



Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México

Kristina Skrobot



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



**Las políticas lingüísticas y las actitudes
hacia las lenguas indígenas
en las escuelas de México**

Kristina Skrobot

2014

Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México

Tesis doctoral para optar al título de doctora en

Filología Hispánica

Kristina Skrobot

Director: Doctor Antonio Torres Torres

Facultad de Filología de la Universitat de Barcelona

Programa de doctorado: Variedades del español en ámbitos profesionales y en ELE

Departamento de Filología Hispánica

Universitat de Barcelona

2014

A mis padres

Agradecimientos

En un camino arduo y lleno de dificultades como es el de escribir y desarrollar una tesis doctoral, no se puede olvidar la ayuda y el apoyo de las personas que hicieron posible que este camino llegue a su final. Quiero utilizar este espacio para expresar mi agradecimiento a todas estas personas importantes de mi camino.

En primer lugar debo agradecer de manera especial y sincera al Doctor Antonio Torres Torres por aceptarme para realizar esta tesis doctoral bajo su dirección. Sus consejos, orientaciones, ánimos y apoyo incondicional a lo largo de la realización de esta tesis han sido un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como investigadora. Sus ideas y participación han sido la clave del buen trabajo que hemos realizado juntos. Gracias por toda la crítica constructiva e incansable paciencia en la lectura y corrección de esta tesis.

Quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la Doctora Rebeca Barriga Villanueva, del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México, por su importante aporte y participación activa en el desarrollo de esta tesis. Debo destacar, por encima de todo, su disponibilidad, paciencia y apoyo durante mi estancia en México. No cabe duda de que su participación ha enriquecido el trabajo realizado y, además, ha significado el surgimiento de una sólida amistad.

En segundo lugar no puedo olvidarme de agradecer a todas las personas en México que me ayudaron a realizar este trabajo.

A Dr. Fernando I. Salmerón Castro, Coordinador General de la Coordinación de la Educación Intercultural y Bilingüe, por haber dedicado su tiempo a hacer una entrevista personal conmigo y apoyar mi proyecto.

A Dr. José Francisco Lara Torres, Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas de la Coordinación de la Educación Intercultural y Bilingüe, por haber creído en este proyecto y por su ayuda en encontrar las escuelas donde pude realizar mi investigación.

Al maestro Juan Manuel Jiménez Ocaña, Jefe de Departamento de la Dirección de Formación y Capacitación de Agentes Educativos de la Coordinación de la

Educación Intercultural y Bilingüe, y a todos los miembros de su equipo por haberme acompañado a las escuelas y por haberme prestado apoyo logístico, así como por su entusiasmo.

A las directoras de las escuelas primarias “República de Colombia” y “Profesora Herminia Ordóñez” por haberme abierto las puertas y por toda la libertad que me brindaron durante mi estancia allí.

A los maestros y los niños de dichas escuelas por su participación desinteresada en mi investigación. Verdaderamente, disfruté mucho trabajando con ellos y aprendí de cada uno de ellos.

A Hermelinda, César, Iván y Karla por su tiempo, entusiasmo e interés con el que participaron en mi investigación y por todas las informaciones imprescindibles que me aportaron.

RESUMEN

Esta tesis se enmarca en los trabajos de estudios de sociolingüística, particularmente los estudios de políticas lingüísticas. La investigación se realizó para conocer las actitudes lingüísticas que tienen los migrantes indígenas hacia las lenguas originarias y el español. Se analizó el caso de dos escuelas primarias de la Ciudad de México y se realizaron entrevistas a profundidad con cuatro alumnos universitarios de origen indígena. Además se discutió ampliamente la bibliografía especializada y las nociones y conceptos de los autores para comprender mejor los fenómenos lingüísticos involucrados en la sociedad mexicana.

La diversidad lingüística y cultural con la que cuenta México, ha hecho que las políticas de Estado hacia las lenguas haya ido cambiando desde la época de la colonia hasta nuestros días. Este trabajo busca evaluar la aplicación de dichas políticas en un contexto particular, la escuela. Además analiza la clasificación que se ha hecho de estas y algunos ejemplos en Latinoamérica y México a través del tiempo.

La historia de los pueblos indígenas de México se dividió en cuatro períodos para su estudio. La época prehispánica que resulta interesante por la diversidad de lenguas y fenómenos documentados en la colonia sobre la situación lingüística del país anterior a la llegada de los españoles. Después el período de la conquista y la colonia que es muy amplio y tuvo varios cambios, al principio se siguió el modelo prehispánico y se tomó el náhuatl como lengua franca pero después se trató de combatir la diversidad y castellanizar a todos los pueblos indios. El siguiente período histórico es el México independiente que tiene muchos cambios por la alternancia en el gobierno pero que se puede reducir en una postura integracionista con diversos matices sobre lo indígena, se apelaba por la integración nacional en una sola lengua. Por último el siglo XX llegó con muchos cambios políticos y culturales, se retomó la discusión repetidas veces y se pasó de un indigenismo a un modelo intercultural. En este marco se publica la “Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” que da lugar a muchas de las políticas educativas que se discuten en este trabajo.

En el siguiente apartado se hace un análisis de los pueblos indígenas en México, se revisa su cosmovisión, su religión y su situación socioeconómica. Esto ayuda a

entender la marginación en la que se encuentran y la difícil situación económica que sufren la mayoría.

Se analizó a los grupos que estaban representados por al menos un hablante durante la investigación. Los pueblos triqui, mazatecos, mayas, tlapanecos, y tzeltales. También se trató la discriminación que sufren los indígenas.

Los alumnos de las escuelas que son indígenas sufren cierto grado de aislamiento y tienen un alto índice de deserción escolar. Aunque la mayoría de las personas, en particular padres y maestros, aseguran tener una actitud positiva hacia la lengua indígena, la realidad es muy distinta. El contexto urbano promueve la discriminación a los niños indígenas y una acelerada integración y consecuentemente una pérdida de su cultura. No obstante las autoridades se niegan a reconocer el problema y argumentan tener escuelas preparadas para resolver la complejidad lingüística del país. Las escuelas interculturales bilingües se ofrecen a la población como un modelo universal que soluciona las carencias educativas de las comunidades indígenas dentro y fuera de los contextos urbanos, sin embargo, dichas escuelas no representan en la realidad lo que pretenden.

En este trabajo se analizó el contexto buscando si era un problema de actitudes lingüísticas y se encontró una realidad compleja que involucra diferentes niveles: sociedad y gobierno parecen mostrar una fuerte indiferencia hacia los indígenas y hacia la educación que estos reciben en las escuelas públicas, las cuales son responsabilidad del gobierno de acuerdo a su artículo tercero constitucional. Sin embargo, el discurso de la sociedad y del gobierno se basa en la diversidad y pluriculturalidad, pero en realidad desconozcan a los indígenas y prefieren simplemente no verlos.

La importancia de esta investigación radica en descubrir lo engañosos que pueden ser ciertos conceptos utilizados en el discurso político y que no tienen una correspondencia con la realidad compleja de la sociedad mexicana que se muestra en esta pequeña pero significativa muestra.

Palabras clave: políticas lingüísticas, bilingüismo, educación indígena en México, actitudes hacia las lenguas indígenas, lenguas en contacto.

ABSTRACT

Drawing upon theoretical ideas from sociolinguistics, languages in contact and language policies, and placing them within the debate of language attitudes, this research aimed to examine language attitudes that Amerindian language speakers who have migrated to the city, have towards Spanish and Amerindian languages. The thesis analyzes a case of two primary schools in Mexico City, as well as four in-depth interviews that were conducted with four college students of Amerindian origin.

The linguistic and cultural diversity of Mexico has made that the state policies towards Amerindian languages have been changing from colonial times to the present day. This research seeks to assess the implementation of these policies in a particular context, namely in public schools.

Amerindian students suffer a certain degree of isolation in Mexican schools and have a high dropout rate. While most people, especially parents and teachers, claim to have a positive attitude towards Amerindian languages, the reality is very different.

This thesis analyzed the context with the objective of researching if this situation was a problem of language attitudes and the results show a complex reality: society and government seem to have a strong disregard towards Amerindian people and the education they receive in public schools, which is the responsibility of the government according to the third article of the Constitution of Mexico.

The importance of this research is to discover how deceptive certain concepts can be, especially when used in a political discourse, and that these concepts do not have a correspondence with the complex reality of the Mexican society, shown in this small but very significant sample.

Keywords: language policy, bilingualism, Amerindian education in Mexico, language attitudes towards Amerindian languages, languages in contact.

Índice

INTRODUCCIÓN

1. Presentación	20
2. Objetivos y estrategias metodológicas	22
3. Descripción de la muestra y la metodología	25
4. Los cuestionarios	28

ESTRUCTURA DE LA TESIS	31
-------------------------------------	----

ESTADO DE LA CUESTIÓN	35
------------------------------------	----

PRIMERA PARTE: LOS INDÍGENAS EN MÉXICO

1. Presencia indígena en México	43
2. La ley y el gobierno	44
3. Las instituciones	50
4. Historia de los pueblos indígenas de México	51
4.1 El período prehispánico	52
4.2 Período de conquista y colonia	55
4.3 Los indígenas en el México independiente	57
4.4 El siglo xx	59
5. Las comunidades indígenas, hoy	61
5.1 Las cosmovisiones indígenas	65
5.2 Las religiones indígenas	66
5.3 La situación socioeconómica de los indígenas	69
6. Las comunidades indígenas que aparecen en la investigación	73
6.1 Los triquis	74
6.1.1 Breve historia de los triquis	75
6.1.2 La identidad triqui	77
6.1.3 Migraciones	79
6.2 Los mazatecos	80
6.2.1 Breve historia mazateca	82

6.2.2 Características de la comunidad mazateca	84
6.2.3 Migraciones	85
6.3 Los mayas	86
6.3.1 Breve historia maya	87
6.3.2 Características de los mayas	90
6.3.3 Migraciones	92
6.4 Los tlapanecos	92
6.4.1 Breve historia de los me'phaa	93
6.4.2 Características de los me'phaa	95
6.4.3 Migraciones	98
6.5 Los tzeltales	98
6.5.1 Breve historia de los tzeltales	99
6.5.2 Características del pueblo tzeltal	102
6.5.3 Migraciones	104
7. La discriminación indígena	105

SEGUNDA PARTE: LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO

1. Las lenguas indígenas	111
1.1 Lengua y dialecto	113
2. Lenguas indígenas y escritura	115
2.1 La normalización de las lenguas indígenas en México	117
3. La clasificación de las lenguas indígenas	121
4. El contacto de lenguas	124
4.1 Bilingüismo	126
4.1.1 Bilingüismo individual	127
4.1.2 Bilingüismo social	130
4.2 Diglosia	134
4.3 Relaciones entre bilingüismo y diglosia según Fishman	139
4.4 Bilingüismo y educación	141
5. El contacto de lenguas en México	145
5.1 Consecuencias sociales del contacto de lenguas	148
5.2 Consecuencias lingüísticas del contacto entre el español y las lenguas indígenas	149

5.3 Consecuencias psicosociales del contacto: lengua e identidad	152
5.4 Desplazamiento como consecuencia del contacto y lenguas amerindias en peligro de extinción	155
5.4.1 El cuitlateco de Guerrero	169
5.4.2 El pirinda (matlatzinca) de Michoacán	170

TERCERA PARTE: LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE MÉXICO

1. Las políticas lingüísticas	175
1.1 Tipos de políticas lingüísticas	176
1.2 El conflicto lingüístico	185
1.3 Los objetivos de la política lingüística	185
1.4 Planificación y políticas lingüísticas	186
1.5 Ideologías lingüísticas	190
2. Políticas lingüísticas en Hispanoamérica	193
3. Políticas lingüísticas en México	200
3.1 Resumen histórico de las políticas lingüísticas en México	202
3.2 Políticas lingüísticas hacia el español	206
3.3 Políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas	211

CUARTA PARTE: EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

1. ¿México, el país de la maestra?	217
2. El sistema educativo de México	224
3. Estructura y organización del sistema educativo mexicano	228
4. Breve resumen histórico de la educación en México	234
5. Educación bilingüe y educación intercultural bilingüe	239
5.1 Educación bilingüe	239
5.2 Educación intercultural bilingüe	242
5.3 Educación intercultural bilingüe en América Latina	245
6. Educación indígena en México	255
6.1 La educación para los indígenas en la Colonia	255
6.2 Educación indígena en el siglo XVIII	258

6.3 Educación indígena en el siglo XIX	262
6.4 La educación para los indígenas en el siglo XX	264
7. La enseñanza del español a la población indígena de México y los libros de texto gratuitos	268
7.1 La enseñanza de las lenguas indígenas	269
7.2 La enseñanza del español	270
7.2.1 Los métodos de enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas	271
7.3 Libros de texto gratuitos de Educación Intercultural Bilingüe	274

QUINTA PARTE: ACTITUDES HACIA LA LENGUA

1. El concepto de <i>actitud lingüística</i>	281
2. Los componentes de las actitudes lingüísticas	284
3. Metodología de las investigaciones sobre las actitudes hacia la lengua	289
4. El concepto de <i>prestigio</i>	291
5. Actitudes lingüísticas y motivación por el aprendizaje lingüístico	293
6. Variables determinantes en el origen y cambio de las actitudes lingüísticas ..	295
7. Presentación del trabajo de campo	301
8. Los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación	301
9. Trabajo de campo	304
9.1 Investigación realizada en dos escuelas primarias de la Ciudad de México	305
9.2 Entrevistas con cuatro estudiantes bilingües mexicanos en una lengua indígena y el español	307
9.2.1 Participantes	310
9.2.2 Instrumentos y tratamiento de los datos	314
10. Análisis de los resultados en las dos escuelas primarias	315
10.1 Escuela primaria “República de Colombia”	317
10.1.1 Los niños	317
10.1.2 Los maestros	326
10.1.3 Resumen de los resultados	328
10.2 Escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres”	331
10.2.1 Los niños	332

10.2.2 Los maestros	339
10.2.3 Resumen de los resultados	341
10.3 Comparación de los resultados obtenidos en las dos escuelas respecto a los objetivos de la investigación y las preguntas propuestas	344
11. Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y el español en los estudiantes bilingües mexicanos	350
11.1 Actitudes hacia la lengua indígena y el español	350
11.1.1 Dimensión motivacional	353
11.1.2 Dimensión competencia-usos lingüísticos	358
11.1.3 Dimensión redes sociales: la escuela, la familia y el grupo de iguales	361
11.1.4 Dimensión identidad-lengua-integración	365
11.1.5 Análisis de variables significativas	372
11.2 Conclusiones	379
CONCLUSIONES	383
BIBLIOGRAFÍA	391
ANEXOS	421

INTRODUCCIÓN

1. Presentación

Hoy en México existen más de sesenta y ocho agrupaciones lingüísticas y trescientas sesenta y cuatro variantes lingüísticas (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [INALI], 2008) repartidas por todo el territorio del país. Los derechos de estas culturas, marginadas por unos y olvidadas por otros, se reconocen a nivel constitucional, pero la mayoría de las veces los mismos indígenas los desconocen. Las autoridades educativas están implementando una educación intercultural para todos, pero resulta difícil revertir el panorama de prácticas y concepciones educativas que han dominado hasta hace poco.

Cuando hablamos de *actitudes lingüísticas* en México no nos podemos olvidar de la educación intercultural bilingüe y de la importancia que tiene a la hora de desarrollar las actitudes positivas o negativas hacia una u otra lengua. En mi investigación he intentado proporcionar una visión general de la política educativa actual en México y explicar los problemas que surgen a partir de la misma.

Un factor esencial en la educación que tiene que considerarse son las migraciones que han dado pie a diferentes contactos lingüísticos en las ciudades mexicanas. Por evolución histórica, en el territorio mexicano ha habido contactos en primer lugar con las lenguas indígenas y en segundo lugar entre las diferentes modalidades del español mexicano. Tampoco se puede olvidar el contacto del español mexicano con diferentes modalidades de español de otros países, como las argentinas, chilenas, cubanas, españolas, guatemaltecas y salvadoreñas, y el contacto con hablantes de las lenguas occidentales (inglés, francés, alemán, italiano, portugués, entre otras) y no occidentales (chino, árabe).

Pedro Martín Butragueño (2010) observa que, comparando las cifras de las poblaciones urbanas, la población indígena forma una pequeña parte de la población absoluta de las ciudades. El Distrito Federal es la entidad urbana con un mayor número absoluto de hablantes indígenas.

Según las estadísticas del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), en los hablantes de lenguas indígenas que viven en los municipios nucleares de las ciudades de mayor tamaño existe un alto grado de bilingüismo. Hay que tener en cuenta que en este caso se trata de una observación bastante general, que puede

incluir desde hablantes con un bilingüismo perfecto hasta los que tienen un uso rudimentario de la segunda lengua.

Otro punto importante son las migraciones de los hablantes de las lenguas indígenas a estos ámbitos urbanos. Los cuatro estados que recibieron el mayor número de migrantes indígenas entre 1995 y 2000 fueron el Estado de México, el Distrito Federal, Sinaloa y Quintana Roo.

El contacto entre las lenguas amerindias y el español ha sido, durante siglos, un punto que provocaba diferentes debates y conflictos. Este contacto gana cada vez más peso y se refleja en la política educativa del Estado.

Actualmente, en México se aplica una educación intercultural bilingüe. Este tipo de educación quiere formar a los individuos para que puedan no solo actuar en dos culturas e idiomas diferentes, sino también comprender dos visiones del mundo que a veces tienen poco en común (me refiero a las cosmovisiones indígenas y las occidentales, que son bastante diferentes).

Todo lo dicho anteriormente influye en la construcción de las actitudes lingüísticas que tiene la población mexicana, no solo hacia la lengua española, sino también hacia las lenguas indígenas.

La investigación en sí ha constituido para mí una experiencia intensa en la que he tenido que superar la desconfianza y el desinterés por parte de algunos, superarme a mí misma y acostumbrarme a vivir y compartir no solo en diferentes continentes sino también en diferentes culturas y costumbres. A pesar de todo ha sido una experiencia muy enriquecedora a nivel personal y profesional que me ha brindado la oportunidad de conocer otras culturas y realidades.

2. Objetivos y estrategias metodológicas

La presente tesis doctoral plantea investigar las actitudes que tienen los migrantes indígenas hacia la lengua indígena y hacia el español, y cómo se refleja esta realidad en el nivel educativo.

La idea para este trabajo surge a partir de una serie de análisis sociolingüísticos realizados sobre las migraciones en España y sobre la integración de los inmigrantes en la sociedad española, que se puede considerar como una sociedad pluricultural y pluriétnica ya que consta de grupos de orígenes muy diferentes: africanos, latinoamericanos, asiáticos y extranjeros comunitarios. También me he servido de varios trabajos sociolingüísticos sobre inclusión de la población indígena en los sistemas educativos de diferentes países de América Latina, igual que sus retos y dificultades a la hora de implementar en el sistema escolar la educación intercultural.

Como base de este trabajo se toman alumnos de dos escuelas primarias de la Ciudad de México, es decir, del ámbito urbano. La investigación está enfocada en la integración lingüística y cultural de los niños migrantes de segunda generación en la Ciudad de México.

La hipótesis de mi trabajo parte del hecho de que la población indígena es una población que migra en busca de mejores condiciones sociales y económicas, y que presenta una gran disposición a la hora de integrarse a la sociedad mexicana, desde todos los puntos de vista, incluyendo el lingüístico. Su grado de integración depende en gran medida del nivel de español que manejan, los lazos que mantienen con la comunidad de origen y el puesto que ocupan en el nivel socioeconómico dentro de la sociedad mexicana. Las migraciones de las comunidades indígenas se presentan más bien entre los ámbitos rural y urbano, lo que repercute en la formación de las actitudes no solo hacia las lenguas amerindias sino también hacia la lengua española. Para mi investigación he propuesto la hipótesis que sostiene que en las escuelas rurales de enseñanza intercultural bilingüe existen actitudes más favorables hacia las lenguas indígenas que en las escuelas de enseñanza general, tanto urbanas como rurales. En mi investigación me he propuesto encontrar las respuestas a los siguientes planteamientos:

- ¿Qué políticas lingüísticas existen en México y cuál es su grado de implantación?
- ¿Qué dificultades lingüísticas encuentran los niños indígenas migrantes en las escuelas del ámbito urbano?
- ¿Qué dificultades tienen los maestros a la hora de incluir a los niños indígenas en la escuela que sigue el programa de enseñanza general?
- ¿Cuál es el grado de dominio de las lenguas indígenas y de la española por parte de los niños, padres y maestros?
- ¿Qué lengua(s) hablan los niños bilingües para comunicarse con los demás en su vida cotidiana?
- ¿Qué actitudes tienen los niños, padres y maestros con respecto al uso de una u otra lengua?
- ¿Hasta qué punto influye el conocimiento de las lenguas indígenas en la integración de los niños indígenas migrantes?
- ¿Favorece la educación intercultural bilingüe el mantenimiento de las lenguas originarias?

Para tal fin, mi trabajo de campo consistió en la observación de clases en las escuelas y la elaboración de un corpus a partir de entrevistas etnográficas semiestructuradas. Se preparó un guion de preguntas abiertas con el fin de orientar los temas, ordenar los contenidos y evitar la restricción sobre las respuestas de los entrevistados. Las entrevistas fueron dirigidas a maestros y a niños de origen indígena de edades comprendidas entre 6 y 12 años en dos escuelas primarias del ámbito urbano. La selección de las escuelas se efectuó a partir de la disponibilidad y la disposición de los responsables de los centros de colaborar conmigo en la investigación.

En síntesis, el estudio de campo comprendió:

- Descripción de la población que se estudió: su situación familiar, sus condiciones sociales y económicas y su integración en la sociedad.
- Análisis de problemas: conocer las dificultades que encuentran los niños hablantes de lenguas indígenas en las escuelas y los problemas que tienen los maestros a la hora de educarles.
- Análisis del grado de asimilación lingüística y cultural de dicho colectivo y sus actitudes hacia las dos lenguas.

A todo esto se suman las entrevistas a los cuatro estudiantes de la licenciatura de Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología y Lingüística (ENAH) que accedieron a participar en mi investigación. Estas entrevistas se gestaron mientras estaba esperando los permisos para poder entrar en las escuelas primarias, y contribuyeron a que este trabajo sea más diversificado y a que contenga más información respecto al tema. Las entrevistas con los estudiantes universitarios fueron semidirigidas y para ello se preparó un guion con preguntas abiertas. Todas las entrevistas han sido transcritas según las propuestas de Briz (2001) y PRESEEA (2012) y se ha optado por la transcripción en la versión sin etiquetado.

En cuanto a la parte lingüística, me propuse tratar las dificultades que podrían encontrar los niños, padres y maestros en su vida cotidiana y en la escuela. Estudié también el grado de incorporación de dichos niños y estudiantes a la educación mexicana y los impedimentos que supone el conocimiento o desconocimiento de las lenguas indígenas y de la española en su proceso educativo.

3. Descripción de la muestra y de la metodología

La Ciudad de México es la capital del país y se divide en 16 delegaciones. La extensión del distrito federal es de 1 495 km², lo que supone el 0.1 % del territorio del país. Tiene 8 851 080 habitantes (sin incluir la zona metropolitana), lo que representa el 7.9 % del total de la población del país. Según el último censo de población (INEGI 2010), hay 122 411 personas de 5 años y más que hablan una lengua indígena, lo que representa el 2 % de la población de 5 años y más de la entidad. A la vez, de cada 100 personas de 5 años y más que hablan una lengua indígena, 1 no habla español; lo que arroja un total de 659 personas. Las lenguas indígenas más habladas son el náhuatl (33 796 hablantes), el mixteco (13 259 hablantes), el otomí (12 623 hablantes) y el mazateco (11 878 hablantes).

La mayoría de los indígenas se encuentran en las delegaciones de Milpa Alta, Tlalpan, Xochimilco, Tláhuac, Magdalena Contreras y Álvaro Obregón. Para la realización de mi investigación he visitado dos escuelas primarias, una de las cuales se encuentra en la delegación Gustavo A. Madero, que ocupa el segundo lugar (después de la delegación Iztapalapa) en las estadísticas en cuanto al número de escuelas primarias que ahí se encuentran, número de alumnos egresados de primaria y número de habitantes que hablan una lengua indígena, mientras que la otra se encuentra en la delegación Xochimilco.

Las estadísticas (Panorama del DF 2011) muestran que en la delegación Gustavo A. Madero hay 14 849 habitantes de 5 años y más que hablan una lengua indígena (de un total de 1 185 772 habitantes), lo que representa el 1 % de la población de 5 años y más de la delegación. Hay 104 personas de 5 años y más que hablan una lengua indígena y no hablan español. Las lenguas indígenas más frecuentes en esta delegación son el náhuatl (27.3 %) y el otomí (13.7 %). En Xochimilco, de un total de 415 007 habitantes, 9 322 personas de 5 años y más hablan una lengua indígena, lo que representa el 3 % de la población de 5 años y más de la delegación. Aquí hay 56 personas de 5 años y más que hablan una lengua indígena pero no el español. Las lenguas indígenas más habladas son el náhuatl (37.1 %) y el otomí (15.1 %).

La línea metodológica principal que se ha seguido en esta investigación para conseguir los objetivos de la misma ha sido la cualitativa; sin embargo, no se ha descartado el análisis cuantitativo cuando ha sido conveniente. Las fuentes de datos

han sido las entrevistas, las grabaciones y documentos, memorias e informes de los organismos que tratan las estadísticas relativas al sector educativo y la población en general (Instituto Nacional de Estadística y Geografía – INEGI, Secretaría de Educación Pública – SEP, Instituto Nacional de Migración – INM, Consejo Nacional de Población – CONAPO, Consejo Nacional de Fomento Educativo – CONAFE y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas – CDI), así como bibliografía especializada.

A lo largo de estas páginas se recogen los resultados de las investigaciones realizadas durante mis distintas estancias en México, de las cuales la más importante fue entre enero y marzo de 2012. Durante ese período realicé un total de 37 entrevistas con niños de primaria hablantes de una lengua indígena y un total de 23 con maestros. También pude realizar 4 entrevistas con estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena. La duración media de cada entrevista fue de unos 45 minutos.

De todas las entrevistas realizadas se grabaron cuatro con los estudiantes universitarios y se transcribieron con el fin de analizar las ideas y opiniones de los entrevistados. En cuanto a las entrevistas con los alumnos de primaria, se hicieron oralmente y apuntando las respuestas ya que uno de los inconvenientes de trabajar con niños de esa edad es la dificultad para establecer relación con ellos. El centro de esta investigación es la integración lingüística y cultural de la segunda generación; por lo tanto, las entrevistas se dirigieron principalmente a los alumnos. Lamentablemente los padres no mostraron interés en participar en la investigación. En las dos escuelas se me facilitaron aulas vacías para poder realizar las entrevistas con los niños y de esa manera no molestar al resto de los alumnos.

La recogida de datos dependía también de la disponibilidad de colaboración que ofrecían diferentes escuelas primarias. Tengo que destacar que muchos responsables de las escuelas e instituciones educativas no mostraron ninguna disposición a colaborar, ya que, según sus palabras, “estamos hartos de las investigaciones sobre la población indígena” y “además en nuestras escuelas no existen niños hablantes de lenguas indígenas”. También me he encontrado con los casos de dos escuelas que quisieron participar en la investigación, pero los responsables de las escuelas me

pedían realizar unos trámites burocráticos tan largos que no eran factibles durante mi estancia de tres meses.

La realización de las entrevistas y de la investigación en general dependía también del tiempo de mi estancia en España y de cuestiones económicas, ya que durante los primeros dos años del doctorado disponía de una beca del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (MAEC-AECID).

Como ya lo he mencionado anteriormente, en esta tesis doctoral me he decidido por un estudio cualitativo para poder de esa manera aproximarme mejor a la realidad, ya que este tipo de estudio permite un proceso continuo de verificación y reformulación de hipótesis y de teorías.

López y Sandoval (2006) consideran el método cualitativo de investigación como una nueva visión en donde se sustituye el concepto de objetividad por el de subjetividad consciente y el de descripción por el de profundización de la problemática. Se trata de un método de acercamiento a la realidad para captar el significado auténtico de los fenómenos sociales. El desarrollo de un estudio cualitativo no se basa en una elección de muestra, sino en pocas personas. Se trata más bien de buscar factores de relación para capturar complejidades y no de buscar generalizaciones. Los datos de análisis son las entrevistas abiertas y las palabras de los entrevistados. Las ventajas de este método son (Casero Martínez, *en línea*):

- recoge datos de la vida real en un entorno natural
- resulta flexible, adaptable a multitud de ámbitos y grupos
- capta las interpretaciones y percepciones personales
- ofrece resultados con rapidez
- tiene un coste reducido

Las entrevistas tienen un enfoque biográfico que permite el conocimiento de estructuras y procesos de carácter objetivo, y comprende mejor el cambio social y lingüístico ya que se adapta al estudio de los fenómenos en proceso de transformación.

4. Los cuestionarios

Los cuestionarios y las entrevistas con los niños migrantes de procedencia indígena, los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena y los maestros se realizaron en lengua española. En algunos casos los niños y los estudiantes han empleado algunas palabras en su lengua indígena para expresar ciertos conceptos lingüísticos.

En la presente investigación se han utilizado tres tipos de cuestionarios: uno que iba dirigido a los niños migrantes de habla indígena, otro que estaba destinado a los maestros de las escuelas primarias, y el tercero y último fue elaborado para los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena.

El cuestionario dirigido a los alumnos de primaria se organiza en cuatro grandes ámbitos:

- General: nombre y apellidos, edad, género, grado escolar.
- Familiar: tiempo de residencia en la capital, motivos del traslado, uso de las lenguas, tiempo de migración, historia personal.
- Escolar: cambio de escuelas, lugares de residencia, uso de las lenguas en el ámbito escolar.
- Del juego: actitudes hacia cada lengua y uso de las mismas.

El cuestionario de los maestros se divide en los siguientes ámbitos:

- General: nombre y apellidos, escuela de trabajo, fecha y lugar de la entrevista.
- Formación académica y conocimiento de la realidad de México.
- Experiencia profesional.
- Tipos de niños en la clase.
- Opiniones personales en torno a la interculturalidad y la situación del niño.

El cuestionario dirigido a los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena contiene los siguientes ámbitos:

- General: datos personales, nivel de estudios, lenguas que se hablan, procedencia, tiempo de estancia en el distrito federal, desplazamientos

dentro y fuera del país, situación socioeconómica personal, participación en la vida de la comunidad.

- Familia: número de integrantes de la familia, nivel de estudios de los familiares, situación socioeconómica familiar.
- Escuela: tipo de educación recibida, uso de las lenguas, diferencias entre las escuelas a las que se asistió, dificultades y problemas durante la escolarización, actitudes de los maestros y los compañeros de clase.
- Lengua: uso de las lenguas.
- Experiencias personales: actitudes de los mexicanos hacia las lenguas indígenas, integración en la sociedad, discriminación, opiniones sobre el futuro de las lenguas indígenas, planes personales de futuro.

Todos los cuestionarios se pueden consultar como anexos 3, 4 y 7 a esta tesis, igual que la transcripción de las grabaciones de las entrevistas con los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena, que figura como anexo 9.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Los objetivos y la hipótesis establecidos para desarrollar esta tesis tienen una relación directa y estrecha con los diferentes aspectos elaborados en el presente trabajo. Estos aspectos fundamentan las conclusiones y se han establecido varios bloques a lo largo de la tesis.

La investigación comienza con el apartado *Estado de la cuestión*, en el que se realiza un repaso de la bibliografía y la evolución de las distintas líneas de investigación sobre los temas del contacto de lenguas, las actitudes lingüísticas, la educación intercultural bilingüe y la situación socioeconómica y lingüística de la población indígena en México.

El primer capítulo de esta investigación se ocupa de describir la población indígena en México, de repasar su historia en los territorios mexicanos y de representar su vida dentro de las comunidades. Además se presenta una descripción de las cinco comunidades indígenas (los triquis, los mazatecos, los mayas, los tlapanecos y los tzeltales) que formaron parte de la investigación. Se describe su historia, las características de la comunidad y los fenómenos migratorios que se dieron en los territorios de estas comunidades y los que a la vez influyeron en la formación de las actitudes lingüísticas.

Se revisa también la situación legislativa de los pueblos originarios, las leyes que les afectan, las instituciones que se encargan de varios aspectos de la vida de estas comunidades, y al final del capítulo se presenta un breve resumen de la discriminación que han padecido y siguen padeciendo los miembros de las comunidades indígenas en México.

El segundo capítulo se centra en las lenguas indígenas. Además de presentar las variedades lingüísticas que hay en el país y su clasificación, dentro del fenómeno del contacto de lenguas, se describen los conceptos de *bilingüismo* y *diglosia* y las relaciones entre ellos, igual que la influencia que tiene el fenómeno del bilingüismo en la educación. Seguidamente se repasan las consecuencias sociales, lingüísticas y psicosociales del contacto de lenguas en México, igual que los fenómenos del desplazamiento y la vitalidad de las lenguas indígenas.

El tercer capítulo se dedica a las políticas lingüísticas y se presenta un resumen del marco teórico, las políticas lingüísticas actualmente vigentes en América Latina y el repaso de las políticas lingüísticas en México. Se ofrece un recorrido histórico de las políticas lingüísticas en México y al mismo tiempo se describen las que se refieren a la lengua española y las que se dedican a las lenguas indígenas.

El cuarto capítulo se ocupa de la educación en México y sus efectos respecto a la población originaria. Para empezar se hace un repaso de la situación educativa actual en el país y las últimas reformas educativas efectuadas. A continuación se presenta la estructura y organización del sistema educativo mexicano. Más adelante se describe el concepto de *educación intercultural bilingüe* y su desarrollo no solo en México, sino también en otros países de América Latina. El apartado final se dedica a la descripción de la enseñanza del español a la población indígena en México y el papel que tienen los libros de texto gratuitos en la educación intercultural bilingüe.

El quinto capítulo analiza las actitudes, competencias y usos lingüísticos tanto de la lengua española como de la indígena. A continuación se presenta un marco teórico referente a las actitudes lingüísticas, la metodología de su investigación, y se analiza el concepto de *prestigio lingüístico* y su influencia en la formación de las actitudes. Se estudian la motivación por el aprendizaje y las variables que influyen en el origen y el cambio de las actitudes. Este capítulo se ocupa también del marco metodológico que se ha seguido a la hora de levantar los datos en campo. Se explica con más detalle el enfoque y la metodología seleccionados y se describen los participantes y los problemas que han surgido durante la investigación. Al mismo tiempo se justifica el número de escuelas que participaron en la investigación y se describe cómo y por qué surgieron las entrevistas con los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena. Al final de este capítulo se encuentra el estudio de los resultados obtenidos en las dos escuelas primarias y se hace un análisis del discurso de las entrevistas con los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena.

Para finalizar, en el capítulo de conclusiones se recoge una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados con lo que se ha desarrollado a lo largo de esta investigación. La parte final de la tesis está compuesta por la bibliografía detallada de las referencias consultadas y los anexos.

En los anexos figuran el mapa político de México, los mapas de las familias lingüísticas de México con su ubicación geográfica, los cuestionarios dirigidos a los niños y maestros de las escuelas primarias igual que sus respuestas. Los anexos concluyen con los cuestionarios dirigidos a los estudiantes universitarios bilingües en español y una lengua indígena y las transcripciones de las mismas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La diversidad lingüística y cultural existente hoy en día en el mundo no se encuentra distribuida de manera uniforme en el planeta. La mayor diversidad lingüística se registra en nueve países: Papúa Nueva Guinea, Indonesia, Nigeria, India, Camerún, Australia, México, Zaire y Brasil, con alrededor de 3 500 idiomas, mientras que en el continente europeo, con 46 países, se registran solo 230 lenguas (Skutnabb-Kangas, 2000: 34).

A pesar de la pluriculturalidad y el multilingüismo en México, actualmente existe una fuerte disminución en el uso de las lenguas indígenas. Por esta razón se está intentando trabajar en políticas públicas que promuevan y atiendan la revitalización, el fortalecimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas. El *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, publicado a principios del 2008, proporciona información sobre la diversidad de las 11 familias lingüísticas presentes en México, sus 68 agrupaciones lingüísticas y las 364 variantes lingüísticas, autodenominaciones y referencias geoestadísticas.

El último Censo de Población y Vivienda de 2010 ha registrado un total de 6.6 millones de hablantes de lengua indígena, lo que corresponde al 6.5 % de la población total. Existe información, aunque no existen cifras exactas globales para todo el país, de que en regiones multilingües algunas personas hablan más de una lengua indígena, lo que da lugar al multilingüismo en lenguas indígenas, además del bi o multilingüismo en lenguas indígenas y español. De las 68 agrupaciones lingüísticas, 4 son las que concentran el mayor número de hablantes: náhuatl (1 376 000 hablantes), maya (759 000), mixteco y zapoteco (cada una con más de 400 000 hablantes), mientras que otras 22 agrupaciones no superan, cada una de ellas, los mil hablantes. Los estados que concentran una mayor población indígena (un 77 %) son Oaxaca, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Campeche y San Luis Potosí, mientras que los estados con el menor número de población indígena son Coahuila, Colima y Zacatecas.

Hasta hace poco la diversidad lingüística y cultural del país se ha visto como un problema para el desarrollo y no como una riqueza del patrimonio mexicano. Las políticas indigenistas han tomado diferentes posturas a lo largo de la historia, lo que ha repercutido en las políticas educativas y lingüísticas, que se han movido entre el asimilacionismo y el integracionismo para llegar al enfoque intercultural de la actualidad.

Las comunidades indígenas se enfrentan diariamente a los procesos de globalización que apuntan a una homogeneización lingüística y cultural, una creciente migración socioeconómica y la subvaloración por parte de la sociedad no hablante de lengua indígena. Estos son los principales factores que contribuyen a la desaparición de una lengua y obligan a los hablantes de las lenguas indígenas a utilizar el español. Además, no hay que olvidar la discriminación que han sufrido los pueblos indígenas durante generaciones, la violación de sus derechos lingüísticos y humanos, que han sido las causas de que se oculte el uso de las lenguas indígenas, disminuya su ámbito de uso y se pierdan muchas de ellas.

Los datos de los censos demuestran que las lenguas indígenas mexicanas no se están preservando y esto se debe al hecho de que actualmente hay un reducido número de hablantes, que los niños no hablan la lengua, lo que es consecuencia de los fuertes procesos de migración, urbanización y de la discriminación.

Los hablantes de lenguas indígenas se encuentran en todas las entidades federativas del país, pero hay que tener en cuenta que los que viven en estados como el Distrito Federal, Estado de México, Tamaulipas, Nuevo León, Baja California Sur y Baja California Norte, tienen un bajo grado de fortaleza lingüística por vivir en condiciones de gran asimetría sociodemográfica ante la población hispanohablante. Las comunidades de una mayor fortaleza lingüística son las que, debido al espacio sociodemográfico menos desventajoso, concentran la mayor parte de población indígena. Resulta que las poblaciones predominantemente indígenas son las que tienen mayor fortaleza lingüística, dado que las comunidades se comportan como una unidad en la que los procesos culturales y de identidad responden a los compromisos que les impone la tradición y el gobierno indígena, haciendo obligatorio el uso de las lenguas indígenas en todos los lugares y espacios públicos de la región y utilizando el castellano como segunda lengua.

De todos modos, es la obligación del Estado formular y aplicar políticas públicas para revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas, con el fin de romper las tendencias que llevan a su desaparición.

En cuanto a la educación, hay que decir que los métodos que se utilizan, los servicios educativos que se prestan a las comunidades indígenas y los materiales educativos, redactados mayoritariamente en español, no corresponden a una visión indígena sino más bien a una visión occidental.

El sector educativo es también el que, junto con la familia, tiene un peso importante en la formación de las actitudes. Al hablar de la educación indígena en México hay que abarcar temáticas de ámbitos muy diversos: la necesidad de construir los contenidos curriculares para la educación intercultural bilingüe, el desfase entre los programas y la realidad escolar, el papel del sindicalismo en el mejoramiento de los niveles de calidad de la enseñanza, los altos niveles de deserción, poca flexibilidad de los planes de estudio, ausencia de innovaciones curriculares, etc. Desde sus inicios, la educación para los indígenas tenía la intención de convertirlos, civilizarlos, incluirlos y educarlos para que se sientan parte de la nación mexicana. En todos estos procesos no se tomaba en cuenta que la población indígena tiene el derecho de planear y ejercer de manera autónoma la educación.

En cuanto a las políticas lingüísticas que han dominado en México a lo largo de la historia, destaca la prohibición de usar las lenguas originarias en asuntos oficiales hasta el siglo XVII. La muestra de fracaso de este tipo de política lingüística es claramente la permanencia de tantas lenguas hasta nuestros días. A pesar del cambio radical que dio el país a principios del siglo XXI con el reconocimiento legal de la multiculturalidad y el plurilingüismo, la castellanización obligatoria en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad de dichas leyes. Además, las lenguas indígenas siguen siendo parte del juego político donde se las respeta, se las prohíbe, se las rescata y se las utiliza como parte esencial de la relación interétnica y de la educación indígena.

Un tema más que se presenta con cierta importancia cuando hablamos de las lenguas originarias es su desplazamiento y su vitalidad. La mayoría de los estudios actuales, a la hora de tratar estos temas, parten de un enfoque que reconoce a la comunidad de habla como heterogénea, compuesta de individuos que participan en redes sociales y

cuyos hábitos lingüísticos son influidos por la dinámica sociolingüística, la ecología política, los procesos socio-históricos y la ideología. El uso de las lenguas se relaciona con el poder social mediado por las ideologías del grupo y la sociedad en donde vive. Revisando los diferentes estudios, salta a la vista la necesidad de unificar y definir con claridad los términos que se usan para describir los fenómenos de cambio en las lenguas en vías de ser desplazadas, tales como *reducción*, *simplificación* y *reestructuración*. Además, sería importante contemplar la interacción de los factores internos y de los factores externos, y de igual forma observar el cambio sistemático y los cambios aislados en diferentes partes de la gramática, lo que es posible solo mediante estudios profundos de la gramática de las lenguas.

La producción bibliográfica sobre los pueblos indígenas de México ha crecido en los últimos años y ha adquirido diferentes enfoques gracias a autores de investigaciones antropológicas, sociológicas, educativas, políticas, legales, lingüísticas, etc. Tampoco hay que olvidar los trabajos que presentan las instituciones que se ocupan de la población indígena, como por ejemplo el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), el Consejo Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) o la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), entre otros.

Este trabajo aborda diferentes temas relacionados con la población indígena, así que se ha consultado no solo la bibliografía lingüística relacionada con los contactos lingüísticos entre las lenguas indígenas y el español, la sociolingüística y las actitudes lingüísticas, sino también la histórica, antropológica, etnográfica, sociológica, geográfica, política, legal y periodística. Mi intención fue abordar el tema desde diferentes ángulos y puntos de vista para, de esta manera, aportar un material nuevo a los estudios que se están haciendo en España sobre los contactos lingüísticos en el continente americano.

El tema de esta tesis empezó a abordarse desde los aspectos teóricos sobre el contacto de lenguas. Aquí destaca la obra de Weinreich (1953) *Languages in Contact. Findings and Problems*, donde se hace una descripción completa de los conceptos relacionados con el fenómeno del contacto de lenguas. Otras aportaciones importantes son las de Ferguson (1960), quien define y describe las características del fenómeno de la diglosia, Fishman (1967), Kloss (1977), Silver y Miller (1997) y

Medina López (1997). Klaus Zimmermann (2001), en el artículo “Interculturalidad y contacto de lenguas: condiciones de la influencia mutua de las lenguas amerindias con el español”, presenta una nueva vertiente en la investigación del contacto de lenguas que hasta ahora no ha sido trabajada. Él sugiere un estudio de la comunicación intercultural, esto es, la comunicación entre grupos lingüísticamente diferentes, en vez de basarse en la búsqueda y descripción de las interferencias de rasgos de una lengua hacia la otra. De la misma manera, Azucena Palacios (2007) argumenta la importancia de las investigaciones basadas en el fenómeno del contacto lingüístico, dejando fuera las viejas ideas de error y desvío como factor de cambio en el contacto de lenguas, y muestra los dos tipos de cambios lingüísticos posibles: internos o externos.

La bibliografía básica que describe el contacto entre lenguas indígenas y español comprende el libro constituido por varios trabajos de la Comisión para la Defensa del Idioma Español (1982) *Lenguas en contacto: el español frente a las lenguas indígenas*. Una aportación significativa es la de Graziella Corvalán (1985), quien en su artículo “Divergencias y semejanzas entre dos áreas bilingües latinoamericanas: sierra peruana y Paraguay” presenta sugerencias para futuras investigaciones sociolingüísticas y, en el caso de Paraguay, propone dejar de lado la idea de un bilingüismo coordinado y destaca la necesidad de revisar cuestiones importantes como la influencia del contexto social en los distintos bilingüismos. Destacan también los artículos de Pfeiler (1988) sobre los contactos lingüísticos en Yucatán, Escobar (1998) sobre el bilingüismo quechua-castellano, varios trabajos presentados en *Estudios de lingüística de España y México* (1990), diferentes trabajos sobre el contacto de lenguas indígenas en México con el español de José Antonio Flores Farfán, Juan M. Lope Blanch y Yolanda Lastra. El libro coordinado por Azucena Palacios (2008) *El español de América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, es una muy buena recopilación de trabajos relacionados con la influencia de las lenguas indígenas sobre el español de los distintos países de habla hispana en América, y presenta un panorama general acerca del contacto lingüístico en Hispanoamérica.

El tema de las políticas del lenguaje en América Latina históricamente se ha trabajado desde la relación entre las lenguas autóctonas y las lenguas de los conquistadores. Tal y como afirma Hamel (1997: 23), la mayoría de estos estudios

están enfocados en la interrelación entre políticas orientadas hacia las lenguas europeas y hacia las lenguas indígenas, y se refieren a las medidas explícitas que los gobiernos han establecido a lo largo de la historia para determinar los espacios y funciones de las lenguas indígenas. También hay una serie de estudios sobre la normalización y estandarización de las lenguas originarias que están escritos desde una perspectiva filológica e histórica. En el campo de las publicaciones indigenistas hay pocas monografías extensas sobre algún aspecto o período histórico, como es el estudio de Heath (1972). Hamel (1997) indica que la gran mayoría de los estudios indigenistas se refieren más bien a las políticas de educación indígena, ya que esta constituye uno de los pilares de las políticas lingüísticas institucionales dirigidas a los pueblos indígenas.

Las fuentes principales sobre los temas de sociolingüística que se han consultado a la hora de elaborar la tesis han sido las publicaciones de Alvar (1986, 1996), Appel y Muysken ([1986] 1996), Baker (1993), Cooper (1997), Fasold (1996), Ferguson (1959), Fishman (1995), Hudson (2000), Labov (1972/1983), López Morales (1993), Moreno Fernández (1990, 2009), Muysken (ed.) (1999), Silva-Corvalán (1989) y Zimmermann (1999). Por parte de los autores publicados y citados en México, considero los siguientes como indispensables a la hora de abordar el marco teórico de la presente tesis: Barriga Villanueva y Martín Butragueño (2010), Berruto Gaetano (1979), Blom (1976), Garvin y Lastra (1984), Heath (1972), Lastra (1997, 2000) y Uribe-Villegas (1972).

Por un lado, cabe señalar las diferentes fuentes sobre las actitudes lingüísticas y el ámbito educativo y escolar: Baker (1992), Clément y Gardner (2001), Huguet y Janés (2005), Huguet y Lapresta (2006), Lapresta, Huguet y Janés (2010), al igual que una variedad de artículos publicados por autores mexicanos (por ejemplo, varios trabajos de Bertely Busquets) y las instituciones educativas de México. Los trabajos etnográficos sobre varias comunidades indígenas existentes actualmente en México también han sido consultados de forma detallada. Asimismo, los estudios relacionados con los aspectos lingüísticos y teóricos de este tipo de textos han resultado de enorme interés para la presente tesis. Por otro lado, hay que señalar que también existe una amplia bibliografía entre las Tesis Doctorales y Memorias de Licenciatura que no han sido publicadas.

PRIMERA PARTE

LOS INDÍGENAS EN MÉXICO

1. Presencia indígena en México

El término *indígena*, con el significado de ‘originario de un país’, se emplea oficialmente en las leyes y los documentos oficiales de México. La preferencia por utilizar este término obedece a que el término *indio* tiene asociada una cierta carga despectiva.

La población mexicana actual concibe a los indígenas como una minoría, lo que les coloca en una posición subordinada que concluye con la constitución de los indígenas como un “problema” para México. Este “problema” debe ser resuelto integrando a los indígenas a la nación mediante la adopción de la cultura, la lengua y las formas de vida definidas por los mestizos.

Navarrete Linares (2008: 9) afirma que en México no existe una mayoría mestiza y una minoría indígena, sino muchos grupos con culturas de vida diferentes, algunos indígenas y otros no.

El “ser indígena” se relaciona muchas veces con el “ser pobre”, y esta es la realidad de muchos indígenas en México. Según varios antropólogos, esta condición de pobreza es el resultado directo de siglos de explotación y discriminación de los indígenas. Otros advierten que las culturas indígenas han sido calificadas como tradicionalistas y, por ello, contrarias al progreso y la modernidad, lo que constituye la causa principal de la pobreza de estos pueblos. A todo esto hay que añadir que la palabra *indio* en muchos círculos sociales mexicanos se ha convertido en sinónimo de “atrasado, ignorante y tonto” y se utiliza como insulto. Tampoco podemos excluir la televisión mexicana, ya que también practica una forma de racismo contra los indígenas: la mayoría de los actores que aparecen en la televisión tienen un físico europeo, que se asocia con belleza y sofisticación. Los personajes indígenas suelen ser presentados como tontos, ignorantes y vulgares, y así fomentan y agravan el racismo en la sociedad mexicana.

No todas las concepciones de los indígenas son negativas. Cuando se habla de los antepasados, es decir, de los pueblos prehispánicos y sus civilizaciones, se hace con orgullo y admiración. El indígena muerto goza de prestigio social alto.

En fin, no se puede olvidar que los pueblos indígenas han sobrevivido durante los últimos cinco siglos porque han sabido adaptarse a las nuevas realidades. Navarrete

Linares (2008: 11) concluye que “*ser indígena no ha significado aferrarse al pasado, sino saber armonizar el cambio con la continuidad, la fidelidad a las tradiciones con la capacidad de adaptación*”.

2. La ley y el gobierno

Todo ser humano es titular de derechos fundamentales que no se le pueden arrebatar lícitamente. Estos derechos son garantizados y respetados por el Estado y no dependen de la nacionalidad de la persona ni de la cultura a la cual pertenezca la persona. El artículo 1.º de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* contempla estos derechos de la siguiente manera:

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

En el marco del respeto a los derechos humanos, y después de varios años de diversas deliberaciones entre representantes de los pueblos indígenas y las delegaciones de los gobiernos, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el 13 de septiembre de 2007 la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. El texto afirma que los pueblos indígenas tienen derecho, como pueblo o como personas, a disfrutar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos por la *Carta de las Naciones Unidas*, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la normativa internacional de los derechos humanos. Se reconoce que los pueblos y las personas indígenas son libres e iguales a todos los demás pueblos y personas, y que no deben ser objeto de ninguna discriminación por su origen o identidad indígena. La Declaración señala también que los pueblos indígenas tendrán el derecho a la libre determinación, así como a establecer su desarrollo económico, social y cultural. La misma reconoce como derechos inalienables de los indígenas los siguientes:

- Derecho a la cultura e identidad.
- Derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, etc.

- Derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas.
- Derecho a preservar su patrimonio cultural, así como su conocimiento y medicina tradicional.
- Derecho a la participación y representación política.

México ha ratificado pactos, convenios y tratados internacionales para reconocer los derechos de los pueblos y comunidades indígenas. Uno de los convenios más importantes a nivel internacional en lo que se refiere a los pueblos indígenas es el *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) denominado *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, que México ratificó el 11 de julio de 1990. Este Convenio se aplica

“a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista o de la colonización o establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.”

El documento reconoce las aspiraciones de los pueblos indígenas y tribales para asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, de su desarrollo económico, para mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco legal de los estados en que vivan, recordando la contribución de ellos a la diversidad cultural.

Otros acuerdos internacionales importantes de señalar son la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, suscrita en la Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos en San José, Costa Rica, en noviembre de 1969, la cual considera que

“sólo puede realizarse el ideal del ser humano libre, exento del temor y de la miseria, si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, así como sus derechos civiles y políticos.”

Los suscriptores de esta Convención, entre ellos México, se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por

motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

El *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, suscrito por México en 1966, enuncia en su artículo 14 que:

“todas las personas son iguales ante los tribunales y cortes de justicia. Toda persona tendrá derecho a ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial, establecido por la ley, en la substanciación de cualquier acusación de carácter penal formulada contra ella o para la determinación de sus derechos u obligaciones de carácter civil. [...] Durante el proceso, toda persona acusada de un delito tendrá derecho, en plena igualdad, a las siguientes garantías mínimas [...] f) A ser asistida gratuitamente por un intérprete, si no comprende o no habla el idioma empleado en el tribunal.”

Tampoco hay que olvidar el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, que entró en vigor en enero de 1976, que menciona que todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional, y que en ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.

En México, el 28 de enero de 1992, se reformó el apartado B del artículo 102 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, para proteger y defender los derechos humanos a partir de la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos. También se reformó el artículo cuarto, que reconoció por primera vez en la Constitución a los pueblos indígenas como sustento de la nación mexicana e hizo obligatorio el respeto a sus culturas y lenguas en los juicios en los que hubiera una parte indígena.

En 1992, con la reforma del artículo 102 de la *Constitución*, se otorga la autonomía a la Comisión Nacional de Derechos Humanos y de esta manera la Comisión se convierte en un organismo para la protección, observación, promoción, estudio y divulgación de los derechos.

Al declarar la guerra en 1994 por parte del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) al Poder Ejecutivo Federal, el movimiento indígena pide un mayor reconocimiento político y social que concrete con mayor fuerza las demandas de los

pueblos indígenas. Como respuesta a esta situación, el Poder Ejecutivo Federal firma los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* y se compromete a enviar al Congreso de la Unión las propuestas de modificaciones a la Constitución para que se reconocieran de manera amplia los derechos de los pueblos indígenas de México y para que se atendieran las demandas en materia de justicia e igualdad hacia los pueblos indígenas.

El producto de los *Acuerdos de San Andrés Larráinzar* fue la elaboración de un proyecto de iniciativa por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) del Poder Legislativo que fue la base de la reforma del artículo 2.º de la *Constitución* para reconocer los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y enunciar de forma clara cuáles son sus garantías.

El artículo 2 de la Constitución de México señala lo siguiente:

“La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. [...]

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: [...]

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.”

Este texto constitucional, reformado en 2001, define a los indígenas como los descendientes de las poblaciones que vivían en el territorio mexicano actual antes de la llegada de los españoles en 1517. El texto aclara a continuación que serían indígenas únicamente aquellos que conserven total o parcialmente las culturas, las instituciones y las formas de vida de estos pueblos prehispánicos. Por último, la conciencia de la identidad indígena de una persona, grupo o comunidad se considera un criterio más. El mismo artículo garantiza a los indígenas una serie de derechos específicos:

- Derecho al reconocimiento como pueblo o comunidad indígena.
- Derecho a la autoadscripción.
- Derechos lingüísticos.
- Derecho a la autonomía.
- Derecho a la libre determinación.
- Derecho a aplicar sus sistemas normativos internos.
- Derecho a la preservación de la identidad cultural.
- Derecho a la tierra.
- Derecho de consulta y participación.
- Derecho al acceso pleno a la jurisdicción del Estado.
- Derecho al desarrollo.

Con respecto a las lenguas indígenas, la *Constitución* señala que las instancias públicas de procuración, impartición y administración de justicia deben garantizar a los pueblos y comunidades indígenas lo siguiente:

- Que serán tomadas en cuenta sus costumbres y especificidades culturales en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente.
- Que serán asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura para comprender y hacerse comprender en procedimientos legales.

Conforme al artículo 4.º de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, publicado el 13 de marzo de 2003, las lenguas indígenas y el español han sido declaradas “lenguas nacionales” por su carácter histórico y cuentan con la misma validez en todo el territorio mexicano. Esta Ley establece:

- El reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y como patrimonio cultural y lingüístico nacional.
- El reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos.
- La adopción e instrumentación, por parte de los gobiernos de las entidades federativas con municipios o comunidades que hablen lenguas indígenas, de las medidas necesarias para atender y resolver adecuadamente los asuntos planteados en lengua indígena.

- El derecho a utilizar las lenguas indígenas en los ámbitos administrativo, judicial, educativo y comunitario.
- El reconocimiento de las lenguas indígenas como válidas, al igual que el castellano, para cualquier asunto o trámite de carácter público.
- La creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, el cual tiene entre sus principales funciones diseñar, proponer e impulsar programas, proyectos e investigaciones para el uso y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, así como proponer, asesorar e implantar políticas públicas mediante estrategias, programas y proyectos para revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas nacionales en los ámbitos públicos, comunitarios y regionales, así como en los medios de comunicación.

Un hecho destacable es que en febrero de 2013 se anunció la traducción de la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos* a más de sesenta lenguas indígenas habladas en el país.

El marco legal descrito anteriormente, que garantiza los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, no se cumple al cien por cien por parte de las instituciones públicas, la sociedad y los mismos pueblos y comunidades indígenas. Las principales causas del incumplimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas son:

1. Ineficacia en la aplicación de los derechos de los pueblos indígenas por parte de las instituciones públicas.
2. Falta de coordinación interinstitucional para la atención a los pueblos indígenas.
3. Mala administración, favoritismo, deficiencia y rezago en la atención a los pueblos indígenas por parte de las instituciones públicas que los atienden.
4. Bajo nivel de participación de los indígenas en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas.
5. Falta de defensores bilingües, traductores e intérpretes en lenguas indígenas en los juzgados.

Hace falta resolver todos estos problemas para disminuir de esta manera las violaciones e injusticias en materia de derechos de los pueblos indígenas y los conflictos en regiones indígenas por la inadecuada atención a sus peticiones y demandas. La falta de aplicación de las leyes en México se debe principalmente al

desconocimiento de los derechos por parte de la población indígena y al hecho de que la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* presenta derechos novedosos pero no establece mecanismos que obliguen a su cumplimiento. Por último, es importante hacer notar la falta de reformas a leyes federales específicas en materia de comunidades indígenas y de lenguas indígenas que respondan a las necesidades culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas.

3. Las instituciones

Durante varias décadas los indígenas han sido identificados por los idiomas que hablan y este criterio se empleó también en los censos y estadísticas gubernamentales. Por eso, las cifras oficiales de la población indígena mexicana se refieren a hablantes de lengua indígena (HLI). Hasta hace unos años estas cifras no incluían a los menores de cinco años, ya que eran considerados como hablantes no fluidos de sus idiomas. En los últimos años se ha añadido a las cifras de HLI la población menor de cinco años que vive en hogares donde uno de los padres o abuelos habla una lengua indígena.

Para poder garantizar los derechos constitucionales, el Estado se ocupa de esta población a través de distintas instituciones y políticas. La institución fundamental es el **Instituto Nacional Indigenista (INI)**, establecido en 1948. Dicha institución se guía por la doctrina del “indigenismo” definida a principios del siglo XX por diferentes antropólogos, a través de la cual se buscaba usar los aportes de la ciencia antropológica para conocer mejor las culturas indígenas y así poder promover más eficientemente su “aculturación” (en el caso de México, la aculturación significaba la adopción voluntaria por parte de los indígenas de los elementos de la cultura mestiza del país) (Navarrete Linares, 2008). De esta manera, los indígenas podrían incorporarse a la nación mexicana sin renunciar a sus raíces, particularidades e identidad. Esta “aculturación” se consigue a través de la educación.

En el 2003 el INI se transformó en la **Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas** con el objetivo de apoyar el desarrollo integral de los pueblos

indígenas de acuerdo con la Constitución. La nueva institución también coordina y evalúa las acciones de todas las secretarías y organismos del gobierno relacionados con los pueblos indígenas. La Comisión dispone también de un Consejo Consultivo integrado mayoritariamente por indígenas.

Otra institución que se ocupa de la población indígena es la **Secretaría de Educación Pública** (SEP), que estableció escuelas especiales para los niños indígenas dentro del marco de sus proyectos de educación rural. Hasta los años 70 del siglo XX, en estas escuelas se enseñaba solo en español, ya que tenían como objetivo la integración de los indígenas. En esa década el gobierno empezó a favorecer la educación bilingüe y se empezó a enseñar a los niños indígenas a leer y escribir en su propio idioma en vez del español. Para impulsar esta política, el gobierno ha redefinido la educación para los indígenas como una educación intercultural que debe incluir contenidos adecuados para cada pueblo indígena y que debe enseñar al resto de los mexicanos la pluralidad del país.

La **Secretaría de Desarrollo Social** y la **Secretaría de Salud** son dos instituciones más que tienen programas dirigidos a los indígenas.

4. Historia de los pueblos indígenas de México

Como ya hemos mencionado en las páginas anteriores, la población indígena se identifica por la lengua en los censos y estadísticas oficiales, así que el Censo de Población y Vivienda de 2010 ha registrado un total de 6.6 millones de hablantes de lengua indígena, lo que corresponde al 6.5 % de la población total. Se hablan más de 60 lenguas y un centenar de variedades de las mismas. Las lenguas de estos pueblos son reconocidas como lenguas nacionales en la misma categoría que el español. Sin embargo, en la práctica, el uso de estas lenguas está limitado a la publicación de algunas leyes, la educación bilingüe en los niveles más bajos, la publicación de materiales de divulgación y algunos sitios en Internet.

Hoy en día, la población indígena está distribuida geográficamente por todo el país. La mayor concentración de pueblos indígenas se encuentra en la sierra Madre del

Sur, la Península de Yucatán y en las zonas más remotas y de difícil acceso como la Sierra Madre Oriental, la Sierra Madre Occidental y áreas vecinas a estas. El estado con mayor población indígena es Oaxaca. Algunos grupos étnicos, como los zapotecos, mayas, nahuas, purépechas, mixtecos, yaquies, kikapúes y otomíes, lograron mejorar sus condiciones de vida y se adaptaron a la cultura del comercio y la globalización. A pesar de todos los esfuerzos y programas gubernamentales y no gubernamentales, aún existen otros grupos indígenas con un alto grado de marginación, discriminación, desnutrición y pobreza que los está llevando a la extinción.

Pero no siempre ha sido así. Los pueblos indígenas tienen un pasado y una historia que hay que conocer para poder entender mejor sus cosmovisiones y su situación socioeconómica actual. A continuación se describen cuatro períodos fundamentales en la historia de estos pueblos: período prehispánico, de conquista y colonia, del México independiente y el siglo XX.

4.1. El período prehispánico

Se considera que los primeros grupos de seres humanos provenientes de Asia y del norte de América llegaron a los territorios del México actual hace más de diez mil años. Estos grupos se dedicaban principalmente a cazar y pescar animales y a recoger plantas y frutos silvestres. Aproximadamente hace siete mil años, los pueblos del sur del México actual comenzaron a cultivar plantas como el maíz, la calabaza, el chile y el frijol, y hace unos mil años se establecieron en aldeas. Los pueblos del norte siguieron dependiendo de la caza y la recolección. Como consecuencia, surgen dos grandes áreas culturales de los pueblos indígenas: Mesoamérica, en el sur, y Aridoamérica, en el norte.



Mapa 1: Áreas culturales de los pueblos indígenas. Fuente: <http://paseandohistoria.blogspot.mx>

Mesoamérica es la denominación del área cultural que comprendía la mitad meridional del México actual, los territorios de Guatemala, El Salvador y Belice, y el occidente de Honduras, Nicaragua y Costa Rica. La civilización de Mesoamérica es una civilización compartida por varios pueblos de diverso origen étnico que nunca constituyeron una unidad política. Lo común de estos pueblos se refleja en los rasgos que Kirchhoff (2000 [1943]) define como el complejo mesoamericano. Los rasgos comunes de estos pueblos serían la base agrícola de la economía, el cultivo del maíz, el uso de dos calendarios (ritual de 260 días y civil de 365), los sacrificios humanos, la tecnología lítica y la ausencia de metalurgia. Hay discusión entre los especialistas en el tema sobre la época que puede considerarse el “inicio” de la civilización mesoamericana. Unos lo sitúan en el desarrollo de la alfarería, mientras que otros consideran como tal el período contemporáneo de la cultura olmeca, entre los siglos XV y XII a.C. como el comienzo de la civilización. Los pueblos mesoamericanos construyeron una civilización de elementos y rasgos que compartían y que a su vez les distinguían entre sí. En la medida que avanzó el proceso civilizatorio, algunos rasgos se homogeneizaron por el contacto interétnico y otros adquirieron especificidad en ciertos contextos. Se trata de un proceso continuo que perduró hasta la colonización española. El nombre *nahua* es utilizado por algunos autores para describir objetos y conceptos originales de Mesoamérica, mientras que otros prefieren destacar las diferencias entre los pueblos de la región.

La mayor parte de los pueblos mesoamericanos hablaba lenguas pertenecientes a las familias lingüísticas otomanguana, mayense, mixe-zoqueana, totonacana y utoazteca.

Entre las numerosas culturas que se desarrollaron durante la época prehispánica en diversas zonas y tiempos de Mesoamérica, las más estudiadas han sido la mexicana, la maya, la teotihuacana, la zapoteca, la mixteca, la olmeca o la tarasca. Todavía hay culturas que se están comenzando a investigar a partir de excavaciones recientes. Las ciudades más poderosas de las culturas estudiadas eran: La Venta, Monte Albán, Teotihuacán, Tikal, Palenque, El Tajín, Tula y Chichén Itzá. A continuación se presentan en forma de tabla las principales etapas históricas del período prehispánico en Mesoamérica junto con sus principales características.

Período	Duración	Principales centros urbanos	Principales características
Preclásico	2500 a.C. a 200 d.C.	Tlatilco, La Venta, San Lorenzo, Izapa, Monte Albán, Uaxactún y Cuicuilco	Surgimiento de las primeras ciudades y construcción de los primeros grandes templos. Surgen los sistemas de escritura. Gran influencia de la cultura olmeca.
Clásico	200 d.C. a 650 d.C.	Teotihuacán, Monte Albán, Palenque, Tikal, Piedras Negras, Copán, El Tajín y Cholula	Florecimiento de grandes ciudades independientes. Gran auge del comercio y del intercambio cultural. Gran influencia de la cultura teotihuacana.
Epiclásico	650 d.C. a 900 d.C.	Xochicalco, Teotenango, Cacaxtla y Cantona	Grandes transformaciones históricas, migraciones y surgimiento de nuevas culturas.
Posclásico	900 d.C. a 1519 d.C.	Tula, Chichén Itzá, Mitla, México-Tenochtitlan, Tzintzuntzan y Tlaxcala	Surgimiento de grandes imperios de tradición tolteca.

Tabla 1: Principales etapas históricas del período prehispánico en Mesoamérica. Fuente: Navarrete Linares, 2008.

Aridoamérica es otra área cultural que comprendía el territorio al norte de los límites de Mesoamérica, ríos Fuerte, Lerma y Soto la Marina. Esta área dispone de una gran diversidad ecológica y, a diferencia de Oasisamérica y Mesoamérica, nunca llegó a construir una unidad cultural. Los pueblos eran más bien aislados y compactos. Kirchhoff (2000 [1943]) propuso este término para definir a las culturas del área meridional de México y occidental de Centroamérica como una gran civilización. Alfred Kroeber define antes que Kirchhoff esta región como el Suroeste.

Este término, utilizado mayoritariamente en inglés, ha sido discutido por los arqueólogos mexicanos. Algunos círculos de arqueólogos hablan de una Gran Chichimeca, que comprendía aproximadamente los territorios que se entienden como Aridoamérica. Este concepto tiene origen en la denominación dada por los nahuas, los habitantes de las tierras norteñas, a los cuales se consideraba como bárbaros. Debido a la diversidad climática y ecológica del territorio, los pueblos se dedicaban a la caza, la pesca y la recolección. Las culturas que existieron fueron, entre otras, los opata, jova, tarahumara, y dejaron una gran cantidad de pinturas rupestres.

Oasisamérica comprende desde el territorio de Utah en los EE.UU. hasta el sur de Chihuahua en México, y desde la costa sonorenses del golfo de California hasta el valle del río Bravo. Su nombre se debe a su posición de área intermedia entre las culturas de Mesoamérica y las culturas del desierto de Aridoamérica. Los habitantes se dedicaban a la agricultura, la caza y la recolección. Construyeron grandes aldeas en Nuevo México y la zona arqueológica de Casas Grandes en Chihuahua. La zona contaba también con un moderno sistema hidráulico. El apogeo de esta cultura fue entre 1205 y 1261, y fue abandonada hacia 1340.

Pese a las grandes diferencias que existían entre los pueblos de Mesoamérica, Aridoamérica y Oasisamérica, siempre estuvieron en contacto. Las migraciones de un área a la otra eran constantes, así como el comercio y el intercambio cultural. Por esto se encuentran en las regiones del norte plantas, objetos e ideas venidos de Mesoamérica, y en esta área se pueden identificar también pueblos, tradiciones y prácticas venidos del norte.

4.2 Período de conquista y colonia

Los españoles llegaron a lo que es el México actual en 1517, y en los siguientes 50 años conquistaron la mayor parte de Mesoamérica. Sin embargo, la conquista tuvo diferentes impactos en cada región y para cada pueblo. En el centro de México la conquista fue muy rápida porque muchos pueblos indígenas (como los totonacos en Veracruz y el nahua de Tlaxcala) se aliaron con los españoles para ayudarles a derrotar a los aztecas o mexicas, a quienes consideraban sus peores enemigos. Posteriormente, estos pueblos, junto con los mexicas vencidos, ayudaron a los

españoles a extender su dominio a otras regiones de Mesoamérica como Michoacán, Oaxaca, la zona maya de Chiapas y Yucatán, Guatemala y el resto de Centroamérica.

Las epidemias que llegaron con los españoles – la viruela, la peste, el tifo y la gripe – fueron la consecuencia más devastadora de la conquista, ya que los indígenas no tenían defensas contra ellas. Durante los siglos XVI y XVII murió más de la mitad de la población indígena a causa de estas enfermedades.

Los españoles modificaron muchos aspectos de la vida de los pueblos indígenas. Les denominaron *indios*, ya que en un principio creían que habían llegado a las Indias y no a un nuevo continente. También les consideraron paganos que había que evangelizar y les obligaron a trabajar para ellos y pagar tributos a la Corona. Esta concepción colonial del “indio” implica, desde su origen en el siglo XVI, una relación de inferioridad y dominio, y muchos prejuicios que existen hoy en contra de los indígenas se originan de ella.

Gobernar y explotar a los indígenas resultó más fácil en Mesoamérica que en Aridoamérica, dado que la población mesoamericana estaba acostumbrada a pagar tributo y a obedecer a un gobierno. En Aridoamérica la colonización fue mucho más lenta y violenta porque los pueblos indígenas no estaban acostumbrados a tener un gobierno ni a pagar tributos o trabajar para otros. Como consecuencia, muchos pueblos aridoamericanos fueron exterminados o se les forzó a modificar radicalmente su forma de vida y se destruyeron sus culturas y entidades étnicas. En la zona maya del actual estado de Michoacán, el régimen español era más débil y permitió que los pueblos indígenas conservaran aspectos claves de su cultura y de su religión. Los pueblos que vivían en regiones montañosas de difícil acceso, como los mixes de Oaxaca, los huicholes y coras de Nayarit y Jalisco y los tarahumaras de Chihuahua, escaparon del dominio español durante siglos y solo fueron dominados indirectamente a través de los misioneros católicos que se establecieron en su zona. Algo parecido sucedió con los yaquis, los seris y los pápagos de la zona desértica de Sonora.

Con los españoles llegaron nuevas plantas (trigo y arroz) y animales (vacas, cerdos, ovejas, chivos, caballos y burros), ideas e instituciones (gobernador de los pueblos indígenas, cofradías, mayordomías), tecnologías y objetos y la religión católica. Casi todos los pueblos indígenas fueron evangelizados por los misioneros católicos, y sus

antiguas religiones fueron perseguidas y eliminadas. Sin embargo, las viejas creencias terminaron combinándose con las creencias católicas y surgieron nuevas religiones híbridas que han perdurado hasta hoy. Muchos indígenas se casaron con los africanos llevados a México como esclavos de los españoles. Los africanos así podían conseguir su libertad y los indígenas adaptaron ideas, costumbres, instrumentos y formas musicales africanas.

4.3 Los indígenas en el México independiente

El Estado-nación mexicano proclamó la igualdad de todos sus habitantes, lo que en teoría debía favorecer a los indígenas al librarlos del estatus de inferioridad. En la práctica, las élites criollas, luego mestizas, que gobernaron el país, utilizaron la igualdad para atar elementos fundamentales de la vida y la seguridad de las comunidades indígenas, lo que puso en serio peligro su supervivencia. Sin embargo, los indígenas no fueron víctimas pasivas de estos gobiernos, sino que participaron activamente desde el principio en la política para defender sus intereses y posteriormente organizaron importantes rebeliones. Muchos indígenas formaron parte del ejército y lucharon por la independencia del país y la idea de la igualdad de todos los mexicanos para poder librarse de los tributos y cargas que les imponía el régimen colonial por el solo hecho de ser indios. La idea de igualdad fue compartida también por muchos otros grupos del país: criollos, negros, mestizos y mulatos. Sin embargo, la igualdad era difícil de conseguirse en un país con la pluralidad cultural y étnica de México. Para los grupos criollos, y más adelante mestizos, que gobernaron el país, la igualdad significaba homogeneidad y se definía por ellos a partir de su propia cultura y su identidad étnica. Según ellos, todos los mexicanos debían ser iguales porque todos debían tener la misma cultura occidental, hablar la lengua española y practicar la religión católica. Los indígenas no cumplían con estas nuevas condiciones impuestas y su existencia empezó a considerarse como un “problema”, ya que su atraso y diferencia cultural eran un obstáculo para el progreso. Se decidió que el objetivo del gobierno debía ser lograr la homogeneidad cultural de todos los mexicanos y que debían terminar con la pluralidad cultural del país.

Los gobiernos liberales desconocieron legalmente las corporaciones, incluyendo a la Iglesia, y a las comunidades indígenas les negaron su derecho de propiedad; un

derecho que el régimen colonial español les había respetado. A partir de mediados del siglo XIX comenzaron los grandes despojos de tierras indígenas en todo México y se impuso el español como lengua nacional. La pérdida de las tierras y la política lingüística discriminatoria amenazaron la supervivencia de las comunidades indígenas y estallaron varias rebeliones indígenas. Estas rebeliones confirmaron a muchos liberales que era indispensable terminar con los indios, a quienes veían como salvajes que amenazaban la paz, la unidad y el progreso de la nación. Las políticas “etnocidas” de los gobiernos decimonónicos, que culminaron con el gobierno de Porfirio Díaz, cumplieron parcialmente su objetivo: durante este período la población mexicana pasó de ser mayoritariamente indígena a ser mayoritariamente no indígena o mestiza.

Año	Total	Indígenas	%	Mestizos	%	Europeos	%
1808	6 162 985	3 676 281	60	1 388 706	23	1 097 998	18
1885	10 447 984	3 970 234	38	4 492 633	43	1 985 117	19
1921	14 334 780	4 179 449	29	8 504 541	59	1 404 718	12

Tabla 2: México: composición étnica reflejada en los censos de 1808, 1885 y 1921. Fuente: Sierra, 1982.

Observando la tabla 2, que muestra los censos de la época, aunque no son completamente confiables, entre 1808 y 1921, la población indígena bajó del 60 % al 29 % y la población mestiza aumentó del 23 % al 59 %. Los indios no fueron masacrados ni murieron en grandes cantidades, sino que parece que la única explicación posible de este cambio es que dejaron de definirse como indígenas y pasaron a considerarse mestizos. Esto se debe a un cambio cultural e identitario. Los millones de mexicanos que se convirtieron en mestizos aprendieron a hablar castellano, dejaron de hablar las lenguas indígenas, cambiaron su estilo de vestir y en muchos casos su lugar de residencia también; en fin, modificaron su definición identitaria para dejar de considerarse miembros de una comunidad indígena y pasar a considerarse ciudadanos de la nación mexicana. El antropólogo Guillermo Bonfil (1987) se refiere a este proceso como “desindianización” y afirma que a estas personas se les obligó a abandonar su identidad y su cultura indígenas.

El proceso de mestizaje en el México moderno ha supuesto un cambio cultural e identitario impulsado desde el Estado. Bonfil (1987) señala que este cambio no fue tan absoluto como parece o como lo quiere hacer creer la ideología del mestizaje, que identificaba la identidad nacional con la identidad del grupo definido como mestizo. Muchos de estos nuevos mestizos siguieron viviendo en las mismas comunidades de antes y siguieron defendiendo su identidad étnica local, centrada en la figura de su santo patrono y en la defensa de sus tierras. Navarrete Linares (2008) señala que desde entonces la frontera entre indígena y mestizo ha sido bastante tenue y permeable, permitiendo que grupos e individuos se muevan de un lado a otro según las circunstancias políticas.

4.4 El siglo XX

Los conflictos creados por las políticas liberales en el siglo XIX estallaron en la revolución de 1910. Diferentes grupos de campesinos e indígenas de diversas regiones del país se rebelaron y lucharon por la restitución de las tierras de sus comunidades. La Constitución de 1917 reconoció oficialmente en el artículo 27 la existencia de la propiedad comunitaria bajo la forma del ejido. Con la promesa de la restitución de las tierras que habían sido despojadas a las comunidades durante el siglo XIX, se abrió un camino legal y pacífico para la solución de los conflictos agrarios y se cerró el ciclo de rebeliones del siglo XIX.

Pese a la modificación en la política agraria, el régimen revolucionario continuó aspectos claves de las políticas de los gobiernos liberales respecto a los indígenas. La pluralidad cultural y étnica siguió siendo un problema nacional y un obstáculo para el progreso y la homogeneización de la población mexicana. Es por eso por lo que la “integración” de los indígenas siguió siendo el objetivo de las políticas culturales, educativas y sociales del gobierno revolucionario. El nuevo régimen reconoció la aportación cultural de los indígenas a la nación y fomentó el orgullo de los mexicanos por el glorioso pasado prehispánico, algo que ya se había comenzado a hacer desde el gobierno de Porfirio Díaz.

Entre los años 30 y 40 del siglo XX el régimen revolucionario pretendió lograr la integración de los indígenas a través de la ciencia, la acción social y la educación.

Esta política fue institucionalizada con la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) y se aplicó durante tres décadas. A partir de los años 70, esta política entró en crisis y ha sido abandonada oficialmente por el Estado. El régimen incorporó a las comunidades indígenas a su sistema político, y reconoció a sus autoridades tradicionales a cambio de que fueran leales al gobierno y su partido. Igualmente, las comunidades indígenas fueron integradas a las organizaciones campesinas del partido oficial y en los años 70 se crearon consejos indígenas que supuestamente habrían de representar a los diferentes pueblos del país.

Las políticas oficiales y el desarrollo económico de México a lo largo del siglo XX continuaron y aceleraron el proceso de mestizaje. Muchos abandonaron sus lenguas indígenas y adaptaron las formas de vestir y de comportarse de los mestizos. Navarrete Linares (2008: 44) observa que este proceso de “mestización” se ha modificado en los últimos 30 años. Las más recientes generaciones de indígenas que han emigrado a las ciudades o a trabajar en granjas en otras regiones de México y EE.UU. no han abandonado sus idiomas como lo habían hecho las generaciones anteriores, sino que han redefinido y fortalecido sus identidades indígenas.

El desarrollo económico de México en la segunda mitad del siglo XX no benefició tanto a los indígenas como a otros sectores de la población mexicana debido a su aislamiento geográfico, su dedicación a la agricultura y por la continuación de actitudes racistas y discriminatorias en las regiones donde vivían. La situación indígena ha empeorado en las últimas dos décadas debido a que el gobierno mexicano ha abandonado las políticas agrarias establecidas después de la Revolución y ha terminado con el reparto agrario, al tiempo que ha eliminado los subsidios y la protección comercial que antes daba a los productores agrícolas de las comunidades campesinas, mestizas e indígenas. Se ha producido una crisis en la agricultura tradicional de estas comunidades, para las que ya no es redituable económicamente plantar maíz.

A principios del siglo XXI, México sigue siendo un país cultural y étnicamente plural, pero al mismo tiempo es una nación desigual, como lo ha sido durante siglos.

5. Las comunidades indígenas, hoy

La vida social y política de los indígenas mexicanos gira alrededor de su comunidad, pueblo y comarca donde nacieron. Las comunidades son el centro de la identidad étnica de los indígenas, que se definen en primer lugar como pertenecientes a su pueblo particular y por lo tanto se diferencian de sus vecinos, aunque estos hablen su misma lengua y tengan una cultura muy parecida. La relevancia que tiene una comunidad para los indígenas se puede observar en una gran parte de los que han emigrado de manera temporal o permanente; su comunidad original sigue siendo un punto de referencia insoslayable en su vida: procuran volver para las grandes fiestas, muchos siguen buscando en ella a su cónyuge, envían dinero para ayudar a sus familiares y contribuyen a las fiestas y obras colectivas del pueblo.

