

LO PROPIO Y LO AJENO

**Interculturalidad y sociedad
multicultural**

Ursula Klesing-Rempel



ÍNDICE

Diseño de portada: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Primera edición: diciembre de 1996
Primera reimpresión: marzo de 1999

LO PROPIO Y LO AJENO

© Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
© Asociación Alemana para la Educación de Adultos
Instituto de la Cooperación Internacional

Derechos exclusivos de edición para todos los países de habla española. Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio, sin autorización escrita de los editores.

Editado en México por Plaza y Valdés Editores
Manuel María Contreras No. 73, Col. San Rafael
México, D.F. Tel. 705-00-30, C.P. 06470

ISBN: 968-856-502-4

Hecho en México Printed in Mexico

Esta obra es una coedición entre la Editorial Plaza y Valdés
y la Asociación Alemana para la Educación de Adultos
Instituto de la Cooperación Internacional

Introducción

Ursula Klesing-Rempel 9

1. Filosofía de la cultura

Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural.

Mario Teodoro Ramírez 21

Tres perspectivas sobre el pluralismo cultural en México (Vasconcelos, León-Portilla, Bonfil Batalla)

Jaime Vieyra 51

Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas.

Rodolfo Stavenhagen 73

2. Comunicación intercultural

Imágenes de los indígenas: juicios y prejuicios

Natalio Hernández 99

Oralidad y escritura	
<i>Eugenio Maurer</i>	111
Me llamo Rigoberta Menchú y así “me nació la conciencia”	
<i>Enrique Dussel</i>	125
Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?	
<i>Rainer Enrique Hamel</i>	153
3. Propuestas de solución en la educación intercultural	
Hacia nuevas propuestas educativas para la población indígena adulta	
<i>Guadalupe del Rocío López Mateos</i>	193
Universalidad y particularidad. La solución autonómica.	
<i>Héctor Díaz-Polanco</i>	205
El Otro. Perspectivas de la educación intercultural	
<i>Christoph Wulf</i>	225
Cinco reflexiones en torno a los imaginarios sociales de desarrollo y autonomía: la práctica de la pluralidad cultural en las regiones indígenas	
<i>Benjamín Berlanga Gallardo</i>	
<i>Ulises Márquez Nava</i>	241

Reflexiones en torno a los sujetos indios y la educación para su desarrollo.	
<i>Rita Vergara</i>	261
La educación de adultos como trato con lo ajeno. Desde la creación hasta la transformación de patrones de interpretación	
<i>Rolf Arnold</i>	277

CONFLICTO ENTRE LENGUAS, DISCURSOS Y CULTURAS EN EL MÉXICO INDÍGENA: ¿LA APROPIACIÓN DE LO AJENO Y LA ENAJENACIÓN DE LO PROPIO?

Rainer Enrique Hamel
Universidad Autónoma Metropolitana

Introducción

Lo propio y lo ajeno, una dicotomía con muchas lecturas. La jurídica, que distingue entre la propiedad del yo y la propiedad del otro, y que penaliza las transgresiones; la cultural, que opone una identidad social, la pertenencia a un grupo, a la alteridad, el otro, los otros, lo ajeno, lo foráneo, extraño, extranjero. La política, la ideológica, la lingüística, cada mirada sobre esta polaridad recorta el universo de manera distinta.

¿Qué es lo propio? La polisemia de los mal llamados pronombres posesivos ya indica una primera vertiente o lectura de la complejidad del término: mi coche, mi mujer, mi familia, mi país, mi pueblo, mi patrón, mis ideas...

¿Qué es lo ajeno? ¿Lo que es propiedad del otro, lo que no conozco, lo que no entiendo, lo que obedece a leyes y lógicas diferentes? ¿Lo que me domina y me amenaza, de lo que desconfío porque lo desconozco? ¿Y cuáles son las fronteras, quién las construye, modifica, desconstruye?

Las ciencias sociales modernas, en particular la antropología, nos muestran hasta qué punto una visión dicotómica, que yuxtapone dos antónimos como entidades mutuamente excluyentes, en todo caso contiguos, queda demasiado estrecha cuando se trata de realidades sociales tan complejas como la convivencia de diferentes culturas. Más que “vecinos distantes”, observamos en muchos casos interrelaciones múltiples, especialmente cuando diferentes grupos culturales comparten un territorio o una entidad sociopolítica común.

Intentaré mostrar de qué manera esta interculturalidad, y con ella la configuración compleja entre lo propio y lo ajeno, se puede abarcar desde el lenguaje, es decir, como relación entre dos o más grupos etnolingüísticos para quienes sus respectivas lenguas constituyen un núcleo fundamental en la construcción de su identidad colectiva y delimitación del otro. En el marco conceptual de una sociolingüística interpretativa, analizaré el conflicto entre el español, lengua nacional de México, y el hñähñú (otomí), lengua indígena subordinada, y los procesos de desplazamiento y resistencia que produce la asimetría de poder detrás de este contacto lingüístico. En particular, me interesa explorar de qué manera es posible articular los aspectos diversos de lo sociocultural, discursivo y lingüístico en la relación intercultural.

La naturaleza de los conflictos lingüísticos: cultura, discurso, lengua

En la lingüística, la relación entre lo propio y lo ajeno se ha conceptualizado tradicionalmente como la oposición entre dos (o más) lenguas. El libro *Lenguas en contacto* de Uriel Weinreich marca un hito cuando aparece en 1953 y se transforma en programa de investigación por muchos años. *Lenguas en contacto*, esta imagen sugiere una suerte de empalme físico o geográfico de sistemas que en principio son independientes y que causan turbulencias o interferencias en las zonas de contigüidad y sobreposición. Una tal concepción estructuralista al igual que la de “lenguas en conflicto” pertenece a las metonimias, tan abundantes en las ciencias sociales, que encubre los actos verdaderos o a los actores sociales que se encuentran tras estas nociones.¹ No debemos olvidar, sin embargo, que las lenguas (los sistemas lingüísticos) obviamente no pueden estar en contacto entre sí. Son, en todo caso, sujetos, grupos, pueblos que establecen una relación de contacto y conflicto, relación donde las diferentes lenguas pueden jugar un papel primordial.

Es tan sólo manteniendo viva la metáfora, es decir, guardando en mente la relación entre sujetos sociales y lenguas que nos es posible usar el concepto de *conflicto lingüístico* y entenderlo como relación asimétrica entre una lengua dominante y otra dominada en un nivel macro-sociolingüístico. En su dimensión de

¹ Escuchamos hablar de la “reestructuración de la deuda” cuando se trata de endeudarse más para pagar los intereses de la deuda existente; “federalización de la educación” cuando se descentraliza, lo que en la tradición mexicana significa lo contrario; “liberación de contingentes de fuerza del trabajo” para despidos masivos; “limpieza étnica”, variante muy actual de genocidio y de expulsiones masivas; o incluso “modernización”, eufemismo perverso para referirse a la desarticulación y destrucción de la planta productiva de un país y de sus relaciones sociales.

cam bio en el tiempo, se puede conceptualizar como relación dialéctica entre dos tendencias históricas: una que representa la expansión de la lengua dominante y el consecuente desplazamiento de la lengua indígena; y la otra que articula los factores de resistencia lingüística y étnica. En una situación de bilingüismo social, la relación entre las lenguas, y particularmente el estatus y ámbito de la lengua indígena, constituyen un importante punto de cristalización, el objeto y muchas veces el instrumento de un conflicto interétnico.²

El tema antropológico central al que puede contribuir la sociolingüística se refiere al papel que juegan el conflicto lingüístico y la lengua vernácula para la reproducción de la identidad étnica y la sobrevivencia del grupo indígena como tal. En la mayoría de los estudios sociolingüísticos recientes se ha podido demostrar la alta relevancia de la lengua y el sistema discursivo autóctonos para la cohesión y preservación de una etnia.

