

paLavra

nº 11

2003

Rio de Janeiro

CIP-Brasil.Catálogo na fonte
Sindicato Nacional de Editores de Livros, RJ.

pa Lavra / Departamento de Letras da PUC-Rio. -
P. N.1(1993) - . - Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2003

1. Estudos da linguagem. 2. Estudos de literatura. 3. Cultura.
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento
de Letras

Semestral
ISSN 1413-7763

CDD - 401
CDU - 80

Este livro foi impresso na Gráfica Vozes, Petrópolis, RJ para a Editora Trarepa Ltda com
filmes e papel fornecidos pelo editor.

APRESENTAÇÃO	7
<i>Mônica Savedra e Jürgen Heye</i>	
POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA UNIÃO EUROPÉIA COM ESPECIAL ATENÇÃO A LÍNGUA ALEMÃ	11
<i>Ulrich Ammon (Universidade Duisburg-Essen)</i>	
CONSIDERAÇÕES SOBRE BILINGÜISMO E BILINGUALIDADE: REVISÃO DE UMA QUESTÃO	30
<i>Jürgen Heye (PUC-Rio)</i>	
POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO BRASIL E NO MERCOSUL: O ENSINO DE PRIMEIRAS E SEGUNDAS LÍNGUAS EM UM BLOCO REGIONAL	39
<i>Monica Maria Guimarães Savedra (PUC-Rio)</i>	
LÍNGUAS EM CONTATO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL	55
<i>Telma C. A. S. Pereira (PUC-Rio)</i>	
CONFLICTO ENTRE LENGUAS, DISCURSOS Y CULTURAS EN EL MÉXICO INDÍGENA: LOS PROCESOS DE DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO	63
<i>Rainer Enrique Hamel (Universidad Autónoma Metropolitana)</i>	

O CONTINUUM NA LÍNGUA DE CONTATO DO ALTO XINGU. PARQUE INDÍGENA DO XINGU, MATO GROSSO <i>Charlotte Emmerich (Museu Nacional, UFRJ)</i>	89
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA VARIEDADES SEM ABSTAND. A PENÍNSULA IBÉRICA DAS MINORIAS LINGÜÍSTICAS E/OU “EXTRA-CONSTITUCIONAIS” <i>Joachim Born (Universidade de Dresden)</i>	107
A INSERÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA COMUNIDADE TEUTO BRASILEIRA <i>Harry Wiese (FURB e UDESC) e Paulino Vandresen (UCPEL E UFSC)</i>	120
IDENTIDADES ÉTNICAS E SITUAÇÕES DE USO DE LÍNGUAS <i>Clarice von Borstel (Unioeste)</i>	134
O CONTATO ENTRE O PORTUGUÊS E AS LÍNGUAS DE IMIGRANTES NO BRASIL: O EXEMPLO DO HUNSRÜCKISCH <i>Cléo Vilson Altenhofen (UFRGS)</i>	146
COLABORADORES	167

CONFLICTO ENTRE LENGUAS, DISCURSOS Y CULTURAS EN EL MÉXICO INDÍGENA: LOS PROCESOS DE DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO

Rainer Enrique Hamel
Universidad Autónoma Metropolitana
México, D. F.

Abstract: The question to what extent and in which ways minority languages will survive or disappear in the 21st century plays a pivotal role in the shaping of a national identity in Mexico, and in the changing views of a monolithic, homogenous vs. a pluralistic, pluri-ethnic nation state. Language resistance and shift are at the same time central topics in sociolinguistic theory and methodology.

Based on the results of two subsequent research projects (early 80s and early 90s), this paper analyzes the process of language shift in the Mezquital Valley, the home of more than 80,000 members of the Hñāhñú (Otomí), group located in Mexico's central highlands. Different from classical macro-sociological models (Fishman), which generally study the *outcome* of processes of language shift in large populations over extended periods of time, I focus on the process of societal language changes itself *in situ* and *in actu*, i. e. in the instances of interaction which shape the bilingual repertoire of an indigenous group.

The analysis starts with an ethnographic description of the speech community which yields a general scheme of language use and distribution in key speech events and sets the ground for generating hypotheses about specific fields of language conflict and change. In a second step, a multi-layered discourse analysis of selected speech events reveals how different components of discourse structure, including language distribution, make up specific discourse strategies. In a third step, different discourse strategies, speech events, and types of speech events are compared to identify indicators of language maintenance and loss processes.