El territorio y la tierra son un punto inseparable de la comunidad indígena. Los pueblos indígenas han vivido de la agricultura desde hace miles de años y por eso las tierras y el cultivo se han vuelto fundamentales para su supervivencia y la continuidad de la comunidad. Debido al papel central de la agricultura en la vida indígena, la historia de las comunidades es inseparable de la defensa de sus tierras. Hay que señalar que la defensa de las tierras de la comunidad incluye los campos para el cultivo, bosques, montañas y tierras no cultivadas que las rodean, llamadas generalmente “monte”, así como fuentes de agua. Hoy se prefiere el concepto de “territorio” ya que engloba todos estos ámbitos, los recursos minerales del subsuelo, y es más amplio que la noción de “tierra”, que suele asociarse con los campos agrícolas. Las principales formas de propiedad de la tierra en las comunidades indígenas son la comunal y la ejidal. La comunidad en su conjunto es dueña de las tierras y del monte, y asigna parcelas a las familias que la integran para que las cultiven por su cuenta. Las familias pueden conservar las parcelas durante varias generaciones, pero no pueden venderlas ni separarlas legalmente de la tierra comunal. Esta forma de organización ha contribuido a mantener la unidad y a fortalecer la comunalidad porque las luchas por la defensa de la tierra han sido colectivas y se han vinculado con la supervivencia misma de la comunidad. El territorio se relaciona de diferentes maneras con la vida de las comunidades: cada comunidad relata historias de cómo fue fundado su pueblo, ya fuera por la decisión de un grupo de inmigrantes que venían de otro territorio o por la elección de su santo patrono, que se apareció o decidió quedarse a vivir en ese lugar e incluso que creó él

mismo el territorio. Estas historias establecen una vinculación directa entre el territorio y la historia e identidad de la comunidad. Las relaciones de los pueblos indígenas con su territorio no siempre pueden ser armónicas. Han existido conflictos dentro de las propias comunidades por el reparto de la tierra; el crecimiento de la población en las comunidades ha contribuido en algunos casos a agotar y destruir sus recursos naturales.

Otro elemento central en la comunidad indígena son sus formas de gobierno y las obligaciones que tienen las autoridades y los miembros de las comunidades. La organización interna de las comunidades indígenas varía de pueblo a pueblo. Tradicionalmente, cada comunidad indígena ha tenido sus propias autoridades, electas de acuerdo con las costumbres locales. Las comunidades mesoamericanas tenían dirigentes hereditarios que eran miembros de ciertas familias nobles del pueblo. Durante el período colonial, estos dirigentes tradicionales desaparecieron por completo y fueron sustituidos por nuevos gobernantes indígenas nombrados o aprobados por los españoles. Las formas de gobierno prehispánicas se combinaron con instituciones y cargos impuestos por los españoles como los cabildos, las mayordomías y las gubernaturas. El Estado mexicano independiente impuso en el siglo XX la organización municipal con sus propios cargos: presidente municipal, síndico, agente municipal, secretario del ayuntamiento. La Ley Agraria creó los ejidos, con su comisario y su asamblea ejidal. Las comunidades indígenas adoptaron estas formas de organización y las combinaron con sus formas tradicionales de gobierno. El resultado son los complejos sistemas de cargos que combinan los elementos religiosos y civiles. Los sistemas normalmente están compuestos por los consejos de ancianos o principales que representan la autoridad suprema en muchos pueblos. Le siguen las asambleas comunitarias, que reúnen a todos los adultos varones de la comunidad y donde se discuten los asuntos que afectan a todos. Los cargos “externos” que tienen que ver con la estructura del gobierno nacional pueden ser abordados de dos maneras: sustituyendo los cargos tradicionales o siendo su complemento. También existen comunidades indígenas que no se han podido organizar como municipios y que son gobernadas por las autoridades municipales de otros pueblos o ciudades que en muchos casos no son indígenas. Los pueblos del norte del país, originariamente, no tuvieron gobernantes. Los misioneros católicos y las autoridades españolas les impusieron una forma de gobierno más jerárquica.

Los sistemas de cargo consisten en una jerarquía de puestos religiosos y políticos que van desde los muy modestos hasta los más elevados. Este sistema puede ser concebido como una pirámide, ya que los miembros de la comunidad a lo largo de su vida van ascendiendo y ocupando cargos civiles y religiosos cada vez más relevantes. Para poder ascender, es necesario que el individuo demuestre compromiso y responsabilidad, así como disponibilidad a trabajar gratuitamente para cumplir sus funciones y también a financiar y organizar fiestas. Estos gastos van creciendo conforme más alto es el cargo que ocupa el individuo. Así es que los gobernantes conciben su cargo como un espacio para servir a la comunidad y no como una posición para beneficiarse personalmente.

El consejo de ancianos o de principales es la autoridad suprema en muchas comunidades. Está integrado, por lo general, por varones que han ocupado los cargos más elevados del sistema de cargos. Suelen ser de avanzada edad y tienen un gran prestigio en la comunidad. Existe la posibilidad de integración de un joven a este consejo, que se considera en este caso como “anciano” aunque no tenga esa edad. Estos consejos suelen ser conservadores y defienden las costumbres y tradiciones del pueblo frente a los cambios que vienen de afuera o de adentro.

En las asambleas comunitarias se discuten y deciden los asuntos de la comunidad, y en los últimos años han cobrado creciente peso. Las asambleas incluyen a los varones adultos, en ocasiones solo si están casados, y no todos los miembros tienen el mismo peso en las decisiones. La voz de los principales o ancianos tiene mayor influencia en las decisiones comunitarias. Recientemente han adquirido creciente prestigio e influencia las personas con riqueza y educación y los maestros. Estos individuos y grupos influyentes pueden manipular o presionar a la asamblea para que tome decisiones que les convienen e incluso expulsar a los miembros que no estén de acuerdo con sus posiciones.

El consenso es otro mecanismo relevante para la comunalidad. Con él se pretende buscar el acuerdo de todos los participantes para tomar una decisión, con el objetivo de mantener la unidad de la comunidad y evitar que se divida y se debilite frente al mundo exterior. Cuando el acuerdo es imposible y la comunidad puede quedar paralizada e incapaz de resolver sus problemas, se produce la agudización de los conflictos y la expulsión de la parte minoritaria o más débil.

Estos sistemas de gobierno de las comunidades indígenas conviven, cooperan y a veces se enfrentan con los gobiernos municipales, estatales y federal. Los distintos pueblos indígenas tienen diferentes formas de interactuar con las autoridades externas, dependiendo de la historia de sus relaciones con el gobierno y de sus características regionales.

Otro elemento decisivo para la comunidad indígena es la participación de todos sus miembros en las labores colectivas. Esto se concibe como obligación y requisito para que una persona pueda ser considerada como miembro pleno de la comunidad. El trabajo llamado *tequio*, *mano vuelta*, *gozona* o *tarea* no es remunerado y se considera obligatorio. Este trabajo consiste en la realización de obras colectivas de beneficio general (como por ejemplo la construcción de caminos, edificios públicos, obras de drenaje y electrificación, clínicas, iglesias y capillas, etc.) por todos los adultos varones. Este tipo de trabajo ha sido considerado como un rasgo esencial de la identidad y los valores indígenas ya que refuerza la idea de unidad de la comunidad. A los miembros que no quieren cumplir con el trabajo colectivo se les castiga multándolos, quitándoles sus tierras comunitarias o expulsándolos del pueblo.

Los sistemas de justicia permiten resolver los conflictos entre los miembros de la comunidad. Se trata de un elemento esencial más en la vida de la comunidad indígena. Ya que estos sistemas de justicia no están escritos, se les llama *usos y costumbres*. Se les conoce también como sistemas “consuetudinarios”, porque se construyeron gradualmente por medio de la resolución de casos particulares. Eso no significa que las comunidades indígenas queden fuera de la jurisdicción de las leyes y tribunales mexicanos. Las autoridades indígenas están subordinadas a las autoridades municipales, estatales y nacionales. Los sistemas jurídicos indígenas se limitan a los conflictos entre los miembros de la comunidad y a delitos y problemas menores. Los delitos graves como homicidio o narcotráfico pasan a la jurisdicción de los tribunales estatales o federales. Hay que tener en cuenta que los sistemas jurídicos indígenas son orales y se aplican casuísticamente, caso por caso, y por eso no están sistematizados ni constituyen normas universales que deban aplicarse siempre.

Las comunidades indígenas han experimentado cambios como el resto de la sociedad mexicana. La explosión demográfica les afectó de manera que la tierra no alcanza

para todos y la agricultura del maíz es cada vez menos rentable e insuficiente para alimentarse. Tampoco hay suficientes cargos para todos los miembros de algunas comunidades y se quedan excluidos del sistema. Los hombres han dejado las comunidades para trabajar en las ciudades y las mujeres han tenido que encargarse de labores que antes eran exclusivas de los varones. En las últimas décadas también han surgido movimientos políticos indígenas que se oponen a los cacicazgos y reclaman nuevas formas de gobierno y de convivencia.

5.1 Las cosmovisiones indígenas

La visión del cosmos o del mundo es conocida por los antropólogos como “cosmovisión”. La cosmovisión de las culturas indígenas tiene que ver con la manera como se explican los fenómenos naturales, se relacionan con la naturaleza, organizan su vida social y religiosa, se comportan en el mundo y se relacionan con los dioses y otros entes. Cada pueblo tiene una cosmovisión particular relacionada con su lengua, historia y medio natural. Sin embargo, las cosmovisiones indígenas comparten muchos elementos esenciales: casi todos los pueblos consideran que los seres de este mundo tienen elementos o fuerzas calientes y fríos. Los elementos calientes se asocian con el sol, el cielo, los varones, el orden, la luz, la vida; los fríos, con la luna, la tierra, las mujeres, el desorden, la oscuridad y la muerte. En general, la idea de equilibrio es fundamental para las cosmovisiones indígenas que conciben el cosmos como una realidad en constante movimiento y en perpetuo cambio. La labor de los seres humanos es mantener este movimiento en una relativa armonía que impida desajustes y catástrofes.

Otra forma de mantener la armonía es mediante el culto a los dioses, que incluyen las deidades y santos católicos junto con las antiguas deidades indígenas, como los señores de la lluvia y los dueños del monte y de los animales. Las relaciones con los dioses se basan en el principio de reciprocidad: hay que dar para recibir y nunca hay que dejar de agradecer lo recibido. Si los dioses no recibiesen ofrendas y sacrificios de los hombres, simplemente dejarían de ofrecerles sus dones y la vida humana no podría continuar.

Según las cosmovisiones indígenas, el mundo está poblado por fuerzas anímicas que habitan en seres humanos, dioses, animales e incluso objetos inanimados como las montañas o las piedras. La creencia de que una persona y un animal pueden compartir un alma porque nacieron el mismo día está generalizada por todo lo que era Mesoamérica y vincula a la sociedad humana con la naturaleza.

Los mitos o historias sagradas son otro elemento destacable en las cosmovisiones indígenas. Se trata de narraciones que relatan el origen del mundo y de los seres que lo habitan como los dioses, los seres humanos, las plantas y los elementos significativos del paisaje y el territorio de las comunidades. Estas narraciones son relatadas con ocasión de las fiestas y ceremonias religiosas. Hablan no solo del pasado más remoto del origen del mundo, sino también del presente, ya que a través de estas narraciones los indígenas explican y ordenan su mundo, definen las características que tienen ellos mismos y los otros pueblos con los que conviven, las de los animales y plantas y también las de los dioses.

5.2 Las religiones indígenas

Según Navarrete Linares (2008: 85), las religiones de los pueblos indígenas representan una aplicación práctica de las ideas y concepciones contenidas en estas. La religión dentro de estas comunidades es el resultado de una larga y compleja historia que une elementos de origen prehispánico y los componentes católicos que son el resultado directo de la cristianización impuesta por los conquistadores a partir del siglo XVI. Así es que las figuras divinas de Cristo y la Virgen María y la cruz han sido reinterpretadas por los indígenas de acuerdo con sus cosmovisiones. Ellos asocian al Cristo con el Sol y con el polo caliente y masculino del mundo, mientras que la Virgen se vincula con la Luna y con el polo frío y femenino, por lo que a veces son tratados como una deidad dual, como hermanos e incluso como pareja. Los elementos prehispánicos y cristianos conviven y dialogan, aunque muchas veces ocupan ámbitos diferentes de la vida comunitaria. De ahí que las religiones indígenas hayan sido llamadas “indocristianas” mixtas o híbridas y en muchas comunidades son conocidas simplemente como la “costumbre”.

La mayoría de la población indígena se reconoce formalmente como católica, pero existe una notable minoría que no lo hace, sobre todo en los pueblos que fueron cristianizados durante menos tiempo, como el huichol y el tarahumara. Los protestantes son el otro grupo religioso más numeroso dentro de la población indígena.

La religión y la identidad de una comunidad indígena van siempre unidas. Cada comunidad tiene su santo patrono y el culto que le rinden es fundamental para reforzar el sentimiento de pertenencia de sus miembros y para definir sus diferencias con las otras comunidades. Warman (1972) destaca que las festividades importantes son la Semana Santa, las celebraciones de la Santa Cruz, las danzas de Moros y Cristianos y de la Conquista. En todas estas celebraciones se puede observar una fusión entre las religiones prehispánicas y el catolicismo. Así por ejemplo, la Semana Santa representa el combate entre la fuerza solar y caliente de Cristo, identificado con la propia comunidad, y la fuerza terrestre y fría del Diablo, representada por la sociedad no indígena que rodea la comunidad y la amenaza. Las celebraciones de la Santa Cruz, a principios de mayo, se asocian con la llegada de la época de lluvias y la siembra y sirven para rendir culto a los dioses de origen prehispánico como los dueños de la lluvia y el monte y los espíritus de la vegetación. Estas fiestas se celebran en las milpas o cuevas donde residen los dioses y se festejan lejos de los pueblos para establecer de esta manera una distinción entre el culto realizado en la iglesia y el pueblo, que es más católico, y el realizado en la milpa y el monte. Las danzas de Moros y Cristianos y las de la Conquista son una clara muestra de que las identidades indígenas modernas han asimilado elementos e identidades de origen europeo (Warman, 1972). Se trata de fiestas originarias de España que conmemoran la victoria de los españoles católicos frente a los musulmanes en la Edad Media. Estas danzas llegaron a México en el siglo XVI con los españoles, que las usaron para celebrar su victoria sobre los indígenas, a quienes identificaban con los infieles musulmanes. Lo interesante es que hasta el día de hoy muchos pueblos indígenas las celebran y se identifican con los cristianos vencedores frente a sus enemigos infieles, que pueden ser los indígenas prehispánicos, otros pueblos vecinos o enemigos extranjeros como los franceses. Otras fiestas señaladas son las fiestas del fin de año, cuando se renuevan las posiciones en toda la jerarquía civil y religiosa, y diferentes

ceremonias religiosas y mágicas vinculadas con la vida cotidiana, como por ejemplo rituales de curación, de adivinación, etc.

Warman (2003) indica que todas estas fiestas y celebraciones suponen un gasto económico considerable para la comunidad. De ahí viene la importancia de la economía “ceremonial”, que consiste en contribuciones individuales de dinero de los miembros de la comunidad a los gastos de las grandes fiestas comunitarias celebradas durante el año. Se considera que este sistema refuerza el sentimiento de pertenencia a la comunidad y la identidad colectiva y al mismo tiempo no se privilegia el enriquecimiento individual y la búsqueda de ganancias.

Según Navarrete Linares (2008), otro grupo religioso numeroso es el de los protestantes, que ha conseguido un número de adeptos creciente en las últimas décadas. Esto se debe a varias razones, entre las cuales las principales son la expresión de una disidencia política y la búsqueda de cambios en este terreno: los grupos que no están contentos con el sistema de cargos dentro de la comunidad suelen expresarlo convirtiéndose a una religión protestante. Esta conversión conlleva el rechazo de los cargos tradicionales, ya no se participa en el sistema de trabajo comunitario y no se rinde el culto colectivo al santo patrono. La consecuencia directa es la expulsión de los nuevos protestantes de la comunidad porque ya no están cumpliendo con sus deberes, aunque existen comunidades (por ejemplo algunas otomíes de Hidalgo) que han llegado a acuerdos con los protestantes. En otros casos son las mujeres las que cambian de religión en busca de una mejor posición en las sociedades indígenas. Esto se debe no solo al hecho de que el sistema de cargos indígena privilegia a los hombres y margina a las mujeres, sino también a la violencia que sufren a causa del alto consumo de alcohol de sus maridos durante las ceremonias religiosas y festividades celebradas en la comunidad.

En fin, las conversiones al protestantismo son un aspecto más de las profundas transformaciones que han experimentado las sociedades indígenas en las últimas décadas y que las llevan a la definición de nuevas identidades y nuevas formas de ser indígena.

5.3 La situación socioeconómica de los indígenas

La situación socioeconómica de los indígenas actualmente es precaria. Son en promedio más pobres que el resto de los mexicanos, y sus salarios, cuando los tienen, son más bajos. En general tienen menos educación que los demás, más hombres y, sobre todo, mujeres indígenas son analfabetas y tienen menos acceso a los servicios de salud. También es mayor el número de hogares indígenas que no cuentan con luz eléctrica, agua potable ni drenaje. Esta marginación y pobreza tienen causas muy profundas tanto internas como externas y son producto de su relación con el resto de la sociedad mexicana.

Se considera que las principales causas externas de la marginación indígena han sido, desde hace ya siglos, la discriminación, la explotación y el despojo. Debido sobre todo a los despojos que han sufrido muchas comunidades durante siglos, muchos pueblos indígenas se han visto obligados a migrar a las regiones más agrestes y aisladas del país como serranías, bosques y desiertos. En la mayoría de estas regiones los indígenas consiguieron mantener una cierta autonomía, pero no la autosuficiencia ya que las tierras y las condiciones climáticas no eran adecuadas para una buena producción agrícola o de caza y recolección. El resultado de todo esto es un alto número de indígenas que vive en pequeñas rancherías o comarcas de menos de 100 habitantes que están aisladas de los mayores centros de población. Al gobierno le resulta muy caro llevar servicios a estas comunidades pequeñas, así que carecen de electricidad, agua potable y drenaje.

Además de las causas externas de la marginación indígena existen también las internas. Una de ellas son los conflictos intercomunitarios por el control de la tierra, de los bosques y de las fuentes de agua. Las comunidades han competido unas contra otras con el fin de tener acceso a los recursos que requieren para sobrevivir. Según varios antropólogos, otra causa interna de la marginación indígena es la economía ceremonial, que hace que los indígenas gasten dinero en fiestas y rituales y no lo inviertan de manera productiva para mejorar sus niveles de vida.

Otras formas en que se expresa la marginación se relacionan con el menor acceso de los indígenas a los servicios básicos, como son la educación y la salud. En la

educación, por ejemplo, mientras que el 6.9 %¹ de la población nacional mayor de 15 años no sabe leer, el 21.5 % de los indígenas son analfabetos. Entre las mujeres la cifra aumenta aún más: el analfabetismo asciende al 26.8 %. En este terreno existen grandes desigualdades entre los estados: en Guerrero, por ejemplo, el analfabetismo de los indígenas asciende al 51.1 %, en Chihuahua, al 47.9 %, y en Quintana Roo, al 16.8 %. En cuanto a la escuela, no asiste el 12.8 % de la población indígena entre 6 y 14 años. En el estado de Chihuahua el 30.9 % de los niños indígenas no está escolarizado, y en Chiapas el 19.9 %, mientras que en Quintana Roo es apenas el 6.9 %. Entre los mayores, el número de los que no asistieron a la escuela es aún más alto: el 25.8 % a nivel nacional, el 45.4 % en Guerrero y el 40.8 % en Chihuahua, mientras que en Quintana Roo es del 13.7 %. Otro indicador significativo de la marginación indígena es el porcentaje de alumnos que no avanzan en los grados escolares de acuerdo con su edad o que no logran completar la primaria. Sin embargo, el municipio zapoteca de Guelatao de Juárez, Oaxaca, se encuentra entre los cinco con un índice educativo más alto en todo México, lo que indica que el rezago no es el mismo en todas las comunidades indígenas.

Población analfabeta de 15 a 64 años				
	2000	%	2010	%
Nacional	4 392 339	7.6	3 968 172	6.9
Indígena	1 351 897	23.9	1 220 511	21.5
Hombres	458 726	16.8	426 307	15.7
Mujeres	893 171	30.6	794 204	26.8

Tabla 3: Población indígena y nacional analfabeta de 15 a 64 años, México 2000-2010. Fuente: Censo de Población y Vivienda 2000 y 2010.

Asistencia escolar de 6 a 14 años		
	Total	%
Nacional	18 201 308	94.7
Indígena	2 049 611	87.2

Tabla 4: Porcentaje de población indígena y nacional de 6 a 14 años que asiste a la escuela, México 2005. Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010.

¹ Según el Censo de Población y Vivienda de 2010.

La desventaja de los indígenas en el terreno educativo se debe a la tradicional desatención que han recibido por parte del gobierno: por hablar una lengua diferente y por vivir en las regiones más remotas del país, las comunidades indígenas no han contado con los mismos servicios educativos que otros grupos y comunidades. En muchos poblados, las escuelas son demasiado pequeñas para tener todos los grados ya que es caro y poco eficiente para el gobierno proporcionar servicios educativos a las comunidades indígenas pequeñas. A este factor económico hay que añadir otros de índole cultural. Tradicionalmente la educación se ha impartido en español, lo que ha dificultado el avance de los niños indígenas para los que esta es una segunda lengua. Pese al desarrollo de la educación bilingüe en las últimas décadas, sobre lo que hablaremos con más detalle en el capítulo 4, los grados superiores de primaria y casi toda la educación media se siguen impartiendo únicamente en español. Por otro lado, los contenidos de la educación están vinculados con una cultura urbana y muchas veces no tienen relación con la cultura campesina e indígena, por lo que resultan poco atractivos y comprensibles para los alumnos de las comunidades. Todo esto explica por qué la educación ha sido uno de los medios fundamentales de *aculturación o desindianización*. Los niños y jóvenes indígenas que tienen éxito en el sistema escolar muchas veces se ven forzados a abandonar su cultura original y a adoptar la cultura nacional. En muchos casos el avance educativo los aleja de sus comunidades simplemente porque las preparatorias y universidades se encuentran lejos. Algunos vuelven y buscan maneras de intervenir positivamente en la vida de sus comunidades, aprovechando los conocimientos adquiridos en la escuela, mientras que otros se quedan lejos y pierden sus vínculos con la comunidad.

Nivel de instrucción					
	Sin instrucción	Primaria completa	Secundaria completa	Media superior	Superior
Nacional	3 859 126	11 171 236	14 299 439	12 517 010	9 091 209
Indígena	1 079 863	1 126 099	960 986	607 783	275 268

Tabla 5: Nivel de instrucción de la población indígena de 15 a 64 años, México 2005. Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010.

En la educación, como en otros terrenos, los indígenas se enfrentan al dilema de escoger entre la mejoría social y la conservación de su identidad. En muchas ocasiones la mejoría en términos educativos y económicos suele implicar la renuncia a su identidad y a aspectos destacados de su cultura. Por ese motivo, la Secretaría de Educación Pública ha intentado en los últimos años definir un nuevo tipo de educación para los indígenas que tome en cuenta su cultura y sus valores (ver capítulos 2 y 4). Igualmente, en algunos municipios autónomos de Chiapas se han creado escuelas dirigidas por los propios indígenas cuyos programas reflejan las preocupaciones y los valores de sus comunidades. Lo que queda pendiente es introducir los contenidos pluriculturales en la educación del resto de los mexicanos.

Junto con la educación, otro punto débil en la marginación indígena es la salud. Más niños indígenas mueren antes de cumplir un año y hasta el 80 % de los niños indígenas menores de cinco años padecen desnutrición, lo que afecta a su salud y a sus posibilidades educativas. Además, los indígenas tienen una esperanza de vida menor a la de la población en general. También mueren con mayor frecuencia de enfermedades infecciosas curables como las gastrointestinales y las pulmonares, lo que muestra que tienen menor acceso a tratamiento médico y refleja que un menor número de sus viviendas tiene agua potable y otros servicios higiénicos. Otro problema de salud que afecta a las comunidades indígenas es el alcoholismo, que no solo daña la salud sino que genera violencia doméstica y afecta a mujeres y menores. Los problemas de salud se deben sobre todo a la falta de inversión pública en clínicas y hospitales de regiones indígenas, un menor número de médicos y menor capacidad de los indígenas para adquirir medicamentos o pagar atención médica privada. Estos problemas se deben, asimismo, a las diferencias entre las concepciones indígenas de la salud y la enfermedad y las concepciones de la medicina moderna, pero también al hecho de que existe un buen número de pacientes indígenas que no dominan el español y la inmensa mayoría de los doctores tampoco tienen conocimientos de las lenguas nativas. Todo esto hace difícil la comunicación y afecta a la atención médica dispensada a los indígenas.

En suma, para poder establecer una nueva relación de los indígenas con el resto de la sociedad mexicana, se requieren profundas transformaciones en la vida política, económica, social y cultural. Navarrete Linares (2008) concluye que para dar a los indígenas el lugar que demandan y merecen ocupar en la sociedad mexicana, hay que dárselo también a todos los grupos diferentes que habitan en México, y así se reconocería realmente el carácter plural del país y se redefinirían las relaciones políticas, económicas y sociales en función de ese carácter. Para que México pueda ser de verdad un país pluricultural, es necesario que todos los mexicanos modifiquen sus actitudes hacia los que son diferentes para aprender a convivir. Todos tienen que ser más tolerantes y estar dispuestos a aceptar y respetar a quienes hablan, piensan y se visten diferente, así como a entablar un diálogo constante con los que son distintos.

6. Las comunidades indígenas de triquis, mazatecos, mayas, tlapanecos y tzeltales

En la parte introductoria de esta tesis ya hemos mencionado ciertas estadísticas respecto a las comunidades indígenas. El censo de 2010 describe que de 112.3 millones de habitantes en México, hay 15.7 millones de mexicanos de tres años y más que, de acuerdo a su cultura, se consideran indígenas. Asimismo, 6.6 millones de personas hablan una lengua indígena en la vida cotidiana y las diez entidades con mayor proporción de habitantes que hablan lenguas indígenas son Oaxaca, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo, Guerrero, Hidalgo, Puebla, Campeche y San Luis Potosí.

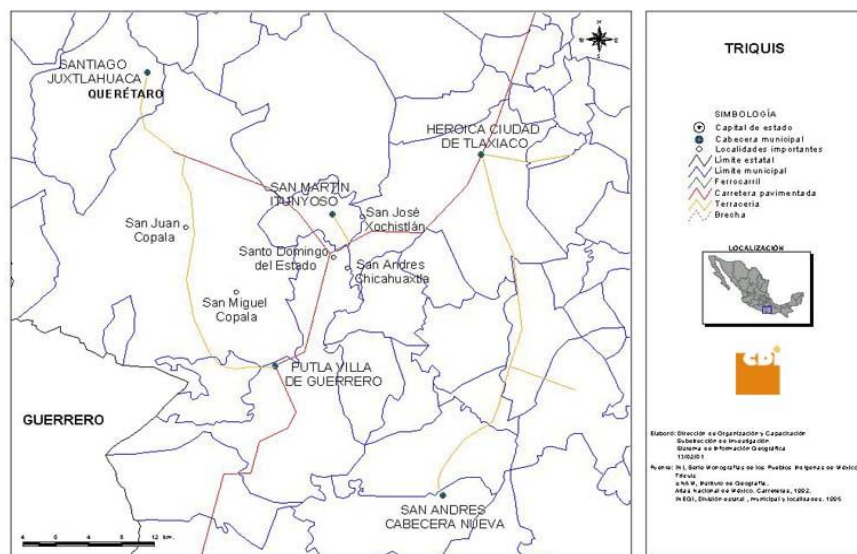
En las dos escuelas donde realicé mi investigación de campo, las comunidades representadas más numerosas fueron los triquis y los mazatecos. Los cuatro estudiantes universitarios que pude entrevistar pertenecen a las comunidades mazateca, maya, tlapaneca y tzeltal. A continuación describo brevemente las características principales de cada comunidad. De esta manera se pretende poner en contexto los resultados de esta tesis (v. la quinta parte).

6.1 Los triquis



Imagen 1: Los triquis de Oaxaca. Fuente: corresponsalesindigenas.blogspot

El pueblo triqui habita el noroeste del estado de Oaxaca y ocupa una superficie de aproximadamente 500 km². Este territorio se divide en dos regiones principales: en la primera (conocida como la región triqui alta), alta y fría, las alturas alcanzan los 2500 metros y los pueblos más grandes de esta región son San Andrés Chicahuaxtla, San Martín Itunyuso y Santo Domingo de Estado. En la segunda, conocida como región baja, las altitudes fluctúan entre los 800 metros en tierra caliente y los 1500 y 2000 metros en la zona templada. El pueblo más importante de esta región es San Juan Copala. Los contrastes climáticos se reflejan en los tipos de cultivo y en la economía general que cada región ha desarrollado.



Mapa 2: Localización de las comunidades triquis. Fuente: www.cdi.gob.mx

Según la propuesta terminológica de Barabas y Bartolomé (1999), los triquis se clasifican como una mesoetnia en razón del número de habitantes que integran. La población de este grupo es relativamente pequeña, apenas supera los 25 000; sin embargo, los conflictos sociales, la violencia y la persistente lucha por la defensa de su territorio han sido los aspectos que han puesto este pueblo en la mira de todo el país.

La sociedad triqui suele ubicarse como parte de la región mixteca alta de Oaxaca y dos de sus características principales son la vitalidad idiomática y la organización socio-territorial. Tal y como señalan Lewin y Sandoval (2007), durante los siglos XVIII y XIX, los triquis fueron objeto de expropiaciones territoriales por parte de mestizos y mixtecos. Los conflictos agrarios en el siglo XX continuaron menguando su territorio. Actualmente el territorio triqui abarca unas 30 503 hectáreas, y está integrado por cinco núcleos agrarios contiguos que, dados los despojos territoriales, se corresponden parcialmente con antiguas estructuras de clanes. Los límites de estos núcleos son las únicas fronteras tangibles tanto dentro como fuera del territorio.

El idioma de la comunidad forma parte de la familia mixteca y del tronco otomangue (Swadesh, 1967: 93-96 y Hopkins, 1984: 30-44). Estudios de inteligibilidad lingüística calcularon que esta lengua se desarrolló como parte de un proceso de separación hace 3 700 años (Arana, 1959: 255-266; Hopkins, 1984; Longacre y Millón, 1961: 1-44; Swadesh, 1967). Las dos principales variedades lingüísticas triquis (de Copala y Chicahuaxtla) se constituyeron hace aproximadamente ocho siglos (Hollenbach, 1980). En la actualidad se reconoce una tercera variedad: la de Itunyoso.

Las tres poblaciones principales triquis son Copala, Chicahuaxtla e Itunyoso.

6.1.1 Breve historia de los triquis

En los tiempos precoloniales la población triqui dependía de Tlaxiaco, una de las cuatro regiones dinásticas de la Mixteca, y pagaba tributos a los mixtecos. Con la llegada de los españoles, se crea el corregimiento de Teposcolula y se sigue ejerciendo el dominio sobre los triquis. La organización de los triquis estaba concentrada en dos cacicazgos, Copala y Chicahuaxtla, que, bajo el dominio

colonial, perdieron cerca de la tercera parte de su territorio usurpado por mestizos y mixtecos (García Alcaraz, 1973: 299-346; Gómez Levy, 1994: 134).

En cuanto al ámbito religioso, la presencia religiosa en la región no prosperó demasiado, en parte debido a los desajustes políticos que durante la Colonia se vivían en Juxtlahuaca, así como por la naturaleza dispersa de los propios asentamientos de esa zona.

Con la Ley de Municipalización de 1822 llegaron cambios drásticos para los triquis. La antigua distinción entre cabildo indígena y ayuntamiento español fue derogada y la sustituyó la subordinación de las comunidades a los poderes municipales. A través de una reestructuración administrativa y política, las comunidades indígenas pasaron a depender de municipios mestizos, y la jurisdicción judicial, hasta entonces en manos de triquis, pasó a ser controlada por los distritos mestizos recién establecidos: Juxtlahuaca, Putla y Tlaxiaco. De esta manera los criollos se apoderaron de parte del territorio de los triquis, quienes les respondieron con la rebelión armada de Hilarión Medina (1833-1837) y la de los triquis de Copala (1844-1847). Hilarión Medina es recordado en la tradición oral actual como uno de los líderes defensores de los triquis. Los sucesos de violencia en la región, así como los enfrentamientos entre los triquis y el ejército por el tráfico de armas y la posesión de tierras, condujeron al bombardeo de Copala en 1956.

En 1981, los triquis de Copala se organizaron en el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) con el objetivo de democratizar el ejercicio del poder en la región. En 2003 este movimiento se convirtió en el Partido Unido Popular (PUP). Algunos exintegrantes del MULT decidieron formar el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui Independiente (MULTI) para participar en la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca en 2006.

Actualmente, la lucha armada en la zona de Copala se ha intensificado y, debido a una larga serie de conflictos políticos y sociales, sus habitantes se han constituido en un Municipio Autónomo. Los conflictos han propiciado la emigración de una parte de la población.

El territorio triqui está política y culturalmente rodeado por asentamientos no indígenas desde los cuales los grupos hegemónicos ejercen el poder político y desde

donde se reproducen las condiciones de discriminación étnica (Lewin y Sandoval, 2007). De ahí que la autonomía de la vida social triqui esté restringida al ámbito local de sus agencias municipales y comunidades.

6.1.2 La identidad triqui

Según el último censo de 2010, actualmente existen 25 883 hablantes de la lengua triqui. El origen del nombre *triqui* es desconocido y los mismos triquis para su lengua usan **xna'ánj nu'**, que quiere decir *la lengua completa*.

Para los triquis, el idioma es el principal diacrítico para diferenciarse de los demás y no utilizan una palabra para referirse a sí mismos en términos de colectividad. El uso de la lengua permite comunicar las diferencias internas del grupo, ya sea para mostrar el origen de la persona o bien para enfatizar la diferencia del grupo al cual se pertenece. Existen tres variedades idiomáticas que coinciden con las tres poblaciones mayores (Copala, Chicahuaxtla e Itunyoso), pero los mismos triquis reconocen que las dos primeras son las más importantes (Good, 1979). Los triquis de Copala insisten en que su variedad es más pura y en que su lengua tiene menos préstamos castellanos. En las reuniones triquis la gente de Copala hace un mayor uso de la lengua propia, lo que los de la parte alta reconocen como una estrategia retórica para comunicar el liderazgo y enfatizar la representatividad social.

Erickson de Hollenbach (2008) señala que las diferencias entre las tres variedades de la lengua triqui se encuentran en los sonidos y en el significado de las palabras. En los sonidos, la variedad de Chicahuaxtla tiene siete vocales y la de Copala solamente cinco, pero en Copala existe una diferencia entre vocales sencillas y dobles (alargamiento vocálico) que en Chicahuaxtla no se da.

Dado que la lengua triqui pertenece a la familia mixteca y al tronco de las lenguas otomangues, hay que tener en cuenta que las palabras de este grupo lingüístico se diferencian solamente por los tonos y tienen rasgos glotales como el saltillo (vocal cortada), la jota suave (vocal aspirada) y la vocal quebrada (vocal rechinada/*creaky voice*). Las palabras son generalmente breves y hay pocos prefijos y sufijos. El tiempo de los verbos se indica al principio del verbo o por medio de un cambio de tono. La mayoría de las mujeres y de los ancianos son prácticamente monolingües,

aunque hay quienes hablan también mixteco. Por las características de su lengua materna, a las madres en las escuelas primarias del ámbito urbano muchas veces se las llama “gritonas” por su manera de expresarse. Los hombres triquis aprendieron el español desde la época colonial porque la mayoría trabajaban como peones en las haciendas. Actualmente el bilingüismo entre el español y la lengua triqui va en aumento.

Muy pocas personas dentro del territorio triqui no hablan la lengua. Es el vehículo de comunicación cotidiana en las comunidades y tiene una funcionalidad en todos los contextos asociados a la “cultura propia”. Las misas, antiguamente oficiadas en latín y después en español, suelen practicarse en triqui. Hay rezos que se han traducido al idioma local y la música de la región se ha llevado a la iglesia. El evangelismo se introdujo en la zona en los años cuarenta y los evangélicos aprendieron triqui, hicieron un alfabeto y produjeron materiales religiosos escritos y de audio. En el ámbito de las nuevas tecnologías existe un *software* para aprender la lengua triqui que ha sido desarrollado por la propia población.

La indumentaria también sirve para mostrar y reconocer el origen de las personas, particularmente el de las mujeres. Existen tres tipos de huipiles entre las mujeres triquis: los de Copala y Chicahuaxtla, largos, mientras que el de Itunyodo es más corto.



Imagen 2: El traje tradicional de triquis de Oaxaca. Fuente: www.cdi.gob.mx

El origen del pueblo triqui está inscrito en un relato que hace alusión a dos grupos que se asentaron en las tierras bajas y altas, respectivamente. Al frente de estos

grupos había un hombre y una mujer, quienes fundaron posteriormente las dos principales poblaciones triqui, Copala y Chicahuaxtla. Las deidades y los rituales religiosos de los triquis tienen el propósito de conservar el equilibrio entre la sociedad y la naturaleza, así como entre las personas mismas. El ritual más importante para el pueblo es el ritual de “petición de lluvias” que adora al Dios del Rayo, se lleva a cabo el 25 de abril y se realiza en distintas cuevas de la región. Con este ritual se formula una petición unánime para que llueva y la tierra vuelva a producir.

Una fuente notable de ingresos para los triquis es la venta de artesanías a los turistas en diferentes estados de México. Las familias comerciantes aumentan su negocio con la compra-venta al mayoreo de artesanías de otros grupos. Otra fuente de ingresos es el cultivo de maíz, frijoles y calabaza, igual que el de café en la zona caliente. Estos productos se comercializan en los diferentes mercados (tianguis) de la zona. Los triquis tienen una forma peculiar de cultivar la tierra, dado que se trabaja entre varias familias, aproximadamente entre 20 y 30 personas, para sembrar milpa en terrenos extensos. Esta forma de organización laboral se denomina “milpa colectiva” o “milpa en compañía”.

6.1.3 Migraciones

Las necesidades económicas, la violencia social y los conflictos políticos, sobre todo en la parte baja, han sido las causas principales de la migración de los triquis por el territorio mexicano (Lewin y Sandoval, 2007: 35). Los destinos migratorios de la población triqui corresponden a la zona norte de México (Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur), al Estado de México y al Distrito Federal. El destino migratorio y la actividad laboral de los triquis varía de acuerdo con su origen en Oaxaca: los migrantes de Copala se hallan principalmente en el norte del país (en actividades agrícolas), mientras que los de Chicahuaxtla radican en el Distrito Federal y en el Estado de México (en el ejército o en la policía bancaria).

En San Quintín, Baja California, existe la comunidad Nueva San Juan Copala, que alberga unas 1500 personas. Las celebraciones de esta comunidad reúnen a finales de

junio a la población triqui que proviene sobre todo del Valle de San Quintín, de Ensenada y otras poblaciones de Baja California.

En Oaxaca, la migración ha repercutido en la organización social de las comunidades; en algunas ha implicado el abandono de la escuela y la pérdida de la lengua.

6.2 Los mazatecos

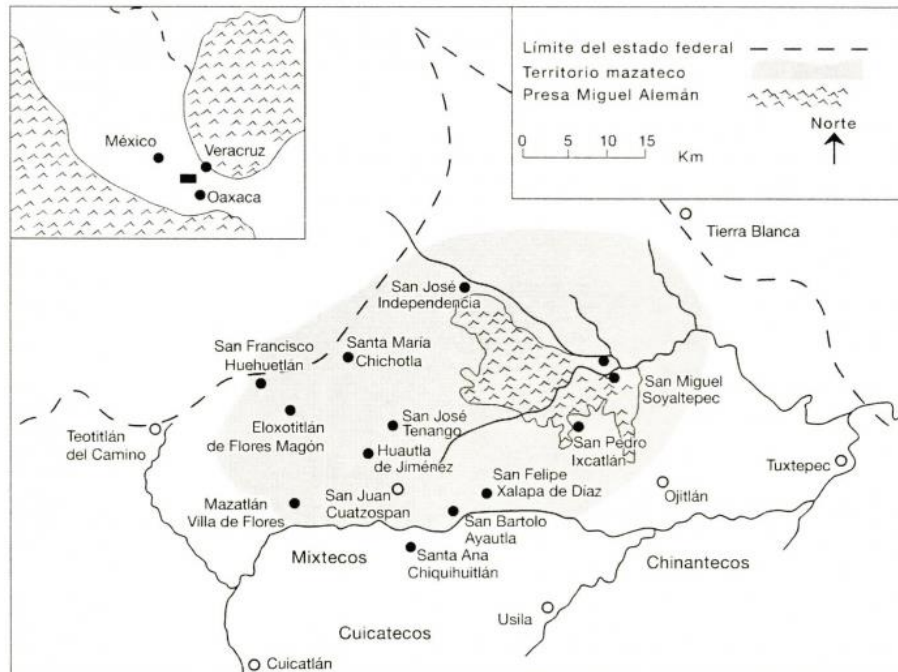


Imagen 3: Mujeres mazatecas. Fuente: <http://mazatecos1.zymichost.com/tradiciones.html>

Los mazatecos se autodenominan *ha shuta enima*, que quiere decir “los que trabajan en el monte, gente humilde, de costumbre”. Hay fuentes que dicen que la voz *mazateco* proviene del náhuatl *mazatecatl*, que significa “gente del venado” (López Cortés, 1996: 135; Quintanar Maldonado, 1999: 16-17).

Los mazatecos habitan mayoritariamente la parte noroeste del estado de Oaxaca, sur del estado de Veracruz y Puebla. El territorio mazateco forma parte de la región conocida como Cuenca del Papaloapan. El 75 % de la zona se ubica en la Sierra Madre Oriental, conocida como Sierra Mazateca. En la Mazateca se han construido dos grandes presas: la del “Presidente Alemán” y la de “Cerro de Oro”, las que modificaron el hábitat original mazateco (Quintanar Maldonado, 1999). La región mazateca se divide en tres zonas diferentes: la zona baja (desde las orillas de la presa Miguel Alemán hasta los límites con el estado de Veracruz), la zona media o

intermedia (desde la ribera oeste de la presa hasta las primeras elevaciones de la sierra) y la zona alta (ubicada en la Sierra Madre Oriental).



Mapa 3: Localización de la región mazateca. Fuente: <http://books.openedition.org/cemca/1271?lang=en>

El idioma mazateco pertenece al grupo lingüístico olmeca-otomangue, subgrupo otomiano-mixteco y familia popoloca (INALI, 2008). Se separó del chocho, ixcateco y popoloca hacia el año 500 a. C. (Luna Ruiz, 2007). En el año 1000 a. C. comenzó su diversificación interna. Es un idioma oral, que hoy cuenta con diez variantes dialectales que en ocasiones coinciden con las divisiones municipales. Las variantes dialectales son:

- a. Chichotla, Tenango, Huautla y Huautepec
- b. San Francisco Huehuetlán, San Jerónimo, San Mateo, San Lucas, Santa Cruz Acatepec, San Pedro Ocopetatillo y Eloxochitlán
- c. San Lorenzo y Santa Ana Ateixtlahuaca
- d. San Martín Toxpalan, Mazatlán, San Juan de los Cues y Tecomavaca
- e. Santa María la Asunción
- f. San Pedro Teutila, San Juan Coatzospam, San Juan Ojitlán Chiquihuitlán
- g. San José Independencia

- h. San Pedro Ixcatlán
- i. Santa María Jacatepec, Cosolapa, Nuevo Soyaltepec, Acatlán de Pérez Figueroa y Tuxtepec
- j. Jalapa de Díaz y San Bartolomé Ayautla.

Según Quintanar Maldonado (1999: 18-20), los mazatecos de la parte baja de la región mazateca sí se entienden en la lengua que hablan, a pesar de las variantes existentes; lo mismo ocurre con los de la parte alta y media. Sin embargo, las dificultades en la comprensión aumentan entre la parte alta y la baja.

La identidad mazateca se establece primordialmente a partir del idioma propio y sirve como identificador y diferenciador. Boege (1988: 26) afirma que el trabajo es el más importante indicador de la identidad mazateca, puesto que la ubica en el espacio rural, la sierra y la planicie. La pertenencia a una comunidad se lleva a cabo a través del nacimiento y la participación en los diversos ámbitos de la localidad. La participación con la comunidad se establece mediante el *xabasen* (tequio), la ayuda mutua y el sistema de cargos.

El universo simbólico de los mazatecos se ordena de oriente a poniente y está habitado por fuerzas duales: en el oriente se encuentra el Padre eterno y en el otro extremo el Maligno. La religión católica predomina en toda la región. Los mazatecos van a las iglesias solo en las festividades o en los bautizos y bodas. La religión popular convive con la religión católica.

6.2.1 Breve historia mazateca

En la Mazateca Baja se han encontrado restos de cerámica de procedencia olmeca correspondientes al Preclásico medio y a la época de los “olmecas arqueológicos” (Villa Rojas, 1955: 59-60).

Existen teorías que afirman que los mazatecos pertenecen al grupo olmeca-xicalanca, que hacia el año 850 ya habían consolidado su área de dominio. Los mazatecos ya estaban asentados en la sierra, con la capital en Mazatlán, y ostentaron una primera dinastía (800-1200), un interreino (1200-1300) y una segunda dinastía. En el año 1200 hay una separación en dos señoríos: el del sur, con la capital en Mazatlán, y el

del norte, con la capital en Huautla (Quintanar Maldonado, 1999 y López Cortés, 1996). Los nonoalcas dominaron la zona mazateca entre los años 1200 y 1300, fecha en que surge la segunda dinastía, y que termina con la invasión de Moctezuma en 1450 y la dominación azteca.

Con la llegada de los españoles en 1519 a la zona baja, mazatecos, chinantecos y otros señoríos les solicitaron protección contra los mexicas y se subordinaron a Hernán Cortés. Durante el período colonial, la región mazateca quedó bajo el dominio territorial y eclesiástico de la provincia de Antequera y el Obispado de Oaxaca, que era uno de los cinco más grandes del Reino de la Nueva España (Luna Ruiz, 2007). El contacto con los españoles desestabilizó la organización social, los sistemas jurídicos y políticos, la organización económica, las fronteras y la ideología mazateca. Las enfermedades traídas por los españoles, como la viruela y el sarampión, los maltratos, la mala alimentación y los trabajos pesados disminuyeron la población mazateca a la décima parte. Los españoles adaptaron el tributo indígena al nuevo sistema socioeconómico que se estaba formando en la Nueva España e introdujeron la religión cristiana (López Cortés, 1996 y McMahon, 1985). El pago de tributos dejó de existir en el siglo XVII. El comercio fue una actividad importante y los españoles aprovecharon las rutas comerciales prehispánicas para establecer un circuito comercial desde Teotitlán hasta Chiapas y Guatemala. Los principales productos de comercio eran sal, algodón y alimentos básicos como maíz, frijol, chile y calabaza.

A partir de 1616 y hasta el fin de la Colonia hubo conflictos entre los pueblos de la sierra y los dueños de estancias de ganado. En la primera mitad del siglo XIX muchos mazatecos participaron en las luchas a favor de los intereses de los criollos liberales (Luna Ruiz, 2007) y se instalaron guarniciones en la sierra para resguardar el paso de convoyes militares. En octubre de 1815 los mazatecos defendieron Teotitlán en contra del ejército realista (López Cortés, 1996). Durante la intervención francesa y el imperio de Maximiliano los mazatecos se enfrentaron a las tropas europeas. El Porfiriato se caracterizó por el acaparamiento de tierras por parte de hacendados ganaderos y productores de caña de azúcar que ahí surgieron (Quintanar Maldonado, 1999).

Durante el período revolucionario de principios del siglo XX, los mazatecos lucharon entre sí porque había diferentes bandos políticos a los cuales estaban adheridos. En 1947 el Estado, dentro del Proyecto de Planificación Regional, decide construir la presa Miguel Alemán, que inundó las tierras de cuatro municipios mazatecos y provocó la reubicación de unas 22 000 personas (Luna Ruiz, 2007). En 1961 el Instituto Mexicano del Café (INMECAFE) apoyó a los productores indígenas otorgándoles créditos para producir, comercializar e industrializar el café.

6.2.2 Características de la comunidad mazateca

Los mazatecos adquirieron cierta fama internacional por sus cultos religiosos y los “viajes” con ayuda de hongos alucinógenos como el *teonanácatl*, popularizados en los años 60 del siglo pasado por la mazateca María Sabina.

La religión de los mazatecos es el catolicismo sincronizado con antiguas creencias ancestrales. Se rinde culto a los espíritus, a los manantiales y a los cerros del Cempoaltepetl y de la Adoración. Hay brujos, hechiceros y curanderos que invocan las deidades para curar el mal de ojo, el mal de aire, el espanto, la pérdida de alma y el hechizamiento.

La parte esencial de su cosmovisión son los mitos llamados “cuentos” que sirven para explicar la vida y para pasar el rato. Los cuentos se narran por parte de todos los mazatecos, mientras que los cuentos “serios” son narrados por ancianos, curanderos y brujos.

La organización política mazateca está constituida por el centro rector de comunidades, que es la cabecera municipal, y rancherías dispersas. En cada centro hay personas mayores que se organizan para integrar el consejo de ancianos. Una característica del gobierno mazateco es que está fragmentado y no existe uno en general que defienda los intereses étnicos (Luna Ruiz, 2007). Los ancianos socialmente más reconocidos reciben un bastón de mando. El presidente municipal y su equipo toman posesión del cargo y exponen el plan de trabajo el 6 de enero. Durante el último siglo el consejo de ancianos ha sufrido ciertos cambios debido a las nuevas tensiones sociales que cuestionaron el esquema de alianzas expresado en

este consejo. Actualmente, solo en la parte alta se sigue manteniendo la estructura de consejos de ancianos en las cabeceras municipales y comunidades (Neiburg, 1988).

Según Luna Ruiz (2007), para subsistir los mazatecos utilizan tres estrategias económicas: el autoconsumo, una con fines comerciales y la migración. La economía de autoconsumo incorpora el trabajo en la milpa (con maíz, frijol, calabaza y chile), la recolección de especies comestibles y la domesticación de animales. Al mercado mexicano e internacional, los mazatecos se incorporan con la cría de ganado y el cultivo de caña de azúcar y café. La migración es una estrategia importante que ocurre cuando el maíz no rinde lo esperado y las ganancias de café o de caña no están garantizadas.

Las principales celebraciones mazatecas giran en torno al calendario agrícola. La fiesta más importante en toda la región es el 28 de octubre, cuando se celebra a los muertos y a los santos difuntos. Otra fiesta significativa celebra el nacimiento de Jesús el 25 de diciembre.



Imagen 4: Los trajes tradicionales mazatecos de Jalapa de Díaz, Oaxaca y de la Sierra de Huautla de Jiménez de Oaxaca. Fuente: www.cdi.gob.mx

6.2.3 Migraciones

La migración es una estrategia importante para los mazatecos, dado que representa una fuente de ingresos para la familia. Los destinos principales de trabajo son el estado de Puebla, el Estado de México, la Ciudad de México y Veracruz. Los municipios con el porcentaje más alto de migrantes son Chiquihuitlán de Benito

Juárez y San Mateo Yolochochitlán, y los jóvenes (de 10 a 40 años) son los que más migran.

Luna Ruiz (2007) observa que la migración mazateca tiene varias modalidades: pueden migrar de manera individual el padre, la madre o cualquier otro miembro de la familia en edad de trabajar o puede migrar la familia entera. Los hombres consideran la temporada de siembra y cosecha para quedarse en la comunidad y el resto del año pueden ausentarse. El migrante cuando regresa a la comunidad prefiere hablar español y deja de vestirse tradicionalmente. En general se observa un bajo porcentaje en las migraciones mazatecas.

6.3 Los mayas de la península de Yucatán



Imagen 5: Niñas mayas vestidas con huipil. Fuente: www.flickr.com

Los mayas son considerados una civilización extraordinaria de la América precolombina y actualmente habitan en siete estados del territorio mexicano: Tabasco, Chiapas, Veracruz, San Luis Potosí, Campeche, Quintana Roo y Yucatán. Se encuentran también en los países de Belice y Guatemala y anteriormente se encontraban en un porcentaje pequeño en El Salvador. En la península de Yucatán los mayas son la población mayoritaria.



Mapa 4: Extensión de la región maya. Fuente: <http://centzuntli.blogspot.mx/2010/03/mayas.html>

Se considera que el nombre de los mayas se deriva de *maya'o* o *mayab*, donde el término *maya* se refiere al nombre del territorio. Otro posible significado de la palabra *maya* sería 'poco, no mucho'; es decir, el lugar donde había poca gente o de gente escogida. Existen versiones que dicen que la palabra *maya* podría ser una derivación de la expresión *ma'yaan ja'*, que quiere decir 'no hay agua' o 'lugar donde no abunda el agua'. También podría derivarse etimológicamente de *máay ja'* 'sitio o lugar donde se sedimenta o asienta el agua, donde existen cenotes en cuyo fondo se sedimenta el agua filtrada', dado que *máay* significa 'polvo fino' (Ruz, 2006).

Los asentamientos más importantes de la región maya yucateca son los puertos de Campeche, Progreso, Celestun, Ciudad del Carmen y Chetumal. Además destacan lugares de atracción turística como Cancún, Cozumel, Isla Mujeres, Telchac, Chierulub, Dzilam de Bravo, etc.

6.3.1 Breve historia maya

Se cree que hace unos 4500 años un grupo protomaya se estableció en Los altos Cuchumatanes, que correspondería al actual departamento de Huehuetenango en Guatemala. Posteriormente los mayas ocuparon los estados de Yucatán, Campeche, Quintana Roo, Chiapas, parte de Tabasco, Guatemala, Belice y las regiones occidentales de Honduras y El Salvador.

La cultura maya se divide en tres períodos históricos: el Preclásico (2500 a.C.-300 d.C.), el Clásico (300-900 d.C.) y el Posclásico (1000-1541 d.C.).

En el período Clásico se consolida la teocracia en las ciudades-estados y se expresa en la arquitectura religiosa y suntuaria, en las ciencias matemáticas (los mayas conocieron el cero antes que los hindúes), el calendario, la escritura, las bellas artes y la astronomía. Se desarrollaron las técnicas hidráulicas y de cultivos intensivos, que permitieron alimentar a una población numerosa. Las ciudades fueron abandonadas a mediados del siglo X, alrededor del año 900 d.C.

En el período Posclásico se reestructuró la sociedad maya por las influencias de grupos del Altiplano central mexicano a través de los grupos itzaes y los xiues, que migraron a la península a través de Tabasco. La llegada de Quetzalcóatl se registra alrededor del 987 y al mismo tiempo se difunde el culto a Kukulcán (Serpiente Emplumada). La característica principal de este período fue una intensa actividad mercantil desde el Altiplano central mexicano hasta Honduras. La ciudad-estado más importante fue Chichén Itzá, destruida en el año 1250 d.C.

La sociedad maya estaba altamente estratificada y tenía forma de pirámide: en la cúspide se encontraban la nobleza, políticos, sacerdotes y militares de alto rango; los seguía un sector medio formado por campesinos ricos, profesionistas especializados y altos funcionarios. Por último, se encontraban los campesinos, pescadores y artesanos, denominados *macehuales*. En la base de la pirámide estaban los esclavos.

Alrededor de 1820 los criollos se apropiaron de más tierras comunales de los mayas e incrementaron la producción de henequén² y de caña de azúcar y desplazaron al maíz.

La Guerra de Castas empezó en 1847, y en ella los mayas lucharon por la recuperación de sus tierras y de sus derechos culturales. Después de tres años de guerra, los mayas llegaron a sitiar las ciudades de Mérida y Campeche. En 1850 los mayas reorganizaron sus ataques mediante tácticas guerrilleras y hacia 1890 ya habían estructurado su vida social en torno a sus creencias religiosas, la agricultura y las actividades defensivas de guerrilla. En 1901 las tropas federales arrasaron el

² El henequén (*Agave fourcroydes*) o sisla (en España se llama *henequén de Cuba*) es un tipo de agave originario de la península de Yucatán. Se utiliza para fabricar sacos, cuerdas para barcos, tapices, tapetes y hamacas.

santuario “Chan Santa Cruz” (hoy Carrillo Puerto) y los rebeldes se retiraron a los poblados de la selva del estado Quintana Roo.

Alrededor de 1920 llegó mucha gente de otros estados del país atraída por la bonanza del chicle. Los mayas rebeldes se organizaron en cuadrillas de trabajo y no permitieron la entrada de extraños a su territorio quintanarroense. En 1936 se llegó a varios acuerdos con las autoridades gubernamentales mediante los cuales nueve pueblos, reconocidos como zona maya, fueron dotados de un ejido en el centro de Quintana Roo.

Durante el Porfiriato los campesinos mayas y los inmigrantes de origen yaqui, chino y coreano fueron explotados como peones acasillados en los plantíos de henequén que abarcaban unos 50 km² alrededor de la ciudad de Mérida. Después de la Revolución se les otorgaron escasas parcelas de poco rendimiento. La manipulación del poder económico y político del grupo mestizo fue un obstáculo para que el reparto agrario se aplicara de forma efectiva. Entre 1920 y 1930 la tierra repartida fue mínima y casi toda del área henequenera.

Bajo el régimen del presidente Lázaro Cárdenas se llevó la expropiación del 70 % de las tierras de las haciendas henequeneras y se incluyó a los peones acasillados entre los beneficiarios. En 1938 se estableció el “gran ejido” henequenero organizado por los campesinos y exhacendados, ahora pequeños propietarios, y se organizó una comisión reguladora de la producción que duró hasta 1955. En 1955, el gobierno federal toma el control de los ejidos henequeneros, se disuelve la comisión y se la coloca bajo la responsabilidad del Banco Nacional de Crédito Ejidal; sin embargo, la posesión de las máquinas desfibradoras continuó en poder de los exhacendados.

En 1963 se crea la empresa paraestatal Cordemex, S.A. de C.V., que centraliza toda la producción industrial henequenera. La empresa generó beneficios económicos y políticos a un pequeño número de funcionarios, por lo que en mayo de 1992, después de muchas protestas de los cordeleros y campesinos, se decretó el cierre definitivo de Cordemex. Los trabajadores del henequén recibieron una mínima indemnización (Bartolomé y Barabas, 1981 / 1988; Villa Rojas, 1989; De Teresa, 1992; Ruz, 2006).

6.3.2 Características de los mayas

De acuerdo con el INALI (2008), el maya pertenece al grupo de las lenguas mayatotonaco, que ha tenido un desarrollo literario notable durante la época de la Guerra de Castas, en la segunda mitad del siglo XIX, cuando los documentos oficiales eran escritos en maya. El empleo del idioma maya es el criterio al que más se recurre a nivel local para identificar a alguien como perteneciente al grupo maya (Ruz, 2006).

El maya es hablado por los nativos peninsulares y una gran parte de la población mestiza, que lo utiliza como un elemento de interacción en sus relaciones sociales. En las zonas agrícolas hay un porcentaje más alto de población monolingüe en maya.

Las mujeres emplean más la lengua maya que los hombres y se nota que las nuevas generaciones hablan más el español que el maya, que ha sido relegado al ámbito doméstico.

Según sus creencias, las enfermedades tienen un origen natural o son provocadas por hechizos, envidias o seres sobrenaturales. Las enfermedades naturales se deben a la constitución de la persona y las sobrenaturales pueden ser provocadas por “la pérdida del alma”, “los malos aires”, “el mal de ojo”, la brujería o el desequilibrio entre los alimentos. Se acude preferentemente a curanderos (algunos tienen conocimientos de acupuntura) y a las comadronas en los partos de indígenas y mestizas (Ruz, 2000).

Los varones de la familia se ocupan de la construcción de la vivienda y en ocasiones reciben ayuda de parientes y amigos. En los poblados grandes existen técnicos especializados que perciben un salario para construir viviendas (Quintal et al., 2003).

Los mayas elaboran la cerámica artesanal que se emplea para la decoración, el uso doméstico, el ritual y el santuario. También se producen artículos de barro, hamacas, cestas, sombreros, canastas, bolsas, manteles y servilletas.

Quintal et al. (2003) observan que la organización social actual de los mayas es la siguiente: en la cúspide se encuentran los “blancos” o *ts'oulo'ob*, quienes tienen el control político y económico de la región. El grupo incluye también a los comerciantes ricos de ascendencia siria y libanesa, que migraron a la península a principios del siglo XX. En segundo lugar aparecen “los mestizos finos”, quienes se reconocen como descendientes de la desaparecida aristocracia maya. Ellos visten ropa

suntuaria y hablan maya con soltura y elegancia. Después sigue el gran conglomerado de los “mestizos”, de los cuales la mayoría habla maya y español y trabajan en las ciudades como obreros, artesanos, comerciantes o empleados públicos. En los pueblos suelen ser ejidatarios, peones, pequeños propietarios o profesores. Los “mayeros” o macahuales son campesinos, predominantemente monolingües, que habitan las áreas alejadas de los centros urbanos. Finalmente están los “macehuales rebeldes”, descendientes de los insurrectos de la Guerra de Castas, quienes habitan en la región central del estado de Quintana Roo y se organizan en torno al culto milenarista de la Cruz Parlante.

Cada municipio tiene un presidente, concejales o ediles, jueces de paz y policías. Todos ellos están subordinados a los gobiernos de cada estado. En los pueblos indígenas del centro de Quintana Roo, también hay cargos de general, comandante, capitán y sargento, quienes, junto con los escribientes (sagrados) y los rezadores, forman un grupo selecto integrado a la administración municipal (Krotz, 1997; Ruz, 2006).

Los mayas de la antigüedad creían que el universo estaba compuesto por trece planos celestes y nueve subterráneos, y que cada uno de ellos estaba bajo la regencia de una deidad determinada. La tierra estaba en el primer plano de los trece y estaba habitada por los dioses buenos, en los nueve planos de abajo habitaba el grupo de los dioses malignos y en el último de estos planos estaba el infierno o metnal.

Las antiguas leyendas mencionan la destrucción de los mundos anteriores al actual por un diluvio.

La visión del mundo maya gira alrededor del cultivo de maíz. Hay lugares donde se rinde culto a dioses de la lluvia para atraer lluvias y obtener buenas cosechas en las milpas. Cada pueblo tiene un santo patrono y existen cofradías que se encargan de cuidar su imagen y de hacer la fiesta anual (Quintana et al., 2003).

Además de las fiestas y ritos organizados en honor de las deidades mayas, en Yucatán y Campeche se celebran también las fiestas católicas como las de los santos patronos, la fiesta a la Santa Cruz y la Semana Santa. En el centro del estado de Quintana Roo destacan las fiestas en honor de la Santa Cruz, que coinciden con el inicio de la temporada de lluvias (Ruz, 2006).

6.3.3 Migraciones

El fenómeno migratorio es creciente en la comunidad maya. Muchos campesinos han emigrado a Cancún, Isla Mujeres, Cozumel o Mérida en busca de trabajo. Los problemas con los que se enfrentan en sus nuevos destinos son asentamientos irregulares, empleos subcalificados y mal pagados, viviendas de mala calidad, etc. La migración al extranjero es principalmente hacia Belice, Guatemala, Estados Unidos y Canadá.

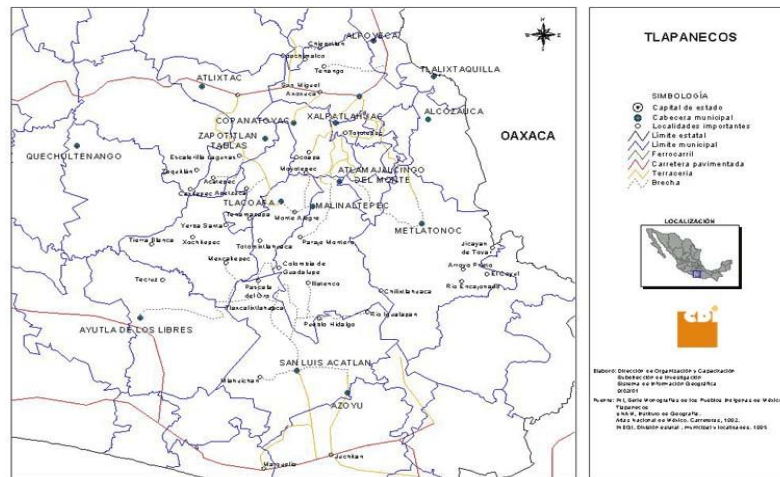
6.4 Los tlapanecos



Imagen 6: Familia tlapaneca. Fuente: <http://centzuntli.blogspot.mx>

Los tlapanecos se denominan a sí mismos *me'phaa*, lo que significaría 'el que es habitante de Tlapa'. En 1985 se empezó un proceso de reivindicación de su lengua y de su grupo. Lo interesante es que la palabra *tlapaneco* es una designación azteca y tiene una connotación peyorativa, 'el que está pintado (de la cara)', lo que significa para los *me'phaa* 'tener la cara sucia'. Entre 1991 y 1993, como parte del proceso de reivindicación lingüística y cultural, se realizaron tres Foros de Expresión, y a partir de 1997 se ha iniciado una serie de congresos en los trece municipios de la costa y montaña del estado de Guerrero.

La región *me'phaa* está ubicada entre la vertiente de la Sierra Madre del Sur y la costa del estado de Guerrero. La mayoría de la población se encuentra en los distritos de Morelos y Montaña y en los Municipios de Acatepec, Atlixnac, Malinaltepec, Tlacoapa, San Luis Acatlán y Zapotitlán Tablas. En menor concentración se encuentran en Atlamajalcingo del Monte, Metlatonoc, Tlapa, Quechueltenango, Ayutla, Azoyú y Acapulco.



Mapa 5: Localización de la región tlapaneca. Fuente: www.cdi.gob.mx

6.4.1 Breve historia de los me'phaa

Los me'phaa llegaron al actual estado de Guerrero antes de la época teotihuacana y se asentaron en dos áreas geográficas: la Costa Chica y la Montaña. Los primeros pobladores llegaron divididos en dos grupos: los del norte, asentados en Tlapa, y los del sur, asentados en Yopitzingo y conocidos como *yopes*. En aquel entonces Tlapa era un territorio extenso situado en la parte oriental del actual estado de Guerrero y colindaba con la mixteca oaxaqueña. El territorio tenía una superficie de 10 108 km² (Hernández Moreno y Hernández Rodríguez, 2009).

El centro más importante de la región me'phaa del norte era Tlapa. La región estaba dividida en cuatro cacicazgos: Buáthá Wayíí (Huehuetepec), Mañuwíin (Malinaltepec), Miwíin (Tlacoapa) y Xkutíí (Tenamazapa). El cacicazgo de Buáthá Wayíí es el que más creció y se extendió hacia el norte. Yopitzingo, la región de los me'phaa del sur, estaba situada en los actuales municipios de San Marcos y Tecoanapa. Los yopes eran un grupo muy rebelde que se desplazaba continuamente de un lugar a otro.

Con la expansión del imperio mexica, comenzaron las incursiones militares en el territorio de los me'phaa, quienes se resistían continuamente. En 1498 Tlapa cae definitivamente en las manos de los aztecas, los cuales la queman y bautizan como *Tlachinolán* ('lugar ardiendo'). A partir de ahí Tlapa tiene que dar tributos a los aztecas. En cambio, los yopes nunca fueron vencidos y representaban un problema

hasta la llegada de los españoles. El mismo año en que Tlapa fue sometida por los aztecas, un grupo de migrantes salió y fundó el pueblo de Azoyú.

Los españoles llegaron en 1521 y aprovecharon la estructura forjada por los aztecas e implantaron el sistema de encomienda. Diez años después, los yopes de Cuauhtepic se rebelan y matan a los españoles e indios aliados con ellos. Los españoles respondieron exterminando a casi todos los miembros del grupo yope. Los pocos que sobrevivieron se dispersaron hacia la montaña y algunos llegaron hasta Nicaragua, donde fueron conocidos como *subtiabas* (Hernández Moreno y Hernández Rodríguez, 2009).

Los primeros evangelizadores franciscanos fueron rechazados y solo consiguieron llegar a Chilapa los agustinos, quienes establecieron su misión y un convento en 1534. Los agustinos permanecieron más de 250 años en la provincia de Tlapa y enseñaron a la población a cultivar algodón y añil e introdujeron la industria del rebozo.

Durante todo el tiempo de la Colonia se registraron varias rebeliones de los me'phaa, dado que fueron despojados de sus tierras. Los enfrentamientos se agudizaron en 1842 y un año después se creó una comisión nombrada por el general Álvarez para concertar el tratado de paz conocido como "Convenio de Chilpancingo" con representantes de los pueblos de Chilapa y Tlapa. Sin embargo, el 30 de noviembre fue fusilado uno de los líderes del movimiento y un mes más tarde, 25 pueblos del partido de Tlapa presentaron su sometimiento al gobierno. En octubre de 1844 alrededor de 4000 me'phaa sitiaron Chilapa porque estaban descontentos con el despojo de las tierras y el cobro de la contribución personal, pero con el asesinato de su líder, el movimiento se dispersó. En 1849 los me'phaa se vuelven a sublevar bajo el mando del indígena Domingo Santiago, originario de Hueycatenango.

En la época del porfiriato se continuó con el aumento de las contribuciones, el despojo de tierras y las arbitrariedades de los jefes políticos, lo que causó la firma de la circular "El Ejército Regenerador" por parte de Juan P. Reyes y L. León en 1887. En esta circular las poblaciones de la región de la Montaña se niegan a pagar las contribuciones al gobierno.

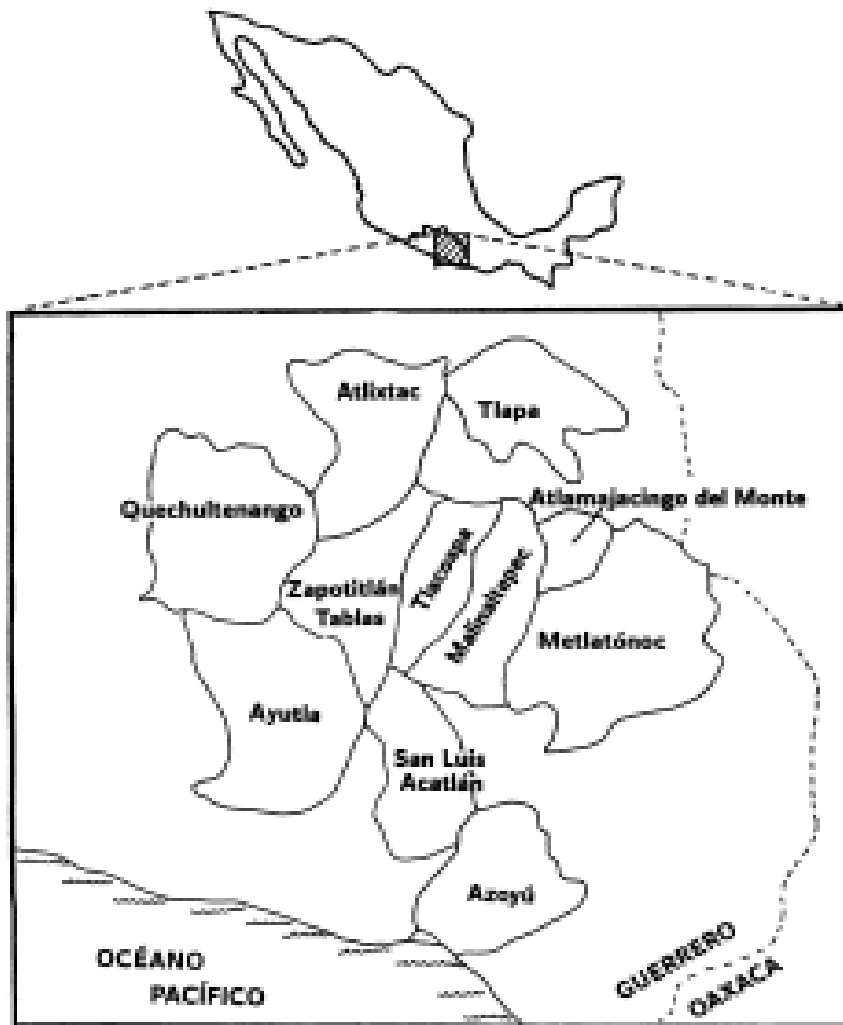
En la Revolución de 1910 los me'phaa participaron con el objetivo de poder recuperar sus tierras, pero al final los problemas agrarios siguieron existiendo. Durante el cardenismo hubo pocos avances en la región me'phaa; el más importante es la dotación de ejidos. Actualmente, la mayoría de las comunidades está organizada en la Unión de Ejidos, entre los que sobresale La Luz de la Montaña. Los conflictos por la tierra continúan hasta hoy.

6.4.2 Características de los me'phaa

La lengua me'phaa pertenece a la familia otomangue (INALI 2008) y a la subfamilia subtiaba-tlapaneco. Es una lengua tonal, lo que significa que una misma palabra cambia de significado según el tono con que se pronuncie. Actualmente existen siete variantes dialectales de esta lengua en México, además del dialecto subtiaba, que se hablaba en Nicaragua (Carrasco, 1995).

NOMBRE DE LA VARIANTE	MUNICIPIO EN QUE SE HABLA
Acatepec	Zapotitlán, Ayutla
Azoyú	Azoyú
Malinaltepec	Malinaltepec, San Luis Acatlán
Teocuitlapa	Atlixnac, Quechultenango
Tlacoapa	Tlacoapa
Zapotitlán Tablas	Zapotitlán
Zilacayotitlán	Atlamajalcingo, Metlatónoc, Tlapa

Tabla 6: Las siete variantes dialectales del tlapaneco y los municipios en los que se hablan. Fuente: Carrasco, 1988, p. 8.



Mapa 6: Las siete variantes dialectales del tlapaneco y su distribución geográfica en el estado de Guerrero.
Fuente: Carrasco, 1988, p. 8

En cuanto a la salud, los me'phaa acuden a los rezanderos, parteras, hueseros y curanderos, quienes tratan las enfermedades mediante el uso de plantas de la región. Para los me'phaa la enfermedad está relacionada con sus síntomas y las dolencias más comunes son la desnutrición, la diarrea y el dolor de estómago.

Dehouve (2001) indica que no existe una vivienda típica me'phaa, dado que el material utilizado, la distribución y la forma varían de una región a otra. Los me'phaa tienen habitualmente dos casas: una en el centro de la comunidad y otra donde tienen los terrenos de cultivo y donde viven mayoritariamente.

Los productos artesanales que se elaboran en la comunidad son gabanes de lana, ollas y comales de barro, sombreros y sopladores de palma. La fuente de ingreso

económico depende principalmente del mercado del café, la comercialización de la madera y algunas frutas de la región.

La base de la organización social es la familia nuclear de padre, madre e hijos. Un hombre casado tiene la obligación de participar en el sistema de cargos de la comunidad. La mayordomía es una institución importante que consiste en los siguientes cargos: socio, mayordomo primero y auxiliar, mayor primero y auxiliar, mayor tercero y auxiliar, mayor cuarto y auxiliar. Los cargos duran entre uno y dos años. Los cargos municipales o comisariales son designados por toda la comunidad de manera democrática y son: comisión o topil, comandante, secretario, comisario y suplente. Todos los cargos están interrelacionados política y religiosamente y están respaldados por un consejo de ancianos. Si uno no cumple con los cargos, se le lleva ante las autoridades y se le puede encarcelar o bien obligarle a pagar una multa. En la comunidad existe un trabajo de ayuda mutua llamado *naguma xtaja*, en el que todos los socios se ayudan sin remuneración económica.

Los fenómenos naturales se explican a través de mitos como el de la creación del Sol (*Akha'*), la Luna (*Gon'*) y el dios del fuego (*Akuun mbatsuun'*). Otro elemento importante es el nahualismo: cuando un niño nace, al mismo tiempo nace un animal y se dice que el animal es el nahual del niño. El nahual se manifiesta en el sueño de la persona (Dehouve 2001).

Hernández Moreno y Hernández Rodríguez (2009) observan que actualmente los me'phaa siguen adorando a las deidades originales, pero también las combinan con ciertos elementos católicos. La mayoría se profesa católica a pesar de las incursiones de religiones evangélicas introducidas por el Instituto Lingüístico de Verano, Visión Mundial y otros misioneros.

En cuanto a las fiestas, cada una de ellas tiene de fondo una deidad original que fue sustituida por los santos católicos. En cada fiesta hay diferentes danzas y está a cargo de una mayordomía formada por socios que cooperan económicamente de manera igualitaria. Los miembros de la mayordomía trabajan fuera de la comunidad, de manera cooperativa, con el fin de recaudar fondos para costear la fiesta (Hernández Moreno y Hernández Rodríguez, 2009).

6.4.3 Migraciones

Los me'phaa emigran poco debido a que su actividad en el campo absorbe la mayor parte del trabajo familiar. Cuando emigran es más bien temporalmente y hacia Acapulco y el Distrito Federal para adquirir recursos económicos y de esta manera fortalecer el gasto familiar. Casi todas las familias tienen a uno de sus integrantes fuera de la comunidad (Hernández Moreno y Hernández Rodríguez, 2009).

6.5 Los tzeltales



Imagen 7: Los tzeltales. Fuente: www.luxuriousmexico.com

Los tzeltales se designan a sí mismos *batzil k'op*, que significa 'los de la palabra originaria'. Su lengua, el tzeltal, pertenece a la familia lingüística de las lenguas mayas (Gómez Muñoz, 2004: 6).

La mayoría de los tzeltales habita en la zona central de los Altos de Chiapas y forman la mayoría étnica del estado. Los municipios que tienen una mayor concentración de población tzeltal son: Chilón, Ocosingo, Oxchuc, Tenejapa y San Juan, Cancuc. La población mestiza se concentra sobre todo en la ciudad de San Cristóbal de las Casas.

La región cuenta con tres tipos de ecosistemas, incluyendo montañas y valles en la zona de los Altos, a más de 1200 metros de altura, y en la zona donde emigraron en busca de tierras, a 600 metros de altura.

El tradicional territorio tzeltal (en los Altos) limita al este con municipios tzotziles, al noroeste con los choles y al sureste con los tojolabales. Los pueblos están ubicados en tres grandes puntos regionales de Chiapas. Una parte se concentra en la zona norte (Yajalón, Sitalá, Bachajón y Ocosingo) y otra comprende la zona de los Altos, región montañosa que comparten con los tzotziles. Los demás pueblos tzeltales están en la zona selvática, donde una importante mayoría son zapatistas (Gómez Muñoz, 2004).



Mapa 7: Chiapas, México. Fuente: <http://centzuntli.blogspot.mx>

6.5.1 Breve historia de los tzeltales

Se considera que el origen de los dos pueblos mayas tzeltales y tzotziles es común y es remoto. Los pueblos empezaron a asentarse en los Altos de Chiapas entre el 500 y el 750 a.C. y a partir del 1200 d.C. se da la diferenciación de lengua y región entre los tzeltales y los tzotziles.

Los españoles, al llegar a los Altos de Chiapas, se encontraron con las tribus mayenses tzeltales, tzotziles y choles. Para estos pueblos indígenas la Conquista trajo la encomienda y el repartimiento y significó el fin de su autoridad tradicional (Wasserstrom, 1992). En 1527 los españoles someten a los cacicazgos tzotzil-

tzeltales. Diego de Mazariegos, en 1528, establece la colonización definitiva de estos territorios (De Vos, 1993). La conquista española en los Altos de Chiapas se dio con mayor violencia entre 1524 y 1525 y terminó con la toma del pueblo chamula por el capitán Luis Marín. La Ciudad Real, hoy San Cristóbal de las Casas, se crea en 1528 y se consagra como el principal centro político-religioso de la zona. Al mismo tiempo se impone la conversión a la fe católica.

A principios de 1545 llega fray Bartolomé de las Casas con 22 dominicos para reevangelizar a los indios. Los dominicos se instalan y construyen el convento y templo de San Cristóbal. A partir de ahí se crean dos modelos de economía colonial de haciendas: uno, según la concepción de los dominicos, y el otro, de grandes y pequeños propietarios (fincas). Al instalarse este modelo, los tzeltales de las tierras altas se establecen en los caseríos dispersos dentro de un municipio (Gómez Muñoz, 2004).

El sistema colonial se implantó a través de la encomienda y la reducción. Los principales pueblos fueron dados en encomienda a los conquistadores. A mediados del siglo XVI se extendió la política de Francisco Marroquín, primer obispo de la Diócesis de Guatemala, que impulsó la Congregación, la cual respondía a la disposición de la Corona de controlar efectivamente a los indios obligándoles a vivir en los lugares construidos según el modelo español de pueblos asentados alrededor de una iglesia.

En 1712 los “zendales” encabezaron la primera rebelión indígena contra el orden colonial por la miseria e insoportable sujeción a que se veían reducidos los naturales, seguidas de hambre y epidemias (Saint-Lu, 1986). El levantamiento se originó en Cancuc (pueblo que fue borrado del mapa de municipios hasta principios del siglo XX). En 1713 las tropas federales sofocaron el levantamiento, que se consideró el más violento y el único que tuvo las características de una verdadera sublevación de indios en el período colonial centroamericano.

Durante el período de la Independencia la sociedad colonial de los Altos estaba en crisis debido a un desplome de los mercados y a la escasez monetaria. A pesar de la oposición de los grupos dirigentes de la Ciudad Real, en 1824 Chiapas se anexa a México. Esto provoca una nueva capitalización de la tierra, que era vista como el único bien seguro. Después de la Independencia se decretó el pago de impuestos “por

cabeza” y empezó el despojo de las mejores tierras para obligar a los indígenas a ir a trabajar a las extensiones de la Depresión Central (Wasserstrom, 1992).

Hacia finales de la década de 1860 surge una nueva insurrección armada, encabezada por los tzotziles del municipio de Chamula, que también involucró a tzeltales de la Tenejapa. Entre 1867 y 1870 se desata la guerra de Castas o rebelión de Cuzcat, que fue reprimida en 1870. Desde entonces los tzeltales y tzotziles se vieron obligados a trabajar en el campo para el terrateniente, además de servir en su casa como semaneros a cambio de sembrar una parcela y de hacer uso de pastos y bosques de la hacienda.

En la década de los ochenta del siglo XIX, y bajo presión de los cafeticultores alemanes de Guatemala, el gobierno vende las tierras de la Sierra Madre del Sur, y las plantaciones cafetaleras se extendieron en el Soconusco. También se otorgaron a madereros norteamericanos, ingleses y españoles concesiones para explotar la cuenca del Usumacinta. En 1878 el gobierno federal decretó la supresión de las tierras colectivas, las cuales se vendieron al mejor postor.

Durante el porfiriato se crearon caminos, ferrocarriles y telégrafos que integraron a Chiapas al resto del país. Aumentó también la presión del grupo blanco sobre las comunidades indígenas y se reforzó la influencia del centro del país. En 1892, los poderes constitucionales se trasladan de San Cristóbal de las Casas a Tuxtla Gutiérrez (Gómez Muñoz, 2004).