Veamos cómo esta realidad sociolingüística se presenta en el Valle del Mezquital, estado de Hidalgo, la principal zona de residencia del pueblo hñähñú, donde habitan aproximadamente 80,000 de los hablantes de esa lengua.³

En los últimos 30 años, las comunidades hñähñús han vivido un proceso de cambio que probablemente no tiene precedentes en su historia. Abandonaron sus tradicionales moradas dispersas y construyeron casas nuevas concentradas en colonias alre-

dedor de una plaza que luce una escuela primaria, centro comunal que juega un papel de foco centralizador de la comunidad. Sólo a través de esta urbanización fue posible conectar a los pueblos con las redes de una infraestructura moderna: el Estado y las comunidades cooperaron en la construcción de carreteras, tendidos de luz y ductos de agua potable. A través de la faena el Estado aprovechó la mano de obra gratuita de los indígenas para realizar obras que en las ciudades provee sin esta participación. Nuevas técnicas están transformando la producción agrícola y los modos de cooperación tradicionales; y el permanente flujo migratorio de los jóvenes y adultos que salen de los pueblos para buscar trabajo en las ciudades retribuyó dinero a las comunidades y creó nuevos hábitos de consumo y de otras prácticas culturales.

La escuela primaria se arraigó definitivamente como institución respetada que abre, en la creencia de los ciudadanos indígenas, una vía de movilidad social a través de la castellanización (Hamel 1988b); y los maestros indígenas bilingües llegaron a conformar, como modernos intermediarios culturales, un nuevo grupo dirigente que se ha incrustado en los diversos espacios de poder, desplazando en parte a las antiguas autoridades (Sierra 1992). En este proceso de transformación juega un papel importante la presencia creciente de los medios de comunicación de masas. No cabe duda que la integración y el supuesto acceso a la modernización fue parcial, y las crisis cíclicas del sistema mexicano causan importantes reflujos y el regreso a las formas tradicionales de reproducción.

Observamos al mismo tiempo un conjunto de elementos y procesos subalternos, como la persistencia de redes sociales y formas de organización tradicionales que, junto con los obstáculos materiales a una mayor integración de las comunidades a la sociedad nacional y la refuncionalización de determinados rasgos de las innovaciones (cooperativas, etcétera), configuran el cuadro de la sobrevivencia étnica del grupo hñähñú.

² Para un mayor desarrollo de esta temática sociolingüística y el estudio de conflictos lingüísticos en México, véase Hamel/Sierra (1983) y Hamel/Muñoz (1988).

³ Retomo aquí algunos de los resultados de dos proyectos de investigación colectivos que realizamos en esa región en la década de 1980 (Muñoz *et al.* 1980, Muñoz 1987, Hamel 1988a, b, Sierra 1992) y de 1990 (Francis y Hamel 1992). El proyecto abarcó una serie de temas sociolingüísticos como la distribución entre las lenguas, los procesos de desplazamiento y resistencia, las relaciones de poder, la educación bilingüe y la conciencia lingüística.

Con los cambios socioeconómicos aumentaron y se han transformado cualitativamente los procesos discursivos y eventos comunicativos. El nuevo patrón de asentamiento concentrado facilitó las interacciones cotidianas. Se incrementaron las instancias (cooperativas, comités, juntas, asambleas, etcétera) y los cargos, lo que refleja una mayor diferenciación interna de las comunidades y, a la vez, una creciente integración a las estructuras regionales. En una perspectiva sociolingüística, todos estos eventos y procesos conforman una estructura compleja de situaciones comunicativas que se definen como los lugares donde las tareas de organización y las necesidades de la reproducción social y simbólica de las comunidades se resuelven con medios comunicativos; a la base oral de los eventos se le añade de manera creciente la modalidad escrita (Hamel 1996).

El análisis de la estructura discursiva de un conjunto de situaciones comunicativas clave, cuya relevancia queda determinada por la investigación etnográfica, evidencia que el proceso de cambio —que vincula los factores socioeconómicos con los cambios discursivos— consiste, en primer lugar, en una redistribución social y culturalmente motivada de las variedades (lenguas, estilos discursivos, etcétera) que coexisten sincrónicamente. Al parecer, los procesos de hegemonización sociocultural están produciendo una reorientación de los hablantes hacia nuevas prácticas discursivas y preferencias en cuanto al uso de las lenguas en determinados contextos, lo que señala una transformación de los sistemas simbólicos y de valores, del estatus y de la identidad étnica asociados con cada una de las lenguas en juego.

El análisis nos permite identificar marcadores de desplazamiento y resistencia *in actu*, es decir, en las interacciones mismas. La reorientación de los hablantes se demuestra, por ejemplo, en la incorporación de nuevos tipos de textos, patrones de interacción verbal, marcos de referencia discursiva, técnicas de argumentación, neologismos, etcétera, que producen una rees-

tructuración discursiva y un potencial enriquecimiento del repertorio bilingüe colectivo.

Para poder comprender estos procesos en toda su amplitud, tenemos que tomar en cuenta por lo menos tres dimensiones o niveles en que se articula toda organización discursiva, ya que el proceso de cambio se efectúa a través de ellos (cuadro 1).

CUADRO 1 NIVELES DE ARTICULACIÓN DE LA COMUNICACIÓN

- | | |
|-----------------|---|
| <p>A</p> | <p><i>Esquemas y modelos culturales (MC)</i>
Incluyen concepciones y definiciones de la organización de actividades y eventos; procedimientos resolutivos, de cortesía y respeto, de derecho, litigios, etcétera; estilos discursivos (formal vs. cotidiano, etcétera); <i>habitus</i>.</p> |
| <p>B</p> | <p><i>Estructuras discursivas (ED)</i>
Comprenden categorías conversacionales (toma de turno, secuencialidad) y pragmáticas (estrategias discursivas, patrones de interacción verbal, e. g. realizar una reunión, hacer una invitación, etcétera), técnicas de narración y argumentación y la variación situativa (registros).</p> |
| <p>C</p> | <p><i>Estructuras y formas lingüísticas (EL)</i>
Abarcan los niveles descriptivos de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo las alternancias de códigos, préstamos, variación social y regional (día— y sociolectos).</p> |

En sus análisis macro-sociales sobre desplazamiento lingüístico, la sociología del lenguaje (Fishman 1964, 1966, 1967, 1980) no había distinguido entre estos u otros niveles de articulación, limitándose a las lenguas (las estructuras y formas lingüísticas) como referente compacto. Constató si una lengua subordinada se hablaba o no en un dominio particular (familia, escuela, iglesia, vida pública), y acaso si mantenía o no su uso en estos dominios a través del tiempo. Una mirada a los micro-niveles de los eventos comunicativos, sin embargo, nos revela que los procesos reales de desplazamiento y resistencia son mucho más complejos. No se trata simplemente de que una lengua “desplace” a la otra, usando siempre la metonimia criticada anteriormente, sino de qué manera los actores bilingües van transformando sus usos y repertorios en todas sus dimensiones.

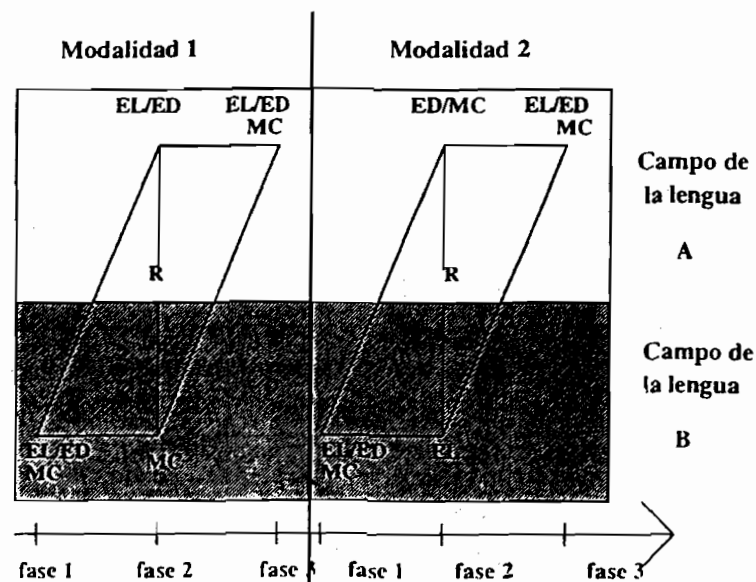
Una de las características más reveladoras del proceso de cambio que observamos en nuestro estudio consiste en la existencia de frecuentes rupturas y desfases entre diversos componentes del universo discursivo bilingüe, o sea, entre sus niveles de articulación.