The analysis reveals that language conflict, shift, and resistance operate on three distinguishable levels of articulation: 1. cultural models, 2. discourse structures, and 3. linguistic forms. Two basic modalities of shift emerge in the study where a rupture in the speed of shift appears between the overall speech components (i.e. levels). Thus attention is paid not only to language surface phenomena, but also to the underlying pragmatic and cultural dimensions of discourse as fundamental aspects of socially motivated language change. Traditionally, these aspects have been neglected in models stemming from the sociology of language (Fishman), variationist sociolinguistics (Labov), or social psychology (Giles).

Finally, the paper relates these findings to past and current language policies in Mexico, focusing on the key fields of education, public administration, and justice. It is argued that language policies are bound to fail if they limit their scope to languages as structural objectivations (the «*langue*»), and fall short to consider discourse and cultural models as fundamental aspects for policy decisions. Especially since the indigenous rebellion in Chiapas and the subsequent establishment of autonomous Indian areas, it has become clear that any realistic language policy will have to consider ethnic systems of action and cultural models as centerpieces of a pluralistic, ecological perspective of development. *Palavras-chave:* Sociolingüística, política lingüística, línguas indígenas mexicanas, conflitos lingüísticos, manutenção e perda de línguas.

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los debates sobre contacto versus conflicto entre lenguas en relaciones asimétricas se han desarrollado en los macro-niveles de la sociología del lenguaje que opera con grandes agregados como los censos de población. Puede mostrar, en efecto, la disminución o el aumento en la población que habla una u otra lengua; pero difícilmente tiene la capacidad de mostrar los procesos mismos, las dinámicas socio-culturales que llevan a una determinada población a abandonar su lengua en un proceso gradual y adoptar otra lengua para sus principales necesidades comunicativas. Y normalmente la sociolingüística en su conjunto reduce el ámbito de sus exploraciones al uso de las lenguas mismas y a sus variaciones, sin integrar de manera sistemática el nivel del discurso y de los modelos culturales que orientan las prácticas discursivas y el uso de las lenguas.

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 esa interculturalidad 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 hñāhñú (otomí), lengua indígena subordinada, y los procesos de desplazamiento y resistencia que produce la asimetría de poder detrás de ese 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.

2. 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 es un hito cuando aparece en 1953 y se transforma en programa de investigación por muchos años. Lenguas en contacto, esa 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 superposición. 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 esas nociones¹. 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 cambio 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 interétnico².

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 supervivencia 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 esa 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 lengua³.

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 alrededor 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 esa 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 ese 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 fueron parciales, 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, etc.), configuran el cuadro de la supervivencia étnica del grupo hñähñú.

Con los cambios socioeconómicos aumentaron y se han transformado cualitativamente los procesos discursivos y eventos comunicativos. El nuevo padrón de asentamiento concentrado facilitó las interacciones cotidianas. Se incrementaron las instancias (cooperativas, comités, juntas, asambleas, etc.) 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 esos 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, etc.) 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, padrones de interacción verbal, marcos de referencia discursiva, técnicas de argumentación, neologismos, etc. que producen una reestructuración discursiva y un potencial enriquecimiento del repertorio bilingüe colectivo.

Para poder comprender esos 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

A Esquemas y modelos culturales (MC)

Incluyen concepciones y definiciones de la organización de actividades y eventos; procedimientos resolutivos, de cortesía y respeto, de derecho, litigios, etc.; estilos discursivos (formal vs. cotidiano, etc.); habitus

B Estructuras discursivas (ED)

Comprenden categorías conversacionales (toma de turno, secuencialidad) y pragmáticas (estrategias discursivas, patrones de interacción verbal, e. g. realizar una reunión, hacer una invitación, etc.), técnicas de narración y argumentación y la variación situativa (registros).

C Estructuras y formas lingüísticas (EL)

Abarcan los niveles descriptivos de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo las alternancias de códigos, préstamos, variación social y regional (día- y sociolectos).

