscitiva de los niños en esta etapa de su desarrollo, como vemos en el siguiente ejemplo, que se desarrolla en la clase de ciencias naturales del primer grado de la escuela primaria de San Andrés.

Maestra: Ovíparos ... ¿Cómo se llama?

Alumnos en coro: ¡Ovíparo!

Maestra: A ver acá ... ¿Cómo dijimos que se llaman los animales que nacen por medio de huevos?

Alumno 1: Oo ...

Alumno 2: Oo ...

Maestra: ¡Ovíparos!

Alumno 3: VÍ ...

Alumno 4: VÍ ...

Maestra: ¿Cómo?

Alumnos en coro: Ovíparos.

Maestra: A ver, cinco veces ...

Alumnos en coro: Ovíparo, ovíparo, ovíparo, ovíparo, ovíparo ...

Maestra: ¿Cómo se llaman?

Alumnos en coro: Ovíparo

Maestra: ¿Cuáles son los animales ovíparos? ...

Los que nacen por medio de huevos ... Los que nacen por medio de huevos ... ¿Cómo se llaman los animales que nacen por medio de huevos?

Alumnos: ???

Uno de los fenómenos más preocupantes es sin lugar a duda la escasa verbalización de los alumnos en español. Salvo en las interacciones altamente rutinarias que organizan las actividades del aula ("permiso", "presente", etc.), los alumnos de los primeros años no producen actos verbales de una mínima complejidad sintáctica y semántica en español.

La distribución funcional de las dos lenguas se puede sistematizar de la siguiente manera:¹¹

Distribución y funciones de las lenguas en el aula

OTOMÍ MAESTROS

Introducción y desarrollo de los contenidos.

Explicación-traducción de nuevas lexemas, expresiones, oraciones, problemas gramaticales y de la lectoescritura en español.

En parte, organización de la clase: introducción y cambio de actividades, instrucciones complejas, dinámica de grupo (salvo enunciados estereotipados).

ALUMNOS

Respuestas a preguntas generales.

Negociación de proposiciones relacionadas con la organización de las actividades en el aula (en menor medida, en relación con los contenidos).

Prácticamente toda la interacción verbal entre alumnos no controlada por el maestro.

ESPAÑOL MAESTROS

Introducción y pronunciación de lexemas, expresiones, etc., como contenidos del proceso de enseñanza.

Repetición de explicaciones e instrucciones dadas en otomí primero, o que posteriormente se repiten en otomí.

Ciertos patrones de la organización formal (pasar lista, etc.).
Una serie de instrucciones estereotipadas.

ALUMNOS

Verbalización mínima en español, casi exclusivamente como repetición o inserción de lemas en oraciones del maestro.

Algunos enunciados altamente rituales ("permiso", "presente", etc.).

La distribución de las lenguas en la interacción verbal refleja la concepción metodológica de los maestros acerca de la enseñanza del español: se utilizan como principales instrumentos la traducción, la repetición y la fijación a través de la lectoescritura.

Para resumir, se puede afirmar que uno de los principales problemas que explica el bajo rendimiento en la adquisición del español se encuentra en la discrepancia entre las condiciones sociolingüísticas de los alumnos y los programas de la escuela primaria. Esta contradicción se traduce, especialmente en el primer grado, en un conflicto de objetivos entre la castellanización y la alfabetización, objetivos que se obstaculizan mutuamente, de manera que ninguno de ellos se logra satisfactoriamente. Nadie se opondría en México a que los niños indígenas aprendan a hablar, leer y escribir bien el español. Los defensores de las lenguas autóctonas exigen solamente que la castellanización no opere en detrimento de los idiomas vernáculos. En las escuelas que hemos observado, hay buenas razones de pensar que los programas no sólo producen un bajo rendimiento en los objetivos fijados, sino que contribuyen además a la pérdida del otomí, por la función subordinada de esta lengua y porque no se desarrollan ni materias ni contenidos curriculares en ella.

La distribución de las lenguas corresponde, en el microcosmos de la escuela, a la tendencia dominante en el conflicto diglósico: los cursos comienzan con una instrucción prácticamente monolingüe en otomí, pasan por una alternancia entre las dos lenguas y se dirigen hacia un uso cada vez más dominante del español en los últimos años de la primaria.