Las rupturas transforman la base interpretativa del grupo, es decir, sus modelos culturales (cf. Holland y Quinn 1987), sus patrones culturales de interacción e interpretación del mundo. Modifican, en otras palabras, la relación entre el lenguaje y la experiencia cultural históricamente acumulada (cf. Hamel 1995b).

Es tan sólo sobre este telón de fondo que se tornan comprensibles los cambios en la superficie lingüística, tal como se manifiestan en los procesos de desplazamiento, sustitución o transformación de las estructuras lingüísticas mismas.

En el Valle del Mezquital observamos por lo menos dos modalidades típicas de ruptura entre estas dimensiones de la organización discursivas que se expresan en desfases entre los componentes del desplazamiento (cuadro 2).

CUADRO 2
MODALIDADES DE DESPLAZAMIENTO
LINGÜÍSTICO



A = Lengua en posición dominante (español)

B = Lengua en posición subordinada (lengua indígena)

MC = Modelos y procedimientos culturales

ED = Estructuras discursivas

EL = Estructuras lingüísticas

R = Rupturas

Modalidad: 1 MC: Hñähñú; EL, ED: Español

Fase 1: En una fase anterior o al inicio del contacto con la sociedad dominante, se puede concebir que los tres niveles de articulación coinciden al interior del universo indígena si hacemos abstracción de la variación día y sociolectal, así como situacional interna.

Fase 2: Cuando el contacto se intensifica el proceso de hegemonización y desplazamiento se inicia en algunos casos con una apropiación forzada de nuevos procedimientos discursivos (B) y códigos lingüísticos (C) en la lengua dominante. Esto sucede típicamente en tres campos de crucial importancia para el conflicto interétnico: en la escuela bilingüe, en los aparatos locales y regionales de organización política y jurídica y en una serie de situaciones de contacto del grupo indígena con instituciones y agencias externas a la comunidad.⁴

De esta manera se produce una ruptura (R) entre estructuras lingüísticas (EL) y discursivas (ED), por un lado, y los modelos culturales (MC), por el otro, que permanecen en el universo de la cultura indígena. En un inicio los nuevos códigos lingüísticos y discursivos permanecen, por lo menos parcialmente, incomprendibles, porque los hablantes indígenas no pueden establecer una relación entre ellos y su propia experiencia biográfica acumulada. En la escuela bilingüe primaria, por ejemplo, los alumnos, padres y miembros del comité escolar se ven enfrentados con un universo discursivo que no está arraigado en su experiencia cultural, por lo menos bajo su modalidad actual. Por esta razón, no están en condiciones de captar plenamente el funcionamiento del sistema escolar. Encontramos un fenómeno parecido en el aparato del poder político, particularmente en cuanto a su relación con las instancias externas a la comunidad: las jerarquías políticas superiores y las diversas instituciones comerciales y burocráticas. Son sobre todo los indígenas mayores quienes carecen de la experiencia necesaria en estos ámbitos; por lo

cual dependen de intermediarios culturales como los maestros y otros dirigentes experimentados.

Fase 3: Es tan sólo en la tercera fase que se supera la ruptura, unificando nuevamente los códigos lingüísticos, estructuras discursivas y modelos culturales en el campo de la lengua y cultura dominantes. Los sujetos indígenas involucrados comienzan a comprender los enunciados y códigos que anteriormente les eran incomprensibles, porque ya adoptaron los modos de apropiación de la experiencia social (MC) correspondiente. Podemos observar este proceso en el comportamiento verbal y cultural de los nuevos dirigentes que actúan como intermediarios entre las dos culturas. Debido a las relaciones asimétricas de dominación, típicamente adquieren esta competencia incorporando los modos de apropiación cultural (es decir, el *habitus*, cf. Bourdieu 1980) de las formaciones sociales hegemónicas en espacios centrales de su vida, lo que refleja, en no pocos casos, una reorientación y un cambio de estatus étnico. La apropiación de las nuevas formas de organización se vehicula en estas ocasiones a través de las nuevas estructuras discursivas ligadas a los patrones culturales dominantes y al español. Vemos que un proceso de desplazamiento de esta naturaleza excluye a la lengua indígena y a la experiencia cristalizada en ella a través de un procedimiento de tres fases consecutivas.

Sin duda esta tercera fase es la más incierta en el proceso. Muchas veces una comunidad no alcanza este estadio de manera completa en un campo, ni mucho menos en forma homogénea. Modelos parciales y tipos de discursos se fragmentan, nuevos modelos híbridos que emergen combinan componentes de ambas culturas (cf. García Canclini, 1989), como es el caso de los chicanos o de las comunidades indígenas urbanas, y se estabilizan con el tiempo (Bonfil Batalla, 1990). Hay líderes indígenas que manejan con gran habilidad los patrones de ambas culturas. Y el tránsito a la cultura dominante rara vez es completo en una sola generación. Sin embargo, en muchos casos se puede demostrar

⁴ Sobre cada uno de estos campos existen análisis específicos en nuestro proyecto: la escuela bilingüe (Hamel 1988b), los aparatos locales y regionales de organización política (Sierra 1992, Hamel 1988a) y jurídica (Sierra 1990, 1994, Hamel 1990); sobre situaciones de contacto del grupo indígena con instituciones y agencias externas a la comunidad (Hamel 1987, 1988a).

que el ciclo de desplazamiento ha llegado a su final cuando una nueva coherencia se ha establecido entre lenguas, discursos y modelos culturales en el campo de la sociedad dominante. Y el desplazamiento es un hecho real.

Reunión de ejidatarios: reporte de daños por cosecha perdida

Estudiemus un ejemplo. Se trata de una reunión de ejidatarios en una comunidad indígena que tiene lugar en el patio de una casa donde ellos se reúnen frecuentemente. Participa un total de aproximadamente 15 ejidatarios A, B, C, ..., de los cuales K es a la vez maestro bilingüe. RB es un representante del Banco Rural. La reunión tiene como principal objetivo preparar la presentación de un informe para un seguro. Los ejidatarios habían obtenido un crédito del Banco Rural para la siembra que estaba asegurada. Como la cosecha se perdió debido a la falta de lluvia, los ejidatarios tienen que presentar un informe a la aseguradora para que ésta pague los daños. Con la indemnización de la aseguradora los ejidatarios piensan saldar el préstamo del banco, ya que no cuentan con otros recursos para hacerlo. Una semana antes de la visita de un perito del seguro, el Banco Rural anuncia la visita de un representante para estudiar la situación y ayudar a los ejidatarios a presentar el reporte de daños. El año anterior, cuando también se perdió la cosecha, los ejidatarios habían contado, por primera vez en su historia, con un seguro, pero como no sabían cómo presentar el reporte, se quedaron sin indemnización. De hecho, nos encontramos frente a un potencial conflicto de intereses entre dos instituciones de la sociedad nacional, el banco y la aseguradora, un escenario que escapa a la experiencia de los campesinos indígenas, especialmente en esta fase de involucramiento incipiente con este tipo de instituciones.

El representante del Banco Rural llega a la comunidad, donde los ejidatarios ya se encuentran reunidos. Los saluda cordialmente y se inicia la reunión. El representante asume la dirección de la reunión; al cabo de una breve introducción llama a cada uno de los ejidatarios por su nombre y los interroga para verificar la información que aparece en su lista de préstamos. Como veremos, las fechas exactas de la siembra (entre el 1° y 8, y el 15 y el 25 de julio) juegan un papel fundamental, ya que la posible indemnización del seguro está sujeta a que la siembra se haya realizado entre determinadas fechas preestablecidas. La transcripción contiene dos de un total de 11 entrevistas individuales.

Transcripción

(El texto en Hñähñú está subrayado, IC = trozo incomprensible, las rayas verticales | indican la simultaneidad de las líneas correspondientes).

Caso 1

- 1 RB ... entonces usted, don Vidal, así son dos hectáreas, no sé, no se reportaron...
- 2 no sé si ya sembró... o sembraron.
- 3 B sí, ya sembré ahorita.
- 4 RB pero después del 15 de julio... entons va a decir usted cualquier día.
- 5 después del 15 de julio del 15 al 25 de julio, pero cualquier día.
- 6 B haha
sí
- 7 RB presenta usted para que le reconozcan (IC),
- 8 B haha.haha.haha
sí, sí, sí
- 9 RB porque si no, no le van a reconocer nada... ¡Ventura Mendieta Sánchez!