En sus análisis macro-sociales sobre desplazamiento lingüístico, la sociología del lenguaje (Fishman 1964, 1966, 1967, 1980) no había distinguido entre esos u otros niveles de articulación, limitándose a las lenguas (las estructuras y formas lingüísticas) como referente compacto. Constatava si una lengua subordinada se hablaba o no en un dominio

particular (familia, escuela, iglesia, vida pública), y acaso se mantenía o no su uso en esos 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.

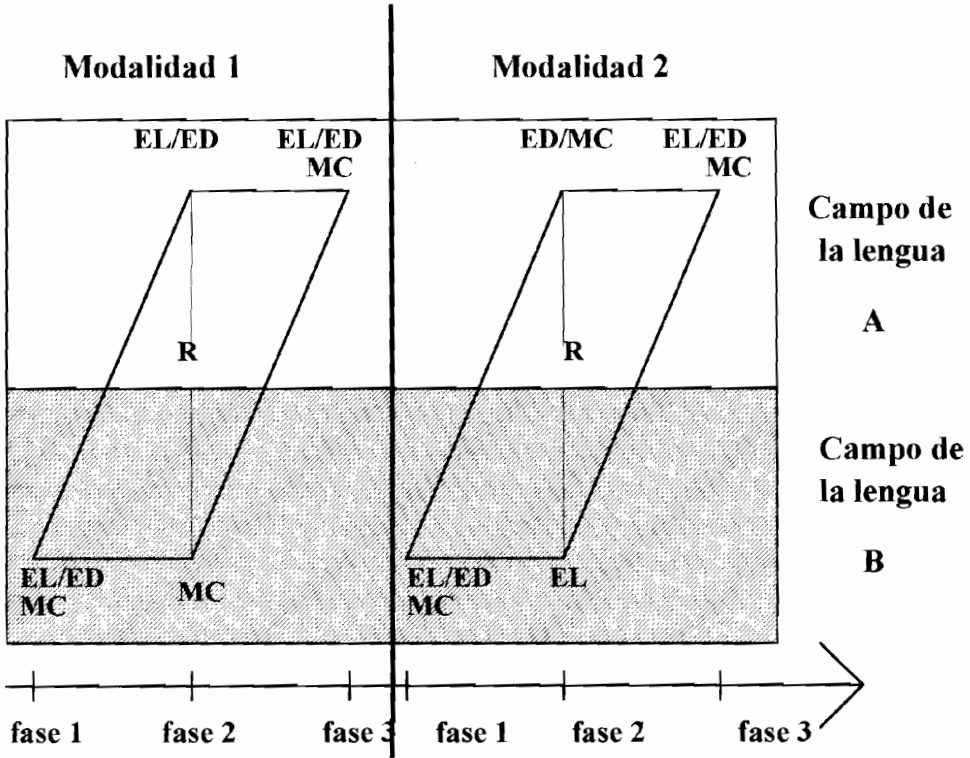
Las rupturas transforman la base interpretativa del grupo, es decir, sus modelos culturales (cf. Holland y Quinn 1987), sus patrones culturales de interacción e interpretación del mundo. Modifican, en otras palabras, la relación entre el lenguaje y la experiencia cultural históricamente acumulada (cf. Hamel 1995b). Es tan sólo sobre ese 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 esas dimensiones de la organización discursiva que se expresan en desfases entre los componentes del desplazamiento (cuadro 2).

Cuadro 2

MODALIDADES DE DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO

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



RAINER ENRIQUE HAMEL

A = Lengua en posición dominante (español)

B = Lengua em posición subordinada (lengua indígena)

MC = Modelos y procedimientos culturales

ED = Estructuras discursivas

EL = Estructuras lingüísticas

R = Rupturas

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. Eso 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 comunidad⁴.

De esa 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, incomprensibles, 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 esa 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 que 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 ese 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 esa 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 esas ocasiones a través de las nuevas estructuras discursivas ligadas a los patrones culturales dominantes y al español. Vemos que un proceso de desplazamiento de esa naturaleza excluye a la lengua indígena y a la experiencia cristalizada en ella a través de un procedimiento de tres fases consecutivas.