Más importantes que la distribución cuantitativa me parecen, desde luego, la distribución cualitativa y la perspectiva histórica en que se enmarca cada lengua. Observamos que en la escuela se usa el otomí como lengua de instrucción mientras es necesario para asegurar una comprensión mínima y se excluye tan pronto es posible; hemos llamado *función muleta* este uso de la lengua indígena.

En este sentido, se puede hablar de un programa *transicional* de facto [Cummins, 1980]; corresponde más al proyecto histórico de integrar al indígena a la sociedad y lengua nacional y erradicar en última instancia su procedencia étnica [Stavenhagen, 1979], que a la etiqueta de "educación bilingüe-bicultural" de los programas oficiales que apuntan a una relación sociolingüística estable entre las dos lenguas.

A pesar de estos factores predominantemente adversos, los maestros indígenas han logrado, en muchos casos, un sincretismo creativo que refuncionaliza elementos de los programas, métodos y materiales en el contexto de la cultura indígena.¹² Este fenómeno lleva a un buen funcionamiento pedagógico y socializador de las escuelas indígenas, de manera que éstas podrían tener un mayor éxito si se reformularan los programas mismos.

Determinantes sociolingüísticas de la escuela bilingüe

En el funcionamiento de la educación indígena intervienen varios factores socioculturales. A su vez, la escuela como institución cumple una función destacada en el conflicto lingüístico.¹³

En nuestra investigación colectiva, resaltaron por lo menos tres factores en esta relación: a) los efectos socioculturales del proyecto histórico de constitución nacional e integración de la minorías étnicas; b) la estructura asimétrica de la valoración social y conciencia lingüística del conflicto otomí-español; y c) la posición y función social de los maestros indígenas bilingües.

Debido al espacio limitado, desarrollaré tan sólo el último punto.¹⁴

La posición social de los maestros

Gran parte de las características sociolingüísticas de la escuela indígena se explica por la posición social que ocupan los maestros en el conflicto interétnico y por la representación ideológica que tienen de él. Su profesión les permite ascender socialmente a través del salario fijo que reciben, a diferencia de la mayor parte de los demás indígenas. Este ingreso regular y relativamente alto les hace posible iniciar pequeños negocios, comprar terrenos y aumentar así su propiedad. De esta manera, se debilitan sus lazos con el grupo étnico del que provienen (su cultura de orientación), estrechándose cada vez más su relación con la administración estatal y los grupos de poder agrario (su cultura de adaptación). Este hecho los coloca objetivamente en un conflicto entre sus intereses de clase y su lealtad étnica [Báez-Jorge y Rivera Balderas, 1982].

A diferencia de la situación en las ciudades, los maestros rurales son los únicos "intelectuales" en las comunidades indígenas y, por su formación y buen dominio del español, tienen más posibilidades de ocupar puestos administrativos y políticos; ejercen así funciones de jueces, presidentes municipales, secretarios de cooperativas, etc.¹⁵ De hecho, gran parte de los maestros participan como agentes directos del proyecto histórico de asimilación, dado que su posición social les confiere una función de enlace con la sociedad nacional que les otorga, en lo inmediato, mayores ventajas que la defensa sociocultural de su grupo étnico.¹⁶

A continuación analizaré un aspecto sociolingüístico que incide directamente en el proceso educativo y que explica, hasta cierto punto, el uso de las lenguas en la escuela, la relación entre castellanización y alfabetización, como también la situación real del programa transicional de educación bilingüe: me refiero a la concepción de los maestros sobre el conflicto diglósico entre el español

y el otomí y a sus actitudes hacia ambas lenguas.

La existencia contradictoria de los maestros otomíes, insertos en el conjunto de experiencias y creencias de su pueblo y a la vez de representantes legitimados de la cultura nacional, explica por lo menos en parte tres fenómenos que saltan a la vista en su labor pedagógica.

En primer lugar, llama la atención la alta valoración del español como lengua escrita y codificada; el otomí, por el contrario, es concebido como una lengua que carece de estas cualidades, puesto que ni la escritura establecida "desde afuera" por los lingüistas, ni mucho menos la gramática del otomí poseen un uso funcional y socialmente aceptado.