Caso 2

10 RB por ahí ¡Teotonio Ángeles Hernández!	son dos
11 C	¡presente!
12 RB hectáreas, nos reportó	una no está sembrada
13 C	<u>haha</u> sí
14 RB si está sembrada es después del 15.	
15 C	sí... el 15
16 RB así es... y sembró del primero al ocho de julio.	
17 C	sí
18 RB ¿se acuerda?	del primero al ocho de julio, no la
19 C	sí
20 RB vayan a regar, cuando la rieguen, todo esto se va abajo, ¿eh?	
21 C	sí
22 K <u>oxqui punfri nu ra fecha porgue nu b-u ya con con que-a hinda</u> <u>recibí</u>	
<i>no se olviden de la fecha; porque de otro modo con, con no lo reciben</i>	
23 C <u>haha</u> sí	
24 RB ¡Absalón Pérez B.!	

Análisis

Presentaré aquí un resumen del análisis discursivo⁵ que contiene los siguientes elementos:

⁵ El procedimiento completo de un análisis discursivo en varios niveles incluye los análisis mencionados a continuación en el texto, más otros sobre esquemas de comunicación (argumentación, narración) y modalidades de interacción (e.g. seriedad vs. ironía, exaltación). El análisis se inicia con una contextualización y segmentación; procede paso a paso en cada uno de los niveles de análisis para integrar posteriormente sus resultados. Presento aquí un resumen del análisis, no el análisis mismo, utilizando el mínimo de vocabulario técnico posible que, en general, es auto-explicativo.

1. La organización formal de la estructura secuencial (toma de turnos, selección de hablantes, relevancia condicional, etcétera.)
2. La constitución de la acción verbal (el patrón de interacción verbal [PIV], actos verbales)
3. Las relaciones sociales
4. La distribución de las lenguas
5. Los indicadores de desplazamiento lingüístico

El último punto integra y resume los análisis, describe las estrategias generales de minorización, la (re)construcción de la hegemonía y las rupturas entre la estructura discursiva (ED) y la experiencia (los modelos culturales, MC).

RB llama uno por uno a los ejidatarios con el nombre que aparece en su lista para analizar cada caso. Todos los demás ejidatarios están presentes y conversan entre sí. El caso 1 representa el procedimiento estándar, y el caso 2 contiene dos expansiones.

1. La estructura secuencial

El análisis del manejo local de la estructura secuencial revela que RB controla la distribución de los turnos durante todo el evento (salvo la introducción y despedida). Al llamar por su nombre a cada ejidatario, lo selecciona como próximo hablante (líneas 9, 10, 24). No hay auto-selección, salvo el caso de K, el maestro (22), quien interviene como intermediario cultural para traducir la instrucción al hñähñú. RB mantiene el control institucional sobre la iniciación de cada secuencia de pares (llamada-contestación). Establece muy directamente la relevancia condicional, es decir, la pertinencia y función de cada elemento discursivo, al enunciar los referentes de su lista (número de hectáreas reportadas, fechas de siembra) sin mayor necesidad de contextualización. Marca su control a través de una voz fuerte, "oficial", y una velocidad y modulación "ejecutiva"; grita los nombres de acuerdo con la costumbre en eventos como asam-

bleas, que tienen, por lo general, un mayor número de participantes.

2. La constitución de la acción verbal (estructura de la acción)

Identificamos aquí el patrón de interacción verbal (o marco) específico que subyace al evento, que le confiere una unidad discursiva y orienta la acción de los participantes.⁶ RB establece la estructura de acción del evento sobre la base de un patrón general de reuniones de trabajo con una agenda establecida y un coordinador.⁷ El PIV general del evento contiene los siguientes pasos subyacentes:

1. Iniciación y fijación (en parte implícita) del orden del día
2. Lista de asistencia (implícita en el llamado de cada ejidatario)
3. Discusión de los asunto a tratar
4. Conclusiones y acuerdos

Al interior del paso 3 los participantes efectúan un pequeño PIV que se repite con cada ejidatario (X) un total de 11 veces. Éste tiene la siguiente estructura:

1. Llamado de nombre (RB) y verificación de su presencia (RB + X)
2. Enunciación de la información reportada en la lista (RB)

⁶ En esta parte del análisis nos preguntamos, desde una perspectiva de la pragmática (teoría de la acción), de qué manera los turnos y enunciados se constituyen como acciones y cómo participan en la articulación de patrones de interacción verbal.

⁷ Desde una perspectiva etnometodológica, son estos actos de RB, y los actos correspondientes de los demás, lo que *constituye* el evento como reunión ejidal de carácter institucional. Al mismo tiempo, el hecho que pone en acción un patrón preestablecido (y una serie de componentes como la lista, su voz “oficial”, etcétera), *reproduce* a la vez determinados mecanismos discursivos que provienen de la sociedad dominante y la connotan como referente cultural.

3. Verificación y, en su caso, clarificación de la información (RB + X)
4. Instrucción sobre acciones futuras de los ejidatarios referentes al informe sobre daños (RB)
5. Despido (conclusión del PIV) del ejidatario en turno a través del llamado del próximo participante (iniciación del nuevo PIV).

En el primer caso se desarrolló el “modelo estándar”. RB enuncia instrucciones directas que se refieren a las futuras acciones de los ejidatarios a través de actos verbales directivos (órdenes, instrucciones) (líneas 4, 5, 7). De hecho, RB instruye sin rodeos a B cómo debe actuar y presentar su caso cuando se presente el perito del seguro; añade una justificación (7) que toma la forma (fuerza ilocucionaria) de una advertencia (9).

El segundo caso contiene dos expansiones. Encontramos primero una exhortación construida como expansión del patrón que muy probablemente tiene el propósito de construir una perspectiva compartida sobre el asunto (18-21). En el nivel de la constitución de la acción RB redefine la situación con este enunciado como una asesoría. Desde el punto de vista de las relaciones sociales, el turno (18, 20) contiene también una propuesta de establecer una relación de complicidad que se realiza a través de su enunciación y su ratificación por parte de C (21, 23). La segunda expansión consiste en un refuerzo del patrón (y de la situación de asesoría) enunciada por el ejidatario maestro (K), quien repite la instrucción en hñähñú (22). Focaliza el asunto decisivo que es la fecha de siembra.

3. Relaciones sociales

En términos generales se establecen relaciones asimétricas: RB pertenece a la sociedad dominante y además es el experto en este asunto. Controla el evento recurriendo a una serie de recur-

sos discursivos, especialmente al uso de la lista. A diferencia, sin embargo, de muchos otros encuentros interétnicos en estas comunidades (cf. Hamel, 1987), todos los participantes hacen un esfuerzo muy evidente por desarrollar una relación de cooperación y mantener la tensión objetiva (la que imponen los requisitos formales de la situación) y subjetiva (que se refiere a la capacidad subjetiva de cada participante para actuar en esta situación) lo más bajo posible. A pesar de que RB mantiene el control durante toda la sesión, no se observan indicios de estigmatización o sanciones discursivas contra los participantes indígenas. RB se esfuerza por establecer una relación de complicidad, que se hace más evidente en el caso 2 y que se consolida mientras van avanzando las entrevistas. K actúa como intermediario cultural. En términos generales, los participantes construyen una relación de hegemonía y subalternidad (que implica la participación activa de los ejidatarios). RB establece su poder combinando elementos de hegemonía social y cultural con otros de dirección, es decir, de competencia técnica en el sentido weberiano.

4. Distribución de las lenguas

La selección y distribución de las lenguas contribuye a construir una relación de cooperación. Debido a la presencia de RB como hablante monolingüe, el español domina durante el evento, pero el hñāhñú jamás se excluye. Hasta donde les es posible los ejidatarios contestan en español; salvo las respuestas afirmativas (haha) que se acompañan con señales extra-verbales. Una serie de titubeos, respuestas muy breves, y a veces ambiguas, revelan el dominio muy limitado del español que varios de ellos tienen. Sin embargo, en todo el evento no se observa ninguna señal estigmatizante de RB hacia el dialecto étnico del español o el hñāhñú. El maestro bilingüe competente interviene como intérprete cuando aparecen dificultades o se pone en riesgo la comunicación.