En 1914 el presidente Carranza envía un gobernador que controle la región, por lo que los alteños se sublevan y forman un pequeño ejército insurrecto al mando de Alberto Pineda. Con el triunfo de la Revolución, Obregón pacta con los insurrectos y Pineda es nombrado general del Ejército. Tras este pacto, las reformas económicas y sociales emprendidas por el gobierno federal llegan de forma atenuada a Chiapas (Gómez Muñoz, 2004).

En 1934, durante el gobierno de Cárdenas, se crea el Departamento de Acción Social y Cultural y de Protección al Indígena para promover la organización de las poblaciones indígenas. En 1935 este departamento reglamentó la contratación de indígenas por parte de finqueros y madereros.

En los años 90 del siglo pasado, los indígenas de Chiapas se sumaron al levantamiento zapatista y exigieron sus derechos.

6.5.2 Características del pueblo tzeltal

Si se considera que la comunidad es el espacio donde se reproduce la identidad, para los tzeltales la identidad se reconoce según su comunidad de origen. Así, entre ellos se distinguen por ejemplo tenejapanecos (originarios de Tenejapa), amatenangueros (originarios de Amatenango del Valle), oxchuqueros (originarios de Oxchuc), etc.

Según Gómez Muñoz (2004), los primeros signos de identidad los tzeltales los adquieren antes de nacer, desde que su espíritu o *ch'ulel* ingresa al cuerpo del feto, en el vientre de la madre. Los dos principales centros de memoria e identidad son el espíritu o alma (*ch'ulel*) y el corazón (*yotan*).

El mundo tzeltal es bastante similar al del resto de los pueblos mayas. Se constituye por un cosmos (*chul chan*), la madre tierra (*lum balumital* o *ch'ul balumital*) y el inframundo (*k'atimbak*). El equilibrio y la armonía entre esos tres espacios se mantiene con las divinidades protectoras del universo: el Sol, la Luna y las Montañas.

Otra manera de formar la identidad de los pueblos indígenas de Chiapas se articula en torno a la imagen de “nosotros los tzeltales” cercanos a “nuestros hermanos” (tzotziles y otros) y a la de “nosotros y los otros” o ajenos: ladinos³, mestizos (*kaxkanes*) y coletos⁴ (Gómez Muñoz, 2004). Su sentido de identidad étnica se manifiesta y reconoce también por el uso de la lengua materna.

De Vos (2001) observa que desde hace 50 años más o menos, los indígenas de Chiapas comenzaron a identificarse por la lengua materna. Las lenguas tzotzil y tzeltal están estrechamente emparentadas y forman un subgrupo dentro de la familia

³ Según Gómez Muñoz (2004, *ladino* define en Guatemala y Chiapas a los que hablan principalmente el castellano. Siverts (1969) observa que este término se aplica a personas que se identifican con la cultura hispana.

⁴ *Coletos* es el término registrado por el jesuita inglés Thomas Gage durante la Colonia. El término se refiere a cierta vestidura masculina de ante de cuero, con o sin mangas, propia de los descendientes españoles. Se usó durante los siglos XVI y XVII en Europa. Actualmente los habitantes de la ciudad de San Cristóbal se autodenominan “coletos” como una manera de reconocerse descendientes de españoles (Gómez Muñoz, 2004).

lingüística maya. Hasta la fecha constituyen una sola área lingüística, dado que sus hablantes ocupan la misma región geográfica a pesar del hecho de que cada municipio o pueblo habla una variante diferente. De acuerdo con Kaufman (1989), estos pueblos representan la mayoría lingüística y conservan un estrecho vínculo con las lenguas del grupo cholano (chol, chontal de Tabasco y chortí), y con las del grupo chujano (tojolabal y chuj).

Cada comunidad posee un centro ceremonial que cuenta con el templo y la presidencia municipal. Ahí habitan las autoridades comunales, mientras que el resto de la población vive dispersa por todo el municipio. Existe un sistema de cargos políticos y religiosos. El ayuntamiento regional consta de puestos políticos distribuidos en cuatro niveles: alcaldes, síndicos, regidores y el presidente municipal. El municipio administra las contribuciones, los impuestos, las prestaciones y el trabajo colectivo de la comunidad. Los que aceptan el cargo dejan de trabajar su milpa durante un año y se trasladan temporalmente a la cabecera municipal. Los cargos religiosos los ocupan mayordomos y alféreces y su número depende del número de santos patronos de la comunidad. Los “paseros”, que son los que ya cumplieron un año de cargo, forman parte del cuerpo de principales y se consagran como autoridad suprema (Gómez Muñoz, 2004).

Las religiones evangélicas han tenido mucha aceptación entre los tzeltales, lo que por una parte ha tenido como consecuencia cambios en el liderazgo de la comunidad que se diferencia de los intereses de los caciques tradicionales y, por otra parte, se han creado esquemas paralelos de autoridad, tanto a nivel civil como religioso.

Los pueblos tzeltales, sobre todo los de Oxchuc, son prácticamente los únicos que conservan las costumbres del baño de vapor. Es una muy antigua técnica hidroterapéutica que en la medicina maya sirve para el aseo del cuerpo y cura males como la “entrada del frío”.

La principal actividad económica es la agricultura. La producción en las partes altas de Chiapas es poca e insuficiente debido al fraccionamiento de las tierras y la mala calidad de las mismas. El principal cultivo es el maíz. En la parte baja se cultiva principalmente café y cacahuete. También se cultivan el frijol y diferentes plantas silvestres.

Las artesanías típicas son los artefactos de barro y los bordados en blanco de blusas, camisones, manteles, etc.

La vestimenta es un punto más con el que se expresa la identidad de un pueblo. La mujer tzeltal, en general, viste enagua de manta gruesa o de lana, blusa o huipil de manta holgado y largo, tejido con bordados multicolores, faja de lana, toca de manta que se lleva doblada en la cabeza; se peina con dos trenzas y anda descalza. El hombre lleva camisa y calzón, ahora sustituido por el pantalón, chamarro o cotón de lana, sombrero de palma adornado con cintas de colores y sandalias de cuero que los jóvenes sustituyen por deportivas.

En cuanto a las fiestas, se sigue un calendario y ritual de fiesta que inicia y concluye el año de cultivo y ofrendas. Todos los municipios celebran fiestas patronales a lo largo del año y entre las más simbólicas destaca el carnaval de Tenejapa y Oxchuc (Reifler, 1986).

6.5.3 Migraciones

Desde los años sesenta y setenta muchos tzeltales empezaron a emigrar por los problemas de tierra y buscan en la selva nuevos terrenos y fundan nuevos asentamientos. Para complementar sus ingresos, los tzeltales buscan trabajos como asalariados en las ciudades o emigran de forma definitiva (Gómez Muñoz, 2004).

7. La discriminación indígena

Las ancestrales prácticas discriminatorias en México y en la mayor parte de los países de América Latina se deben principalmente al desconocimiento y al escaso respeto y valoración de la cultura de los pueblos indígenas. De ahí surge la idea de que las lenguas indígenas son inferiores al español y de que son un obstáculo para el desarrollo de la Nación.

En México, la discriminación de los pueblos indígenas se remonta a la época virreinal, cuando los españoles construyeron una ideología en la que el “indio” era visto como diferente y de naturaleza inferior. Los españoles establecieron un sistema político y económico que se basaba en la explotación de los indígenas y se les excluía de la vida política, jurídica y educativa, lo que conllevó un incremento de la desigualdad social y la segregación de los indígenas.

A pesar del hecho de que actualmente en México se reconocen y aceptan todas las lenguas que hay en el país, entre la mayoría de la población todavía existe menosprecio hacia las lenguas indígenas y se considera que el español es una lengua superior. Además, la discriminación institucional se sigue practicando, lo que se observa en el hecho de que todos los servicios públicos se proporcionan principalmente en español.

El 11 de junio de 2003 se publicó la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, que establece que los órganos públicos y las autoridades llevarán a cabo medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena. Igualmente, 12 estados de México cuentan con una cláusula no discriminatoria en su Constitución, 17 entidades cuentan con leyes para prevenir la discriminación y 13 códigos penales estatales tipifican la discriminación como delito.

En 2005 y 2010 se llevaron a cabo las Encuestas sobre Discriminación en México (ENADIS 2005 y 2010). La primera fue realizada por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), y mostró que la sociedad mexicana es una sociedad que practica la exclusión, el desprecio y la discriminación hacia ciertos grupos, y que esta discriminación está enraizada y asumida en la cultura social y se reproduce por

medio de valores culturales (Székely, 2010: 21). Esta encuesta fue un primer esfuerzo por proporcionar datos y mostrar la realidad existente en el país en cuanto a la desigualdad, la negación de derechos y la invisibilidad de la población indígena del país. La ENADIS 2010 fue realizada por el CONAPRED y el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. La segunda encuesta recoge la percepción sobre la discriminación en todo México, explora las opiniones de las personas en su doble papel de discriminadas o discriminadoras y ofrece una visión amplia acerca de las percepciones sobre el tema entre la población en general y desde distintos grupos sociales.

Dado que las encuestas han sido preparadas por diferentes instituciones y varios investigadores que participaron en su elaboración, las preguntas no fueron exactamente iguales. A continuación presento los resultados más relevantes de cada una.

En la primera encuesta (ENADIS 2005), los resultados que llamaron la atención son:

- 9 de cada 10 indígenas consideran como el acto más discriminatorio el hecho de que el resto de los mexicanos gane más dinero que ellos por realizar el mismo trabajo.
- La mitad de los encuestados piensa que no le han respetado sus derechos.
- Los derechos de los indígenas son violados en el trabajo (42.5 %), las oficinas públicas (23.1 %) y la escuela (9.7 %).
- El 90.8 % de los indígenas encuestados cree que en México hay discriminación y una tercera parte manifestó haberla sufrido.
- El 42.9 % de la población mexicana está de acuerdo con la idea de que “los indígenas tendrán siempre una limitación social por sus características sociales”.
- El 34.1 % de las personas encuestadas dijo estar de acuerdo con la idea de que lo único que tienen que hacer los indígenas para salir de la pobreza es no comportarse como indígenas.
- 2 de cada 10 no compartirían su casa con un indígena.
- El 58.9 % de las personas considera que su “dialecto” es el principal problema que los indígenas tienen para relacionarse con los demás.

La segunda encuesta mostró que el 60 % de la población estaría dispuesta a permitir que en su casa vivieran personas con una cultura distinta, el 13.7 % en parte estaría dispuesta y el 23.4 % no lo estaría. Porcentajes similares se encuentran en las respuestas a la pregunta de si estaría dispuesto a que en su casa vivieran personas de otra “raza”. Además, el 38 % de la población mexicana considera que en México es posible construir una gran nación solo si se tiene una cultura y unos valores semejantes. De todos los entrevistados, el 75 % de las personas reconocieron tener una herencia o tradición indígena. La segunda encuesta mostró también que solo el 22.4 % de los entrevistados señala que sí se respetan los derechos de las personas indígenas, mientras que el 31.3 % cree que solo en parte se respetan y el 44.1 % cree que no se respetan. Observando los grupos de edad, los jóvenes entre 18 y 29 años consideran en su mayoría que no se respetan los derechos de las personas indígenas (49 %). El mismo porcentaje (49 %) de las personas indígenas manifiesta tener las mismas oportunidades que otras personas de ser atendidas en los servicios de salud. Las personas indígenas declararon percibir mayor tolerancia entre la gente cercana, con la que existe un trato cotidiano, como son las personas con las que comparten creencias religiosas, los vecinos cercanos y el círculo de amistades (80 %). Los menos tolerantes son los diputados, la Suprema Corte de la Nación, la policía y los partidos políticos. Más de la mitad de la población indígena considera que ha conservado algunas tradiciones de sus antepasados, de las cuales se refieren a la comida (36 %), los bailes (17 %), la lengua (16 %), la vestimenta (15 %), las fiestas (11 %) y los rituales (2 %). La mayoría de las personas indígenas encuentran más conveniente no hacer explícita su identidad indígena. Alrededor de seis de cada diez no dicen ser parte de un grupo indígena cuando buscan empleo y cuando tratan con organizaciones ciudadanas (59 %), cuando solicitan apoyos públicos o privados (62 %) y cuando tramitan servicios ante autoridades (63 %). La proporción se acerca a casi siete de cada diez cuando se trata de asuntos partidistas (66 %) y cuando buscan alguna fuente de ingresos (68 %).

Estas encuestas evidencian el hecho de que la política de construir una sola nación con una sola cultura y una única lengua, impulsada durante casi todo el siglo XX, contribuyó a desarrollar una cultura de intolerancia y de falta de respeto hacia los que son diferentes y tienen una cultura y lengua diferentes.

Los medios de comunicación tienen una responsabilidad grande en la construcción de la discriminación social hacia los indígenas. Se difunden programas que reproducen una visión despectiva y de menosprecio hacia las culturas y las lenguas indígenas actualmente vivas. A través de estos programas se transmite la idea de que los indígenas son ignorantes, violentos, reticentes al progreso y faltos de capacidades y habilidades para desarrollarse en actividades profesionales. Son pocos los programas que tratan temas de diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas de hoy y aún son más escasos los programas que incorporan a personas indígenas y en los que se habla alguna de sus lenguas maternas. La televisión y el cine a menudo resaltan las civilizaciones indígenas del pasado y exponen una visión folclórica de sus culturas, de forma que se genera la impresión de que se trata de culturas de pueblos extintos.

En el México actual es necesario trabajar para disminuir y terminar con las violaciones de derechos que sufren los pueblos indígenas y no solo a través de las instituciones de los gobiernos y el sistema político, sino también a través del sistema educativo, económico y cultural. Solo así se vislumbra una posibilidad de que México se convierta en un país plurilingüe y multiétnico de verdad y no únicamente sobre el papel.

SEGUNDA PARTE

LAS LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO

1. Las lenguas indígenas

La lengua es uno de los criterios principales con los que el gobierno y la sociedad mexicana identifican y distinguen a la población indígena. Esto ha resultado en un problema para los grupos que se identifican como indígenas cuya lengua originaria ha sido desplazada. Ha sido sin lugar a dudas un criterio que resulta discriminatorio a los indígenas. Para contrarrestar este efecto discriminatorio, se ha hecho un reconocimiento del uso público de las lenguas indígenas.

La lengua no solo sirve para la comunicación, sino que también incluye la forma de concebir el mundo y expresar los valores de la comunidad que la habla. es la lengua el vehículo principal que tenemos como humanos para transmitir nuestra cultura y conocimientos a la siguiente generación. Es por eso que las lenguas se consideran patrimonio cultural intangible y representan un importante material de estudio para las ciencias antropológicas y sociales.

Lo primero que llama la atención acerca de las lenguas indígenas mexicanas es su diversidad. En las clasificaciones oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Censo nacional se distinguen 56 lenguas amerindias autóctonas. Los lingüistas mexicanos distinguen un mínimo de 77 lenguas (Manrique Castañeda 1994: 9-15) y el número sigue aumentando si se aplican criterios más sofisticados. Ethnologue (2000) toma en cuenta más criterios, y distingue 290 lenguas indígenas. La última catalogación de las lenguas indígenas mexicanas fue hecha por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008), que reconoce 68 agrupaciones lingüísticas o lenguas y 364 variantes de las mismas. Esta discrepancia en el número de lenguas indígenas habladas actualmente se debe a la discusión en torno a si ciertas lenguas como el zapoteco o el mixteco deben ser divididas en otras diferentes o considerarse una sola, ya que existen grandes divergencias entre sus variedades o dialectos.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que para los indígenas lo fundamental es la identidad de su comunidad, y por eso los hablantes del mismo idioma pero de diferentes comunidades se consideran distintos. Así, podemos afirmar que las lenguas no definen propiamente a los pueblos indígenas.

En segundo lugar, existen grandes diferencias en la distribución geográfica y el número de hablantes de las distintas lenguas indígenas. Unas son habladas en comunidades o regiones muy pequeñas y muy bien localizadas (por ejemplo el totonaca, el chocholteca, el seri), mientras que otras se distribuyen por territorios amplios y se hablan en diversas regiones que no son contiguas y abarcan varios estados (por ejemplo el mixteco, el zapoteco, el maya, el otomí, el náhuatl). Esta distribución geográfica es el resultado directo de la historia de estos pueblos (los otomíes, por ejemplo, han emigrado por diversos territorios llevando consigo su lengua) y también refleja las desigualdades políticas entre los pueblos indígenas (el náhuatl era el idioma del imperio mexica y se convirtió en una lengua hablada en toda Mesoamérica; el maya, el zapoteco y el mixteco eran idiomas de intercambio comercial y cultural en una zona muy amplia; otras lenguas habladas por grupos más pequeños y débiles fueron defendidas por sus hablantes para mantener su identidad y para diferenciarse de los grupos e idiomas dominantes, como la lengua purépecha).

El número de hablantes de diferentes idiomas amerindios puede oscilar entre varios millones y unos cientos de personas. Esta diferencia se debe a factores históricos. Muchas lenguas de Aridoamérica son habladas por pocas personas, ya que tradicionalmente las sociedades de estas regiones no tenían poblaciones muy numerosas. En el caso de otras lenguas, sus hablantes han sido perseguidos y casi eliminados por la sociedad no indígena o incluso por otros grupos o pueblos indígenas. El hecho de que una lengua tenga pocos hablantes no significa necesariamente que esté en peligro de desaparecer. Si el idioma está arraigado en una comunidad y esta lo considera parte esencial de su identidad, el idioma puede sobrevivir aunque sea hablado por unos pocos cientos o miles de personas. En cambio, el náhuatl, la lengua indígena más hablada de México, es la que ha perdido hablantes más rápidamente. En la región del Valle de México este idioma estuvo a punto de desaparecer por el crecimiento de la zona metropolitana de México y la adopción del español. En los últimos años el náhuatl ha adquirido un valor cultural porque se asocia con los mexicas y las glorias del México prehispánico, y está siendo recuperado por sus hablantes en la región y por personas no indígenas y extranjeros. También muchas comunidades indígenas en los últimos años han tomado una creciente conciencia del valor cultural e identitario de sus idiomas y los han revitalizado.

En el censo del 2000, 6 044 547 personas mayores de cinco años de edad se declararon hablantes de lenguas indoamericanas. A este número hay que agregar 1 233 455 menores de cinco años de edad y un grupo de personas que se declara indígena sin hablar una lengua amerindia. En total, hablamos de una población de 8 381 000 indígenas, que constituye el 8.6 % de la población total mexicana. La lengua materna de un 91.4 % de los mexicanos es el español.

Según el último Censo de Población y Vivienda de 2010, actualmente en México hay 6 695 228 personas de 5 años y más que son hablantes de lengua indígena, de las cuales 980 894 son monolingües en una lengua indígena. El último Censo ha contemplado también a la población de 3 años y más hablante de lengua indígena y, en cuanto a la población de 0 a 2 años, se ha calculado en las viviendas donde el jefe o cónyuge habla alguna lengua indígena. Sumando todos estos números (6 913 362 de población de 3 años y más con 678 954 de población de 0 a 2 años) llegamos a un número total de 7 592 316 hablantes de lenguas indígenas.

1.1 Lengua y dialecto

El concepto de *lengua / dialecto*, desde un punto de vista sociolingüístico, puede resultar bastante confuso. Según la dialectología histórica o lingüística tradicional, los dialectos se definen como unas variantes genéticamente relacionadas e inteligibles entre sí (teniendo en cuenta que como referencia se toman una variante sobrepuesta común estandarizada y un territorio donde se emplean), mientras que las lenguas se consideran unas variantes distintas (que pueden estar genéticamente relacionadas) mutuamente ininteligibles. En la sociolingüística, la diferenciación entre la lengua y el dialecto se concibe como hechos sociales y políticos, donde los dialectos están limitados socialmente y subordinados políticamente.

En general se puede decir que el término *dialecto* se usa para referirse a las variantes subordinadas de una lengua. El término en sí proviene del griego *diálectos* y se refiere a la ‘manera de hablar’ (Corominas, 1961). En un sentido histórico diacrónico, la *lengua* puede referirse a una lengua común que resulta de la unificación (Haugen, 1966). La *lengua* es siempre el término sobrepuesto y el *dialecto* el subordinado, y por eso el término *lengua* puede utilizarse sin referencia a

dialectos, pero *dialecto* no significa nada si no hay otros dialectos y una lengua de referencia. De ahí que Haugen (1966) concluya que cada dialecto es una lengua pero que no cada lengua es un dialecto.

El empleo de la palabra *dialecto* en español defiere un poco del concepto *dialect* en inglés. En la tradición hispana, el término alude a la diversificación geográfica y es mucho menos frecuente para referirse a la diversificación social, como es el caso del inglés (Crhová, 2004). Según Crystal (1997: 364), el inglés clasifica los dialectos / variantes de la siguiente manera: las variantes regionales de la lengua son respuesta a la pregunta “¿de dónde eres?”, mientras que la respuesta a “¿quién eres?” nos ubica dentro de la variante social. En la lingüística hispana existen muchas discrepancias terminológicas debido a que en la tradición lingüística española se les otorgaban denominaciones en el estrecho sentido regional. En la actualidad está cada vez más aceptado el significado que tiene el término en la lingüística inglesa, en el sentido de *dialecto* como ‘sociolecto’. En inglés, el término *dialect* sirve tanto para la forma escrita como la hablada, lo que sucede de la misma manera en español.

Actualmente la mayoría de los lingüistas prefieren evitar el término *dialecto* ya que en México dicho término se ha adoptado con un sentido peyorativo y se muestra una actitud negativa hacia sus hablantes, los cuales son considerados de clase social baja. Para evitar estos matices peyorativos, Ferguson y Gumperz (1960) optaron por el uso del término *variante* en sus publicaciones. Ellos se refieren a la lengua como

“todas las variantes (desde una, hasta una gran cantidad) que comparten una variante sobrepuesta (como, por ejemplo, el estándar literario), que se asemeja fonológica y gramaticalmente a las variantes incluidas, y que, o bien son mutuamente inteligibles, o bien son conectadas por medio de una serie de variantes mutuamente inteligibles” (Ferguson y Gumperz, 1960: 5).

Tal y como señala Crhová (2004), la sociolingüística variacionista mexicana actual se concentra sobre todo en estudios del español urbano (normas de las hablas cultas), pero el variacionismo no se ha adoptado aún en el estudio de las lenguas indígenas, debido a su falta de estandarización y su gran fragmentación.

2. Lenguas indígenas y escritura

Todas las lenguas indígenas de México se transmiten oralmente y algunas se están comenzando a alfabetizar y escribir. Hoy, en las sociedades modernas, la escritura tiene una gran trascendencia y se asocia directamente con el conocimiento y el poder. La falta de escritura de las lenguas indígenas ha sido vista como una deficiencia y en la tradición del siglo XIX se las ha llamado *dialectos*, un término despectivo que pretende distinguirlas de una lengua “verdadera o civilizada” como el español.

La náhuatl, la mixteca, la zapoteca y la maya son las lenguas que tenían diferentes sistemas de escritura en tiempos prehispánicos que combinaban las pictografías y los elementos fonéticos. Estos tipos de escritura fueron abandonados durante el período colonial, y los sacerdotes que estaban encargados de cristianizar a los indígenas desarrollaron alfabetos para escribir en estos idiomas. Estas formas de escritura fueron utilizadas por algunos hablantes indígenas, sobre todo por las autoridades de las comunidades, pero no se difundieron entre toda la población. En las últimas décadas, los lingüistas han desarrollado alfabetos para la mayoría de las lenguas indígenas, sobre todo para las que han sido utilizadas en la educación intercultural bilingüe impartida en las escuelas, pero su uso no se ha generalizado entre los hablantes de esas lenguas.

Las lenguas indígenas cuentan con una rica y viva literatura oral que forma parte esencial de la cultura de esos pueblos. Esta literatura incluye formas de canto y poesía, plegarias, oratoria, narraciones, mitos y cuentos. Cada uno de estos géneros se distingue por su contenido, formas de expresión y el contexto en que es empleado. En las últimas décadas ha surgido un grupo numeroso de escritores indígenas que escriben novelas, cuentos y poesías en sus propias lenguas. En este contexto cabe destacar a los autores indígenas que empezaron a publicar durante la década de 1980, como Librado Silva Galeana y Carlos López Ávila, como representantes del foco cultural que es Milpa Alta; los hermanos Delfino Hernández y Natalio Hernández, de Veracruz; y Alfredo Ramírez, de Guerrero. Entre estos autores destaca el escritor nahua Natalio Hernández (1947-) y no solo por ser el más laureado (premio Nezahualcoyotl 1997, premio Bartolomé de las Casas 1998), sino también por su obra prolífica, formada por múltiples ensayos, poemas y relatos: *Xochicoscatl*

(1985), *Sempoalxochitl* (1987), *Yn ikon ontlajtoj aueutl* (1989), *Papalocuiatl* (1996); *In tlahtoli, in ohtli. La palabra, el camino* (1998).

Entre los autores que escriben en la lengua maya figuran María Luisa Góngora Pacheco, Andrés Tec Chi, Miguel May May, Jorge Echeverría, Santiago Domínguez Aké, Vicente Canché Móo, Feliciano Sánchez Chan y Briceida Cuevas Cob. Los autores chiapanecos escriben en las lenguas mayenses tzotzil, tzeltal, tojolabal, zoque y otras. De ellos puede mencionarse a Jacinto Arias, Enrique Pérez López, Armando Sánchez Gómez, Diego Méndez Guzmán, Isabel Juárez Espinosa y María Roselia Jiménez. Entre los escritores zapotecos están Macario Matus, Francisco de la Cruz, Irma Pineda, Jorge Magariño y Natalia Toledo. Con Rosendo Pineda, Andrés Henestrosa, Pancho Nácar o Gabriel López Chiñas, los zapotecos tienen más de un siglo escribiendo en su lengua materna y en español. Entre los nahuas, que desde la Colonia nunca han dejado de escribir en su lengua, figuran escritores como Ildefonso Maya. Otros son la tarahumara Dolores Batista, el purépecha Joel Torres, el chontal Isaías Hernández Isidro o el ñahñu Jesús Salinas Pedraza.

Cuando se trata de la literatura indígena actual, no hay que olvidar que su desarrollo ha sido alentado por el surgimiento de algunos espacios culturales destinados a desarrollar y difundir la lengua y la literatura de los pueblos autóctonos. Como ejemplo está la creación, en 1993, de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas; la fundación, en 1996, de la Casa del Escritor en Lengua Indígena; las iniciativas de Conaculta (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes) para alentar la creación literaria indígena a través de becas y premios literarios, así como la creación del Instituto Nacional Indigenista, en 2003, cuya misión es mejorar las condiciones lingüísticas de México, así como preservar, fortalecer, desarrollar y promover las lenguas indígenas de México, y todo esto a través de la organización de encuentros con escritores indígenas, la formación de organizaciones en diferentes regiones del país que trabajan para el desarrollo de la lengua y la literatura indígenas, los talleres de tradición oral, etc.

A la hora de hablar de la escritura en lenguas indígenas, se considera que hay que desarrollar estrategias con los pueblos indígenas y no delegar estas funciones a los representantes de los pueblos. Eso se debe al hecho de que los representantes no son elegidos por los pueblos, sino por las organizaciones del Estado. Hay muchas

razones por las que es importante escribir en lengua indígena. Vigil Oliveros (2004) enumera las siguientes:

- Para crear textos escolares y no escolares desde la perspectiva indígena.
- Para garantizar que los conocimientos se transmitan a las futuras generaciones, dado que las nuevas generaciones pasan poco tiempo con los abuelos, que están acostumbrados a transmitir su cultura oralmente.
- Para elevar el estatus y prestigio de las culturas originarias, porque el discurso hegemónico ha privilegiado el texto escrito al punto de que se ha sacralizado la escritura; de ahí que la escritura en lenguas indígenas sirva para demostrar a ese mundo hegemónico que las lenguas indígenas también pueden escribirse.
- Para anotar cuentos, anécdotas y sucesos que ocurren en la comunidad indígena.
- Para reflexionar sobre el funcionamiento o estructura de las lenguas originarias.

Si un pueblo no tiene una tradición escrita, eso no significa que no pueda incorporar la escritura a su cultura. La escritura debería entenderse como el resultado de las necesidades, propósitos e intereses de los hablantes y es por ello por lo que debe ser planteada desde y por los hablantes. Escribir en la propia lengua se ha convertido de cierta manera en un símbolo de estatus de la lengua. Precisamente por eso, la escritura no solo debe darse en el aula sino que paralelamente deben llevarse a cabo acciones de planificación lingüística que permitan desarrollar la escritura en lenguas indígenas fuera del aula y crear mejores condiciones para su difusión (Vigil Oliveros, 2004: 176).

2.1 La normalización de las lenguas indígenas en México

Las principales funciones del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) son diseñar, proponer e impulsar programas, proyectos e investigaciones para el uso y desarrollo de las lenguas indígenas de México, así como proponer, asesorar e

implantar políticas públicas mediante estrategias, programas y proyectos para revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas. Entre esos programas y proyectos está también la normalización lingüística de las lenguas originarias. La finalidad de este proyecto es realizar un proceso de planeación lingüística con el principal objetivo de la ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas indígenas de México. Legalmente, este proyecto forma parte de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Con ello se espera revertir el desplazamiento de las lenguas originarias frente al español. La ampliación de los ámbitos de uso de las lenguas indígenas se quiere conseguir a través de su fortalecimiento, desarrollo y refuncionalización de estrategias comunicativas acordes a las nuevas necesidades sociales, intelectuales, culturales y tecnológicas.

Una de las metas principales del Plan Nacional de Normalización es la normalización de los sistemas de escritura, que se basa en tres líneas principales:

1. la alineación de la escritura a la oralidad en un mismo sistema lingüístico
2. principios no negociables: fundamentación científica y toma de decisiones intralingüísticas
3. principios negociables: homofonía y homografía, alineación universal y alineación dentro de la familia lingüística.

El término *normalización lingüística* se usa habitualmente para hacer referencia a dos conceptos distintos (Cabré Castellví, *en línea*: 8):

- a. Al proceso de convertir o convertirse en norma, entendida como patrón, estándar o forma de referencia. En este sentido se utiliza también el término *estandarización*.
- b. Al proceso de convertir o convertirse en normal, es decir, en usual o habitual, el proceso cuyo objetivo es la extensión del uso de una lengua.

Además de estos dos conceptos, el término *normalización* sirve tanto para denominar la intervención de una organización en orden a establecer la preferencia de unas formas sobre otras, como para designar la fijación de unas variedades por la vía de la autorregulación (Cabré Castellví, *en línea*: 9). En este sentido se distingue entre *la normalización institucional*, que se produce en el marco de una lengua minoritaria, y

la normalización internacional, que actúa en un contexto plurilingüe y se limita a la fijación del léxico. En suma, la normalización de una lengua se concibe no como un conjunto establecido de actuaciones, sino como un proceso dinámico gradual de carácter sociocultural, en el que una lengua en una situación no deseada de partida llega a adquirir una situación de plenitud que es percibida como natural (Cabré Castellví, *en línea*: 10). La normalización de una lengua supone la recuperación de su estatus de lengua cuyo uso oral y escrito sea natural y espontáneo en cualquiera de las situaciones que se pueden producir en la vida pública y personal de sus hablantes.

D'Andrés Díaz (2006) considera que la normalización social de una lengua entraña la normativización del idioma. Para él la normativización es la fijación del código lingüístico del idioma para adecuarlo a las necesidades de la normalización social y es inseparable de la estandarización y la fijación de normas lingüísticas.

Los objetivos del proyecto de normalización lingüística de las lenguas indígenas que se lleva a cabo a través del INALI son la normalización de la escritura, las convenciones ortográficas, la elaboración de gramáticas de distintos usos, la producción de obras léxicas y la nomenclatura y toponimia. Dentro de este proyecto ya se inició el programa de *Normalización de los sistemas gráficos de las lenguas indígenas*, que pretende crear el alfabeto y sus normas de uso y establecer un consenso en el uso de reglas ortográficas según características tipológicas y gramaticales de la lengua. Este programa se basa en estudios lingüísticos, alfabetos anteriormente creados, experiencias de maestros y escritores y en la participación de los hablantes, quienes a través de discusiones llegan a decisiones consensuadas. Los criterios que se siguen a la hora de seleccionar las lenguas que se van a normalizar son los siguientes:

- lenguas en grave peligro de extinción por pocos hablantes
- lenguas de gran dispersión geográfica
- a petición de los hablantes.

En cuanto a la metodología, se optó por consultar a los especialistas en la normalización de lenguas para que realizaran un diagnóstico del estado de la lengua a partir de la revisión bibliográfica y la viabilidad de la participación de los hablantes. Los especialistas figuran como asesores lingüísticos del grupo de hablantes de

lenguas originarias. Al mismo tiempo se organizaron unas jornadas de normalización con los objetivos de dar información sobre convención y ortografía, y organizar talleres lingüísticos y de sensibilización a la creación de sistemas de escritura y sobre aspectos lingüísticos a nivel fonológico, morfosintáctico y pragmático. A través de estos talleres se intentó dar a conocer a los hablantes de las lenguas los temas lingüísticos y formar equipos de trabajo para la discusión y toma de acuerdos sobre los aspectos que integraran la norma de escritura de cada una de las lenguas. También se hicieron varias discusiones y revisiones de trabajos preexistentes en las lenguas, como por ejemplo en gramáticas, libros de texto, propuestas de alfabetos, documentos religiosos, cuentos, poesías y canciones para poder identificar los diferentes sistemas de escritura utilizados. Se espera que los hablantes de la lengua alcancen acuerdos sobre la norma. Los asesores lingüísticos les ayudan a entender la fonología y los temas gramaticales básicos y necesarios para el proceso de normalización.

El programa se inició en Chiapas durante 2009 y 2010 con ocho lenguas: tzeltal, tzotzil, chol, mam, zoque, tojolabal, kakchiquel y mocho'. En 2011 se iniciaron los trabajos en Guerrero con náhuatl, me'phaa, tu'un savi y ñomndaa; en Sonora con yaki, seri, pápago y pima; en Sinaloa con mayo; en Sonora y Chihuahua con pima y en Baja California con cucapá. A finales de 2013 el proceso de normalización de la escritura fue terminado y publicado para las ocho lenguas indígenas en Chiapas: tzeltal, tzotzil, mam, zoque, kakchiquel, mocho', tojolabal y chol. Las otras siete lenguas que se terminaron y están en proceso de revisión para su publicación son: maya (de Campeche, Yucatán y Quintana Roo), otomí (hablado en el Estado de México, Hidalgo, Puebla, Veracruz, Guanajuato, Querétaro, Michoacán y Tlaxcala), pápago, yaki y seri (todos de Sonora), mayo (de Sonora y Sinaloa) y pima (de Sonora y Chihuahua). Las 15 lenguas que se encuentran en la actualidad en proceso de normalización son: náhuatl, amuzgo y me'epha (hablados en Guerrero), mixteco (de Guerrero, Puebla y Baja California), kuapá (de Sonora y Baja California), kumiai (de Baja California), tepehua (de Puebla, Veracruz e Hidalgo), mazahua (del Estado de México y Michoacán), chichimeco jonaz (de Guanajuato), chatino, zapoteco de la planicie costera y huave (de Oaxaca), tènec (de San Luis Potosí y Veracruz), chontal (de Tabasco) y cora (de Nayarit).

3. La clasificación de las lenguas indígenas

La clasificación de las lenguas indígenas empezó con la llegada de los españoles al actual territorio mexicano. Los misioneros fueron los primeros que advirtieron las semejanzas que existían entre algunas lenguas. Manuel Orozco y Berra, intelectual mexicano de la segunda mitad del siglo XIX, inició la clasificación sistemática de las lenguas nativas de México. Como modelo utilizó la clasificación de las lenguas indoeuropeas y algunas de sus hipótesis fueron retomadas por el lingüista estadounidense Morris Swadesh a principios del siglo XX.

La falta de documentos escritos antiguos es uno de los grandes problemas a la hora de establecer las relaciones genéticas entre las lenguas de México. Estos documentos permitirían conocer la evolución de las familias lingüísticas, pero en muchos casos existen solo unas cuantas palabras registradas. Tal es el caso, por ejemplo, del idioma coca, cuyos últimos vestigios los constituyen algunas palabras de las que se sospecha pertenecen más bien a alguna variedad del náhuatl hablado en Jalisco. El lingüista M. Swadesh (1959a) calculaba que el número de idiomas hablados en el territorio mexicano llegaba a los 140. Hoy, según el catálogo del INALI, sobreviven solo 68.

El INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas) publicó en 2008 el *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas*. En 2005 se había publicado la primera parte del catálogo, que consiste en una colección de 150 mapas elaborados a partir de la información censal del año 2000 del INEGI. Los mapas contienen las localidades donde un determinado porcentaje de un pueblo indígena habla la respectiva lengua nacional originaria. La segunda parte del proyecto se centró en la diversidad lingüística correspondiente al habla propia de los pueblos indígenas arraigados en el territorio nacional. El resultado de las investigaciones hechas para este catálogo muestra que la realidad lingüística de México es mucho más compleja de lo que se ha creído hasta hoy. Además, el concepto de *lengua* parece ser impreciso para la diversidad lingüística mexicana: la creencia de que los pueblos indígenas hablan “una sola lengua” se mostró errónea.

El INALI cataloga la diversidad lingüística de los pueblos indígenas en México a partir de tres categorías: familia lingüística, agrupación lingüística y variante lingüística. La categoría **familia lingüística** se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común. Se

distingue entre 11 familias lingüísticas indoamericanas y cada una de ellas se encuentra representada en México con al menos una de sus lenguas. Son las siguientes: álgebra, yuto-nahua, cochimí-yumana, seri, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua, tarasca, mixe-zoque, chontal de Oaxaca y huave.

La categoría de **agrupación lingüística** se define como el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado históricamente a un pueblo indígena. En el catálogo del INALI, las agrupaciones lingüísticas están relacionadas con un pueblo indígena y pueden estar conformadas por conjuntos de una o más variantes lingüísticas. Por ejemplo, la agrupación lingüística *tepehua*, por un lado, está relacionada con el pueblo indígena históricamente conocido como *tepehua*; por otro lado, esta agrupación presenta una diversidad lingüística interna que consta de tres variantes lingüísticas. En el caso de la agrupación lingüística maya, la diversidad lingüística es mínima y contiene solo una variante lingüística. En cuanto a la nomenclatura de las agrupaciones, el INALI señala que en los casos en los que el nombre de una agrupación es igual al de otra, se ha agregado un elemento diferenciador de carácter geoestadístico (por ejemplo en el caso de las agrupaciones *chontal de Oaxaca* y *chontal de Tabasco*). Para las agrupaciones lingüísticas habladas mayoritariamente fuera de México se han respetado las normas ortográficas empleadas por los hablantes de sus respectivas comunidades no mexicanas. Para las lenguas de origen guatemalteco se sigue la normativa aprobada y sugerida por la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala de diciembre de 1996. Esta normativa consiste en escribir el nombre de la agrupación con las grafías correspondientes a los alfabetos de cada una de las agrupaciones lingüísticas con historia y cultura maya de Guatemala y en escribir el nombre de la agrupación con letra mayúscula inicial. Para la agrupación Kickapoo se utiliza la forma empleada en inglés, ya que esta población desarrolla la educación formal escolarizada en los EE.UU. Las 68 agrupaciones lingüísticas consideradas en el catálogo son: Akateko, amuzgo, Awakateko, ayapaneco, cora, cucapá, cuicateco, chatino, chichimeco jonaz, chinanteco, chocholteco, chontal de Oaxaca, chontal de Tabasco, chui, ch'ol, guarijío, huasteco, huave, huichol, ixcateco, Ixil, Jakalteko, Kaqchikel, Kickapoo, kiliwa, kumiai, ku'ahl, K'iche', lacandón, Mam, matlatzinca, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, oluteco, otomí, paipái, pame, pápago, pima, popoloca, popoluca de la Sierra, qato'k, Q'anjob'al, Q'eqchi', sayulteco, seri,

tarahumara, tarasco, Teko, tepehua, tepehuano del norte, tepehuano del sur, texistepequeño, tlahuica, tlapaneco, tojolabal, totonaco, triqui, tzeltal, tsotsil, yaqui, zapoteco, zoque.

La **variante lingüística** se define como una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística e implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística frente a los usuarios de otras variantes. Esta categoría es comúnmente empleada por la población hablante de lengua indígena, en particular por la que es bilingüe indígena – español, para hacer referencia a formas de hablar que contrastan, en mayor o menor medida, en los planos estructural, léxico y sociolingüístico entre comunidades o regiones asociadas con un mismo pueblo indígena. El INALI considera que las variantes lingüísticas deben ser tratadas como lenguas, al menos en las áreas educativas, de la impartición y la administración de justicia, de la salud, así como en los asuntos o trámites de carácter público y en el acceso pleno a la gestión, servicios e información pública. El catálogo reconoce 364 variantes lingüísticas pertenecientes a 68 agrupaciones lingüísticas.

En el anexo de este trabajo se encuentran los mapas que presentan la ubicación geográfica de cada familia lingüística.

A continuación se ofrece la tabla con las familias lingüísticas y sus respectivas agrupaciones, según el INALI (2008).

FAMILIA LINGÜÍSTICA	AGRUPACIÓN LINGÜÍSTICA
Álgica	Kickapoo
Yuto-nahua	Cora, Guarijío, Huichol, Mayo, Náhuatl, Pápago, Pima, Tarahumara, Tepehuano del norte, Tepehuano del sur, Yaqui
Cochimi-yumana	Cucapá, Kiliwa, Kumiai, Ku'ahl, Paipai
Seri	Seri
Oto-mangue	Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chichimeco jonaz, Chinanteco, Chocholteco, Ixcateco, Matlatzinca, Mazahua, Mazateco, Mixteco, Otomí, Pame, Popoloca, Triqui, Tlahuica, Tlapaneco, Zapoteco
Maya	Akateko, Awakateko, Chontal de Tabasco, Chuj, Ch'ol, Huasteco, Ixil, Jakalteko, Kaqchikel, K'iche', Lacandón, Mam, Maya, Qato'k, Q'anjob'al, Q'eqchi', Teko, Tojolabal, Tseltal, Tsotsil
Totonaco-tepehua	Tepehua, Totonaco
Tarasca	Tarasco
Mixe-zoque	Ayapaneco, Mixe, Oluteco, Popoloca de la Sierra, Sayulteco, Texistepequeño, Zoque
Chontal de Oaxaca	Chontal de Oaxaca
Huave	Huave

Tabla 7: Las familias lingüísticas con sus respectivas agrupaciones lingüísticas. Fuente: INALI (2008), México.

4. El contacto de lenguas

La convivencia de lenguas es un hecho histórico y ha desempeñado un importante papel en la evolución lingüística. En la actualidad, los estudios dedicados a los contactos de lenguas han aumentado debido a las nuevas formas de comunicación que a la vez facilitaron la coexistencia de culturas, razas y lenguas de orígenes diferentes. Por un lado, los contactos entre lenguas han propiciado la existencia de diversas variedades como son el pidgin, criollo y variedades fronterizas, y, por el otro lado, han llevado a fenómenos como interferencia, convergencia, préstamo, calco, alternancia y mezcla de lenguas.

Tal y como apunta Ayora (2008), hablar de lenguas en contacto hoy en día supone la entrada en un terreno complejo, lleno de matices, perspectivas y terminología no del

todo clara, que además ocasiona conflicto y tensiones políticas e ideológicas en muchos lugares del mundo. Hablar de las lenguas en contacto supone tratar un fenómeno social y no individual, y por eso hay que observar las relaciones que se producen entre una lengua y la sociedad en la que se encuentra, especialmente en el caso de los grupos étnicos o sociales que comparten el mismo espacio sociopolítico y que se identifican por una lengua.

El interés por el estudio de los fenómenos de contacto entre lenguas surge en el siglo XIX, pero solo dentro de los patrones lingüísticos estructurales de las lenguas. Según Siguán (2001: 20), el mérito de haber iniciado este tipo de estudios lo tiene Weinreich, en 1953, quien introdujo la consideración de los contactos bilingües como explicación de los cambios provocados por el contacto entre lenguas. Por su parte, Moreno Fernández (2009) destaca el evidente auge de este tema desde el último tercio del siglo XX.

Las situaciones que favorecen el contacto son varias (por ejemplo la emigración) y pueden ocurrir en zonas donde se hablan numerosas lenguas, en países de pasado colonial, en estados unificados, en áreas turísticas o en lugares con relaciones políticas, económicas y culturales. La mezcla de lenguas puede producir diferentes situaciones. Una de ellas es la de *mantenimiento lingüístico* cuando ninguna de las lenguas en contacto sufre grandes cambios. En el caso de que una de ellas invada los ámbitos de uso de la otra y la haga desaparecer (mortandad lingüística), se produce un *desplazamiento lingüístico*. Si de las dos lenguas en contacto surge una nueva, se da la *fusión o amalgama* de lenguas. Otro tipo de situación que es resultado del contacto de lenguas es la *conmutación* (incluye el bilingüismo y la diglosia y es el resultado del uso alterno de dos lenguas en determinadas circunstancias).

Los contactos lingüísticos se estudian diacrónicamente (por ejemplo la sustitución tiene que ver con la acción de superestrato y sustrato, como es el caso de las lenguas prerromanas y el latín peninsular) o sincrónicamente (caso de la conmutación). A continuación me ocuparé de los conceptos de *bilingüismo* y *diglosia*, dado que los considero imprescindibles para entender las situaciones de contacto de lenguas en México.

4.1 Bilingüismo

En la mayor parte de las comunidades del mundo conviven varias lenguas y esta convivencia afecta, de forma positiva o negativa, tanto a las lenguas como a los hablantes. Actualmente el bilingüismo es objeto de estudio de diferentes disciplinas: la lingüística general, la sociolingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la pedagogía y la política lingüística.

A la hora de definir el bilingüismo no existe unanimidad, sino que podemos contar con una gama de definiciones muy variadas y realizadas desde posiciones diferentes. Las definiciones más conocidas de *bilingüismo* son las que propusieron Leonard Bloomfield (1964), Einar Haugen (1953) y Uriel Weinreich (1974). Bloomfield define el bilingüismo como el dominio nativo de dos lenguas; Haugen dice que la persona bilingüe utiliza expresiones completas y con significado en otras lenguas, mientras que Weinreich lo define como la práctica de dos lenguas usadas alternativamente. Finalmente, Siguán (2001) llama *bilingüe* a quien sea capaz de utilizar dos o más lenguas en cualquier situación con parecida facilidad y eficacia.

El bilingüismo no significa el mero uso de dos lenguas, sino que también hay que considerar las circunstancias en que la elección de una u otra lengua se produce y la forma de contacto entre ellas. Un papel importante lo tiene también la capacidad del hablante para expresarse mejor o peor en alguna de las lenguas. Weinreich (1974) sitúa el bilingüismo en la perspectiva de la mezcla de lenguas y del plurilingüismo, fijándose especialmente en la dimensión social del fenómeno. Para él, el bilingüismo se produce cuando dos o más lenguas son utilizadas alternativamente por las mismas personas sin que la alternancia sea equilibrada. Siguán y Mackey (1986) proponen considerar *bilingüismo* o *multilingüismo* no como conceptos absolutos, sino relativos. Para ellos, se trata de especificar en qué aspecto un individuo es bilingüe o multilingüe considerando elementos como:

- número de lenguas implicadas
- tipos de lenguas relacionadas (genéticamente afines o distintas)
- influencias fonéticas, léxicas, gramaticales de una sobre otra
- grado de posesión de cada lengua (hablante nativo, avanzado, debutante)
- alternancia de lenguas (preferencias según situaciones, función social de cada una).

El estudio del bilingüismo debe ser sincrónico y vinculado a los conceptos de *conmutación* (alternancia de lenguas), *adstrato* (préstamos) o *dominancia*. No hay que olvidar que el bilingüismo supone interacción de dos códigos con acciones recíprocas de interferencia como son los préstamos, las modificaciones fonológicas y las evoluciones macro- o microscópicas.

Desde una perspectiva general se puede hablar de dos clases de bilingüismo: el *bilingüismo individual* (que afecta a los individuos como tales) y el *bilingüismo colectivo o social* (que afecta a las comunidades y a los individuos como miembros de esas comunidades, y que a menudo se denomina *diglosia*).

4.1.1 El bilingüismo individual

El bilingüismo individual se concibe y explica como un fenómeno característico del individuo. Siguán y Mackey (1986: 17-18) llaman *bilingüe* a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. Se llama *lengua primera*, *lengua materna* o *lengua nativa* a la que se aprende en primer lugar durante la infancia, generalmente antes de los tres años. Los autores apuntan que un bilingüismo así puede considerarse perfecto o ideal. Las características básicas del bilingüismo individual son:

1. Independencia de los dos códigos (el uso espontáneo de las reglas que llevan a la construcción de los mensajes en esas lenguas)
2. Alternancia (el paso rápido y sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro)
3. Traducción (expresión de los mismos significados a través de los dos sistemas).

Weinreich (1974) distingue tres tipos de bilingüismo según la relación que establecen entre sí las lenguas que han entrado en contacto en el individuo bilingüe:

- a. *Bilingüismo coordinado*: consiste en la separación de los significados de las palabras equivalentes de las dos lenguas. El hablante opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos.

- b. *Bilingüismo compuesto*: consiste en la coincidencia en el significado de las palabras equivalentes de las dos lenguas: el significado se remite a un mismo concepto o referente o a conceptos totalmente equivalentes. En el hablante existe una base conceptual común para las dos lenguas. Algunos autores denominan este tipo de bilingüismo el *bilingüismo puro*.
- c. *Bilingüismo subordinado*: consiste en la coexistencia de una lengua dominante y una lengua dominada: las palabras de la lengua dominada se interpretan desde las palabras equivalentes de la lengua dominante. La lengua dominada se aprende y utiliza a través de la lengua dominante.

Esta tipología de Weinreich ha sido criticada y revisada. Una de las críticas a esta división ha sido que los bilingües subordinados no son bilingües, de modo que los tres tipos de Weinreich quedarían reducidos a dos.

Osgood y Sebeok (1954) consideran que las diferencias entre el bilingüismo coordinado y el compuesto nacen en el momento de la adquisición de los sistemas. Según ellos, el bilingüismo coordinado surge más fácilmente cuando las lenguas se adquieren en contextos independientes. El bilingüismo compuesto surge cuando la adquisición de los sistemas se produce en el mismo contexto. Sin embargo, diferentes estudios han mostrado que el contexto no resulta tan relevante como la experiencia monocultural o bicultural de los individuos, que parece ser decisiva a la hora de adquirir las lenguas de una forma coordinada o de una forma compuesta. Por eso, Haugen (1956) propone distinguir entre el concepto de *bilingüismo* y el de *biculturalismo*: frecuentemente estos dos conceptos van emparejados, pero no siempre coinciden en una misma situación o en un mismo sujeto porque pueden darse situaciones de monolingüismo bicultural y situaciones de bilingüismo monocultural.

Varios investigadores han decidido dejar de lado la dicotomía *coordinado-compuesto* y centrar sus investigaciones en el funcionamiento del *léxico mental*. El léxico mental se define como un conjunto de unidades o entradas que recogen toda la información lingüística (semántica, gramatical, fonológica) de cada elemento léxico, incluyendo la representación mental y conceptual correspondiente. Hasta el momento, las hipótesis planteadas se refieren a la posibilidad de considerar la presencia de un solo léxico o conjunto de entradas para las dos lenguas (*almacenado*

único) o de dos léxicos mentales diferenciados e independientes (*almacenado doble*). Paradis (1980) ha propuesto una solución intermedia que separa la memoria semántica del léxico mental: los hablantes bilingües poseen una memoria semántica, que se concibe como un sistema conceptual único y que está conectada a dos almacenes léxicos, y esa memoria se activa a voluntad del hablante. Así que existe una sola representación mental que está organizada de modo diferente dependiendo de la lengua en que se verbaliza.

Otras clasificaciones del bilingüismo individual que destacan son las de Siguán (2001) y Medina López (1997). Siguán (2001) diferencia grados (conocimientos bilingües del individuo, frecuencia de empleo de cada lengua) y situaciones como:

- a. *Bilingüismo familiar* (el niño está inmerso en un medio bilingüe en su vida familiar, habla dos lenguas).
- b. *Familia monolingüe en medio lingüístico extraño* (habitual en los emigrantes, el sujeto ha de aprender otra lengua después de la infancia y usarla fuera del ambiente familiar).
- c. *Minoría lingüística autóctona* (por ejemplo minorías judías)
- d. *Minoría lingüística inmigrada* (por ejemplo población china de una ciudad)
- e. *Ambientes cosmopolitas*.

Medina López (1997) clasifica el bilingüismo individual según los siguientes factores:

- Según la relación entre lenguaje y pensamiento se distingue entre el bilingüismo individual **coordinado** (las lenguas se aprenden independientemente; el hablante tiene una representación conceptual para cada una y cuando recibe un mensaje en la lengua A, lo entiende en esa lengua y en ella emite su respuesta) y **compuesto o condicionado** (una de las lenguas se aprende a partir de la otra y el hablante tiene una representación común para ambas; a la hora de recibir el mensaje en lengua B, el hablante lo traduce primero a lengua A para comprenderlo).
- Según la competencia alcanzada en ambas lenguas se puede hablar del bilingüismo **equilibrado** (el hablante posee el mismo grado de conocimiento y dominio de cada lengua que un monolingüe; este tipo de bilingüismo se considera ideal pero no se alcanza casi nunca) y **dominante** (el hablante

posee un mayor conocimiento de una lengua, generalmente de la lengua materna).

- Según la adquisición de los sistemas se habla del bilingüismo **natural o primario** (el sujeto tiene contacto con dos lenguas desde pequeño) e **implantado o secundario** (el individuo adquiere la segunda lengua por aprendizaje).
- Según la edad de adquisición se distingue entre el bilingüismo de **infancia, adolescencia** o de **edad adulta**. Dentro del bilingüismo infantil hay dos tipos: *simultáneo* (el niño aprende dos lenguas maternas a la vez) y *consecutivo* (el niño adquiere la segunda lengua a edad muy temprana, pero previamente ha adquirido la lengua materna).
- Según el uso de los sistemas el bilingüismo individual puede ser **activo** (el hablante utiliza las dos lenguas activamente) o **pasivo** (el hablante comprende las dos, pero solo se expresa en una).
- Según la consideración sociocultural de las lenguas, el bilingüismo **aditivo** considera por igual el prestigio de las dos lenguas, mientras que el **sustractivo** ve una de las lenguas como desprestigiada y puede frenar el desarrollo cognitivo del hablante.
- Según la identidad cultural el bilingüismo individual se puede clasificar como **bicultural** (la persona bilingüe reconoce su realidad bicultural) o **monocultural** (el hablante reconoce su identidad de origen).

El bilingüismo no está exento de las interferencias que pueden surgir entre las dos lenguas, como son el cambio de acento o el uso de calcos lingüísticos, igual que distintos motivos pueden hacer que una lengua se emplee más que otra (por ejemplo el cambio de país de residencia), que una se vaya olvidando (en este caso hablamos de *bilingüismo dormido*) o que cambie la actitud del hablante hacia las lenguas que habla (que considere una superior o inferior a otra).

4.1.2 El bilingüismo social

El bilingüismo no afecta solo a los individuos, sino también a las sociedades y a las comunidades de hablantes. Una comunidad bilingüe es aquella en la que se hablan dos lenguas o en la que todos sus componentes o una parte de ellos son bilingües.

Appel y Muysken (1986) distinguen tres situaciones de bilingüismo social:

1. La lengua A y la lengua B son habladas por grupos diferentes: aquí se trata de grupos monolingües que, al yuxtaponerse, constituyen una comunidad bilingüe y que requieren la intervención de algunos individuos bilingües para comunicarse entre sí.
2. Todos o prácticamente todos los hablantes son bilingües.
3. Coexistencia de un grupo monolingüe, por lo general dominante desde una perspectiva sociológica, y otro bilingüe, a menudo minoritario.

Esta tipología tiene más bien un carácter teórico, ya que rara vez se encuentra una comunidad que se ajuste por entero a uno de los esquemas. Por eso, Siguán y Mackey (1986) indican que los factores históricos pueden dar lugar a las siguientes situaciones de bilingüismo:

- a. *Expansión* – procesos de expansión de unos pueblos por territorios en los que se habla otra lengua (por ejemplo la expansión musulmana por la península ibérica, la colonización americana, etc.).
- b. *Unificación* – procesos de unificación política para la creación de grandes Estados. Estos procesos suelen estar guiados por un grupo de poder que tiende a imponer o difundir sus hábitos lingüísticos y es seguido por otros grupos. Cuando hay resistencia, sobre todo por parte de algún grupo minoritario, puede surgir un *conflicto lingüístico*.
- c. *Situaciones poscoloniales* – Estas situaciones surgen en países o territorios independizados con población lingüísticamente diversa. La mayoría de las colonias se han construido sobre territorios que no tenían una unidad cultural ni una estructuración social común. La lengua colonizadora ha sido utilizada para las relaciones internas e internacionales y para la comunicación formal y culta.
- d. *Inmigración* – Países o ciudades que reciben grandes contingentes de inmigrantes que hablan una lengua distinta. En este tipo de situaciones, los emigrantes pueden ocupar diferentes lugares dentro de la comunidad receptora: desde una integración plena (las segundas o terceras generaciones ya no aprenden la lengua de sus padres) hasta el aislamiento geosocial (los inmigrantes viven en barrios separados que dificultan la integración social; se

mantiene la lengua de los padres y puede aparecer el bilingüismo para ciertas funciones). Otro tipo de situación es la que viven muchos hispanos en los EE.UU.: a pesar de haberse podido integrar en la sociedad, se encuentran con diferentes dificultades para hacerlo: diferencias de nivel cultural o económicas.

- e. *Cosmopolitismo* – Lugares de contactos internacionales, por lo general comerciales y económicos. Son los lugares bilingües que a lo largo de la historia han sido los puertos francos y han favorecido el nacimiento de variedades mixtas. Actualmente, aquí se incluyen también los centros de política internacional, las grandes áreas turísticas o los puntos de paso obligado en las comunicaciones internacionales.

En las comunidades bilingües suele producirse un reparto de los usos y funciones sociales de las lenguas, lo que lleva a distinguir entre las situaciones de *bilingüismo* y de *diglosia*. En este caso la diglosia se entiende como una desigualdad funcional de las lenguas que implica numerosos factores culturales (cultura predominante – cultura limitada), sociopolíticos (grupo de poder – grupo dominado), lingüísticos y afectivos.

El uso social de dos o más lenguas es determinado con frecuencia por los *ámbitos o dominios* en los que se maneja cada una de ellas. El dominio o ámbito es un concepto más amplio que el de la situación comunicativa porque suele incluir no solo el lugar y el momento de la comunicación, sino también los participantes, los temas y las condiciones pragmáticas. El dominio se define como un ámbito de uso lingüístico que es significativo social y funcionalmente y que, a menudo, está institucionalizado. En los estudios de bilingüismo se suele distinguir entre ámbitos o dominios públicos o formales y ámbitos o dominios privados o informales. El uso de una u otra lengua en cada uno de los ámbitos se debe a factores económicos, culturales, sociales, políticos, religiosos o afectivos.

El bilingüismo, desde el punto de vista social, puede traer consigo ciertas dificultades: a veces retrasa la integración en una cultura, una comunidad o un grupo social o es valorado como una realidad transitoria que va a desembocar en un definitivo monolingüismo. Las ventajas que aporta el bilingüismo se cifran en la

facilidad para establecer relaciones diversas, para la comprensión y el conocimiento entre los pueblos e individuos.

El *bilingüismo aditivo* aparece cuando se ha adquirido una segunda lengua socialmente reconocida o prestigiosa y esta adquisición se ve como un enriquecimiento personal. Si la adquisición de una segunda lengua responde a una necesidad socioeconómica y comporta el alejamiento o el abandono de la primera lengua y su sustitución por la nueva, hablamos de un *bilingüismo sustractivo*.

Desde el punto de vista del individuo y desde un punto de vista psicológico, la desventaja del bilingüismo es la de poder afectar negativamente a la personalidad de los hablantes cuando las condiciones sociales no son favorables ni para el bilingüismo ni para los individuos bilingües. Baetens (1982: 153) cree que si ser bilingüe es un rasgo estigmatizado en una comunidad, se pueden apreciar efectos psicológicos perniciosos como la *anomía*. Él define la *anomía* como un sentimiento de desorientación personal, una sensación de aislamiento social que provoca ansiedad. Otra consecuencia negativa del bilingüismo puede ser el *semilingüismo*, el uso precario de, al menos, una de las lenguas, sobre todo si tal uso se considera como deficiente y no como diferente.

A principios del siglo XX se pensaba que el bilingüismo provocaba fracaso escolar y aumentaba los malos resultados en los tests de inteligencia. Lambert y Tucker (1972) demostraron con sus trabajos lo contrario. También se defendió la *hipótesis del equilibrio*, según la cual los individuos tienen una capacidad determinada para el aprendizaje de lenguas: el aprendizaje de una lengua puede limitar la competencia en la otra. Por otra parte, se ha podido demostrar que la enseñanza-aprendizaje de dos lenguas puede beneficiar a ambas.

En cuanto a las ventajas o efectos positivos del bilingüismo, existen numerosas investigaciones. Así, por ejemplo, Cummins (1976) ha demostrado que los bilingües pueden llegar a tener una mayor flexibilidad cognoscitiva y una gran capacidad de abstracción, y que los beneficios se hacen patentes cuando se alcanza cierto nivel de dominio de las lenguas. En general es el bilingüismo el que incide sobre las habilidades cognoscitivas del individuo y no al contrario. Hay que tener en cuenta que los perjuicios o beneficios suelen subordinarse al poder de determinación de factores sociales como el nivel socioeconómico o de prestigio de las lenguas.

4.2 Diglosia

El término *diglosia* (del griego *di* ‘dos’ y *glossia* ‘lengua’) fue utilizado en un primer momento para hacer referencia a la situación lingüística de Grecia y al conjunto de situaciones que se viven en los países del mundo árabe. Se trata de un uso funcional y socialmente diferenciado de dos variantes de una misma lengua. A finales del siglo XIX, la forma *diglosia* se utilizaba en francés y en griego para referirse a dos variantes de una misma lengua y no tenía el significado de ‘bilingüismo’; se aplicaba a algo que les ocurría a los mismos griegos: disponer de una lengua escrita con una forma muy distinta de la lengua hablada normalmente.

Desde que Charles Ferguson en 1959 publicó el artículo “Diglossia” han aparecido centenares de trabajos que recogen, comentan, ejemplifican, amplían, discuten o aplican el concepto definido por Ferguson.

En el artículo “Diglossia”, Ferguson trata las comunidades lingüísticas en las que los hablantes usan dos o más variedades de la misma lengua para fines o con funciones diferentes. Él define la diglosia de la siguiente manera:

Diglosia es una situación lingüística relativamente estable en la cual, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir una lengua estándar o estándares regionales), hay una variedad superpuesta, muy divergente, altamente codificada (a menudo gramaticalmente más compleja), vehículo de una considerable parte de la literatura escrita ya sea de un período anterior o perteneciente a otra comunidad lingüística, que se aprende en su mayor parte a través de una enseñanza formal y se usa en forma oral o escrita para muchos fines formales, pero que no es empleada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria. (Ferguson 1959: 336)

Ferguson examina una situación sociolingüística en la que dos variedades de una lengua coexisten en todo el ámbito de la comunidad, y teniendo que cumplir cada una de ellas debe cumplir una función definida. A esta situación la denomina *diglosia*, aunque reconoce que en algunas lenguas se utiliza el término *bilingüismo* en ese mismo sentido.

La variedad superpuesta, escrita y formal, se denomina “variedad alta” (A), y la variedad empleada para la conversación ordinaria, “variedad baja” (B). Según

Ferguson, no hay que confundir estas situaciones con aquellas en las que conviven una lengua o variedad normativa (estándar) con sus dialectos regionales y sociales.

La definición de Ferguson fija una serie de condiciones para la existencia de la diglosia que aluden a la codificación, al uso y a la función de las variedades A y B. Estas condiciones afectan a un total de nueve aspectos: *la función, el prestigio, la herencia literaria, la adquisición, la estandarización, la estabilidad, la gramática, el diccionario y la fonología*. Para ejemplificar el modo en que esos factores distinguen una variedad A y una variedad B, el autor recurre a cuatro situaciones lingüísticas:

1. La situación del árabe en Egipto, en la que el árabe normativo o clásico es la variedad superpuesta (llamado *'al-fusha, 'il-fasih* o *in-nahawi*), y el árabe egipcio popular, la variedad baja (*al- 'ammiyyah* o *'ad-darij*).
2. La situación del germano suizo, fruto del aislamiento político y religioso de Suiza respecto a grandes centros de difusión y normativización de Alemania: la variedad A es el alemán culto y normativo (*Schriftsprache, Hochdeutsch* o *Hoochtüütsch*), y la variedad B, el alemán suizo (*Schwizerdeutsch* o *Schwyzertüütsch*).
3. La situación del criollo haitiano, en la que el francés se utiliza como variedad formal A y el criollo (*créole*) como variedad B.
4. La situación griega, que enfrenta el *cazarévusa* (griego purificado, purista) al *demótico* (griego popular).

De estas cuatro situaciones, las que más corresponden a la definición de Ferguson son la del árabe y la griega. En cuanto a la situación haitiana, no está tan claro que francés y *créole* sean variedades de una misma lengua (el *créole* es el producto de un proceso de mezcla, de pidginización), y en el caso de Suiza, el *Hochdeutsch* y el *Schwitzerdeutsch* tienen una relación de “lengua normativa – dialecto”.

Los factores que distinguen una variedad A y una variedad B, según Ferguson, son:

1. *Función*. Entre la variedad A y la B se da un reparto de funciones: en ciertos ámbitos o dominios, solo A es apropiada, y en otros solo B. El uso de la variedad A es apropiado en los sermones de la iglesia o la mezquita, en las cartas, en los discursos políticos, en los debates parlamentarios, en las conferencias universitarias, en los medios de comunicación escritos y

hablados o en la poesía. La variedad B se usa en la transmisión de órdenes a empleados, obreros o subalternos, en las conversaciones familiares o amistosas, en las comedias, en las caricaturas o en la literatura folclórica. El reparto del uso de las dos variedades puede llegar a estar tan arraigado en una comunidad, que el uso de A o B en ámbitos y con funciones impropias puede resultar ridículo y perjudicial para los protagonistas de la transgresión.

2. *Prestigio*. Según el acuerdo en la comunidad diglósica, la variedad A es superior o más prestigiosa que la variedad B. El desprestigio de la variedad B tiene como consecuencia la negación de los hablantes de la existencia de la variedad B dentro de su comunidad o la afirmación de los hablantes de la variedad B de que no dominan el idioma. La variedad A se considera más bella, lógica, profunda e importante.
3. *Herencia literaria*. Las cuatro situaciones a las que se refiere Ferguson tienen un corpus literario importante escrito en la variedad A. Un signo claro de debilitamiento de las situaciones diglósicas puede ser el uso de B como lengua de la literatura y de la cultura en general.
4. *Adquisición*. La variedad B, utilizada para la comunicación entre adultos y niños y entre los mismos niños, se adquiere como lengua materna. Los niños adquieren los conocimientos de la variedad A a través de la educación formal. De este modo el hablante se siente más seguro y dominador de la variedad B, y la gramática de la variedad A se aprende y entiende como un conjunto de normas o reglas que hay que acatar.
5. *Estandarización*. El proceso de estandarización supone la elaboración de gramáticas, diccionarios, prosodias, ortografías y libros de estilo que facilitan el estudio y el conocimiento de la variedad A. Tales obras no existen para la variedad B o han sido redactadas recientemente, a veces en otras lenguas y por autores ajenos a la comunidad.
6. *Estabilidad*. Según Ferguson, la diglosia ni es sumamente inestable ni tiende a cambiar hacia una situación lingüística más estable. La tensión originada por una situación diglósica a lo largo del tiempo se suaviza parcialmente por la aparición de las subvariedades mixtas (formal-coloquial) o porque la variedad B incorpora elementos procedentes de A. Las subvariedades mixtas y las filtraciones de A en B, junto a la indiscriminación paulatina de

funciones, constituyen un paso decisivo para la eliminación de una situación de diglosia.

7. *Gramática*. La gramática marca unas diferencias entre la variedad baja y la superpuesta. Ferguson señala que la variedad A posee unas categorías gramaticales que no existen en B y suele tener un sistema de flexión de nombres y verbos que se reduce o desaparece completamente en B.
8. *Diccionario*. Las variedades A y B comparten una cantidad importante de vocabulario, pero A cuenta con un léxico técnico, culto, especializado del que no dispone B porque no se utiliza para expresar ciertos contenidos. La variedad B cuenta con una serie de elementos léxicos y fraseológicos, referidos a aspectos populares, íntimos o familiares, que no se dan en A.
9. *Fonología*. Las fonologías de las variedades A y B pueden ser muy cercanas, moderadamente diferentes o muy divergentes. Sin embargo, Ferguson considera que es posible hacer dos afirmaciones: Una sostiene que los sistemas de sonidos A y B constituyen una estructura fonológica simple cuyo sistema básico es la fonología de B, mientras los hechos divergentes de A forman un subsistema. La otra matiza que, si A incluye fonemas que no se encuentran en B, los fonemas de B suelen sustituirse en el uso oral de A.

El artículo de Ferguson concluye con el pronóstico sobre las cuatro situaciones tomadas como ejemplos: el autor prevé una estabilidad relativa en el caso del germano suizo, un lento desarrollo hacia varias lenguas estándares, cada una basada en una variedad B, para el árabe, un lento desarrollo hacia una variedad unificada de B, basada en el habla de Puerto Príncipe, para Haití, y un completo desarrollo hacia una variedad unificada y basada en la variedad B de Atenas, con elementos léxicos de A, en el caso del griego. La situación de más difícil pronóstico es la del árabe porque el contexto de la variedad A promueve la estabilidad del fenómeno diglósico.

Los trabajos de John J. Gumperz y de Joshua Fishman han ampliado el concepto de *diglosia* propuesto por Ferguson. Gumperz (1962) no muestra una preocupación especial por el concepto de *diglosia*, sino que describe las situaciones sociolingüísticas en las que hay una variedad estandarizada o de prestigio y otra popular, ya sean lenguas diferentes, dialectos de una misma lengua o variedades de una lengua funcionalmente diferenciadas. Fishman (1963) ha divulgado el concepto de *diglosia* que hoy maneja la sociología del lenguaje. Según él, siempre hay diglosia

cuando existen dos variedades lingüísticas (ya sean dialectos, registros o variedades de la misma lengua, lenguas diferentes) a las que se les asignan funciones distintas dentro de una comunidad de habla.

Al analizar los problemas que plantean las situaciones en las que conviven una variedad normativa y varios dialectos y las situaciones en las que hay más de dos variedades implicadas, Fasold ([1984] 1996: 100) se muestra partidario de eliminar las restricciones propuestas por Ferguson y define la diglosia de la siguiente manera:

La diglosia amplia consiste en reservar los segmentos más estimados del repertorio lingüístico de una comunidad (que no son los primeros que se aprenden, sino que se aprenden más tarde y más conscientemente, normalmente en la educación formal) para las situaciones que se sienten como más formales y distantes, y reservar los segmentos menos valorados (que son los primeros que se aprenden, con poco o ningún esfuerzo consciente), los cuales pueden tener cualquier grado de relación lingüística con los segmentos más valorados (desde diferencias lingüísticas hasta ser diferentes lenguas), para las situaciones percibidas como más informales o íntimas.

La definición de Fasold es válida incluso para aquellas situaciones en que se utilizan más de dos lenguas o variedades. Él también propone interpretar el concepto de “diglosia clásica” de Ferguson como punto medio de una escala de diglosia amplia que iría desde las situaciones en las que se usan lenguas diferentes (*bilingüismo superpuesto*) hasta las situaciones en que las diferencias entre variedades son solamente estilísticas (*variación o cambio estilístico*).

Guillermo Rojo (1985), partiendo de la interpretación amplia de la diglosia, propone el concepto de “diglosia de adscripción”. Este concepto se refiere a las situaciones en que las lenguas no coexisten en todo el ámbito de una comunidad, es decir, cuando ciertos estratos de la comunidad emplean fundamentalmente un sistema lingüístico y otros estratos utilizan un sistema diferente. La lengua utilizada en los ámbitos más formales y prestigiosos es la de los estratos superiores, ya que los estratos inferiores tienen posibilidades sociales limitadas. Así que la variedad A sirve para cualquier ámbito, mientras que la variedad B solo se utiliza en situaciones y contextos menos formales.

Rojo también considera muy útil la distinción entre una diglosia de adscripción y una diglosia funcional, ya que ayudan a entender la relación entre los conceptos de

“diglosia” y de “conflicto”. Según Rojo, los autores que tienden a considerar la diglosia como una situación estable y desvinculada del conflicto, se centran en casos de diglosia funcional. Por el contrario, los autores que tratan de mostrar la inestabilidad constitutiva de la diglosia y su vinculación al conflicto lingüístico se centran en casos de diglosia de adscripción, en los que se cuestionan las normas de empleo de las lenguas. La diglosia funcional no tiene un carácter conflictivo porque supone la aceptación de unas normas reguladoras del uso de las lenguas y el conflicto sugiere el abandono de tales normas.

4.3 Relaciones entre bilingüismo y diglosia según Fishman

El concepto de *diglosia* de Fishman (1995: 129), uso de dos variedades lingüísticas, de cualquier tipo, con funciones diferentes, parte de la base de que el bilingüismo es una caracterización de la versatilidad lingüística del individuo, mientras que la diglosia es una caracterización de la ubicación social de las funciones para diferentes lenguas o variedades. Dicho de otro modo, si el bilingüismo puede ser considerado como un atributo del individuo, la diglosia se define como una característica de las sociedades, de las comunidades de habla. Para establecer los tipos de relación entre bilingüismo y diglosia, Fishman transforma el concepto de *bilingüismo* en un atributo social y lo define como el dominio, por parte de una sociedad, tanto de (una lengua) A como de (una lengua) B. Cuando se produce una distribución funcional de A y B se está ante un caso de diglosia.

Partiendo de estas definiciones, Fishman distingue cuatro tipos de relaciones entre el bilingüismo y la diglosia:

	Bilingüismo +	Diglosia -
+	1. Diglosia y bilingüismo	2. Bilingüismo sin diglosia
-	3. Diglosia sin bilingüismo	4. Ni diglosia ni bilingüismo

Fig. 1: Diglosia y bilingüismo según Fishman (1995: 121)

1. Las comunidades **con bilingüismo y diglosia** son las comunidades grandes y complejas, con generaciones monolingües pero que las instituciones gubernamentales, educativas, religiosas o laborales convierten en bilingües. Como ejemplo para esta situación se suele presentar el caso del español y el guaraní en Paraguay, en el que A es el español y B el guaraní.
2. Las comunidades **con bilingüismo y sin diglosia** son las comunidades que usan las dos lenguas de un modo arbitrario y sin normas prefijadas, lo que justifica la inexistencia de la diglosia. Se trata de una situación que tiende a ser transitoria y caracteriza a las sociedades que viven cambios sociales rápidos o un importante desarrollo social: son las comunidades industrializadas occidentales que reciben una gran cantidad de inmigrantes; las sociedades que incorporan mano de obra barata de otros lugares para impulsarse socioeconómicamente. Conforme van naciendo las nuevas generaciones de la población trasplantada, la lengua de la comunidad receptora se va expandiendo y adentrando en los hogares de los inmigrantes.
3. Comunidades **con diglosia y sin bilingüismo** son las comunidades lingüísticas con diferencias socioculturales difíciles de traspasar, donde la clase alta habla una variante ininteligible para la clase baja. Esta situación exige traducciones que hagan posible la comunicación entre dos grupos sociales impermeables, de acceso mutuo muy restringido: el uso de la lengua A por parte de un grupo selecto, elevado, y de la lengua B por parte de los grupos populares. La encontramos en las sociedades económicamente subdesarrolladas y socialmente estáticas: supuestamente fue el caso de la Rusia de los zares, con una clase alta usuaria del francés y el pueblo hablante de ruso, o de todas aquellas comunidades cuyos dirigentes manejan una lengua internacional para la comunicación exterior e interna, mientras que los grupos poco poderosos utilizan lenguas indígenas, muchas veces carentes de tradición escrita.
4. Fishman define que las comunidades **sin diglosia ni bilingüismo** representan una situación más teórica que real, ya que este tipo de casos corresponde a las comunidades aisladas, muy pequeñas, que antes o después o bien desaparecen o bien se ven afectadas por la exogamia o por la diversificación interna.

Esta tipología de Fishman, a pesar de ser clara y sencilla, deja en el aire asuntos y preguntas como estos: cuando hay bilingüismo y no diglosia, no hay dominio de A y B por parte de toda la sociedad, sino de A por una parte y de B por otra; si suponemos que existe una situación de diglosia sin bilingüismo, eso implica que alguien debe ser bilingüe, un grupo social más o menos grande: ¿cuántos individuos bilingües tiene que haber para que una comunidad se considere bilingüe?

De todas formas, la definición de *diglosia* propuesta por Fishman ha tenido un éxito considerable, de tal manera que hoy forma parte de todos los programas de sociolingüística y de los manuales sobre la materia.

Del término *diglosia*, utilizado y adaptado por diferentes autores, se han divulgado numerosos derivados como *triglosia*, *macrodiglosia*, *poliglosia*, *actitudes y comportamiento diglósico*, etc.

En Cataluña, durante la época de la sociolingüística antifranquista se intentó aclarar, partiendo de las definiciones de Fishman y Ferguson, hasta qué punto la sociedad catalana, valenciana, balear, etc., fue afectada o había sido afectada en algún momento por la diglosia. A partir de mediados de los años 80 del siglo XX, en las comunidades españolas de habla catalana el término *diglosia* ha sido visto negativamente y se ha resaltado que en los territorios de lengua catalana no se vive la situación de esas características. Boix y Vila (1998) consideran que una definición como la de Ferguson no se puede aplicar al caso de la lengua catalana. Lo argumentan de la siguiente manera: las variedades en contacto son las dos lenguas y no dos variedades de la misma, la situación sociolingüística catalana nunca ha sido estable, la distribución funcional no se realiza entre A y B, sino que depende de cuál es la primera lengua del hablante. La definición de *diglosia* de Fishman les resulta demasiado general y poco explicativa para la situación catalana.

4.4 Bilingüismo y educación

En las sociedades actuales el bilingüismo está en expansión y cada vez hay una mayor sensibilización hacia la educación bilingüe. Cada sociedad decide valorar el bilingüismo de una manera diferente. Desde una perspectiva social, el bilingüismo puede verse como una riqueza o como una amenaza para la identidad social, y desde

un aspecto individual también se puede valorar de manera contradictoria, como positivo o perjudicial para el desarrollo cognitivo del niño.

Cuando se habla de los inconvenientes del bilingüismo se suele apuntar hacia los peligros del bilingüismo temprano en la escuela y sus efectos supuestamente perniciosos, alegando por ejemplo que impide la identificación del niño con la lengua comunitaria, que produce pérdidas de identidad, que retrasa la socialización y que lleva a la aparición de un pseudo-analfabetismo por interferencia de una lengua en otra. Otros argumentos que se suelen esgrimir son que el bilingüismo produce disminución en la aptitud para aprender lenguas extranjeras por falta de una lengua base personal y que en el plano escolar se detectan efectos como: menor inteligencia verbal, frecuencia de tartamudeos, dislexias, incapacidad para leer con fluidez y pobreza en la expresión escrita.

Sin embargo, al lado de los inconvenientes, no podemos olvidar las ventajas del bilingüismo. Un verdadero bilingüe tiene facilidad para utilizar dos lenguas distintas y para pasar fácilmente de una lengua a otra en el pensamiento y la dicción sin necesidad de traducir, con lo que demuestra que su proceso mental es independiente de la expresión verbal. Una persona bilingüe que es capaz de separar las dos lenguas utilizadas no tiene problemas para construir su identidad. De todos modos, en la actualidad el bilingüismo tiene más bien unas valoraciones positivas para las personas de estatus sociocultural alto, pero resulta negativo para los menos favorecidos socioculturalmente.

Cuando hablamos de la instauración del bilingüismo en un sistema educativo hay que hacer en primer lugar un diagnóstico previo, y después no hay que olvidarse de considerar las potencialidades y riesgos del proceso. La respuesta educativa de una comunidad bilingüe es diferente a la de una sociedad en situación de diglosia. Siguan y MacKey (1986) definen la educación bilingüe como el sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales, normalmente, una es la lengua de los alumnos. Las características de una educación bilingüe dependen de diferentes factores: los objetivos lingüísticos del sistema educativo, el lugar de las lenguas en el currículo, la relación entre la lengua del alumno y la utilizada en la enseñanza o la homogeneidad lingüística del alumnado.

Dependiendo de los objetivos lingüísticos, un sistema educativo puede exigir una competencia plena del alumno en las dos lenguas o una competencia plena en una lengua y limitada en la otra. En este último caso frecuentemente se utiliza una de las lenguas como medio de introducción en la otra y se denomina la lengua de la enseñanza. Veltman (1980) distingue entre dos modelos de mantenimiento de lenguas que tienen su reflejo en los modelos de enseñanza: *modelo retentivo* y *modelo subordinado*. En el modelo retentivo se aprende una lengua para poder participar en ciertas actividades comunitarias, sobre todo laborables. El modelo subordinado elimina la lengua minoritaria de la educación y restringe su uso a ámbitos familiares y personales.

En cuanto al lugar que ocupan las lenguas en el currículo, existen dos posibilidades: un reparto equilibrado de las materias o una de las lenguas recibe una atención preferente, mientras que la otra ocupa un lugar secundario, y se queda limitada, en una primera etapa, a las materias secundarias o simplemente como lengua enseñada. Fishman y Lovas (1970) han propuesto una clasificación de la educación bilingüe en cuatro categorías: *una educación bilingüe transitoria* (consiste en utilizar la lengua materna para introducir al alumno en la segunda lengua [*bilingüismo transitorio*]), *una educación de monoalfabetización* (la lengua materna solamente se utiliza en las conversaciones y para enseñar ciertas asignaturas), *una educación bilingüe* (para enseñar a leer y escribir en dos lenguas pero utilizando la lengua materna para la enseñanza de contenidos particulares, relacionados con la vida del grupo minoritario del que procede el alumno, y la segunda lengua para la enseñanza de las asignaturas científicas [*bilingüismo parcial*]) y, por último, una educación bilingüe en la que los contenidos se transmiten sin restricciones funcionales en ninguna de las dos lenguas (*bilingüismo completo*).