Esta valoración nos da una primera pauta para explicar por qué los maestros se identifican con el objetivo principal del primer año escolar, la alfabetización, a pesar de los problemas prácticos que les causa a diario el intento de enseñar la lectoescritura sin una suficiente castellanización previa; se puede deducir de la práctica de los maestros y de sus interpretaciones del proceso escolar, que ellos esperan lograr la castellanización como producto casi automático de la alfabetización; la competencia comunicativa en la segunda lengua se adquiere, según esta concepción, a través de la letra. Los niños tienen que aprender la nueva lengua sobre la base del abecedario, puesto que la misión civilizadora inherente al proceso escolar solamente se puede cumplir pasando por la escritura.

Veamos cómo un maestro de primer grado de la escuela primaria de San Clemente explica el proceso de adquisición del español a sus alumnos.

Maestro: ... En base a ... estas letras que ven en la lámina ... en base a esto ... va a ir aprendiendo poco a poquito ... a hablar español ... con ayuda de estas letras, vamos a ir aprendiendo ... cómo vamos a pedir las cosas, cómo vamos a saludar a una persona, cómo vamos a ... pedir las cosas cuando vamos a una tiendita ... cómo vamos a pedir un jabón ... un kilo de sal, un



Bailarines otomíes, en el peregrinaje de Cerrito. Musée de l'Homme, París.

cuartillo de maíz ... vamos a ir aprendiendo en base a esto ... A ver, ¡todos los niños lean!

Alumnos en coro: A ... E ... I ... O ... U ...

En este ejemplo, el maestro intenta captar la atención de los alumnos y motivarlos, evocando situaciones de real necesidad comunicativa en español, tal como lo propone el método preescolar. Pero esta introducción en

sí muy útil le sirve para justificar la enseñanza y ejercitación de las letras en forma aislada, sin explicar, lo que además sería imposible, en qué forma el aprendizaje de las letras les puede servir a los niños para resolver problemas de comunicación oral en español.

En segundo lugar, observamos la valoración de la norma del español y la consecuente tendencia a la ultracorrección [Labov, 1966] en la acción lingüística de los maestros.¹⁷

En las escuelas bilingües del Valle del Mezquital no sólo se establece una relación de tensión simbólica entre el español y el otomí, sino también entre la norma lingüística impuesta por los libros de texto y anhelada por los maestros, y la variante regional del español. Esta última está marcada por el substrato del otomí y por el hecho de que se trata de una segunda lengua para muchos de los hablantes que la dominan sólo parcialmente.¹⁸

Existe, entonces, una conflictiva relación triangular entre el otomí como punto de partida de los alumnos, la variante regional del español que satisface en general las necesidades comunicativas orales, y la variante normativa de la lengua nacional, tal como se refleja en los libros de texto.

La orientación hacia la norma se observa también en las actividades extraescolares de los maestros. En su función de dirigentes comunales, se ven obligados a manejar oficios y a producir discursos formales en los que intentan recurrir a un lenguaje ritual y complejo. El uso de una norma abultada se contrapone en estas situaciones a las necesidades comunicativas del evento, es decir, los destinatarios no comprenden el discurso formal, cuya función principal es la de reproducir el nivel social de los maestros-dirigentes.

En tercer lugar, observamos en los maestros una actitud contradictoria hacia el otomí, como producto del sistema generalizado de valores y creencias. Por un lado, participan hasta cierto punto del discurso indigenista que resalta el valor de la cultura y lengua otomí. Por el otro, su misión civilizadora, estrechamente ligada al español, los impulsa a combatir la lengua indígena en los ámbitos que controlan, esto es, la escuela y el aparato político y administrativo.

Sin lugar a duda, el tratamiento del otomí como lengua subordinada tiene un efecto cultural determinante en el proceso de socialización escolar: los maestros logran transmitir a los alumnos el esquema de valoración asimétrica de las lenguas en conflicto, reafirmando el papel de la escuela como institución castellanizadora y apoyando así la tendencia principal

hacia el desplazamiento de la lengua indígena.

Al margen de los programas específicos se imponen entonces las concepciones que los maestros tienen del conflicto diglósico; éstas determinan en buena medida las posibilidades de castellanización escolar y del desarrollo de la lengua materna.

Observaciones finales

¿Qué podemos concluir de esta situación? A todas luces, se despliega ante nuestros ojos un panorama complejo que descarta toda solución fácil o recomendación simplista. No basta señalar que la escuela bilingüe se inserta en su contexto sociocultural, esto es obvio. Los problemas surgen cuando se trata de demostrar en detalle qué factores se relacionan entre sí y de qué manera una determinada constelación sociolingüística favorece o se opone a ciertos procesos escolares.