Sin duda esa 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 emergen que combinan componentes de ambas culturas (Cf. García Canclini 1989), como es el caso de los chicanos o el de las comunidades indígenas urbanas, y se estabilizan con el tiempo (Bonfil Batalla 1990). Hay líderes indígenas que manejan con gran habilidad los padrones de ambas culturas. Y el tránsito a la cultura dominante rara vez es completo sólo en una generación. Sin embargo, en muchos casos se puede demostrar 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

Estudemos 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. Participan un total de aproximadamente 15 ejidatarios A, B, C, ..., de los cuales K es a la vez maestro bilingüe y 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 ayudarles 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 se escapa a la experiencia de los campesinos indígenas, especialmente en esa fase de involucramiento incipiente con ese 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 checar la información que aparece en su lista de préstamos. Como veremos, las fechas exactas de la siembra (entre el 1º 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 se, 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 sino no le van a reconocer nada... ¡Ventura Mendieta Sánchez!

Caso 2

- 10 RB por ahí ¡Teotonio Angeles Hernández! son dos
11 C ¡presente!
12 RB hectáreas, nos reportó una una no está sembrada
13 C haha
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 eso se va abajo, eh?
21 C sí
22 K oxqui punfri nu ra fecha porgue nu b-u ya con con que-a hinda recibi
no se olviden de la fecha; porque de otro modo con, con no lo reciben
23 C haha
sí
24 RB ¡Absalón Pérez B.!

Análisis

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

1. La organización formal de la estructura secuencial (toma de turnos, selección de hablantes, relevancia condicional, etc.)
2. La constitución de la acción verbal (el padrón 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 por 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), que 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 asambleas que tienen, por lo general, un mayor número de participantes.

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

Identificamos aquí el padrón de interacción verbal (o marco) específico que subyace al evento, que le confiere una unidad discursiva y orienta la acción de los participantes⁶. RB establece la estructura de acción del evento sobre la base de un padrón general de reuniones de trabajo con una agenda establecida y un coordinador⁷. 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 asuntos 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. Ese 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)
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 él 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 padrón, 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 la redefine con ese enunciado como una acción de 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 padrón (y de la situación de asesoría) enunciada por el ejidatario maestro (K) que 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 ese asunto. Controla el evento recurriendo a una serie de recursos discursivos, especialmente el uso de la lista. A diferencia, sin embargo, de muchos otros encuentros interétnicos en esas comunidades (cf. Hamel 1987), es que todos los participantes hacen un esfuerzo muy evidente de desarrollar una relación de cooperación y de mantener la tensión objetiva (la que imponen los requisitos formales de la situación) y subjetiva (la que se refiere a la capacidad subjetiva de cada participan-

te para actuar en esa 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 en establecer una relación de complicidad que queda 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 contribuyen a construir una relación de cooperación. Debido a la presencia de RB como hablante monolingüe, el español domina durante el evento, pero el hñähñú 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 tienen varios de ellos. Sin embargo, en todo el evento no se observa ninguna señal estigmatizante de RB hacia el dialecto étnico del español o el hñähñú. 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 padrones, 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 ese 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 que se refleja 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 padrones discursivos impuestos se hacen patentes en esa 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 ese cambio, la sustitución de la lengua indígena se puede realizar con mayor facilidad⁸.

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 ese 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 maestros, introducen estructuras discursivas nuevas (pase de lista, actas, protocolos, informes) o técnicas de argumentación provenientes de la sociedad nacional. Una vez que estos nuevos padrones 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 escrito⁹. Típicamente, las rupturas en la fase 2 producen una serie de tensiones que hacen parecer la lengua indígena como si fuera objetivamente deficiente o poco apta para resolver las tareas comunicativas de una sociedad moderna¹⁰. Para poder asumir ese tipo de tarea, las lenguas históricamente ágrafas tienen que atravesar un proceso de elaboración y extensión (Sprachausbau, cf. Kloss 1967), lo que requiere, además de recursos técnicos significativos, un apoyo etnolingüístico muy decidido. Cuando esas condiciones no se dan, los hablantes transitan en su uso hacia la lengua dominante en ese 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 esa 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 a veces en casos de desplazamiento lingüístico avanzado (Hill y Hill 1986, Fishman 1991).

3. LA ESCUELA INDÍGENA BILINGÜE

La escuela indígena bilingüe representa una pieza 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 hñāhñū del Valle del Mezquital. Trasladémonos al microcosmo del salón de clase para estudiar de qué manera intervienen en la interacción de maestros y alumnos los diversos factores específicos de lo propio y lo ajeno.