Para el mantenimiento y la protección de lenguas minoritarias suelen añadirse dos tipos más: *la educación pluralista o de mantenimiento* y *la inmersión lingüística*. **La educación pluralista** utiliza la lengua materna y minoritaria como medio de instrucción general, mientras que la segunda lengua se aprende como asignatura. Este modelo se aplica cuando la lengua materna es minoritaria y goza tanto de prestigio y significación social como de actitudes favorables en la comunidad.

El modelo de **la inmersión lingüística** consiste en realizar toda la instrucción infantil y primaria en una segunda lengua, aunque también existen programas de inmersión que se aplican a partir de los últimos años de la enseñanza primaria (inmersión tardía) y programas de inmersión parcial, que permiten el uso de las dos lenguas en el aula o de la primera lengua en unos períodos determinados. Los programas de **inmersión total y temprana** escolarizan a los niños en la segunda lengua desde un primer momento y exigen de los profesores que solo usen la segunda lengua. Este tipo de programas suele aplicarse cuando los niños tienen como primera lengua una lengua de prestigio o mayoritaria (por ejemplo niños anglófonos que aprenden francés en Canadá). Hablamos de **enseñanza por sumersión** cuando los niños de una lengua minoritaria son escolarizados en una lengua mayoritaria sin tener en cuenta la lengua materna.

Cuando hablamos de la educación bilingüe no hay que olvidarse de los dos problemas más relacionados con ella: la educación de los inmigrantes y la medición del bilingüismo.

Los inmigrantes representan un problema educativo en cualquier país. Los gobiernos siguen unos criterios que llevan a cumplir distintos objetivos: la facilitación de los programas especiales para el aprendizaje de la nueva lengua o la conservación de la lengua propia incluyendo su enseñanza en el currículo educativo. Los dos objetivos requieren programas de enseñanza bilingüe que suelen ser costosos, sobre todo en los lugares en los que el origen de los inmigrantes es muy diverso o en los que ya existen situaciones, más o menos complejas, de multilingüismo.

En referencia a la medición del bilingüismo, es innegable que el éxito de un programa bilingüe depende, en gran parte, del diagnóstico lingüístico que se haya hecho de los alumnos que a él se incorporan. Para determinar el nivel de conocimientos de uno o más idiomas se aplican técnicas de medición, entre las cuales la más usada es la del test. Existen diferentes tipos de tests, pero en general se pueden clasificar de la siguiente manera (Moreno Fernández, 2009: 217-218):

- a) Tests sobre la destreza bilingüe en cada una de sus lenguas (se trata de establecer si los individuos son bilingües pasivos o bilingües activos y cultos).

- b) Tests sobre la competencia lingüística (se mide la amplitud del vocabulario, la capacidad de distinción fonológica o la complejidad de las estructuras sintácticas construidas).
- c) Tests sobre la competencia comunicativa (se dividen en tres clases según el aspecto que interese: la competencia comunicativa activa, la competencia comunicativa receptiva y la competencia sociolingüística).

Todos estos factores que hemos mencionado hacen de la educación bilingüe una tarea difícil de realizar y de aplicar, además de muy cara desde el punto de vista humano (es necesario contar con un profesorado bilingüe y especializado en este tipo de educación) y material (adquisición del material adecuado, por ejemplo). Por eso la educación bilingüe está sometida a unas condiciones muy diferentes en cada país y en cada época, y por eso se aplica de diferentes formas, según los intereses políticos y las posibilidades de cada momento.

5. El contacto de lenguas en México

Es bien sabido que la geografía de la lengua española no comprende solo la península ibérica, sino también los dos continentes americanos, las Islas Filipinas, Guinea Ecuatorial y el Sahara Occidental. La mayoría de los hablantes actuales, tal y como indican Aleza y Enguita (2010: 23), se encuentran en los territorios conquistados por la Corona española a partir de 1492. En lingüística siempre ha existido una dicotomía entre el español americano y el español de España. El español de América se interpreta como el conjunto de variedades que pertenecen a la comunidad idiomática de la lengua española y son instrumento de comunicación en los continentes americanos (Aleza y Enguita 2010: 24).

Los primeros estudios del español de América eran descriptivos y en su mayoría representaban un solo país, generalmente el lugar de residencia del autor (Lipski, web). Esos estudios investigaban más bien la influencia de las lenguas indígenas en el léxico español. Posteriormente surgen los estudios sociodemográficos, con el propósito de explicar la diversificación del español de América como consecuencia de los orígenes regionales y sociales de los primeros colonos (Boyd-Bowman, 1964,

1968, 1972; Rosenblat, 1977) y las primeras monografías sintéticas del español de América con una perspectiva comparativa y la división de Hispanoamérica en grandes zonas dialectales (Cotton y Sharp, 1988; Fontanella de Weinberg, 1976; Kubarth, 1987; Lipski, 1996; Malmberg, 1971; Montes Giraldo, 1982; Moreno de Alba, 1988). Los trabajos de variación se enfocan más bien en el aspecto sociolingüístico de las comunidades de modo sincrónico y diacrónico (Lastra, 1997; Lavandera, 1984; López Morales, 1993; Silva-Corvalán, 1989).

El contacto entre lenguas se investiga tradicionalmente en el nivel del sistema lingüístico, que incluye estudios fonético-fonológicos, morfosintácticos, léxicos, pragmáticos y discursivo-textuales (Zimmerman, 2004). Desde el punto de vista sociolingüístico, según Zimmerman (2004), los contactos entre lenguas abarcan las condiciones político-históricas del contacto, el carácter de las mismas (conflictivo o no conflictivo), las consecuencias sociolingüísticas (diglosia, desplazamiento, muerte), individuales (tipos de bilingüismo), psicosociales (identidad, conciencia lingüística), comunicativas (incomunicación, creación de estrategias para resolver problemas de comunicación, creación de lenguas como pidgins), y las consecuencias de política lingüística (en la legislación, la educación, la prensa, la cultura, etc.).

Tovar y Larrucea de Tovar (1985) calculan que a la llegada de los españoles al Nuevo Mundo había más de 2000 variedades dialectales, que formaban unas 170 familias lingüísticas. Al momento de evangelizar a la población indígena, los misioneros decidieron aprender lenguas indígenas para poder desarrollar su labor más fácilmente (Rosenblat, 1964). Las consecuencias del contacto entre el español y las lenguas amerindias están presentes, con diferentes grados de intensidad, en las hablas actuales de la América española y han contribuido a enriquecer el vocabulario de sus respectivas zonas geográficas de influencia (Aleza y Enguita, 2010: 28).

Tal y como señala Flores Farfán (2008), la investigación del contacto entre las lenguas indígenas y el español en México no ha sido acometida sistemáticamente y existen solo unos esbozos generales o monografías específicas referidas a estudios de caso. La carencia de investigación en diversas situaciones de contacto en México es obvia.

En el norte del país quedan pocos hablantes de lenguas indígenas, aunque todavía existen casos como el de los hablantes de rarámuri (conocido como tarahumara) en la

sierra de Chihuahua, donde los niños aprenden primero la lengua originaria. En este caso se trata de una comunidad aislada, lo que ayuda a la preservación de la lengua y la cultura. Otro caso es el del yaqui, en el estado de Sonora, donde la lengua ha conseguido preservarse por razones históricas de defensa del territorio ancestral (Flores Farfán, 2008). En la parte occidental de México, se encuentran lenguas como el huichol (en los estados de Nayarit y Jalisco) y las purépechas. En el centro todavía pervive el náhuatl y hacia el sur del país va aumentando la diversidad lingüística, que culmina en los estados de Oaxaca y Chiapas.

Flores Farfán (2008) afirma que la situación lingüística mexicana contiene casi toda la variedad de situaciones posibles de contacto, salvo casos de verdadera pidginización. Él denomina esta situación lingüística una diglosia conflictiva con el español y señala que esto no refleja la complejidad sociolingüística total, ya que existen contactos, no exentos de conflictos, en los que las relaciones de subordinación se desarrollan entre los propios grupos indígenas (p. ej. el caso de los zapotecos del Istmo de Tehuantepec, que subordinan a los huaves, cuyos hablantes usan el zapoteco con el fin de poder hacer comercio con el mercado dominado por los zapotecos).

Desde hace casi 200 años, los gobiernos independientes han considerado que el único idioma que debe hablarse en México es el español. Todas las leyes se han escrito en español y la educación se impartió solo en español hasta hace muy poco. Así que a lo largo de estos dos siglos ha aumentado el número de indígenas bilingües en español y una lengua indígena. Este bilingüismo les permite comunicarse con el resto de los mexicanos, incluidos los que hablan otras lenguas nativas diferentes de la suya. Sin embargo, se puede observar una desigualdad entre el español y la lengua indígena ya que la última queda relegada al ámbito comunitario y familiar. Esta es la razón principal por la que muy pocos hablantes del español hablan también una lengua indígena. También hay que tener en cuenta que en muchos casos el bilingüismo ha servido para abandonar las lenguas nativas: muchos padres bilingües deciden no enseñar la lengua nativa a los hijos y hablan con ellos solo en español porque consideran que así les librarán del estigma de ser indígenas y les abrirán más caminos de avance social.

Hasta hace muy poco, en el ámbito escolar se prohibía e incluso se castigaba el uso de las lenguas nativas. Ahora que la educación es bilingüe y los niños indígenas aprenden a leer y escribir en sus lenguas maternas, los contenidos más relevantes se suelen impartir en español y a veces existe una actitud de desprecio hacia la lengua indígena.

La radio y la televisión tampoco fomentan el uso de las lenguas amerindias. La mayoría de los medios de comunicación son en español y no reservan ningún espacio a las otras lenguas que se hablan en México. Sin embargo, existe una red de estaciones regionales de radios, patrocinadas por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, donde se utilizan las lenguas indígenas y sirven como herramienta de comunicación destacada entre sus hablantes. El principal caso de éxito de estas es el de la lengua mixteca, que abarca varias comunidades. En algunas comunidades existen también radios comunitarias y radio bocinas que han puesto las comunidades con sus propios recursos. Un ejemplo de esto lo dan los mixes de Tlahuilotepic, quienes difunden sus programas por internet y fomentan la escritura de su lengua en blogs y páginas de redes sociales.

Las actitudes de desprecio debilitan las lenguas indígenas y amenazan su supervivencia. Hasta que todos los mexicanos no reconozcan la riqueza y el valor de las lenguas nativas y les den un espacio mayor en la sociedad, las lenguas indígenas en México seguirán estando amenazadas y en peligro de desaparición.

5.1 Consecuencias sociales del contacto de lenguas

En México, el español siempre ha tenido la preferencia política, la hegemonía cultural y el prestigio lingüístico y social sobre las lenguas amerindias. Según Zimmermann (2004), este tipo de desarrollo sociolingüístico generó diferentes situaciones de diglosia que en un principio se distinguían por el bajo grado de bilingüismo y que actualmente se ha convertido en un bilingüismo alto con una gradación de perfección. En algunas comunidades, las lenguas indígenas son habladas solo por los ancianos y en otras hay solo unos pocos que las hablan. En la mayoría de los casos los hombres más jóvenes son bilingües (español y lengua indígena), y las mujeres ancianas, monolingües (en lengua indígena). El español, en

ciertos casos, toma el papel de lengua vernácula en situaciones interétnicas como el comercio con entidades extralocales, y en todos los asuntos legales y administrativos con las entidades del gobierno mexicano, situación que pretende cambiar la ley de derechos lingüísticos del 2010. Dentro de la comunidad se sigue prefiriendo la lengua indígena. Los estudios en ciertas comunidades, como el de Hamel (1988) sobre los otomíes, el de Hill y Hill (1986) sobre los nahuas y el de Schrader-Kniffki (2001) sobre los zapotecos, demuestran que en estas comunidades se emplea el español, muchas veces en alternancia con la lengua indígena (*code switching*), en las situaciones relacionadas con los asuntos intercomunitarios. De esta manera se está intentando transferir el prestigio social del castellano sobre sus usuarios. Así se puede constatar que la alternancia de lenguas es un síntoma de la creciente aceptación social del castellano, y su grado máximo se percibe cuando los padres indígenas bilingües deciden hablar con sus hijos solo en español (Zimmermann, 2004).

Entre los indígenas que emigran hacia las ciudades por el trabajo, en las primeras generaciones se observa una práctica reducida de la lengua originaria. Tal y como veremos en el capítulo 5, que muestra los resultados de mi investigación, y según Zimmermann (2004), los padres, en la ciudad, normalmente no transmiten su lengua nativa a sus hijos, sino que prefieren el uso del español, así que en la segunda generación de indígenas, los hijos de los migrantes ya no conservan la lengua originaria.

5.2 Consecuencias lingüísticas del contacto entre el español y las lenguas indígenas

El contacto de dos lenguas suele causar transferencias entre ellas. Para tratar las transferencias de lenguas indígenas al español hay que aclarar primero la variedad de la cual se está hablando, la escrita o la hablada, la estándar o las no estándares, la metropolitana o de las ciudades, las variedades regionales, las de monolingües o bilingües, las del pasado o del español contemporáneo (Zimmermann, 2004: 28). Según varios estudios, parece que el influjo de las lenguas indígenas en el español de México se encuentra en el nivel léxico de la lengua (Flores Farfán, 2000). La mayoría de los préstamos proviene del náhuatl. Según un estudio de Lope Blanch

(1969), la cantidad de indigenismos no es muy alta. El corpus de 4 600 000 palabras, que maneja tiene solo 3 384 indigenismos (*tokens*), es decir, el 0.07 %, tras eliminar del cálculo los topónimos. Si se eliminan las palabras funcionales altamente frecuentes y se calculan solo los verbos, sustantivos y adjetivos, el porcentaje aumenta al 0.27. En total se trata de 313 palabras (*types*). Si estas 313 palabras se comparan con el léxico básico (7 000 lexemas según el *Diccionario Básico del Español de México* de Luis Fernando Lara), se llega a un porcentaje del 4.5 % de lexemas provenientes de lenguas indígenas mexicanas. Este diccionario registra unos 100 indigenismos, esto es, un 1.5 %. Estos resultados defieren de la impresión, en la vida cotidiana, de una fuerte influencia de las lenguas indígenas en el español de México. La impresión de un porcentaje más alto de indigenismos se debe a la gran cantidad de topónimos amerindios presentes en los nombres de montañas (*Popocatepetl*), Estados (*México, Zacatecas, Oaxaca, Tamaulipas*), ciudades y pueblos (*Ixmiquilpan, Nequetejé, Yaée*), ríos (*Coatzacoalco*), embalses (*presa Nezahualcóyotl, presa Endho*), ciudades (*Ciudad Nezahualcóyotl, Ciudad Cuauhtémoc*) y barrios (*Altamaya, Barrio Quetzalcóatl*). Zimmermann (2004) señala que los topónimos y los nombres propios no pueden considerarse parte del núcleo lexical de una lengua, pero sí que contribuyen a la impresión de un español mexicano altamente matizado por indigenismos. Los nombres de personas provenientes de lenguas amerindias se encuentran raras veces. Por otro lado, algunos de estos préstamos están adaptados a la fonología del español, por lo que los hablantes los pasan por alto en su uso cotidiano de la lengua.

En cuanto a la influencia en el nivel fonético y el morfosintáctico de las lenguas indígenas al español, parece que no resulta significativa. El sufijo *-eca*, que forma parte de etnónimos, viene del náhuatl. En la fonética la influencia se reduce a los alófonos [j] y [tl] en palabras de origen amerindio, como por ejemplo *Uxmal, Cacaxtla*. En la península de Yucatán, donde la lengua maya tuvo y todavía tiene una presencia considerable, se pueden observar unas influencias más fuertes en el ámbito fonético. Un ejemplo de esto es el saltillo característico de la zona y el uso de artículos y nombres propios (García Fajardo, 1984).

El pequeño número de indigenismos puede resultar sorprendente. Algunos creen que ese número es disminuido conscientemente por los lingüistas hispanistas. Zimmermann (2004) cree que es posible que los resultados existentes no reflejen

toda la realidad, ya que se refieren al español estándar. Según él, podría ser que en otras variedades y sobre todo en el español regional pudieran detectarse tal vez más influjos. Por otra parte, puede ser que algunos aspectos de la cultura, formas de pensamiento, conceptos y el uso de la lengua, esto es, los que se enmarcan en el nivel semántico y pragmático, se hayan transferido al español de México y regional. El antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla lo describe con el concepto de “México profundo”, con el cual se refiere al hecho de que bajo la superficie hispanizada se haya conservado un sustrato semántico indígena que refleja la mentalidad y la visión del mundo de la cultura indígena también en el español de los no indígenas.

Esta situación es el resultado de la opresión política, económica y cultural, que los pueblos indígenas estuvieron viviendo durante cinco siglos.

Las transferencias del español a las lenguas amerindias se pueden observar sobre todo en préstamos de palabras que denotan utensilios, animales, instituciones políticas y administrativas, así como conceptos religiosos cristianos importados de Europa. En el ámbito religioso, los castellanismos introducidos en las lenguas indígenas fueron impuestos por los evangelizadores. Un fenómeno que llama la atención es la alta cantidad de transferencias de preposiciones, conjunciones e interjecciones y palabras discursivas castellanas a muchas lenguas amerindias. Las preposiciones y conjunciones provocan un cambio profundo en la estructura gramatical de la lengua amerindia receptora. Este tipo de transferencias refleja los procesos de intercambio intercultural y las relaciones de poder de los grupos implicados y de sus culturas, así como la refuncionalización de la lengua castellana por los hablantes indígenas para sus propios objetivos semióticos (Zimmermann, 2004).

El español indígena es una variedad oral caracterizada por ciertos rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos. Según Zimmerman (2004: 30), algunos de estos rasgos se pueden atribuir a transferencias de la lengua materna amerindia; otros son fenómenos que se encuentran en las situaciones de aprendizaje de una segunda lengua: errores de género, falta de concordancia de género y de número en sintagmas que la requieren, uso deficiente de preposiciones y del modo. Se trata de variedades diferentes según la lengua amerindia materna y, además, cada variedad no es fija, ya

que los hablantes se distinguen bastante en la frecuencia de ocurrencia de estos rasgos. Estas variedades se denominan a partir de la variedad étnica o dialecto étnico del español: *español zapoteco*, *español totonaco*, *español nahua*, *español otomí*, etc. Es interesante notar que en el español indígena rara vez se pueden detectar transferencias léxicas de la lengua amerindia, mientras que las transferencias léxicas del castellano a las lenguas amerindias son un hecho constatado. Este resultado parece ser el reflejo de la dominación política y social de los hispanohablantes sobre los hablantes de lenguas indígenas.

5.3 Consecuencias psicosociales del contacto: lengua e identidad

Además de políticas lingüísticas oficiales del país, los mexicanos hispanohablantes emplean en su vida diaria unos mecanismos y estrategias no oficiales, sociales y cotidianos que repercuten en el menosprecio, devaluación y deterioro de la identidad étnica de los indígenas. Estos comportamientos sirven como instrumento para persuadir a la población indígena que menosprecie su propia cultura y su propia lengua con el objetivo de que deje de ser indígena y se transforme en mexicana (Zimmermann, 2004). De esta manera se incita el deseo de asimilarse y parece que este deseo surge de la persona y no como obligación externa. En este proceso de asimilación, los factores económicos desempeñan un papel importante, ya que la adquisición del español promete más posibilidades laborales. La sociedad hispanófona mexicana sigue aplicando una serie de estrategias — conscientes e inconscientes, coordinadas o no coordinadas, a nivel macrosocial e interpersonal — que sugieren a la población indígena en general que tiene menor valor y que sus lenguas son, por un lado, deficientes (no les llaman lenguas sino “dialectos”) y, por otro, menos válidas en el “mercado lingüístico”. La supervivencia de contenidos y visiones del mundo indígena se puede observar en el español hablado por los indígenas, que a su vez se puede concebir como el testimonio de un rescate parcial de la identidad étnica. El estudio del español indígena, sobre todo a nivel semántico, tiene importancia a la hora de identificar huellas de la identidad étnica en el proceso de la muerte de lenguas.

Muntzel (2010) indica que la identidad étnica se concibe como un conjunto de rasgos culturales y físicos. La lengua es un marcador fundamental de identidad étnica y a

veces es el único. Sobre la etnicidad y sus marcadores existe una extensa bibliografía, y el tema se ha abordado por diferentes disciplinas: antropología, sociología y lingüística, para nombrar algunas. El autor que más ha escrito sobre el tema es Fishman (1977: 25), quien afirma que

“cualquier cosa puede convertirse en símbolo de etnicidad (ya sea comida, vestimenta, vivienda, tenencia de la tierra, los artefactos, el trabajo, los patrones de culto), pero la lengua es el primer sistema de símbolos y ya que se suele invocar tan fuertemente (aunque no exclusivamente) para promulgar, celebrar y “evocar” toda la actividad étnica, la probabilidad de que sea reconocida y destacada como símbolo de la etnia, es grande.”

Dado que la lengua y la etnicidad no tienen siempre una misma relación (esta depende de la situación específica de cada grupo), es necesario, según Muntzel (2010), explorar el concepto de *identidad étnica* en la actualidad. En este sentido Dorian (1980: 33-34) trata la relación dinámica entre lengua y etnicidad y ofrece varios ejemplos:

- a. El ejemplo de situación en que el idioma parece ser el único marcador étnico lo encontramos en Vaupes, bosque tropical colombiano, donde la lengua *bara* parece ser el único rasgo que distingue a los *bara* de otros grupos indígenas.
- b. El idioma también puede ser el marcador étnico aunque no existan los hablantes. Es el ejemplo de Irlanda, donde una lengua que casi no se habla es el símbolo de una identidad étnica diferenciada.
- c. El ejemplo de un caso en que el idioma junto con la religión nativa sirve de unificador y de identidad del grupo es la comunidad indígena de *fulnios*, en Brasil, la cual, a través de tres siglos, ha renunciado a sus tierras y se ha mudado para poder conservar su identidad, basada en su lengua y su ceremonia religiosa anual, que exige un uso correcto de la lengua.
- d. El caso de un idioma que es marcador variable de identidad es el del galés de Sutherland, del este de Escocia. Los asentamientos de pescadores, hasta la Primera Guerra Mundial, se identificaban a través de la lengua y de esta manera acentuaban su pertenencia al grupo étnico de pescadores. En la actualidad, muchos de los pescadores han decidido abandonar el galés por el

estigma de ser identificados como miembros del grupo étnico de los pescadores.

Según Muntzel (2010), estos ejemplos son una clara demostración de que la relación entre lengua y etnicidad es variable y dinámica. Un papel importante a la hora de definir la etnicidad lo tiene la historia. El desarrollo de la definición de un grupo étnico depende de diferentes puntos de vista acerca de quiénes son los miembros del grupo, qué implica ser miembro del grupo y cuáles son las características de tal grupo. Las diferentes posiciones buscan apoyo en los hechos del pasado para legitimar su punto de vista (Muntzel, 2010: 969).

Un caso de identidad étnica interesante en México lo presenta el grupo *tlahuica*, cuya lengua pertenece a la familia lingüística otopame. Algunos miembros de este grupo participaron en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro en 1975 y a partir de este evento se les conoce oficialmente como la etnia *tlahuica*. Sobre este grupo étnico se ha escrito muy poco y las únicas referencias existentes sobre ellos se encontraban en los estudios antropológicos que los emparentaban con la comunidad indígena de los matlazincas. El grupo *tlahuica* no tenía un nombre para sí mismo y se les llamaba ‘ocuiltecos’, por habitar en el municipio del mismo nombre. El surgimiento de la autodenominación *tlahuica* en el congreso coincidió con el proceso de revaloración de sus tradiciones, su lengua y su cultura, lo que a la vez ha impulsado una conciencia de identidad étnica. Muntzel (2010) señala que la revitalización de la lengua *tlahuica* depende de la creación de nuevos espacios de uso y de retomar las funciones originarias de la lengua, lo que forma una conciencia de la relación entre identidad étnica y uso de la lengua.

Zimmermann (2004) constata que la identidad étnica incluye la identidad personal y la considera *otra racionalidad*. Esta racionalidad no significa que sea injusta o ilegítima por no ser una racionalidad de rendimiento material, porque hay otros valores en la convivencia social que tienen sus propios criterios de racionalidad. Se puede concluir que la comunidad étnica presta identidad cultural en el sentido de tener los mismos valores y de reaccionar de manera semejante ante ciertos eventos y fenómenos. Además existe el derecho a la autodeterminación en el derecho internacional, lo que incluye el derecho de la lengua y cultura.

5.4. Desplazamiento como consecuencia del contacto y lenguas amerindias en peligro de extinción

La desaparición de lenguas se considera un fenómeno común en situaciones de contacto lingüístico. La lengua dominante tiende a desplazar a las lenguas minoritarias. Muntzel (2010) señala que la desaparición de una lengua se puede estudiar desde diferentes perspectivas, como son el contacto de lenguas, el bilingüismo, lenguas adquiridas por la migración, lenguaje y relación étnica, actitudes, identidad y lealtad lingüísticas, las políticas lingüísticas, la criollización y pidginización, el lenguaje infantil (adquisición y aprendizaje), la enseñanza de segundas lenguas, consecuencias del bilingüismo o afasia, la lingüística histórica, la tipología y los universales lingüísticos.

Tradicionalmente, las lenguas en vías de desaparición se describían como cualquier lengua viable y algunos estudios mencionaban peculiaridades, mucha variación libre o irregularidades en la estructura lingüística (Muntzel, 2010). Swadesh (1948) enfatiza los efectos de la *obsolescencia social* sobre los sistemas lingüísticos en las lenguas moribundas, dado que esta puede ocasionar unas imperfecciones en los datos, una falta de datos suficientes o puede que todo esto se deba al conocimiento pasivo del idioma.

A partir de las semejanzas observadas en el proceso de desplazamiento, surge la discusión acerca de las consecuencias del proceso de desaparición o pérdida para la teoría del cambio lingüístico y la reconstrucción histórica. En los años sesenta del siglo pasado, ven la luz trabajos que tratan los temas de desaparición y rescate de lenguas y a partir de los setenta aumenta drásticamente el número de los estudios relacionados con el tema.

Miller (1971) propone los puntos esenciales sobre el contexto sociocultural de la desaparición de lenguas:

1. las actitudes y la lealtad lingüística
2. el bilingüismo y el reemplazo lingüístico por generaciones
3. los contextos funcionales relacionados con el uso de la lengua
4. la estructura lingüística (¿cómo es una lengua antes de morir?)

5. el aspecto histórico.

El autor considera que el cambio lingüístico es rápido a consecuencia de la influencia aculturativa de la lengua dominante, porque la última generación solo aprende el idioma parcialmente.

Los estudios recientes ven el desplazamiento como un proceso dinámico en donde se entretajan cuestiones de ecología política, ideología e identidad. Zamarrón (2001) incorpora a su análisis el modelo de la ecología política y el concepto de *conflicto lingüístico*, que permiten relacionar los procesos socio-históricos e ideológico-políticos que subyacen en la dinámica del conflicto por el acceso a los recursos naturales y simbólicos entre diferentes grupos sociales.

Uno de los acercamientos más recientes es el estudio del papel de las ideologías lingüísticas en el desplazamiento de las lenguas. En esta línea Kroskrity (2000: 4) comenta la relación entre las prácticas lingüísticas y la actividad político-económica y el papel que juegan las prácticas discursivas en la formación del Estado, el nacionalismo y el mantenimiento de grupos étnicos, por un lado, y en la creación de identidades nacionales, étnicas y profesionales, por el otro.

El desplazamiento lingüístico puede entenderse solo dentro del contexto histórico y de las relaciones interétnicas de cada caso, ya que obedece a circunstancias sociopolíticas y económicas específicas como son el multilingüismo, las relaciones interétnicas y las relaciones entre las lenguas, las cuales, en el caso de México, se vieron afectadas por despoblamientos, migraciones forzadas, la influencia del clero y el contacto con los europeos (Muntzel, 2010).

Dos factores que contribuyen al desplazamiento lingüístico son la *asimilación sociocultural* y la *ideología y la política lingüística*. Hablando de la asimilación sociocultural, después del contacto inicial se distinguen dos etapas en el proceso de asimilación: la segunda generación es bilingüe y la tercera generación adquiere la lengua dominante como lengua materna. Otro factor, la ideología y la política lingüística, es el que influye en la tendencia hacia el bilingüismo o el monolingüismo. Las actitudes de una población alimentan la ideología de la sociedad, la cual es a la vez la representación de una relación imaginaria entre el

individuo o el grupo social y las condiciones reales de vida, que influyen en su forma de pensar (Muntzel, 2010).

El desplazamiento lingüístico se define como un proceso de simplificación del rango funcional de uso de una lengua, acompañado por una reducción en su forma estructural. Existen contextos socioculturales que facilitan la pérdida de una lengua. El contacto entre hablantes de diferentes lenguas conduce a diversas situaciones, clasificadas de mantenimiento o desplazamiento lingüístico. Según Muntzel (2010), las características comunes en el contacto de lenguas son: la adopción de palabras de una lengua a otra, la creación de un área cultural y / o lingüística (p. ej. Mesoamérica) y la creación de comunidades o sociedades bilingües.

La desaparición de una lengua puede ocurrir como resultado del exterminio de los hablantes por guerra, conquista o epidemia, o mediante un proceso de aculturación gradual que puede darse en un período tan corto como tres generaciones. En situaciones de aculturación gradual, la lengua dominante o superordinada desplaza a la lengua subordinada. La reducción de forma y funciones de la lengua nativa caracteriza el proceso de desplazamiento. Como consecuencia, la lengua subordinada llega a ser obsoleta. Por lo general, los últimos contextos de donde se desplaza la lengua subordinada son las tradiciones, los ritos religiosos y el ámbito familiar. La lengua dominante o superordinada representa las normas estándar y trae consigo un prestigio social. Las presiones sociales (p. ej. la discriminación) favorecen la adaptación y la conformidad a las normas estándar.

Al desplazamiento contribuyen también las actitudes hacia la lengua subordinada. Las actitudes negativas, los estereotipos y los prejuicios pueden causar una crisis de identidad entre los hablantes de una lengua desprestigiada. Al contrario, factores como la lealtad lingüística, el orgullo hacia la lengua nativa, una política de pureza lingüística, las personalidades que resisten al cambio y el aislamiento geográfico son los que pueden contribuir a la supervivencia de una lengua subordinada.

Una lengua se encuentra en vías de desaparición cuando se reducen cada vez más sus funciones y se da un proceso de simplificación. Un rasgo común en el desplazamiento de lenguas es que la competencia lingüística se manifiesta de forma diferenciada en relación con la edad de los hablantes: los mayores tienen un mayor dominio de la lengua, mientras que los jóvenes la manejan menos.

Campbell y Muntzel (1989) distinguen cuatro tipos de desplazamiento de lenguas:

- a. Desaparición abrupta (muerte de los hablantes por genocidio o por enfermedad).
- b. Muerte radical (por represión política severa). En Centroamérica, los hablantes de lenca, cacaopera y pipil dejaron de hablar sus lenguas para no ser identificados como indios.
- c. Desplazamiento desde los contextos íntimos (o desde abajo) hasta los contextos rituales (hasta arriba). La lengua empieza a desplazarse primero en los contextos familiares y por último se retiene solo en discursos rituales como alabanzas o rezos. En México, dos ejemplos son la albanza chiapaneca (himno religioso) y el rezo tzeltal suroriental, que se recitan de memoria pero ya no se sabe el significado exacto del texto, sino solo el sentido general.
- d. Desplazamiento gradual con sus cinco etapas: 1. el bilingüismo intermedio precede a la desaparición; 2. la competencia lingüística se manifiesta de forma gradual, correlacionada con la edad por generaciones; 3. la última generación de hablantes puede ser de *semi-hablantes*⁵ y / o bilingües pasivos; 4. los últimos hablantes aprenden o adquieren la lengua parcialmente; 5. el cambio lingüístico es rápido, la desaparición puede ocurrir en un mínimo de tres generaciones.

Los tipos de cambios que pueden sufrir las lenguas en vías de desaparición son (Muntzel, 2010):

1. al nivel fonético y fonológico:
 - a) la variación libre de rasgos fonéticos y la introducción de variantes nuevas
 - b) la pérdida de oposiciones fonológicas
 - c) reglas obligatorias se vuelven optativas

⁵ Taylor (1989) enumera las siguientes características de los *semi-hablantes*: poseen pocas opciones estilísticas, su uso contiene pocas formas marcadas, es decir, las irregularidades se han eliminado mediante procesos de nivelación analógica y sustituyen construcciones analíticas por otras sintéticas.

- d) las reglas se generalizan
 - e) se mezclan los procesos
 - f) se da una jerarquía (predecible por reglas) en la desintegración de la competencia lingüística.
2. al nivel morfofonémico y morfológico:
- a) la simplificación y pérdida de reglas
 - b) irregularidades en las formas debido a la confusión entre las reglas
 - c) la mezcla de procesos, p. ej., saltarse ciertas reglas o combinaciones de ellas
 - d) a nivel morfológico puede darse la pérdida o uso incorrecto de la flexión; los afijos pueden perderse o convertirse en optativos.

En México, un ejemplo morfológico lo representan los semihablantes del tlahuica, que no suelen utilizar los afijos verbales pronominales de dual y plural, exclusivo e inclusivo, o hacen un uso incorrecto de ellos.

3. al nivel léxico:
- a) pérdida de léxico
 - b) la “relexificación” masiva por la lengua dominante
 - c) pocos elementos léxicos nuevos
 - d) sustitución de nuevos términos descriptivos por términos viejos o por préstamos de la lengua dominante.

La “relexificación” masiva del español en el náhuatl cotidiano de comunidades del centro de México fue documentada por Hill y Hill (1977). En su estudio, los autores encontraron una serie de etapas de asimilación lingüística y cultural, y que la relexificación del español en el náhuatl representaba un rasgo sobresaliente en las actitudes de los hablantes hacia su lengua que contribuía a la formación de actitudes negativas hacia el náhuatl y probablemente al incremento en el desuso.

4. al nivel sintáctico:
 - a) disminución en los estilos sintácticos y “calcos” (es decir, una generalización de estilos sintácticos)
 - b) monoestilismo funcional (es decir, poca profundidad transformacional)
 - c) una tendencia de simplificación en la reducción de la frecuencia de las cláusulas subordinadas.

Según Campbell y Muntzel (1989: 192-195), la reducción de opciones estilísticas en el tlahuica se debe al fallecimiento de las personas ancianas que dominaban el tlatol, lenguaje ritual utilizado en las ceremonias religiosas y en las peticiones matrimoniales.

5. al nivel gramatical se ha registrado la pérdida total de categorías gramaticales.

Muntzel (2010) termina constatando que todavía faltan muchos estudios profundos para verificar si los cambios anteriormente mencionados son característicos únicamente del proceso de desplazamiento o si también ocurren en otros contextos de cambio.

La metodología de estudio de lenguas en vías de desaparición tiene diferentes acercamientos. Myers-Scotton (2006: 69-70) toma en cuenta un conjunto de rasgos como la lealtad étnica y la lealtad hacia la lengua materna (L1), la división rural-urbano, diferencias generacionales y entre clases sociales, diferencias de género, así como el grado de apoyo institucional que recibe la L1.

El futuro de una lengua no se puede predecir con seguridad, pero existen tres modelos de organización comunitaria que son útiles para determinar si los miembros del grupo social son proclives al desplazamiento de la lengua originaria (L1) de la comunidad (Muntzel, 2010: 985-986):

1. El primer modelo clasifica las comunidades de acuerdo con el tipo de patrón multilingüe de la sociedad: horizontal o vertical.

2. El segundo modelo, “análisis de redes sociales”, estudia los tipos de relaciones que existen entre los individuos de una comunidad a fin de explicar la variación individual o dialectal de un área específica.
3. El tercer modelo, “vitalidad etnolingüística”, intenta integrar las actitudes del grupo con variables sociológicas para explicar el uso lingüístico y el mantenimiento de L1 o el desplazamiento a L2.

El desplazamiento de las lenguas indígenas en México es un hecho. Según las estadísticas del mismo INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas), a principios del siglo XIX el 60 % de los ciudadanos era la población indígena, en 1895 cerca del 26 % de la población del país hablaba alguna lengua indígena, en 2005 dicha población representa solamente el 7 % y en 2010 este número cae al 6.5 % de la población. Se observa también una mayor pérdida de hablantes entre la población infantil y un aumento significativo entre los adultos mayores de 50 años. Esto demuestra la tendencia al envejecimiento de la población hablante de lenguas indígenas y que la transmisión intergeneracional de sus lenguas se está perdiendo.

Además de la falta de transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, otros factores que influyen en el grado de riesgo de desaparición son las actitudes negativas de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas hacia su propia lengua, la reducción de los ámbitos de uso, la decisión de los hablantes de no usar su lengua en nuevos ámbitos y medios, las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, incluyendo el estatus y uso oficial, la existencia de materiales, la cantidad y calidad de los materiales escritos en general y para la educación, el reducido número de hablantes y la proporción de hablantes en relación al número total de habitantes de una población.

La persistencia de las lenguas indígenas fue fomentada durante la Colonia principalmente por los frailes evangelizadores (franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas), que se oponían a la política lingüística de la administración. Ellos estaban a favor de la evangelización en la lengua indígena y propusieron el náhuatl y el maya como lenguas generales dentro del ámbito de la misión. Las políticas lingüísticas de la época colonial muestran una vacilación. Se emitían cédulas reales que ordenaban a

los misioneros que aprendieran lenguas indígenas, que se establecieran cátedras de lenguas indígenas y que se les enseñara el castellano a los indígenas, pero por falta de recursos humanos y métodos, estas políticas se cumplieron en una medida reducida (Zimmermann, 2004). En 1770, el rey Carlos III emite la Real Cédula con la que se establece la enseñanza solo en castellano y se opta por la extinción de las lenguas amerindias. A partir de ahí se sigue una política lingüística asimilacionista. Este proceso es una de las causas principales de la desaparición de muchas lenguas indígenas. En el siglo XX, las causas que se atribuyen a la desaparición y el desplazamiento de las lenguas indígenas son: ampliación del sistema escolar castellanizador, construcción de caminos y carreteras hacia las comunidades aisladas, migraciones de la población indígena hacia las ciudades y los EE.UU. por el trabajo, recepción de programas de radio y televisión mexicanos y estadounidenses, y la presencia de agencias gubernamentales de fomento (Zimmermann, 2004).

El INALI (2008) apunta a los tres problemas fundamentales que enfrentan actualmente la población indígena y los hablantes de lenguas indígenas. Estos problemas están relacionados y son multidependientes entre sí:

1. Una condición ideológica multiculturalista, con concepciones hegemónicas de unidad nacional y de una cultura nacional única.
2. El desconocimiento y el incumplimiento de los derechos humanos, indígenas y lingüísticos por parte de la mayoría de los mexicanos y sus autoridades.
3. La prevalencia del racismo y la discriminación hacia la población indígena, que impide el respeto y el reconocimiento a las condiciones de interculturalidad en las que vive la sociedad mexicana, lo cual se convierte en un obstáculo para la preservación, fortalecimiento y desarrollo de los pueblos y de las lenguas indígenas en México.

Tal y como demuestran los datos de Embriz Osorio y Zamora Alarcón (2012), la situación de los hablantes de lenguas indígenas es diferente en las distintas regiones de México. Existen pueblos indígenas donde solo las personas mayores hablan la lengua indígena, como es el caso de las lenguas ayapaneco, kiliwa, paipai, cucapá y ku'ahl. Además, hay comunidades en las que ya no hay niños que hablen la lengua indígena, como es el caso del tlahuica, mocho', tuzanteco, kaqchikel, teko,

awakateco, oluteco, ayapaneco, ixcateco, ixil, texistepequeño, kiliwa, chocholteco, ixil chajuleño, 2 variantes del otomí, 4 del mixteco y 5 del zapoteco.

Las comunidades que todavía preservan un gran número de hablantes de lenguas indígenas pero se encuentran dispersas por todo el país son las del mam, mexicano del centro alto, otomí del oeste del Valle del Mezquital, chontal de Tabasco del sureste, zapoteco de Valles, del noroeste medio y totonaco del sureste.

Díaz-Couder Cabral (2000), de una manera general, considera que el riesgo de desaparición de una lengua se refleja, en primer lugar, en el reducido número de hablantes, en la dispersión geográfica, en el predominio de hablantes adultos y en la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones. En segundo lugar, la misma puede observarse en la exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales, su ausencia en los medios de comunicación y la disminución del uso de estas lenguas en los ámbitos comunitarios y familiares. Zimmermann (2004) destaca que es difícil establecer el número exacto de lenguas muertas por el número de sinónimos en los etnónimos y por la documentación insegura en los inicios de la colonia.

En 2006 se crea, dentro del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Comité Consultivo para la Atención a las Lenguas Indígenas en Riesgo de Desaparición (CCALIRD), cuyo propósito es hacer recomendaciones a través de las cuales se impulsarían las políticas públicas para la atención gubernamental de las lenguas indígenas en riesgo de desaparición mediante proyectos de documentación y revitalización. Este Comité trabajó en el período de 2008 y 2010 y su primer trabajo fue proponer los criterios básicos para una definición de “lengua en riesgo de desaparición” y el diseño de una propuesta de gradación de niveles de riesgo. Se define que una lengua en riesgo de desaparición es la que muestra señas de que su comunidad de hablantes está dejando de usarla y transmitirla a las nuevas generaciones, en favor de una lengua dominante. Se propuso clasificar las lenguas indígenas según su grado de riesgo de desaparición según las tres variables siguientes:

1. El número total de hablantes de la lengua indígena.

2. La vitalidad, definida en términos numéricos y tomando en cuenta el porcentaje de los hablantes entre 5 y 14 años de edad respecto al número total de hablantes.
3. La dispersión, referida al número de localidades en las cuales la lengua indígena es hablada.

A partir del Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales se propuso el siguiente sistema de clasificación de las lenguas indígenas según su nivel de riesgo:

- a. *Muy alto riesgo de desaparición*: El número total de hablantes de la lengua indígena es inferior a 1000, el porcentaje de hablantes de la lengua indígena de 5 a 14 años respecto al total es inferior al 10 % y el número total de localidades en las que se habla es inferior a 20 (total de variantes: 51).
- b. *Alto riesgo de desaparición*: El número total de hablantes de la lengua indígena es inferior a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto al total es superior al 10 % y el número total de localidades en las que se habla se sitúa entre 20 y 50 (total de variantes: 48).
- c. *Riesgo mediano de desaparición*: El número total de hablantes es superior a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto al total es inferior al 25 % y el número total de localidades en las que se habla se sitúa entre 20 y 50 (total de variantes: 8).
- d. *Riesgo no inmediato de desaparición*: El número total de hablantes es superior a 1000, el porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto al total es superior al 25 % y el número total de localidades en las que se habla es superior a 50 (total de variantes: 177).

Se analizaron los valores de tres indicadores en el conjunto de localidades con población indígena en las cuales se tuviera un 30 % o más de presencia de hablantes de la variante lingüística correspondiente. Según estos datos estadísticos y los cuatro grados de riesgo mencionados anteriormente, Embriz Osorio y Zamora Alarcón (2012) llegaron a los siguientes números de lenguas indígenas en riesgo: Se consideran 64 variantes lingüísticas con un nivel de riesgo de desaparición muy alto, 43 tienen un nivel alto de riesgo de desaparecer, 72 se consideran con un nivel mediano de riesgo y 185 variantes se clasifican en un nivel de riesgo no inmediato de desaparición.

A continuación se presentan las familias, agrupaciones lingüísticas y sus variantes, que están en riesgo de desaparición muy alto y alto en forma de dos tablas, y un mapa final que muestra la ubicación de las lenguas indígenas en riesgo de desaparición.

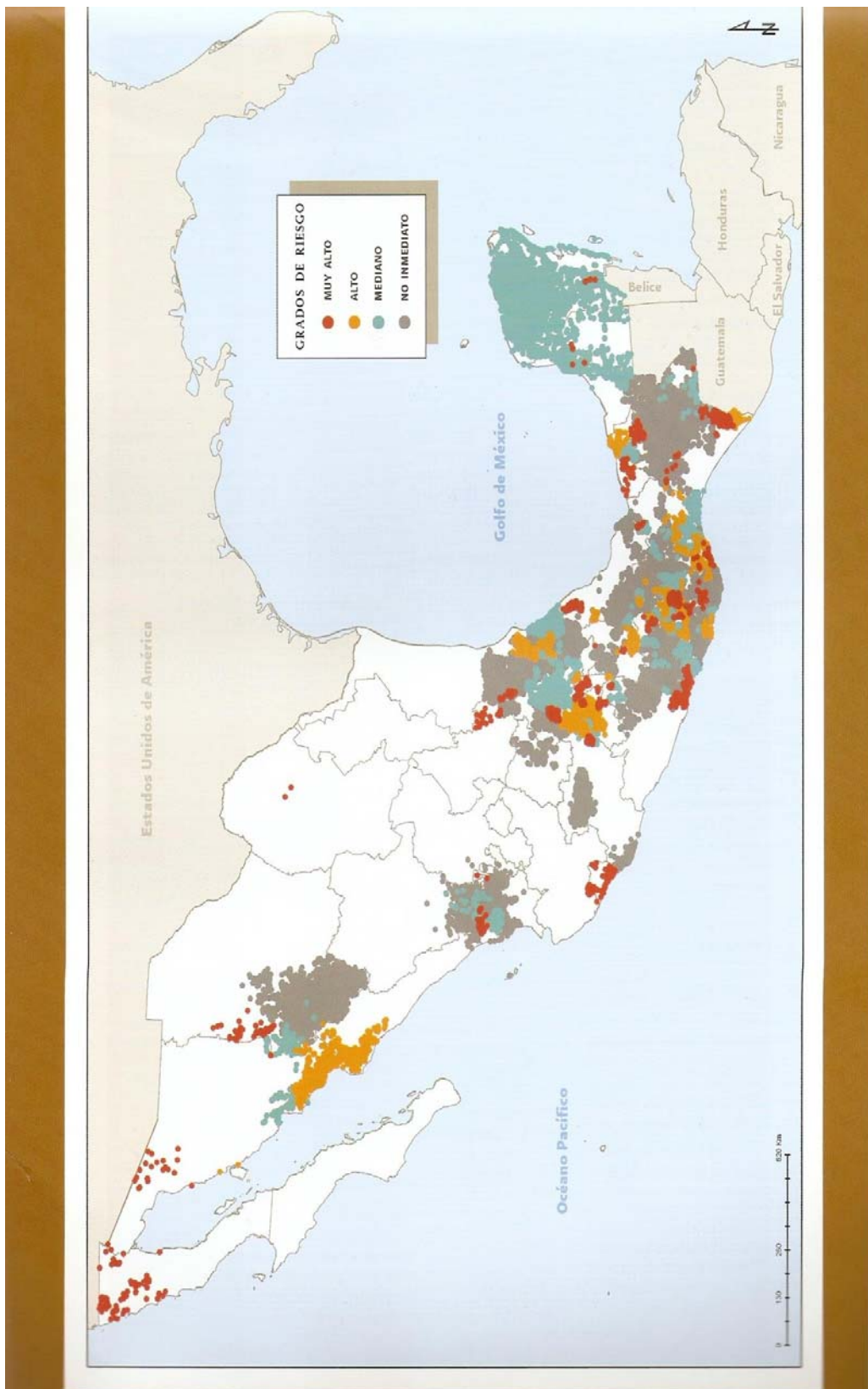
N.º	Familia	Agrupación	Variante	N.º	Familia	Agrupación	Variante
1	Cochimí-yumana	ku'al	ku'al	33	Oto-Mangue	popoloca	popoloca del poniente
2	Maya	awakateko	awakateko	34	Oto-Mangue	tlapaneco	tlapaneco del sur
3	Maya	qato'k	tuzanteco	35	Chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca de la costa
4	Mixe-zoque	ayapaneco	ayapaneco	36	Oto-Mangue	zapoteco	zapoteco de Valles, del noroeste bajo
5	Maya	ixil	ixil nebajeño	37	Maya	mam	mam del sur
6	Oto-mangue	zapoteco	zapoteco de Mixtepec	38	Oto-Mangue	zapoteco	zapoteco de Valles, norte
7	Oto-mangue	ixcateco	ixcateco	39	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano del centro
8	Cochimí-yumana	kiliwa	kiliwa	40	Maya	mam	mam del norte
9	Maya	kaqchikel	kaqchikel	41	Maya	mam	mam de la Sierra
10	Oto-mangue	zapoteco	zapoteco de San Felipe Tejalápam	42	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano de Puente de Ixtla
11	Maya	ixil	ixil chajuleño	43	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano del centro alto
12	Oto-mangue	zapoteco	zapoteco de Asunción Tlacolulita	44	Mixe-zoque	zoque	zoque del sur
13	Mixe-zoque	oluteco	oluteco	45	Álgica	kickapoo	kickapoo
14	Oto-mangue	popoloca	chocholteco del oeste	46	Cochimí-yumana	cucapá	cucapá
15	Maya	k'iche'	k'iche' (occidental)	47	Yuto-nahua	pima	pima del norte
16	Maya	k'iche'	k'che' (central)	48	Yuto-nahua	pima	pima del sur
17	Maya	teko	teko	49	Cochimí-yumana	paipai	paipai
18	Yuto-nahua	pápago	pápago	50	Oto-Mangue	zapoteco	zapoteco de la Sierra sur, noroeste bajo
19	Maya	k'iche'	k'iche' (oriental)	51	Oto-Mangue	popoloca	chocholteco del sur
20	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano de occidente	52	Oto-Mangue	mixteco	mixteco del noreste bajo
21	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano alto de occidente	53	Cochimí-yumana	kumiai	kumiai
22	Maya	qato'k	mocho'	54	Chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca bajo
23	Oto-mangue	zapoteco	zapoteco de Valles, oeste	55	Oto-Mangue	mixteco	mixteco de San Miguel Piedras
24	Oto-mangue	mixteco	mixteco de Guerrero de la costa central	56	Yuto-nahua	huichol	huichol del oeste
25	Oto-mangue	zapoteco	zapoteco de Valles, del centro	57	Oto-Mangue	pame	pame del norte
26	Oto-mangue	otomí	otomí de Tilapa o del sur	58	Oto-Mangue	zapoteco	zapoteco de la Sierra sur, del este bajo
27	Oto-mangue	tlahuica	tlahuica	59	Maya	jakalteko	jakalteko
28	Oto-mangue	otomí	otomí del oeste	60	Oto-Mangue	mixteco	mixteco de Guerrero de la costa occidental
29	Mixe-zoque	texistepeque	texistepequeño	61	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano bajo de

		ño					occidente
30	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano del oriente	62	Oto-Mangué	otomí	otomí del oeste del Valle del Mezquital
31	Oto-mangué	otomí	otomí de Ixtenco	63	Maya	chontal de Tabasco	chontal de Tabasco del sureste
32	Totonaco-tepehua	tononaco	tononaco del sureste	64	Oto-Mangué	zapoteco	zapoteco de Valles, del noroeste medio

Tabla 8: Variantes lingüísticas con muy alto riesgo de desaparición. Fuente: Embriz Osorio y Zamora Alarcón (2012), México, D.F., INALI.

N.º	Familia	Agrupación	Variante	N.º	Familia	Agrupación	Variante
1	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de Zimatlán de Álvarez	23	Oto-mangué	matlatzinca	matlatzinca
2	Oto-mangué	popoloca	chocholteco del este	24	Oto-mangué	mixteco	mixteco del sureste central
3	Oto-mangué	mixteco	mixteco de Zapotitlán	25	Oto-mangué	mixteco	mixteco de Santa Inés de Zaragoza
4	Oto-mangué	mixteco	mixteco de Santa Cruz Itundujia	26	Oto-mangué	mixteco	mixteco del suroeste de Puebla
5	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de San Bartolo Yautepec	27	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de la Sierra sur, del sureste bajo
6	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano del centro bajo	28	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de Valles, noroeste
7	Maya	chontal de Tabasco	chontal de Tabasco del norte	29	Chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca alto
8	Yuto-nahua	náhuatl	náhuatl alto del norte de Puebla	30	Oto-mangué	mixteco	mixteco de Cañada oriental
9	Oto-mangué	mixteco	mixteco de Villa de Tututepec	31	Oto-mangué	mazateco	mazateco del sur
10	Seri	seri	seri	32	Totonaco-tepehua	tepehua	tepehua del sur
11	Oto-mangué	mixteco	mixteco de San Juan Teita	33	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano de Tetela del Volcán
12	Oto-mangué	mixteco	mixteco de San Pedro Tidaá	34	Yuto-nahua	náhuatl	mexicano del oriente de Puebla
13	Oto-mangué	chinanteco	chinanteco central bajo	35	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de San Baltazar Chichicapam
14	Maya	sam	mam del Soconusco	36	Maya	huasteco	huasteco de oriente
15	Oto-mangué	chatino	chatino de Zacatepec	37	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco serrano, del oeste
16	Oto-mangué	mixteco	mixteco de San Pedro Molinos	38	Mixe-zoque	zoque	zoque del oeste
17	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de San Antonio el Alto	39	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de la montaña del Istmo, alto
18	Oto-mangué	mixteco	mixteco alto de Valles	40	Oto-mangué	mixteco	mixteco de la frontera Puebla-Oaxaca
19	Oto-mangué	mixteco	mixteco de Tlaltempan	41	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de Petapa
20	Oto-mangué	zapoteco	zapoteco de la Sierra sur, noroeste	42	Yuto-nahua	mayo	mayo
21	Oto-mangué	mixteco	mixteco de San Agustín Tlacotepec	43	Oto-mangué	otomí	otomí del centro
22	Oto-mangué	popoloca	popoloca del centro				

Tabla 9: Variantes lingüísticas con alto riesgo de desaparición. Fuente: Embriz Osorio y Zamora Alarcón (2012), México, D.F., INALI.



Mapa 8: Ubicación de las variantes lingüísticas por familia, agrupación y grado de riesgo de desaparición. Fuente: Embriz Osorio y Zamora Alarcón (2012), México, D.F., INALI.

Para detener el desplazamiento de las lenguas indígenas, Garza Cuarón y Lastra (2000 [1991]: 187) sugieren cuatro medidas:

1. proporcionar la educación formal en lengua indígena por lo menos en la educación primaria,
2. usar las lenguas indígenas estandarizadas en los medios masivos locales o regionales,
3. promover el uso de la lengua escrita y consolidar una tradición literaria en lenguas indígenas, y
4. reconocer a los grupos étnicos y darles representación política formal a los derechos indígenas en todo el país.

El desplazamiento de lenguas es un fenómeno que ha estado presente desde siempre, pero recientemente se ha acelerado drásticamente. La revitalización de las lenguas en vías de desaparición es una tarea que pretende detener el desplazamiento global de las lenguas. Es necesario evaluar y diagnosticar la situación sociolingüística, además de la vitalidad de la lengua. Hay varios autores que presentan una metodología que permite evaluar el estado en el que se encuentran las lenguas amenazadas. Un ejemplo es Fishman (1991: 81-121), que ofrece una tipología de escalas de desplazamiento para lenguas amenazadas y las prioridades para revertirlo en los diferentes casos. La meta principal de la revitalización es la transmisión de la lengua, la formación de una comunidad de hablantes para usar y activar la competencia lingüística.

Para terminar este apartado, se describen a continuación dos casos de lenguas mexicanas extintas: el cuitlatenco de Guerrero y el pirinda (matlatzinca) de Michoacán (Muntzel, 2010). Estas dos lenguas son solo una muestra, ya que hay muchas más que han desaparecido desde la época prehispánica hasta la actualidad.

5.4.1 El cuitlateco de Guerrero

Nicolás León fue quien publicó en 1903 el primer vocabulario de cuitlateco y de esa manera inició los trabajos lingüísticos sobre esta lengua. Él consideraba que existía una gramática o arte del siglo XVIII que se había perdido. El primer análisis de los fonemas de esta lengua fue realizado en 1945 por Norman McQuown. La última hablante, Juana Can, fue contactada en 1958, y con su ayuda se hizo una descripción completa de la lengua por Roberto Escalante. Su trabajo fue dirigido por Mauricio Swadesh y se publicó en 1962.

Lo único que se sabe de la antigua nación cuitlateca es que eran agricultores y que su territorio se extendía desde la Costa Grande (entre Acapulco y la desembocadura del río Balsas) hasta cerca del Valle de Toluca. No formaban una entidad política, sino que vivían en pequeñas repúblicas independientes, diseminadas entre otros pueblos de diferentes lenguas y costumbres (Muntzel, 2010).

En la época de la Conquista se hablaban por lo menos seis idiomas en la región: coixcan (un náhuatl “rústico”), chontak, matlame, matlatzinca, texome y tuxtecano. Lingorred (1992) considera que el cuitlateco podría ser en la actualidad el chontal de Guerrero. Según Campbell (1997), la etimología de *cuitlateco* es peyorativa, como muchos nombres en náhuatl de los grupos étnicos (*kwitla-* ‘excremento’ y *-teko* ‘gentilicio’, un apelativo negativo).

Manrique (1988: 71), en su atlas lingüístico, reporta solo una lengua de la extinta familia cuitlateca, el cuitlateco. Se considera que esta familia de lenguas se hablaba en la gran extensión del actual estado de Guerrero y que constituía casi toda la provincia cuitlateca del imperio mexica. Es posible que los cuitlatecos se hayan expandido y que después hayan tenido enfrentamientos con los mexicas y los tarascos, motivo por el cual probablemente desaparecieron (Muntzel, 2010). La lengua cuitlateca no tiene parientes lingüísticos cercanos, pero sí parece que tiene cierta lejana afinidad con la familia yutoazteca (o yutonahua) y con una familia centroamericana y sudamericana, la chibcha, en un periodo anterior a la divergencia interna de estas familias, sin pertenecer a ninguna de las dos (Arana, 1958; Swadesh, 1960). Campbell (1997) considera que la evidencia disponible hasta ahora no justifica la relación propuesta entre cuitlateco y chibcha. El núcleo más conservador del idioma era la parte que estaba dentro del Reino Michoacano, que comprendió el

municipio de Ajuchitlán y el municipio de Totolapan, donde se conservó hasta principios del siglo pasado, cuando se aceleró la desaparición del cuitlateco y se sustituyó por el español.

La última hablante, Juana Can, comentaba en el trabajo de Escalante que aprendió la lengua cuando era niña de su abuela paterna y que en aquella época todavía había unas veinte personas que la hablaban, la mayoría de la tercera edad. Después de que su abuela murió, dejó de hablar la lengua activamente y sostenía conversaciones esporádicas en cuitlateco con pocas personas que entendían ese idioma. Después de cuarenta años de no usarlo, había olvidado gran parte de la lengua. Los datos que se recopilaron de ella son mayoritariamente los recuerdos de conversaciones que oía cuando era pequeña y una breve colección de textos cuyo análisis sirvió para identificar los morfemas (Muntzel, 2010).

5.4.2 El pirinda (matlatzinca) de Michoacán

El matlatzinca, la lengua de la rama otopame de la familia otomangue, se habla en la actualidad únicamente en la población de San Francisco Oxtotilpan, en el Estado de México. Carlos Paredes documentó la persistencia del grupo pirinda en el oriente de Michoacán hasta la segunda mitad del siglo XVI, a pesar de la decadencia demográfica, la política de castellanización predominante y el contacto estrecho con múltiples grupos de habla distinta. Se considera que lo que influyó en la persistencia de esta lengua fueron numerosos escritos de artes de la lengua y vocabularios que se hicieron a cargo de los agustinos durante la época colonial.

Existen varias versiones de la llegada de los matlatzincas a Michoacán. La primera sostiene que es debido a fuertes movimientos migratorios entre el siglo XIV y mediados del XV. Otras fuentes comentan que ciertas familias matlatzincas, huyendo de los malos tratos de Moctezuma, se fueron de Toluca, se refugiaron en Michoacán y se establecieron en Charo. El cronista Basalenque menciona que los tarascos pidieron a los matlatzincas de Toluca que los ayudaran a combatir a los tecos y tecuexes y una vez alcanzada la victoria se quedaron ahí (Muntzel, 2010).

En la región original, los vecinos de los matlatzincas eran los otomíes y los mazahuas. En la época colonial, la villa de Charo estableció relaciones de comercio

con la capital del obispado, y la estrecha relación de la orden agustina creció en materia de evangelización, impulsando las artes, el conocimiento y la práctica de la lengua matlatzinca. Posteriormente, tal y como indica Muntzel (2010), lo que conformaba una entidad matlatzinca prehispánica en Michoacán se disgregó y se constituyeron por lo menos tres nuevas entidades separadas políticamente.

A pesar de todo, la lengua matlatzinca permaneció entre la población de Charo hasta el siglo XX y el último hablante de pirinda de Charo murió en 1932.

TERCERA PARTE

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE MÉXICO

1. Las políticas lingüísticas

Se puede decir que las políticas lingüísticas tienen como objetivo la promoción del uso de un idioma concreto o de un conjunto de ellos. Históricamente, las políticas lingüísticas en distintas naciones sirvieron para fomentar un idioma oficial a expensas de otros, por lo general minoritarios o de menor prestigio. Actualmente, en la mayoría de los países del mundo, se mantienen políticas de protección y promoción de idiomas regionales y lenguas de distintos grupos étnicos para, de esta manera, preservar su supervivencia.

Las políticas lingüísticas, en un sentido más jurídico y legal, pueden entenderse como la actuación de una administración gubernamental por medio de la legislación (a través de las sentencias judiciales y mediante las políticas que determinan cómo y en qué ámbitos deben usarse las lenguas), y se responsabilizan de cultivar las competencias que se requieren de los hablantes para cumplir con las prioridades nacionales o establecer los derechos de las personas o colectivos a usar y mantener sus lenguas. Dado que se considera que en el siglo XXI hasta la mitad de las 6000 lenguas que se hablan actualmente en el planeta se encuentran en peligro de desaparecer, las políticas lingüísticas del ámbito nacional pueden mitigar o parar los efectos de la desaparición de lenguas. Los factores más importantes que contribuyen a la extinción de una lengua son sobre todo el tamaño de la población de hablantes nativos, el uso de la lengua en la comunicación formal, la dispersión geográfica y el peso socioeconómico de los hablantes nativos.

En el debate internacional sobre las políticas lingüísticas existe una clara hegemonía anglosajona. Esto, desde luego, no significa que en América Latina no existan proyectos relevantes de planificación lingüística. Históricamente las políticas lingüísticas de Hispanoamérica han girado más bien en torno a la relación entre las lenguas autóctonas y las lenguas de los conquistadores. Según Hamel (1997) existen dos tipos de estrategias que se emplearon. Por un lado, los países que decidieron aplicar la política de genocidio y segregación optaron por excluir a la población indígena de la construcción de la nación y se negó su existencia. Por otro lado, los países que se decidieron por políticas de asimilación y etnocidio formaron sus políticas lingüísticas a través de esos mismos procesos y a través de diversas estrategias administrativas y educacionales. El hecho de que pocos estudios sobre el

tema mantengan una visión de conjunto se debe a dos factores importantes (Hamel 1997: 23):

1. Se considera que las políticas dirigidas a las lenguas indígenas fueron más explícitas y numerosas que las orientadas hacia las lenguas dominantes. Entre las políticas hacia las lenguas indígenas prevaleció la lucha por el estatus de estas lenguas, mientras que las políticas del español pasaron más inadvertidas ya que no se expresaron necesariamente como políticas explícitas del Estado.
2. La división en el estudio de las políticas de estatus (o externas) y las de corpus (internas) se debe principalmente a la tradicional separación entre la filología, que estudia el desarrollo de las lenguas cultas o de tradición escrita, y la antropología lingüística y la sociolingüística, que se centran más en las lenguas indígenas.

En la actualidad existen numerosos trabajos sobre las políticas lingüísticas en América Latina, pero la gran mayoría de ellos se refieren a las medidas de los gobiernos establecidas a lo largo de la historia para normar los espacios y funciones de las lenguas indígenas. También, tal y como afirma Hamel (1997: 24), existe una gran variedad de estudios sobre la normalización y estandarización de las lenguas nacionales en Hispanoamérica que están escritos más bien desde una perspectiva filológica e histórica que no toma en cuenta el enfoque sociolingüístico de las políticas lingüísticas.

1.1 Tipos de políticas lingüísticas

Planificar una lengua significa resolver un problema lingüístico en la sociedad a través de la política y la lingüística. La planificación puede ser llevada a cabo por individuos o grupos como iniciativa propia, pero el estado es el que pone en marcha estas decisiones. Las instituciones políticas que instituyen las políticas lingüísticas acordadas pueden ser los estados nacionales o las provincias y comunidades con una cierta autonomía política, como es el caso de Quebec en Canadá y de Cataluña, el País Vasco y Galicia en España, o incluso lo puede hacer un conjunto de estados, como ocurre con la Unión Europea o la Confederación de Países Francófonos.

Para poder analizar diferentes políticas lingüísticas, Calvet (1999) destaca dos elementos que denomina *action sur la langue* y *action sur les langues*. Según él, la política lingüística puede intervenir tanto sobre la forma de la(s) lengua(s) como sobre las relaciones entre ellas. Su propuesta se refleja en el esquema que propone:

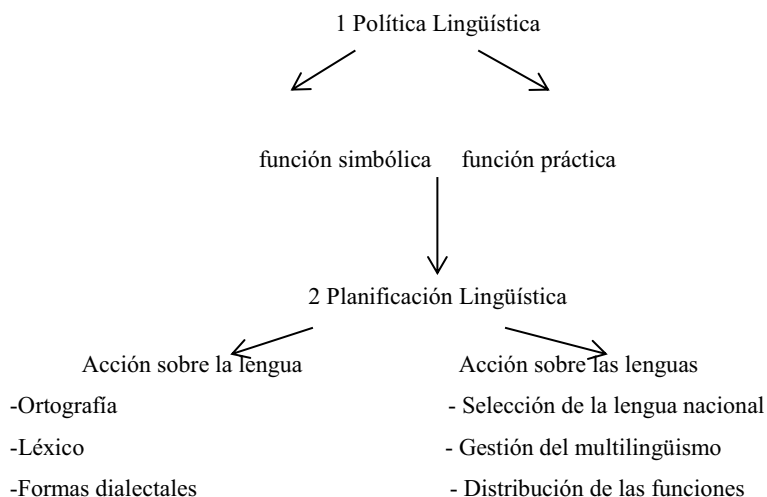


Ilustración 1: Esquema de política lingüística y planificación lingüística según Calvet. Fuente: Calvet, 1999.

Según el esquema de Calvet, se observa que la planificación lingüística está generada por las decisiones políticas del estado. Esto no significa que detrás de toda la planificación lingüística se encuentre una decisión política, dado que existen áreas que se escapan de la intervención directa del gobierno. Esta idea la confirmó Ninyoles (1975: 141) al señalar que en las comunidades menos desarrolladas existe una presencia fuerte del carácter político de la planificación, mientras que en las comunidades más desarrolladas ocurre lo contrario. De ahí que nos encontremos con la distinción de las políticas lingüísticas según el grado de politización de la cuestión lingüística y por la naturaleza del poder ejercido en estas acciones y de su ideología.

Existen otras numerosas clasificaciones para categorizar las políticas lingüísticas, pero tal vez la más minuciosa es la del sociolingüista Jacques Leclerc, de la Université Laval. Su clasificación fue elaborada en 1999 para el sitio web francófono del CIRIAL titulado *L'aménagement linguistique dans le monde*. La recopilación, traducción y clasificación de políticas lingüísticas empezó en 1988 y culminó con la

publicación en 1994 de *Recueil des législations linguistiques dans le monde* (vols. I a VI) por la casa editora de la Université Laval. La obra recoge unas 470 leyes lingüísticas y la página web (<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html>), que está actualizada regularmente, retrata la situación de las políticas lingüísticas en 389 estados o territorios autónomos de 195 países reconocidos.

Leclerc (1999-2013) distingue 9 tipos de políticas lingüísticas:

1. Políticas de asimilación
2. Políticas de no intervención
3. Políticas de promoción del idioma oficial
4. Políticas sectoriales
5. Políticas de estatus legal diferenciado
6. Políticas de bilingüismo o trilingüismo
7. Políticas estratégicas de multilingüismo
8. Políticas lingüísticas mixtas
9. Políticas lingüísticas de internacionalización

Una **política de asimilación** aplica las medidas, generalmente planificadas, para acelerar el decrecimiento de una o más minorías lingüísticas. Este tipo de políticas utiliza la prohibición, la exclusión y la desvalorización social, y en casos extremos la represión y el genocidio, con el fin de promover la unidad nacional dentro de un estado (asumiendo la idea de que la existencia de una sola lengua en el país favorecería tal fin). A veces este tipo de políticas tienen un aspecto más aceptable en el sentido de que proclaman la igualdad y la concesión de los derechos lingüísticos, pero al mismo tiempo llevan a la práctica la negación sistemática de estos mismos derechos. Cuando hablamos de este tipo de política lingüística, es importante hacer una distinción entre las políticas de asimilación y cualquier otra política que favorezca o conduzca a la asimilación de miembros de grupos minoritarios resultante de la falta de intervención o medidas de protección. Se considera que en la práctica todos los países adoptan implícitamente políticas que tienden a la asimilación a la hora de dirigirse a inmigrantes y en varias ocasiones a los pueblos aborígenes y otras minorías nacionales. Los estados que están practicando en diversos grados la política de asimilación son: Afganistán, Birmania, Bosnia y Herzegovina, la parte turca de Chipre, Grecia, Indonesia, Irak, Irán, Irlanda del Norte, Kosovo, Laos, Libia,

Pakistán, varias regiones autónomas de China, Siria, Timor oriental, Turkmenistán
Turquía y Vietnam.

Las *políticas de no intervención* hacen caso omiso de las minorías existentes en un país y no permiten la interacción y la evolución de las comunidades lingüísticas. Este tipo de políticas son, en principio, no escritas y no formales, y un gobierno no intervencionista se abstiene de adoptar legislaciones y favorece, casi invariablemente, al grupo dominante. Para justificar este tipo de políticas se invocan a menudo los principios de la libre elección, la tolerancia y la aceptación de las diferencias. Los gobiernos pueden practicar una política mixta, es decir, no intervenir en lo que respecta a la lengua oficial pero proteger las lenguas minoritarias. De hecho, muchos estados practican la política de no intervención o, al menos, una política mixta que combina una no intervención con la protección de ciertas minorías. Los países que aplican este tipo de política son: Alemania, Angola, Antigua y Barbuda, Arabia Saudí, Argentina, Australia, Austria, Bahamas, Bangladés, Benín, Bermudas, Burkina Faso, Islas Caimán, Chile, República Democrática del Congo, Costa de Marfil, Cuba, República Dominicana, Ecuador, Gabón, Ghana, Gibraltar, Guinea, Guyana, Irlanda del Norte, Jamaica, Japón, Liberia, Liechtenstein, Mali, Nicaragua, República Checa, Reino Unido, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Santa Helena, Santa Lucía, San Marino, El Salvador, Senegal, Sierra Leona, Trinidad y Tobago, Venezuela, Islas Vírgenes americanas, Islas Vírgenes británicas y Zambia.

Las *políticas de promoción del idioma oficial* son las que favorecen el monolingüismo. Se aplican normalmente a la lengua mayoritaria de la población, en ese caso a la lengua nacional, dado que esta adquiere el estatus de la lengua oficial del estado. La lengua oficial que se beneficia de este tipo de política lingüística no siempre es una lengua nacional, sino que puede ser también una lengua colonial, una lengua extranjera de gran influencia internacional o el idioma oficial del gobierno central (como es el caso de Córcega, Cerdeña y Sicilia). Este tipo de política reconoce, en principio, una sola lengua; no obstante, el estado puede conceder ciertos derechos lingüísticos a las minorías. Asimismo, este tipo de política puede conducir a la asimilación. El monolingüismo oficial puede ser practicado en una parte o en varias partes del territorio nacional, como es el caso por ejemplo en Bosnia y

Herzegovina, Bélgica y Suiza. Esta política lingüística se encuentra en diferentes países del mundo y de las siguientes maneras:

- a. Basadas en una lengua nacional oficial: Albania, Argelia, Andorra, Azerbaiyán, Camboya, Chipre, Colombia, Corea del Norte, Corea del Sur, Croacia, Egipto, España, Estonia, Estados Unidos, Grecia, Irán, Islandia, Italia, Kuwait, Letonia, Macedonia, Madagascar, Marruecos, México, Moldavia, Montenegro, Nepal, Uzbekistán, Perú, Rumanía, Serbia, Eslovaquia, San Pedro y Miguelón, Somalia, Tadjikistán, Túnez y Vietnam.
- b. Basadas en una lengua colonial, una lengua extranjera o una lengua oficial de un Estado central: Angola, Antillas Neerlandesas, Bahamas, Barbados, Guinea Bisau, Guayana Francesa, Kirghizistán, Martinica, Mauritania, Mozambique, Nueva Caledonia, Uganda, Polinesia Francesa, Reunión, Islas Salomón, Santo Tomás y Príncipe, Sudán, Taiwán, Trinidad y Tobago, Wallis y Futuna.
- c. Basadas en las fronteras territoriales entre las lenguas oficiales: Bosnia y Herzegovina, comunidades germanas, francófonas y flamencas de Bélgica, varios cantones en Suiza.

Por definición, una **política lingüística es sectorial** cuando concierne solo a un subconjunto de los sectores posibles considerados en conjunto por las políticas lingüísticas de alcance general. Las políticas sectoriales tratan de asuntos en materia educativa, o de la planificación de corpus, o del estatus de una lengua en la administración pública o en el sistema judicial, etc. La última evolución de un enfoque sectorial es lograr un estatus jurídico diferenciado de las lenguas. Las políticas sectoriales se observan en Alemania, Argentina, Australia, Austria, Azerbaiyán, Chipre, Dinamarca, Francia, Grecia, Mali, Mónaco, Montenegro, Mozambique, Polonia, Polinesia Francesa, Portugal, República Checa, Samoa, Tadjikistán y Togo.

Las **políticas de estatus legal diferenciado** reconocen el estatus legal distinto de una lengua en concreto y buscan permitir la coexistencia dentro de un estado de múltiples comunidades lingüísticas. En general se aseguran y promueven los derechos lingüísticos de la mayoría y a la vez se presta una protección especial a la lengua de la minoría o minorías (sobre todo en los sectores gubernamentales de la justicia, la

educación y los medios). Estas políticas se aplican en: Albania, Bulgaria, China, Croacia, Estonia, Guatemala, Letonia, Lituania, Macedonia, Paraguay, Países Bajos, Rumanía, Eslovaquia y Suecia.

Las *políticas de bilingüismo o trilingüismo* reconocen oficialmente por la Constitución o por la ley dos o tres idiomas oficiales. El Estado les deja a los ciudadanos la decisión de utilizar los dos idiomas oficiales a la hora de dirigirse a las instituciones gubernamentales. El bilingüismo de un país puede ser simbólico, más o menos equilibrado y más o menos igualitario. Se consideran tres tipos de políticas de bilingüismo: basadas en derechos individuales (sin límite territorial), basadas en derechos individuales territorializados y basadas en derechos territoriales.

- a. *Las políticas de bilingüismo basadas en derechos individuales (sin límite territorial)* se aplican a todos los miembros de una comunidad lingüística, independientemente de dónde vivan en el país. Son derechos personales transferibles como, por ejemplo, el derecho a votar. Este tipo de políticas se practica cuando los grupos lingüísticos se encuentran dispersos en el territorio nacional. Lo encontramos en: Suráfrica, Bielorrusia, Botsuana, Burundi, Canadá, República Centroafricana, Guam, Hong Kong, Irlanda, Kenia, Kirghizistán, Kiribati, Macao, Malta, Islas Marianas del Norte, Islas Marshall, Nauru, Noruega, Nueva Zelanda, Ruanda, Samoa Occidental, Suazilandia, Tanzania, Chad, Tonga y Tuvalu.
- b. *Las políticas de bilingüismo basadas en derechos individuales territorializados* se aplican a todos los miembros de una comunidad lingüística que residen en una región determinada. Este tipo de bilingüismo no se extiende a todo el territorio nacional, sino solo a una parte del mismo. Es decir, a una lengua minoritaria se le asigna una zona geográfica donde es la lengua cooficial con la lengua mayoritaria. Se encuentran en Islas Baleares, Cataluña, Brandeburgo, Escocia, Islas Feroe, Finlandia, Galicia, Hawái, Irlanda del Norte, Isla de Man, Micronesia, Navarra, Nicaragua, el País Vasco, Gales, Valencia y en Valle de Aosta.
- c. *Las políticas de bilingüismo basadas en derechos territoriales* derivan del principio de que las lenguas en un estado multilingüe están separadas territorialmente. Los derechos lingüísticos se otorgan a los ciudadanos que residen en un territorio determinado y un cambio de residencia puede

significar la pérdida de estos derechos lingüísticos. De hecho, el estado puede ser oficialmente bilingüe, pero puede estar aplicando un monolingüismo local. Para explicar este tipo de prácticas políticas, se argumenta que las comunidades lingüísticas están demasiado concentradas geográficamente y para poder sostener una estructura estatal centralizada, en forma más o menos federalizada, y con el gobierno central bilingüe, se promueve el monolingüismo en los estados regionales. Este tipo de políticas se encuentra en Bélgica, Camerún y Suiza.

Las *políticas estratégicas de multilingüismo* se basan en una elección esencialmente pragmática. Un estado oficialmente monolingüe puede recurrir al uso de dos o más lenguas debido a sus necesidades en los diversos ámbitos: político, social, económico, etc. Este tipo de políticas a menudo se confunde con las políticas de bilingüismo, trilingüismo o cuatrilingüismo. El estado considera los idiomas complementarios unos a otros. Se pueden aplicar solamente en dos tipos de estados: o bien en un estado multilingüe, donde las relaciones de los grupos involucrados reducen generalmente la supremacía de una lengua dominante, o bien en un estado que históricamente ha sido confrontado a varios idiomas alrededor de sus fronteras. Ejemplos de este tipo de políticas se observan en: Suráfrica, Antillas Neerlandesas, Aruba, Australia, Bélgica, Belice, Comoras, Etiopía, Fiyi, Hungría, India, Líbano, Luxemburgo, Malasia, Mauricio, Mauritania, Moldavia, Namibia, Níger, Nigeria, Pakistán, Papúa Nueva Guinea, Filipinas, Seychelles, Singapur, Eslovenia, Sudán, Surinam, Vaticano, Zimbabue.

Las *políticas lingüísticas mixtas* son posibles solo cuando un estado aplica distintos tipos de políticas al mismo tiempo. En general, una política mixta implica, por ejemplo, la no intervención en relación con la política lingüística oficial para la o las minorías. Las encontramos de la siguiente manera y en los siguientes países y territorios:

- a. No intervención (idioma oficial) y políticas sectoriales para las minorías:
Alemania, Austria, República Checa, Panamá y Tayikistán.
- b. No intervención (idioma oficial) y políticas de asimilación para las minorías:
Irlanda del Norte, Botsuana.

- c. Promoción del idioma oficial y estatus legal diferenciado para las minorías: Albania, California, Chile, Croacia, Estonia, Kirguistán, Letonia, Lituania, Guatemala, Macedonia, Montenegro, Rumanía, Eslovaquia y Quebec.
- d. Promoción del idioma oficial y políticas sectoriales para las minorías: Armenia, Australia, Chipre, Costa Rica, Grecia, Polinesia francesa, Serbia, Tayikistán, Togo y Zambia.
- e. Promoción del idioma oficial y no intervención para otras lenguas: Lesotho, Santo Tomé y Príncipe, Omán, Suazilandia y Yemen.
- f. Promoción del idioma oficial, política de asimilación y bilingüismo territorial para las minorías: Bosnia, Hong Kong, Kosovo, Pakistán, Turkmenistán, Transnistria (Moldavia), Vietnam y Voivodina (Serbia).

Una **política lingüística de internacionalización** se aplica cuando un estado, por lo general una antigua potencia colonial, ejerce su supremacía, en términos lingüísticos, más allá de sus fronteras políticas. Este tipo de política solo es posible cuando se trata de una lengua que ya tiene un gran prestigio, y se aplica en países como Alemania, Estados Unidos, Francia y Portugal.

El factor esencial a la hora de intervenir sobre una lengua determinada es, desde luego, el poder. Calvet (1997) lo denomina “gestión *in vitro*”. El objetivo de estas intervenciones directas es producir cambios tanto en el nivel léxico, de ortografía o de gramática como al nivel de las relaciones entre las lenguas. Los cambios que se dan sin ninguna planificación o intervención del poder se denominan “gestión *in vivo*” según el mismo autor.

La gestión *in vitro* está caracterizada por la presencia del poder institucional y por la intervención consciente sobre las prácticas sociales. Este tipo de gestión se realiza en laboratorios de lingüística donde los lingüistas analizan las situaciones y las lenguas, hacen descripciones y presentan propuestas para resolver problemas. A continuación los políticos examinan esas propuestas y toman y aplican las decisiones. La gestión *in vivo* resulta cuando las personas resuelven los problemas de comunicación con los que se enfrentan a diario. El resultado de este tipo de gestión pueden ser las lenguas pidgin o las lenguas vehiculares que son “creadas” (como el munutukuba en el Congo) o promovidas para ampliar las funciones de una lengua ya existente (como

las del bambara en Malí, del wolof en Senegal o del inglés en el mundo) (Calvet, 1997: 43).

La gestión *in vitro* se caracteriza por la presencia del poder institucional y por la intervención consciente sobre las prácticas sociales. Este tipo de gestión se impone a las comunidades lingüísticas a través de la promulgación de leyes por parte del Estado, las que en la sociolingüística se denominan “leyes” o “legislación lingüística”.

Existen distintas definiciones de lo que es una ley lingüística. Calvet (1997: 51) propone tres tipos de leyes lingüísticas:

1. Leyes relacionadas únicamente con la forma de intervención sobre el aspecto formal de la lengua (vocabulario, morfosintaxis, fonética, etc.).
2. Leyes hechas con el objetivo de organizar el uso de las lenguas en situaciones determinadas o para seleccionar la lengua oficial y las otras lenguas con un estatus.
3. Leyes que defienden las lenguas para garantizarles una mayor promoción o para protegerlas como una riqueza biológica.