Algunas observaciones sobre esta relación se desprenden de nuestra investigación. Parece evidente que los factores históricos, socioeconómicos e ideológicos que intervienen en la escuela revisten más fuerza que los programas mismos. La escuela, por lo tanto, no puede desligarse demasiado de estos procesos y difícilmente puede transformarse en el *motor* de un proceso histórico. En este sentido, se ha demostrado que la institución escuela por sí sola no es capaz de preservar o erradicar una lengua minoritaria; sin embargo puede coadyuvar a estos procesos.¹⁹

Para los mismos hablantes bilingües parece necesario definir con más claridad la función y la perspectiva histórica que cada lengua deberá ocupar en el conflicto diglósico. Las relaciones sociales de dominación no se adaptan a un modelo simplista: español = lengua dominante, otomí = lengua dominada. El discurso dominante puede expresarse tanto en español como en otomí; por otra parte, existe un uso indígena de la lengua nacional que emplea sus propios patrones socioculturales. Estos usos refuncionalizados del español y del otomí forman parte de una suerte de resistencia cultural pasiva, diluida, capaz de



Muchacha otomí. Musée de l'Homme, París.

preservar algunos valores étnicos del grupo, precisamente porque no cuestiona abiertamente la política integracionista del Estado y no provoca una reacción violenta [Stavenhagen, 1979, p. 22]. Toda política educativa tendrá que partir de esta compleja realidad. De poco serviría un programa bilingüe que se orientara hacia las variantes "puras" normalizadas del español y del otomí, cuando se propone desarrollar una competencia comunicativa en ambas lenguas.

Si se pretende llegar a una mayor integración de la escuela a la comunidad,²⁰ parece necesario tomar conciencia, por lo menos, de una contradicción evidente en las concep-

ciones que existen del español como lengua nacional. En la escuela se impone como objetivo de orientación (no como objetivo alcanzable) la norma culta del español; es decir, se estiman el español y la lectoescritura en primer lugar como valor de cambio, cuya posesión proporciona prestigio. En las situaciones extraescolares, en cambio, los hablantes bilingües identifican con bastante claridad el valor comunicativo (de uso) que para ellos representa el español en su variante regional.²¹ No cabe duda de que esta contradicción apoya la función de la escuela como enlace y transmisor de la cultura nacional; pero no permite que la comunidad en su

conjunto (y no sólo los maestros) se apodera de la escuela como espacio propio, ligado a sus intereses y necesidades.

Al interior de la escuela, habrá que definir con mayor claridad la función de cada lengua, puesto que los programas "intermedios" que se aplican en las escuelas observadas, no permiten alcanzar ninguno de los objetivos posibles (castellanización, alfabetización, impulso de la lengua materna).²² Seguramente será necesario enseñar el español tanto para fines comunicativos como también para la adquisición de conocimientos y habilidades académicas. Pero no se deben confundir los dos objetivos, como sucede actualmente (preescolar versus primer grado, castellanización versus alfabetización). De todos modos, será necesario desarrollar un programa de

enseñanza del español como segunda lengua, cuya metodología tendrá que definirse según la lengua en que se impartirán las demás materias (matemáticas, ciencias sociales y naturales).²³

El aspecto más crítico, sin embargo, que se refiere a la preservación o incluso revitalización de la lengua y cultura indígena,²⁴ no se resolverá en la escuela. Dependerá en última instancia de la capacidad de resistencia étnica que desarrolle el pueblo indígena; y presupone redefinir, teniendo en cuenta el conflicto de las "identidades divididas" [Stavenhagen, 1979], el papel del grupo otomí como etnia específica en el interior de la sociedad mexicana, en sus aspectos socioeconómicos, políticos y lingüísticos.

Notas

1. Todo programa de educación bilingüe tiene que enfrentarse con la vieja pero persistente creencia de que la educación escolar en lengua materna, cuando ésta es minoritaria, perjudica la adquisición de la lengua nacional oficial, que retarda el aprendizaje de la lectoescritura y otras habilidades académicas. Por esta razón, dice el argumento, la educación bilingüe equilibrada es dañina para los niños de grupos minoritarios y obstaculiza su ascenso social. Esta hipótesis constituye una de las poderosas armas que, desde las posiciones más conservadoras, se han usado contra la educación bilingüe [Tucker, 1977; Cummins, 1980, y otros.].