5. Indicadores de desplazamiento lingüístico

El análisis revela algunos mecanismos básicos de desplazamiento lingüístico que operan en la interacción verbal como parte del proceso general de minorización lingüística. Es precisamente el tipo de constelación hegemónica observada en la situación que prepara el escenario para la minorización y desplazamiento. En el contexto de las relaciones de poder asimétricas, la proficiencia limitada en español y las deficiencias relacionadas con las tareas discursivas a resolver, se exhiben como limitaciones “objetivas” en el repertorio discursivo de los indígenas sin necesidad de recurrir a estigmatizaciones o a una discriminación meta-discursiva. Una tal relación interétnica crea un clima favorable para la adopción de patrones, técnicas discursivas y convenciones pragmáticas de la sociedad dominante. En su conjunto, representan elementos de desplazamiento lingüístico de las categorías correspondientes del discurso indígena, pero a la vez un proceso de apropiación, aunque muy limitado en este caso, del español y de sus técnicas discursivas.

El evento documenta un proceso de cambio social y discursivo en marcha. En muchos momentos se hace evidente la inseguridad de los ejidatarios, reflejada en titubeos, respuestas breves con referencias ambiguas y en otras conversacionales. Sin duda, se les dificulta enormemente interpretar la relación técnica entre las fechas precisas de siembra y el derecho a la indemnización. De hecho, RB acaba por ensayar la futura presentación de daños, y los ejidatarios memorizan las respuestas correspondientes.

Su gran dificultad para actuar en esta situación se debe muy probablemente a la ruptura entre la lengua (EL) y estructura discursiva (ED) que pertenecen a la sociedad dominante, por un lado, y su modelo cultural (MC) de producción agrícola, por el otro (ver el cuadro 2). De acuerdo con su propia base cultural, la siembra y la cosecha se determinan por otra lógica de tiempo, es decir, el clima, los vientos y las lluvias, y no por la lógica de las

fechas fijas del calendario. Así, la contradicción entre su experiencia históricamente acumulada, sedimentada en sus propios procedimientos de apropiación discursiva y lingüística, y los patrones discursivos impuestos, se hace patente en esta instancia cuando se ven forzados a adoptar nuevas técnicas discursivas para presentar exitosamente una solicitud de indemnización.

La posibilidad de una nueva convergencia entre los tres niveles de articulación —lengua, discurso y modelos culturales— se perfila ya en el comportamiento del maestro y de otros intermediarios culturales, puesto que ellos demuestran haber adquirido, por lo menos parcialmente, los modelos culturales que hacen comprensibles las nuevas estructuras discursivas y lingüísticas.

Modalidad 2: Hñähñú: EL; Español: MC, ED

Una segunda modalidad de desplazamiento que revela el estudio de casos, se inicia con la transformación de la base interpretativa de la etnia, es decir, con el cambio de los esquemas culturales y los procedimientos interpretativos. Sobre la base de este cambio, la sustitución de la lengua indígena se puede realizar con mayor facilidad.⁸

Fase 1: También en este caso, en un inicio los tres niveles coinciden y están articulados entre sí en el universo de la cultura indígena.

Fase 2: Posteriormente se introducen los modelos culturales (MC) y, en parte, determinados patrones discursivos (ED) a la cultura indígena, mientras que la lengua misma (EL) permanece presente en la superficie. Podemos observar este proceso en una serie de eventos institucionales internos de las comunidades, como son las conciliaciones y asambleas que se desarrollan en lengua indígena. Los mismos dirigentes, especialmente los maes-

⁸ No hay espacio aquí para analizar con detalle un ejemplo como en la modalidad anterior (ver Hamel 1988a y 1995a para mayores análisis).

tros, introducen estructuras discursivas nuevas (pase de lista, actas, protocolos, informes) o técnicas de argumentación provenientes de la sociedad nacional. Una vez que estos nuevos patrones están sólidamente arraigados, habiendo causado una transformación del universo conceptual del grupo indígena, es más fácil que se produzca el paso al español y un desplazamiento del hñähñú mismo, tomando en cuenta las relaciones de poder desfavorables para la etnia indígena. Al igual que en la modalidad anterior, se produce una ruptura entre niveles de articulación, esta vez entre los nuevos modelos de procedimiento y referencia y las estructuras discursivas en español, por un lado, y la lengua indígena por el otro. Observamos que en determinadas asambleas se produce un cambio o deslizamiento hacia el español en momentos de mayor formalidad, por ejemplo cuando se toman acuerdos que posteriormente se fijarán por escrito.⁹ Típicamente, las rupturas en la fase 2 producen una serie de tensiones que hacen aparecer a la lengua indígena como si fuera objetivamente deficiente o poco apta para resolver las tareas comunicativas de una sociedad moderna.¹⁰ Para poder asumir este tipo de tareas,

⁹ Esto sucede invariablemente en español en las comunidades hñähñú, ya que hasta la fecha no se ha desarrollado un uso social y funcional de la escritura en lengua indígena (cf. Hamel, 1996)

¹⁰ Todas las lenguas y sistemas discursivos tienen, en principio, la capacidad de desarrollarse para adoptar nuevas tareas y operar en ámbitos nuevos. Esto sucede como proceso gradual con todas las lenguas vivas. Cuando los hablantes de una lengua minoritaria se ven ante la necesidad súbita de tener que funcionar en dominios tradicionalmente no cubiertos por su lengua y cuando existe una lengua dominante, generalmente de mayor prestigio, que opera en ellos, se producen las típicas “ideologías diglósicas” (cf. Gardy y Lafont, 1981): ante los ojos de indígenas y no indígenas la lengua minoritaria aparece como *estructural* y *genéticamente* incapaz de funcionar en los campos nuevos, por lo cual debe ser abandonada o reducida a los dominios de la familia y de la comunicación cotidiana, normalmente de menor prestigio. Este procedimiento ideológico confunde sistemáticamente el estadio de desarrollo histórico de una lengua con sus posibilidades genéticas. Cabe recordar que este tipo de debates o posicio-

las lenguas históricamente ágrafas tienen que atravesar por procesos de elaboración y extensión (Sprachausbau, cf. Kloss, 1967), lo que requiere, además de recursos técnicos significativos, de un apoyo etnolingüístico muy decidido. Cuando estas condiciones no se dan, los hablantes transitan en su uso hacia la lengua dominante en este tipo de eventos.

Fase 3: Una vez que los nuevos modelos culturales y estructuras discursivas se encuentran bien arraigados y se produjo una reorientación cognitiva de un número significativo de hablantes, por lo menos en un ámbito específico de comunicación, es más viable que se produzca el desplazamiento de la lengua indígena en la superficie, tomando en cuenta las relaciones asimétricas de poder. Como ejemplifiqué en el párrafo anterior, el español puede aparecer mucho más apropiado para satisfacer las nuevas necesidades comunicativas, lo que lleva al abandono de la lengua indígena en ciertos campos.

Constatamos que en ambas modalidades de desplazamiento se produce una ruptura que podemos interpretar como contradicción entre la producción social de las experiencias colectivas y su apropiación lingüístico-discursiva. Una posibilidad es que esta ruptura se supere y que se cierre el ciclo, es decir, que el proceso de desplazamiento haga converger nuevamente las experiencias y las modalidades discursivas de su apropiación y organización. Otra posibilidad es que las rupturas y contradicciones se trasladen a otro nivel y que surjan nuevas formas de hibridación cultural, o que se produzcan movimientos de toma de conciencia y resistencia lingüística, lo que sucede no rara vez en casos de desplazamiento lingüístico avanzado (Hill y Hill, 1986; Fishman, 1991).

nes esencialistas no se reducen a las lenguas indígenas; abundaron, junto con argumentos de raza y civilización, durante toda la historia de la humanidad para justificar el dominio de un grupo etnolingüístico sobre otro.

La escuela indígena bilingüe

La escuela indígena bilingüe representa una de las piezas clave en los procesos de desplazamiento y resistencia lingüísticas y culturales, como también en las rupturas entre modelos, discursos y lenguas.

Tomaré como ejemplo las escuelas indígenas, otra vez en la región hñähñú del Valle del Mezquital. Trasladémonos al microcosmos del salón de clase para estudiar de qué manera intervienen en la interacción de maestros y alumnos los diversos factores específico de lo propio y lo ajeno.

Veamos un extracto de un clase de ciencias naturales de 1er. año con alumnos que casi no hablan español.