Calvet (1997) también describe cómo se definiría la situación lingüística en un país determinado. Según él, eso puede ser a través de la constitución del país, una ley nacional o regional o las recomendaciones o resoluciones que no tienen la misma fuerza que las leyes.

Las políticas lingüísticas buscan regular las relaciones de poder entre dos o más lenguas y neutralizar el conflicto lingüístico que puede provocar el desplazamiento de una o más de las lenguas involucradas. Para que dichas políticas funcionen, es necesario que exista un compromiso político y estas sean lo suficientemente justas para no generar un conflicto de carácter sociopolítico.

1.2 El conflicto lingüístico

Calvet (1987) y varios sociolingüistas canadienses definen el conflicto lingüístico como el término más amplio de la política lingüística. Labrie (1996, 1997) intentó recoger las distintas propuestas con el objetivo de analizarlas más en profundidad.

Labrie (1996) establece una relación estrecha entre el conflicto lingüístico y la política lingüística, y señala que el plurilingüismo puede evolucionar consensuadamente en función de la regulación lingüística. Cuando este consenso se rompe, aparece el conflicto lingüístico, para cuya neutralización se requiere un compromiso político. El conflicto lingüístico se da cuando dos o más lenguas claramente diferenciadas se confrontan social y políticamente. En realidad son los grupos de hablantes de las lenguas los que se confrontan y no las lenguas en sí. El conflicto nace en la estructura de la sociedad y, para poder definirlo, hay que analizar las lenguas y los actores sociales que están implicados y examinar las formas de manifestación de estos actores y los espacios en donde se manifiestan.

Uno de los factores que fomentan el conflicto entre las lenguas es la distribución funcional y de uso que tienen las variedades lingüísticas en una cierta comunidad, según su estatus, su prestigio, y el poder socioeconómico y político de sus hablantes. Según Labrie (1997), el conflicto lingüístico puede traducirse en presiones sociopolíticas, reivindicaciones, contestaciones jurídicas, luchas políticas, acciones terroristas o purificación étnica. Las formas y los medios que va a tomar el conflicto lingüístico dependen de la índole del régimen político implantado en el país.

1.3 Los objetivos de la política lingüística

La propuesta de Boix y Vila (1998: 319) indica los objetivos políticos y sociolingüísticos para las políticas lingüísticas, y cada uno de los objetivos se subdivide en tres niveles que son máximos, medianos y mínimos, dando un total de seis objetivos.

- Objetivos políticos y jurídicos:
 - a. Mínimos: posibilidad de uso legal de la lengua minorizada en todos los ámbitos por parte de los ciudadanos que lo deseen.

- b. Medianos: oficialización de la lengua propia minorizada en el ámbito institucional.
- c. Máximos: oficialización de la lengua autóctona únicamente a nivel territorial.
- Objetivos sociolingüísticos:
 - d. Mínimos: uso de la lengua materna en todos los ámbitos por parte de la comunidad de sus hablantes.
 - e. Medianos: bilingüización de los hablantes (añadida a los objetivos mínimos).
 - f. Máximos: (re)integración lingüística de las personas políglotas con el fin de promover entre ellos el uso de la lengua autóctona (adopción y transmisión generacional).

Los objetivos de una política lingüística pueden ser varios y dependen principalmente de los intereses de los actores que participan en ella, su ideología y la relación (de igualdad o de subordinación) que pretenden establecer entre diferentes comunidades lingüísticas. Otros factores que influyen en los objetivos de una política lingüística son, desde luego, las condiciones socioeconómicas de la comunidad y los medios de los que dispone. En fin, la política lingüística es un proceso complejo de análisis que debe tomar en cuenta diversos factores y a la vez implica tener una visión detallada del fenómeno.

1.4 Planificación y políticas lingüísticas

Tradicionalmente las políticas lingüísticas se relacionaban con el monolingüismo. Remitiéndonos a la historia de las políticas aplicadas a las lenguas en el mundo, nos encontramos con la promoción y oficialización de una única lengua en las sociedades mayoritariamente plurilingües. De esta manera, se puede concluir que toda la política lingüística es fruto de una situación plurilingüe, y sin contacto entre las lenguas o variedades de la misma, probablemente, no sería posible. La planificación lingüística ha existido desde los tiempos antiguos ya que siempre se han tomado decisiones lingüísticas, implícita o explícitamente. En la actualidad se considera como verdadera planificación lingüística solo la que se realiza conscientemente.

La política lingüística empezó a estudiarse a partir de mediados del siglo XX y fue tratada por diferentes disciplinas como la ciencia política, la antropología lingüística, el derecho y, en mayor grado, por la sociolingüística y la sociología del lenguaje. Dado que desde sus principios ha sido interdisciplinar, existió una cierta ambigüedad y confusión respecto al concepto de *política lingüística*. El término política lingüística, que no se puede entender sin relacionarlo con *planificación lingüística*. Por un lado, algunos lingüistas consideran que los dos términos se refieren a la misma cosa y los tratan como dos conceptos equivalentes. Por otro lado, las distintas escuelas sociolingüísticas conciben y explican ambos términos a su manera.

La sociolingüística francesa, por ejemplo, usa frecuentemente el concepto de *politique linguistique* y *planification linguistique* (Calvet 1987, 1993, 1996 y Boyer 1991, 1997). El término *planification linguistique* ha sido traducido directamente del inglés *language planning*. La escuela quebequense (Corbeil 1990, Chaudenson 1997, Daoust y Maurais 1987), a pesar de su tradición francófona, prefiere el uso del concepto *l'aménagement linguistique*. En la escuela catalana empezó a utilizarse el concepto de *normalización lingüística* (Aracil 1965, Vallverdú 1979), aunque Ninyoles (1972, 1975) prefería el uso del término *política lingüística* y *planificación de la lengua*.

La mayoría de los sociolingüistas de la escuela anglosajona usan el concepto de *language planning* y se refieren a la planificación del estatus y del corpus (Cooper 1989). La misma escuela usa el término *language policy*, que podría entenderse por 'política lingüística' en su sentido específico. En el sentido genérico del término *política lingüística* usan el concepto de *language politics* (Labrie 1997). Otros conceptos que se refieren a la planificación dentro de la escuela anglosajona son *language development*, *language engineering*, *linguistics regulation* y *language management*.

La escuela alemana adopta una posición crítica y distingue entre dos conceptos: *Politische Sprachwissenschaft* (ciencia política del lenguaje) y *Sprachpolitik* (política lingüística). La *Politische Sprachwissenschaft* analiza las relaciones lingüísticas dentro del proceso de la reproducción social, mientras que la *Sprachpolitik* se ocupa de las relaciones sociales y los problemas lingüísticos como componentes de la vida en común de un grupo organizado de personas. El máximo representante de esta

escuela es Maas (Labrie 1997), el cual señala que en la política lingüística siempre se da la existencia de un factor ideológico.

La ambigüedad de los conceptos de *planificación* y *política lingüística* se debe a la presencia de distintas perspectivas teóricas. Mientras que los sociolingüistas anglosajones hacen hincapié en los aspectos técnicos de la intervención planificadora en diferentes situaciones lingüísticas (lo que ellos entienden como la planificación lingüística), los europeos resaltan el poder del que disponen los agentes de la política lingüística y las consecuencias sociopolíticas que tiene dicha política lingüística sobre las lenguas.

El término *planificación lingüística* fue acuñado en 1957 por Uriel Weinreich y apareció por primera vez en la investigación en un artículo de Haugen (1959: "Planning for a standard language in modern Norway", *Anthropological Linguistics*, 1 (3), 8-21). Solo hace unos 40 años, durante la conferencia en el East-West Center de la Universidad de Hawái en 1971, se vio la necesidad de reflexionar explícitamente sobre los temas de la planificación lingüística y es cuando esta nace como un campo de estudio.

Cooper (1997) presenta una lista bastante ilustrativa de la variedad de definiciones posibles de la planificación lingüística. En términos generales, y partiendo de esta variedad de definiciones, la planificación lingüística se puede concebir como el conjunto de acciones deliberadas de gobiernos, instituciones o individuos que van dirigidas a cambiar o preservar el estatus, las formas y los modos de difusión de comportamientos lingüísticos en una comunidad dada. Según Eastman (1983), se trata de una rama de la sociología del lenguaje, área definida por Fishman et al. (1971) como la disciplina que estudia las maneras en que se relacionan el comportamiento lingüístico y el social.

Una de las propuestas de análisis de la planificación lingüística más relevantes ha sido, sin duda, la del lingüista alemán Kloss (1977). Él diferencia la planificación del corpus de la planificación del estatus, aunque en la práctica se consideran complementarias. Para él, la planificación del corpus tiene como objetivo el estatus social, jurídico y político de la lengua, y su función es la de lengua oficial y se ocupa de la enseñanza, la administración y la comunicación en los medios de comunicación masivos. La planificación del estatus se refiere a todo tipo de intervenciones directas

sobre la lengua: su léxico, ortografía y gramática. Otra distinción que establece Kloss (1977) es entre lo que él llama la *planificación lingüística constructiva* y la *planificación lingüística destructiva*.

Otra propuesta importante ha sido la de Neustupny (1970) por su profundidad en el análisis de la planificación lingüística. Él, en un nivel macro, habla del tratamiento de problemas lingüísticos (*treatment of language problems*), para el que propone dos tipos de soluciones: *the policy approach* (incluye la selección de la lengua nacional, la estandarización de las lenguas y los problemas de estratificación lingüística) y *the cultivation approach* (caracterizada por el interés en lo correcto, lo eficiente, los problemas de estilo, etc.). El primer concepto se relaciona más con los estudios del habla de las comunidades menos desarrolladas, mientras que el segundo se encuentra en las sociedades industrializadas modernas.

De la escuela francesa, viene la propuesta del sociolingüista Calvet (1997). Él distingue dos tipos de planificación lingüística: la *indicativa o iniciativa* y la *imperativa*. La planificación lingüística *indicativa o iniciativa* se apoya en las diferentes fuerzas sociales y la *imperativa* implica la socialización de los medios de producción. Su propuesta tiene una base socioeconómica y de ahí que el primer tipo de planificación se haya llevado a cabo en los países europeos, mientras que la segunda es característica de los países del este. De todos modos, ambos tipos de planificación tienen un carácter nacional y parten de un análisis de perspectivas a medio y largo plazo y pasan por procesos de elaboración, ejecución y evaluación.

Calvet (1997) y Boix y Vila (1998) coinciden al señalar las distintas fases de la planificación lingüística. Según ellos, una planificación lingüística sigue las siguientes etapas:

1. Selección del problema.
2. Definición del problema.
3. Formulación de las líneas de actuación.
4. Puesta en práctica.
5. Evaluación de las actuaciones.
6. Replanteamiento de la política adoptada.

Al hablar de la planificación lingüística como un conjunto de ideas, reglas, normas, prácticas y creencias orientadas a conseguir un cambio en el uso lingüístico de una o más comunidades (Kaplan y Baldauf, 1997), no hay que olvidar que en realidad se trata de una forma de ingeniería social que pretende deliberadamente alterar en favor del planificador un *statu quo* previo, y que consta de varias fases: la normativización (el establecimiento de una gramática y un léxico) y la normalización (pone en práctica las medidas para generalizar el uso de la norma de la variedad de la lengua escogida). Cooper (1997) advierte que la planificación lingüística sirve para imponer o sustentar la ideología de las elites en un territorio y de esa manera generar beneficios económicos. Una vez que una sociedad asuma una identidad cultural y lingüística a través de la educación y los medios, los ciudadanos se identificarán con sus gobernantes y resultará más sencillo el mantenimiento de estos en el poder.

1.5 Ideologías lingüísticas

La ideología es un componente esencial en un análisis de la política lingüística. Si entendemos las ideologías como sistemas de creencias, entonces ellas son las que determinan las actitudes hacia las lenguas y sus hablantes, así como las acciones ideológicamente fundamentadas a favor del mantenimiento y / o desplazamiento de las lenguas. En este sentido, y a la hora de hacer un análisis de las ideologías lingüísticas, hay que tomar en cuenta una serie de factores tales como el contexto social, histórico, político y los actores o grupos que están implicados.

El concepto de *ideología lingüística* ha sido desarrollado por la sociolingüística y la lingüística antropológica. Se han vinculado diferentes concepciones de la ideología con el lenguaje, las lenguas particulares y el discurso.

Según Castellanos (2003), en la situación de contacto de lenguas, la ideología dominante tiene como objetivo mantener la subordinación lingüística y la dominación entre comunidades lingüísticas y es producida por grupos cuyas lenguas y culturas son dominantes. De este modo se establecen las relaciones entre las lenguas y la sociedad, lo que hace que las variedades lingüísticas se conciban en función de su valor en el mercado de los bienes simbólicos, y según las funciones que cumplan en la sociedad. Algunas de estas prácticas son las que jerarquizan las

lenguas siguiendo criterios políticos como por ejemplo la distinción entre *lengua* y *dialecto*, *lengua estándar* y *variedades no estándar*. Además de estas jerarquizaciones existen diferentes prejuicios lingüísticos que se basan en la ideología de la superioridad, tales como: lenguas primitivas y lenguas modernas, lenguas pobres y lenguas ricas, lenguas con muchos hablantes y lenguas con pocos hablantes y lenguas difíciles y lenguas fáciles.

Moreno Cabrera (2010) considera que para España existe un nacionalismo que defiende el uso de una lengua única que obliga a las personas a diferenciar entre *lengua común* y *lengua propia*. La *lengua común* es aquella que todos los ciudadanos conocen. Entre las principales características del español para ser la lengua común y baluarte de ciertos nacionalismos, está su rica historia escrita y su cohesión interna entre sus distintos dialectos, además de su carácter internacional por el fenómeno panhispánico de los hablantes en Latinoamérica y otras comunidades hispanohablantes en el mundo. El caso de México con las lenguas indígenas no es muy distinto al de España, ya que el idioma español ha sido la lengua común de toda la población del país. Sin embargo, se trata de un fenómeno importado, ya que, según varios cronistas de la época prehispánica, durante el período posclásico tardío y los principios de la época colonial, la lengua común era el náhuatl y sirvió como lengua franca entre los pueblos indígenas.

Si asociamos las políticas lingüísticas con las ideologías, nos encontramos con un modelo sociolingüístico que un estado o una comunidad, independientemente de que sea dominante o dominado, propone para la gestión política del multilingüismo. En este sentido destacan las *ideologías de la normalización* de Milroy (1985), que no deben confundirse con la *ideología de la normalización lingüística de las Comunidades Autónomas de España*. La normalización lingüística en España es una ideología de resistencia contra la ideología de la sustitución-asimilación lingüística que se implantó en el área lingüística catalana (especialmente en Cataluña y País Valenciano). Con ella se pretendía oponer resistencia al proceso de implantación del monolingüismo en castellano, pero también, tal y como lo indica Ninyoles (1976), dio lugar a la aparición de *ideologías diglósicas* que apoyaban la jerarquización y la desigualdad entre las variedades regionales y el castellano tanto a nivel de uso y funciones como a nivel de estatus sociopolítico.

Otra ideología que influye en el modelo de política lingüística es la del *imperialismo lingüístico*. Desde la antigüedad los grandes imperios, además de dominar social y políticamente a los pueblos invadidos y controlar los recursos económicos, imponían su lengua y obligaban a los pueblos a asimilarse lingüística y culturalmente. Esta ideología está basada en la noción de superioridad, con la cual se inducía al desprestigio del resto de las lenguas o variedades que no eran dominantes y se implantaba el monolingüismo. El latín, el griego, el árabe, el español, el inglés y el francés son las lenguas que se han impuesto como únicas lenguas oficiales a través de largos procesos de invasión y colonización. Esta ideología del imperialismo dio lugar en el siglo XVIII a la aparición del modelo jacobino francés: un Estado = una lengua, que posteriormente fue adoptado por algunos países que habían sido colonizados por Francia o Inglaterra después de lograr su independencia.

Ninyoles (1976), en un análisis microsocio de la ideología lingüística del valenciano y el catalán, observó que existían dos ideologías contradictorias producidas por algunos sectores de la sociedad valenciana que conducían a la sustitución lingüística: *la valoración denigratoria y la valoración idealizadora*. Ninyoles (1976: 205) señala que

“la actitud denigratoria –en contraste con la idealizadora- lubricará el mecanismo de la sustitución. Mientras que la subvaloración del propio idioma nos mostrará el proceso del cambio lingüístico in fieri, la idealización marcará el hecho consumado.

[...] como los sectores que cambian o han cambiado un idioma pertenecen a los estratos medios y superiores de la sociedad valenciana, es de estos estratos de donde se irradia la ideología dominante, el tipo de pensamiento lingüístico dominante no será favorable a una normalización. Segundo –y ya solo como corolario-, las presiones que puedan llevar a una normalización habrán de provenir de aquellos sectores que no se encuentran incursos en las situaciones a que hemos hecho referencia.”

De ahí se puede percibir que la ideología de sustitución es una dinámica en la que actúan no solo los factores sociales o políticos, sino también los psicológicos que influyen en el comportamiento del individuo o del grupo sobre las lenguas. Por esto Junyent (1993) pone de relieve la existencia de factores extralingüísticos en cualquier proceso de sustitución lingüística. Uno de estos factores que influye en la creación de relaciones de subordinación y de dominación entre comunidades lingüísticas es el

factor económico. Las presiones económicas son cruciales para generar una situación de subordinación lingüística o de sustitución. Además, el deseo de conseguir una promoción económica y una ascensión social obliga a los individuos o a toda una comunidad lingüística a renunciar a su lengua materna y adoptar la lengua del grupo dominante.

El fenómeno de la globalización y la existencia de instituciones y organizaciones internacionales, multinacionales o supranacionales han dado pie a la *ideología globalizadora*, basada en la unificación y la homogeneización, la cual impuso la lengua y cultura inglesas como dominantes en el ámbito económico. Lingüísticamente esto significaría una *anglofonización* del mundo y una amenaza para el resto de las lenguas.

En México, las ideologías lingüísticas hacia las lenguas se han determinado por su origen indígena o europeo y por el sentido de desarrollo económico que unas u otras lenguas pueden traer a sus hablantes. Las ideologías hacia las lenguas indígenas son más bien las de desplazamiento por la mayoría de sus hablantes, debido a su infuncionalidad socioeconómica y por su estatus museístico dentro de la cultura mexicana, que las reconoce como una riqueza cultural pero que pertenece al pasado.

2. Políticas lingüísticas en Hispanoamérica

En Hispanoamérica, la variación y el contacto de lenguas son situaciones permanentes. México no es el único país hispanoamericano multilingüe. Se considera que las lenguas que conviven con el español en Hispanoamérica son de distinto origen: existen variedades criollas del español, como el palenquero colombiano, y del inglés, como la que se habla en Belice. Cuantitativamente hablando, las más importantes son las etiquetadas como lenguas indígenas que a lo largo de la historia han establecido todo tipo de contactos con el español. Moreno Fernández (2006) calcula que en el siglo XVI, durante la época de colonización se hablaban unas 2000 lenguas, por parte de una población indígena que oscilaba entre los 10 y 45 millones de personas. Esta diversidad lingüística se vio afectada por la llegada de los europeos en los siglos XVI y XVII. Godenzzi Alegre (2001) indica que actualmente en

Hispanoamérica hay unos 50 millones de indígenas que hablan más de 400 lenguas distintas. Países como México, Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú presentan un porcentaje significativo de comunidades indígenas. Otros, como Argentina, Colombia y Chile, registran un porcentaje menor.

En Colombia se hablan unas 70 lenguas originarias, en Perú más de 60, en Bolivia unas 30, en Guatemala alrededor de 20 y en Chile aproximadamente unas 10. Algunas de estas lenguas conservan su vitalidad, mientras que hay otras que se encuentran en proceso de desplazamiento. Las principales lenguas indígenas que se hablan actualmente en Hispanoamérica son el maya, el náhuatl, el quiché, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche (o araucano). El náhuatl era el idioma de los aztecas y antes de la llegada de los españoles funcionaba como lengua franca dentro del imperio azteca. Actualmente se habla no solo en México, sino también en Guatemala y El Salvador. El quiché, la lengua maya más conocida, se habla en el sur de México, Guatemala y Honduras. En Suramérica, los idiomas actuales más vigentes y reconocidos son el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. El quechua, idioma oficial del imperio inca, se sigue hablando hoy en día en el sur de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y en el norte de Argentina. El aimara se encuentra en Bolivia y Perú, pero con menos hablantes que el quechua y el guaraní, que es hablado en todo Paraguay y el noroeste de Argentina. La lengua indígena más hablada de Chile es el mapuche.

Moreno Fernández (2006: 7) indica que los dos hechos que más seriamente han amenazado la existencia de las lenguas indígenas en Hispanoamérica son la merma demográfica derivada de la conquista, así como la pérdida de prestigio y de presencia comunitaria que supuso la elección del español como lengua de las jóvenes repúblicas por parte de los criollos que protagonizaron la independencia. A ello puede añadirse que las lenguas indígenas han permanecido ajenas a los procesos generales de alfabetización y de difusión por parte de los medios de comunicación social en la segunda mitad del siglo XX.

Hamel (1997: 23) distingue tres orientaciones ideológicas hacia los pueblos indígenas en América Latina desde la época de la conquista: *monoculturalismo*, *multiculturalismo* y *pluriculturalismo*. Cada una de estas ideologías corresponde a un diferente período histórico. Según él, el monoculturalismo negaba rotundamente todo

espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística como política oficial de la Corona española y de las nuevas repúblicas independientes en el siglo XIX. En el siglo XX, y como consecuencia del cambio de actitud hacia la existencia de grupos indígenas, se transitó hacia un estadio de multiculturalismo, donde la diversidad era vista como generadora de ciertos derechos, pero todavía considerada como un problema, lastre y barrera para el desarrollo y durante el cual se pensaba que el objetivo debería ser la asimilación. De ahí, se crearon las políticas indigenistas con vistas a su integración en un Estado moderno. Las constituciones latinoamericanas prefirieron hacer referencia a las comunidades indígenas en términos de su existencia y protección en vez de referirse específicamente a los derechos lingüísticos o de estatus de las lenguas.

Todo esto, tal y como subraya Hamel (1997), apuntaba a una asimilación de los pueblos indígenas bajo el concepto de integración a la sociedad nacional como una contribución a su propio derecho a la riqueza cultural de la nación como un todo, pero sin el respaldo de medios o recursos necesarios. Los derechos culturales y lingüísticos no pueden ser protegidos sin los necesarios y correspondientes derechos políticos y económicos. El pluriculturalismo sería la tercera fase, según Hamel (1997), donde los segmentos más significativos de la sociedad no solo reconocerían la diferencia como derecho de los grupos indígenas, sino que la considerarían como un recurso sociocultural enriquecedor para el Estado y la nación en su conjunto. Esta fase no es posible sin el reconocimiento y la concesión de derechos políticos y económicos a los pueblos indígenas.

En el siglo XX empiezan a verse demandas más articuladas de los movimientos indígenas a favor del reconocimiento de sus diferencias, en lugar de ser integrados o asimilados en los grupos de la mayoría nacional. Los mismos indígenas son cada vez más conscientes de sus necesidades y derechos en el marco de su “autonomía”, que es el término que se utiliza y es desarrollado para las comunidades lingüísticas minoritarias en España.

El concepto de *pluriculturalismo* sobre las lenguas indígenas de Hamel (1997) se ha manifestado en las constituciones hispanoamericanas. La legislación que reconoce las lenguas indígenas ha ido apareciendo. En 1975 la primera oficialización que se da a una lengua indígena es en Perú con el quechua. Más tarde, en Paraguay, se

instituye el guaraní como la lengua cooficial y se dejan de lado otras lenguas indígenas. En Colombia, la Constitución de 1991, en su Título I, Artículo 10.º, proclama como principio fundamental que el castellano es el idioma de Colombia y que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus respectivos territorios. La educación en estos territorios es bilingüe. Ecuador sigue este ejemplo desde 1999.

La Constitución mexicana de 1917 define a la Nación mexicana como única e indivisible, y en el Título Primero, Capítulo I, Artículo 2.º de la Constitución vigente se dispone:

“La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.”

La ley protege y promueve el desarrollo de las lenguas indígenas, según lo estipulado en el Inciso IV del mismo Artículo 2.º.

La Constitución Política del Perú, promulgada en 1993, establece en su Artículo 2.º, Inciso 19, que toda persona tiene derecho

“a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete.”

El Artículo 17.º establece que el Estado

“fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”.

Además, en el Artículo 48 se proclama que

“son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley”.

Todos estos dispositivos jurídicos, sin embargo, en muchas ocasiones no suelen corresponder a una política lingüística real principalmente por dos razones: en primer lugar, porque no hay reglamentos que los hagan operativos, y en el segundo, porque

entran en colisión con la práctica social cotidiana del lenguaje. Una conciencia y práctica lingüística discriminatoria todavía sigue presente en los países hispanoamericanos, pero cada vez más se intenta concienciar a la población sobre la riqueza constituida por la diversidad idiomática y cultural. Gracias a esto, algunos pueblos y comunidades empezaron a revalorizar y dinamizar su patrimonio lingüístico y a esforzarse por recuperar la lengua indígena que han perdido. Es necesario que el Estado apoye este tipo de iniciativas y propuestas, ya que constituyen una contribución para una política lingüística más pluralista y democrática. Una política lingüística debe garantizar a los ciudadanos el derecho de acceder a la información y el conocimiento necesarios que los lleven a la aceptación positiva de la riqueza lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades hispanoamericanas.

Bajo la llamada *educación intercultural bilingüe* sugirieron diversas formas y propuestas de atención educativa para las poblaciones indígenas de Hispanoamérica. Este tipo de educación es una forma de respuesta a las necesidades y demandas educativas de estas poblaciones. El papel de las organizaciones indígenas también ha sido decisivo. Este tipo de educación parece que se va consolidando en la práctica, a pesar del escepticismo y las resistencias. Sus objetivos se basan en el derecho del niño a iniciar su aprendizaje a partir de la lengua materna y la propia experiencia cultural, igual que en razones éticas y políticas para reducir profundas brechas educativas, sociales y culturales que separan a los pueblos y comunidades de las sociedades latinoamericanas. Godenzzi Alegre (2001) apunta que, en el caso del Perú, a través de la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural se han realizado acciones orientadas al logro de esos objetivos.

El caso de Bolivia parece interesante en este contexto, principalmente por su drástica política del lenguaje sobre lenguas indígenas. Desde la democratización del país en 1982 y por las crecientes demandas de diversos sectores de la sociedad, hubo un cambio profundo en cuanto al reconocimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas y sus derechos. En 1994, con la Ley de Reforma Educativa, se adoptó la educación bilingüe intercultural como política pública y se sancionaron dos modalidades en relación con la lengua: la obligación por parte de los indígenas de aprender el español, y la posibilidad de los hispanohablantes de aprender alguna lengua indígena. En 2006, con el primer presidente indígena en el poder, Evo

Morales, Bolivia empezó a aplicar una nueva política lingüística con base en el plurilingüismo y la valorización de las lenguas indígenas. Por primera vez en la historia, Bolivia podría crear un Estado donde todos los grupos étnicos, criollos, mestizos y pueblos indígenas, tuvieran el mismo estatus en la sociedad.

Morales intentó establecer en el área de educación una base para el intercambio entre indígenas y otras culturas, a través de la educación en español y en las lenguas de los indígenas (Lee, 2010). Se estableció un sistema de enseñanza bilingüe para que ya no haya barreras y prejuicios contra las lenguas indígenas. Se estableció también una política para emplear como servidores públicos a las personas que tuvieran la capacidad de hablar en lenguas indígenas y de esta manera ampliar el uso de esas lenguas a otros sectores.

Según Lee (2010), el éxito de esta política dependía de la situación política interna. Es decir, la enseñanza de lenguas indígenas en todas las escuelas podría provocar fuertes reacciones en contra por parte de los criollos, que no tendrían la necesidad de aprenderlas, pues no solo son ajenas a su cultura y no responden a sus necesidades, sino que también podrían representar una amenaza a sus derechos individuales.

Otro país hispanoamericano que llama la atención por su política lingüística es el Paraguay, donde la mayoría de la población, incluyendo a los no indígenas, habla o entiende el guaraní. El guaraní es una lengua indígena que se transmitía por tradición oral hasta la llegada de los jesuitas, que en los siglos XVI y XVII escribieron en guaraní para instruir y evangelizar a la población indígena en sus misiones. De esta manera, el guaraní se convirtió en una de las pocas lenguas indígenas escritas y con cierto estatus social (Lee, 2010).

La presencia y la permanencia de la lengua guaraní en el Paraguay han llamado la atención desde hace siglos. No solo porque sea de uso exclusivo de los indígenas, sino porque el resto de la sociedad paraguaya la habla o por lo menos tiene conocimientos básicos. Mientras otras lenguas y culturas indígenas siguen siendo marginadas e ignoradas, el guaraní en Paraguay consiguió ser el idioma oficial del país junto con el español. Mar-Molinero (2000) considera que esto se debe a tres razones principales: el grado de hegemonía del guaraní ya presente a la llegada de los españoles, el papel de los jesuitas y el aislamiento político y geográfico del país en los últimos años.

Teniendo en cuenta estas razones hay que considerar en primer lugar que el proceso de castellanización en Paraguay no excluyó ni degradó al guaraní. Esto se debió al papel de los jesuitas, los cuales usaron la lengua guaraní y tradujeron a esta lengua indígena los textos religiosos. Con la expulsión de los jesuitas de la América hispana en 1767, en Paraguay quedó una comunidad indígena con un mayor sentido de dignidad y prestigio en términos de su organización social y de su lengua. En segundo lugar, no hay que olvidar que Paraguay ha sido considerado un país muy aislado geográficamente y de difícil acceso. Los primeros colonizadores experimentaron allí una carencia significativa de comunicación con Europa en comparación con el resto de los colonizadores. De ahí que muchos de ellos se integraran a la población local y aprendieran a compartir sus costumbres y el idioma, lo que no se registró en otros lugares. Es probable que hubiera muchos matrimonios mixtos que dieron como resultado un impulso al bilingüismo en guaraní y español. Y, por último, a este aislamiento geográfico se añadió el aislamiento político después de la Independencia. Desde principios del siglo XIX en Paraguay se sucedieron dictaduras autoritarias que no animaron el contacto ni las relaciones con otras regiones de América Latina. Después de haber sufrido guerras devastadoras con sus vecinos en su territorio, Paraguay se quedó aislado cultural y políticamente del mundo, lo que ayudó a que el guaraní fuera aceptado con más orgullo y se convirtiera en una característica esencial de la identidad paraguaya.

La Constitución de Paraguay de 1992, en su Título I, Capítulo I, Artículo 140, declara que

“el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Las lenguas indígenas, así como las de las otras minorías forman parte del patrimonio cultural de la Nación”.

El año 1992 en Paraguay, en el que se cumplen 500 años del inicio de la colonización, es el año en que se toman importantes decisiones en el marco lingüístico y educativo y en que se crea una infraestructura educativa fundada en una política lingüística internacional basada en el plurilingüismo. El aprendizaje de la lengua guaraní se convierte en obligatorio en la educación básica escolar, en la formación de futuros maestros y en las carreras humanísticas universitarias (Mello-Walter, 2004). La oferta de materiales didácticos está aumentando con el tiempo, igual que su presencia en los medios de comunicación. Recientemente, en julio de

2009, el guaraní ha sido reconocido, junto con el español, como idioma oficial para las negociaciones del Mercosur.

El caso de Paraguay podría servir de ejemplo en muchos aspectos al resto de los países hispanohablantes. Es cierto que en muchos de ellos se ha mantenido el uso de las lenguas autóctonas, en mayor o menor grado, pero sus políticas lingüísticas van más bien dirigidas y ligadas a la educación indígena en sí y no a favor de todos los ciudadanos, como es el caso de Paraguay. De todos modos, las lenguas indígenas en Hispanoamérica siguen viviendo situaciones de minorización progresiva, a pesar de la recuperación de su prestigio y su presencia política. Las clases medias de todos los países, menos el Paraguay, siguen siendo monolingües en español, lo que ha supuesto una progresiva asimilación e integración de las comunidades indígenas a la sociedad mayoritaria monolingüe. Parece ser que el factor crucial para alcanzar el éxito en mantener una lengua indígena en estos países está relacionado con el poder económico y político de los indígenas, su participación en la gestión y el diseño del sistema intercultural educativo del Estado, cuyo objetivo debe ser mantener vivas las lenguas y culturas indígenas de forma paralela a la cultura española y occidental. Además, para que una política lingüística triunfe y no se quede solo en el nivel declarativo, hace falta una voluntad política de llevarla a cabo.

3. Políticas lingüísticas en México

Las políticas lingüísticas de México han tenido un movimiento pendular durante la historia entre las que favorecían la castellanización y las indigenistas (Barriga, 1998). Pero parece que en México, en particular desde la instauración del liberalismo en el último cuarto del siglo XIX, no ha habido una política lingüística que sea adecuada a la realidad y las necesidades de los mexicanos (Lara, 2006). Lara (2006: 490) justifica la inexistencia de una política lingüística con cuatro causas:

- a. el papel de la ideología nacional mexicana
- b. las complejas características del multilingüismo y la multiculturalidad de México
- c. el papel de los lingüistas, antropólogos y juristas

- d. las características antidemocráticas, autoritarias, clientelistas y corruptas de los gobiernos que ha tenido México hasta la actualidad.

Según Lara (2006), la ideología nacional está definida como un conjunto de ideas históricamente elaboradas en la reflexión intelectual a partir de las influencias del pensamiento de Occidente. Él articula la ideología mexicana con cuatro elementos principales:

1. El papel simbólico del pasado prehispánico, que basa la legitimidad nacional mexicana en unos orígenes míticos, para, de esta manera, en primer lugar reivindicar ante la Corona española el reconocimiento de los derechos de la Nueva España, y en el segundo para minimizar el riesgo de una *americanización*. De ahí que los mexicanos se sientan simbólicamente descendientes de los antiguos pueblos mesoamericanos y nieguen el papel del español en la construcción de su nacionalidad.
2. La corriente político-intelectual del *indigenismo* dio como resultado unas acciones orientadas a la mejora de la vida cotidiana de la población indígena, pero también fue acompañada con la consideración de que el indio es incapaz de reflexionar y emprender acciones por sí mismo.
3. Las concepciones europeas del nacionalismo han defendido durante los siglos XIX y XX que los mexicanos son un país unitario con una sola lengua, una sola población, una sola ley y un solo territorio. Estas ideologías resultan ser, en la actualidad, el mayor obstáculo al reconocimiento de la pluralidad cultural y el multilingüismo en México.
4. Las concepciones del liberalismo estadounidense ayudaron a definir la estructura federal de México, que resultó ser totalmente ajena a su configuración social real.

Teniendo en cuenta estos cuatro elementos principales, Lara (2006) defiende la idea de una ideología nacional mexicana contradictoria. Por un lado, gracias al indigenismo se inhibe el reconocimiento de la lengua española como el principal constituyente del país y, por el otro, el carácter unitario nacional del país impide reconocer la necesidad de respetar y promover otras lenguas y culturas existentes en México. Como resultado de la multiculturalidad y el multilingüismo en México, actualmente hay una población de unos 90 millones de hispanohablantes junto con

diez millones de hablantes de lenguas amerindias que entre ellos forman una convivencia conflictiva en muchas partes del país. Los indígenas siguen siendo para una buena parte de la población hispanohablante un objeto de desprecio y explotación. La creciente presencia del inglés como parte de una cultura nacional no integró a los pueblos indígenas como sus participantes, sino más bien como receptores del consumo, producción de basura, el culto a la violencia y la sexualidad sin dignidad (Lara, 2006). En cuanto al papel que tienen los lingüistas, los antropólogos y los juristas, hace falta un plan de investigación y de producción de materiales para apoyar una política lingüística concienzuda y pertinente.

A diferencia de Lara (2006), Leclerc (1999-2013) considera que México es uno de los primeros países que empezó a desarrollar políticas lingüísticas. Como evidencia de esto, se mencionan las autoridades coloniales españolas, que desde el principio intervinieron para reducir las dificultades que planteaba el multilingüismo amerindio en los nuevos territorios. En un principio esta intervención consistió en la imposición del español, y en la actualidad ha aparecido la voluntad de revivir las lenguas indígenas para que puedan convertirse en un factor importante de la identidad cultural de estos pueblos. En lo que los dos autores están de acuerdo, y cuya opinión comparto, es en que las políticas lingüísticas de México siempre han sido bastante simples y nunca se han elaborado con detalle y con objetivos específicos hacia las lenguas.

3.1 Resumen histórico de las políticas lingüísticas en México

La mayoría de los sociolingüistas mexicanos consideran que la historia de las políticas lingüísticas en México empezó con el choque entre dos culturas: la española y la indígena. De todos modos, no hay que olvidar que en la época prehispánica el poderío social, militar y económico de las culturas aztecas o mexicas contrajo consigo la imposición de una lengua franca: el náhuatl. Así que a la llegada de Hernán Cortés, México, en cierta manera, ya estaba dominado por el náhuatl y fragmentado socialmente entre diversas culturas sobrevivientes.

Durante la Colonia se vivieron posturas contradictorias en cuanto a las políticas lingüísticas oficiales. De todos modos, lo que sí influyó en que el español tuviera una

hegemonía frente a las lenguas indígenas, y sobre todo el náhuatl, es que el náhuatl no contaba con una escritura alfabética como el español. Este hecho resultó ser un factor determinante para la dominación lingüística y espiritual de los nativos (Barriga, 2010). Durante los tres siglos de la Colonia varias ordenanzas y cédulas reales oscilaron entre el uso del español y las lenguas indígenas. Tal y como lo observa Barriga (1998: 63), la magnitud del problema lingüístico de la Nueva España rebasó a los reyes españoles, que nunca pudieron comprender la realidad indígena. Las Leyes de Burgos promulgadas por los Reyes Católicos inician la historia de las políticas lingüísticas en México, siguiendo la línea imperialista de la lengua como el instrumento del imperio. Carlos V sigue esta línea y en un principio emite una cédula real donde exige que a los indígenas se les enseñe el español para que puedan entender la religión cristiana. Poco después cambia de actitud y con una nueva ordenanza pide la tolerancia para el pueblo indígena y que se le enseñe el español voluntariamente. Felipe II continúa con la castellanización pero más tarde declara el náhuatl como el idioma de la evangelización de los indígenas. Felipe III ordena la evangelización en la lengua indígena y Felipe IV actúa de una forma ambigua: al principio prohíbe las lenguas indígenas y vuelve a imponer la castellanización, pero más adelante funda la cátedra de las lenguas indígenas. Carlos III, siguiendo la línea del despotismo ilustrado, prohíbe las lenguas indígenas e impone la castellanización total del pueblo indígena en México. La época colonial muestra ambigüedad en cuanto a las políticas lingüísticas y educativas en México, que según Barriga (1998) se pueden describir como un movimiento pendular que a veces va a favor de las lenguas indígenas y otras veces se inclina más hacia la castellanización. Tal y como veremos a continuación, este movimiento pendular seguirá presente en las políticas lingüísticas y educativas de México.

El movimiento de Independencia promovió entre todos los mexicanos la necesidad de construir una nación unificada, donde todos los mexicanos fueran iguales y trabajaran juntos. Se pretendió que desaparecieran todas las diferencias entre la población, se liberaron los esclavos y se promovió una sola religión, la católica. Todo esto con el objetivo de formar una nación de mexicanos, sin indios, españoles, criollos o negros. A partir de entonces todas las constituciones políticas reconocen esta situación y los gobiernos liberales del siglo XIX buscaron terminar con las diferencias de carácter étnico. Como consecuencia, a las comunidades indígenas se

les quitó el derecho a ser propietarios de sus tierras comunales. El castellano se convirtió en la lengua nacional y en las escuelas se promovió su uso como la única lengua de todos los mexicanos. Los idiomas indígenas se hablaban en las comunidades y en las familias indígenas. La idea de “unidad nacional” era entendida como “homogeneidad cultural” y la diversidad cultural y lingüística de México se consideró un obstáculo para la construcción del Estado-Nación. Los mestizos percibían a los indígenas como “inferiores” y despreciaban su cultura, lengua y costumbres. De ahí nace el concepto de “dialecto”, que es una manera despectiva para referirse a las lenguas indígenas. El concepto de inferioridad penetró en la conciencia indígena y los mismos indígenas aprendieron a negar su identidad, cultura y lengua.

En el siglo XX, con el nacionalismo revolucionario se afianzó la visión monoculturalista del desarrollo del país. El discurso oficial reconocía la deuda histórica con los más de dos millones de hablantes de lenguas indígenas que se encontraban en México a principios del siglo, y se difundió el interés del gobierno por mejorar sus condiciones socioeconómicas. Al final prevaleció la idea de que para superar los profundos rezagos sociales de los pueblos indígenas y propiciar su participación en la vida nacional, era indispensable que ellos adoptaran la cultura mexicana, lo que significaba renunciar a ser indígena y dejar de usar sus lenguas.

La ideología de la Revolución Mexicana de 1910 garantizó a todos los individuos el derecho a la tierra para los campesinos, el derecho al trabajo de los obreros y el derecho a una educación laica, gratuita e impartida por el Estado. La educación servía como instrumento para terminar con las diferencias raciales entre los mexicanos: los indios, los mexicanos y los españoles se fundirían y se formaría una raza de bronce con un solo gobierno y con una sola cultura y una misma lengua: el castellano.

Para lograr los objetivos de la Revolución, a lo largo del siglo XX, los gobiernos mexicanos constituyeron instituciones públicas que eran las encargadas de construir esa gran nación. Se crearon el Departamento de Asuntos Indígenas, el Instituto Nacional Indigenista y numerosos proyectos regionales de educación y enseñanza del castellano a los indígenas, programas de educación bilingüe, escuelas y albergues para indígenas, donde se les enseñaban las ventajas de la vida moderna y urbana. Los

campesinos y los indígenas no participaron de esta modernidad y fueron los últimos focos de atención. La enseñanza del castellano y la obligación de emplearlo para todo han hecho que en la actualidad haya un poco menos del 6.5 % de hablantes de lenguas indígenas. Después de casi dos siglos se ha unificado el idioma y la cultura mexicana en un 92.5 %. A lo largo de todo el siglo pasado el Estado promovió las políticas de asimilación de los indígenas a la cultura nacional. La educación fue uno de los principales vehículos para alcanzar la integración de los pueblos indígenas a la vida nacional mexicana. Las políticas educativas y diferentes proyectos destinados a la enseñanza formal de los pueblos indígenas, implementados durante todo el siglo XX, tuvieron como objetivo lograr la castellanización de los niños indígenas durante los primeros ciclos de su formación escolar. Estas acciones se llevaron a cabo mediante la persuasión y la difusión ideológica de la modernización del país. Hubo casos de realización de acciones agresivas, de modo que en algunas regiones de México se llegó a prohibir a los indígenas hablar su lengua materna en los espacios públicos, principalmente en las escuelas.

Durante este proceso se recrudecieron y se acentuaron los prejuicios raciales y la estigmatización de lo indígena en la vida institucional, y se continuaron transmitiendo socialmente. Hay que reconocer que a lo largo de la historia los pueblos indígenas no han permanecido indiferentes a las políticas de asimilación y de integración. Muchos de ellos han resistido activamente, han defendido su identidad particular, su derecho a la tierra y a la justicia social.

La convicción y la resistencia de los indígenas a dejar de usar sus idiomas originarios fueron algunos de los factores que hicieron que en 1992 y 2001 se reformara la Constitución para reconocer que la nación mexicana se sustenta en los pueblos indígenas, lo que implica que sus lenguas forman parte del patrimonio de México. Como resultado de las reformas constitutivas se crearon la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional Indigenista en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Dichas instituciones tienen como objetivo propiciar un mayor conocimiento sobre los pueblos indígenas, la diversidad y el multilingüismo e impulsar políticas públicas con pertinencia cultural y lingüística.

A pesar de todo, persiste la visión de que México es una nación de una sola cultura y una única lengua: el castellano. La mayoría de los mexicanos no sabe de la existencia de 364 variantes lingüísticas o lenguas mexicanas, ni que los mexicanos que las hablan han decidido mantenerse como pueblos indígenas.

3.2 Políticas lingüísticas hacia el español

La política lingüística actual en México hacia la lengua española puede observarse a través de dos enfoques: el educativo y el comercial o económico. En cuanto al segundo ámbito, el idioma que ejerce una influencia importante es, desde luego, el inglés. Tal y como observa Leclerc (1999-2013), la lengua española no tiene un rival fuerte en cuanto a su predominio lingüístico en México, con excepción del inglés en los ámbitos económicos. De ahí que se haya intentado modificar esta influencia española, incluyendo las lenguas originarias en la Constitución. Sin embargo, las leyes y reglamentos dictados no se aplican necesariamente después del cambio de gobierno.

En cuanto al estatus oficial del español, la Constitución de 1917, modificada en 1991, no contiene ninguna disposición relativa a la situación de la lengua española. En 1981 hubo intentos de proclamar el español como lengua oficial, pero el proyecto se abandonó. Además se considera que la proclamación del español como lengua oficial del país hubiera sido recibida como un asalto legal contra la población originaria.

La legislación lingüística de México consiste en dos áreas específicas: la educación y el idioma de los productos de consumo (Leclerc, 1999-2013). En cuanto al área de educación, existen leyes que permiten la educación intercultural bilingüe a la población indígena del país, mientras que otras leyes se refieren más bien al uso de la lengua en los productos de consumo, los nombres de empresas, el etiquetado y la publicidad comercial. En cuanto a la actividad legislativa, no existe ningún documento, ley o reglamento que defina en qué lengua se promulgará una ley, pero eso no resulta un impedimento para que el Parlamento redacte todas las leyes en español. Sin embargo, en la administración judicial, la lengua es el tema de varios artículos del *Código Federal de Procedimientos Civiles* (de 18 de diciembre de

2002), del *Código Federal de Procedimientos Penales* (de 19 de diciembre de 2002) y de la *Ley de patentes del Distrito Federal* (de 28 de marzo de 2000). La legislación prevé el funcionamiento de los tribunales en español, pero cualquier persona que no habla la lengua española y es citada a comparecer ante el tribunal puede ser asistida por un intérprete de su elección o uno nombrado por el tribunal. El artículo 271 del *Código Federal de Procedimientos Civiles* deja muy claro el uso del español en los procesos judiciales:

“1. Las actuaciones judiciales y promociones deben escribirse en lengua española. Lo que se presente escrito en idioma extranjero se acompañará de la correspondiente traducción al castellano.

2. Las actuaciones dictadas en los juicios en los que una o ambas partes sean indígenas, que no supieran leer el español, el tribunal deberá traducirlas a su lengua, dialecto o idioma con cargo a su presupuesto, por conducto de la persona autorizada para ello.”

La lengua de todos los procedimientos jurídicos es el español, pero se contemplan las situaciones en los que la población originaria no hable o lea en español. En este caso el tribunal tiene que proporcionarles un intérprete y encargarse de los gastos. Es decir, el hecho de disponer de un intérprete no significa que la persona pueda expresarse en su propio idioma, sino que más bien es un recurso para facilitar el procedimiento jurídico.

El campo educativo se rige por la *Ley General de Educación* (de 13 de julio de 1993), la que regula en parte la lengua de instrucción. El artículo 7 de la ley tiene como objetivo fortalecer la conciencia nacional mexicana reconociendo la historia, los símbolos, las instituciones, las tradiciones y las características culturales de las diferentes regiones del país. La Sección IV del artículo, modificada en 2003, promueve el conocimiento de la pluralidad lingüística del país y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas:

“Artículo 7

IV. – [2003] Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. ”

En el fondo, la ley les da la posibilidad a los pueblos indígenas de recibir un cierto número de horas de clase en su lengua materna en el parvulario y la escuela primaria,

pero la lengua de instrucción principal sigue siendo el español. De esta manera solo los integrantes de una comunidad indígena aprenden el español como segunda lengua a través del sistema de educación intercultural bilingüe. El objetivo de este sistema era alfabetizar a los indígenas en su lengua originaria y proporcionarles un mejor aprendizaje de español. Lamentablemente, la realidad no corresponde a los propósitos plasmados sobre el papel.

El artículo 32 de la misma Ley establece que las autoridades educativas se encargarán de cumplir las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación de cada individuo. El artículo 48 establece que el Secretario de la Educación Federal determina los planes y programas de estudios aplicables y obligatorios en las escuelas primarias y secundarias y en las de la formación de maestros en todo el país. Las autoridades educativas locales pueden proponer los planes y programas educativos que reflejen la historia, geografía, costumbres y tradiciones de cierta comunidad. La Secretaría de Educación es la que aprueba o rechaza estos planes. Todo lo expuesto anteriormente representa unos pequeños avances en cuanto a la inserción de las lenguas indígenas en el sistema educativo, que sigue estando dominado por el español.

Las leyes mexicanas relativas al lenguaje utilizado en el ámbito comercial, se han desarrollado mucho. Leclerc (1999-2013) considera que México es un caso excepcional en este ámbito. Destacan la *Ley Federal de Protección al Consumidor* (1992), el *Reglamento de la publicidad de los productos alimenticios, bebidas y drogas* (1974), la *Ley de las Invenciones y Marcas* (1976), el *Reglamento de los anuncios comerciales* (de 30 de noviembre de 1976) y el *Reglamento de Anuncios para el Distrito Federal* (2003, actualmente en vigor).

La legislación sobre el comercio se inició con la *Ley Federal de Protección al Consumidor*, aprobada en 1975 y modificada en 1992. Se consideró que México necesitaba una ley de este tipo para proteger al consumidor y para luchar contra la influencia cultural y lingüística estadounidense, dado que antes de esta ley muchos productos de consumo y la publicidad comercial ni siquiera se traducían al español.

La ley requiere el uso de la lengua española en todos los productos de consumo. Los productos fabricados en México tienen que ir acompañados de las instrucciones en español y está prohibido el uso de cualquier otro idioma. En el caso de los productos

extranjeros, el reglamento de 1974 prohíbe escribir la información en inglés en caracteres más pequeños que los caracteres españoles empleados en la ficha instructiva. El uso más común es poner una etiqueta en el envase de los productos.

La *Ley de Invenciones y Marcas*, de 1976, prohíbe el uso de palabras extranjeras en las marcas comerciales de los productos fabricados en México y América Latina. En el caso de los productos fabricados en el extranjero, se requiere la versión española de la marca, y debe estar impresa en caracteres del mismo tamaño que la versión no española. En el Distrito Federal, el *Reglamento de los anuncios comerciales* de 30 de noviembre de 1976 prohíbe la utilización de cualquier idioma que no sea el español y obliga a respetar las reglas de la gramática española. La publicidad bilingüe se tolera para los productos comercializados en la región fronteriza del norte del país, en un área de 20 km. La ley no se aplica en las zonas turísticas definidas por decreto: México, Cancún, Acapulco, Cozumel y La Paz. Las palabras extranjeras que aparecen en los carteles deben ser transcritas según la fonética española. Por último, se pueden imponer multas a las empresas que no cumplan con la ley que pueden alcanzar la cantidad de 100 000 pesos (unos 5500 euros). La Secretaría de Educación Pública (SEP) se encarga de tratar las cuestiones relativas a la calidad de la lengua y puede intervenir en casos de publicidad mixta o si se detecta el mal empleo de la lengua.

En cuanto a las cuestiones de la normatividad de la lengua española, antes de 1981 México no hizo ninguna intervención. Durante la gobernación de José López Portillo (1976-1982) se creó la Comisión para la Defensa del Idioma Español en agosto de 1981. El objetivo de la Comisión no era defender el español por el desplazamiento frente a otras lenguas, sino el uso de la norma culta en la sociedad. En aquel momento, la defensa del español fue más bien parte de la “lucha de liberación” (Leclerc, 1999-2013), con un propósito claramente político para luchar contra la influencia de los Estados Unidos. El trabajo de la Comisión tuvo sus oponentes, dado que no todos estuvieron de acuerdo con legislar la lengua. Además, la Comisión se centró en sus trabajos y campañas más bien en la zona fronteriza del norte del país porque consideraba que de ahí provenía la infiltración de los anglicismos, lo que muchos periodistas de la época refutaban y confirmaban más bien la expansión del español en el territorio estadounidense. Después de atacar la publicidad comercial, se hicieron varias encuestas en la radio y la televisión en todo el país para combatir el

uso de los vulgarismos y los regionalismos. Los resultados de las encuestas revelaron que el uso de vulgarismos y regionalismos a nivel nacional en el ámbito audiovisual era casi cero y que, aunque la defensa de la lengua tenía cierta importancia, no era un problema nacional y mucho menos de prioridad, como lo anunciaba el gobierno (Leclerc, 1999-2013).

Otra de las preocupaciones de la Comisión, en particular de la subcomisión de la lengua, fueron los mexicanismos incluidos en el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española. Se decidió elaborar un *Diccionario Fundamental del Español de México*. Se trata de un diccionario de unas 2500 fichas léxicas que hoy se conoce con el título de *Diccionario breve de mexicanismos*. El director de proyecto, Luis Fernando Lara, investigador en El Colegio de México, fue criticado, dado que el diccionario originalmente contenía muy pocos mexicanismos. El proyecto sigue vigente hasta la actualidad con el título de *Diccionario usual del español de México* y se sigue actualizando con nuevas entradas.

La Comisión para la Defensa del Idioma Español fue abolida en 1983, fundamentalmente por razones económicas, aunque no faltan los que confirman que se debió más bien a la reacción negativa del público y a que los miembros de la Comisión seguían una ideología demasiado nacionalista a la hora de defender la lengua; además, se considera que otra razón radica en que la política lingüística fue y sigue siendo el dominio exclusivo de un grupo de especialistas que no toman en cuenta la opinión pública.

Asimismo, muchos sintieron que la Comisión era inútil porque sus funciones no se distinguían mucho de las de la Academia Mexicana de la Lengua. La Academia es una asociación privada, fundada en 1875, a la cual el Gobierno no ha otorgado carácter oficial. Está afiliada a la Real Academia Española y se dedica principalmente al estudio de la lengua española y sus formas en México. Sus trabajos incluyen varios diccionarios, entre los cuales se encuentra también el *Diccionario de mexicanismos*. Las críticas que recibe la Academia se refieren a su dependencia manifiesta de la Real Academia Española y al hecho de estar ralentizando su trabajo.

En definitiva, como hemos podido ver, la política lingüística relacionada a la lengua española se aplica casi exclusivamente a la lengua del comercio y de los productos de consumo. En cierta manera estas políticas pueden verse como la reacción a la

prohibición de la lengua española en algunos estados del sur de los Estados Unidos. De todas maneras, la política elaborada por la ya desaparecida Comisión para la Defensa del Idioma Español fue un total fracaso. Sin embargo, respecto a las lenguas indígenas, se hicieron algunos avances que podrían resultar interesantes.

3.3 Políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas

Las políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas han experimentado un profundo cambio en los últimos años. El tema de los derechos de la población indígena en México es un tema candente. Desde la llegada de los europeos a México, la historia de la política lingüística del país (v. 3.1) está marcada por las políticas de asimilación. El pueblo indígena ha sufrido casi cinco siglos de represión y asimilación en diferentes grados.

El fracaso de las políticas lingüísticas en México se dio sobre todo dentro del sector educativo, un punto débil de la sociedad mexicana. La Secretaría de Educación Pública intentó en 1921 definir las normas de la castellanización de la población originaria, pero sin éxito.

El primer cambio significativo sucede en 1939, en la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México, cuando se propone alfabetizar a la población indígena en su propia lengua. El método se experimentó con los purépechas en Michoacán y se convirtió en una prioridad para el gobierno alfabetizar a los indígenas a través de su lengua materna para facilitar el aprendizaje del español y al final castellanizarlos. Sin embargo, en todas las escuelas de México el español sigue siendo la lengua de instrucción y de enseñanza. En 1964, a través del Departamento de Asuntos Indígenas, se inicia la educación bilingüe en algunas escuelas del país. La Dirección General de Educación Indígena se hace cargo de la educación bicultural bilingüe en 1978 y la dirige solo a la población indígena del país. De ahí que el biculturalismo se aplique solo a los indígenas, mientras que el resto de los mexicanos siguen recibiendo la enseñanza únicamente en español.

Según Leclerc (1999-2013), las políticas lingüísticas actuales de México empezaron a desarrollarse en 1989, cuando la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas adquirió un papel más importante en la escena internacional. Las Naciones Unidas

desarrollaron la *Declaración Universal de los Derechos Indígenas* y México ratificó el Convenio N.º 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo. Estos cambios legislativos no tuvieron mucho impacto en la vida diaria de los pueblos indígenas, pero sí representan un cambio que, lento, aunque es crucial para que México pueda transformarse en un estado pluralista. A raíz de las reclamaciones de los pueblos originarios, el Instituto Nacional Indígena (INI) propone una enmienda a la Constitución de 1917 que reconoce oficialmente los derechos culturales de los pueblos indígenas. La enmienda fue ratificada en 1991.

El reconocimiento constitucional no cambió la marginación cotidiana de los pueblos indígenas, lo que fue una de las principales causas del surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) unos años más tarde.

En 2002, México aprueba la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. La ley fue promulgada durante la gestión del presidente Vicente Fox y dio lugar a la creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. Se reconocen los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas, y las lenguas indígenas se consideran parte del patrimonio cultural y lingüístico nacional. Esta ley parece marcar un avance significativo en cuanto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, pero hay que tener en cuenta que no prevé ningún mecanismo de control o ejecución por parte del gobierno. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas no dispone de ningún mecanismo para obligar a las empresas y a los estados federales a cumplir con la ley.

En el *Código Federal de Procedimientos Penales*, de 6 de febrero de 2002, se garantizan los servicios de un intérprete al acusado si no comprende el español. Además, cualquier declaración jurada puede ser escrita en la lengua del demandante y el tribunal se encargará de proporcionar un traductor. Tal y como explica Leclerc (1999-2013), estos procedimientos son más pragmáticos que una exhibición de los derechos establecidos en la ley. Es decir, el juez, los abogados y los testigos no están obligados a conocer una lengua distinta del español y al final el juez dictará su decisión en español.

La *Ley General de Educación* de 13 de julio de 1993 garantiza la enseñanza bilingüe a los pueblos indígenas y promueve la pluralidad lingüística en el sector educativo. A las comunidades indígenas se les garantiza la instrucción en su lengua materna en la

guardería y la escuela primaria, pero la lengua principal de la enseñanza sigue siendo el español. El sistema de educación bilingüe permite la alfabetización de las comunidades originarias en su lengua materna para luego facilitar la castellanización. En definitiva, el bilingüismo y la interculturalidad forman en cierta manera una obligación para los indígenas, mientras que la mayoría monolingüe en español no siente ninguna obligación o respeto hacia las más de 60 lenguas que hay en México. A pesar de todo, todavía existen comunidades que no reciben la educación en su lengua materna, sobre todo por falta de buenos maestros bilingües y de material adecuado para la enseñanza.

Cada uno de los Estados Federales de México puede desarrollar sus leyes y la constitución conforme con lo dispuesto en la Constitución de México y las leyes federales. En general, lo que se observa es que las leyes dirigidas a la población indígena de los Estados van en la misma línea que las adoptadas por el Gobierno Federal. Es decir, son igual de generales, imprecisas y con muchas ambigüedades, con la excepción de que en algunos textos se identifican uno o más grupos étnicos determinados. Los estados de Campeche y San Luis Potosí son los únicos que van más allá de estas generalidades e imprecisiones, ya que requieren una educación bilingüe para todos los niños de la escuela primaria, sean o no miembros de una comunidad indígena.

En los Acuerdos de San Andrés de 1996 el gobierno mexicano se comprometió a garantizar el acceso pleno a la justicia a los indígenas, pero como este acuerdo nunca se llevó a la práctica, lo acordado no formó ni forma parte de las políticas actuales del país. Esos acuerdos, firmados por el gobierno de México y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), fueron más bien una promesa del Estado de modificación de la Constitución de México para otorgar derechos, incluyendo autonomía, a los pueblos indígenas y de atender las demandas en materia de justicia e igualdad para los pueblos indígenas. Los acuerdos son una respuesta a varios años de negociaciones entre el gobierno y el EZLN, que surgieron a raíz del levantamiento zapatista en 1994. La propuesta de ley hecha a base de estos acuerdos no recogía en su totalidad lo acordado. El EZLN mostró voluntad política al aceptar la propuesta de la ley, aunque no estuvo satisfecho del todo de cómo se hizo, mientras que, por parte del gobierno, el presidente Zedillo finalmente desechó esta propuesta y envió al

Congreso otra que difería de lo firmado en los Acuerdos. Al final, los Acuerdos de San Andrés nunca se formalizaron ni se llevaron a la práctica.

En suma, las políticas lingüísticas de México con respecto a las lenguas indígenas siguen siendo ambiguas. Por un lado se afirma el carácter multicultural del país, mientras que por el otro se promociona el monolingüismo español en el resto de los ciudadanos. Es un hecho que la interculturalidad va dirigida solo a los pueblos indígenas, mientras que el resto de la población, en su mayoría, ni respeta ni se interesa por la diversidad cultural que existe en el país. Para que México logre una sociedad democrática y justa, debería embarcar a toda la población en este proyecto. De momento, lo único que se puede mencionar en cuanto a las políticas lingüísticas hacia las lenguas indígenas en México es la educación intercultural bilingüe, que al fin y al cabo tiene como objetivo la asimilación y la castellanización de los indígenas. México es un ejemplo que demuestra que toda la política lingüística orientada a la preservación y la promoción de las lenguas indígenas es prácticamente incompatible con una política nacional que quiere garantizar una igualdad de educación para todos.

CUARTA PARTE

EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

1. ¿México, el país de la maestra?

El título de este apartado hace alusión al capítulo dedicado a México en el libro de Andrés Oppenheimer (2010) donde se describe la situación educativa actual en México y se establece una comparación con el resto de los países en el mundo. Dado que el libro fue escrito previamente a la detención de Esther Gordillo⁶, el autor, con razón, se pregunta si no es ella la que dirige todo el sistema y si gracias a sus decisiones México no avanza.

Sin duda, la educación en México es un tema candente y muy actual. Desde que el nuevo presidente Enrique Peña Nieto anunció las reformas del sector educativo en 2013, y desde que las puso en marcha hace un año, no transcurre un mes sin que estas reformas y la educación en general en el país no sean el tema de programas de radio y televisión, artículos periodísticos y publicaciones diversas. Hay que mencionar también la proliferación de bibliografía sobre el tema.

Tal y como menciona Oppenheimer (2010), México desde hace más de 30 años tiene una reputación de ser el país de “la maestra”. El término “la maestra” se refiere a Elba Esther Gordillo, la expresidenta del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Se considera que el sindicato tiene más de 1.7 millones de afiliados y que es un obstáculo importante para la modernización del sector educativo. En México el puesto de maestro en una escuela se puede comprar o se puede heredar de los padres. Para poder comprar o heredar un puesto vitalicio de maestro no se requiere una capacitación especializada. Además, en muchos estados del país (por ejemplo Morelos, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán) el año escolar no llega ni a los 160 días de clases debido a huelgas, reuniones docentes y ausencia de maestros. Según la Secretaría de Educación Pública, oficialmente debe haber 200 días de clase obligatorios por año.

Al frente del SNTE durante cuatro décadas ha estado “la maestra”. Esther Gordillo controlaba un presupuesto que ha sido un secreto de Estado y que nunca se ha dado a conocer. Oppenheimer (2010) estima que el presupuesto del sindicato podría alcanzar unos 4 700 millones de dólares estadounidenses anuales, incluyendo los apoyos del gobierno federal, gobiernos estatales y los propios negocios del sindicato

⁶ Lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

(el sindicato maneja varios hoteles y centros de convenciones en todo México). También se estima que hay unos 10 000 funcionarios sindicales que cobran la nómina de maestro pero que nunca han pisado un aula y que sirven más bien como una fuerza de movilización política, ya que su participación es obligatoria en las huelgas que sirven solo para hacer presiones al gobierno para no quitar dinero al sindicato o hacer reformas que afectarían a su estatus.

Los medios mexicanos informaban de que “la maestra” pasaba la mayor parte del año en su mansión de cuatro millones de dólares en San Diego, que viajaba en un jet y en un helicóptero privado y que poseía una fortuna inmobiliaria en las zonas residenciales exclusivas del Distrito Federal. Su poder residía en el hecho de estar al frente de un sindicato docente que tiene su propio partido político y un número de gobernadores, diputados y funcionarios políticos en puestos claves. Se considera que tenía tanto poder que influía en los presidentes a los cuales ayudaba a ser elegidos. Los informes internacionales ligaban el bloqueo de las reformas, la baja calidad de los maestros y de los resultados educativos con las leyes laborales que derivaron de los acuerdos colectivos del gobierno con el SNTE.

La afiliación al sindicato es automática. En cuanto un maestro es nombrado en su cargo, se le empiezan a descontar de su sueldo las cuotas del SNTE y no puede ser despedido en ninguna circunstancia, porque el sindicato lo defiende a capa y espada (Oppenheimer, 2010). En el caso de que se pueda demostrar su mal desempeño, el sindicato negocia el traslado del maestro a otra escuela.

El expresidente Felipe Calderón intentó desde el comienzo de su mandato en 2006 negociar una reforma educativa con el SNTE con el objetivo de erradicar la práctica de venta y herencia de plazas de maestros. Se propusieron incentivos económicos a los maestros por sus méritos profesionales. La secretaria de educación⁷ Josefina Vázquez Mota fue elegida para negociar con el sindicato. Se esperaba que fuera a conseguir que el sindicato aceptara someter a los aspirantes a maestros a exámenes y ofrecer incentivos salariales a cambio de la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas que estaban en malas condiciones por parte del gobierno. El acuerdo educativo se firmó el día del maestro, el 15 de mayo de 2008, y

⁷ La Secretaría de Educación en México corresponde a lo que en España es el Ministerio de Educación.

en agosto del mismo año se logró examinar a 81 000 docentes que se postulaban para ocupar plazas de maestros (Oppenheimer, 2010). El 70 por ciento de los docentes no pasó el examen.

Pero, en realidad, de lo que muchos periodistas informaban en la época es de que la Alianza por la Calidad de la Educación (alianza entre el gobierno y el SNTE) tuvo un comienzo problemático por el enfrentamiento entre Vázquez Mota y Gordillo. Un año después de la firma del acuerdo no se implementó el sistema de incentivos económicos y Vázquez Mota fue sustituida por Alonso Lujambio en abril de 2009. Tal y como comenta Oppenheimer (2010), de esta manera el gobierno logró evitar un posible aumento de tensiones con el sindicato en el momento en que el país estaba enfrascado en una ofensiva contra los cárteles del narcotráfico, se relevó a la secretaria de educación, cuyos roces con “la maestra” eran públicamente conocidos, y al mismo tiempo Vázquez Mota se convirtió en una candidata importante para darle el impulso necesario a la campaña del partido del gobierno (PAN) para las elecciones legislativas.

El periodista Andrés Oppenheimer hizo varias entrevistas a todos los participantes del acuerdo educativo, y la información que obtuvo de sus informantes fue que el pulso entre Gordillo y Vázquez Mota radicaba más bien en una cuestión política que en el choque de personalidades o celos. Gordillo estaba acostumbrada a tener a los secretarios de educación como sus títeres y Vázquez Mota quiso establecer una relación de pares con Gordillo, lo que a ella no le gustó. Además se decía que la Secretaría de Educación estaba tomada por el sindicato, ya que Gordillo puso a su gente en todos los puestos claves. El claro ejemplo de esto es su yerno Fernando González, el cual estaba dirigiendo la Subsecretaría de Educación Básica, que tenía a su cargo el 80 por ciento de los alumnos y el principal presupuesto de la Secretaría de Educación. Él también se encargaba de avisar al secretario de turno qué medidas iban a ser aceptadas por el sindicato y cuáles no. La opción de despedirlo era inexistente, dado que la relación con el sindicato no pasa por la Secretaría de Educación, sino por la residencia presidencial.

La alianza política entre el presidente y Gordillo se debía a que Gordillo le ayudó a ganar las elecciones presidenciales. Andrés Manuel López Obrador, el candidato opositor de izquierda, que llevaba ventaja en las encuestas hasta las últimas semanas

antes de las elecciones, reclamó públicamente que fue víctima de un fraude electoral porque el partido político de Gordillo, Nueva Alianza, le había traspasado ilegalmente a Calderón los votos para presidente que había obtenido en casillas donde el partido de López Obrador no tenía observadores y solo había cuidadores de casilla del SNTE (Oppenheimer, 2010). De una manera u otra, Calderón ganó las elecciones por el 0.58 % de los votos y gracias a Gordillo. Lo cierto es también que Calderón tenía a todo el país en guerra contra los cárteles narcotraficantes y en medio de una crisis económica mundial no necesitaba un frente más con el cual luchar, dado que los maestros tenían la capacidad de paralizar el país. De ahí la razón de aliarse con Gordillo.

Se considera que los factores más importantes que impiden el progreso educativo de México son la oposición de los maestros a cualquier reforma (sobre todo los de Oaxaca y Michoacán, que se consideran unos radicales de izquierda), la deserción en el nivel de secundaria (que, según las encuestas de la Secretaría de Educación, no se debe a razones económicas sino al desinterés de los alumnos a quienes no les gustan las clases y que no ven la utilidad de ir a la escuela) y el mal desempeño de las universidades mexicanas. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la única universidad mexicana que se encuentra entre las 200 mejores del mundo.⁸ También hay que mencionar que esta posición se la debe a las carreras de ciencias naturales y matemáticas y a la carrera de física, ya que otros programas no figuran en la lista de los mejores. Otro aspecto relevante es que el Tecnológico de Monterrey es más reconocido que la UNAM en varios programas de enseñanza, pero como no recibe fondos gubernamentales para la investigación como la UNAM, no figura en los *rankings* internacionales de las mejores universidades del mundo, ya que este punto es un factor decisivo para aparecer en ellos.

En este contexto el nuevo secretario de educación, Alonso Lujambio, anunció en 2009 la vuelta a las negociaciones con el SNTE. Según sus afirmaciones en entrevistas públicas, los nuevos maestros seguirán haciendo el examen a la hora de concursar a la plaza y los buenos maestros van a ser premiados económicamente por

⁸ Según el *ranking* de *Academic Ranking of World Universities 2013*, disponible en la página web <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> [consultado el 8 de abril de 2014]. Según el mismo ranking la Universidad de Barcelona se encuentra en el puesto 258, precedida por la Universidad Autónoma de Barcelona (puesto 201) y la Universidad Autónoma de Madrid (puesto 202).

la calidad de la educación. La discrepancia, según él, con el sindicato radicaba en la definición del buen maestro, ya que hay factores socioeconómicos que influyen en el resultado de la acción educativa de los maestros. Poco después, en 2010, Lujambio empezó a formar parte oficialmente del partido de Calderón (PAN) y a ser aspirante al próximo candidato presidencial en 2012. La prensa le reprochaba que fuera un secretario de educación a tiempo parcial y que dejara penetrar el sindicato aún más en los contenidos educativos. De todas maneras, Calderón abandonó prácticamente por completo la reforma educativa en lo que le quedaba de mandato.

A pesar de que el sindicato públicamente estaba apoyando la reforma educativa y hasta hacía propuestas, al final terminaba sabotando cualquier cambio o la propuesta innovadora. Muchos veían que la única vía de sacar a México de la mediocridad educativa era una confrontación directa con el sindicato y “la maestra”. Además, existía la esperanza de que una presión social general al gobierno y al sindicato llevara a que el SNTE hiciera más concesiones a fin de mejorar la calidad de la educación.

El PRI (Partido Revolucionario Institucional) ganó las elecciones de 2012 con su candidato Enrique Peña Nieto como nuevo presidente. Una de las primeras medidas que prometió el nuevo presidente fue la puesta en marcha de varias reformas, entre ellas la educativa, para modernizar el país. Una vez más la victoria del PRI y Peña Nieto fueron cuestionados públicamente. Las encuestas electorales de compañías encuestadoras mostraban una gran ventaja de Peña Nieto frente a otros candidatos, mientras que las encuestas independientes daban esta ventaja a López Obrador, que volvió a postularse como candidato presidencial del Movimiento Progresista (alianza política formada por los siguientes partidos: Revolución Democrática (PRD), del Trabajo (PT) y Movimiento Ciudadano). La campaña electoral fue un detonante para las protestas en contra de Peña Nieto de diversos movimientos independientes, entre los cuales el que tuvo mayor presencia fue el Movimiento YoSoy132, formado mayoritariamente por los estudiantes de educación superior, que buscaba, entre otras cosas, la democratización de los medios de comunicación y tres debates de los candidatos a la Presidencia. Las elecciones no se desarrollaron sin controversias y compras de votos. El Movimiento YoSoy132 informó de casi 100 000 irregularidades durante las votaciones, incluyendo los casos extremos de secuestros de representantes de casillas, robos de urnas y desaparición de un funcionario de

casilla con 2500 boletas electorales. López Obrador acusó directamente al PRI de compra de votos y puso una denuncia en el Instituto Federal Electoral (IFE), pero no se hizo una investigación a gran escala que mostrara la implicación de altos cargos en sobornos. El PRI acusó a López Obrador de un presunto montaje en el caso de las tarjetas de prepago en supermercados, pero tampoco se hizo ninguna investigación. También fue sorprendida Ana Luisa Cridell, candidata del PRI en Tabasco, comprando credenciales para votar, quien además, mientras estaba huyendo del acto, atropelló a dos personas, de las cuales una murió posteriormente. A pesar de recibir muchas quejas en contra de Enrique Peña Nieto y el PRI por los consejeros electorales, el IFE declaró estas quejas sin fundamento y se procedió a nombrar al nuevo presidente.

Al asumir el poder, y después de aprobar la reforma migratoria y cerrar las fronteras del país a los extranjeros, Peña Nieto presentó una reforma educativa que se basaba en los acuerdos y compromisos establecidos en el *Pacto por México*⁹. Los puntos más importantes de esta reforma son los siguientes:

1. Inclusión de los padres de familia a la hora de establecer los planes y programas de estudio en la educación preescolar, primaria y secundaria.
2. Los maestros tendrán que pasar el examen de oposición para poder obtener la plaza de maestro.
3. Los maestros que falten más de tres días en un período de un mes serán dados de baja. Los maestros sancionados podrán apelar ante los tribunales laborales.
4. Los maestros que acepten un cargo en su sindicato recibirán su sueldo por parte del sindicato y no del Estado. El objetivo de esto es limitar a los comisionados sindicales que trabajan para el sindicato y siguen cobrando como si dieran clases.
5. Todos los maestros serán evaluados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para poder permanecer en su puesto o

⁹ El Pacto por México es un acuerdo político firmado el 2 de diciembre de 2012 en el Castillo de Chapultepec en la Ciudad de México por el presidente Enrique Peña Nieto y los representantes de los partidos políticos de PAN, PRI, PRD y el Partido Verde Ecologista. El objetivo de este acuerdo es crear las bases para impulsar el crecimiento económico y la construcción de una sociedad de derechos. Los resultados de este acuerdo se reflejarían en la reforma educativa, financiera y de telecomunicaciones. El Pacto recibió muchas críticas, dado que se considera que no refleja la pluralidad del país y porque se trata de un pacto ambiguo y poco detallado. Además, el PRD decidió salir del Pacto el 29 de noviembre de 2013 porque consideraba que en las nuevas reformas se pretendía incluir varios puntos que no formaban parte del acuerdo original.

- bien para obtener una promoción o el reconocimiento. Los maestros contarán con tres oportunidades para aprobar los exámenes en un tiempo de dos años.
6. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación obtendrá la autonomía para evaluar a los maestros y se desprenderá de la Secretaría de Educación Pública. Los resultados de las evaluaciones serán publicados por escuela o por entidad. Las calificaciones de cada profesor no serán reveladas.
 7. El INEE evaluará la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.
 8. El Presidente nombrará la Junta de Gobierno del INEE, formada por cinco personas, que debe ser aprobada por el Senado.
 9. Se fortalece la autonomía de gestión de las escuelas públicas, las cuales pueden organizarse para mejorar la infraestructura y comprar materiales.
 10. Establecer un número más alto de escuelas de tiempo completo, con jornadas entre 6 y 8 horas diarias.
 11. Impulsar el suministro de alimentos nutritivos a través de microempresas y prohibir la venta de los alimentos chatarra (definidos como alimentos que no favorezcan la salud de los educandos) en todas las escuelas.

La nueva ley educativa entró en vigor a finales de febrero de 2013. El nuevo año escolar 2013/2014 empezó con marchas y plantones del sindicato durante los meses de agosto y septiembre en la Ciudad de México. Las protestas estaban, sobre todo, en contra de la evaluación de los maestros y la autogestión de las escuelas, ya que se prefiere que el Estado se siga encargando de ellas. El sindicato reprochaba también que ni los maestros ni los ciudadanos del país habían sido consultados a la hora de elaborar la reforma. Los estados que más sufrieron por las marchas y la ausencia de los maestros fueron Oaxaca, Guerrero y Michoacán. A principios de septiembre de 2013, los niños y los padres de familia en Oaxaca iniciaron marchas para exigir clases, dado que, por la ausencia de maestros, el año escolar se atrasó más de 14 días¹⁰.

Los resultados de esta reforma todavía no se pueden observar por completo pero a principios de febrero de 2014, el secretario de Educación Pública Emilio Chauyffett anunció el despido de 500 maestros por faltar a clases. Esther Gordillo es acusada de

¹⁰ Se puede ver la noticia de Cadena Tres Noticias en *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=sw66pFiwPD0>

delincuencia organizada y de desvío de fondos para uso personal, y en el momento de escribir estas líneas (principios de 2014) se encuentra encarcelada en la Ciudad de México.

2. El sistema educativo de México

El sistema educativo de México está regulado en el artículo 3 y 31 de la Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación.

Según el artículo 3 de la Constitución, todo individuo tiene derecho a recibir educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y secundaria son obligatorias y el Estado tiene el deber de impartirlas. La Constitución también establece que toda la educación que imparte el Estado será gratuita y el Estado se encargará de promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, incluyendo la educación superior. Asimismo, el Estado apoyará la investigación científica y tecnológica. La educación que ofrece el Estado debe ser laica, ajena a cualquier doctrina religiosa, orientada a los resultados del progreso científico y guiada por el principio democrático.

La Ley General de Educación amplía algunos de los principios establecidos en el artículo 3 de la Constitución. Esta ley señala que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional.

En mayo de 1992, las autoridades federales, los gobiernos de los 31 estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Todas las partes firmantes se comprometieron a reorganizar el sistema escolar. El control de los servicios federales de educación básica se transfirió al ámbito estatal. Eso quiere decir que, a partir de entonces, los gobiernos de las entidades son responsables de la operación de las escuelas en su jurisdicción. Los gobiernos estatales asumieron la dirección de los establecimientos educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y formación de maestros. Se establecieron diferentes secretarías e institutos y el

gobierno federal se comprometió a aportar suficientes recursos a cada estado para poder ofrecer el servicio educativo.

Otro compromiso de este acuerdo fue la reformulación de los contenidos y materiales de la educación básica. Se hizo una detallada revisión de los planes y programas de estudio y se inició la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos para la educación primaria. Estos nuevos programas y materiales empezaron a utilizarse de manera generalizada en preescolar y primaria a partir del año lectivo 1994-1995.

El Acuerdo también destacó el papel del maestro en el proceso educativo. Se estableció la Carrera Magisterial como mecanismo de promoción horizontal de los profesores frente al grupo y con el objetivo de estimular su desempeño en el aula. Los gobiernos federal y estatal se comprometieron a incrementar continuamente su aportación en el gasto educativo.

La Secretaría de Educación Pública presentó el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* con los objetivos de mejorar la calidad, la equidad y la pertinencia en la educación. El *Nuevo Programa Nacional de Educación 2001-2006* incorporó las aportaciones de padres de familia, alumnos, profesores y sus organizaciones, autoridades educativas, especialistas, y al mismo tiempo propone innovaciones para el nuevo siglo. La equidad y la calidad siguen siendo los objetivos principales del programa. Se incorpora la evaluación y se coordinan las estructuras federales y estatales al servicio de escuelas e instituciones. El *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012* establece seis objetivos generales: elevación de la calidad educativa, reducción de las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas, impulso al desarrollo y utilización de nuevas tecnologías, promoción de la educación integral de las personas, fortalecimiento del acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior y ampliación de la cobertura, favorecimiento de la equidad y mejora de la calidad de la educación superior. El PND correspondiente al período de 2013-2018 plantea 5 objetivos principales en la educación: desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo, ampliar el acceso a la cultura como un medio para la formación integral de los ciudadanos, promover el deporte de manera incluyente para fomentar

una cultura de salud y hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación los pilares para el progreso económico y social sostenible.

En 26 estados del país se crearon organismos descentralizados específicos con el propósito de asumir la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos transferidos por el gobierno federal. Los cinco estados restantes lo hicieron a través de sus propias secretarías de educación.

En el sector público, de los asuntos que conciernen a las universidades se ocupa la **Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica**. La gran mayoría de las universidades públicas goza de autonomía y la Subsecretaría solo cumple funciones de coordinación, pero no las administra ni interviene en su gobierno y vida académica. Las instituciones tecnológicas públicas dependen administrativa y académicamente de la **Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica**.

La **Secretaría de Educación Pública (SEP)** se encarga de los asuntos educativos y depende del Poder Ejecutivo Federal. Sus funciones están determinadas y descritas en el artículo 12 de la *Ley General de la Educación* y en la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*. Las principales responsabilidades de la SEP son, entre otras:

- determinar los planes y programas de estudios y establecer el calendario lectivo para la educación primaria, secundaria y la formación de maestros para la educación básica para todo el país
- elaborar, mantener actualizados y autorizar los libros de texto para la educación primaria y autorizar los de la secundaria
- vigilar la enseñanza, organizar y desarrollar la formación artística, organizar y administrar las bibliotecas
- patrocinar la realización de congresos, asambleas y reuniones, eventos y concursos con carácter científico, técnico, cultural, educativo y artístico
- fomentar las relaciones culturales con otros países; otorgar becas para los estudiantes mexicanos que quieren estudiar en el extranjero

- organizar, promover y supervisar diferentes acontecimientos culturales como exhibiciones cinematográficas, exposiciones, ferias, concursos, representaciones, etc.