2. No hay lugar para informar extensamente sobre la historia de la política del lenguaje en México [Brice Heath, 1977; Scanlon y Lezama Morfín, 1982]. La primera posición se reflejó en el uso de métodos de castellanización directa (programas de submersión, en términos modernos), mientras que la segunda se identificó más bien con programas de asimilación indirecta, donde a la lengua indígena le correspondía, por lo menos, un papel de apoyo en la enseñanza [Hamel, 1979].

3. En la actualidad, México cuenta con una población de siete a ocho millones de indígenas aproximadamente (el 10% de la población total) que

hablan una de las cincuenta y seis lenguas aborígenes del país. El hecho mismo de que exista tal variedad de idiomas reduce las posibilidades de preservarlas, puesto que no existe una lengua hegemónica que podría transformarse en segunda lengua nacional y servir así de base para un programa educacional unificado, como es el caso en el Perú, Bolivia o Paraguay.

4. Esta opción programática no se explica exclusivamente como resultado de un debate ideológico. Obedece más bien a factores socioeconómicos y políticos que le abren un cierto espacio a la preservación de las lenguas y culturas indígenas. En

vista de que el sistema económico nacional no puede absorber el conjunto de la fuerza de trabajo disponible en las zonas campesinas de bajo rendimiento agrícola (especialmente las indígenas), el sistema tiende a refuncionalizar las formas tradicionales de producción y organización social, para contrarrestar el flujo migratorio hacia las ciudades y evitar el derrumbe del sistema de organización social en el campo [Sierra, 1981a].

5. En este proyecto participaron cinco lingüistas y una socióloga que abarcaron, con una perspectiva interdisciplinaria, los siguientes temas: la estructura socioeconómica, política y cultural de la región (María Teresa Sierra); la distribución y las funciones de las dos lenguas en diversas situaciones comunicativas (Rainer Enrique Hamel, José Antonio Flores); el uso y la adquisición del español y la práctica pedagógica en la escuela bilingüe (Rainer Enrique Hamel, Gerardo López, Héctor Muñoz); las actitudes y la conciencia lingüística de los hablantes otomíes respecto del conflicto lingüístico (Héctor Muñoz); la ideología y la estructura del discurso sobre los procesos económicos (Víctor Franco); la constitución y reproducción del poder a través de las prácticas discursivas (María Teresa Sierra). En nuestra área de estudio un 60% de la población es indígena, y de ese 60% una mayoría es bilingüe (más del 70%), el resto es monolingüe otomí, mientras que la población de las ciudades es mayoritariamente monolingüe español. El Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, pertenece a una de las regiones rurales más desfavorecidas por sus condiciones geográficas y económicas. En su clima semidesértico predomina la

agricultura temporal mediante pequeñas unidades de producción, con un bajísimo porcentaje de tierras irrigadas (5,5%).

6. Es bien sabido que el término *diglosia* fue introducido por Ferguson [1959] como relación estable entre dos variantes funcionalmente diferenciadas de una misma lengua, el alemán normalizado (*Hochdeutsch*) y el alemán suizo (*Schwyzerdütsch*) en Suiza, por ejemplo. Actualmente este término se usa cada vez más para caracterizar situaciones conflictivas de contacto lingüístico, tal como lo empleo en este trabajo. Para una discusión, ver Marcellesi [1981], y Gresco [1982].

7. Advierto que la distribución de las actitudes varía de una zona a otra. Existen regiones indígenas con una alta valoración de la lengua y cultura autóctona, donde los factores de resistencia se han desarrollado mucho más que en el Valle del Mezquital. Además, los elementos de resistencia son mucho más difíciles de identificar, dado que se encubren en una desviación de las funciones de los elementos de la cultura dominante y pocas veces se expresan como formas de resistencia abierta. Y no hay que olvidar que la investigación científica tiende a formar parte, de una manera u otra, de la tendencia dominante misma. Véanse los trabajos en Gresco, [1982].

8. En lo que se refiere a la metodología de obtención de datos y de análisis, predominó un enfoque etnográfico y pragmático que se concentró en la interacción verbal y una serie de entrevistas con los maestros [López, 1982a, b; Hamel, 1983].