Clase de Ciencias Naturales, 1er. año *Ovíparos*

- 1 M: Ovíparos... ¿cómo se llaman? A ver acá ... ¿cómo dijimos que se
- 2 As (coro): ¡ovíparos!
- 3 M: llaman los animales que nacen por medio de huevos?
- 4 A1: ooo...
- 5 A2: oo...
- 6 M: ¡ovíparos!
- 7 A3 ...vi...
- 8 A4 ...vi...
- 9 M: ¿cómo? A ver, cinco veces...
- 10 As: (coro): ¡ovíparos! ovíparo, ovíparo,
- 11 ovíparo, ovíparo, ovíparos... ovíparos
- 12 M: ¿cómo se llaman? ¿cuáles son los animales
- 13 M: ovíparos? los que nacen por medio de huevos... ¿cómo se llama a los animales que
- 14 nacen por medio de huevos?
- 15 As: ??

Quizás sea este un caso extremo de desarticulación entre lenguas, discursos y culturas. La maestra intenta infructuosamente enseñar un concepto técnico durante un periodo de unos quince minutos. No logra que los niños reconozcan la relación entre el campo semántico de los “animales que nacen por medio de huevos” y su archilexema “ovíparos”. En ningún momento elaboran una respuesta adecuada de una mínima complejidad sintáctica y autonomía discursiva, lo que es bastante representativo de las interacciones entre maestros y alumnos en los primeros grados (cf. Hamel, 1988b). El análisis detallado de este evento nos muestra que se produce una situación de incomprensión en varios niveles.

En el nivel semántico el lexema zoológico “ovíparos” permanece incomprensible porque no pertenece al vocabulario de los niños. Es probable que la estructura semántico-sintáctica de la frase “los animales que nacen por medio de huevos” también cause problemas de comprensión.

En el nivel de las estructuras discursivas (interacción) constatamos que la maestra utiliza el patrón clásico de la instrucción tradicional, centrada en el maestro, que tiene tres pasos: pregunta-respuesta-evaluación (o auto-respuesta), en dos variaciones. Observamos que en su ejecución formal, el patrón funciona bastante bien; es decir, los alumnos ya aprendieron determinadas estructuras de comportamiento de la socialización escolar. La falta de contextualización y de relevancia pragmática sin embargo, llevan a que no se logre aplicar el patrón de manera satisfactoria. Descubrimos aquí el currículo real, *de facto*, que consiste en el intento de enseñar unidades aisladas, basándose en una explicación descontextualizada y la repetición como principal recurso didáctico. En ningún momento la maestra recurre a los conocimientos extra-escolares de los alumnos, los fondos de conocimiento familiares y comunitarios que han mostrado ser un recurso fundamental para mejorar el rendimiento académico de alumnos pertenecientes a minorías etnolingüísticas (cf. Moll, 1992).

Es en el nivel de los modelos culturales donde se manifiesta una ruptura importante entre la escuela y la experiencia familiar de los alumnos. Nuestra extensa observación de clase nos indica que en este momento del primer año escolar probablemente no se arraigó aún el esquema cultural de una adquisición deductiva, intralingüística (es decir, sin recurso a la función referencial del lenguaje) de los significados y campos léxicos. Durante el primer año por lo menos, los alumnos adquieren sobre todo el patrón de la repetición y de las preguntas y respuestas. Las formas lingüísticas y los patrones discursivos, que se aprenden de manera mecánica, permanecen inherentemente incomprensibles, puesto que se produce una ruptura entre ellos y su base interpretativa cultural. Uno de los propósitos de la socialización escolar en los modelos asimilacionistas es precisamente el de superar esta ruptura y enseñar los esquemas de aprendizaje e interpretación de la sociedad dominante para provocar un cambio de estatus étnico en los educandos.

Veamos otro ejemplo, en otra escuela, donde el uso de la lengua indígena y la contextualización ayudan a desarrollar una interacción mucho más fluida. Los alumnos contemplan un dibujo en el libro de texto y la maestra solicita que describan la escena.

Clase de Ciencias Naturales, 1er. año, Aprovechando el agua

1 M ... A ver espérenme pero nuua na ga hanthū nuua nu na jai...
vean qué cosa
aquí vamos a ver ésta- esta persona

2 M ... está haciendo este señor. eeh! numū y ho da
(afirmativo) entonces le gusta

3 Ai tsi ta ña fani
 le da de beber a
 sus caballos

- 4 Als (coro) tsi ta ña fani
le da de beber a
sus caballos
- 5 M fanga ra dehe hindi di faní. "aprovechamos" quiere decir di cupa
tirar el agua no la tira la ocupa lo
- 6 Als (coro) hina
no
- 7 M nuā t-ū di cupa pero sin da faní ra dehe el agua
poco que puede, pero sin que tire el agua
- 8 Ai aprovechamos sí
- 9 M aprovechamos el agua, o sea qui di cupa hu ra dehe hingue
di pa di fañi hu
que la ocupa el agua no es que lo- no es que lo des-
- 0 M thoho, haha
perdicamos nada más, si?

Aquí la maestra consigue una participación mayor que en el caso anterior. La organización formal, es decir, la distribución de turnos, funciona bastante bien bajo el control de la maestra. A nivel de la acción verbal, podemos afirmar lo mismo de los patrones básicos (pregunta — respuesta — evaluación) de enseñanza. A la solicitud de descripción (1-2) la alumna Ai da la respuesta (3), y cuando llega la evaluación positiva de la maestra (2), los alumnos repiten en coro (4). En (5) aparece uno de los objetivos principales de la clase: explicar el significado de las palabras clave (aprovechamos) que se encuentran en el libro de texto en español. Éstas se contextualizan primero, luego viene una pregunta que afirma lo contrario de lo que aparece en el dibujo (2, 5) para provocar una reacción que se obtiene en los términos previstos (hina, no, 6); a continuación la maestra enuncia la palabra "aprovechamos" y la explica (5, 7). Inmediatamente después Ai participa con la maestra en la construcción de un turno cooperativo (7-8), y la maestra repite su secuencia de enun-

ciación, ahora de una oración completa (aprovechamos el agua), para volver a explicarla después.

La distribución de lenguas obedece a un patrón muy recurrente en las aulas de las escuelas bilingües de la zona. El hñähñü funciona como lengua de instrucción mientras sea necesario. Por lo regular, las explicaciones e instrucciones se repiten en ambas lenguas para asegurar la comprensión. Instrucciones organizativas (a ver, espérenme, 1) se producen en español, así como ciertos conectores y focalizadores (quiere decir, o sea) que aparecen como bisagras en los lugares de cambio de código. Ai es la interlocutora principal de la maestra; da las respuestas esperadas e incluso toma la iniciativa (8) en un patrón.

A diferencia del ejemplo anterior, no aparecen problemas serios de comprensión semántica o de orden pragmático. Los mensajes principales se contextualizan de manera suficiente y, dado que el problema de la escasez del agua juega un papel fundamental en esta región, los alumnos pueden relacionar el tema con sus propias experiencias. Además, la presencia masiva de la lengua indígena en esta fase de la instrucción fomenta la participación. Observamos, sin embargo, que los principales patrones de enseñanza (estructuras discursivas) y los modelos subyacentes, se siguen ubicando en el ámbito de la "institución escuela" de la sociedad dominante. Aunque de manera más matizada que en el primer ejemplo, se producen rupturas entre la experiencia acumulada por los alumnos y los nuevos patrones de apropiación propuestos por la escuela.

Los ejemplos analizados dan muestra del currículo de educación indígena que se imparte, por lo menos hasta mediados de la década de 1990, en las escuelas hñähñü y en la mayoría de las demás escuelas indígenas en México. Este currículo sigue básicamente el programa general de la educación elemental para alumnos hispanohablantes y se propone alcanzar los mismos objetivos para la primaria. Se basa en el libro de texto oficial como principal recurso pedagógico en las cuatro materias básicas (es-

pañol, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).¹¹ La principal diferencia entre el sistema bilingüe y las demás primarias consiste en el hecho, en sí muy importante, que todos los maestros son indígenas bilingües que usan la lengua vernácula como medio de comunicación e instrucción mientras sea necesario. Pero no alfabetizan en lengua indígena, sino en español.