Según la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la **Secretaría de Salud** dirige las escuelas, institutos y servicios de higiene, excluyendo los relacionados con sanidad animal. La Secretaría cuenta con la Dirección General de Enseñanza en Salud con los objetivos de promover la creación y el desarrollo de programas de educación para la salud, de educación sexual y planificación familiar y producir materiales educativos para elevar los niveles de salud de la población.

La **Secretaría de Trabajo y Previsión Social** cuenta con la Dirección General de Capacitación y Productividad para cumplir con las tareas de promoción de desarrollo de capacitación y adiestramiento en el trabajo, realizar investigaciones e impartir cursos de capacitación en coordinación con la SEP.

El **Consejo Nacional de Población** (CONAPO) es un organismo público interinstitucional que se encarga de la planificación demográfica del país para incorporar a la población en los programas de desarrollo socioeconómico. La Dirección General de Programas de CONAPO desarrolla programas de educación en población en las modalidades escolar y extraescolar junto con la SEP.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se encarga del censo poblacional, y ubica geográficamente las zonas con mayor rezago educativo, analfabetismo y demás información derivada del censo nacional útil para la SEP.

Los tres mayores retos que enfrenta el estado mexicano a la hora de garantizar el derecho a la educación son la elevada población infantil y juvenil, su distribución en un gran número de localidades rurales dispersas con pocos habitantes y la diversidad lingüística y cultural.

La población mexicana se sitúa en el undécimo lugar del mundo, con un predominio de los sectores infantil y juvenil. El último Censo de Población y Vivienda de 2010 reveló que los niños y jóvenes de 0 a 29 años de edad representan algo más del 55 %

de la población total. La población de 3 a 17 años, la que asiste a las escuelas, corresponde al 29.4 % de la población total.

En cuanto a la distribución de la población en las localidades rurales dispersas, hay que tener en cuenta los siguientes números del último censo: En el país existen 192 245 localidades y poco menos de la cuarta parte de la población mexicana (23.2 %) reside en 188 594 localidades rurales de menos de 2500 habitantes. Además, 5 743 745 habitantes rurales viven en 159 820 localidades de menos de 250 personas (83 % del total).

El último reto, y tal vez el mayor, es la diversidad étnica que existe en el país, ya que el 6.6 % de la población de 3 años de edad y más habla alguna lengua autóctona.

3. Estructura y organización del sistema educativo mexicano

La Ley General de Educación establece tres tipos de educación: **básica, media superior y superior.**

La educación básica tiene tres niveles: *preescolar, primaria y secundaria.*

La educación preescolar atiende a los niños entre 3 y 5 años de edad y se imparte generalmente en tres grados. A partir del ciclo escolar 2008-2009 es obligatoria y se ofrece en tres modalidades: general (servicio educativo ofrecido por la SEP, los gobiernos de los estados y los particulares en los medios rural y urbano), indígena (impartida por la SEP a través de la Dirección General de Educación Indígena, y se caracteriza por ser bilingüe y bicultural) y cursos comunitarios (servicio para las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria y que tienen más de 35 niños en edad escolar). La imparten jóvenes egresados de secundaria que son formados como instructores comunitarios. Esta modalidad depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que es el organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública. Otro tipo de servicio que se ofrece en esta modalidad es el CENDI (Centro de Desarrollo Infantil), el cual da servicio a los niños menores de 6 años de edad, hijos de padres y madres trabajadoras.

La educación primaria es obligatoria y se imparte a los niños de 6 hasta 14 años de edad y dura 6 años en total. Se ofrecen diferentes modalidades: general, intercultural bilingüe, cursos comunitarios y educación para adultos. Terminar los estudios de educación primaria es el requisito para poder seguir con la educación secundaria.

La educación secundaria es obligatoria desde 1993 y se imparte en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos. La secundaria dura tres años y comprende a jóvenes de 12 a 16 años de edad que anteriormente terminaron la educación primaria. Los mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos. Este nivel es necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores. La capacitación para el trabajo prepara a los estudiantes para incorporarse en actividades productivas. Se puede elegir entre diferentes especializaciones (industrial, agropecuaria, comercial y de servicio) y duran entre 1 y 4 años. Estos estudios no permiten a los alumnos ingresar en el bachillerato. Las escuelas telesecundarias funcionan con los mismos programas que las secundarias técnicas y generales, pero atienden a los alumnos por medio de la televisión y otras herramientas tecnológicas en las comunidades dispersas que carecen de escuelas secundarias.

La educación media superior comprende el bachillerato (general y tecnológico) y la educación profesional técnica. Es obligatoria desde febrero de 2012, y para poder ingresar en dichos estudios hay que tener el diploma de secundaria y aprobar el examen de admisión. El bachillerato tiene generalmente una duración de tres años, aunque existen programas de dos y cuatro años. Al terminar los estudios se puede acceder al nivel superior. La educación profesional técnica consta de tres años de estudios, con la excepción de los programas de dos y cinco años. Los programas de estudio son terminales y no permiten el acceso a las instituciones de nivel educativo superior. Sin embargo, existen instituciones que cuentan con programas de estudio que permiten a los alumnos obtener el certificado de bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales.

La educación superior es posterior al bachillerato y comprende el técnico superior (también conocido como profesional asociado), licenciatura y posgrado en educación normal, universitaria y tecnológica. El nivel de técnico superior forma profesionales técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica.

Sus programas de estudio son de dos años, tienen carácter terminal y no alcanzan el nivel de licenciatura. Para cursar la licenciatura hay que terminar el bachillerato; para cursar la maestría hay que terminar antes la licenciatura, y para cursar los estudios de doctorado es necesario tener el grado de maestría o méritos académicos equivalentes. Los estudios de licenciatura duran entre 4 y 5 años y están organizados en semestres.

Además de estos tres tipos de educación descritos, la educación en México comprende **otros servicios** como son la educación inicial, la educación especial, los sistemas abiertos o semiescolarizados, la educación para adultos, la educación extraescolar indígena y la capacitación para el trabajo.

La educación inicial atiende a los niños desde los 45 días de nacidos hasta 3 años y tiene como objetivo favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los niños y al mismo tiempo incluir a los padres de familia y tutores en la educación de los hijos.

La educación especial atiende a las personas con discapacidades transitorias o definitivas o de aptitudes sobresalientes, y a la vez incluye la orientación a padres y tutores.

Las modalidades abiertas y semiescolarizadas ofrecen opciones a distancia para realizar estudios de bachillerato, profesional técnico y educación superior. Están orientadas hacia personas que no pueden seguir los programas de estudio escolarizados.

La educación para adultos se dirige a las personas de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación básica. El programa comprende la alfabetización, la educación primaria, la secundaria y la formación para el trabajo.

La educación extraescolar indígena atiende a personas hablantes de lenguas indígenas que no pueden seguir los planes de estudio de las escuelas de modalidad escolarizada.

En cuanto a los métodos de enseñanza, el sistema educativo mexicano distingue entre tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. La modalidad escolarizada es la más extendida y con la mayor cobertura. Esta modalidad es presencial y el

alumno tiene que asistir a una escuela con un programa de estudios y un calendario de actividades oficiales previamente definidos. Las modalidades no escolarizada y mixta se refieren a la enseñanza abierta o a distancia, son parcialmente o no presenciales, se adaptan a las necesidades de los alumnos y funcionan con el apoyo de asesores.

A continuación se presenta el sistema educativo mexicano en forma de tablas y diagrama.

Tipo educativo	Nivel educativo	Servicio o modelo educativo	Edad normativa o típica	Duración en años
Educación básica	Preescolar	Cendi General Indígena Comunitaria	3-5	3
	Primaria	General Indígena Comunitaria	6-11	6
	Secundaria	General Técnica Telesecundaria Comunitaria Para trabajadores	12-14	3
Educación media superior	Bachillerato	Bachillerato general Bachillerato tecnológico	15-17	2-5
	Profesional técnico	CET, Cecyte, Conalep		
Educación superior	Técnico superior	Universidades tecnológicas	-	-
	Licenciatura	Normal Universitaria Tecnológica		
	Posgrado	Especialidad Maestría Doctorado		

Tabla 10: Sistema educativo mexicano escolarizado. Fuente: www.sep.gob.mx

Tipo educativo	Tipo de servicio	
Educación abierta, no escolarizada y/o semiescolarizada	Educación inicial	Lactantes (CENDI) Maternales (CENDI) Vía padres capacitados
	Educación especial ¹¹	Con discapacidad ¹² Aptitudes sobresalientes Sin discapacidad ¹³
	Sistema abierto o semiescolarizado	Bachillerato Profesional técnico Licenciatura y posgrado
	Educación para adultos	Alfabetización Educación básica Capacitación no formal para el trabajo Misiones culturales
	Educación extraescolar indígena	
	Formación para el trabajo	

Tabla 11: Sistema educativo mexicano: otros servicios. Fuente: www.sep.gob.mx

¹¹ A través del Centro de Atención Múltiple y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

¹² Incluye deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición e impedimentos motores.

¹³ Incluye problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana.

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

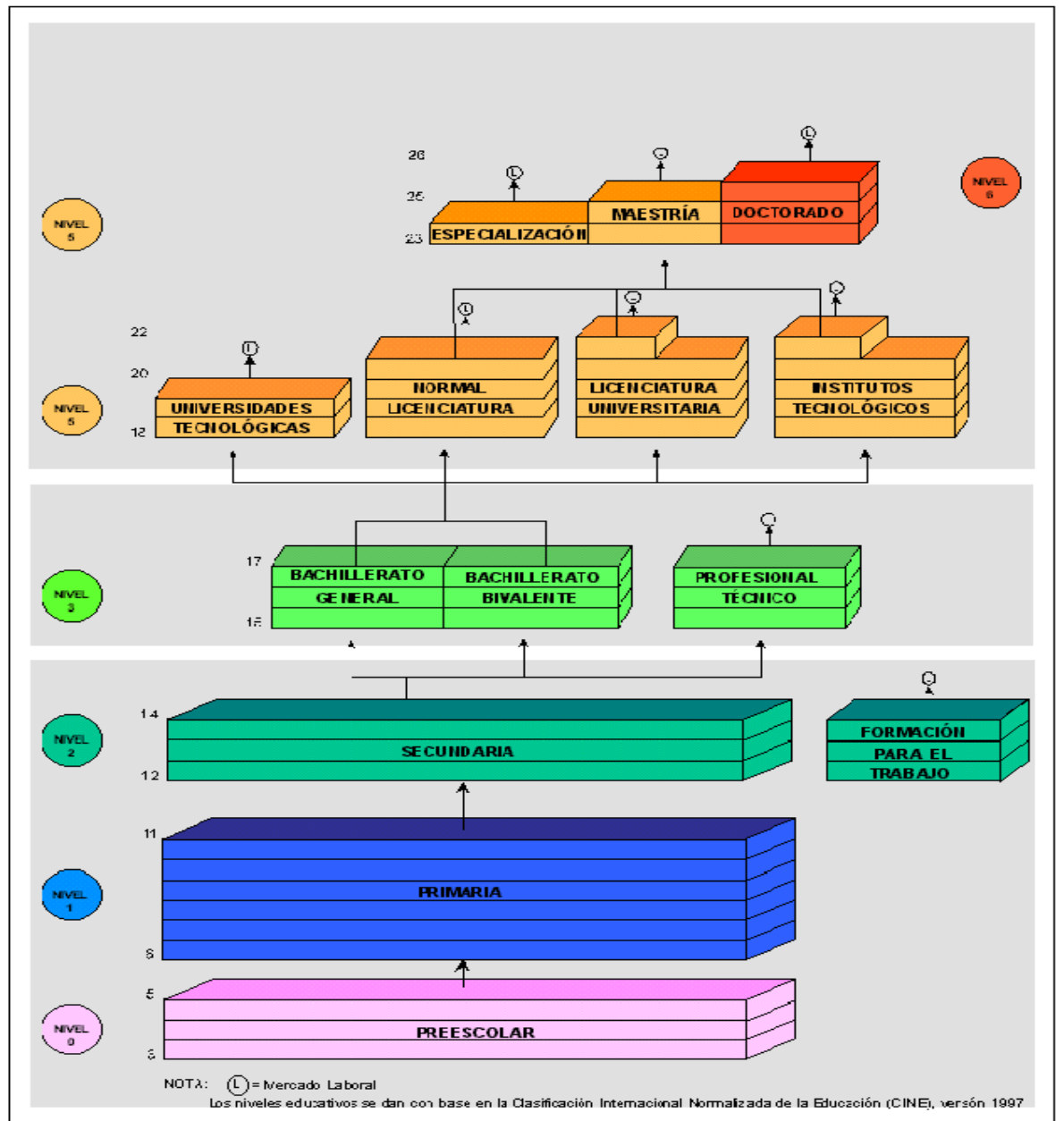


Ilustración 2: Estructura del sistema educativo mexicano en forma de diagramas. Fuente: <http://www.oci.es/oeivirt/fp/cuad04a03p>

4. Breve resumen histórico de la educación en México¹⁴

En sus 200 años de historia independiente, la educación en México ha pasado por diferentes movimientos sociales e intereses políticos y económicos que han formado el sistema actual en el país.

Toda la información referida a la educación en México en la etapa anterior a la conquista procede de obras escritas en el siglo XVI por los frailes evangelizadores y por los indígenas que colaboraban con ellos para redactar sus propias crónicas. Los centros de enseñanza principales fueron *tehpochcalli* o la casa de los jóvenes (adonde acudían los hijos de los plebeyos con énfasis en el entrenamiento militar), *calmécac* o en la línea de la casa (reservada para los hijos de las familias nobles, donde se les preparaba para desempeñar los altos cargos en el gobierno y el sacerdocio), *cuicacalli* (casa de canto, donde se reunían los jóvenes para ensayar canto y danza con el objetivo de poder participar en las fiestas religiosas y vincularse con otros jóvenes de su misma condición social) e *ichpuchcalli* (casa de doncellas, una especie de casa comunal o a veces parte del templo donde las mujeres se ocupaban de barrer, encender el fuego y hacer ofrendas; algunas se convertían en sacerdotisas). Los aspectos principales de la educación precolombina fueron el militar, el religioso y el productivo, mientras que los estudios más avanzados y especializados eran reservados a los hijos de los nobles.

El período de la Colonia estuvo marcado por la influencia de los clérigos en la educación, y la responsabilidad de educar a la población indígena recaía en la iglesia católica, la cual, a través de los frailes franciscanos, jesuitas, dominicos y agustinos, se encargaba de la evangelización y la enseñanza. Las órdenes religiosas fueron sostenidas por los reyes españoles y fundaron los colegios dirigidos a los indígenas con el propósito de transmitirles los conocimientos religiosos y enseñarles artes y oficios. Los colegios más conocidos durante el siglo XVI fueron el colegio franciscano en Tlatelolco, los colegios jesuitas en Pátzcuaro y Tepozotlán, y el colegio de San Gregorio en la Ciudad de México. A pesar de que los franciscanos fueron los primeros en introducir el sistema educativo español en los nuevos territorios, los jesuitas fueron los que obtuvieron el mayor poder político e ideológico

¹⁴ Este resumen está basado en la monografía de Tanck de Estrada (2001) titulada *Historia mínima ilustrada. La educación en México*.

en el período colonial y postcolonial. De un modo general podemos decir que los rasgos principales del sistema educativo colonial fueron que se trataba de un sistema rígido, discriminatorio y clasista, con los fundamentos en la filosofía de la religión católica. El sistema distinguía varios tipos de educación:

- *Evangelizadora*: Dirigida a todos los grupos sociales y con los objetivos de justificar la conquista de nuevos territorios y propagar la fe católica.
- *Artes y oficios*: Dirigida a los grupos sociales bajos y medios con el objetivo de cubrir la demanda de producción de productos necesarios para el buen funcionamiento de la comunidad (zapateros, herreros, etc.)
- *Seminarios*: Dirigida a todos los grupos sociales pero con preferencia a los grupos sociales más altos que accedían a los puestos de influencia política de la iglesia. Su objetivo principal fue la formación de clérigos.
- *Universitaria*: Dirigida en exclusiva a los grupos sociales más altos con el objetivo de formar los futuros funcionarios aptos para ayudar a gobernar.
- *Femenina*: Dirigida a las mujeres de nivel social alto, basada en la educación cristiana medieval y con el objetivo de que la mujer tenía que cumplir con un papel en la sociedad, lo que significaba aprender los valores cristianos y transmitirlos a la sociedad y a la vez ser una figura de integración familiar, social y monástica.

El siglo de las luces fue caracterizado con una educación dedicada a enseñar la doctrina cristiana y la lectura que servía más bien como un auxiliar en el aprendizaje de la religión. La expulsión de los jesuitas, la clausura de sus colegios y el abandono de las misiones entre los indios en el norte del país causaron cierta resistencia y las rebeliones que surgieron fueron suprimidas por el ejército español. A pesar de haber introducido en la educación las ciencias y las artes, la enseñanza religiosa y moral seguía en un lugar central. Se extendió la educación básica entre los pobres y se impuso el uso del castellano en las escuelas. Se fundaron la Escuela de Cirugía, la Academia de San Carlos, el Jardín Botánico y el Colegio de Minería. En cuanto a la educación indígena, se establecieron las escuelas de educación básica en los pueblos indígenas, que fueron financiadas por los mismos integrantes de los pueblos. Además se les permitió la entrada en los seminarios y colegios y se quitó la prohibición de su ordenación al sacerdocio.

El siglo XIX y el período independentista fue caracterizado por un estancamiento educativo dado a los diferentes intereses políticos. El primer cambio radical llega en 1867 con la Ley Orgánica de Instrucción Pública, durante el gobierno de Benito Juárez. Esta ley otorgó el carácter de gratuidad y obligatoriedad a la educación primaria, se creó la Escuela Nacional Preparatoria (basada en el positivismo de Augusto Comte) con el objetivo de proporcionar una educación basada en la ciencia. Además al sistema educativo se le otorgó el carácter laico. A partir de esta ley aumentó el número de las escuelas primarias en el país. El período del Porfiriato dejó unos índices de analfabetismo devastadores (más de 70 % de la población no sabía leer ni escribir) y las escuelas primarias en condiciones lamentables pero dejó libre el camino a una educación laica, gratuita y obligatoria. Se crearon cuatro escuelas normales, entre las que destaca la Escuela Normal Nacional que se dedicaba a preparar y educar a los futuros maestros. Por la necesidad de reorganizar a las instituciones existentes y crear nuevas, apoyando la idea de la unificación del sistema educativo y su expansión a todos los sectores de la sociedad para elevar el nivel escolar de la población mexicana, se crearon la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y la Universidad Nacional en 1910. El gobierno centralista y numerosos privilegios otorgados a la educación universitaria, fueron las razones principales del deterioro del sistema educativo básico.

La primera mitad del siglo XX empezó otorgando el grado constitucional al precepto laico, gratuito y obligatorio de la educación. El intelectual José Vasconcelos, fue el que empujó, durante la presidencia de Álvaro Obregón, la creación de una Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo de unificar los criterios educativos y a través de la misma educación unificar la población del país. Durante la época de Vasconcelos se establecieron las bibliotecas comunitarias y las escuelas rurales, se editaron libros de texto gratuitos, se otorgaron desayunos gratuitos y se impulsaron los programas de alfabetización de la población. Su principal contribución es tal vez en el ámbito rural ya que acercó la educación a los campesinos mexicanos. Es también la época cuando México recibe la influencia de las ideas pedagógicas de John Dewey que proponía enseñar al alumno mediante la acción.

Los dos hechos importantes que determinan la educación durante el cardenismo (1934-1940) son el reparto de tierras e industrialización. La característica principal de la educación cardenista es el socialismo y distinción de dos tipos de educación:

una para el campo que se daba a través de la escuela rural y con la presencia de la educación vasconcelista y otra técnica que culmina con la fundación del Instituto Politécnico Nacional con el objetivo de educar a los técnicos que van a promover la industrialización del país. La educación socialista enseñaba a los campesinos la carpintería, ebanistería, sastrería, panadería, primeros auxilios, conservación de alimentos, apicultura, horticultura y otras más. Por la educación socialista también se entendió la lucha contra los terratenientes y la fundación de ejidos. En general, podemos hablar de cuatro objetivos principales de la educación socialista:

1. Integración de la mujer a la vida nacional dándole derechos políticos y económicos. En la escuela se dio la igualdad entre hombres y mujeres.
2. Campañas contra la tuberculosis, parásitos, alcoholismo, juegos de azar y fanatismos.
3. Alfabetización del pueblo.
4. La lucha anticlerical se realiza a través de las orientaciones sociales y los fundamentos de la ciencia. Además se da acceso a otras agrupaciones religiosas, principalmente iglesias protestantes americanas.

La educación socialista fue reemplazada por el nacionalismo en la época de los 40. El nuevo presidente, Ávila Camacho (el último general y primer presidente apoyado por los EE.UU.), suprime del artículo 3.º de la Constitución que la educación será socialista que contribuirá a formar en la conciencia un concepto exacto y racional del universo y de la vida social. Durante la Segunda Guerra Mundial se consideraba que la unidad de los mexicanos era necesaria, así que el programa de la escuela primaria consistía en borrar las desigualdades y formar una nación fuerte. Se fundaron nuevas instituciones de educación superior y se restablecieron las misiones culturales. Los gobiernos que seguían a continuación (los sexenios de Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos) se dedicaron principalmente a incrementar la educación, hacer la sociedad más urbana y mantener la estabilidad social y económica del país. Jaime Torres Bodet, apoyado por el presidente López Mateos, instituyó el Plan de Once Años que tenía como sus objetivos principales la expansión de la educación primaria, la profesionalización de los docentes y la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Este plan logró sus objetivos pero fue criticado por los políticos de la época ya que consideraban que el Plan era la consolidación de un monopolio educativo que le restaba libertad a la educación y

evidenciaba las deficiencias de los planes y programas. La reforma de los métodos, planes de estudio y libros de texto se inició en el sexenio de Luis Echeverría y con el objetivo de impulsar la visión científica, histórica y de convivencia social. El sexenio siguiente de José López Portillo mantuvo la educación como la prioritaria y lanzó un nuevo Plan nacional de Educación que pretendía asegurar la escuela primaria a todos los niños, castellanizar y dar la educación bilingüe a la población indígena, aumentar la oferta educativa y fomentar la educación profesional, elevar la calidad de la educación y promover la lectura y cultura a través de los medios masivos de comunicación. El logro más importante fue el aumento del número de aulas y de los alumnos en la educación básica lo que repercutió en el aumento de la matrícula en las escuelas secundarias.

La crisis económica de los 80 y el terremoto de 1985 que destruyó varias escuelas no solo en la Ciudad de México, sino también en los estados cercanos, fueron las razones principales de la baja calidad educativa y un número elevado de la deserción de los alumnos. La década de los noventa se caracterizó por los cambios en los planes de estudio en la educación primaria, el rezago educativo en las áreas rurales, los recortes presupuestales y un gran crecimiento de las escuelas privadas cuyos graduados empezaron a ser privilegiados para altos puestos. A los finales de los 90 México enfrentaba una baja escolaridad y la gran migración a Estados Unidos y Canadá debido a la devaluación del peso mexicano en 1994 y a exportación de mano de obra agrícola. Se hizo obligatoria la educación básica de 12 años, se estableció el programa de becas, se extendieron los libros de texto gratuitos para secundaria y se renovaron los libros de texto de español y matemáticas.

México empezó el siglo XXI con las promesas del presidente Vicente Fox en hacer hincapié en la enseñanza del inglés y la provisión de computadoras a las escuelas públicas. Hasta empezar el nuevo siglo, México no consiguió renovar su educación y sigue manteniendo una calidad educativa muy baja y el rezago escolar alto. A pesar de que el analfabetismo se ha reducido notablemente, sigue persistiendo el analfabetismo funcional.

5. Educación bilingüe y educación intercultural bilingüe

5.1 Educación bilingüe

Los comienzos de la educación bilingüe se encuentran en Mesopotamia en el año 3000 a.C. cuando los escribas eran instruidos en sumerio y en arcadio. En la actualidad en muchos países se ofrecen los programas de educación bilingüe tanto en las escuelas privadas como en las públicas. La mayoría de estas escuelas ofrecen programas en dos lenguas: la primera, que suele ser la nacional u oficial, mientras que la otra puede ser la lengua indígena, otra lengua oficial, la regional, la lengua de los migrantes o una lengua internacional. En muy pocos países los programas de educación bilingüe se ofrecen en todas las escuelas del país (como es el caso por ejemplo de Brunei, donde las clases se imparten en la lengua malaya y el inglés) y en la mayoría de los casos se opta por ofrecer estos programas a un número limitado de estudiantes.

Los programas bilingües que se ofrecen en México y en Estados Unidos se pueden calificar como los programas de bilingüismo transicional ya que están diseñados para un cierto tiempo y para que los estudiantes reciban la educación en su lengua materna pero únicamente mientras no dominen plenamente la lengua mayoritaria u oficial de cada país.

Brisk (1999) distingue cuatro tipos básicos de los programas bilingües:

- a. programa dual de idiomas
- b. cambio de idiomas
- c. inmersión y
- d. programas de transición.

El *programa dual de idiomas* desarrolla las dos lenguas en el proceso educativo y tiene como objetivo alcanzar el bilingüismo aditivo. Las escuelas que ofrecen este tipo de programas son en general las escuelas privadas destinadas a las élites, como son por ejemplo el Colegio alemán y el Liceo francés. Los programas del mantenimiento de las lenguas de las minorías (por ejemplo el programa de educación navajo-inglés en los Estados Unidos) también entran en este grupo.

El programa bilingüe de *cambio de idiomas* inicia la enseñanza del otro idioma como materia educativa, y gradualmente se cambia hasta que esta segunda lengua no se vuelva un medio de instrucción. Así es el caso de Luxemburgo donde la enseñanza se empieza con alemán y el francés se imparte como una materia más; posteriormente la educación se imparte en francés.

Los programas de *inmersión* fueron desarrollados principalmente en Canadá con el objetivo de promoción del bilingüismo entre los angloparlantes. A los estudiantes se les enseñaba inicialmente en francés, su segunda lengua, durante los primeros tres años. El inglés se introducía gradualmente hasta que no ocupaba 70 % de las materias en los grados de preparatoria. Este modelo de inmersión temprana, ha sido adoptado por varios países del mundo, utilizando siempre la segunda lengua para inmersión y está dirigido a la lengua de la población dominante.

Los programas que prevalecen más en el mundo son los de la *transición*. El resultado de este tipo de programas es el bilingüismo sustractivo (con dominio de la segunda lengua). Esto significa una pérdida de la lengua materna o su desarrollo desequilibrado. Se enseña en la lengua materna de los estudiantes hasta que no desarrollen la competencia en la lengua oficial (ese es el caso de la mayoría de los programas bilingües español-inglés en los Estados Unidos y español-lengua indígena en México).

Se ha intentado medir los programas de educación bilingüe, es decir, se llegaba a medir el bilingüismo y el ideal que se debía alcanzar y se postulaban como “bilingüismo equiparado” (mientras más se equipare el conocimiento de ambas lenguas). Este concepto ha sido criticado por muchos sociolingüistas dado que en primer lugar en muchos de los estudios no se tomaban en cuenta ni los factores económicos ni el desarrollo cognoscitivo de un niño bilingüe. En el segundo lugar, la mayoría de estos estudios se ha centrado en niños de clase media y no se han tomado en cuenta las generaciones de los inmigrantes (segunda, tercera). En fin, la política educativa de “educación bilingüe” puede llevar a resultados diferentes dependiendo de su aplicación concreta.

Igual que en el resto de los países de Hispanoamérica, en México la educación ha servido para implementar la política educativa oficial que se basaba en la asimilación de la población indígena e implementación de la lengua española como la lengua

oficial de facto. Los primeros esfuerzos bilingües con fines de asimilación, surgen en México en los años treinta del siglo XX. En los años 60 y 70 surge un pequeño cambio y empiezan a incorporarse los maestros bilingües en la enseñanza y se promueve el uso del idioma indígena con fines de mantenimiento de la cultura indígena. De todas formas, el enfoque de la educación en México siempre ha sido la adquisición del español como segunda lengua por los niños indígenas.

En los años 80 del siglo pasado, después de la incorporación de la dimensión ética a la política educativa, se hicieron primeras modificaciones en la educación elemental indígena. Se estaban intentando implementar las colaboraciones de los integrantes de los grupos indígenas en el desarrollo de los programas de la educación bilingüe bicultural. A partir de los años 90 del siglo XX, el término “intercultural” ha sido acuñado por las políticas oficiales del país, dado que se considera que este término promueve el respeto y desarrollo de las minorías y actúa contra la discriminación racial.

Los programas actuales de la educación dirigidos a la población indígena parecen a primera vista muy bien diseñados y progresistas hasta cierto punto, pero la teoría y la práctica de la educación bilingüe intercultural suelen diferir mucho en México. Se supone que la educación bilingüe concluye en el sexto grado de primaria, pero en la práctica concluye en el tercer grado cuando los niños dominan ya suficientemente el español. Tal y como lo afirma Crhová (2004: 78) no todos los niños bilingües son atendidos en escuelas bilingües y no todos los niños en las escuelas bilingües reciben la educación en su lengua indígena materna, sino en la disponible. Los problemas que enfrentan las escuelas que ofrecen este tipo de programas son varios. Uno de ellos es la falta del material didáctico en la lengua indígena y en el caso de su existencia, la dudosa calidad de estos materiales. Otro de los problemas es que está aumentando el porcentaje de los maestros “bilingües” mestizos que ya no son realmente bilingües. La instrucción es mayoritariamente en español y el aprendizaje de la lengua originaria recae básicamente en la familia.

En el sector de educación privada en México abundan las escuelas bilingües (sobre todo las de español-inglés) cuyos programas no se discuten ni critican. La mayoría de estas escuelas son anunciadas como bilingües, aunque en realidad solo imparten el inglés como materia. Parece que la etiqueta de “escuela bilingüe” resulta más

atractiva para los padres de los alumnos. Las escuelas bilingües para las élites en México (por ejemplo el Colegio Alemán, el Liceo Francés, el Liceo Italiano, etc.) siguen en su currícula la educación bilingüe hasta la preparatoria y tienen como el objetivo la producción de un bilingüe equiparado o equilibrado. Crhová (2004: 80) concluye que en México existe una paradoja de la educación bilingüe, la cual consiste en que en las escuelas privadas es aceptada como válida pero cuando se convierte en asunto de política pública causa polémicas. Entre los sectores educativos públicos y privados no hay intercambio de información y el prestigio social de los hablantes de ciertas lenguas, igual que el prestigio de la lengua misma, influye en la inclusión de estas lenguas en los programas de enseñanza educativos. Los programas de la educación secundaria en México incluyen un idioma extranjero y se da por hecho que ese idioma es el inglés.

5.2 Educación intercultural bilingüe

La educación intercultural es la respuesta a la realidad multicultural de las sociedades, sobre todo con el fenómeno migratorio presente. Los dos términos que se han difundido y puesto de moda son la *educación multicultural* y la *educación intercultural*. Muñoz Sedano (1999) apunta que la idea de este tipo de educación nace en los EE.UU. en la década de los 70 del siglo pasado y se extendió a Europa a través de la influencia británica.

En sus principios la educación intercultural iba dirigida a los hijos de inmigrantes con el objetivo de mejorar su bajo rendimiento escolar. En los años ochenta se empezó a considerar que la interculturalidad es necesaria para todos los alumnos y no solo para los hijos de inmigrantes extranjeros. Según Besalú (2002) el objetivo de la educación intercultural es preparar a todos los ciudadanos para vivir en sociedades multiculturales.

Los principios pedagógicos de la educación intercultural según Muñoz Sedano (1999) son:

- la formación y el fortalecimiento en la escuela y la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social

- reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada respetando su identidad personal
- reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas, así como su presencia en la escuela
- atención a la diversidad y respeto de las diferencias
- no segregación de los grupos
- lucha contra el racismo y la discriminación
- intento de superar los prejuicios y estereotipos
- comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos.

La educación intercultural pretende que la sociedad conozca y modifique los estereotipos y los prejuicios que tiene de los grupos minoritarios y al mismo tiempo quiere promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y mejoren las condiciones de vida de las minorías étnicas.

Para Barletti (2006) la educación intercultural corresponde a las capacidades que deben desarrollar las personas para afirmar lo que es propio en la manera de ser el pueblo al que pertenecen y para abrirse a lo que es propio en la manera de ser otros pueblos. En este contexto los objetivos de este tipo de educación serían la afirmación de lo propio y la apertura hacia lo otro. Sin la afirmación de lo propio, tampoco se puede afirmar el pasado, que si no se conoce y comprende, no se puede entender el presente. Igual que un futuro no se puede ni construir ni imaginar sin comprender el presente. En este sentido abrirse hacia lo otro significa conocer al otro dentro de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, es decir comprender al otro en su cultura.

La educación intercultural bilingüe (EIB) o educación bilingüe intercultural (EBI) es un modelo de educación diseñado para contextos en los cuales existen dos culturas y dos idiomas. Normalmente se trata de una cultura y lengua dominantes frente a la otra discriminada.

Baker (1993) distingue entre cuatro modelos o tipos de educación en contextos bilingües. Los primeros dos son modelos de asimilación a la lengua mayoritaria, mientras que los otros dos tienen como objetivo el multilingüismo y la multiculturalidad.

Tipo de programa	Lengua materna de los alumnos	Lengua de enseñanza	Objetivo social y educativo	Objetivo lingüístico
Sumersión	Lengua minoritaria	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo en lengua mayoritaria
Transitorio	Lengua minoritaria	Pasa de lengua minoritaria a mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo relativo (bilingüismo substractivo)
Inmersión	Lengua mayoritaria	Bilingüe con importancia inicial de L2	Pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilateralidad
Mantenimiento	Lengua minoritaria	Bilingüe con peso en L1	Mantenimiento, pluralismo y mejora	Bilingüismo y bilateralidad

Tabla 12: Cuatro modelos y tipos de educación en contextos bilingües. Fuente: Baker (1993).

Con el bilingüismo y la educación bilingüe se quiere conseguir que los individuos sean capaces de lidiar con situaciones en las que se requieran intercambios comunicativos, ya sea de negocios, turismo, tecnológicos o de estudios. La educación bilingüe pretende promover el dominio en los dos idiomas: L1 y L2.

A pesar de ser el tipo de educación recomendada por las autoridades educativas en diferentes países del mundo, la realidad es que la educación intercultural bilingüe se queda más bien en la fase de definiciones y principios en vez de reflejarse en un cambio de los currículas escolares. Siguan (1998) afirma que muchas asignaturas (como por ejemplo la geografía, la historia y el arte) se siguen tratando desde la perspectiva de la sociedad receptora y sin integrar a las distintas culturas existentes. Al mismo tiempo a los alumnos extranjeros, migrantes o indígenas se les enseña la lengua de la sociedad receptora a través de aulas de acogida o clases especializadas para que no presenten déficit en alguna asignatura. En el caso de México la situación se agrava aún más ya que las culturas indígenas están representadas en los programas escolares como culturas antiguas que en la actualidad son prácticamente inexistentes. Es decir, se sigue glorificando el pasado indígena, pero se está negando la multiculturalidad actual del país.

En algunas escuelas primarias mexicanas se intenta recompensar este vacío intercultural organizando las actividades extraescolares interculturales, pero no se va más allá de la organización de fiestas y concursos en los que los alumnos que hablen una lengua originaria presenten la poesía en su lengua o muestren los hábitos culturales de su comunidad. Muchas veces a pesar del esfuerzo de los maestros por propugnar la tolerancia y el respeto hacia lo diferente, su poca formación para actuar en situaciones multiculturales y escasez de los materiales didácticos son las razones principales que una educación intercultural y bilingüe en México hoy prácticamente es letra muerta.

Para alcanzar una buena y sólida educación intercultural habría que aumentar los contenidos curriculares sobre diversidad cultural en todos los niveles de la enseñanza, revisar los materiales educativos existentes y elaborar los nuevos, mejorar la formación no solo de los maestros sino también de los padres y del todo el personal del sector educativo. Además este tipo de educación debería ser obligatorio en todas las escuelas y no solo en las que tienen la mayoría del alumnado perteneciente a una comunidad indígena.

5.3 Educación intercultural bilingüe en América Latina

La mayoría de los países latinoamericanos tiene, en mayor o menor grado, una pluralidad cultural y social. Una de las características de estos países es el mestizaje entre los pueblos indígenas, los europeos, los negros africanos que fueron llevados como esclavos y los asiáticos. La educación intercultural bilingüe es una respuesta a la multiculturalidad y el multilingüismo de los países en América Latina.

Hasta hace poco la educación en América Latina estaba orientada a la homogeneización lingüística y cultural. López y Küper (1999) señalan que cuando se habla de la educación de la población indígena en América Latina hay que tener presente que allí las lenguas indígenas fueron utilizadas como idiomas de educación desde los inicios de la invasión europea. Los primeros colegios enseñaban en latín, castellano y en uno de los idiomas indígenas (náhuatl o quechua) a los hijos de la nobleza indígena y de los caciques. Con la proscripción de las lenguas indígenas por

la Corona española a finales del siglo XVIII se abandona la práctica bilingüe y se opta por una educación en castellano.

Abram (2004) considera como el inicio de la educación bilingüe en Latinoamérica el trabajo de los misioneros evangelizadores que usaban folletos y abecedarios mimeografiados. Barnach-Calbó (1997) remite a épocas más recientes, es decir a las primeras tres décadas del siglo XX, cuando se realizaron proyectos autogestionados en las escuelas del Chimborazo, Ecuador, en la escuela Ayllu de Warisata, en Bolivia, en escuelas del altiplano de Puno, en Perú y en México, cuyos proyectos de educación bilingüe se consideran los más antiguos.

López (1998: 51-53) señala la existencia de antiguos estudios que datan de las primeras décadas del siglo pasado y que desafortunadamente no se han recuperado. Como ejemplo menciona unas investigaciones hechas en México durante las décadas de los años 20 y 30 del siglo XX hechas por Brice Heath. Además también parece que se quedaron en el olvido las experiencias en la Escuela Normal de Puno y en el Instituto de Experimentación Educacional, las dos en Perú, que datan de los primeros años del siglo XX. Para él este olvido muestra la invisibilidad de los pueblos indígenas a la que han sido sometidos históricamente. López (1998) intenta rescatar estas iniciativas empíricas de México y Perú que fueron emprendidas por los maestros sensibilizados quienes diseñaron metodologías bilingües innovadoras que dieron unos óptimos resultados.

No hay que olvidar que el apoyo oficial del Estado fue más bien por el interés de utilizar las lenguas indígenas como instrumento para el aprendizaje de la lengua hegemónica. Por eso Abram (2004: 1) afirma que la educación bilingüe empezó en un contexto ideológico de integración y asimilación. Sin embargo, todas esas experiencias iniciales, aisladas y de corta duración durante el siglo pasado en distintos países latinoamericanos, lograron demostrar que era posible mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes indígenas.

En este contexto Fajardo Salinas (2011) distingue tres etapas en la evolución de la educación bilingüe en Hispanoamérica: la primera etapa es una etapa de bilingüismo de transición; la segunda deriva hacia el bilingüismo de mantenimiento, pero sin desaparecer y la tercera desarrolla otras variantes derivadas del bilingüismo de mantenimiento: la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación.

Para unos autores **la primera etapa** empieza a principios del siglo XIX, y con la proclamación de la independencia de los estados latinoamericanos, cuando se impone en la educación el modelo de unificación a base de la cultura criolla y la lengua castellana y portuguesa. El nuevo sistema educativo impuesto fue accesible sólo a las clases privilegiadas criollas y a un número determinado de los mestizos de habla castellana o portuguesa.

También se implementaron las escuelas públicas para las poblaciones indígenas con el objetivo de castellanizar a esa población. El uso de las lenguas indígenas estigmatizaba a sus hablantes como indios y ciudadanos de segunda clase.

Para Fajardo Salinas (2011) esta etapa inicia alrededor de los años 30 del siglo pasado cuando en diferentes lugares de América Latina, varios maestros sensibles a los problemas de los estudiantes indígenas idearon métodos bilingües para enseñarles a leer y a escribir. En México la educación bilingüe surge como alternativa a las políticas de castellanización del gobierno. Este tipo de educación se da gracias al experimento de “La Casa del Estudiante Indígena” iniciado en 1926, en el cual se permitió a 200 jóvenes de distintos grupos indígenas usar su lengua materna en la escuela. Esta experiencia demostró que el analfabetismo era menor en las regiones indígenas donde los maestros utilizaban las lenguas indígenas en el aula. A partir de ahí la educación bilingüe se aceptó como una metodología válida para la integración de la población indígena y se la consideró como un “mal necesario” para lograr la asimilación.

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), con sede en Dallas (EE.UU.), fue la primera institución que desarrolló el modelo de educación bilingüe para los indígenas con el fin de evangelizarlos. Se trata de una organización cristiana sin ánimo de lucro con el principal objetivo de recopilar y difundir la documentación sobre las lenguas menos conocidas con el propósito de traducir la *Biblia* a dichas lenguas. La organización mantiene su propia base de datos, *Ethnologue*, y se centra en sus investigaciones principalmente en las lenguas no escritas. Los programas educativos bilingües que desarrollaron empezaron en México y Guatemala en los años 30 del siglo XX, en el Ecuador y el Perú desde mediados de los 40 y en Bolivia en 1955.

En Bolivia, el ILV fue contratado para educar y castellanizar a la población indígena en las regiones amazónicas. El modelo utilizado en este caso se basaba en el uso de

las lenguas indígenas en los primeros grados de la escuela primaria para facilitar el aprendizaje del castellano y para preparar a los alumnos para una escuela secundaria exclusivamente en castellano.

Otra influencia positiva que ayudó al surgimiento de las posturas críticas hacia la discriminación lingüística fue la de la teoría marxista. Esta teoría llegó desde Rusia a México y bajo el amparo del contexto revolucionario de inicios de siglo y gracias al desarrollo de la psicología, sobre todo las investigaciones alrededor de la naturaleza del lenguaje, el aprendizaje y sus relaciones con el desarrollo cognitivo, se aportaron los argumentos a favor del uso de la lengua materna en la educación temprana.

A principios de los años 40, en la reunión de los Estados americanos en Pátzcuaro, México, se fundó el Instituto Indigenista Interamericano, con el objetivo de reconocer en el ámbito continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos de alfabetización. Se tuvo en mente la necesidad de asimilar a las poblaciones indígenas a las lenguas hegemónicas (español y portugués). Según López y Küper (1999: 28), la educación bilingüe surgió en aquel momento como

“modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir de un tercer o cuarto grado.”

Esta orientación dio inicio a la educación bilingüe estatal en México y Perú.

Barnach-Calbó (1997: 23) señala que las características de la educación bilingüe en esta primera etapa fueron la escasa dimensión y cobertura de los proyectos, el carácter experimental y diverso en cuanto a los enfoques metodológicos y técnico-operativos, el aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares y de las instancias oficiales, el hecho de no formar parte de políticas educativas definidas y por carecer de apoyo financiero gubernamental nacional y como consecuencia a lo último, la dependencia de los apoyos de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales lo que afectaba su continuidad. Pero para el autor la característica principal de la educación bilingüe en esta primera etapa es la descoordinación entre diversos proyectos.

Se podría decir que **la segunda etapa** de la educación bilingüe empieza en los años 60 y 70 cuando aparecen los primeros programas educativos bilingües sin un

objetivo explícito de castellanización. En aquel momento surge un tipo de educación realmente en función de los derechos de las lenguas indígenas y sus hablantes, con la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, porque se busca mantener la presencia de la lengua materna en toda la vida escolar, desde la niñez hasta la juventud (Fajardo Salinas, 2011). Fajardo Salinas (2011) indica que se trataba de los proyectos educativos alternativos que se distanciaron de la política castellanizante y que fueron amparados por la cooperación externa e internacional, con el propósito de poner en práctica otras formas de enseñanza bilingüe.

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú, desarrolló un programa piloto para el quechua hablado en Quinua, en el departamento de Ayacucho. Gracias a los esfuerzos de esta Universidad, durante la Reforma Educativa Peruana de 1972, se definió la Política Nacional de Educación Bilingüe. El Perú fue el primer país latinoamericano que reconoció un idioma indígena, el quechua, como lengua oficial. Pero eso fue solo un acto simbólico y en las escuelas no cambió nada hasta 1993. Ese año, Perú reconoce en su legislación que todas las lenguas indígenas son idiomas de uso oficial en las regiones en las que se hablan. Su ejemplo lo sigue el Ecuador en 1999.

En México, en 1973 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). La DGEI forma parte de la SEP (Secretaría de Educación Pública) y va dirigida a los indígenas, ya que incorpora el uso en la educación de los 68 idiomas indígenas reconocidos oficialmente. La Ley Federal de Educación de México de 1983 propone como objetivo en el artículo 5.3

“alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”.

Hay que tener en cuenta que todos estos programas fueron desarrollados como educación bilingüe en transición y como bilingüismo substractivo. Se puede afirmar que su objetivo era contribuir a la difusión del castellano como lengua común. Algunos programas fueron proyectos experimentales y de duración limitada, ya que fueron patrocinados por la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (US – AID).

En los años 70, con el desarrollo de los movimientos indígenas y la reflexión sobre el multilingüismo, aparece el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas

nativas, que incluye no solo los aspectos lingüísticos sino también los culturales. Fue evidente la necesidad de considerar las diferencias no solo lingüísticas sino también en la vida cotidiana, las tradiciones y los conceptos del mundo. A partir de ahí es cuando los países latinoamericanos empiezan a ser vistos como países plurilingües y multiculturales. Los años 70 fueron marcados principalmente por las investigaciones sobre las lenguas y las culturas autóctonas y el problema de la pluralidad cultural y social de los países latinoamericanos, empezó a tomarse en serio.

Warleta Fernández (1994) señala que la escuela castellanizante tuvo varias dificultades en el ámbito rural, dado que el niño indígena que solo hablaba su lengua materna no podía asimilar bien los conocimientos impartidos en español y se aburría y perdía interés en acudir a la escuela. Por lo tanto, a partir de los años 70 es cuando empieza a hablarse de la educación bilingüe bicultural, la cual pretende proporcionar una formación y una capacitación en dos culturas a través de dos lenguas, sobre la base del respeto hacia ambas.

A partir de los años 80 se habla de una educación bilingüe intercultural y una educación intercultural bilingüe en la mayoría de los países de América Latina, a excepción de México, que se incorpora a esta corriente en la siguiente década. Ruth Moya (1998) señala que hay que matizar las diferencias de significado entre estas dos denominaciones. Para ella el biculturalismo es una modalidad que nace con las propuestas de educación indígena pero todavía de transición y asimilación cultural, ya que remite al manejo de dos sistemas culturales relacionados con dos sistemas lingüísticos, pero desde la perspectiva de que uno será siempre el dominante. La noción de interculturalidad, según Fajardo Salinas (2011) emerge gracias a los cambios en la forma de entender la diversidad cultural, que pasó de considerarse un problema a ser un recurso, con lo cual se complementa el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo con la propuesta de una relación dialógica entre dos lenguas y dos culturas. En este contexto, Moya (2007) define la educación intercultural como

“una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal.

[...] una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los

educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito.

[...] una referencia a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos y a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida.”

En la actualidad no existe un programa de la educación bilingüe que se autodenomine como bicultural y se optó por la noción de la interculturalidad.

Para los años 90, tal y como lo indica Fajardo Salinas (2011), se consolidó el reconocimiento de la pluralidad étnica y lingüística en las constituciones de casi todos los países. Barnach-Calbó (1997) identifica tres pasos en el proceso del reconocimiento educativo de la población indígena:

1. la oficialización, que significa el reconocimiento en la legislación
2. la institucionalización, que representa la incorporación al sistema administrativo
3. la generalización de la educación intercultural bilingüe que pone en marcha esa modalidad educativa a nivel horizontal (geográficamente) y vertical (en los niveles educativos).

La oficialización se ha dado directamente en las cartas constitucionales o indirectamente a través de las reformas educativas. La etapa de institucionalización es la que conlleva ciertos riesgos, dado que se hay peligro que a este tipo de educación se le de un estatus de programa o proyecto. Bolivia fue el primer país que llevó este tipo de educación al resto de los niveles educativos y no se quedó como la mayoría, en los niveles básicos.

La tercera etapa correspondería a principios del siglo XXI. López y Küper (1999) contabilizan 17 países donde se ha desarrollado algún tipo de educación bilingüe: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guayana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela.

Se considera que en la actualidad coexisten dos modelos de la educación bilingüe (López, 1997; Abram, 1999; Fajardo Salinas, 2011):

1. La *educación bilingüe de transición*, donde la lengua materna es un recurso temporal para facilitar y agilizar la transición al conocimiento, dominio y uso de la lengua oficial y la cultura hegemónica. Se trata de un bilingüismo sustractivo que relega la lengua materna a la lengua puente, donde la cultura se incluye curricularmente en términos de folklore.
2. La *educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo*, denominada así porque se mantiene la lengua materna en el resto de la vida escolar para potenciar el bilingüismo aditivo, ya que la introducción de la segunda lengua no sustituye la primera. El marco político es el pluralismo cultural, orientado a la aceptación positiva de la diversidad y al desarrollo integral del alumno bilingüe.

Abram (2004) destaca varios modelos educativos que son claramente diferenciados. El primero, el de la *educación bilingüe intercultural*, integra dos lenguas y culturas de forma dialógica, en igualdad de jerarquía. El segundo modelo sería el de la *educación indígena o endógena* que organizan las propias comunidades indígenas. Los ejemplos para este tipo de educación serían la Escuela Maya en Guatemala y la educación aborígen en Argentina. En Colombia se originó la variante de *etnoeducación*, que correspondería a la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo. El tercer modelo es llamado *educación intercultural* que solo trata de integrar al currículo elementos de otras culturas y algunas nociones sobre otras lenguas. Este tipo de educación se implementa en Ecuador, Guatemala y Nicaragua.

Los principios de la educación intercultural bilingüe se basan en los principios de libertad, pluralidad cultural y desarrollo pleno de la personalidad y a la vez se propone una relación de intercambio entre la cultura tradicional indígena y el resto de la sociedad. El objetivo de este tipo de educación, según Warleta Fernández (1994), es formar a ciudadanos que no solo pueden comunicarse en las dos lenguas, sino que participen de modo efectivo en el desarrollo de su grupo étnico, de la región y del país. De ahí la integración en los sistemas educativos latinoamericanos la lengua materna de las poblaciones indígenas en los primeros cursos escolares y de adultos y

el español o el portugués como segunda lengua, hasta que en los cursos superiores estas lenguas puedan convertirse en el vehículo de la enseñanza.

Barnach-Calbó (1997) afirma que la educación intercultural bilingüe debe partir de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción para que pueda conseguirse una identificación plena con ella y al mismo tiempo que se les facilite la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta manera se consigue una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo. Si a través de la educación se garantiza la continuidad histórica de las culturas originarias y su visión del mundo, la escuela puede convertirse en una institución útil, capaz de motivar a los niños indígenas.

El español es lengua oficial en 19 países de América. Bolivia y Paraguay reconocen otros idiomas junto con el español como lenguas nacionales, mientras que Nicaragua y Perú dan oficialidad a otras lenguas en determinadas zonas del país. Ecuador, el Salvador, Guatemala y Perú declaran constitucionalmente que las lenguas indígenas forman parte de la cultura nacional. Aquí cabe destacar que Bolivia fue el primer país iberoamericano que asumió la concepción de interculturalidad en su legislación educativa, obligándose de esta manera a construir un sistema educativo intercultural y participativo que dará el acceso a la educación a todos los bolivianos sin discriminación alguna (Barnach-Calbó, 1997).

Las leyes que reconocen derechos lingüísticos y culturales están promulgadas en muchos países pero en la mayoría de ellos la educación intercultural bilingüe no alcanza a la mayoría de las poblaciones indígenas y se aplica solamente en la educación primaria. En Bolivia, Colombia, Ecuador y México, la educación intercultural bilingüe comprende a toda la población indígena, mientras que en el Paraguay comprende a la población de todo el país. En Bolivia se discute el modelo de doble vía: el aprendizaje obligatorio de por lo menos un idioma originario para toda la población nacional. La educación intercultural bilingüe en Perú es fuertemente criticada por la Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural por ser solo un puente a la castellanización y monoculturalización.

Según la Asociación, la educación debería ser un sistema educativo propio de los indígenas y organizado por los maestros y sabios indígenas junto con sus pueblos.

En México, Perú y Bolivia, la educación intercultural bilingüe está bajo control del Ministerio de Educación. En Ecuador fue administrada por las organizaciones indígenas regionales organizadas en ECUARUNARI (Confederación Kichwa del Ecuador) y CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) desde un acuerdo entre el gobierno y el movimiento indígena y la creación de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) en 1988. Los indígenas nombraron a los maestros y directores, diseñaron el programa y escribieron los libros de texto. Sin embargo, según las investigaciones en 2008, aún no se ha logrado el cambio en el retroceso de los idiomas indígenas. Desde febrero de 2009, la educación intercultural bilingüe en Ecuador está bajo la autoridad del gobierno y se recortó la autonomía del movimiento indígena en los asuntos educativos.

En el nivel educativo superior como un ejemplo emblemático está la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y El Caribe (UII), abierta en 2007 con los fondos indígenas. Después de tres años de organización el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe creó una Red de Centros Académicos Asociados (Red UII)¹⁵ con la participación de nueve países (Bolivia, Chile, Colombia, Nicaragua, Perú, Costa Rica, Ecuador, Guatemala y México) y varias universidades de América Latina, el Caribe y Europa. Esta universidad tiene como el objetivo formar profesionales para el tratamiento de temas y asuntos indígenas e interculturales en sus respectivas sociedades. En los últimos años la UII ha logrado posicionarse con solidez gracias a la creciente demanda de su oferta educativa y la inserción de sus egresados en cargos o proyectos relacionados con el campo político de forma directa o indirecta (Fajardo Salinas, 2011).

En México existen nueve universidades interculturales que son respaldadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esas universidades están ubicadas en los estados de México, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán y

¹⁵ www.reduii.org [consultada en abril de 2014].

Sinaloa. Todas ellas forman parte de la Red de Universidades Interculturales (Redui)¹⁶.

Los logros de la educación intercultural bilingüe son en primer lugar la reducción del índice de alumnos que repiten el año escolar y el aumento de los años de permanencia en la escuela. En segundo lugar, enriquece los modelos de la educación latinoamericana, aportando elementos nuevos y novedosos de aprendizaje y enseñanza cómo atender a grupos y poblaciones cultural y lingüísticamente diferentes (López, 1997; Abram, 2004).

Fajardo Salinas (2011) concluye que para que la modalidad de educación intercultural bilingüe sea exitosa, se requiere la participación de las comunidades beneficiarias en la toma de decisiones. También hace falta potenciar el bilingüismo en todos los ámbitos de la vida social y pública. Además hay que adecuar el currículo porque no puede haber un solo modelo de la educación intercultural bilingüe para todos los pueblos ni para todos los países.

6. Educación indígena en México

6.1 La educación para los indígenas en la Colonia

El período de la Colonia, especialmente los siglos XVI y XVII se caracterizan por la coexistencia de dos visiones en cuanto a la población indígena. Por una parte se difundió la política de segregación la cual asignaba a los indígenas como una raza inferior a los colonizadores y por lo tanto los indígenas carecían de ciertas habilidades morales e intelectuales. Por otra parte, los misioneros católicos difundían el catolicismo y la castellanización entre la población indígena, convencidos de sus capacidades de adquirir nuevos valores. De ahí que los franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas difundían sus creencias y la educación a través de las escuelas eclesiásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización (Bertely, 2002). De todos modos la conversión religiosa no fue totalmente exitosa. Los indígenas de las comunidades alejadas simulaban su conversión al catolicismo a

¹⁶ www.redui.org.mx [consultada en abril de 2014].

través del sometimiento al bautizo. Este hecho les ayudó a la hora de negociar y mantener el control comunal sobre sus tierras.

A la hora de evangelizar a los indios el problema que se presentaba era la comunicación. Para que los indígenas puedan entender y aceptar el catolicismo, los evangelizadores se vieron obligados a aprender las lenguas indígenas. Así que los franciscanos alfabetizaron el tarasco, el otomí y el matlatzinca, los dominicos el zapoteco y el mixteco y los agustinos transcribieron el huasteco (Von Wobeser, 2011).

Von Wobeser (2011) señala que dentro del esfuerzo por catequizar a los indígenas e introducirlos al mundo hispánico, destaca la formación de escuelas de primeras letras. La primera fue fundada en 1523 en Texcoco y la siguieron la de la Ciudad de México, las de Tlaxcala, Huejotzingo, Cuahuatlán y Tepotzotlán. Estas escuelas dividían a los niños en dos categorías: La primera fue formada por *los niños del común* que eran la mayoría y que acudían a las clases en la mañana impartidas en los patios y por la tarde regresaban a casa a ayudar a sus padres. Se les enseñaba a leer y escribir en lenguas indígenas, a contar y a cantar, a ejercer un oficio (por ejemplo herrería, carpintería, albañilería, sastrería, zapatería, etc.) y en las escuelas agustinas aprendían a tocar y fabricar algún instrumento musical. La segunda categoría consistía de *los hijos de los principales* (hijos de la nobleza indígena) asistían a estas escuelas por las mañanas y por las tardes, se les enseñaba el catecismo, aprendían a leer, escribir, aritmética, música y canto. Las niñas nobles recibían una instrucción religiosa y se les enseñaba a bordar y tejer y ser buenas esposas y madres cristianas.

A mediados del siglo XVI se fundaron los estudios de enseñanza media y superior para los indígenas, donde se impartían las clases de gramática latina, teología, retórica, lógica, filosofía y música. Estas escuelas fueron atendidas por los mejores estudiantes de los hijos de la nobleza y un cierto número de ellos se convertía luego en sacerdotes. El resto se desempeñaba como escribanos, copistas, maestros de latín, traductores e investigadores.

Los métodos utilizados a la hora de transmitir los conocimientos religiosos a los indígenas fueron a través de las pinturas, catecismos con dibujos en vez de palabras, danza, teatro y música.



Catecismo de dibujos de fray Pedro de Gante, siglo XVI

Ilustración 3: Catecismo de dibujos de fray Pedro de Gante del siglo XVI. Fuente: Tanck de Estrada (2002).

En 1585 el III Concilio Mexicano prohibió la ordenación de los indígenas como sacerdotes con el objetivo de desanimar los esfuerzos para promover los estudios avanzados para los indígenas dado que ya no podían llegar a ser sacerdotes de la iglesia católica. A pesar de esta prohibición, algunos indígenas asistieron a la Universidad de México para estudiar filosofía, gramática latina, derecho y medicina. La segunda orden del III Concilio Mexicano consistió en realizar la evangelización en las lenguas indígenas y al mismo tiempo enseñar el castellano a la población indígena. Esta orden chocó con la opinión del Consejo de Indias en España. Las autoridades peninsulares criticaban la conservación de las lenguas indígenas porque creían que así se propiciaba la idolatría y la superstición y que además la habilidad de hablar una lengua indígena por los sacerdotes perjudicaba el nombramiento de los clérigos ibéricos mejor calificados para los puestos en el Nuevo Mundo. Felipe III optó por la posición del III Concilio Mexicano y permitió la evangelización en las lenguas indígenas junto con la enseñanza del castellano.

Tanck de Estrada (2002) señala que las cédulas reales posteriores al siglo XVII reiteraron el doble mandato: la colocación en las doctrinas de sacerdotes que supieran las lenguas indígenas y el fomento de la enseñanza del castellano a los indígenas. En la práctica, hubo tres hechos importantes que ayudaron en la divulgación del castellano entre los indígenas. El primero fue la situación demográfica que propició la extensión del castellano en lugares donde la población indígena no era tan numerosa en relación con los mestizos y criollos. El segundo se relaciona con los contactos entre los grupos sociales dado que la participación de la población indígena en los mercados, obras de construcción, haciendas, minas o

trabajos de servicio en las casas aumentaban su dominio del español. Por último, el intercambio de documentos y declaraciones legales igual que la asistencia a las escuelas contribuyeron al mayor uso del castellano entre la población indígena.

Durante el reinado del último rey de Habsburgo, Carlos II, se impuso la enseñanza del castellano en las escuelas y se obligó a toda la población indígena a aprender a leer y escribir. También se cambió el financiamiento de las escuelas que dejaron de ser financiadas por las autoridades virreinales y se ordenó a pagar a los maestros con los fondos de los ingresos municipales de los pueblos indígenas. Se establecieron por primera vez las escuelas para las niñas indígenas en las poblaciones con mayor número de habitantes y se fomentaron las escuelas a las autoridades civiles locales (los alcaldes mayores) porque ellos fueron los supervisores de las cajas de comunidad de los pueblos de indios, de donde se pagaba a los maestros (Tanck de Estrada, 2002).

Otro estímulo a la educación indígena fue la revocación de la prohibición para la ordenación sacerdotal de los indígenas en 1725. Se considera que los tres colegios internos para indígenas sirvieron para su preparación para ocupar puestos eclesiásticos, políticos y civiles, además de los seminarios diocesanos fundados al final del siglo XVII que disponían de becas para los seminaristas indígenas: el Colegio en Parras en Coahuila, el Colegio en San Luís de la Paz y el Colegio de San Javier en Puebla.

6.2 Educación indígena en el siglo XVIII

Según Tanck de Estrada (2002) para poder entender la educación indígena en el siglo XVIII hay que tener en cuenta la estructura y funciones de los indígenas en la Nueva España. La base de la estructura política y administrativa del virreinato consistía en tres tipos de asentamientos humanos reconocidos en la legislación: las ciudades y las villas de españoles (aproximadamente 70 en el siglo XVIII) donde se encontraban ayuntamientos o cabildos y los pueblos indios (unos 4000) donde el cabildo se llamaba *la república*.

El pueblo de indios era una entidad corporativa, reconocida legalmente, con gobernantes indígenas electos anualmente. Los oficiales de *la república* eran el

gobernador, el alcalde, el regidor, el aguacil mayor y el escribano, y se encargaban de recolectar el tributo, supervisar las tierras de comunidad y los fondos de la caja de comunidad, administrar justicia para crímenes menores, financiar y dirigir las principales fiestas religiosas, representar a los pueblos legalmente y ser testigos de los testamentos de los indígenas. Los oficiales se elegían anualmente.

Tanck de Estrada (2002) resume la educación indígena del siglo XVIII en diez puntos principales:

1. La diferencia principal de la educación indígena en el siglo XVIII fue que los maestros eran hombres laicos y no frailes que fueron financiados por los padres de familia y las cajas de comunidad y los cuales además de enseñar la doctrina cristiana, enseñaban a leer y escribir el castellano.
2. Las cédulas reales pasaban el financiamiento de las escuelas a las cajas de comunidad y permitían la ordenación de los indígenas al sacerdocio.
3. En un primer lugar la corona impulsó la fundación de escuelas en los pueblos a través de los obispos, pero a partir de 1773, el gobierno civil, y bajo la supervisión de los virreyes, se encargó de la educación de los indígenas.
4. Cambia el nombre de las instituciones educativas: de la escuela de doctrina cristiana a la escuela de lengua castellana y a partir de 1786 se decía simplemente “escuela”, con el significado de “escuela de primeras letras”. Este término fue utilizado en los tres tipos de asentamientos humanos reconocidos legalmente.
5. Para los finales del siglo XVIII, la Iglesia ya no tenía la injerencia en las escuelas en los pueblos indígenas.
6. La enseñanza se impartía en castellano y lengua indígena y los maestros eran españoles, mestizos, mulatos e indígenas. Había una preferencia por los maestros bilingües por parte de la población indígena.
7. La resistencia de los indígenas a la escuela se basaba en el hecho de no querer pagar la escuela de sus cajas de comunidad. En la escuela se resentía la ausencia de sus hijos como ayudantes en la agricultura.
8. La fiscalización del gobierno de las finanzas municipales de los pueblos indígenas introdujo varios cambios: el gasto mayor en los pueblos era para el maestro de escuela y las fiestas religiosas bajaban al segundo lugar. Se

redujeron los gastos autorizados para tener dinero sobrante que se utilizaba como donativos y préstamos para las guerras de la monarquía.

9. Se calcula que en 1803, 26 % de los pueblos indígenas tenían la escuela de primeras letras financiada por las cajas de comunidad.

10. Hay pocos datos sobre el desarrollo educativo en los pueblos indios.

Para los indígenas de la Nueva España, no era extraño enviar a sus hijos a la escuela dado que desde el siglo XVI los niños recibían diariamente durante una o dos horas de la mañana la enseñanza catequística en la parroquia, generalmente en la lengua indígena. Lo que cambió a mediados del siglo XVIII era que además de la enseñanza religiosa se incluía el castellano, la lectura y a veces la escritura. El horario de las clases era más largo y los maestros eran pagados por las cajas de comunidad o los padres de familia (Tanck de Estrada, 2002). La escuela en sí no era un edificio construido especialmente, sino más bien era un cuarto en la vivienda del maestro. En algunas comunidades las clases se daban en el cabildo, edificio ubicado en la plaza central donde se reunía *la república* o los maestros y alumnos se reunían en las salas de casas alquiladas, en moradas vacías, en la casa del párroco, en la portería de la iglesia y en haciendas.

La educación indígena era parecida a la de las escuelas en las ciudades españolas. El aula tenía pocos útiles y textos escolares y el grupo de cuatro o seis niños compartían la cartilla y el catecismo. Los alumnos estaban divididos en dos grupos: “los de leer” (los pequeños) y “los de escribir” (los más grandes). La costumbre de aquel entonces en el mundo occidental fue primero enseñar a leer durante dos o tres años y solamente después, a los nueve años, se enseñaba a escribir. El resultado de este tipo de enseñanza fue que muchos niños abandonaban la escuela una vez haber aprendido leer y firmar su nombre y por consecuencia hubo más personas que sabían leer que escribir (Tanck de Estrada, 2002).

Para enseñar a leer se utilizaba el método de deletreo que consistía en enseñar primero la pronunciación de cada letra del alfabeto. Luego se aprendía a deletrear las sílabas de dos letras, tres, y cuatro letras, pronunciando cada letra y luego el sonido de la sílaba. Este método se seguía utilizando hasta los principio del siglo XIX cuando

se introdujo el método de silabeo¹⁷. Los niños leían el catecismo del siglo XVI de Jerónimo Ripalda y aprendían de memoria las preguntas y respuestas que llevaba el catecismo. Existían muchas versiones de este catecismo en varias lenguas indígenas. Otros libros utilizados en la enseñanza de los indígenas fueron el *Catecismo breve* del jesuita Bartolomé castaño y la *Doctrina breve* del sacerdote Antonio Vázquez Gastelu. Después de leer el catecismo, se leía el libro *Catón*, que estaba escrito en verso o prosa con consejos morales basados en las enseñanzas del antiguo estadista romano Catón. En 1818 se publicó el *Silabario de la lengua mexicana*.

En 1784 los gobernantes indígenas de Tlatelolco y Tenochtitlán financiaron la reimpresión de la biografía de *Salvadora de los Santos, india otomí*. Este libro fue supuestamente escrito por el jesuita Antonio de Paredes y fue publicado originalmente en 1762. El propósito de reimpresión de este libro fue para promover en los niños el orgullo de tener como antepasado a una mujer venerada como santa y para que sirviera como el libro de texto en las escuelas. El libro relataba la vida de la india otomí, Salvadora Ramírez, quien ayudó a unas mujeres a establecer un beaterio carmelita en Querétaro. La indígena se dedicaba a recolectar donaciones, realizar las curaciones con plantas medicinales y dar consejos para lograr mayor moralidad y piedad. Dado que el libro *Vida ejemplar de Salvadora de Los Santos, india otomí* fue financiado por las cajas de comunidades indígenas y distribuido gratuitamente en las escuelas, se le puede considerar como el primer libro de texto gratuito en México. El libro fue distribuido durante 37 años (de 1784 a 1821) y, tal y como lo afirma Tanck de Estrada (2002), fue la primera y única biografía de una persona indígena escrita por un americano y publicada en el Nuevo Mundo, desde el siglo XVI hasta bien entrado el siglo XIX.

En cuanto a la escritura, se enseñaba el estilo manuscrito y se empleaban plumas o cañones fabricados de las alas de pájaro y tinta hecha de huizache y vinagre. En las clases de aritmética se enseñaba a sumar, restar, multiplicar y dividir y en algunas escuelas se incluían las fracciones. Las clases de música y canto gregoriano, preparaban a los niños indígenas para participar en las ceremonias eclesiásticas.

¹⁷ El método del silabeo fue introducido en México en 1808, en Chiapas, por el fraile dominico Matías de Córdoba, quien adaptando las ideas del suizo Juan Enrique Pestalozzi propuso que los alumnos siempre pronunciaran sílabas y no el nombre de las letras (Tanck de Estrada, 2002).

Se consideraba que lo aprendido en la escuela va a servir a los jóvenes para participar en las ceremonias del culto sagrado, el manejo de los fondos de las cajas de comunidad y en liderazgo en el pueblo en los puestos civiles y religiosos.

6.3 Educación indígena en el siglo XIX

El siglo XIX y la guerra de independencia eliminaron las Leyes de Indias que otorgaban derechos, obligaciones y un estatuto legal a los pueblos lingüística y culturalmente distintos. Los conflictos entre los liberales y conservadores por consolidar el Estado nacional de México pusieron la educación para los indígenas en un segundo plano. Las instituciones educativas de la época se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas que no incluían a los indígenas. El liberalismo se definió como asimilativo e hizo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917. Las características del siglo XIX fueron la promoción de la propiedad privada, la desamortización de los bienes eclesiásticos y comunales, la castellanización y la expansión de la instrucción popular en los pueblos (Bertely, 2002).

Además de la consolidación de la independencia de México, el siglo XIX fue caracterizado por la industrialización del país durante el porfiriato. La industrialización porfiriana no modificó radicalmente a las sociedades rurales tradicionales. Bertely (2002) señala que en algunas entidades del país se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevara su nivel intelectual, moral y estético, era necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases, en orden de importancia y del centro a la periferia. Una demanda escolar baja resultaba en pocos maestros, escuelas unitarias y de medio tiempo. Una demanda alta equivalía a muchos maestros, educación variada y la escuela de tiempo completo.

Las escuelas se clasificaban en las de primera, segunda y tercera clase y se diferenciaban entre ellas en cuanto a la calidad de los edificios, la amplitud, el número de habitaciones, la orientación, la ventilación, la iluminación y las condiciones higiénicas. Las escuelas de las capitales contaban con las mejores condiciones para la enseñanza. Las escuelas de tercera clase tenían patios de tierra y pésimas condiciones higiénicas. Además las escuelas de segunda y tercera clase

tenían muchos problemas de pago a los maestros, dado que los mismos maestros sufragaban el traslado a las comunidades. Todo esto tuvo como el resultado el poco atractivo de la escuela para la población indígena y la escasa participación escolar de los alumnos que vivían en las regiones periféricas del país.

Los métodos, los contenidos y los tiempos escolares en las escuelas de segunda y tercera clase fueron reducidos y adaptados. Estas reducciones se justificaban por las dificultades en la enseñanza del español a los indígenas y el escaso número de maestros. La mayoría de los maestros consideraba los programas oficiales en los dos primeros años sobrecargados y sugerían la concentración de la enseñanza en el lenguaje. La reducción de los programas a la enseñanza del castellano no consideraba la lengua nativa de los alumnos como base para el aprendizaje escolar (Bertely, 2002). Los maestros compartían la idea de que el monolingüismo de los alumnos indígenas exigía postergar la atención al resto de las materias y que había que concentrarse en la enseñanza de la lengua nacional.

No solo el área del lenguaje sufrió las reducciones. En aritmética los contenidos se redujeron a la enseñanza del cálculo elemental, verbal y objetivo y se restringió el aprendizaje a las unidades, decenas y centenas, ilustradas a partir de problemas fáciles de casos comunes en la vida doméstica.

Los tiempos de enseñanza también eran diferentes en las escuelas de tiempo completo y las unitarias. En las escuelas de tiempo completo, tal y como lo observa Bertely (2002), las clases del primer año duraban quince minutos y se trabajaba dos horas y media por la mañana y dos horas en la tarde. El segundo año eran veinte minutos y un total de tres horas por la mañana y dos en la tarde. Las clases del tercer año ocupaban treinta minutos, acumulando cinco horas y media al día y las clases del cuarto curso, con la duración de treinta minutos por clase, acumulaban seis horas de enseñanza por día. Dos maestros o perceptores estaban con los alumnos del tercer y cuarto grado, mientras que dos ayudantes tenían a su cargo los alumnos del primero y segundo grado. Por las mañanas se impartían las clases del español, aritmética, enseñanza intuitiva, ciencias naturales, agricultura, historia y geografía y por las tardes caligrafía, dibujo, instrucción cívica, moral, canto y labores de mano para las niñas.

En las escuelas unitarias, cuando los niños y las niñas asistían por la mañana y por la tarde a la escuela, el maestro impartía clases simultáneas a diferentes grados escolares y fragmentaba el tiempo en los segmentos extremadamente breves. El recreo se justificaba solo cuando se veían fatigadas las facultades de los alumnos (Bertely, 2002).

6.4 La educación para los indígenas en el siglo XX

A partir de la Revolución mexicana, el papel del indígena salta por primera vez a la esfera pública, surgen los primeros problemas y a través de las organizaciones indigenistas se replantea la idea de identidad nacional mexicana.

Tal y como lo hemos visto en los apartados anteriores, las primeras escuelas tenían como objetivo “mexicanizar” a los indígenas y se les enseñaba a hablar, leer y escribir en castellano y a realizar las operaciones básicas y más usadas de aritmética.

La Casa del Estudiante Indígena se estableció en la Ciudad de México en los años 20 con el objetivo principal de reunir en una institución a jóvenes indígenas de diversos grupos étnicos para instruirlos. Este experimento al final fracasó porque los estudiantes al terminar los estudios en el internado, rechazaron regresar a sus comunidades para impulsar el cambio cultural.

El primer empuje al mejoramiento integral de los pueblos indígenas y la educación en el medio rural llega con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. En la misma época se crearon las Casas del Pueblo con el propósito no solo de alfabetizar la comunidad indígena, sino también aumentar la producción de la comunidad, fomentar la cooperación y perfeccionar las industrias locales. Las Casas se convirtieron años más tarde en la escuela rural mexicana. Las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena son otras instituciones que enseñaron artes y oficios a los miembros adultos de la comunidad. Por la parte indígena, estos intentos fueron concebidos como una imposición más.

En los años treinta se empieza a prestar más interés a los problemas de los indígenas en la educación. Es el momento en el que se nota la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua

materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta (sobre este método y sus características principales se hablará más en el siguiente apartado). Con la llegada del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) a México en los años 30 y la creación del Instituto Indigenista Interamericano en 1940, se da el fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas. Ahora el objetivo consiste no solo en promover la educación en las comunidades indígenas, sino también en fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, etc.

En los años cincuenta destaca el aumento de promotores y profesores bilingües, las escuelas albergues, los internados, la creación de cartillas, etc. Los años sesenta fueron marcados por la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Se elaboraron también guías didácticas para los maestros y se inició la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a trabajar en sus comunidades de origen. A finales de los años setenta y principios de los ochenta se realizó una serie de textos en más de veinte lenguas indígenas que fueron llevados a la práctica educativa.

Lo interesante es que los indígenas no estaban presentes en la elaboración de esas políticas educativas que se diseñaban lejos de las comunidades y que iban dirigidas a ellos. Con las críticas al proceso de etnocidio que pretendía destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal (Stavenhagen, 1988: 12), se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica de México. Se optó por rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos. Las lenguas indígenas se proclamaron como lenguas nacionales y se promovió la educación bilingüe bicultural. La creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 fue la respuesta a las presiones de los maestros y promotores bilingües sobre el secretario de educación y es de ahí que el modelo educativo bilingüe bicultural se legitimó.

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) tomaba como enfoque la educación indígena como un asunto nacional y no solo como un asunto indígena. Con la EIBB se pretenden crear las condiciones necesarias para enriquecer la identidad de cada cultura y de la sociedad en general. El bilingüismo y el

biculturalismo significan aprender a manejar dos lenguas y desarrollarse en dos culturas (Coheto, 1988: 232).

Después de la creación del DGEI y la implementación de la educación bilingüe para los indígenas hubo muchos estudios que escribieron sobre las ventajas de una educación especialmente diseñada para los indígenas. Un diagnóstico al Programa para Abatir el rezago educativo (PARE) mostró las condiciones precarias en las que trabajaban las escuelas en las comunidades indígenas a finales del siglo XX. A mediados de los años noventa solo dos quintas partes de los niños que hablaban una lengua indígena sabían leer y escribir a los siete años y, de ellos, solo el 70 % en edad escolar cursaba la escuela primaria. Además de cada cien hablantes en lengua indígena, aproximadamente 24 eran los que egresaban de este nivel educativo (Bertely, 2002). Las razones de deserción o no asistencia a la escuela eran económicas y por falta de las escuelas en las comunidades indígenas.

El resultado de las políticas educativas para los indígenas en el siglo XX, según Bertely (2002) fue paradójico. Por un lado se reconoció la diversidad lingüística y étnica del país, mientras que por el otro lado se institucionalizó una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador. A lo largo del siglo los indígenas habían sido considerados incapaces de decidir sobre lo que para ellos significaba una educación pertinente y de calidad.

Como consecuencia de las reformas constitucionales de principios de los noventa, el término bicultural fue modificado por intercultural. Según la Constitución y la Ley General de Educación, la educación que proporciona el Estado Mexicano hoy en día tiene que considerar el carácter pluricultural y multilingüístico de los mexicanos. El artículo cuarto de la Constitución Política señala el carácter pluricultural del país y establece el compromiso de la ley para proteger y promover las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social de los pueblos indígenas. La Ley General de Educación establece en el artículo 7 que la enseñanza de la lengua española como lengua nacional se hará sin olvidarse del valor e importancia de la promoción y protección del desarrollo de las lenguas indígenas. Según el artículo 38 de la Ley, la educación básica (preescolar, primaria y secundaria)

“tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país.”

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), la población mexicana es mayoritariamente mestiza y de habla hispana. Actualmente se habla de más de diez millones de personas de procedencia indígena en México, que están distribuidas en 24 estados. Como hemos visto, esta población se integra en más de 62 grupos étnicos y habla al menos 78 lenguas y variantes dialectales. En algunos estados existen varios grupos étnicos, como por ejemplo en Oaxaca, donde existen 14 grupos. El tamaño de cada grupo es diferente y algunos son tan reducidos que se estima que pueden desaparecer en el futuro.

El mayor problema del Estado a la hora de ofrecer a este grupo los servicios educativos es la dispersión de la población indígena. Según el informe de UNESCO-IBE, los servicios de educación inicial y primaria se ofrecen actualmente a 47 pueblos indígenas, en 24 estados. El informe también menciona que en 1996-1997 existía un total de 16 592 escuelas de educación preescolar y primaria indígena en México con la matrícula de 728 100 alumnos y 29 163 docentes. En 2004-2005 la matrícula total en las escuelas primarias indígenas fue de 837 143 alumnos en 9 777 escuelas con 29 879 docentes.

En 1997 se inició el proceso de construcción de un modelo de educación intercultural bilingüe adecuado a las necesidades educativas específicas de este grupo. Para apoyar este proceso, durante el año lectivo 1996-1997 se avanzó en la elaboración de libros de texto y materiales didácticos en diversas lenguas y dialectos y en español. Aquí hay que destacar el avance en la elaboración de los libros de texto gratuitos para primaria en 52 lenguas y la edición de 18 nuevos títulos de estos libros para el segundo ciclo (tercero y cuarto grado). En los estados de Guerrero, Baja California, Chihuahua y Veracruz se puso en marcha durante 1997 el proyecto piloto de talleres para adultos en espacios públicos. El objetivo de los talleres era fomentar la lecto-escritura y la producción de textos en lenguas indígenas entre las diversas etnias. Los primeros resultados mostraron que los participantes descubrieron con interés que se puede leer y escribir en su lengua. La experiencia de este proyecto podría servir como otra posible vía para fomentar la práctica de la escritura en lengua indígena.

Los diferentes informes mencionan que los esfuerzos realizados hasta ahora son solo el inicio y que aún es necesario y urgente mejorar la calidad y el aprendizaje de los niños de estas comunidades. La modalidad bilingüe intercultural también requiere mayores recursos económicos y humanos.

7. La enseñanza del español a la población indígena de México y los libros de texto gratuitos

En el apartado anterior hemos visto que a pesar de todas las dificultades, existe un acuerdo en que para la educación de los pueblos indígenas no hay alternativa a la enseñanza de las dos lenguas, la nativa y el español. A favor del bilingüismo se utiliza el argumento de que así los pueblos indígenas tienen la posibilidad de defender sus intereses y derechos y la información auto-controlada sobre aspectos culturales que les parezcan útiles para integrarlos a sus culturas. Para que la educación bilingüe no influya negativamente en la identidad étnica, hay que establecer una relación de igualdad entre las lenguas en la comunidad étnica e individualmente en cada hablante del grupo étnico, o de superioridad de la lengua nativa. Zimmermann (2004) señala que el bilingüismo como meta educativa no debe ser el instrumento de asimilación cultural y lingüística. El objetivo de la educación bilingüe intercultural consiste en el desarrollo de la propia cultura, la cohesión del pueblo y el uso de la propia lengua. En este sentido el español adopta el estatus social y político de *koiné*, de lengua vehicular y psicológicamente de segunda lengua. El uso del español se restringe a ciertos dominios comunicativos y por eso, según Zimmermann (1999, 2004), la alfabetización debe empezar con la enseñanza de la escritura de la lengua materna, es decir la indígena. La enseñanza de la segunda lengua tiene que empezar cuando la primera ya tiene una base sólida. En este sentido gana la relevancia el proceso de alfabetización y de desarrollo de la escritura en las lenguas indígenas, ya que muchas de ellas tradicionalmente se conservaban únicamente por vía oral.