9. El uso de un solo libro de texto en toda la República se justifica, según los maestros y las

autoridades educativas, con el artículo 3 de la Constitución Mexicana que establece una educación igualitaria para todos los mexicanos. Vemos en este caso, evidentemente perjudicial para la población indígena, de qué manera práctica se confunde la unidad con la uniformidad [Nahmad, 1982]. Se vislumbra el proyecto de construcción de una identidad nacional, en el cual la educación cumple el papel de defensa frente a las influencias exteriores y de homogeneización en el interior.

10. El enorme éxito de la metodología propuesta por Paulo Freire se explica justamente por la relación que establece entre alfabetización y concientización.

11. El esquema es válido para el curso preescolar y el primer grado en tres de las cuatro escuelas observadas. La cuarta comunidad es mucho más castellanizada y su escuela funciona prácticamente desde el comienzo en español.

12. Un aspecto muy importante que caracteriza la "sociedad escolar" en estas escuelas es la absoluta falta de violencia o agresión por parte de los maestros. Los alumnos actúan, participan o no participan con mucha libertad en las actividades escolares, lo que contrasta considerablemente con las escuelas urbanas [Hamel, 1983].

13. Tradicionalmente, gran parte de las investigaciones sobre la educación bilingüe y la adquisición de segundas lenguas se centró en los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos [Tucker, 1977; Félix, 1980], relacionando el rendimiento escolar con los métodos, materiales y factores sociales; en estas investigaciones, los factores sociolingüísticos se tomaron en

cuenta como una variable entre otras. En nuestro estudio, la problemática sociolingüística ocupó el lugar central, por lo cual la escuela se analiza en primer lugar como factor en el conflicto sociocultural y lingüístico; los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos quedaron relegados a un segundo lugar [Hamel y Muñoz, 1981; 1982a].

14. En los primeros dos aspectos se trata, en resumidas cuentas, de lo siguiente:

1. Si bien se han desarrollado últimamente planes para una educación verdaderamente bilingüe bicultural [Lezama Morfín, 1982; Nahmad, 1982], no es seguro que estos puedan imponerse contra la fuerza centenaria del proyecto histórico *real* de integración nacional a través de la erradicación de las diferencias étnicas. Surge esta duda, puesto que la visión asimilacionista, como ideología dominante, fue capaz de encontrar una aceptación considerable entre los mismos otomíes del Valle del Mezquital. De hecho, ellos han desvinculado las reivindicaciones étnicas de las luchas por la justicia y el ascenso social, y buscan la satisfacción de sus expectativas socioeconómicas a través de una mayor integración a la cultural nacional, como "campesinos" y "mexicanos" [Hamel y Muñoz, 1983a, b]. No es de sorprender entonces que la escuela goce de un alto prestigio entre los otomíes, pero no por su carácter supuestamente bilingüe, sino como factor castellanizador que promete mayores posibilidades de ascenso social para sus egresados.

2. El segundo factor que justifica la escuela castellanizadora está relacionado con la estructura asimétrica de la conciencia

lingüística de los otomíes acerca de las dos lenguas. Tal como lo demuestran las investigaciones en nuestro proyecto, el español goza de un alto prestigio, mientras que el otomí es considerado como "dialecto", sin gramática y con poca utilidad comunicativa fuera de las comunidades. En la conciencia de los hablantes, el reconocimiento de la pérdida real de la lengua indígena está bloqueado por un estereotipo según el cual no hay necesidad de enseñar la lengua materna en la escuela, puesto que, según la opinión generalizada, el otomí se mantendrá vivo por el simple hecho de que pertenece a la zona y se ha hablado desde tiempos remotos [Muñoz, 1981a, b; Hamel y Muñoz, 1981, 1982a].

15. María Teresa Sierra [1981b] investiga esta relación como tema específico en nuestro proyecto.

16. Existe, sin embargo, un número importante de profesionales indígenas que han tomado conciencia de esta situación. Crearon una asociación autónoma, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), con el principal objetivo de que los maestros y grupos indígenas intervengan directamente en la política del lenguaje y en el planeamiento educativo dirigido hacia las etnias mexicanas [ANPIBAC, 1981]. En el actual gobierno, miembros del ANPIBAC ocupan puestos claves en los servicios de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública.

17. Este fenómeno no se limita a los maestros indígenas; por el contrario, constituye sin lugar a duda una práctica recurrente de muchos maestros primarios que provienen típicamente de la pequeña burguesía o de clases más bajas y que buscan, con su

propensión a la norma culta, alcanzar un doble objetivo: invertir su capital profesional en la escuela y aumentar sus posibilidades de acceder y tener éxito en los mercados lingüísticos y sociales donde el uso de la norma tiene valor [Bourdieu, 1977, p. 27]; es decir, les interesa ascender socialmente, adaptándose a los valores culturales de las clases a las que pretenden ingresar.