Como muchos alumnos llegan con escasos conocimientos de esta lengua al primer grado, a pesar de haber cursado un año de educación preescolar, se produce una ruptura entre el currículo oficial y las condiciones sociolingüísticas de su aplicación, por lo cual los maestros tienen que adaptar los programas de estudio y desarrollar un currículo *de facto* ("oculto", como dicen algunos) que sufre una serie de contradicciones estructurales. Este currículo se puede caracterizar como de transición, aunque no muy sistemática, al español.

A mediados de la década de 1980 se planteó un cambio en la política oficial que apuntaba a establecer la alfabetización en lengua materna como modalidad básica de la educación indígena. No cabe duda que esta política apuntaba en la dirección correcta y coincidía con los resultados de múltiples experiencias e investigaciones (cf. Skutnabb-Kangas y Cummins, 1988; Hakuta, 1986; Fishman, 1991; Hakuta y D'Andrade, 1992; Pease-Álvarez y Hakuta, 1993) que demuestran las ventajas educativas de la alfabetización y enseñanza básica en lengua materna. Las enormes dificultades, sin embargo, que enfrenta una empresa tal se reflejaron, entre otras cosas, en el hecho de que los primeros libros de texto para implementar esta política traducían los contenidos y métodos del texto en español a las lenguas indígenas.

¹¹ Como es sabido, este libro está diseñado para la enseñanza de la lecto-escritura y el desarrollo audio-oral del español como lengua materna; por esta razón, es muy poco apto para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a niños indígenas.

Si analizamos estos libros con los criterios sociolingüísticos que usamos para estudiar la interacción en el salón de clase, nos percatamos que en ellos se presenta el mismo tipo de rupturas: la lengua indígena aparece en la superficie de las estructuras lingüísticas, pero las estructuras discursivas y los modelos culturales provienen de la sociedad nacional. En los hechos, el nuevo currículo nunca se pudo aplicar de manera sistemática, y los libros en lengua indígena se usaron, en el mejor de los casos, como recurso adicional, sin contar con un espacio curricular claramente definido.

Un currículo verdaderamente bilingüe y alternativo a las prácticas ineficaces y enajenantes de la castellanización directa, tendría que partir de un uso predominante —casi exclusivo— de la lengua materna en los primeros años de primaria para la enseñanza de la mayor parte de los contenidos curriculares. Sobre la base de una adquisición consolidada de la lecto-escritura en la lengua materna se producen normalmente transferencias de estrategias cognoscitivas muy eficaces a la segunda lengua. De este modo, un programa tal tendría muy probablemente efectos cognitivos positivos que se acumularían a lo largo del proceso escolar, y llevaría a resultados mucho más positivos que los programas actuales en el desarrollo de las habilidades escolares principales (lecto-escritura y matemáticas) y en la adquisición del español como segunda lengua.

Los análisis sociolingüísticos del proceso escolar y de la relación entre lenguas y culturas revelan, sin embargo, que la problemática de educación bilingüe no se limita a la elección de una u otra lengua para la instrucción. No basta, en otras palabras, enseñar en la lengua indígena para obtener resultados educativos satisfactorios y al mismo tiempo contribuir a la preservación de la lengua subordinada. También en el ámbito escolar la organización del discurso y los modelos culturales de referencia juegan un papel fundamental. Por esta razón, una educación adecuada tendrá que adecuar sus métodos a la realidad cultural

de los alumnos; en otras palabras, tendrá que ser *bi o intercultural*, además de bilingüe. Reconociendo la importancia de este hecho se adoptó en los últimos años el concepto de *interculturalidad* para definir los programas de educación bilingüe en la mayoría de los países latinoamericanos con población indígena significativa. En una de sus definiciones¹² el concepto se refiere a que, en un programa de educación indígena orientado a la preservación de la lengua y cultura indígena, la enseñanza deberá desarrollar y consolidar determinados componentes de la cultura propia para conocer y adquirir los modelos y contenidos culturales de la sociedad dominante a partir de la cultura autóctona.

En términos generales podemos afirmar que en la educación indígena bilingüe, un campo de central relevancia para la relación entre lo propio y lo ajeno, se reproduce el conflicto lingüístico por lo menos en los tres niveles identificados. El análisis de la interacción en el salón de clase, de materiales, programas y métodos, nos revela las rupturas y desfases específicos entre niveles de articulación de lo cultural, discursivo y lingüístico. Ciertamente, no existe una oposición dicotómica entre lenguas y modelos educativos; por el contrario, en la experiencia práctica encontramos múltiples combinaciones y sincretismos que evidencian tanto la compleja imbricación entre culturas, como la capacidad creativa de muchos maestros indígenas para originar soluciones pedagógicas nuevas a partir de condiciones estructurales contradictorias y adversas. El cuadro 3 representa, no dos modelos diferentes e independientes entre sí, sino más bien dos polos, uno asimilacionista y otro de preservación, que existen como referentes en conflicto. La tarea de un nuevo currículo consistirá precisamente en encontrar una síntesis adecuada entre los diferentes polos y modelos.

¹²No entraré aquí al debate sobre la definición de la interculturalidad. Consúltese las obras de Zúñiga, Pozzi-Escott y López (1991), Abram (1992), Jung (1992), entre otras.

CUADRO 3 POLOS ALTERNATIVOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

MODELO ASIMILACIONISTA (CURRÍCULO TÍPICO)	MODELO DE PRESERVACIÓN (BASE CULTURAL INDÍGENA)
MODELOS CULTURALES — modelos de enseñanza-aprendizaje occidentales e.g. enseñanza "verbal", descontextualizada) — modelos de progresión "lineares"	MODELOS CULTURALES — modelos de enseñanza-aprendizaje de base cultural indígena (e.g. enseñanza por imitación) — e.g. modelos de progresión "no lineares"
ESTRUCTURAS DISCURSIVAS — registro formal escolar — patrones discursivos tipo "pase de lista", "ejercicio" — patrones de interacción triádicos pregunta-respuesta-evaluación — modalidad escrita E	ESTRUCTURAS DISCURSIVAS — registro formal ritual (?) — patrones discursivos étnicos tipo "silencio", "reciprocidad" — patrones de interacción étnicos, e.g. sin evaluación inmediata — modalidad escrita LI
ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS — uso predominante del español (E) (función "alta"). — alfabetización en E — principales materias predominantemente en E	ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS — uso de la lengua indígena (LI) (función "alta") — alfabetización en LI — principales materias en LI

**Lo propio y lo ajeno a través del lenguaje:
desde el monoculturalismo al pluriculturalismo**

En este recorrido hemos intentado entender lo propio y lo ajeno a través del lenguaje, o más precisamente, a través de la articulación compleja entre dos sistemas de comunicación. Esta

relación se caracteriza, en el caso de las etnias indígenas y la sociedad nacional, por su asimetría, un marcado conflicto intercultural y lingüístico y una dinámica de cambio histórico, es decir, de desplazamiento y resistencia entre las lenguas.

Para muchas, aunque ciertamente no para todas las etnias que viven en una situación subordinada, la lengua propia constituye un valor nuclear; es a la vez organizador de la identidad étnica, su fundamento, referente simbólico, su medio de expresión y comunicación. El lenguaje es también, como lo saben los pueblos subyugados, un formidable instrumento de dominación. Y en muchas relaciones interétnicas, las lenguas en contacto constituyen el punto de cristalización de conflictos, objeto e instrumento de las relaciones de poder.

Al desentrañar los mecanismos de conflicto y cambios lingüísticos en las interacciones cotidianas, nos hemos percatado que éstos operan a través de rupturas y desfases entre sus diversos componentes: las estructuras lingüísticas, las formaciones y prácticas discursivas y los modelos culturales subyacentes. De ninguna manera podemos reducir estos procesos a un esquema dualista de oposición entre lengua dominante y lengua dominada, que vincula el español exclusivamente con la sociedad nacional y el discurso dominante, y a la lengua indígena con el universo étnico dominado. Los mismos procesos que reproducen la hegemonía se expresan a veces en la lengua indígena, y las formas de resistencia pueden articularse con su discurso propio a través del español; como lo evidencian muy claramente el discurso zapatista y sus efectos en el conflicto de Chiapas. Es en este sentido que la relación entre lo propio y lo ajeno no constituye una dicotomía simple, sino un proceso de construcción cotidiana e interactiva.