7.1 La enseñanza de las lenguas indígenas

Actualmente, en la enseñanza existen diferentes metodologías que pueden aplicarse no solo en la enseñanza de las lenguas como español, portugués, inglés o francés, sino también en la enseñanza de las lenguas indígenas. Zimmermann (1999, 2004) insiste en que lo fundamental en la enseñanza de una lengua indígena es la creación de una actitud frente a la lengua propia. Esta actitud debe ser tal que el alumno pueda valorarla como lengua propia y patrimonio de su pueblo. A partir de ahí Zimmermann (2004) destaca los siguientes puntos relevantes en la enseñanza de las lenguas indígenas:

- La enseñanza debe desarrollarse en lengua indígena.
- La enseñanza de la lengua indígena debe hacerse en los niveles oral y escrito.
- Se deben elaborar ejercicios de redacción y ortografía en lengua indígena.
- La redacción de textos debe incluir varios géneros de textos.
- No debe restringirse a la enseñanza de *habilidades* de la lengua, sino que se tiene que incluir la enseñanza de *conocimientos cognitivos* (en forma de conocimientos básicos de lingüística y de gramática pedagógica para niños y adolescentes) sobre la lengua indígena.
- Por el hecho de que las lenguas indígenas, en muchos casos, no presentan un corpus de textos escritos, material didáctico indispensable, se tiene que recurrir a otras fuentes. Aquí pueden desempeñar un papel determinante los escritores indígenas y los ancianos de la comunidad indígena.
- Se debe prestar atención al peligro de una supuesta ventaja de los modernos medios de comunicación oral. Es indispensable el manejo del lenguaje escrito porque permite profundizar en la conciencia lingüística.

Al terminar la primaria, los alumnos que ingresaron como monolingües en lengua indígena deberían haber alcanzado un nivel de proficiencia en las cuatro habilidades en español. Sin duda, un bilingüismo equilibrado al terminar la escuela primaria no se consigue.

Un punto importante en cuanto a la enseñanza de las lenguas indígenas es la inexistencia de los maestros del sistema educativo indígena que tengan nociones sobre la enseñanza del español como segunda lengua. El profesorado especializado en la enseñanza del español como segunda lengua ha sido formado para trabajar con los extranjeros y estos métodos jamás han sido utilizados en la educación indígena. Esto se debe probablemente al hecho de que los indígenas siempre han sido considerados como primitivos e inferiores al resto de la población.

Otro hecho interesante es que las personas que desean aprender una lengua indígena como segunda lengua, la mayoría descendientes de hablantes que no aprendieron de manera natural, no cuentan con profesores que hayan sido formados para enseñarles. En la mayoría de los casos se trata de las personas hablantes de una lengua indígena que no están calificados y no saben enseñar su lengua materna. Además los espacios para aprender dichas lenguas son escasos y en algunas partes del país casi imposibles de encontrar.

7.2 La enseñanza del español

En el pasado, en la educación bilingüe e intercultural se ha prestado mayor atención a los problemas de cómo enseñar la lengua indígena que a la enseñanza del español. Creo que la enseñanza del español a los indígenas no debe ser la misma que la enseñanza para niños hispanohablantes nativos. Hace falta elaborar una pedagogía específica de la enseñanza del castellano para niños y niñas indígenas tomando en cuenta la situación sociopolítica históricamente desarrollada y compleja entre los pueblos amerindios y la “sociedad nacional”. Zimmermann (2004) cree que la meta principal de la EIB no es formar individuos bilingües y biculturales, integrados en dos culturas, algo que, según él, casi nunca se logra, sino individuos con raíces sólidas en su propia cultura y con buenos conocimientos de la otra cultura.

Respecto a lo dicho anteriormente, Zimmermann (2004) sostiene que el español tendría que enseñarse como segunda lengua y con las metodologías respectivas, que no son las del español como lengua materna. Se necesita una enseñanza con una sensibilidad cultural para evitar una imagen de superioridad y de inferioridad respectiva. En este sentido no hay que olvidarse de los niños mexicanos

hispanohablantes: la educación intercultural implica también un cambio en los contenidos para los niños hispanohablantes, que tienen que educarse con el objetivo de tener respeto y orgullo por las culturas y lenguas indígenas.

7.2.1 Los métodos de enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas

La enseñanza del español a los indígenas empezó con la conquista. La castellanización y la cristianización iban juntas. Por una parte, los grupos religiosos consideraban que el método ideal era predicar el catecismo en lenguas aborígenes con el propósito de suavizar la resistencia de los pueblos indígenas. Por otra, las órdenes reales imponían la enseñanza de la lengua castellana y la destrucción de todo lo indígena, ya que se consideraba pagano. Los conquistadores decidieron cristianizar a través de las lenguas de prestigio como por ejemplo el maya o el náhuatl, que sirvieron como lengua franca para los hablantes de lenguas menores. En el siglo XVII se prohibió la enseñanza del español para los indios y surgieron dos corrientes políticas fuertes: la indigenista y la hispanista. Las dos corrientes entraron en un debate prolongado en el que, para unos, los indios eran uno de los males del país y por eso había que terminar con sus costumbres y retraso; los otros, en cambio, defendían el indigenismo ya que en él veían la identidad mexicana y sostenían que el español era la lengua impuesta por el conquistador. En el siglo XIX el Estado Liberal estableció que la responsabilidad de la educación debería pasar a los municipios, y se propuso hacer una división política territorial por fronteras lingüísticas, junto con un programa de educación bilingüe. De esta manera se pretendía incorporar a los pueblos indígenas en procesos democráticos, pero no se logró. En los años posteriores se pretendió eliminar las lenguas nativas. En el discurso oficial de estado se señaló que la poliglosia era un obstáculo para la propagación de la cultura oficial, es decir occidental, y se pensó en un solo tipo de escuela en la cual se enseñara solo en español permitiendo a los indios comunicarse en su lengua solamente mientras adquirían el castellano. En esa época más del 80 % de la población indígena vivía en el campo y los programas educativos no llegaron a muchos de ellos. Gracias a esto pudieron conservarse muchas lenguas indígenas.

Con los cambios sociales en México entre 1921 y 1975 se idearon nuevos programas oficiales para integrar a los pueblos indígenas a través de programas globales que

consideraban aspectos antropológicos, económicos, educativos y lingüísticos. Se implementaron diferentes programas y proyectos educativos para las zonas rurales, como por ejemplo programas bilingües o cursos de capacitación de un gran número de profesores. También se crearon institutos lingüísticos como el Departamento de Asuntos Indígenas, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Interamericano de Desarrollo de las Culturas Indígenas, etc.

En cuanto a las metodologías que se empleaban para lograr una castellanización eficaz, surgieron dos posiciones principales: la que propone castellanizar sin hacer uso de la lengua materna y la que sostiene que la enseñanza de una segunda lengua se beneficia si en las primeras etapas del proceso se hace uso de la lengua materna. La primera posición ha dado paso a lo que se conoce como métodos directos o de inmersión. La segunda posición ha producido propuestas que se conocen como métodos indirectos o de sustitución. La historia de la educación indígena en México oscila entre ambas posiciones dependiendo de los diferentes momentos históricos, las políticas educativas y las investigaciones en el campo de adquisición de segundas lenguas.

Hasta ahora en México se han elaborado solo dos métodos para castellanizar: *Juegos para aprender español*, de Mauricio Swadesh (conocido como “método Swadesh”), y el Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas (conocido como método “IISEO”), desarrollado por el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca. El primer método se inscribe dentro de la tendencia de castellanización indirecta o por sustitución; el segundo se considera el método directo o de inmersión.

El método Swadesh surge a partir del interés de este lingüista por los temas de alfabetización. *Juegos para aprender español* se propone como un método para la enseñanza oral del español a hablantes de lenguas indígenas cuyo objetivo principal es proporcionar al alumno el dominio fluido y permanente del español. Los antecedentes de este método se encuentran en la concepción que el autor tenía sobre el lenguaje, en sus experiencias como maestro de idiomas durante la Segunda Guerra Mundial, así como en las que obtuvo como director del Proyecto Tarasco, donde la castellanización se planteaba como una etapa posterior a la alfabetización en lengua indígena. Una de las principales características de este método es su adaptabilidad. El

método se puede adaptar a los individuos que se van a castellanizar, a la lengua de estos y al entorno sociocultural en el que viven. Se concibe como un método práctico en dos sentidos: porque presenta situaciones de la vida cotidiana y porque su metodología se basa en la práctica constante de las expresiones. Es un método indirecto porque la lengua materna es, en las primeras etapas, el medio de comunicación básico. En la medida en que la enseñanza del español va avanzando, se prevé un menor uso de la lengua materna hasta lograr la completa castellanización de los alumnos.

El método IISEO tiene una base parcialmente contrastiva. Parte del supuesto de que el hablante tendrá mayor dificultad en aprender una estructura de la lengua meta si esta estructura es marcadamente diferente de su correspondiente en la lengua materna del adquirente. Dada la situación multilingüe en México, el contraste no se efectúa biunívocamente entre cada una de las lenguas indígenas y el español, sino que se toman todas las lenguas indígenas como un solo bloque que se contrasta en la lengua meta, es decir, se fundamenta en criterios internos del español que toman en cuenta una serie de rasgos en los que todas o la mayoría de las lenguas indígenas difieren del mismo.

La propuesta Swadesh tiene fundamentos lingüístico-antropológicos, mientras que el método IISEO tiene una base lingüístico-psicológica. En el método Swadesh el lenguaje es visto como un sistema funcional cuyo principal propósito es comunicar la experiencia humana, y esto solo puede suceder en sociedad. Esta actividad humana adquiere diferentes manifestaciones en las distintas lenguas habladas por los diversos grupos sociales; por lo tanto, el habla y la lengua son culturales. Esta es la concepción cultural que está detrás de los *Juegos para aprender español*. Cada juego está pensado como la puesta en escena de un evento comunicativo real. Se trata de una situación en la que el niño tiene que aprender a comunicarse con personas que no solo hablan una lengua distinta de la suya, sino que representan otra cultura. Los temas que se tratan son, por ejemplo, la compra-venta, la relación médico-paciente, etc.

El método IISEO se basa en la hipótesis contrastiva: se considera que las estructuras de la lengua meta que coinciden con las estructuras correspondientes de la lengua origen son asimiladas con mayor facilidad como resultado de “transferencia

positiva”, en tanto que las estructuras que difieren presentan mayor dificultad y dan origen a errores que son vistos como el resultado de una transferencia negativa o interferencia entre las dos lenguas. Se ha dicho que los métodos con base contrastiva enfocan los sistemas lingüísticos contrastados, no el proceso de adquisición como tal. Según esta posición, la adquisición está relacionada con el procesamiento de significados lingüísticos, no con la estructura de los sistemas. Lo que importa no es la estructura lingüística en sí, sino la forma en que el aprendiz trata con ella.

7.3 Libros de texto gratuitos de Educación Intercultural Bilingüe

La Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (Conaliteg) fue fundada en 1959 por el entonces presidente Adolfo López Mateos con el objetivo de producir libros de texto gratuitos, y cumplir el mandato constitucional de la gratuidad de la educación básica. El Conaliteg depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La distribución de estos libros comenzó en los años 60 y desde entonces han sido rechazados por una parte de la sociedad, que considera que se deja el conocimiento en manos del Estado. Hoy se producen más de 200 000 libros de texto para educación preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria e indígena (en 55 lenguas). Hay diferentes tipos de libros: los destinados a toda la población para todas las materias y en idioma español y los destinados a las poblaciones indígenas con la redacción bilingüe: español y una de las 33 lenguas indígenas y 55 de sus variantes.

Los libros de texto gratuitos destinados a la población indígena, salieron por primera vez a la luz en 1994 en 33 lenguas más las variantes dialectales y se dividieron no por año sino por ciclos escolares, que mostraban al indígena en un papel protagónico (Greaves Laine, 2011). Esos libros de texto no son una traducción de los textos redactados en español y los contenidos fueron definidos por equipos de maestros bilingües. Se intentó presentar en ellos una cosmovisión y una manera de actuar diferente al resto de la sociedad. En libros abundan ilustraciones que, según Greaves Laine (2011), expresan, en mayor o menor grado, la identidad propia de cada grupo.

Todos los libros se diferencian entre sí. Así que unos constan de dos libros, de los cuales uno comprende las lecturas en la lengua indígena y le permite al niño reflexionar sobre las lecturas, contestar preguntas y experimentar la redacción libre

en su propia lengua. Otros inducen al alumno a llenar espacios con la palabra adecuada. Los contenidos están divididos en las siguientes temáticas: la familia, la comunidad, el trabajo, la escuela, el tianguis, la higiene, la salud, costumbres y tradiciones y valores nacionales. Tal y como lo observa Greaves Laine (2011) la familia está presentada como una unidad económica autosuficiente y las ilustraciones muestran una intensa convivencia familiar en un mismo espacio doméstico en donde reina la armonía entre todos. El resto de los hábitos y valores corresponden a los que se difunden al resto de la sociedad: respeto a los padres y mayores, responsabilidad, cumplimiento en el trabajo, orden y limpieza, aseo personal y lealtad a la patria.

La comunidad se presenta como una sociedad igualitaria que no distingue clases sociales y donde los intereses de la comunidad predominan sobre los individuales. El hombre es representado como el proveedor de la familia y la mujer como ejecutora de los trabajos de la casa. La familia es también parte de la comunidad que se distingue por su cultura y lengua.

Dado que la productividad fundamental representada en estos libros es la agricultura y el maíz como el cultivo principal, se observa una actitud de respeto a la naturaleza y una vinculación profunda con la tierra. La industria no aparece representada. La identidad étnica está representada a través de las ilustraciones de ritos, fiestas, música y danza y el tema común en los textos es el intercambio comercial en el mercado o tianguis.

En cuanto a las figuras representadas en los libros, Greaves Laine (2011) destaca la del anciano como símbolo de la tradición, conocimiento, la experiencia y guía en el cumplimiento de las costumbres. Otras figuras que aparecen son las del curandero como representante de la medicina tradicional y la del maestro que promueve la permanencia y el cambio y sirve como puente entre la sociedad indígena y el resto de la sociedad del país.

Además de estos contenidos regionales, los textos incorporan principales acontecimientos y personajes de la historia de México con el objetivo de reforzar el concepto de pertenencia a una nación mexicana. El progreso se representa en algunos libros a través de la luz eléctrica, clínicas de salud, edificios escolares, caminos y vías de comunicación, medios de transporte, mercados y tiendas. Lo más importante, según Greaves Laine (2011), es que en ningún libro se muestra la explotación de

unos sobre otros, sino se refuerza el trabajo colectivo. Además la familia indígena es la que con su propio esfuerzo logra sobrevivir manteniendo su cultura y su tradición.

Las vistas previas de los libros de texto gratuitos destinados a la enseñanza de los indígenas, utilizados en la enseñanza de español y disponibles en la página *web* de la SEP, muestran una problemática que tiene tres vertientes: la variedad dialectal en la que están redactados, la inadecuación de los contenidos y la ineficiente distribución.

Respecto a la variedad dialectal, el problema es explícitamente grave. En el caso de la lengua náhuatl concretamente, lo que se observa es que los libros de texto se diseñan bajo una sola visión de la lengua y pensando en español, sin reconocer sus variantes lingüísticas, lo que muchas veces implica que el maestro abandone su uso porque simplemente no se siente representado. En otras ocasiones el profesor no domina la misma variante lingüística porque es originario de otra población donde existe un habla distinta. Esto genera contradicciones entre los contenidos del libro y la realidad oral que no puede resolver, y el profesor en muchas ocasiones se decide por el español. En mi opinión, la escuela no debería pretender estandarizar ni imponer una variedad sobre otra. La forma en cómo el niño indígena habla en casa debe considerarse válida y la función de la escuela es hacerle saber que se puede escribir y enseñarle a hacerlo. Si se sigue una perspectiva descriptiva y no prescriptiva de la variedad, el niño valorará positivamente la lengua en general y su variedad en particular.

Aquí también hay que mencionar las carencias de la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos que produce materiales en lenguas indígenas que no necesariamente reflejan los estilos discursivos de cada lengua. Por ejemplo, no es lo mismo enseñar a leer y escribir a niños que provienen de culturas con una tradición oral que viven en ámbitos no letrados. Esto es, los cuadernos de trabajo en lenguas indígenas siguen el mismo patrón que el usado para niños castellanohablantes.

La mala distribución de los libros de texto, especialmente para los territorios más apartados de la capital, es otro punto débil. Esta es la razón principal por la que hasta hace poco ha sido posible descargar el libro en formato pdf de la página oficial de la SEP. Los maestros se encontraban con el problema de que no les llegaban ejemplares suficientes para todos los niños o simplemente no les llegaban los materiales dirigidos a los maestros. El uso de estos libros es obligatorio en las escuelas, pero es

muy habitual llegar a mitad del curso sin ciertos materiales. Dado que actualmente desde la página *web* de la SEP ya no es posible descargar estos materiales gratuitos para la enseñanza de los idiomas, muchos profesores y padres han dirigido sus quejas a la Secretaría. De momento se pueden ver vistas previas de los libros, pero esta posibilidad dentro de poco también va a desaparecer de la *web*.

La inadecuación de contenidos en estos libros me parece que es una de las principales preocupaciones de los profesores indígenas. Los textos no están adaptados al entorno al que van dirigidos. En el libro de texto que se destina a los alumnos mixtecos en la ciudad de Tijuana, Baja California no se reconoce la particularidad de este estado por ser fronterizo y por no ser el territorio autóctono de la lengua mixteca. Tampoco aparecen las cosas y conceptos con los que los niños están en contacto y que son inherentes al contexto fronterizo en el que vive, como por ejemplo lugares representativos de la ciudad (Centro Cultural Tijuana, el monumento al presidente Juárez), un tipo de transporte público exclusivo de la ciudad (calafías), la moneda extranjera de curso corriente en la región (el dólar), etc.

Muchos profesores y directores de las escuelas han propuesto en varias ocasiones la edición de un compendio de materiales específico para cada estado y la comunidad donde trabajan. Actualmente, el Estado no tiene la intención de cambiar o introducir modificaciones en este sentido. Esperemos que en un futuro acepten estas propuestas que podrían difundirse y actualizarse fácilmente para cada estado y cada comunidad indígena utilizando las ventajas de las nuevas tecnologías.

A los niños indígenas el español se les enseña igual que al resto de los mexicanos, es decir, como si fuera su primera lengua. Muchas veces depende de la voluntad y la habilidad del maestro poner mayor esfuerzo para que los niños indígenas aprendan español de una manera más adecuada a su situación lingüística.

De todo lo expuesto más arriba, podemos concluir que hace falta urgentemente llegar a un consenso sobre la pedagogía y los métodos que se van a utilizar en la enseñanza del español a los hablantes de las lenguas indígenas. Enseñar español como segunda lengua en las comunidades indígenas se podría concebir como otro tipo de discriminación. Creo que lo más importante, y en eso estoy de acuerdo con

Zimmermann, es que la educación intercultural bilingüe desarrolle a los individuos con raíces sólidas en su propia cultura y con buenos conocimientos de la otra. Cómo y de qué manera se va a conseguir este objetivo debería ser discutido cuanto antes.

QUINTA PARTE

ACTITUDES HACIA LA LENGUA

1. El concepto de *actitud lingüística*

En 1970, Rebeca Agheysi y Joshua Fishman destacaron la importancia de los estudios sobre las actitudes lingüísticas en la sociolingüística. Esos estudios son esenciales para conocer más profundamente asuntos como la elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de las lenguas. Las actitudes influyen también en los procesos de variación y cambio lingüísticos que se producen en las comunidades de habla: una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, mientras que una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y al olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico.

La gran parte de la literatura sobre el estudio de las actitudes proviene de la sociología y la psicología social. Ambas disciplinas le dieron diversas formulaciones teóricas y metodológicas en función de los intereses teóricos y de investigación de los autores.

Para Moreno Fernández (2009: 177-178) la *actitud lingüística* es una manifestación de la actitud social de los individuos, que se refiere tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad. Al hablar de la “lengua” se incluyen diferentes tipos de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes. Las actitudes lingüísticas tienen que ver con las lenguas mismas y con la identidad de los grupos que las manejan. La relación entre lengua e identidad se manifiesta en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas y sus usuarios. Podemos resumir que las actitudes lingüísticas son las opiniones, ideas y prejuicios que tienen los hablantes con respecto a una lengua.

Otro concepto que se relaciona con las actitudes lingüísticas es *la identidad*. Para Moreno Fernández (2009: 178), *la identidad* es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro. Él define la identidad de dos maneras: de forma *objetiva* y *subjetiva*. La identidad definida de forma *objetiva* está compuesta por las instituciones y las pautas culturales que le dan personalidad, mientras que si se define de forma *subjetiva*, se antepone el sentimiento de comunidad compartido por todos sus miembros y la idea de diferenciación respecto a los demás. Una variedad lingüística puede ser interpretada como un rasgo definidor

de la identidad y por eso las actitudes hacia los grupos con una identidad determinada son en parte actitudes hacia las variedades lingüísticas usadas por esos grupos y hacia los usuarios de tales variedades.

Moreno Fernández (2009: 179) afirma que las actitudes lingüísticas son actitudes psicosociales. Los numerosos estudios de actitudes han mostrado que lo que a menudo provoca diferencias de actitud es la posición de los grupos sociales o etnolingüísticos. Ante esta situación, H. Giles y sus colaboradores (1979) proponen dos hipótesis generales:

1. La *hipótesis del valor inherente*, que plantea la posibilidad de comparar dos variedades y de que alguna de ellas sea considerada como mejor o más atractiva que la otra.
2. La *hipótesis de la norma impuesta*, que sostiene que una variedad puede ser valorada, por sí misma, como mejor o más atractiva que otra si es hablada por un grupo con mayor prestigio.

Sus investigaciones confirmaron la segunda hipótesis y demostraron que una misma variedad puede ser objeto de actitudes positivas o negativas dependiendo de la valoración que se haga del grupo en que se habla: las actitudes suelen ser manifestación de unas preferencias y unas convenciones sociales acerca del estatus y el prestigio de los hablantes (Edwards 1982). Los que dictan la pauta de las actitudes sociolingüísticas de las comunidades de habla habitualmente son los grupos sociales más prestigiosos, más poderosos socioeconómicamente, y por eso las actitudes suelen ser positivas hacia la lengua, los usos y las características de los hablantes con mayor prestigio y la posición social más alta.

Para la formación de la actitud lingüística, los factores decisivos suelen ser el nivel de estandarización de la lengua (codificación y aceptación) y su vitalidad. Es posible encontrar ejemplos de hablantes de variedades minoritarias que tienen una actitud negativa hacia su propia lengua; generalmente eso ocurre cuando esas variedades no les permiten un ascenso social, una mejora económica o cuando les imposibilitan el movimiento por lugares o círculos diferentes de los suyos.

Dentro de lo que generalmente se consideran actitudes, podemos encontrar diferentes conceptos. La *conciencia lingüística* (la disposición sobre el propio sistema, sobre

otros o sobre la particular relación que se establece entre diferentes lenguas) es una de las bases de la actitud lingüística. Otros conceptos que se apuntan son: cuestiones de prestigio, nociones socioculturales, económicas e incluso políticas que trascienden al sistema y que afectan a quienes lo usan. Fasold (1984) reconoce que la propia actitud con respecto a una lengua conlleva ineludiblemente una valoración sobre su supervivencia. Las consecuencias directas de la conciencia lingüística son *seguridad* (cuando lo que el hablante considera como correcto o adecuado coincide con los usos espontáneos del mismo hablante) o *inseguridad lingüística del hablante* (surge cuando tal coincidencia disminuye o desaparece).

Las actitudes lingüísticas se han estudiado desde dos puntos de vista: uno *mentalista*, de naturaleza psicosociológica, y otro *conductista*. En la concepción *conductista*, el análisis se efectúa a partir de las opiniones de los individuos acerca de las lenguas, mientras que en la concepción *mentalista*, la actitud está considerada como un estado mental interior, es decir, la variable que interviene entre un estímulo que recibe el individuo y su respuesta frente a él. El enfoque conductista permite la observación directa de las conductas objetivas, la experimentación empírica, ya que las actitudes no son introspectivas. Es relativamente sencillo constatar las opiniones de los hablantes con respecto a cualquier cuestión social o lingüística. El enfoque mentalista no permite la observación directa porque la actitud se conceptualiza como un estado mental, una introspección. El enfoque más generalizado es el mentalista. A pesar de los problemas metodológicos que llevan asociados, las actitudes como estado mental permiten cierta predictibilidad, nos dejan construir patrones sistemáticos, mientras que el enfoque conductista presenta nula predictibilidad.

La sociolingüística actual se centra en los estudios de las actitudes lingüísticas que pertenecen a las tres categorías (Crhová, 2004):

- a. las que se orientan hacia la lengua (se reporta cómo perciben los usuarios de ciertos idiomas o variantes lingüísticas: pobres, bonitos, feos, restringidos, etc.).
- b. las que tienen que ver con la comunidad lingüística y las ideas estereotipadas hacia una lengua en particular o sus variantes (este tipo de estudios se preocupa por la lengua o las variantes lingüísticas en su contexto social y se

toman en cuenta el uso situacional, el multilingüismo y las actitudes hacia los hablantes de diferentes lenguas.

- c. las relacionadas con la implementación de diferentes tipos de actitudes lingüísticas (se describen diferentes tipos de comportamiento lingüístico o actitudes hacia la lengua y se tratan temas como la selección de la lengua en las comunidades multilingües, la planeación lingüística y la inteligibilidad dialectal).

2. Los componentes de las actitudes lingüísticas

Los defensores mentalistas afirman que las actitudes lingüísticas implican la presencia de varios elementos o subcomponentes: una *valoración* (componente afectivo), un *saber o creencia* (componente cognoscitivo) y una *conducta* (componente conativo). Los psicólogos conductistas ven en la actitud un elemento único a menudo afectivo o de valoración (Osgood y Fishbein 1957).

La mayoría de los psicólogos interpreta la actitud como una entidad compleja y afirman la existencia de diferentes discrepancias para determinar cómo se relacionan entre sí estos conceptos, y todos ellos con la actitud. Las propuestas psicociológicas más conocidas sobre los componentes de la actitud y sus relaciones son las de W. Lambert (1964), M. Rokeach (1968) y M. Fishbein (1965).

Lambert (1964) considera que la actitud está formada por tres elementos: *la creencia, la valoración y la conducta*. Los tres elementos se sitúan en el mismo nivel: la actitud lingüística de un individuo es el resultado de la suma de sus creencias y conocimientos, sus afectos y su tendencia a comportarse de una forma determinada ante una lengua o una situación sociolingüística.

Rokeach (1968) interpreta la actitud como un sistema o conjunto de creencias (creencia 1, creencia 2, creencia *n*): la actitud depende de lo que se cree acerca de un objeto sociolingüístico. Cada una de estas creencias está formada por la suma de los tres componentes: el *cognoscitivo*, el *afectivo* y el *conativo*. Es decir, unos conocimientos, unas valoraciones y unas conductas pueden dar lugar a un sistema de

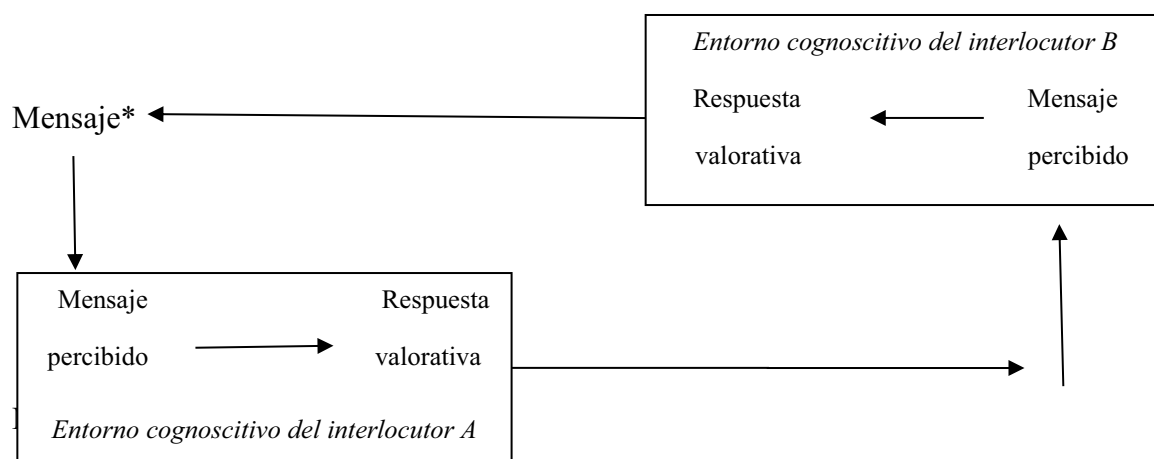
creencias del que se ha de desprender una actitud lingüística concreta (Moreno Fernández, 2005: 181). Estos tres componentes pueden no interactuar armoniosamente. Las actitudes abiertamente expresadas pueden esconder creencias encubiertas. Las presiones sociales o el contexto social pueden provocar mecanismos de defensa. Así, un profesor indígena que pertenece al subsistema de educación bilingüe en donde le han estado repitiendo constantemente que la lengua indígena es valiosa y que hay que rescatarla, puede que exprese una actitud favorable pero pensar que en el fondo no sirve y demostrarlo con la conducta al no enviar a sus hijos a la escuela bilingüe, por ejemplo, o utilizar la lengua indígena en las clases solo para llamar la atención o regañar a sus alumnos.

Fishbein (1965) opina que las lenguas, las situaciones o los hechos lingüísticos dan lugar, por separado, a actitudes y a creencias. Las actitudes están formadas por un componente de naturaleza afectiva y se fundamentan en la valoración subjetiva y sentimental que se hace de un objeto. Junto con esta valoración, pero en un plano diferente, la creencia está formada por un componente cognoscitivo y un componente de acción o conducta.

Street y Hooper (1982) prefieren las explicaciones en las que se concede más importancia al dinamismo del modelo que a la relación estructural de sus componentes. Ellos proponen un modelo de valoración del habla basado en los juicios de valor y en los usos lingüísticos de los interlocutores. Los procesos cognoscitivos y de conducta son determinados por tres variables:

1. Los conocimientos recibidos y los prejuicios de los hablantes (estereotipos, procesamiento de la información, características de la personalidad, expectativas sociológicas).
2. Las características del habla, del mensaje (acento, dialecto, elementos paralingüísticos).
3. Las intenciones de los interlocutores.

Con estos elementos, los autores construyen el siguiente modelo:



*Componentes del mensaje que incluyen elementos convergentes y divergentes (acomodación del habla).

Ilustración 4: Modelo de valoración del estilo de habla según Street y Hooper (1982).

Como se puede observar en la ilustración 4, el proceso empieza con la transformación de un mensaje, que incluye elementos de acomodación del habla, en un mensaje percibido. La percepción pone en marcha una respuesta valorativa. Este paso se produce dentro de un entorno de conocimientos o saberes sociales en el que influyen factores como las características sociales de los interlocutores (edad, sexo, etc.) o los juicios personales sobre unos hechos lingüísticos y paralingüísticos. Según los autores, en la interacción comunicativa se produce una adaptación o igualación del habla a las características del mensaje recibido, siguiendo la línea de la “teoría de la acomodación del habla”.

Desde el punto de vista sociolingüístico, destaca la opinión de López Morales (1993) sobre los componentes de las actitudes lingüísticas. Para él, la actitud está dominada por un rasgo y por lo tanto se identifica con un solo componente: el conativo. López Morales separa el concepto de “creencia” del concepto de “actitud” y los sitúa en un nivel diferente: las creencias dan lugar a actitudes diferentes que a su vez ayudan a conformar las creencias junto a los elementos cognoscitivos y afectivos, teniendo en cuenta que las creencias pueden estar basadas en hechos reales o pueden no estar motivadas empíricamente. La relación entre creencia y actitud se representa de la siguiente manera:

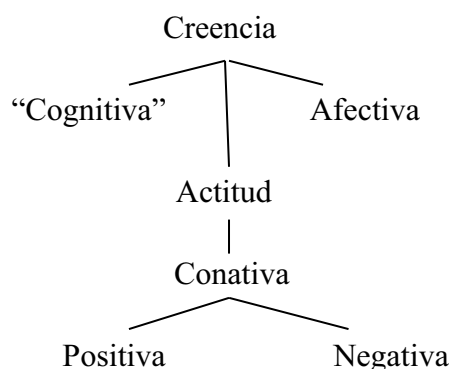


Ilustración 5: Relación entre creencia y actitud, según López Morales (1993).

Según la ilustración 5, las actitudes están formadas por comportamiento (componente conativo), por conductas que pueden ser positivas, de aceptación, o negativas, de rechazo. La actitud neutra se percibe como una actitud ausente. Según López Morales, no todas las creencias llevan a la aparición de actitudes, pero la mayoría sí. Los fenómenos rurales o vulgares producen una actitud negativa que lleva a su rechazo y suele tener consecuencias en la conducta lingüística de los hablantes de una comunidad: se tiende a usar lo que se considera más aceptable y a no usar lo rechazable. El fenómeno de la *inseguridad lingüística* aparece cuando el uso no concuerda con la actitud de aceptación o de rechazo.

Todas estas propuestas demuestran que las actitudes tienen formas muy diversas de manifestarse. López Morales divide las actitudes en positivas y negativas, que se expresan de maneras diferentes ante distintos tipos de realidades sociolingüísticas. Estas realidades son las situaciones, ya que cada situación puede provocar una actitud diferente en los hablantes. Giles y Bouchard (1982) proponen un modelo bidimensional que recoge las actitudes que surgen en situaciones sociolingüísticas particulares. Las situaciones se caracterizan por el contexto, el propósito, los participantes y su formalidad. Las dimensiones del modelo son: el *continuum estatus (poder)-solidaridad* y el *continuum grupo-persona*. Las dos dimensiones se pueden identificar por la presencia de una serie de atributos o índices que las caracterizan. Los autores presentan el modelo de la siguiente manera:

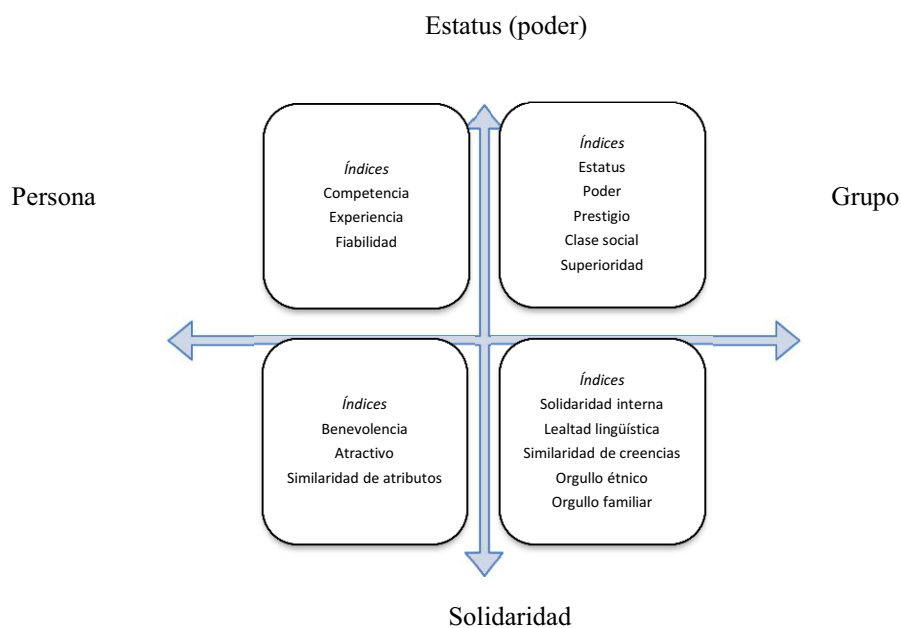


Ilustración 6: Situaciones percibidas en relación con la actitud lingüística e índices de evaluación de dos dimensiones (adaptación del modelo Gil y Ryan, 1982). Fuente: Moreno Fernández (2009: 184).

Según el modelo de Giles y Ryan, las situaciones públicas, formales y las relaciones entre miembros de grupos diferentes, llevan al uso de elementos sociolingüísticos adecuados al estatus y al poder de los hablantes en mayor proporción que las situaciones informales, privadas y las relaciones entre los miembros de un mismo grupo. En los ámbitos de la escuela, la administración y el trabajo destaca el concepto del estatus social, mientras que en los ámbitos o dominios de la familia y el vecindario prima el concepto sociolingüístico de solidaridad. En las situaciones de contacto entre dos personas predomina el concepto de individuo o persona cuando no hay oyentes.

3. Metodología de las investigaciones sobre las actitudes hacia la lengua

Según Silva-Corvalán (1989), el estudio de las actitudes lingüísticas no es tan sencillo como una investigación sociolingüística de tipo cuantitativo sobre un corpus ya creado. Para ella, la investigación comienza en el momento de la planificación para la obtención del corpus que luego se analizará, al contrario de una investigación sociolingüística, que se inicia con un proceso previo de observación de la comunidad y formulación de la hipótesis. Durante ese proceso, y dependiendo de los resultados de observación y de la hipótesis que se pretende investigar, se consideran los aspectos metodológicos y las técnicas empleadas en el estudio, así como las variables que cuentan a priori con incidencia en la hipótesis de trabajo y cuál ha de ser el tamaño de la muestra.

Ya hemos señalado que los conductistas suelen utilizar el procedimiento de estudio de observación directa de las conductas objetivas, mientras que los mentalistas recurren a las técnicas que permiten descubrir el estado interno y mental de los hablantes.

Desde el punto de vista mentalista, se distinguen dos grupos de métodos de estudio de las actitudes hacia las lenguas: los *métodos directos* y los *métodos indirectos*.

Los **métodos directos** incluyen cuestionarios y entrevistas. Los cuestionarios pueden tener una estructura *abierta* (el informante emite la respuesta que cree más adecuada) y *cerrada* (al informante se le ofrecen unas posibilidades limitadas de respuesta). Las entrevistas y los cuestionarios abiertos suelen incluir preguntas del tipo *¿Qué piensa usted...?* o *¿Cómo reaccionaría usted...?*

Los **métodos indirectos** se utilizan sin que el hablante tenga conciencia de cuál es el objeto de interés (actitud). Su propósito es desconocido por las personas que sirven de informadores. El método indirecto más utilizado es el de la *matched guise*, propuesto por Wallace Lambert en los años sesenta (Lambert 1967). En español, este método se denomina *técnica de pares ocultos, de las máscaras o de los pares falsos*. Originariamente, la técnica consistía en utilizar hablantes bilingües dominadores de las lenguas que se deseaba investigar. Los informantes bilingües leen un mismo texto en cada una de las lenguas estudiadas y las lecturas se graban en la cinta que a

continuación se intercala de tal forma que parezca que cada texto ha sido emitido por un hablante distinto. Los oyentes podrían llegar a pensar que han oído el doble de voces, de personas, de las que realmente han participado en el experimento. Después de oír cada texto, los oyentes bilingües tienen que apuntar varias características de los hablantes, como por ejemplo simpatía, inteligencia, decisión, atractivo u origen social. Para recoger las puntuaciones se utilizan las escalas llamadas *escalas de diferencial semántico*, en cuyos extremos se sitúan los polos opuestos de una determinada característica (simpático-antipático, inteligente-nada inteligente, etc.). Entre estos dos puntos extremos se suelen situar 5 o 7 puntos intermedios. Si un mismo hablante es valorado de diferentes formas, se puede deducir que es la lengua utilizada en cada texto la que ha originado una actitud diferenciada en el oyente.

El método de *matched guise* tiene multitud de variantes con las que se adapta a la naturaleza de las actitudes, de las comunidades y de los hechos lingüísticos que se pretende estudiar. Se emplea con bastante frecuencia por sus buenos resultados. Los problemas que puede suponer esa técnica son:

- La artificialidad (los oyentes dan su opinión sobre las voces en la cinta y en una entrevista y a veces es difícil determinar dónde ha terminado la valoración de la persona cuya voz ha sido grabada y dónde ha empezado la valoración de la lengua utilizada en cada caso).
- Los textos leídos son grabados y ahí se corre el riesgo de que los sujetos juzguen la calidad de la lectura y no las cualidades personales de los lectores o las de la variedad empleada.
- También el tema tratado en la grabación influye en la actitud porque hay temas de los que nunca se habla en una variedad o lengua.

Para superar las limitaciones de las técnicas indirectas, Joshua Fishman (1968) ha propuesto contar con una medida de referencia que se llama *medida de implicación*. Esta medida consiste en comparar los resultados obtenidos mediante cuestionarios con los resultados que presenta la observación de la conducta real.

4. El concepto de *prestigio*

Según Moreno Fernández (2009: 187), el prestigio puede ser considerado como una conducta o una actitud. Es algo que se tiene y que se demuestra pero también es algo que se concede. Él define el prestigio como un proceso de concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características y que lleva a la imitación de las conductas y creencias de esos individuos o grupos. Para medirlo hay que distinguir la perspectiva desde la que se va a trabajar: el prestigio como algo que se tiene (*conducta*) o como algo que se concede (*actitud*). La mayoría de los sociólogos analiza el prestigio como actitud, mientras que los antropólogos lo estudian como conducta. En sociolingüística, existe una preferencia por analizar y estudiar el prestigio como conducta, es decir, hay un mayor interés de los sociolingüistas en averiguar lo que es considerado como prestigioso y no en descubrir, sobre los individuos y grupos prestigiosos, cuáles son las características que los hacen así.

Las técnicas más utilizadas a la hora de estudiar el prestigio han sido las indirectas. A la hora de interpretar los resultados, se supone que lo que el hablante cree correcto es, a su vez, lo que también considera más prestigioso. Aquí no hay que olvidar que lo que se considera correcto no tiene que ser necesariamente correcto desde el punto de vista normativo.

El análisis del prestigio conduce al establecimiento de cuatro dicotomías:

1. *Prestigio del individuo / prestigio de la ocupación*

El prestigio del individuo se refiere a la reputación de las personas y es el fruto de la interacción entre individuos. El prestigio de la ocupación es el atributo formal de determinados puestos sociales y se debe a la interacción entre diferentes grupos sociales. Estos dos tipos de prestigio son capaces de determinar la dirección de un cambio lingüístico.

2. *Prestigio como actitud / prestigio como conducta*

El prestigio como actitud permite conocer nuevas formas de prestigio que, una vez descubiertas, dejan conocer el prestigio como conducta. Desde el punto de vista sociolingüístico, el estudio de la actitud con técnicas indirectas ha proporcionado los mejores resultados.

3. *Prestigio vertical / prestigio horizontal*

El prestigio funciona, con un mayor o menor grado de conciencia, entre clases sociales diferentes, por ejemplo, pero también funciona entre individuos que pertenecen a una misma clase, que participan del mismo grado de poder o disfrutan de un mismo estatus. Por eso se distingue entre un prestigio vertical o externo y un prestigio horizontal o interno.

El prestigio externo funciona entre clase y clase, entre grupo social y grupo social. El prestigio interno funciona en el interior de cada clase y de cada grupo.

4. *Prestigio sociológico / prestigio lingüístico*

Las interferencias que se producen entre el prestigio sociológico y el prestigio lingüístico provocan las dificultades a la hora de definir, interpretar y medir el prestigio. Solo aislándolos se llega a saber qué peso ejercen por separado y conjuntamente en los fenómenos sociolingüísticos.

Los estudios sobre el prestigio ayudan a profundizar en los conocimientos sociolingüísticos en diferentes aspectos (por ejemplo en la variación y el cambio). La distinción más estudiada y conocida en relación con el prestigio es la que opone un *prestigio abierto* a un *prestigio encubierto*. *El prestigio encubierto* se asocia a unos usos lingüísticos alejados de lo que se reconoce como normativo y se opone al *prestigio abierto*, que es el prestigio de comunidad y que se asocia a lo correcto o normativo.

El prestigio de una variante lingüística trae muchas veces como consecuencia la valoración favorable o desfavorable de determinadas variantes. Las creencias lingüísticas pueden ser arbitrarias y subjetivas y se pueden basar en los elementos cognoscitivos y afectivos de cada individuo (Crhová, 2004: 85). De ahí surge el origen del rechazo o la aceptación de cierta variante, es decir las creencias lingüísticas motivan y producen las actitudes. Las creencias lingüísticas no pueden existir de manera independiente y se manifiestan a través de las actitudes, las que a la vez, son motivadas por estas creencias.

5. Actitudes lingüísticas y motivación por el aprendizaje lingüístico

Las actitudes lingüísticas despiertan un interés especial a la hora de estudiar las variables que inciden en el aprendizaje de segundas o terceras lenguas (Janés Carulla, 2006). Es decir cómo influyen en este aprendizaje los factores actitudinales y motivacionales. Los primeros que iniciaron este tipo de temática en la investigación han sido Robert C. Gardner y William E. Lambert en 1959.

Lambert (1969) consideraba que las investigaciones realizadas en situaciones de contacto lingüístico (de dos o más grupos lingüísticos) muestran que el tipo de motivación que tienen los sujetos determina su grado de competencia lingüística. En este sentido se puede hablar entre una motivación de tipo *instrumental* y una motivación de *integración*.

La motivación de tipo *instrumental* se encuentra en los sujetos que aprenden una segunda lengua con propósitos utilitarios y prácticos, como por ejemplo, encontrar trabajo. El conocimiento de una segunda lengua se justifica con el reconocimiento social o las ventajas económicas. Si el deseo de aprender una lengua corresponde a la finalidad de conocer diferentes aspectos de una comunidad lingüística, identificarse con ella o llegar a ser un miembro de ella, se habla de motivación de *integración* que en varias ocasiones se ha relacionado con el nivel de competencia lingüística más elevado (Lambert, 1969). Shuy (1983) considera que existe más bien una mezcla sutil de actitudes de carácter instrumental e integradoras detrás del aprendizaje de una segunda lengua, que se va deshaciendo a medida que se adquiere la lengua. Siguan y Mackey (1986) por su parte, señalan que ambos tipos de motivaciones (instrumental o de utilidad e integrativa o deseo de integración) están relacionadas e implicadas mutuamente, de manera que generalmente se hacen presentes conjuntamente en cada persona y para cada lengua de forma distinta.

Gardner (1973) establece que en las actitudes que desarrollan los sujetos hacia otras comunidades lingüísticas, existe una influencia de las actitudes explícitas e implícitas presentes en la familia, de forma que la motivación de integración deriva de aquellos padres que presentan actitudes claramente favorables hacia la otra comunidad y la lengua de ésta. Además se presenta también una diferencia entre un papel activo y un papel pasivo respecto a la motivación de los hijos. Gardner considera que el papel activo queda representado por aquellos padres que estimulan positiva y

conscientemente el aprendizaje de la segunda o tercera lengua por parte de sus hijos, mientras que el papel pasivo está representado por la transmisión de una serie de actitudes subconscientes y negativas con relación a otra comunidad y la lengua propia de ésta. En el caso de que ambos de estos papeles estén presentes al mismo tiempo, el papel pasivo adopta un peso más elevado y elimina al activo, de forma que la motivación del alumno resulta siendo afectada.

Baetens Beardsmore (1982) remarca que lo definitivo en el mantenimiento o el cambio lingüístico de una sociedad bilingüe es que la motivación predominante para aprender una segunda o más lenguas sea instrumental o de integración. En este contexto, Garder y Clément (1990) subrayan la importancia del debate en torno a las actitudes y motivación versus aprendizaje lingüístico. El debate gira en torno a la determinación de cuál es la causa y cuál es el efecto. La discrepancia radica en la naturaleza de los datos de los cuales se parte, básicamente de tipo correlacional, lo que dificulta su concreción. Si se considera como cierto que la relación aprendizaje lingüístico / motivación y actitudes es clara, el debate está en aclarar el sentido de su interacción (Janés Carulla, 2006).

Varios trabajos e investigaciones acentuaron el hecho de que las actitudes no son heredadas, sino que se aprenden en los procesos de socialización y que por lo tanto las actitudes se adquieren y son susceptibles de ser modificadas (Bierbach, 1988; Baker, 1992). Se considera que el aprendizaje de una segunda lengua como materna, incluso cuando se desarrolla en las condiciones adecuadas de un programa de educación bilingüe, fortalece y amplía el aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje (Sánchez & Rodríguez de Tembleque, 1986:13; Genesee, Lambert & Holobow, 1986:27).

Sánchez y Rodríguez de Tembleque (1997:133-134) señalan que en muchas ocasiones se tiende a priorizar el papel de las actitudes por encima del aprendizaje lingüística. De esta manera la relación entre las actitudes y el aprendizaje se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés. De acuerdo con esto, las autoras deducen tres tipos de comprobaciones:

1. Las actitudes y motivación se relacionan con el nivel de competencia lingüística lograda independientemente de las aptitudes y de la inteligencia.

2. Existe una relación considerable entre las actitudes lingüísticas de los padres y las de los hijos, lo que sugiere que las actitudes lingüísticas se desarrollan en el hogar antes de iniciarse el aprendizaje lingüístico en la escuela.
3. Entre las evaluaciones de las actitudes lingüísticas previas al aprendizaje escolar y las llevadas a cabo con posterioridad a éste, las diferencias son mínimas, lo que sugiere que no parecen unidas a un mejor conocimiento de la nueva lengua.

Parece que sí que existe un acuerdo generalizado entre los investigadores en el hecho de destacar que hay una estrecha relación entre el nivel de competencia logrado en una determinada lengua y las actitudes lingüísticas generadas ante esta misma lengua y cultura. Las discrepancias aparecen cuando se quiere establecer el sentido de tal relación. De ahí que unos investigadores sitúan las actitudes por encima del aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, mientras que otros resaltan la importancia del papel del currículum y la incidencia de éste en las actitudes a través del propio aprendizaje lingüístico escolar (Janés Carulla, 2006). De todos modos una tercera vía (Baker, 1992) que postula que las actitudes y el aprendizaje lingüístico se encuentran mutuamente determinados y que ambos son causa y efecto de manera recíproca, es la que está tomando más consistencia (Janés Carulla, 2006). Es a partir de esta creencia de la cual se han ido construyendo la mayoría de los modelos teóricos desarrollados en los últimos años, a pesar de que cada cual considere diferentes variables implicadas en el proceso.

6. Variables determinantes en el origen y cambio de las actitudes lingüísticas

Diferentes autores identifican varios factores que inciden en las actitudes lingüísticas de los individuos. Algunos de estos son la edad, el género, el grupo de iguales, la escuela, la familia y los medios de comunicación (Baker, 1992; Lasagabaster, 2003). Los dos factores más importantes que influyen en el origen y el cambio de las actitudes lingüísticas, son desde luego la familia, es decir los padres, y la escuela. En cuanto al papel que tiene la escuela respecto al origen y cambio de las actitudes

lingüísticas, puede incidir en las actitudes hacia una lengua a través del currículum formal u oculto y a través de las actividades extraescolares, generando de esta manera las actitudes más o menos favorables (Baker, 1992: 43). El tipo de programa que siga la escuela hará que los alumnos desarrollen unas actitudes u otras. Las actitudes experimentan una evolución con el tiempo y según Huguet (2001) los diferentes tipos de programas bilingües resaltan que las actitudes lingüísticas de los sujetos no solo pueden cambiar según el programa que siguen, sino que llegan a ser un condicionante de su éxito o fracaso final. De ahí que la escuela se convierte en un actor importante en la formación de las actitudes lingüísticas. Por eso es importante que los docentes tengan la sensibilidad hacia las cuestiones de multilingüismo, el respeto por las lenguas y culturas y la cultura de la paz (Huguet & Madariaga, 2005).

No hay que olvidarse del marco familiar y su influencia en la formación de las actitudes. Pero tal vez, el factor más decisivo en esa formación es la complejidad de la interacción familiar y de la escuela y las relaciones que se establecen entre las actitudes y el aprendizaje lingüístico. Por eso es importante considerar no solo las actitudes de los alumnos, sino también de los profesores y los padres.

Baker (1992) señala que las actitudes hacia las lenguas tienden a evolucionar con la edad de los individuos y emergen en torno a los doce años aproximadamente y se van acentuando durante la adolescencia. Sin embargo, en los lugares donde hay una presencia fuerte del conflicto lingüístico, la personalización de las actitudes lingüísticas puede surgir antes de la adolescencia (Siguan & Mackey, 1986). Siguan y Mackey (1986: 115) remarcan que las motivaciones que alienan la personalización de las actitudes, hacen que a partir de cierta época de su vida el individuo personalice sus actitudes lingüísticas, lo que podría equivaler a decir que a partir de cierto momento el individuo ya ha decidido cuál es su lengua principal y en qué medida está dispuesto a usar una segunda lengua, y que es consciente de sus motivos para utilizar una u otra en la medida en que está dispuesto a hacerlo. Además, según los autores, el objetivo de la educación bilingüe es poner a los alumnos en condiciones de tomar estas decisiones en las mejores condiciones posibles.

Baker (1992) añade dos factores más como unos factores significativos a la hora de formar las actitudes lingüísticas: los modelos y los medios de comunicación. Los modelos están presentes en diferentes contextos y se entienden como referentes a

imitar. Gardner y Lambert fueron los primeros que observaron que en el aprendizaje de segundas lenguas la identificación adquiere un papel muy importante (Janés Carrulla, 2006). El hecho de identificarse con unos modelos se relaciona con el deseo de integración que puede tener un individuo. Los modelos a imitar pueden ser los padres, hermanos, el grupo de iguales, docentes, figuras de los medios de comunicación, etc.

Otro factor importante han sido desde luego los medios de comunicación y sobre todo la televisión (Vila, 1998; Lasagabaster, 2003). La televisión tiene una influencia muy grande a la hora de crear los estereotipos y actitudes y debería ser aprovechado más para potenciar otros tipos de valores y actitudes. Una buena parte de la población está aprendiendo estos valores, actitudes y creencias exclusivamente desde el punto de vista de los medios de comunicación que en la mayoría de los casos muestran las minorías como más conflictivas y pobres en comparación con la población autóctona.

Una de las aportaciones relevantes en este sentido es la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975). Esta teoría refuerza la idea de que las actitudes se forman gracias a la experiencia. De ahí que en varias ocasiones las actitudes se califican como *ideologías lingüísticas* porque se entiende que constituyen diferentes maneras de entender los grupos humanos a partir de la lengua o variedades lingüísticas que hablan (Janés Carulla, 2006).

McGuire (1999) acentúa que una única experiencia significativa, ya sea traumática o no, puede resultar definitiva en cuanto al origen o cambio de una actitud. Por eso Lasagabaster (2003) enfatiza la susceptibilidad que rodea el hecho de que surjan o cambien las actitudes.

Como ya lo señalamos al principio de este capítulo, las actitudes lingüísticas han sido objeto de estudio de diferentes disciplinas: la psicología, la sociología y la antropología. Desde el punto de vista sociolingüístico se estudian para ver la influencia de las actitudes en la conservación o desaparición de las lenguas que generalmente se encuentran en situación de desventaja con respecto a otra lengua y que confluyen en un contexto social.

La mayoría de las investigaciones sociolingüísticas han comprobado que las actitudes hacia la lengua se determinan en gran medida con el significado social de las lenguas, las variedades lingüísticas y la selección y el uso de la lengua. Se puede decir que las actitudes hacia la lengua en realidad son las actitudes hacia las personas que las hablan y no hacia la lengua misma. Las actitudes son un reflejo de la estratificación de la sociedad y suele ocurrir que los miembros de las clases bajas u otras minorías comparten las actitudes de los grupos dominantes.

La variación lingüística dentro de las comunidades y entre ellas, puede incluir varias lenguas o diferentes estilos de la lengua. El poder de los grupos sociales se refleja en la variación y en la actitud hacia dicha variación, de tal manera que los miembros de la minoría deben decidir si ganan movilidad adoptando las pautas del grupo dominante o si mantienen su identidad conservando su lengua materna.

Los estudios sociolingüísticos relacionados con dos variedades de una misma lengua donde una variedad es de mayor prestigio que la otra, han revelado que el prestigio de una de las variedades está influido por la estructura social y los sistemas culturales de valor. Lo mismo ocurre con el uso de dos lenguas distintas que confluyen en una situación determinada. En este caso la lengua de prestigio se asocia generalmente a un grupo socioeconómicamente alto y los valores culturales desempeñan un papel importante en la conservación de las diferentes lenguas. Una lengua de poco prestigio se mantiene si sus hablantes la asocian con valores positivos con los que desean identificarse.

Como ya hemos mencionado anteriormente, la sociolingüística distingue dos factores socioculturales que determinan las actitudes hacia la lengua: *la estandarización y la vitalidad*.

Una lengua se considera estandarizada si tiene normas que definen su uso y que hayan sido codificadas y aceptadas por la comunidad. En este caso existen diccionarios y gramáticas y la lengua se utiliza en el gobierno, las escuelas y los medios masivos de comunicación. En México, el español sí está estandarizado pero no ocurre así con muchas lenguas indígenas que en la actualidad tienen problemas para lograr la estandarización. Como ejemplo pueden servir los alfabetos para la escritura de las lenguas: hay casos en que existen hasta seis alfabetos distintos para una sola lengua con una sola variante dialectal. Esa situación se debe al hecho de que

las comunidades indígenas no logran acuerdos para el uso de un solo alfabeto y en gran medida por posiciones políticas y religiosas.

La vitalidad se refiere al número de hablantes y al uso de la lengua en múltiples funciones. Mientras más numerosas y destacadas sean las funciones de la variedad para más individuos, mayor será la vitalidad de esa lengua. Las lenguas indígenas de México tienen poca vitalidad ya que su uso se reduce a menos espacios: por ejemplo, a la familia y los amigos, mientras que el español se utiliza en mayor cantidad de espacios como en la escuela, en asuntos legales, en los discursos políticos, en la iglesia, en los ámbitos formales, etc. El número de hablantes y su distribución dentro de la comunidad también influyen en la vitalidad de una lengua. Asimismo, la diversidad y el prestigio de otras comunidades que usen la misma variedad.

Las actitudes varían dentro de las dimensiones del estatus social y la solidaridad del grupo, así que la distinción entre la lengua estándar y no estándar se ve reflejada en el estatus o poder de los grupos. Los factores relacionados con la solidaridad son los que contribuyen a la vitalidad. En la mayoría de los casos la variedad baja se usa informalmente y tiene menos prestigio, mientras que la movilidad social aumenta con el uso de la variedad alta. Respecto a todo esto, Lastra (1992: 421) distingue las siguientes pautas en las actitudes hacia la lengua de los hablantes:

1. La mayoría y la minoría prefieren la variedad dominante tanto respecto al poder como a la solidaridad.
2. La minoría prefiere su variedad en cuanto a la solidaridad pero no en cuanto al estatus.
3. Cada grupo prefiere su habla.
4. La lengua de la mayoría es la de mayor estatus pero no le tienen tanto apego los hablantes.

Las actitudes son el resultado del aprendizaje, son persistentes y la relación que existe entre un referente (sea este un grupo, valores, instituciones, lenguas) y las personas, no es neutral sino que tiene propiedades motivacionales y afectivas. Asimismo, esta relación se conforma a partir de que el sujeto compara objetos similares y a la vez diferentes, y su actitud incluirá las opiniones hacia los demás objetos con los cuales se compara. Aquí es donde interviene el aspecto de la interculturalidad, porque los sujetos tienden a comparar lo propio con lo no propio y

a establecer opiniones sobre los objetos con los cuales compara lo propio. En antropología existe el concepto de *etnocentrismo*, con el cual se establece que los individuos pertenecientes a una cultura en particular tienden a sobrevalorar su cultura por encima de las otras. En tal sentido, y en relación con las actitudes, existen grados de aprobación de las otras culturas que pueden ser de aceptación, rechazo y de neutralidad.

Las actitudes no deberían ser estudiadas de forma aislada sino como el resultado de un contexto sociolingüístico que a su vez es consecuencia de políticas lingüísticas establecidas con propósitos definidos. En México, la política lingüística hacia las lenguas indígenas ha ido cambiando durante los siglos, y el resultado final es la discriminación hacia las lenguas indígenas, producto de la desigualdad social y económica y de las relaciones de poder.

Hasta ahora se han hecho diferentes investigaciones y estudios sobre las actitudes de los profesores y los niños en relación con la lengua indígena. Aquí destaco algunas de las actitudes más recurrentes:

- Actitudes de aparente evaluación positiva: aquí hay que señalar que las afirmaciones positivas no necesariamente corresponden al uso real que se refleja por ejemplo en sus prácticas educativas o sociales. A veces ocurre que los maestros afirman valorar la lengua indígena y la educación bilingüe, pero no se refleja en sus prácticas educativas.
- Actitudes hispanofóbicas: se exalta una o todas las lenguas indígenas y se descalifica a los hablantes de español y su lengua.

Desment (2004: 58) resalta que no se pueden confundir las actitudes con la ideología y la opinión por ser estos conceptos semánticamente cercanos. La ideología no es solo individual y mental sino que incluye el aspecto social y, en este sentido, a diferencia de las actitudes, las ideologías pueden ser socialmente adquiridas, compartidas y cambiadas. En relación con la opinión esta es la parte de la actitud que se verbaliza mientras que la actitud puede ser latente y no verbal.

En el trabajo de investigación para esta tesis que realicé en las dos escuelas primarias de la Ciudad de México y las entrevistas que hice con algunos estudiantes universitarios hablantes de las lenguas indígenas, he observado que las actitudes

hacia la lengua español son siempre las positivas y que esta lengua goza de un alto prestigio comparado con el resto de las lenguas que se hablan en el país. En cuanto a las lenguas indígenas, las actitudes varían entre neutras y negativas. Eso se debe mayoritariamente a las experiencias personales de los hablantes y el entorno en el cual han crecido y han sido educados. En mi investigación pude comprobar que en el ámbito educativo prevalece una aparente evaluación positiva de las lenguas indígenas pero la misma no se refleja en las prácticas educativas de los maestros.

7. Presentación del trabajo de campo

Como ya lo he indicado en la parte introductoria de esta tesis, el objetivo principal del presente trabajo es la investigación de las actitudes que tienen los migrantes indígenas hacia la lengua indígena y hacia el español. A continuación quiero presentar una argumentación en torno a la metodología adoptada para analizar y evaluar las actitudes lingüísticas.

Un primer cuestionamiento en cuanto al levantamiento de los datos fue el de definir los enfoques más adecuados para la investigación con el objetivo de atender el propósito de este estudio y los que además iban a ser realistas en cuanto a las posibilidades y oportunidades para hacer un análisis adecuado.

8. Los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación

En el marco de la sociolingüística se han propuesto diferentes formas de recolección de datos, tales como la encuesta sociolingüística, los cuestionarios escritos u orales, la observación participante, la entrevista a profundidad, la autobiografía, etc. Cada uno de estos procedimientos responde al enfoque de investigación que les da origen. Cualquiera de las formas de recolección de datos que se seleccione, tiene, desde luego, las repercusiones en los resultados de la investigación y su análisis. Los dos grandes enfoques de la investigación son el cuantitativo y el cualitativo.

La investigación cuantitativa recoge, sistematiza y analiza datos en términos numéricos o estadísticos sobre variables que son establecidas con anterioridad. El objetivo de este tipo de datos es poder hacer generalizaciones por medio de los resultados obtenidos a través de una muestra. Este método permite hacer inferencias sobre la población de la cual se obtuvo la muestra o más bien comprueba la hipótesis planteada sobre la realidad social que se investiga (Levin, 1979; Hernández Sampieri et al, 2004).

Las características principales de un enfoque o método cuantitativo son (Hernández Sampieri et al., 2004):

- la recolección de datos se fundamenta en la “medición”
- se establecen hipótesis y / o variables antes de recolectar y analizar los datos
- pretende ser objetiva evitando de esa manera a afectar los datos por el investigador
- se buscan las regularidades que permitan hacer generalizaciones
- se siguen los pasos secuenciales, repetibles y probatorios.

La investigación cualitativa, según Hernández Sampieri et al. (2004: 11), parte de la premisa de que el mundo es relativo y solo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. De esta manera se buscan los datos que permitan comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significado, producidos por las experiencias de los participantes. Las principales características de este enfoque, según el autor son:

- no pretende una medición numérica
- no se busca probar hipótesis
- los pasos no son secuenciales sino flexibles y basados en un constante movimiento de retroalimentación
- se admite la subjetividad
- se intenta a encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados de las personas.

El grado de intervención del investigador es uno de los problemas principales que surge a la hora de realizar un estudio sociolingüístico. Hay que ver por un lado hasta qué punto los datos son naturales o espontáneos y por el otro hasta qué punto son

afectados por la simple presencia del investigador. Para resolver este problema, se ofrecen dos tipos de paradigma: *la positivista* que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de la subjetividad de los individuos y *el paradigma fenomenológico* que busca entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor. Mientras que el modelo *positivista* adopta los métodos típicos de las ciencias naturales que producen datos susceptibles de análisis estadísticos o cuantitativos como las encuestas, los inventarios, los estudios demográficos, el modelo *fenomenológico* busca la comprensión por medio de métodos cualitativos como son la observación participante, la entrevista a profundidad, las descripciones que permitan la comprensión del comportamiento y las palabras de las personas (Taylor y Bogdan, 1992: 15-17).

La investigación cuantitativa de origen positivista que busca recoger datos sobre variables que sean cuantificables y analizables estadísticamente, ha sido ampliamente criticada. La crítica más aguda proviene de Bourdieu quien respecto a la encuesta, destaca el uso irreflexivo que se hace de ella y lo denomina *ingenuidad positivista*, ya que olvida el impacto que tienen la relación entre el investigador y el investigado (Bourdieu, 1999).

Los tres tipos de preguntas que Bourdieu critica fuertemente son las que solicitan opiniones sobre categorías sociológicas como por ejemplo clases sociales, las dicotómicas que dan la opción de contestar con un sí o un no a cuestiones que nunca antes se habían planteado los encuestados y las que plantean cuestiones de alcance general pero solo pueden ser respondidas desde situaciones personales cuyo fundamento es la experiencia anecdótica.

Para superar o neutralizar la ingenuidad positivista Bourdieu (1999) propone que el investigador haga un esfuerzo de introspección y que modifique la relación con el encuestado. Practicar la introspección significa estar consciente de lo que se pretende conocer y cuál es la posición del investigador como sujeto de conocimiento. El sujeto empírico debe estar situado en un punto determinado del espacio y tiempo social.

La investigación cualitativa evita, como ya lo hemos mencionado anteriormente la cuantificación y busca examinar el modo en que las personas experimentan el mundo a través de sus propias palabras y la conducta observable. Este tipo de investigación también ha recibido sus críticas. Bisquerra (1989) considera que el rechazo del

enfoque de las ciencias naturales y la aceptación de los métodos más próximos a la literatura, la biografía, el periodismo y el arte, puede suponer un peligro para la objetividad científica. Según él este tipo de investigación presenta una gran dificultad para hacer generalizaciones. A pesar de todas las críticas, en la actualidad se considera que la perspectiva cualitativa es un complemento a la cuantitativa.

Según Bisquerra (1989), una de las características de la investigación actual es la complementariedad metódica y la aproximación de las metodologías tradicionalmente contrapuestas. Se parte de la premisa de que ambos enfoques han hecho contribuciones importantes al conocimiento y que ninguno es intrínsecamente mejor que otro. Lo que se busca es resaltar los valores de cada método: la investigación cuantitativa permite hacer generalizaciones y ofrece la posibilidad de réplica y comparación entre estudios similares. La investigación cualitativa les da más profundidad a los datos, ofrece una riqueza interpretativa y la contextualización del entorno, y además aporta un punto de vista natural y holístico (Hernández Sampieri, 2004: 18).

Usando los dos tipos de metodología, la información recabada por una puede ser confirmada o relativizada por la otra o las insuficiencias de una pueden ser complementadas por la otra.

9. Trabajo de campo

La selección metodológica de este trabajo dependió no solo de los objetivos de la investigación y el modelo teórico empleado para su análisis, sino también a la realidad del investigador en cuanto a tiempos, recursos, escuelas participantes, informantes y la aceptación de los sujetos de la investigación.

He optado más bien por el método cualitativo dado que no haya sido posible conseguir un número significativo de los informantes para poder realizar una buena investigación cuantitativa, aunque no se descarta esta opción para un trabajo futuro. El marco de la metodología cualitativa permite evaluar y colocar los resultados de la encuesta y además se pueden entender con más profundidad las experiencias y los

significados que están detrás de las acciones de los hablantes. El instrumento de la investigación por el que se ha optado es la entrevista abierta para que sea posible una ampliación de las experiencias, los intereses y las interpretaciones de los hablantes sobre su realidad lingüística.

El estudio realizado puede dividirse en dos partes:

- a. investigación realizada en las dos escuelas primarias del distrito federal
- b. entrevistas con cuatro estudiantes bilingües mexicanos en una lengua indígena y el español.

Cada una de las partes de la investigación consistía de los objetivos concretos que se pretendían alcanzar y una metodología específica.

9.1 Investigación realizada en las dos escuelas primarias de la Ciudad de México

Los objetivos concretos de esta parte de la investigación que pretendía alcanzar fueron:

- ✓ análisis de las actitudes ante las lenguas indígenas y la lengua española por parte de los estudiantes de dos escuelas primarias en la Ciudad de México
- ✓ análisis de las actitudes y opiniones de los maestros de las dos escuelas primarias en la Ciudad de México hacia la enseñanza a los niños indígenas migrantes
- ✓ búsqueda de la respuesta a las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué dificultades lingüísticas encuentran los niños indígenas migrantes en las escuelas del ámbito urbano?
 2. ¿Qué dificultades tienen los maestros a la hora de incluir a los niños indígenas en la escuela?
 3. ¿Cuál es el grado de dominio de las lenguas indígenas y del español por parte de los niños y maestros?
 4. ¿Qué lengua(s) hablan los niños para comunicarse con los demás en su vida cotidiana?

5. ¿Qué actitudes tienen los niños y los maestros con respecto al uso de una u otra lengua?
6. ¿Hasta qué punto influye el conocimiento de las lenguas indígenas en la integración de los niños indígenas migrantes?

La metodología de mi trabajo en cada escuela consistió en dos actividades principales: observación de las clases, durante las cuales quería ver cómo interactúan los niños entre ellos, cómo responden a las indicaciones del maestro y cuál es su grado de integración en el grupo. La segunda actividad consistía en entrevistar a los niños y a los maestros para poder analizar sus actitudes hacia las lenguas indígenas y el español. Con los maestros apliqué un cuestionario de 20 preguntas que rellenaron por escrito, mientras que con los niños hice entrevistas orales en parejas. Mientras estaba entrevistando a un niño, el otro estaba dibujando. También cabe destacar que para no aislar a los niños que hablan una lengua indígena entrevisté también a los niños monolingües en español. Con tal fin, visité dos escuelas primarias del ámbito urbano:

1. “República de Colombia”, donde realicé una estancia desde el 22 de febrero hasta el 1 de marzo de 2012.
2. “Profesora Herminia Ordóñez Torres”, con una estancia desde el 7 hasta el 14 de marzo de 2012.

Los cuestionarios que se han empleado en la investigación figuran como anexos 3 y 4 a esta tesis.

El cuestionario que iba dirigido a los alumnos, se ha dividido en cuatro grandes ámbitos: *general* (que corresponde a los datos básicos del alumno, como nombre, apellidos, edad, género, grado escolar), *familiar* (cuyo objetivo fue obtener respuestas para poder relacionar la familia con el tiempo de migración, analizar la relación con el uso de la lengua y cuál es la primera y cuál la segunda lengua, igual que la historia personal del niño), *escolar* (con el objetivo de verificar si el niño ha cambiado de escuelas, dónde ha vivido, y para acercarse a su vida escolar cotidiana y el uso de las lenguas que hace dentro de este ámbito) y *del juego* (con el propósito de acercarse a las actitudes que tiene el niño hacia cada lengua y el uso de las mismas). Uno de los inconvenientes de trabajar con niños es que no se les puede hacer la

pregunta directamente, sino que en primer lugar hay que ganarse su confianza para que quieran colaborar y responder a las preguntas y en segundo lugar la pregunta no se puede hacer directa y abiertamente sino que hay que contarles una historia y relacionarla con un hecho personal para que puedan identificarse. En mi caso les contaba que mis papás no hablan español y cuando llego a casa hablo otra lengua. Las entrevistas con los niños se han hecho oralmente y yo iba apuntando sus respuestas.

El cuestionario de los maestros se puede dividir en los ámbitos siguientes: *general* (nombre, apellidos, escuela de trabajo y fecha y lugar de la entrevista), *formación académica y conocimiento de la realidad de México* (preguntas 1 – 4), *experiencia profesional* (preguntas 5 – 7), *tipos de niños en la clase* (trabajo con los niños indígenas; preguntas 8 – 12), *opiniones personales en torno a la interculturalidad y la situación del niño* (preguntas 13 – 20). A los maestros se les entregó el cuestionario y se les pidió rellenarlo por escrito. La transcripción de las respuestas de los maestros se encuentra en los anexos 5 y 6. Hay que mencionar que las faltas ortográficas, gramaticales y sintácticas que aparecen en la transcripción son las que aparecen en las respuestas originales y no se han modificado. Me quedo con la duda de si estas faltas se deben a la rapidez con la cual se ha rellenado el cuestionario o si aparecen por falta de conocimiento de los propios maestros en dichas áreas de la lengua española. Prefiero creer que es debido a la primera cuestión.

Pude observar que, afortunadamente, con algunas diferencias, estas dos escuelas propician un entorno positivo en cuanto a la interculturalidad y la integración de los niños indígenas migrantes. También tengo que destacar que he sido muy bien recibida en las dos escuelas por parte de todos y me he sentido muy bienvenida. Los niños han sido muy cariñosos conmigo y muy participativos.

9.2 Entrevistas con cuatro estudiantes bilingües mexicanos en una lengua indígena y el español

Para poder realizar mi investigación en las escuelas primarias de la Ciudad de México tuve que esperar ciertos permisos de las instituciones competentes. Durante la espera de los permisos adecuados y la confirmación de las escuelas que quisieran

formar parte de mi investigación, a partir de una conversación informal con Hermelinda Mendoza Filio, becaria de la Dra. Rebeca Barriga Villanueva y por sugerencia de ella, surgió la idea de confeccionar otro grupo relevante para mi investigación, los estudiantes universitarios mexicanos bilingües en español y una lengua indígena. Gracias a Hermelinda y a la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, que me facilitaron contactos de tres estudiantes universitarios más con las características de ser bilingües en español y una lengua indígena, pude realizar en total 4 entrevistas. Dado que el número de entrevistas no es suficiente para hacer un análisis cuantitativo representativo, me he decidido por el análisis cualitativo de este material.

El objetivo principal fue el análisis, desde una perspectiva cualitativa, de los discursos actitudinales (positivos y negativos) respecto al español y la lengua indígena y los argumentos en estudiantes de la Licenciatura de Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Además me interesaba hacer un análisis discursivo de las actitudes hacia el español y la lengua indígena por parte de los cuatro jóvenes entrevistados. En este sentido me enfoqué en las cuatro dimensiones interrelacionadas: la Dimensión Motivacional, la Dimensión de las Competencias-Usos Lingüísticos, la Dimensión de las Redes Sociales y la Dimensión Identidad-Lengua-Integración (Lapresta, Huguet y Janés, 2010) que se muestran a continuación.

- *Dimensión motivacional*

Lambert (1969) diferencia la motivación instrumental de la de integración. La motivación instrumental incide en aspectos pragmáticos como desencadenantes de la motivación por el aprendizaje de una lengua, mientras que la motivación de integración hace hincapié en el deseo de integración en la comunidad. Fishman (1977) sostiene que este segundo tipo de motivación hace especial énfasis en los contextos en los que la lengua se convierte en la fuente de la identidad del colectivo. De todos modos, Siguán y Mackey (1986) indican que los dos tipos de motivación están relacionados e implicados mutuamente, que se entremezclan y se ponen de manifiesto en cada persona de manera diferente.

- *Dimensión Competencia – Usos Lingüísticos*

Según Gardner y Clément (1990) y Huguet (2006), en determinados contextos podemos encontrar la existencia de una interrelación entre el nivel de competencia en una lengua y el desarrollo de unas mejores actitudes hacia la misma. Si esto es cierto, lo difícil es determinar la causalidad de dicha relación.

▪ *Dimensión Redes Sociales*

En esta dimensión entran el papel de los progenitores respecto al aprendizaje de una segunda lengua y las actitudes que muestran en referencia a su grupo de hablantes (Gardner, 1973), el tratamiento de la lengua en el sistema educativo (Gardner, 1985) y las relaciones que establecen los alófonos con su grupo de iguales hablantes de esa lengua (Maruny y Molina, 2001; Vila-Moreno, 2004).

▪ *Dimensión Identidad – Lengua – Integración*

La relación Lengua-Identidad no es categórica y universal, pero en muchos colectivos (como lo muestran varios estudios, entre ellos Fernández, 2000; Lapresta, 2006; Lapresta y Huguet, 2008) la lengua del propio grupo se convierte en la fuente de identidad de ese colectivo. Fishman (1977) y Turner (1990) afirman que cuando esto ocurre la lengua se vuelve el símbolo por excelencia del grupo debido a su vinculación con el elemento diagnóstico de la identidad colectiva, que es el desarrollo de un sentimiento de pertenencia. Fishmann (1988) y Tejerina (1992) incluyen en esta dimensión también el prestigio social de la lengua, que es muy significativo en los contextos plurilingües, en los que el contacto entre las lenguas diferenciadas puede implicar diferentes estatus entre ellas.

Los estudios centrados en la adquisición de la lengua catalana y el desarrollo de unas actitudes positivas hacia la misma mostraron que “Integración y Adaptación Escolar” son un factor decisivo respecto a la incorporación y desarrollo de la lengua (Serra, 2006). Serra considera este factor tan importante “que invalida otros factores tenidos en cuenta en la investigación” (Serra, 2006: 176). En este contexto también son fundamentales los trabajos de Carbonell (2004) y Vila (2000). El primero indica que el aprendizaje y dominio de la lengua catalana por parte de los jóvenes de origen

inmigrante es el resultado de su integración, y Vila (2000) remarca la idea de que un aprendizaje eficaz y el desarrollo de unas actitudes positivas hacia una lengua por parte del alumnado migrado, debe partir del reconocimiento y valoración de sus propias culturas y lenguas, ya que, sin sentirse valorado, difícilmente se puede apreciar otra cultura y las costumbres.

Si tenemos en cuenta el contexto mexicano y todo lo dicho anteriormente, otro factor que potencialmente puede influir en las actitudes lingüísticas es la percepción sobre el papel de las lenguas indígenas en el proceso de integración de las personas procedentes de comunidades indígenas.

9.2.1 Participantes

Dado que las entrevistas con los estudiantes surgieron de una manera espontánea, la muestra de informantes en este trabajo no ha sido previamente seleccionada, sino que más bien se incluyeron los informantes que estaban dispuestos a hacer la entrevista presencial y a compartir sus opiniones y experiencias. En total se realizaron 4 entrevistas, a cuatro jóvenes de entre 21 y 30 años de edad que proceden de alguna de las comunidades originarias de México. Todos los informantes son o fueron estudiantes de la Licenciatura en Lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en la Ciudad de México. En cuanto a los datos referentes a los informantes, se contemplaron las variables de género, área o comunidad de origen, condición lingüística familiar y años de estancia en la Ciudad de México.

Entrevistas (4)	1	2	3	4
Género	Mujer	Hombre	Hombre	Mujer
Área / comunidad de origen	Peñablanca, Oaxaca	Mezatlích, Yucatán	Iliatenco, Guerrero	Oxchuc, Chiapas
Condición lingüística familiar	Mazateca	Maya	Tlapaneco o Me'phaa	Tzeltal
Años de estancia en México D.F.	11	2	11	4

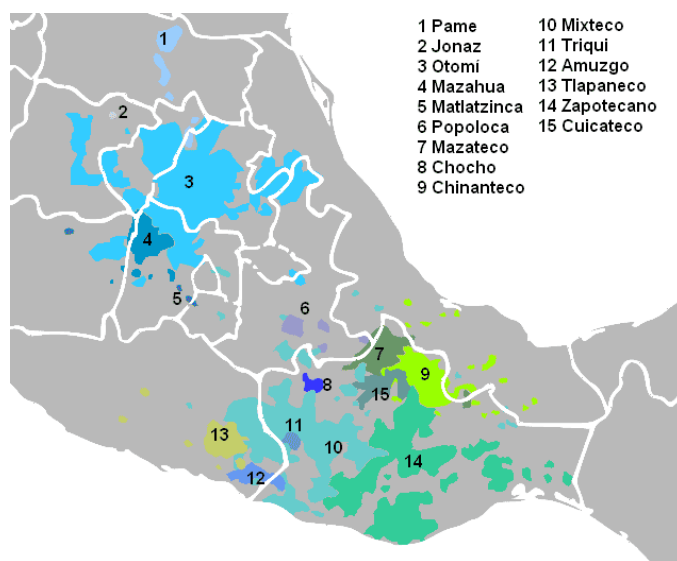
Tabla 13: Entrevistados en función del género, el área / comunidad de origen, la condición lingüística familiar y los años de residencia en México, D.F.

En la tabla 13 podemos observar que los 4 informantes pertenecen a comunidades originarias diferentes y que provienen de varios puntos del país. Entre los informantes se encuentran dos hablantes de lenguas tonales (mazateco y tlapaneco) que pertenecen a la familia lingüística de lenguas otomangués. Dentro de esta familia de lenguas, el tlapaneco forma parte del grupo otomangués occidental, mientras que el mazateco pertenece a la parte del grupo otomangués oriental. Los otros dos informantes hablan lenguas que pertenecen al grupo de lenguas mayas, de los cuales el tzeltal pertenece al grupo lingüístico maya occidental y es parte, junto con la lengua tzotzil, de la subdivisión del tzeltalan. A continuación incluyo la clasificación interna de las lenguas otomangués y mayas junto con los mapas de las zonas donde se hablan actualmente.

Clasificación de las lenguas otomangués					
Familia	Grupos			Lengua	Territorio
Otomangués	Otomangués occidental	Oto-pame-chinanteco	Oto-pameano	Otomí	Centro de México
				Mazahua	Estado de México
				Matlatzinca	
				Tlahuica	
				Pame	
		Jonaz	Guanajuato y San Luis Potosí		
		Tlapaneco-manguéano	Tlapaneco	Tlapaneco	Guerrero
				Sutiaba (†)	Honduras
			Manguéano	Chiapaneco (†)	Chiapas
				Mangué (†)	Nicaragua
	Chorotega (†)			Costa Rica	
	Otomangués oriental	Popoloca-zapoteco	Popolocano	Mazateco	Oaxaca y Veracruz
				Ixcateco	Oaxaca
				Chocho	Oaxaca
				Popoloca	Puebla
			Zapoteco	Zapoteco	Oaxaca
				Chatino	Oaxaca
				Papabuco	Oaxaca
		Amuzgo-mixtecano	Amuzgo	Solteco	Oaxaca
				Amuzgo	Oaxaca y Guerrero
Mixtecano				Mixteco	La Mixteca ¹⁸
		Cuicateco	Cañada de Cuicatlán		
		Triqui	Oaxaca		

Tabla 14: Clasificación interna de las lenguas otomangués. Fuente: Díaz Couder (2001).