18. La tensión subjetiva, es decir, el desnivel entre el reconocimiento y dominio de la norma, se recompensa hasta cierto punto por el hecho de que la actuación discursiva en estas situaciones les retribuye un importante capital simbólico a los maestros frente a sus interlocutores (alumnos y campesinos otomíes) que disponen de una competencia mucho más limitada del español y se subordinan, por lo tanto, a las relaciones simbólicas que establecen los maestros.

19. Parecería que nuestra experiencia, como la de otros casos, sugiere que la escuela puede contribuir con mayor "eficiencia" a la eliminación que al fomento de las lenguas minoritarias.

20. Es de esperar que la actual política indigenista, que se basa en la descentralización y el concepto de "etnodesarrollo integral", apoye las iniciativas en este sentido [Lovera, 1983].

21. La investigación de Muñoz [1981a, b] indica precisamente el valor comunicativo como un criterio importante para asignarle superioridad al español en la conciencia de los hablantes.

22. Repito que muchos de estos problemas ya están, por lo menos, identificados por parte de las autoridades escolares [Scanlon y Lezama Morfín, 1982].

23. Recuérdese que Cummins [1980] establece una diferencia básica entre lo que llama *basic interpersonal communicative skills (BICS)* y *cognitive/academic language proficiency (CALP)*. Sostiene que el uso de la lengua vernácula para las actividades académicas tiene un efecto acumulativo positivo para el desarrollo de las capacidades

lingüístico-académicas (lectoescritura, etc.) en la segunda lengua. Por esta razón, propone el desarrollo de programas bilingües en los que se enseñen los contenidos escolares en la lengua materna, por lo menos al comienzo. Para un mayor tratamiento de este tema, véase también Swain y Lapkin [1982].

24. La discusión sobre la vitalidad etnolingüística de un grupo minoritario está adquiriendo una importancia cada vez mayor en sociolingüística, psicología social y áreas afines [Johnson; Giles y Bourhis, 1983; Lowy y otros, 1983; Eckert, 1983; para México, Hamel y Muñoz, 1983a, b].

Referencias

ALIANZA NACIONAL DE PROFESIONALES INDÍGENAS BILINGÜES, A.C. 1981. *La ANPIBAC y su devenir político*, Oaxaca.

BÁEZ-JORGE, F.; RIVERA BALDERAS, A. 1982. La educación bilingüe bicultural: ¿encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clase?. En: A. P. Scanlon, y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 449-482.

BOURDIEU, P. 1977. L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, n.º 32, p. 17-35.

BRICE HEATH, S. 1977. *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. México, INI. (Col. Sepini, n.º 13.)

CUMMINS, J. 1980. The construct of language proficiency in bilingual

education. En: J. E. Alatis (dir. publ.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1980*, p. 81-103. Washington, D. C., Georgetown University Press.

ECKERT, P. 1983. The paradox of national language movements. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, n.º 4, p. 289-300.

FERGUSON, Ch. 1959. Diglossia. *Word*, n.º 15, p. 325-340.

FELIX, S. W. (dir. publ.). 1980. *Second language development. Trends and issues*. Tübingen, Narr.

DE LA GARZA, Y.; KALMAN, J.; MAKHOLUF, C. 1982. Concepto del uso y función de la lengua escrita en el Valle del Mezquital. En: R. E. Hamel y H. Muñoz (dir. publ.), *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, p. 49-76.

GESCO (dir. publ.). 1982. Situations de diglossie. Actes du colloque de Montpellier (Rouen). *Cahiers de linguistique sociale*, n.ºs 4-5.

HAMEL, R. E. 1979. Algunas notas sobre la castellanización en México. *Política del lenguaje y educación. KHIPU*, 5, München.

—. 1983. El contexto sociolingüístico de la adquisición y enseñanza del español en una zona indígena bilingüe de México. *Estudios de Lingüística Aplicada*, n.º especial, p. 35-104.

—; MUÑOZ, H. 1981. Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos* (Universidad Austral, Valdivia, Chile), vol. 16, p. 127-162.