En el nivel de las estructuras discursivas (interacción) constatamos que la maestra utiliza el padrón 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 padrón 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 padrón 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, intra-lingüística (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 padrón de la repetición y de las preguntas y respuestas. Las formas lingüísticas y los padrones 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 hanth <u>u</u> nuua nu na j <i>ai</i> .. | vean qué cosa |
| | | | <i>aquí vamos a ver esta- esta persona</i> |
| 2 | M | está haciendo este señor. | eeh! |
| | | | <i>(afirmativo)</i> |
| | | | num <u>u</u> y ho d <i>a</i> |
| | | | <i>entonces le gusta</i> |
| 3 | Ai | tsi ta ñ <i>a</i> fani | |
| | | <i>le da de beber a</i> | |
| | | <i>sus caballos</i> | |

- 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 nua t-u 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 fañí hu
que la ocupa el agua no es que lo- no es que lo des-
- 10 M thoho , haha
perdiciamos 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. Estas 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 enunciación, ahora de una oración completa (aprovechamos el agua), para volver a explicarla después.

La distribución de lenguas obedece a un padrón muy recurrente en las aulas de las escuelas bilingües de la zona. El hñähñú 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 padrón.

A diferencia del ejemplo anterior, no aparecen problemas serios de comprensión semántica o de orden pragmática. 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 esa fase de la instrucción fomenta la participación. Observamos, sin embargo, que los principales padrones 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 padrones 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 los años noventa, en las escuelas hñähñú y en la mayoría de las demás escuelas indígenas en México. Ese 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 (español, matemáticas, ciencias naturales y 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 esa 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. Ese currículo se puede caracterizar como de transición, aunque no muy sistemática, al español.

A mediados de los años ochenta 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 esa 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 tal empresa se reflejaron, entre otras cosas, en el hecho que los primeros libros de texto para implementar esa política traducían los contenidos y métodos del texto en español a las lenguas indígenas.

Si analizamos esos 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 tal programa tendría muy probablemente efectos cognitivos positivos que se acumularían a lo largo del proceso escolar, y que llevarían 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 esa 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 ese 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 de la 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, de programas y métodos nos revela las rupturas y desfases específicos entre niveles de articulación de los 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.

Cuadro 3

POLOS ALTERNATIVOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

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

4. LO PROPIO Y LO AJENO A TRAVÉS DEL LENGUAJE: DESDE EL MONOCULTURALISMO AL PLURICULTURALISMO

En este recorrido hemos intentado entender el conflicto lingüístico a través de la articulación compleja entre dos sistemas de comunicación. Esa relación se caracteriza, en el caso de las etnias indígenas y de 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 cambio 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 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 ese 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. Esa 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 mundo¹³.

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

En el nivel de las interacciones cotidianas, una tal alternativa 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.

NOTA

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.

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 los años ochenta (Muñoz et al. 1980, Muñoz 1987, Hamel 1988a, b, Sierra 1992) y noventa (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.

⁴ Sobre cada uno de estos campos existen análisis específicos en nuestro proyecto: la escuela bilingüe (Hamel 1988b, 2001), 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).

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.

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 padrón pre-establecido (y una serie de componentes como la lista, su voz "oficial", etc.), *reproduce* a la vez determinados mecanismos discursivos que provienen de la sociedad dominante y la connotan como referente cultural.

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

⁹ Eso 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. Eso 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 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 ese tipo de debates o posiciones 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.

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.

¹² No 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.