En América Latina y en muchas partes del mundo persiste sin embargo, una visión dualista que postula la incompatibilidad entre lo propio y lo ajeno. Para poder integrarse a la sociedad nacional, el indígena debe abandonar su cultura; y el niño

indio necesita olvidarse de su lengua para poder aprender bien el español. Esta ideología del monolingüismo y monoculturalismo como ideal supremo, tan profundamente arraigada en las sociedades occidentales y colonizadas, ha llevado a que se considere la pluralidad como obstáculo para el desarrollo y la construcción de los estados nacionales. Esta posición causó, y sigue causando, gravísimos conflictos en vastas regiones del mundo.¹³

En otras palabras, para apropiarse de lo ajeno el miembro de una etnia subordinada tiene que enajenar lo propio. Como habíamos visto en el caso del desplazamiento lingüístico, un tal proceso pasa en primer lugar por una ruptura o, por lo menos, modificación cualitativa de la relación entre el lenguaje y la experiencia histórica acumulada. Los sujetos se ven forzados a usar códigos lingüísticos y patrones discursivos que son incomprensibles para ellos. El efecto de desplazamiento más profundo se produce cuando un discurso, inicialmente incomprensible en la lengua dominante, se torna comprensible porque los miembros del grupo étnico van adoptando las formas de apropiación de la experiencia social inherente en él. Es mucho más fácil, sin embargo, que se produzca la enajenación con la cultura propia a que se dé el segundo paso: la adquisición coherente y completa de la cultura ajena.

Un camino alternativo, que se construye paso a paso en múltiples regiones indígenas, se propone adquirir los conocimientos necesarios de la cultura dominante (ajena), sin por ello abandonar la cultura propia. Rechaza el axioma de la incompatibilidad basado en el monolingüismo. Como afirma Albó para la región andina (1988: 93), "para que los grupos autóctonos se desarrollen, es indispensable que lleguen primero a ser ellos mismos, tengan su identidad de grupo y adquieran autoconfianza.

¹³ Considérense los violentos conflictos étnicos en varias regiones de la ex Unión Soviética o la ex Yugoslavia.

Sólo entonces se autodinamizarán y estarán en condiciones de participar activamente en la marcha del país”.

En el nivel de las interacciones cotidianas, una alternativa tal presupone abordar la relación con el otro a partir de la fuerza cultural propia; en el caso de la educación, el camino puede emprenderse a través de un modelo educativo que se sustenta en los patrones culturales y discursivos de la etnia para darle un sustento más coherente a la enseñanza de las habilidades cognitivas básicas (lecto-escritura y matemáticas) en la lengua indígena de lo que observamos en muchos programas de transición. Sobre esta base es mucho más factible y provechoso transferir los conocimientos adquiridos al campo de la lengua nacional.

En el nivel de las políticas étnicas, lingüísticas y educativas, esto implica pasar de una posición que ve en la diversidad un problema, a una perspectiva *pluricultural*, donde los segmentos más significativos de la sociedad no sólo reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, sino que la conciben, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece (cf. Ruiz, 1984) al Estado y al conjunto de la nación.

Bibliografía

- Abram, Matthias, *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985-1990*, Quito, 1992. EBI-Abya-Yala.
- Albo, Xavier. “El futuro de los idiomas oprimidos”, en Orlandi, Ení P., (ed.): *Política lingüística en América Latina*, Campinas, Pontes, pp. 75-104, 1988.
- Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo*, México, Grijalbo, 1990.

- Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit, 1980.
- Fishman, Joshua A., “*Language maintenance and language shift as fields of inquiry*”, *Linguistics*, 9, 32-70, 1964.
- , *Language loyalty in the United States. The maintenance and perpetuation of non english mother tongues by american ethnic and religious groups*, The Hague, Mouton.
- , “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”, *Journal of Social Issues*, XXIII, 2, 29-38.
- , “Bilingualism and biculturalism as individual and societal phenomena”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 1, 1980, pp. 3-15.
- , *Reversing language shift*, Clevedon,: Multilingual Matters.
- Francis, Norbert y Rainer Enrique Hamel, “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII, 4, 1992, pp. 11-35.
- García Canclini, Néstor, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México, Grijalbo, 1989.
- Gardy, Phillipe y Robert Lafont, “La diglossie comme conflit; l'exemple occitain”, *Bilinguisme et diglossie. Langages*, 61. pp. 75-92. Paris: Larousse, 1981.
- Hakuta, Kenji, *Mirrors of language*. New York, Basic Books, 1986.
- , y D'Andrea, Daniel. “Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students”, *Applied Linguistics* 13(1), 1992. pp. 72-99.
- Hamel, Rainer Enrique, “El conflicto lingüístico en una situación de diglosia”, (1987), en: Muñoz Cruz, Héctor (ed.) 1987, *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 13-44.
- , *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomi-Indianer*

- in Mexico. Berna, Frankfurt, Paris, Nueva York: Verlag Peter Lang, 1988a.
- , 1988b: “Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe”, *Signos*. Anuario de Humanidades 1988. México, UAM-I, pp. 319-376.
- , “Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo”, en Stavenhagen, Rodolfo & Diego Iturralde (eds.) 1990. *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México: III-IIDH, 205-230.
- , “Indigenous language loss in Mexico: The process of language displacement in verbal interaction”, en Fase, Willem, Koen Jaspaert & Sjaak Kroon (eds.) 1995a, *The state of minority languages: International perspectives on survival and decline*, Amsterdam, Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 153-172.
- , “La política del lenguaje y el conflicto interétnico”, en Díaz-Polanco, Héctor (ed.) 1995b, *Etnia y nación en América Latina*. México, CONACULTA, pp. 201-230.
- , “The inroads of literacy in the Hñahñú communities of Central Mexico”, *International Journal of the Sociology of Language* 119. Literacy outside the Mainstream, ed. by Ludo Verhoeven, 1996, pp. 13-41.
- , y Héctor Muñoz Cruz, “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad”, en Hamel, Rainer Enrique, Yolanda Lastra de Suárez y Héctor Muñoz Cruz. (ed.) *Sociolingüística Latinoamericana*, México: UNAM, 1988, pp. 101-146.
- , y María Teresa Sierra, “Diglosia y conflicto intercultural”, *Boletín de Antropología Mexicana*, 8, 1983, pp. 89-110.
- Hill, Jane H. y Kenneth C. Hill, *Speaking mexicano. Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Tucson: The University of Arizona Press, 1986.
- Holland, Dorothy y Naomi Quinn, *Cultural models in language & thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- Jung, Ingrid, *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe*, Puno /Perú. Quito, EBI-Abya-Yala, 1992.
- Kloss, Heinz. “‘Abstand’ languages and ‘Ausbau’ languages”, *Anthropological Linguistics* 9, 1967, pp. 29-41.
- Muñoz Cruz, Héctor. 1987: “Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí?”, en Muñoz Cruz Héctor (ed.) 1987: *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa, Universidad Veracruzana, pp. 87-115.
- , et al. “Castellanización y conflicto lingüístico”, *Boletín de Antropología Americana*, 2, 1980, pp. 129-146.
- Pease-Álvarez, Lucinda y Kenji Hakuta, 1993. *Language maintenance and shift in early adolescence*. Research Project. Santa Cruz y Stanford.
- Ruiz, Richard “Orientations in language planning”, *Nabe* 8 (2), (1984), pp. 15-34.
- Sierra, María Teresa. “Lenguaje, prácticas jurídicas y derecho consuetudinario indígena”, en Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (eds.) 1990, *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México, Instituto Indigenista Interamericano, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 231-258.
- , *Discurso, cultura y poder*. Pachuca, Archivo Histórico-CIESAS, 1992.
- , “Los usos del discurso político y el control social en el medio indígena”, en Roth Seneff, Andrew y José Lameiras. (eds.) 1994, *El verbo oficial. Política moderna en dos campos periféricos del estado mexicano. Zamora y Zapopan*, El Colegio de Michoacán y Universidad ITESO, pp. 125-146.
- Skutnabb-Kangas, Tove y Jim Cummins. (eds.) 1988: *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Weinreich, Uriel, *Languages in contact*. The Hague, Mouton, 1953.

Zuñiga, Madeleine, Inés Pozzi-Escott y Luis Enrique López.
(eds.) 1991, *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones
y desafíos*. Lima, Fomciencias.