- HAMMEL, R. E.; MUÑOZ, H. 1982a. Conflit de diglossie et conscience linguistique dans des communautés indigènes bilingües au Mexique. En: N. Dittmar y B. Schlieben-Lange (dir. publ.), *Die Soziolinguistik in romanischsprachigen Ländern — la sociolinguistique dans les pays de langue romane*, p. 249-270. Tübingen, Narr.
- ; —. (dir. publ.). 1982b. *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*. México, CIESAS, reimpr. por SEP, 1982. (Cuadernos de la Casa Chata n.º 65.)
- ; —. 1983a. Le conflit linguistique dans la Vallée de Mezquital (Mexique). *Langage et Société*, n.º 23, marzo de 1983, p. 3-32.
- ; —. 1983b. Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí. En: R. E. Hamel, Y. Lastra de Suárez y H. Muñoz. (dir. publ.), *Sociolingüística latinoamericana. Actas del 10.º Congreso Mundial de Sociología*. México, UNAM (en prensa).
- JOHNSON, P.; GILES, H.; BOURHIS, R. Y. 1983. The viability of ethnolinguistic vitality: a reply. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, n.º 4, p. 255-270.
- LABOV, W. 1966. Hypercorrection by the lower middle class as a factor in linguistic change. En: W. Bright (dir. publ.), *Sociolinguistics. Proceedings of the UCLA Sociolinguistic Conference 1964*, p. 84-113. La Haya, Mouton.
- LEZAMA MORFÍN, J. 1982. Teoría y práctica de la educación bilingüe. En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 153-182. México, SEP-Porrúa.
- LÓPEZ, G. 1982a. Castellанизación y práctica pedagógica en escuelas bilingües del Valle del Mezquital. En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 367-396. México, SEP-Porrúa.
- . 1982b. Análisis de la reflexividad sobre el proceso de castellанизación formal en maestros bilingües del Valle del Mezquital. En: R. E. Hamel y H. Muñoz (dir. publ.), *El conflicto lingüístico en una zona bilingüe de México*, p. 77-113.
- LOVERA S. 1983. Anuncia el INI una nueva estrategia indigenista. *Uno más Uno*, vol. 23 n.º 9, 1983, p. 4.
- LOWY, E. G. y otros. 1983. Ethnic activists view the ethnic revival and its language consequences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 4, n.º 4, 1983, p. 237-254.
- MARCELLESI, J. B. (dir. publ.). 1981. Bilinguismo et diglossie. *Langages*, (París) n.º 61, marzo de 1981.
- MUÑOZ, H. 1981a. El conflicto otomí-español como factor de conciencia lingüística. En: G. Coronado de Caballero, V. Franco y H. Muñoz, *Bilingüismo y educación indígena en el Valle del Mezquital*, p. 83-112. México, CIESAS (Cuadernos de la Casa Chata, n.º 42).
- . 1981b. ¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital? En: H. Muñoz y otros, *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*, p. 146-184. México, CIESAS (mimeo).
- ; y otros. 1980. Castellанизación y conflicto lingüístico. *Boletín de Antropología Americana*, (México) n.º 2, 1980, p. 129-146.
- NAHMAD, S. 1982. Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo? En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 21-44.
- SCANLON, A. P. 1982. El papel de la antropología en el desarrollo de la educación indígena bilingüe bicultural en México. En: A. P. Scanlon y J. Lezama Morfín (dir. publ.), *México pluricultural*, p. 323-348.
- ; LEZAMA MORFÍN, J. (dir. publ.). 1982. *México pluricultural*, México, SEP-Porrúa.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). 1979. *Educación para todos*, México, SEP.
- SIERRA, M. T. 1981 a. Caracterización socioeconómica y política de las comunidades del Municipio del Cardonal, Valle del Mezquital. En: H. Muñoz y otros, *El contexto sociolingüístico de la educación indígena en el Valle del Mezquital*, p. 1-56.
- . 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. París, D.E.A., Ms.
- STAVENHAGEN, R. 1979. México: minorías étnicas y política cultural. *Nexos*, n.º 19, julio de 1979, p. 13-23.
- SWAIN, M., LAPKIN, S. 1982. *Evaluating bilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
- TUCKER, G. R. 1977. Bilingual education: the linguistic perspective. *Current perspectives*, (Arlington) n.º 2, p. 1-40.
- VALLVERDÚ, Francesc. 1973. *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona, Ediciones 62.