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

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAM, Matthias. 1992: Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985-1990. EBI-Abya-Yala, Quito.
- ALBO, Xavier. 1988: «El futuro de los idiomas oprimidos», en ORLANDI, Ení P. (ed.): Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 75-104.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. 1990. México profundo. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre. 1980: *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit.
- FISHMAN, Joshua A. 1964: «Language maintenance and language shift as fields of inquiry», *Linguistics*, 9, 32-70.
- FISHMAN, Joshua A. 1966: *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague: Mouton.
- FISHMAN, Joshua A. 1966: «Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without bilingualism», *Journal of Social Issues*, XXIII, 2, 29-38.
- FISHMAN, Joshua A. 1980: «Bilingualism and Biculturalism as Individual and Societal Phenomena», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 1, 1980, 3-15.
- FISHMAN, Joshua A. 1991: *Reversing Language Shift*, Clevedon: Multilingual Matters.
- FRANCIS, Norbert y Rainer Enrique HAMEL. 1992: «La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXII, 4, 11-35.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 1989: *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- GARDY, Phillipe y Robert LAFONT. 1981. «La diglossie comme conflit; l'exemple occitain», *Bilinguisme et diglossie*. Langages 61. 75-92. Paris: Larousse.
- HAKUTA, Kenji. 1986. *Mirrors of language*. New York: Basic Books.
- HAKUTA, Kenji y D'ANDREA, Daniel. 1992. «Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students», *Applied Linguistics* 13(1), 72-99.
- HAMEL, Rainer Enrique 1987: «El conflicto lingüístico en una situación de diglosia», en: MUÑOZ CRUZ, Héctor ed. 1987: *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 13-44.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1988a: *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomi-Indianer in Mexico*. Berna, Frankfurt, Paris, Nueva York: Verlag Peter Lang.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1988b: «Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe», *Signos. Anuario de Humanidades* 1988. México, UAM-I, 319-376.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1990: «Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo», en STAVENHAGEN, Rodolfo & Diego ITURRALDE eds. *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México: III-IIDH, 205-230.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1995a «Indigenous language loss in Mexico: The process of language displacement in verbal interaction», en FASE, Willem, Koen JASPAERT & Sjaak KROON (eds.):

- The state of minority languages: International perspectives on survival and decline. Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger, 153-172.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1995b "La política del lenguaje y el conflicto interétnico", en DÍAZ-POLANCO, Héctor ed.: *Etnia y nación en América Latina*. México: CONACULTA, 201-230.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1996. "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, 13-41.
- HAMEL, Rainer Enrique (2001) "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización" BEIN, Roberto & BORN, Joachim (eds.) *Políticas lingüísticas – norma e identidad* Buenos Aires: UBA, 143-170.
- HAMEL, Rainer Enrique y Héctor MUÑOZ CRUZ. 1988. "Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad", en HAMEL, Rainer Enrique, Yolanda LASTRA de SUAREZ y Héctor MUÑOZ CRUZ. ed. *Sociolingüística latinoamericana*. México: UNAM, 101-146.
- HAMEL, Rainer Enrique y María Teresa SIERRA. 1983: «Diglosia y conflicto intercultural», *Boletín de Antropología Mexicana* 8, 89-110.
- HILL, Jane H. y Kenneth C. HILL. 1986. *Speaking Mexicano. Dynamics of syncretic language in Central Mexico*. Tucson: The University of Arizona Press.
- HOLLAND, Dorothy y Naomi QUINN. 1987. *Cultural models in language & thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JUNG, Ingrid, 1992: *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe - Puno /Perú*. Quito: EBI-Abya-Yala.
- KLOSS, Heinz. 1967: "‘Abstand’ languages and ‘Ausbau’ languages", *Anthropological Linguistics* 9, 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, 87-115.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor et al. 1980: "Castellanización y conflicto lingüístico", *Boletín de Antropología Americana*, 2, 129-146.
- PEASE-ALVAREZ, Lucinda y Kenji HAKUTA. 1993. *Language maintenance and shift in early adolescence*. Research Project. Santa Cruz y Stanford.
- RUÍZ, Richard (1984). "Orientations in language planning", *NABE* 8 (2), 15-34.
- SIERRA, María Teresa. 1990. "Lenguaje, prácticas jurídicas y derecho consuetudinario indígena", en Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde eds. *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano - Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 231-258.
- SIERRA, María Teresa. 1992. *Discurso, cultura y poder*. Pachuca: Archivo Histórico-CIESAS.
- SIERRA, María Teresa. 1994. "Los usos del discurso político y el control social en el media indígena", en ROTH SENEFF, Andrew y José LAMEIRAS. eds. *El verbo oficial. Política moderna en dos campos periféricos del estado mexicano*. Zamora y Zapopan: El Colegio de Michoacán y Universidad ITESO, 125-146.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove y Jim CUMMINS. eds. 1988: *Minority education. From shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.
- WEINREICH, Uriel. 1953. *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- ZUÑIGA, Madeleine, Inés POZZI-ESCOTT y Luis Enrique LOPEZ. eds. 1991: *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.