¹⁸ La Mixteca es una zona cultural, económica y política compartida por los estados de Puebla, Guerrero y Oaxaca.



Mapa 9: Localización de las lenguas otomangués en la actualidad. Fuente: Wikipedia.

Se considera que las lenguas mayas son unas de las mejores documentadas en el mundo. Existen varias clasificaciones de las lenguas mayas, pero en general se ha acordado que hay seis grupos mayores: huasteco, yucatecano, occidental (con dos subgrupos mayores: tzeltal mayor y q'anjob'al mayor), oriental, mame y lenguas aisladas. Las lenguas clasificadas como lenguas aisladas son aquellas en las que no se ha podido demostrar una relación genealógica con algún otro idioma originario de México o del continente americano. El itza se considera lengua moribunda o quizá extinta. Según Gordon, Raymond, G., Jr. (ed.) (2005), quedaban solo 12 hablantes nativos en 1986.

En el esquema genealógico maya, un punto de disputa es la posición del cholano y del kanjobalano-chujeano. Campbell, L. y Kaufman, T. (1985) consideran que estas dos forman una rama occidental separada, mientras que otros lingüistas las clasifican como dos ramas distintas que derivan directamente de la lengua proto-maya.

Familia	Grupo	Lengua
Huasteco		huasteco, chicomucelteco (†)
Yucatecano	Yucateco-lacandón	yucateco, lacandón
	Mopán-Itzá	mopán, itzá
Occidental	Tzeltal mayor	Cholano: chol-chontal (chol, chontal); chortí-choltí (chortí, choltí); tzeltalano (tzeltal, tzotzil)
	Q'anjob'al mayor	q'anjob'alano, q'anjob'al, akateco, jakalteco, motozintleco, tuzanteco, chuj, tojolabal
Oriental	K'icheano	q'eqchi, uspanteko, poqom-k'iche', poqom (poqomchi', poqomam), k'che' (k'iche', kaqchikel, tzutujil, sakapulteko, sipakapa)
	Mame	teco-mam (teco, mam); awakateco-ixil (awakateco, ixil)
Lenguas aisladas		huave y tarasco

Tabla 15: Clasificación interna de las lenguas mayas. Fuente: Díaz Couder (2001).



Mapa 10: Localización de las lenguas mayas en la actualidad. Fuente: <http://temazcalli-mm-dgo.blogspot.mx/>

En cuanto al resto de los datos relevantes, de los cuatro informantes, dos son hombres y dos mujeres. Todos provienen de un pueblo indígena pequeño y para poder seguir con sus estudios tuvieron que salir de su comunidad, primero a la capital del municipio o del estado y al final a la capital del país. El promedio de años que llevan viviendo en el D.F. es de siete años.

9.2.2 Instrumentos y tratamiento de los datos

Para realizar esta investigación social se ha optado por la técnica de entrevista en profundidad semidirigida. El guion previamente elaborado se puede consultar en el anexo 7 y me ha servido de guía a la hora de entrevistar a los informantes. Según lo propuesto en Lapresta, Huguet y Janés (2010), la entrevista se ha estructurado en cinco bloques temáticos (anexo 8):

- **Variables Sociodemográficas:** género, edad, lugar de nacimiento, lengua propia, condición lingüística familiar, tiempo de estancia en México, D.F., lugar de residencia, nivel socioeconómico, participación comunitaria.
- **Dimensión Motivacional:** motivación por el aprendizaje de las lenguas y justificación¹⁹.
- **Dimensión Competencia-Usos Lingüísticos:** Competencias lingüísticas y justificación, Usos lingüísticos y justificación²⁰.
- **Dimensión Redes Sociales:** La escuela, la familia y el grupo de iguales. Escuela: tratamiento lingüístico en la escuela y justificación; práctica educativa y justificación. Familia: usos lingüísticos familiares; Actitud de los padres hacia el aprendizaje de las lenguas y justificación. Grupo de iguales: Usos lingüísticos con el grupo de iguales.²¹

¹⁹ Las preguntas planteadas en la Dimensión Motivacional fueron: ¿Qué lengua te gusta más? ¿Por qué? ¿En qué lengua te expresas mejor? ¿Por qué?

²⁰ Las preguntas para esta dimensión eran: ¿En qué lengua te sientes más cómodo? ¿Por qué? ¿En qué lengua hablas normalmente (en casa, con amigos, en la escuela, etc.)? ¿Por qué?

²¹ Algunas preguntas incluidas en esta dimensión son: ¿Qué te parece la actitud del resto de los mexicanos hacia las lenguas indígenas? ¿Cómo fue tu primer encuentro con el español? ¿Cuáles fueron las actitudes de los maestros hacia la lengua indígena en la escuela?, etc.

- **Dimensión Identidad – Lengua – Integración:** Lengua propia y justificación; Actitudes y percepción de las lenguas y justificación; Nivel de integración percibido y justificación; Nivel de conocimiento lingüístico, cultural, valoración y justificación²².

Las entrevistas se transcribieron según las propuestas de Briz (2001) y PRESEEA (2012). Dado que la finalidad de los textos es la lectura convencional, se ha optado por transcribir los textos en una versión sin etiquetado. Sin embargo, he decidido introducir unas etiquetas básicas para facilitar la lectura y reproducir de cierta manera el lenguaje oral y el discurso. Las etiquetas introducidas son las siguientes:

ETIQUETA	SIGNIFICADO
¡!	Enunciados exclamativos
¿?	Enunciados interrogativos
/	Pausa corta de menos de medio segundo
//	Pausa corta entre medio segundo y un segundo
///	Pausa larga un segundo o más
:	Tras código de hablante
Mayúsculas	Inicial de nombres propios y siglas
aaaa	Alargamientos vocálicos
mmm	Alargamientos consonánticos
<risas>	Risas
{ }	Solapamientos
...	Frase cortada

Tabla 16: Etiquetas utilizadas en la transcripción de las entrevistas y su significado.

10. Análisis de los resultados en las dos escuelas primarias

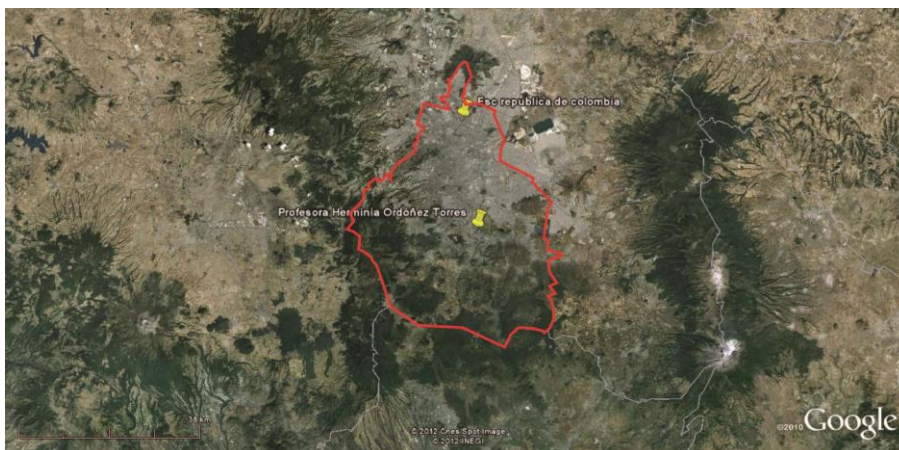
La continua llegada de población indígena a la capital mexicana está produciendo transformaciones en las escuelas de dicho ámbito. Evidentemente, la sociedad mexicana no es ajena a estos cambios y se puede observar un incremento en el número de recién llegados, procedentes de otros estados del país y de diferentes orígenes lingüísticos. En el caso de la Ciudad de México lo que destaca es la cuestión lingüística, a la cual se ha dado mucha importancia y se ha intentado proporcionar un

²² Los ejemplos de las preguntas para esta dimensión son: ¿Cómo definirías el concepto de *integración*? ¿Te sientes integrado en la sociedad mexicana? ¿Por qué?, etc.

acercamiento en lo referente al uso y conocimiento de las lenguas indígenas. A continuación se presentan los resultados de la investigación que desarrollé en las dos escuelas primarias del ámbito urbano, durante mi estancia de tres meses en México, igual que los mapas con su ubicación.

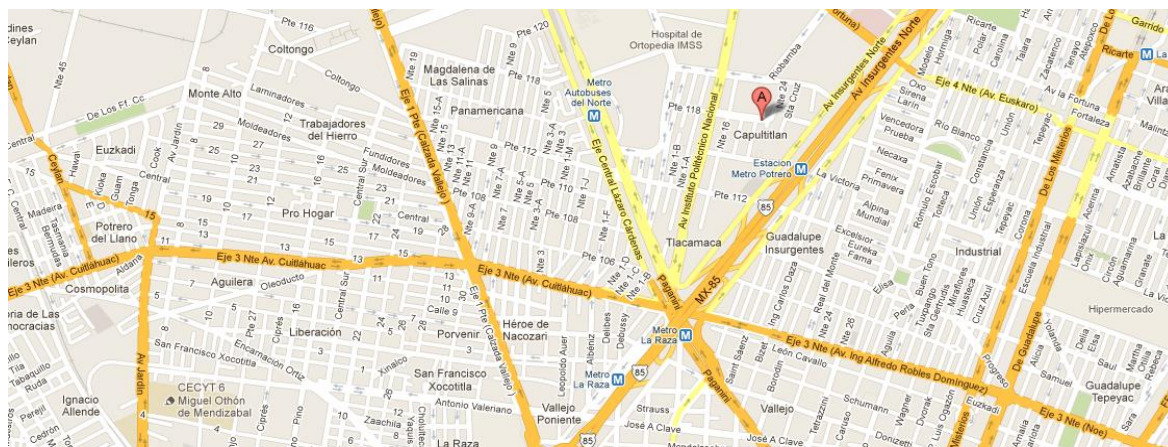


Mapa 11: Ubicación de la Ciudad de México. Fuente: elaboración propia.



Mapa 12: Ubicación de las dos escuelas primarias en el D.F. donde realicé mi investigación. Fuente: elaboración propia

10.1 Escuela primaria “República de Colombia”



Mapa 13: Ubicación de la escuela primaria “República de Colombia” en el norte de la Ciudad de México

10.1.1 Los niños

La escuela primaria “República de Colombia” se encuentra en el norte de la ciudad en la delegación Gustavo A. Madero en la colonia Capultitlán. La escuela cuenta con 281 alumnos repartidos en 11 grupos entre el primero y el sexto grado. En cuanto al personal, la escuela cuenta con 11 maestros, 1 maestro de educación física, 2 maestras de inglés, 1 maestro de TICs y 1 maestra responsable de biblioteca. También hay una maestra de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), una psicóloga que viene los lunes y una maestra de lenguaje que viene a la escuela los martes. El personal administrativo está formado por la directora de la escuela y un maestro. La escuela dispone también de un conserje y 3 personas que son asistentes de servicio al plantel.

La escuela es de turno matutino, pero desde hace dos años trabajan en la jornada ampliada que corresponde al horario de 8h a 14.30h de la mañana con una media hora de recreo entre las 11 y las 11:30h. La escuela fue también escuela piloto durante 2 años en la reforma educativa 2008-2010 para planes y programas de estudio. La escuela sigue el programa de enseñanza general, lo que significa que es una escuela monolingüe en español y no existe un programa o un plan especial que ayude a los niños bilingües o a los que poseen cierto conocimiento de una lengua indígena a rescatar los conocimientos y la realidad de la misma. Los niños

monolingües en español no tienen ninguna posibilidad de aprender una lengua indígena dentro del ámbito escolar.

He trabajado con todos los grupos en la escuela, ya que los niños que han sido identificados como hablantes de una lengua indígena están esparcidos en todos los grupos. Del total de 20 niños que la escuela tiene identificados como hablantes de una lengua indígena he trabajado con 19. Durante las entrevistas he identificado 2 niños más como hablantes de lengua indígena que no estaban en el listado de la escuela. En cuanto a los cuestionarios entregados a los maestros, de un total de 13 he recibido 13 cuestionarios de vuelta.

La escuela promueve diferentes actividades relacionadas con la interculturalidad y la mejora del nivel de lectura de los niños. A pesar de la poca participación de los papás, se está intentando involucrarlos más en la educación de los niños a través de diferentes actividades dirigidas especialmente a ellos.

La distribución de los niños hablantes de lengua indígena en cuanto a los grados y al género es la siguiente:

Grado	Género	Total
1°	1 hombre, 3 mujeres	4
2°	2 hombres, 1 mujer	3
3°	2 hombres, 2 mujeres	4
4°	2 mujeres	2
5°	3 hombres, 1 mujer	4
6°	2 hombres, 2 mujeres	4

Tabla 17: Distribución de los niños hablantes de lengua indígena por grados y por género.

Las lenguas indígenas presentes en la escuela son triqui (lengua mayoritaria), chontal, zapoteco, otomí, náhuatl, totonaco, mazahua y mazateco. La procedencia de

los niños y de sus familiares es principalmente del estado de Oaxaca pero también los hay de Puebla, Estado de México, Guerrero, Veracruz, Tabasco y Chiapas. Todas las familias de los niños entrevistados pertenecen a un nivel socioeconómico bajo y solo hay tres padres profesionistas; el resto de los padres se dedica principalmente a la venta de artesanías en el centro o a la venta de comida en la calle. También hay un número alto de madres que se quedan en casa cuidando a los niños. Se trata de unas familias grandes con un promedio de 4,6 niños que vinieron a la capital en búsqueda de una vida mejor. La mayoría de estas familias sigue visitando sus pueblos y comunidades de origen y mantiene contacto con ellas. Los niños visitan durante las vacaciones o las fiestas de pueblo a sus familiares. No todos los niños nacieron en los pueblos procedentes de sus familiares, sino que algunos nacieron ya en el D.F. Otro dato importante es que detrás de la escuela hay una unidad de viviendas donde viven unas 800 familias triquis, lo que justifica la prevalencia de los niños procedentes de esta comunidad.

A continuación se exponen los resultados en forma de tablas y con más detalle según la distribución de los hablantes de lengua indígena en familia y sus actitudes, actitudes de los niños entrevistados hacia las lenguas indígenas, lugar de procedencia y de nacimiento de los niños hablantes de una lengua indígena y por último nivel de lengua y actitud hacia la misma según la procedencia y lugar de nacimiento.

Lengua	Nivel de habla del niño	Familiares que hablan la lengua	Actitud del niño hacia la lengua
Triqui	NO habla	Papás y abuelos	Siente pena y vergüenza
Triqui	Entiende	Toda la familia	Le da pena hablar en triqui
Totonaco	Entiende	Abuelos y tíos	Le parece bien
Triqui	SÍ habla	Toda la familia	Siente pena y vergüenza
Chontal ²³	NO habla	Papá	Le parece bien
Zapoteco	NO habla	Mamá, tía, hermana	Siente pena y vergüenza
Triqui	Entiende, NO habla	Papás	Siente pena y vergüenza
Triqui	Entiende, NO habla	Papás	Le gusta como suena
Triqui	Entiende, NO habla	Papás y hermanos	Le gusta y suena bonito
Triqui	NO habla	Papás	Le gusta y es bonita
Triqui	NO habla	Papás	Le suena bien pero siente pena y vergüenza
Otomí	NO habla	Mamá y abuelos	Le gusta y suena chistoso
Triqui	Entiende	Mamá y abuelos	Le parece bien pero siente pena
Triqui	Entiende	Papás	Es difícil y le suena chistoso
Náhuatl	NO habla	Papás, abuelos y tíos	Es difícil
Triqui	NO habla	Papá y abuelos	Suena muy curioso
Mazahua	NO habla	Mamá y abuelos	Es difícil
Triqui	SÍ habla	Toda la familia	Le gusta más hablarlo en Oaxaca Le gusta más el español porque se entiende más
Mazateco	Entiende, NO habla	Papás, tíos, primos, abuelos	Le suena interesante
Náhuatl	Entiende, NO habla	Papá	Le suena interesante
Triqui	NO habla	Papás y unos familiares	Le suena raro y divertido
Triqui	NO habla	Papás y los hermanos mayores	Le suena bien
Náhuatl	NO habla	Papás y hermano	Es difícil

Tabla 18: distribución de los hablantes de lengua indígena en familia y actitudes de los niños hacia las mismas.

Los datos de la tabla 18 muestran que de los 21 niños entrevistados, 13 provienen de familias hablantes del triqui, 2 provienen de familias bilingües en las lenguas indígenas: uno de familia hablante de triqui y mazahua y otro de familia hablante de mazateco y náhuatl, 2 de familias hablantes de náhuatl, uno de zapoteco, uno de

²³ El niño no es identificado por la escuela.

otomí, uno de totonaco y uno de chontal. En cuanto al nivel de habla que tienen de la lengua indígena, prevalecen los que no la hablan (11 niños), 4 respondieron que entienden alguna que otra palabra pero que no la hablan, 4 que entienden la lengua (mi sospecha es que estos niños hablan la lengua o por lo menos saben unas frases y palabras pero su sentimiento de vergüenza es tan alto que prefieren ocultarlo) y solo 2 respondieron que sí que hablaban la lengua indígena. Los niños que decían que entendían y sabían unas palabras mencionaban el vocabulario relacionado con la comida o las estructuras como *come, trae el agua, ven a comer*. Dado que no soy hablante de dichas lenguas no pude comprobar el nivel exacto que tienen estos niños, pero lo que pude observar es que también por el alto grado de pena o vergüenza que sentían cuando se les mencionaba su pertenencia a una comunidad indígena puede que no quisieran mostrar su verdadero nivel de lengua que tenían. Tampoco hay que olvidar que los padres influyen mucho en los niños y puede ser que, por las experiencias negativas que vivieron dentro de la sociedad mexicana, decidieran que por el bien del niño es mejor negar el conocimiento de una lengua indígena o la pertenencia a determinada comunidad.

Otro dato importante que podemos observar de la tabla 18 es que la lengua indígena se conserva entre las primeras y segundas generaciones (abuelos y papás), mientras que los niños mayoritariamente ya no la conservan o la conservan parcialmente. Es decir, la lengua indígena se convierte en la segunda lengua (después del español) en los miembros de la tercera generación, mientras que la lengua indígena se conserva como la primera lengua entre las primeras y segundas generaciones. En varios casos los niños me mencionaron que los abuelos eran monolingües en lengua indígena y que los padres asumían el papel de intérpretes entre el niño y los abuelos. Entre los niños entrevistados se encontraban unos cuyos papás sí les enseñaban la lengua indígena, pero a ellos les resultaba difícil aprenderla y se les olvidaban a menudo las palabras. También hubo casos en los que los papás se negaban a enseñar la lengua indígena a pesar del deseo de sus hijos de que lo hicieran. De todos modos, una constante que se puede observar entre todos es que el español es la lengua que tiene más prestigio y por eso es la preferente a la hora de aprenderla como primera lengua.

Las actitudes de los niños expuestas en la tabla anterior las dividimos en tres grupos (negativas, neutras y positivas) y las mostramos con más detalle en la tabla 19 que viene a continuación.

Actitud positiva	Actitud neutra	Actitud negativa
Le gusta y suena bonito (2)		
Le gusta y suena gracioso		
Le gusta como suena		
Suena muy curioso		
Le suena interesante (2)		
Le suena bien (3)		
Le suena raro y divertido		
Le suena bien pero siente vergüenza (2)		
Es difícil y le suena gracioso		
Es difícil (3)		
Le gusta más hablarlo en Oaxaca		
Siente pena y vergüenza (5)		

Tabla 19: Actitudes de los niños hacia las lenguas indígenas.

En las actitudes de los niños hacia la lengua indígena se observa lo siguiente: en el extremo de la actitud positiva se encuentran dos niños que confirmaron que les gusta la lengua y que suena bonito. En el otro extremo, se encuentran 5 niños que mostraron una actitud negativa diciendo que sienten pena y vergüenza al hablar la lengua indígena y que esa es la razón principal por la cual no la quieren hablar. En total 4²⁴ niños expresaron una actitud positiva hacia la lengua indígena, 9 una actitud neutra y 10 una actitud negativa.

Las actitudes han sido graduadas de la siguiente manera: En las actitudes positivas se han incluido: *le gusta y suena bonito*, *le gusta y suena gracioso* y *le gusta como suena*. Las actitudes neutras las hemos dividido entre las que tienden más hacia las actitudes positivas como *suena muy curioso*, *le suena interesante* y *le suena bien* y las que tienen una tendencia hacia las negativas como *le suena raro y divertido* y *le suena bien pero siente vergüenza*. Estas actitudes, dependiendo de las circunstancias e influencias a las que están expuestos los hablantes, pueden devenir con el tiempo en actitudes positivas o negativas. Entre las actitudes negativas hemos contado las de

²⁴ Aquí el total de los niños entrevistados es de 23 en vez de 21. Eso se debe al hecho de que en el análisis hemos considerado dos niños en cuyas familias se hablan dos lenguas indígenas y hemos incluido sus actitudes hacia cada una de estas lenguas.

es difícil y le suena gracioso, es difícil, le gusta más hablarlo en Oaxaca y siente pena y vergüenza. La actitud *es difícil y le suena gracioso* se ha incluido dentro de las negativas pero en el límite con la actitud neutra, ya que supone una falta de voluntad en aprender la lengua (el hecho de ser difícil indica una falta de motivación importante), pero tiene un punto que podría convertirla hacia más neutra o al final en una actitud positiva. En cuanto a las actitudes negativas observadas en esta escuela, es interesante el hecho de que los niños se ven muy influenciados por las experiencias de sus padres y los familiares ya que fuera del ámbito familiar prácticamente se les prohíbe hablar la lengua indígena o admitir que la hablan. El grado de negación es tan alto que en la escuela había unos primos que decían que no lo son y que no se conocen de nada, mientras que los maestros me confirmaban que sí que son los primos, que los papás lo confirmaron.

La actitud hacia la lengua española se ha confirmado ser altamente positiva ya que a la lengua española se le añade un alto valor en utilidad, y mejores oportunidades laborales corresponden al alto prestigio que mantiene esa lengua dentro de la sociedad mexicana.

A continuación podemos observar la procedencia familiar de los niños y su lugar de nacimiento:

Lugar de nacimiento	Procedencia de familiares	Total niños
Oaxaca	Oaxaca	11
México D.F.	Oaxaca	3
México D.F.	Toluca y Chiapas	1
México D.F.	Puebla	2
México D.F.	No se sabe	1
Estado de México	Veracruz y Oaxaca	1
Guerrero	Tabasco	1
Veracruz	Veracruz	1

Tabla 20: Lugar de procedencia y de nacimiento de los niños hablantes de una lengua indígena.

En la tabla 20 podemos observar que la mayoría de los niños procede del estado de Oaxaca, un total de 14. Entre estos 14 niños, 11 nacieron en Oaxaca, mientras que 3

lo hicieron en el D.F. De un total de 21 niños entrevistados, 12 nacieron en el lugar de procedencia (Oaxaca y Veracruz) y les podemos considerar como la primera generación de los migrantes. De los 7 niños nacidos en la capital del país, un niño no supo la procedencia de sus papás ya que tampoco visitan a sus familiares, 3 proceden de Oaxaca, uno de Puebla y uno tiene la familia en Toluca y Chiapas, lo que indica que probablemente su padre migró primero de Chiapas a Toluca y luego junto con su familia y mujer migraron al D.F. Un caso similar a este es el niño con los familiares procedentes de Veracruz y Oaxaca y nacido en el Estado de México. En estos casos se puede observar muy bien la alta movilidad que existe entre la población indígena mexicana.

Añadiendo los datos del nivel de lengua que tienen los niños y la actitud hacia la lengua indígena podemos observar lo siguiente:

Lugar de nacimiento	Procedencia de familiares	Nivel de la lengua indígena	Actitud hacia la lengua indígena
Oaxaca	Oaxaca	- no habla	- negativa
		- entiende	- negativa
		- sí habla	- negativa
		- entiende, no habla	- negativa
		- entiende, no habla	- positiva
		- entiende, no habla	- positiva
		- no habla	- positiva
		- no habla	- neutra
		- entiende	- negativa
		- no habla	- neutra
		- no habla	- negativa
- sí habla	- negativa		
México D.F.	Oaxaca	- entiende	- neutra
		- no habla	- neutra
		- no habla	- neutra
México D.F.	Toluca y Chiapas	- no habla	- positiva
México D.F.	Puebla	- no habla	- negativa
		- no habla	- negativa
México D.F.	No se sabe	- no habla	- negativa
Estado de México	Veracruz y Oaxaca	- entiende, no habla	- neutra
		- entiende, no habla	- neutra
Guerrero	Tabasco	- no habla	- neutra
Veracruz	Veracruz	- entiende	- neutra

Tabla 21: Nivel de lengua y actitud hacia la misma según la procedencia y el lugar de nacimiento.

Aquí otra vez hemos considerado un total de 23 niños en vez de 21 ya que dos niños entrevistados mostraron actitudes hacia las dos lenguas indígenas que se hablan en sus familias. Así que de un total de 13 niños nacidos en su lugar de procedencia solo 2 hablan la lengua indígena y mostraron una actitud negativa; de los 5 que afirmaron que no hablaban la lengua, 2 mostraron actitud negativa, 2 neutra y 1 positiva; de los 3 que dijeron que la entendían 2 mostraron actitud negativa y 1 actitud neutra; y de los 3 que comentaron que entienden pero que no hablan la lengua, 2 afirmaron una actitud positiva y 1 actitud negativa. Observamos que la mayoría de los niños nacidos en su lugar de procedencia pero que migraron a la ciudad mostraron mayoritariamente una actitud negativa hacia la lengua indígena (7 de 13). Este puede resultar un dato significativo ya que podemos concluir que esta actitud negativa entre los que no hablan y hablan la lengua indígena puede ser influida por el menosprecio hacia lo indígena que estas familias encontraron en los ámbitos urbanos.

En el total de 10 niños que nacieron fuera de su lugar de procedencia, de los 7 que no hablaban la lengua 3 mostraron una actitud negativa, 3 una neutra y 1 actitud positiva. Los dos niños que dijeron que entendían pero que no hablaban la lengua mostraron una actitud neutra y un niño que dijo que entendía la lengua también mostró una actitud neutra. Aquí se observa que entre los niños nacidos fuera de su lugar de procedencia prevalece mayoritariamente una actitud neutra (6 de 10) hacia la lengua indígena. Parece que, a pesar del rechazo existente en la sociedad hacia lo indígena, todavía se conserva la lengua en el ámbito familiar y, dado que estos niños utilizan la lengua indígena casi exclusivamente en ese ámbito, y como todavía no han tenido experiencias negativas personales hacia lo indígena dentro de la sociedad, mantienen una actitud neutra que, dependiendo de las circunstancias y los ámbitos en los que se encuentren durante su vida, puede evolucionar hacia una actitud más bien positiva o negativa.

Según los datos en la tabla 21, podemos concluir que entre los niños que nacieron en su lugar de procedencia y pertenecen a la primera generación de migrantes se mantiene mayoritariamente una actitud negativa hacia la lengua indígena y la mayoría se declara como no hablante de la misma. Los niños nacidos ya fuera de su lugar de procedencia y pertenecientes a la segunda generación de migrantes mostraron mayoritariamente actitudes neutras hacia la lengua indígena y un nivel

muy bajo o nulo del habla de la misma.

Se podría concluir que, en el caso de esta escuela, el ámbito urbano se mostró como un entorno más bien neutro a la hora de propiciar el desarrollo del bilingüismo en los niños pertenecientes a las comunidades indígenas, y lo que resultó interesante es que tampoco el ámbito rural de los niños mayoritariamente triquis se mostró como un entorno positivo, ya que la mayoría prefiere negar la pertenencia a la comunidad triqui o el conocimiento de la lengua. Eso puede ser el resultado de una complicada estructura interna que tiene esta comunidad y el hecho de que es muy cerrada hacia los foráneos y los que no pertenecen a la misma. Eso me hizo sospechar que hubiera niños que no eran completamente sinceros conmigo y que prefirieron ocultar el verdadero nivel de habla de la lengua que tienen.

10.1.2 Los maestros

La plantilla de maestros de la escuela primaria “República de Colombia” consiste en doce maestros, un maestro de educación física, dos maestras de inglés, un maestro de TICs, una maestra responsable de biblioteca, una maestra de USAER, una psicóloga y una maestra de lenguaje. La mayoría de los maestros es de los estados de Guerrero (de Acapulco) e Hidalgo. Un rasgo interesante es que casi todos tienen la licenciatura y que se trata de una plantilla relativamente joven. El cuestionario se ha extendido a los 13 maestros y todos me devolvieron los cuestionarios rellenos. Las transcripciones de las respuestas se encuentran como anexo 5.

Las preguntas del primero y segundo ámbito a los que corresponden las preguntas relativas a la formación académica de los maestros y su conocimiento de la realidad lingüística del país y su experiencia profesional, mostraron que por una parte se trata de un personal cualificado (9 licenciados, 4 normal básica²⁵), que el promedio de tiempo que llevan trabajando como maestros es de unos 14 años y el promedio de años trabajando en esta escuela es de unos 4,7 años, lo que muestra que se trata de una plantilla joven, altamente cualificada, con una experiencia profesional importante y con cierta permanencia en la escuela. El número de alumnos por grupo oscila entre 23 y 29, lo que da un promedio de 25 alumnos por grupo. Por otra parte

²⁵ Corresponde a la formación profesional o el magisterio en España.

observamos que solo hay dos maestros que saben alguna que otra palabra en una lengua indígena, uno que comenta que su padre es hablante de náhuatl pero que no se lo enseñó a los hijos; uno tiene familiares de habla otomí pero tampoco habla la lengua, es decir un total de 11 maestros no tiene ningún conocimiento de una lengua indígena. En cuanto a sus conocimientos referentes a las culturas indígenas de México actuales se observa un conocimiento escaso adquirido más bien por algún programa de televisión o tal vez el contacto personal, pero un conocimiento con buenas bases teóricas es inexistente.

El tercer ámbito del cuestionario relativo a los niños que hay en clase revela que 10 de todos los maestros están conscientes de la presencia de los niños de habla indígena en su grupo, 3 maestros dijeron que no hay niños que hablen otra lengua en su grupo pero que saben algunas palabras. Un maestro afirmó que desconoce la lengua que hablan los niños, 10 dijeron que sí sabían la lengua y 2 no respondieron a la pregunta. Se observa que con los niños que hablan una lengua indígena no hay ningún trato especial, se trabaja igual con ellos que con los niños monolingües en español. Unos maestros comentaron que dado que los niños hablan perfectamente el español no tienen ninguna dificultad en trabajar con ellos, mientras otros comentaron que los niños trabajan muy lento y que a veces hay que prestarles un poco más de atención para asegurarse de que hayan comprendido bien y correctamente las instrucciones. Todos los maestros afirmaron que no tuvieron ningún tipo de capacitación específica para trabajar con niños bilingües en una lengua indígena y el español y tampoco tuvieron ningún tipo de formación o capacitación para trabajar y seguir desarrollando el bilingüismo en sus clases. En cuanto a la respuesta a la pregunta de si han atendido algunos talleres o cursos especializados, solo cinco respondieron que asistieron a un taller sobre la interculturalidad que se organizó en la escuela, mientras que el resto no tuvo ningún tipo de acceso a este tipo de cursos o talleres.

Tal vez el ámbito más importante del cuestionario es el cuarto, que considera las opiniones personales en torno a la interculturalidad. Los maestros confirmaron que en realidad no tienen ningún tipo de apoyo oficial en cuanto al entendimiento de una lengua indígena, sino más bien si alguno de ellos muestra interés por acercarse a la cultura de los niños es a través de Internet o los padres del niño. La relación con los

padres es buena pero se observa falta de compromiso de los padres a la hora de revisar las tareas a los niños o de participar en las actividades escolares. Una parte de los maestros comentó que los padres trabajan mucho y que les resulta difícil hablar con ellos ya que no acuden a las citas. No hay que olvidar el hecho de que la escolaridad de los papás es pobre y que hay muchos que no saben ni leer ni escribir y asisten a las escuelas nocturnas que hay en el barrio. De todos modos, la falta de compromiso de los padres y poca atención que prestan a los niños dan como resultado el bajo rendimiento de los niños en la escuela. Todos los maestros contestaron que no hacen diferencia en el trato entre los niños, pero varios han notado que entre los mismos compañeros del grupo existe un cierto rechazo hacia el niño indígena por sus rasgos físicos, situación económica e imagen, igual que unos observaron que hay los que no están completamente aceptados por todos los niños del grupo. En cuanto a las preguntas referidas a la interculturalidad y la educación intercultural, parece que existe una consciencia vaga de lo que es la interculturalidad y la educación intercultural. Creo que los maestros no tienen claro cómo trabajar este tipo de educación en la clase y cómo desarrollar y seguir potenciando el bilingüismo en los niños.

10.1.3 Resumen de los resultados

Para concluir se resumen los resultados obtenidos en la escuela primaria “República de Colombia”:

Los niños entrevistados mostraron mayoritariamente una actitud negativa hacia el bilingüismo en español y la lengua indígena. Resulta interesante el hecho de que la mayoría de estos niños nació en el ámbito rural y dentro de las comunidades, lo que en un principio supondría una actitud positiva hacia la lengua de sus familiares y que no es el caso de los niños de esta escuela. Los niños nacidos en el ámbito urbano y pertenecientes a una segunda generación de familias migrantes mostraron más bien una actitud neutra hacia la lengua indígena. El nivel de conocimiento de las lenguas indígenas de los niños se podría calificar como bajo a pesar del hecho que algunos niños tienen abuelos monolingües en una lengua indígena. En cuanto al español, todos los niños mostraron una actitud positiva y confirmaron el prestigio que tiene

esta lengua dentro de la sociedad mexicana.

La actitud de los maestros hacia la enseñanza a los niños indígenas podría describirse como neutra ya que no existe un trato diferente entre los alumnos y tampoco mostraron interés en adentrarse y conocer mejor por su propia cuenta la cultura de los niños que tienen en su grupo. También si el niño no muestra ningún tipo de problema en cuanto al aprendizaje, pasa desapercibido por los maestros y la escuela. A los maestros tampoco se les ha proporcionado una formación adecuada para trabajar con estos niños y para potenciar la interculturalidad dentro del aula.

Las dificultades lingüísticas que tienen los niños migrantes en la escuela residen principalmente, según la maestra de lenguaje y la de USAER, en la adquisición de lecto-escritura, la resolución de los problemas matemáticos, y en el nivel de habla, la pronunciación de los sonidos [r] y [l] en algunos niños pertenecientes a la comunidad triqui. A las dos maestras ya no se les permite trabajar individualmente con los niños (eso se debe al cambio en la política educativa por parte del gobierno), sino que pueden dar apoyo al maestro u organizar los talleres para un grupo más grande de alumnos para atender a sus dificultades. De esta manera el gobierno quiso no marcar o excluir a los niños con dificultades en el aprendizaje, pero al final resultó ser una especie de fracaso en mi opinión personal, ya que los alumnos no se atienden debidamente, las dificultades que tienen se resuelven más despacio y de esta manera se dificulta aún más la labor docente de los maestros y la inclusión más rápida de los niños al grupo.

Los maestros no hacen ninguna diferencia entre los niños y no existe un trato diferenciado de los mismos. Los principales retos que tienen los maestros parecen ser el transmitir el mensaje de igualdad entre todos, trabajo en grupo y aceptación de los niños indígenas por el resto del grupo. Aquí destaco una vez más la poca preparación de los maestros para trabajar en este tipo de entornos y la falta de entendimiento del concepto de *educación intercultural*.

Por lo que se refiere al grado de dominio de la lengua indígena de los niños, se puede calificar como un nivel bajo ya que de los 23 hablantes solo 2 confirmaron hablar una lengua indígena, 12 que no y 9 comentaron que entienden la lengua, pero de estos nueve 5 subrayaron que no la hablaban. Todos los niños tenían un nivel alto de

español.

En cuanto a los maestros, todos se describen como monolingües en español, 2 conocían algunas palabras en la lengua indígena, pero el nivel de dominio general de una lengua indígena se puede calificar como nulo.

Los niños confirmaron en las entrevistas que la lengua indígena se habla preferentemente en los ámbitos familiares o eventualmente de la comunidad, y que para el resto de las situaciones y entornos se prefiere el uso de la lengua española.

En el ámbito escolar, tanto por los niños como por los maestros existe una preferencia en el uso del español. Las actitudes hacia el español son siempre positivas y se acentúa casi siempre la importancia de saberlo bien y la importancia que tiene dentro de la sociedad mexicana, ya que el hecho de hablarla bien propicia mejores oportunidades en cuanto a la búsqueda de empleo o el mejor posicionamiento socioeconómico dentro de la sociedad misma.

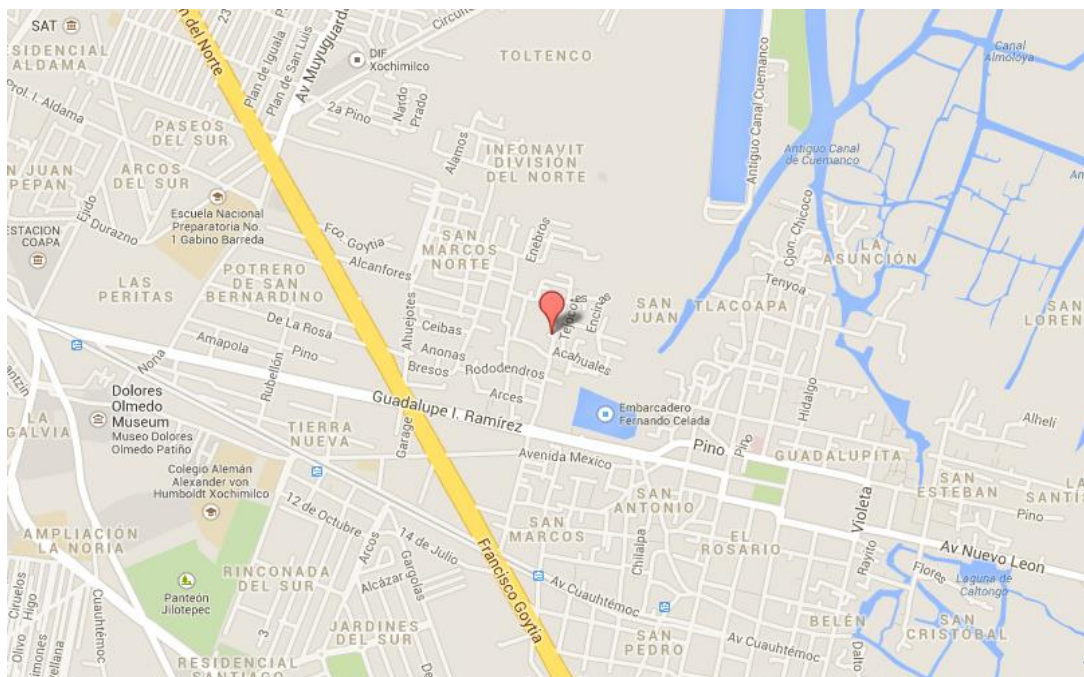
Los maestros no mostraron en general ninguna actitud específica en cuanto al uso de la lengua indígena y tampoco mostraron demasiado interés en conocer las culturas que tienen en su aula por su propia cuenta. Por esto, describo su actitud como neutra y con tendencia hacia la negativa ya que en realidad los niños terminan siendo asimilados al español y no hay ningún tipo de posibilidad de que estos niños sigan desarrollando su bilingüismo.

En general, y por parte de los maestros, se puede concluir que la pertenencia a una comunidad indígena y el conocimiento de una u otra lengua indígena no influye en la integración de los niños al grupo y a la escuela. De todos modos, en algunos grupos puede observarse el rechazo de los niños mismos hacia los que pertenecen a una comunidad indígena y eso principalmente por su situación económica humilde, modo de vestir o rasgos físicos.

La escuela propicia un entorno positivo y los valores y actitudes hacia las diferentes culturas que se pueden encontrar en la escuela. Se organizan actividades con las cuales se intenta involucrar a los padres y a los niños y de esta manera mostrarles lo positivo de la diversidad cultural existente. Durante mi estancia en esta escuela, para el día de las lenguas se organizó una especie de café literario con los papás y talleres

de lecto-escritura para los niños que intentaron acercar unas lenguas indígenas a todos y mostrar el valor que tienen y deberían tener dentro de la cultura mexicana. Lamentablemente esto representa solo una gota en el mar de trabajo que queda por delante para que las culturas de los pueblos indígenas empiecen a valorarse debidamente y no se vean solo como una parte histórica e importante del país. Los maestros deberían recibir más apoyo y formación del estado y las instituciones educativas para que aprendan a trabajar con estos niños en sus grupos y que estos niños tengan la oportunidad de seguir desarrollándose como bilingües y no terminar asimilados y convertidos en monolingües en español.

10.2 Escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres”



Mapa 14: Ubicación de la escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres” en Xochimilco.

10.2.1 Los niños



Foto 1 y 2: El patio de la escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres”. Fuente: Fotos particulares de la directora de la escuela.

La escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres” se encuentra en la delegación de Xochimilco en la colonia Ampliación de San Marcos Norte. La escuela cuenta con 268 alumnos repartidos en 12 grupos entre el primero y el sexto grado con 12 maestros. Aparte hay tres maestros de la asignatura de educación física y una maestra de USAER que asiste y ayuda a los maestros con los problemas de adquisición de lecto-escritura. La escuela está trabajando en el turno vespertino, los niños acuden a las clases entre las 14h y las 18.30h con una media hora de recreo entre las 16h y las 16.30h. La escuela, igual que la anterior, sigue el programa de enseñanza general, sin existencia de un programa o plan de trabajo especial para acoger a los niños bilingües o a aquellos con cierto conocimiento de una lengua indígena y prevalece un monolingüismo en español.

En esta escuela he trabajado con 9 grupos en total, en los que había niños que tenían cierto grado de conocimiento de una de las lenguas indígenas. Del total de los 20 niños que han sido identificados por la escuela como hablantes de las lenguas indígenas se han entrevistado 16, a los que he añadido 2 niños hablantes más que he descubierto por casualidad y los que no han sido identificados por la escuela, lo que hace un total de 18 niños entrevistados. A los maestros se les dieron 12 cuestionarios y se devolvieron 10. Una característica interesante de la plantilla de maestros de esta escuela es que todos por la mañana trabajan en otras escuelas de la zona; se puede decir que tienen un trabajo doble ya que tienen que cumplir los horarios en las dos escuelas primarias.

La escuela tiene una actitud positiva hacia la interculturalidad que ayuda a la hora de trabajar con los niños bilingües. Hace un año en la escuela, los lunes, se cantaba el himno nacional en mazateco y hubo visitas de los estudiantes de la Universidad Nacional Pedagógica que son hablantes de mazateco, que daban clases de mazateco a los niños. También me encontré con un caso peculiar de un niño que decidió aprender mazateco a pesar de no tener ninguna relación con la comunidad indígena mazateca; sus argumentos eran más bien la voluntad y el deseo de aprender otra lengua mexicana y entender y hablar con sus compañeros del grupo en mazateco.

La distribución de los niños en cuanto a los grados y al género es la siguiente:

Grado	Género	Total
1°	3 mujeres	3
2°	2 hombres, 1 mujer	3
3°	4 hombres, 1 mujer	5
4°	1 hombre	1
6°	4 hombres, 2 mujeres	6

Tabla 22: Distribución de los niños hablantes de lengua indígena por grados y por género.

En cuanto a las lenguas indígenas presentes en la escuela, se encuentran el mazateco (lengua mayoritaria), el náhuatl, el mazahua y el otomí. La procedencia de los niños y de sus familiares es principalmente del estado de Oaxaca, pero también hay algunos de Morelos, Michoacán, Querétaro y Chiapas. Lo que destaca entre todos es que las familias de los niños entrevistados pertenecen a un nivel socioeconómico bajo y en toda la escuela solo hay dos padres que son profesionistas; el resto se dedica a la venta de comida en la calle pero trabajando por cuenta ajena o, en el caso de las mujeres, si trabajan ayudan con la limpieza en casas o se quedan en casa cuidando a los niños. Otros rasgos de estas familias son que son unas familias grandes con un promedio de tres niños y la mayoría fue al D.F. en búsqueda de una vida mejor, dejando atrás el duro trabajo en el campo y los familiares. La mayoría de estas familias sigue visitando sus pueblos y comunidades de origen y mantiene un cierto vínculo con ellas. Muchos de los niños visitan durante las vacaciones o fiestas

del pueblo a sus abuelos, primos y tíos que todavía siguen ahí. Hay que mencionar que no todos los niños nacieron en los pueblos, sino que algunos nacieron ya en el D.F.

A continuación, igual como en el caso de la escuela anterior, se exponen los resultados más detallados en forma de tablas según la distribución de los hablantes de lengua indígena en familia y sus actitudes, actitudes de los niños entrevistados hacia lengua indígena, lugar de procedencia y de nacimiento de los niños hablantes de una lengua indígena y por último nivel de lengua y actitud hacia la misma según la procedencia y lugar de nacimiento.

Lengua	Nivel de habla del niño	Familiares que hablan la lengua	Actitud del niño hacia la lengua
Mazateco	NO habla	Papá	Siente pena y vergüenza
Mazateco	NO habla	Papás	Siente pena y vergüenza
Mazateco	Entiende, en Oaxaca lo habla	Papás y abuelos	Le suena bonito y le gusta
Mazateco	SÍ habla	Papás	Suena bonito y le gusta
Mazateco	SÍ habla	Papás	Le suena bonito
Mazateco	Habla un poco	Papás y tíos	No siente nada hacia la lengua y dice que como si no estuvieran hablando
Mazateco	Habla un poco	Papás y un hermano	Suena divertido y le gusta un poco
Náhuatl	SÍ habla	Mamá y abuelos	Le gusta y suena divertido
Mazateco	Entiende más o menos	Papás	Suena difícil y resulta raro
Mazateco	NO habla	Papá	Le suena bien
Mazateco	SÍ habla	Papás, hermano mayor, primos y tíos	Le suena bonito
Mazateco	NO habla	Abuelos y hermanos	Suena chistoso y le gusta
Mazateco	Habla un poco, entiende	Papás, tíos y abuelos	Suena chistoso y raro
Mazateco	SÍ, bilingüe	Toda la familia	Le gusta mucho y le suena bien
Mazahua y otomí	NO habla mazahua Entiende otomí pero NO lo habla	Papá y abuela mazahua Mamá y primos otomí	Mazahua le suena difícil Otomí le gusta más y suena divertido
Mazateco	SÍ habla	Papás, tíos y abuelitos	La gusta y suena bonito
Mazateco	Entiende un poco	Abuelos y papás	Se escucha bien, es bonito hablar otra lengua
Mazateco	NO habla	Papás y abuelos	Le suena bien pero se siente raro cuando no entiende; le gustaría aprender la lengua

Tabla 23: Distribución de los hablantes de lengua indígena en familia y actitudes de los niños hacia las mismas.

Lo que podemos observar en la tabla 23 es que de los 18 niños entrevistados, 16 provienen de familias hablantes de mazateco, uno de náhuatl y uno de una familia bilingüe en mazahua y otomí. En cuanto al nivel de habla que tienen de la lengua indígena, 6 respondieron que no hablaban la lengua, 6 que sí la hablaban, 3 que hablaban un poco y 3 que la entendían. Aquí quiero destacar que los niños que decían que hablaban un poco y los que entendían sabían nombrar ciertas palabras en la lengua indígena, como *tortilla*, *maíz*, *agua*, *papá* o las estructuras como *ven a comer*. Aquí una vez más no pude comprobar el nivel exacto que tienen estos niños de la lengua y pude observar que por el alto grado de pena o vergüenza que sentían hacia la lengua indígena puede que sea una razón de no desvelar su verdadero nivel de lengua que tenían. Una vez más la influencia de los padres y la sociedad en general jugaron un papel importante en los conocimientos de las lenguas indígenas de estos niños.

En cuanto al resto de los familiares, observamos que dentro de estas familias la lengua indígena todavía se conserva entre las primeras y segundas generaciones (abuelos y papás), mientras que la mayoría de los niños ya no conserva la lengua indígena como la primera lengua, sino que se convierte en su segunda lengua dando así más importancia al español. Un rasgo importante que hay que mencionar es que en estas familias las segundas generaciones han decidido migrar a la ciudad, de ahí que al salir de la comunidad y el ámbito familiar el español gane más prestigio y relevancia. También me ha resultado interesante el comentario de varios niños que decían que sus papás no quieren enseñarles la lengua indígena porque creen que con el español tendrán más éxito y mejores oportunidades (Brisk, 1998; Crhová, 2004; Zimmermann, 2004).

Las actitudes que tienen los niños hacia las lenguas indígenas se pueden dividir en tres grandes grupos: negativas, neutras y positivas. Así obtendríamos el siguiente cuadro:

Actitud positiva	Actitud neutra	Actitud negativa
Le gusta mucho y le suena bien		
Le gusta y suena bonito (3)		
Le gusta y suena divertido (2)		
Le gusta y suena gracioso		
Le suena bonito (2)		
Se escucha bien		
Le suena bien		
	Suena divertido y le gusta un poco	
	Le suena bien pero se siente raro cuando no entiende	
	Suena gracioso y raro	
	Suena difícil	
	Suena difícil y resulta raro	
	Siente pena y vergüenza (2)	
	No siente nada, como si no estuvieran hablando	

Tabla 24: Actitudes de los niños hacia las lenguas indígenas.

En cuanto a las actitudes que tienen los niños hacia la lengua indígena se observa lo siguiente: solo un niño mostró una actitud extremadamente positiva diciendo que la lengua indígena le gusta mucho y le suena bien; en el otro extremo se encuentra el niño que contestó que no tiene ningún sentimiento hacia la lengua y que cuando le hablan en la lengua indígena siente como si no le estuvieran hablando. En total 10²⁶ niños mostraron actitud positiva hacia la lengua indígena, 4 una actitud neutra y 5 una actitud negativa. Las actitudes positivas las hemos graduado de la siguiente manera: *le gusta mucho y le suena bien* como el extremo de la actitud positiva, seguido por *le gusta y suena divertido*, *le gusta y suena gracioso*, *le suena bonito* y *se escucha bien*, que se encuentra en el límite entre la actitud positiva y la neutra. En cuanto a las actitudes neutras podemos dividir las entre las que tienen una tendencia hacia las actitudes positivas, como *le suena bien* y *suena divertido y le gusta un poco*, y las que tienden hacia una actitud negativa, como *le suena bien pero se siente raro cuando no entiende* y *suena gracioso y raro*. Aquí hay que destacar que estas

²⁶ Aquí el total da 19 niños entrevistados en vez de 18. Eso se debe al hecho de que en el análisis hemos considerado una niña en cuya familia se hablan dos lenguas indígenas y hemos incluido sus actitudes hacia cada una de estas lenguas.

actitudes son las más fáciles de manipular, en el sentido de que, dependiendo del entorno en el cual se mueve el niño y las influencias a las que está expuesto, con el tiempo pueden convertirse en actitudes positivas o negativas. Entre las actitudes negativas distinguimos las siguientes: *suená difícil, suena difícil y resulta raro, siente pena y vergüenza, no siente nada, como si no estuvieran hablando*. La actitud *suená difícil* está en el límite con la actitud neutra, dado que incluye normalmente falta de voluntad y energía para aprender la lengua, y en el caso de que esto cambie, puede convertirse más adelante en una actitud positiva. Lo interesante en cuanto a las actitudes negativas es que todas tienen un cierto grado de dependencia e influencia de la sociedad en la que se encuentran; en este caso, las lenguas indígenas actuales en México conllevan un cierto grado de desprestigio dentro de la población monolingüe en español y sobre todo en los ámbitos urbanos. Con el cambio en la actitud del resto de la población, estas actitudes también podrían convertirse en positivas o por lo menos en neutras. La actitud que más me ha llamado la atención es la última, donde el niño muestra que no siente nada y que ignora por completo la lengua de sus familiares. Podríamos preguntarnos qué tipo de discriminación o injusticia ha sufrido este niño para llegar a este extremo.

Por lo que concierne a la actitud hacia la lengua española, es que todos los niños contestaban al unísono que les gustaba mucho la lengua española, que le veían mucha utilidad, y mostraban una actitud claramente positiva hacia la lengua. Esto es indicativo del prestigio que tiene el español dentro de la sociedad mexicana.

En la siguiente tabla observamos la procedencia familiar de los niños y su lugar de nacimiento:

Lugar de nacimiento	Procedencia de familiares	Total niños
Oaxaca	Oaxaca	8
México, D.F.	Oaxaca	6
México, D.F.	Chiapas	1
México D.F.	Michoacán y Querétaro	1
Morelos	Morelos	1
No sabe	No sabe	1

Tabla 25: Lugar de procedencia y de nacimiento de los niños hablantes de una lengua indígena.

Como se puede ver en la tabla 25, la mayoría de los niños procede del estado de Oaxaca, un total de 14. Entre estos 14 distinguimos los que nacieron en Oaxaca, que son 8, y los que nacieron en la Ciudad de México, que son 6. De los 18 niños entrevistados, 9 nacieron en el lugar de procedencia y podemos decir que pertenecen a la primera generación de migrantes. Un niño no sabía su procedencia ni lugar de nacimiento y 8 niños dijeron que nacieron en la Ciudad de México y de esa manera forman parte de la segunda generación de migrantes, mientras que sus papás pertenecen a la primera.

Si a estos datos añadimos los del nivel de lengua que tienen los niños y la actitud que manifiestan hacia la lengua indígena, obtenemos el siguiente cuadro:

Lugar de nacimiento	Procedencia de familiares	Nivel de la lengua indígena	Actitud hacia la lengua indígena
Oaxaca	Oaxaca	- no habla	- negativa
		- habla	- positiva
		- habla	- positiva
		- un poco	- neutra
		- habla	- positiva
		- no habla	- positiva
		- un poco	- neutra
		- habla	- positiva
México, D.F.	Oaxaca	- entiende	- positiva
		- un poco	- negativa
		- entiende	- negativa
		- habla	- positiva
		- entiende	- positiva
		- no habla	- neutra
México, D.F.	Chiapas	- no habla	- neutra
México D.F.	Michoacán y	- no habla	- negativa
	Querétaro	- entiende	- positiva
Morelos	Morelos	- habla	- positiva
No sabe	No sabe	- no habla	- negativa

Tabla 26: Nivel de lengua y actitud hacia la misma según la procedencia y lugar de nacimiento.

Podemos observar que, de un total de 9 niños nacidos en su lugar de procedencia, 2 no hablan la lengua y uno tiene una actitud positiva y otro negativa. Esta diferencia se puede explicar porque uno se encuentra en un entorno positivo hacia el mantenimiento de la lengua, mientras el otro no; o las experiencias personales o de los familiares puede que hayan jugado un papel importante en el desarrollo de la actitud de estos niños. Los 5 niños que hablan la lengua tienen una actitud positiva hacia la misma y los que la hablan un poco tienen una actitud neutra.

La situación entre los niños nacidos en la capital cambia un poco: observamos que entre 9 niños solo hay uno que habla la lengua indígena y mantiene una actitud positiva hacia la misma. De los 3 que no hablan la lengua, 2 tienen una actitud neutra y el otro una actitud negativa. Un niño que habla un poco la lengua indígena tiene una actitud negativa, mientras los tres que entienden la lengua mantienen una actitud positiva.

Según los datos de la tabla 10, podemos concluir que entre los niños que nacieron en su lugar de procedencia y pertenecen a la primera generación de migrantes se mantiene una actitud positiva hacia la lengua indígena y un nivel alto de la misma. Los niños nacidos ya en la capital y pertenecientes a la segunda generación de migrantes tienen un nivel muy bajo o nulo de la lengua indígena y en ellos prevalecen las actitudes negativas. Se podría concluir que, según estos datos, el ámbito urbano no propicia un entorno positivo de desarrollo del bilingüismo en los niños pertenecientes a las comunidades indígenas.

10.2.2 Los maestros

La plantilla de maestros de la escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres”, como ya hemos mencionado anteriormente, está integrada por doce maestros más tres maestros de educación física y una maestra de USAER. Todos ellos trabajan en el turno matutino en otras escuelas de la colonia, que pertenecen a un nivel más alto que esta a la cual acuden en el horario de la tarde. Durante mi estancia he observado que había maestros que faltaron a las clases y parece que hay un cierto nivel de tolerancia cuando se trata de las faltas de maestros.

El cuestionario se entregó a los 12 maestros, de los cuales 10 lo devolvieron. Las transcripciones de las respuestas de los maestros se encuentran como anexo 6.

El primero y segundo ámbito del cuestionario al que corresponden las preguntas relativas a la formación académica de los maestros y su conocimiento de la realidad lingüística del país y su experiencia profesional, muestra por una parte que se trata de un personal cualificado para desempeñar el trabajo (4 licenciados, 5 normal básica²⁷, 1 sin respuesta), que el promedio de tiempo que llevan trabajando como maestros es de unos 23 años y el promedio de años trabajando en esta escuela es de unos 7, lo que muestra que se trata de una plantilla con mucha experiencia profesional y cierta permanencia en la escuela. El número de alumnos por grupo oscila entre 18 y 26, lo que da un promedio de 21,6 alumnos por grupo. Por otra parte, se puede observar que solo 2 maestros tienen algún conocimiento de una lengua indígena, el resto no tenía ninguno y en cuanto al conocimiento de las culturas indígenas en México, se referían más bien a las aportaciones históricas de estas culturas, mientras que las culturas presentes actualmente en México pasan prácticamente desapercibidas para los maestros.

El tercer ámbito del cuestionario, relativo a los niños que hay en clase, revela que 6 de 10 maestros sostienen que en su clase no hay niños que hablen una lengua indígena, lo que puede sugerir falta de conocimiento de la realidad lingüística en su aula o simplemente que los niños que hablan una lengua indígena o son bilingües pasan desapercibidos para los maestros y la escuela en general ya que no muestran problemas en comunicarse en español. Los maestros que afirmaron la existencia de estos niños en sus grupos conocían la lengua que hablaban los niños o los padres. También se observa que con los niños de habla de una lengua indígena no hay ningún trato especial, se trabaja igual que con los alumnos monolingües en español y, en cuanto al trabajo lingüístico, no se presta ninguna atención a la lengua indígena. Todos los maestros afirmaron que no tenían ningún tipo de capacitación para trabajar con los niños bilingües y procedentes de otras culturas, y hubo solo dos que habían asistido a un taller o curso especializado: uno referente a los problemas de lenguaje y otro de interculturalidad. Aquí quiero mencionar que, al hablar con los maestros durante el recreo, varios me confirmaron que los cursos y talleres se organizan

²⁷ Corresponde a la formación profesional o al magisterio en España.

normalmente los fines de semana y que la razón principal de su inasistencia a los mismos es que quieren dar prioridad a pasar el tiempo con sus familiares, ya que entre semana no los ven por causa del trabajo en dos escuelas, que es lo que les permite llegar a fin de mes.

En el cuarto y el último ámbito del cuestionario, que considera las opiniones personales en torno a la interculturalidad, se puede observar que los maestros no tienen ningún tipo de apoyo para entender una lengua indígena, que tienen buena relación con los padres pero los mismos padres participan poco en la educación de los niños, y varios maestros apuntaron esta información como un problema importante a la hora de mejorar el rendimiento de los niños en la escuela. Todos comentaron que tratan igual a todos los alumnos, que no hay sitio para un trato diferenciado y que los mayores retos que han tenido como maestros han sido establecer reglas y trabajo en grupo. Es interesante el comentario de un maestro que ha escrito que con los alumnos de la actualidad no se puede hacer mucho. Se puede suponer que se refería a la falta de disciplina y de concentración entre los alumnos actuales, aunque también existen otras maneras de interpretarlo. Las preguntas referidas a la interculturalidad y la educación intercultural mostraron que la mayoría de los maestros no tiene claro qué es lo que significa la interculturalidad en un ámbito escolar y cómo se trabaja en las clases. También me he quedado con las dudas de si se entiende bien que es la educación inclusiva y cuál es su posición frente a la educación intercultural.

10.2.3 Resumen de los resultados obtenidos

En la escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres” pudimos observar lo siguiente:

Los niños entrevistados conservan mayoritariamente una actitud positiva hacia el bilingüismo en español y la lengua indígena. Un rasgo interesante es que la mayoría de estos niños nació en el ámbito rural y, como consecuencia, mantienen una actitud mayoritariamente positiva hacia la lengua indígena y el español, igual que un nivel alto de habla de la lengua indígena. Los niños nacidos en el ámbito urbano y pertenecientes a una segunda generación de familias migrantes indígenas tienden a

tener unas actitudes neutras o negativas hacia la lengua indígena y a otras positivas hacia el español. Su nivel de conocimiento de la lengua de sus familiares es muy bajo o nulo.

La actitud de los maestros hacia la enseñanza a los niños indígenas podría describirse como mayoritariamente neutra. Esto se puede apoyar con los siguientes argumentos: los maestros no hacen un trato diferente entre los alumnos, los niños indígenas pasan desapercibidos en la clase ya que no causan ningún problema en cuanto al aprendizaje de español y el seguimiento de la clase, y los mismos maestros no han sido ni capacitados ni preparados para trabajar con estos niños.

Según los comentarios de la maestra de USAER, los problemas que encuentran entre los niños indígenas migrantes son dos principales: problemas de adquisición de lecto-escritura, ya que no hay correlación con el sonido y la grafía, y solución de problemas matemáticos. Los niños que muestran alguna dificultad lingüística no se dividen entre los procedentes de las comunidades indígenas y los monolingües en español. Así que no hay una estadística o información de qué problemas tienen en el aprendizaje lingüístico los niños que hablan o conocen una lengua diferente al español. Esto puede ocurrir porque muchos niños no son identificados como hablantes de una lengua indígena por la escuela ya que ellos mismos y sus padres esconden el hecho de pertenecer a una comunidad de pueblos originarios y, como consecuencia, el maestro no puede deducir que las dificultades podrían ser el resultado de la interferencia entre las dos lenguas: la indígena y la española. Así que, en lo referente a esta escuela y los datos que me han proporcionado durante mi estancia, no se puede decir con certeza qué tipo de dificultades lingüísticas tienen los niños indígenas migrantes.

Los maestros no hacen ninguna diferencia entre los niños y no existe un trato diferenciado de los mismos. Los principales retos que tienen los maestros son el trabajo en grupo y el establecimiento de reglas, pero esto concierne a todos los alumnos y no especialmente a los niños indígenas. También hay que tener en cuenta el hecho de que los maestros no han sido ni capacitados ni preparados para trabajar con niños bilingües y muchos no entienden el concepto de *educación intercultural*.

Por lo que se refiere al grado del dominio de la lengua indígena de los niños, se

puede calificar como un sólido nivel medio ya que de 19 hablantes, 6 hablan la lengua, 5 no y 8 confirman tener un nivel bajo o solo de entendimiento. Todos los niños hablaban español en un nivel alto.

En cuanto a los maestros, el nivel de español es alto (dado que son todos monolingües en español) y el nivel de dominio de una lengua indígena se podría calificar como nulo.

Las entrevistas mostraron que la lengua indígena se conserva para el ámbito familiar y doméstico, mientras que en el resto de los entornos se prefiere utilizar el español.

Hay una preferencia por el uso del español en el ámbito de la escuela. El hecho de que haya niños hablantes de lenguas indígenas está presente pero no se le da mucha importancia. He observado que el español goza de un prestigio y una preferencia de uso que se manifiestan en las actitudes positivas hacia la lengua española entre los maestros y los niños.

Los maestros no han mostrado ninguna actitud demasiado específica en cuanto al uso de la lengua indígena, pero tal vez podríamos calificarla como neutra con tendencia a la negativa ya que se da preferencia al español y se puede palpar un cierto grado de miedo por no saber cómo trabajar con estos niños. También hay que entender la situación de los mismos maestros: varios tienen en un grupo hablantes de diferentes lenguas indígenas y resulta muy difícil trabajar con estos niños sin tener capacitación y formación previas. Hay que enseñarles a enseñar y trabajar con estos niños sin la necesidad de hablar las lenguas que dominan los niños.

La pertenencia a una comunidad indígena y el conocimiento de una u otra lengua indígena no influyen en la integración de los niños al grupo y a la escuela.

A pesar de que en la escuela se respira un entorno positivo en cuanto a la interculturalidad, no hay actividades ni posibilidades que permitan a los niños desarrollar el bilingüismo. Hemos podido observar que la situación de bilingüismo existente en esta escuela es un asunto complicado y que tiene varias capas. Además, la falta de participación de los padres y el sentimiento de vergüenza de los niños y padres por pertenecer a una comunidad indígena agravan la situación. Los maestros sin capacitación previa para trabajar con estos niños, así como la falta de cooperación

y de apoyo por parte del estado y las instituciones educativas, terminarán encaminando a esta escuela hacia la asimilación, el monolingüismo en español y un cierto grado de ignorancia hacia las culturas que existen actualmente en México.

10.3 Comparación de los resultados obtenidos en las dos escuelas respecto a los objetivos de la investigación y las preguntas propuestas

Las dos escuelas que formaron parte de mi investigación, a pesar de ser similares en muchas cosas (como el nivel socioeconómico de los alumnos, el entorno en el que se encuentran, los problemas que tienen a diario), mostraron unos resultados diferentes. Volvemos aquí a los objetivos de la investigación para poder establecer la comparación de los resultados entre las dos escuelas.

El primer objetivo de la investigación fue analizar las actitudes ante las lenguas indígenas y la lengua española por parte de los estudiantes en las dos escuelas. Hemos visto que los niños de la escuela “República de Colombia” mostraron mayoritariamente una actitud negativa hacia la lengua indígena, y sobre todo los niños nacidos en los ámbitos rurales y en sus lugares de procedencia. Los niños de la escuela “Profesora Herminia Ordóñez” mostraron una actitud positiva hacia la lengua indígena, incluyendo a los niños nacidos en el ámbito rural y en sus lugares del origen. En cuanto a los niños nacidos en el ámbito urbano y pertenecientes a una segunda generación de familias migrantes, en las dos escuelas se pudo observar mayoritariamente una actitud neutra hacia la lengua indígena. En cuanto a la lengua española, todos los alumnos de ambas escuelas mostraron una actitud altamente positiva hacia ella. Es interesante este dato ya que las dos escuelas propician un entorno positivo en cuanto a la interculturalidad, así que estos resultados pueden ser el reflejo de las influencias a las que están expuestos los niños en los ámbitos familiares o de la comunidad. Es decir, en la escuela de “República de Colombia” los niños procedían mayoritariamente de la comunidad triqui, que tiene una cierta fama dentro de las comunidades indígenas como una comunidad muy cerrada hacia los foráneos y conflictiva²⁸, mientras que la comunidad mazateca resulta más abierta. De

²⁸ La mayoría de los migrantes de la comunidad triqui han salido de la misma por un conflicto armado con un grupo paramilitar triqui en el que ha habido muchos muertos.

todos modos, el ámbito urbano se ha mostrado como desfavorecido en cuanto al desarrollo del bilingüismo y las actitudes de los niños indígenas migrantes hacia la lengua de su comunidad procedente.

El segundo objetivo se centraba en el análisis de las actitudes y opiniones de los maestros en las dos escuelas hacia la enseñanza a los niños indígenas migrantes. Aquí pudimos observar que la actitud de los maestros hacia la enseñanza a los niños indígenas migrantes puede calificarse como neutra. Esta actitud se ve apoyada con argumentos como el de que no existe un trato diferenciado entre los alumnos, los maestros en general no muestran un interés para adentrarse y conocer mejor por su propia cuenta las culturas de los niños que se encuentran en sus clases, los niños indígenas que no muestran dificultades en el aprendizaje pasan desapercibidos por los maestros y la escuela, a los maestros no se les ha formado ni preparado para trabajar en entornos multiculturales y con niños hablantes de diferentes lenguas indígenas y, por último, son muy escasos los intentos de potenciar la interculturalidad dentro del aula y cuando se aprende sobre las culturas indígenas se tratan más bien los contenidos históricos de las grandes culturas como son los mayas y los aztecas. Unos maestros me comentaron que dentro de los planes y programas que tienen que cumplir se encuentra una unidad que incluye contenidos interculturales, pero en mi opinión se trata de unos contenidos demasiado cerrados ya que otra vez se mencionan las lenguas indígenas que tienen cierto nivel de prestigio por su tradición histórica, como son la lengua náhuatl, la maya o la zapoteca, en vez de trabajar estos contenidos más bien de manera transversal, incluyéndolos en todas las asignaturas y dejando la libertad a los maestros para presentar las culturas y lenguas que encuentran en su aula. Aquí aprovecho para señalar que el maestro mexicano tradicionalmente no ha sido instruido para trabajar de manera independiente y libre, sino que más bien está acostumbrado a seguir y cumplir con los planes y programas oficiales y utilizar el material y los manuales preparados por las instituciones competentes para esto, en vez de preparar y escoger el propio material que utilizarán en el aula, como es la costumbre en la mayoría de los países nórdicos europeos. Tampoco podemos olvidar que, sin la debida preparación o por lo menos sin una formación básica, un maestro promedio mexicano no sabe cómo trabajar con niños hablantes de lenguas originarias y aún menos en los ámbitos urbanos, donde el problema se agrava ya que en un mismo grupo pueden encontrarse

alumnos que hablen entre 3 y 10 lenguas originarias diferentes. Hay que enseñar a los maestros que pueden dar clases a estos niños sin la necesidad de aprender la(s) lengua(s) que hablan los niños y mostrarles cómo pueden rescatar los conocimientos que tienen de esa(s) lengua(s) y no solo concentrarse en que el niño aprenda bien el español para que todos puedan comunicarse sin problema. Desde luego, esta sería la situación y el entorno ideales dentro de los ámbitos escolares urbanos para que los niños siguieran desarrollando su bilingüismo (o trilingüismo, en algunos casos), su identidad como miembros de una cultura y una tradición especiales que, de alguna manera, forma parte de ser mexicano y no les obliga a renunciar a una parte de su identidad para poder ser mexicano.

El tercer objetivo de la investigación buscaba respuestas a las siguientes preguntas, y estas son las respuestas que he obtenido de las mismas:

1. ¿Qué dificultades lingüísticas encuentran los niños indígenas migrantes en las escuelas del ámbito urbano?

En las dos escuelas los resultados coincidieron en el hecho de que los problemas más comunes en el aprendizaje son la adquisición de la lecto-escritura y la resolución de los problemas matemáticos. En ninguna de las dos escuelas me pudieron dar un tipo de estadística o información detallada sobre qué niños tienen problemas y si los niños indígenas migrantes tienen unas dificultades lingüísticas diferenciadas de las del resto de los alumnos. En la escuela “República de Colombia”, una maestra me comentó que la niña que está en su grupo y pertenece a la comunidad triqui tiene problemas con la pronunciación de [r] y [l], mientras que en la escuela “Profesora Herminia Ordóñez Torres” la maestra de USAER me comentó que el problema más común que tienen es que no hay correlación con el sonido y la grafía sin especificar si es el caso de los niños indígenas migrantes y más bien refiriéndose a la dificultad que tienen todos los niños. Entiendo que la escuela no quiere diferenciar a los niños así para no discriminar, pero creo que debería prestarse más atención a los niños cuya primera lengua no es el español dado que estas dificultades se deben probablemente al conflicto lingüístico interno que tienen los niños, ya que no aprenden a leer ni escribir en su primera lengua (que es la lengua indígena), sino en la lengua española. Por los cambios que se han hecho últimamente en cuanto a lo que se permite a los maestros de USAER, el cambio más grande fue que ahora no pueden atender las

dificultades de aprendizaje de cada niño de manera individual, sino más bien dar apoyo al maestro, proponerle actividades que podría hacer en la clase para trabajar estas dificultades. Un punto importante en esta situación también lo tienen los padres. Hay que tener en cuenta que en las dos escuelas los padres tienen un nivel educativo muy bajo, muchos ni siquiera saben leer ni escribir y se concentran más bien en cómo ganar dinero para poder alimentar a una familia numerosa que en atender las necesidades específicas de los niños y ayudarles con las tareas escolares.

2. ¿Qué dificultades tienen los maestros a la hora de incluir a los niños indígenas en la escuela?

En las dos escuelas los maestros comentaron que no hacen ninguna diferencia entre los niños y que no existe un trato diferenciado de los mismos. En la escuela “República de Colombia” los maestros explicaron que sí que han notado trato diferenciado entre los alumnos, es decir, que los niños indígenas no están siempre aceptados completamente en el grupo y que a veces otros niños los discriminan por su situación humilde o el aspecto físico. En este sentido, el mayor reto de los maestros es transmitir el mensaje de la igualdad entre todos y la aceptación de los niños indígenas por el resto del grupo. En las dos escuelas los maestros confirmaron que otros retos con los que se encontraban son el trabajo en grupo y el establecimiento de reglas.

3. ¿Cuál es el grado de dominio de las lenguas indígenas y del español por parte de los niños y maestros?

El análisis de los resultados mostró que el grado de dominio de las lenguas indígenas en la escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez” es más alto que en la escuela primaria “República de Colombia” ya que el grado del dominio en la primera escuela lo hemos calificado como un sólido nivel medio, mientras que en la segunda escuela lo calificamos con un grado de dominio bajo. El grado de dominio del español en las dos escuelas es alto.

En cuanto a los maestros, hemos visto que el grado de dominio de alguna lengua indígena es prácticamente nulo a pesar de haber alguno que otro maestro que conocía alguna palabra en una lengua indígena. Concluimos que todos los maestros son

monolingües en español.

4. ¿Qué lengua(s) hablan los niños para comunicarse con los demás en su vida cotidiana?

Las entrevistas en las dos escuelas confirmaron que la lengua indígena se sigue hablando en el ámbito familiar o eventualmente dentro de la comunidad, pero fuera de estos dos ámbitos se prefiere el uso del español. Varios niños también confirmaron que, a pesar de tener los abuelos monolingües en una lengua indígena, ellos contestan siempre en español y la mayoría de los padres prefiere comunicarse con el niño en español que en una lengua indígena. Los niños que tenían un buen grado de dominio de la lengua indígena preferían utilizarla en sus comunidades de origen o con los familiares más cercanos.

En el ámbito escolar se prefiere el uso del español por los niños y por los maestros.

5. ¿Qué actitudes tienen los niños y los maestros con respecto al uso de una u otra lengua?

Hemos visto que en ambas escuelas las actitudes hacia la lengua española son siempre las positivas. Esta lengua goza de un alto prestigio y se la considera una lengua altamente útil y de cierto modo necesaria si se quiere avanzar en la sociedad y conseguir un empleo mejor.

En las dos escuelas los maestros mostraron una actitud neutra hacia el uso de la lengua indígena. Es decir, no están en contra de que los niños la hablen entre sí, pero durante las clases se exige el uso del español entre todos. He observado que los maestros en las dos escuelas no están preparados para trabajar en aulas multilingües. El problema de las escuelas del ámbito urbano es que en un grupo se pueden encontrar hablantes de diferentes lenguas indígenas que no tienen nada que ver entre sí y para poder trabajar en un aula multilingüe hay que capacitar y formar a los maestros y enseñarles que se puede enseñar a estos niños sin tener conocimiento de ninguna de las lenguas que hablan los niños, que de esta manera se sigue potenciando no solo el bilingüismo sino también el multilingüismo y que a largo plazo esto le daría un cierto nivel de prestigio también a las lenguas indígenas y probablemente serían mejor aceptadas por parte de toda la sociedad. Hay que quitar este miedo que

se palpita en el aire entre los hablantes monolingües en español y que está relacionado con el hecho de que si una persona se dirige a otra en una lengua que yo no hablo, eso no significa que esté hablando mal de mí.

Los niños, como ya hemos visto anteriormente, están influidos por los padres y la sociedad en general, y mantienen una actitud positiva hacia el uso del español en cualquier ámbito de su vida, lo que a largo plazo y en las generaciones posteriores muchas veces lleva al abandono de la lengua indígena y a la pérdida de la parte de identidad perteneciente a esa comunidad.

6. ¿Hasta qué punto influye el conocimiento de las lenguas indígenas en la integración de los niños indígenas migrantes?

En las dos escuelas he observado que por parte de los maestros el hecho de hablar una lengua indígena no influye en la integración a la vida de la escuela. Por otra parte, parece que existe un cierto grado de discriminación entre los niños mismos pero que no necesariamente es por el hecho de hablar otra lengua sino más bien por pertenecer a un nivel socioeconómico muy bajo o por tener ciertos rasgos físicos. Estos factores suelen estar muy relacionados, así que muchas veces es difícil de distinguir la razón principal de discriminación.

En las dos escuelas existe una consciencia sobre la situación lingüística que se encuentra en ellas. Por parte del personal de la escuela se intenta involucrar a los padres en atender mejor a sus hijos y en participar en las diferentes actividades que se organizan en las escuelas. En ninguna de las dos escuelas he visto la posibilidad o la oportunidad de que los niños hablantes de una lengua indígena sigan desarrollándola o que puedan hablarla con orgullo y sin ningún tipo de inhibición. Hay que tener en cuenta que a los niños nadie les prohíbe comunicarse entre sí en la lengua que prefieran, pero tampoco se les incita a que utilicen por lo menos en la hora de recreo o en una actividad en clase otra lengua que no sea la española. Ninguna de las dos escuelas ofrece ningún tipo de curso o taller para que los hablantes monolingües en español aprendan una lengua que hablan sus compañeros. Me imagino que, dado que este tipo de cursos o talleres no están previstos en los planes y programas educativos, no hay dinero asignado por parte del gobierno, así

que tampoco se ve la necesidad de organizarlos u ofrecerlos. Los padres también se muestran bastante reacios a la hora de enseñar la lengua indígena no solo a sus hijos sino también a sus compañeros del grupo. Una maestra me comentó que pidió a una madre hablante de la lengua triqui que fuera un día a la escuela y que le contara al grupo sobre su lengua y costumbres, y se negó varias veces. Al fin y al cabo, ni la escuela ni los maestros tienen apoyo institucional suficiente ni la preparación para poder trabajar en un entorno multilingüe. Parece que tener y mostrar buena voluntad en los temas referidos a lo intercultural no es suficiente. El peso de la sociedad también es un punto esencial como ya hemos visto.

11. Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas hacia las lenguas indígenas y el español en los estudiantes bilingües mexicanos

En el análisis de los resultados de mi investigación en las dos escuelas primarias de la Ciudad de México, ya he indicado que para poder realizarlo tuve que esperar ciertos permisos de las instituciones competentes.

A continuación presento los resultados que obtuve después de hacer un análisis discursivo de las entrevistas.

Las respuestas de los informantes se pueden consultar en el anexo 9, donde se encuentran las transcripciones de las mismas. A continuación presento el resumen de los resultados obtenidos.

11.1 Actitudes hacia la lengua indígena y el español

Partiendo del análisis discursivo de las entrevistas realizadas se puede comprobar una actitud positiva respecto a las lenguas indígenas en los informantes. Se consideran unas lenguas bonitas y se relacionan con la posibilidad de expresar los sentimientos, ya que de los cuatro informantes tres tienen como primera lengua una de las lenguas indígenas.

“... {no / menos o más / no}/ realmente ninguna de las dos / o sea las dos me gustan: // el mazateco porque es una lengua muy bonita / es una lengua tonal que pues que sí que es muy diferente al español / es muy diferente / me gusta porque puedo comunicarme con mis papásss o sea pues sí o inclusive yo puedo hablar mazateco y nadie entiende lo que yo estoy diciendo ¿no? y eso me gusta / yyy a la vez este el español me gusta también porque pues más bien es lo que más se utiliza ¿no? pero que yo diga me gusta español o me gusta más el mazateco no // o sea yo creo que es igual / sí pero es bonito saber dos lenguas así”

“...maya... K: ¿lo sientes más como tu lengua como tu idioma?...”

C: sí un poco más que el español / ahora puesss / no tengo con quien hablar es como pero cuando llego ahí ya no siento necesidad de hablar en español...”

“...me gusta más mepá / sí me gusta más / pues en sí / no sé / si yo fuera posible yo hablaría mepá así como no sé / no sé me gusta expresarme sí es como muy bonita para pues para mí es muy bonita // sí hay cosas más bonitas podemos expresar en mepá y hay otras cosas que no puedes o sea es más bonito el español porque por ejemplo ya como que sientes más más culturales // más de sentimiento a veces el español es más rico / y te permite expresar pero hay cosas también igual en la lengua o sea las dos sí las dos”

Lo interesante es que, a pesar de las actitudes positivas de todos los informantes hacia las lenguas indígenas, a la hora de comentar las actitudes del resto de la población mexicana hacia sus lenguas, estas se mostraron negativas y discriminatorias. Se suele indicar que las lenguas indígenas son lenguas poco útiles, poco usadas, que las habla gente inculta y pobre.

“... [la actitud del resto de los mexicanos] no / está igual // o peor que antes“

“... sí es un poco discriminatoria / no más bien bastante discriminatoria... // sí es negativa / yo creo que la actitud me refiero a aquí en el D.F. / cuando digo que aquí me he sentido bien y demás pero es en el ambiente académico nada más / sí la población en general yo creo que tiene una actitud muy

negativa hacia los indígenas. ... // sí yo creo que en gran parte es por desconocimiento...”

“...es fuerte es muy fuerte / o sea es no lo digo yo lo dicen las estadísticas... // hacen una encuesta para todo el bachillerato de todo el país / o sea una encuesta enorme / y casi el setenta por ciento discrimina a un indígena / con quién no te gustaría compartir tu salón de clases el setenta por ciento dijo un indígena / y eso refleja un poco de lo que es la visión de este país / pues es siempre negarte / pues indígena es bonito siempre y cuando es el indígena antiguo ¿no? / el México el país lo ocupa mucho para representar este país / ¿no? / lo bonito y cultural y tantas cosas pero solo el indígena que ya murió pero el vivo no / el vivo es discriminado / es el indígena muerto sirve mucho para el país pero el vivo no // conviene morirnos y que te levanten tu estatua yo creo para que sí...”

“...pues hay muchos tipos de actitudes últimamente como que sí al indígena se le ha dado su lugar / y hasta han pasado las líneas de donde deberían / pero yo creo que mucha gente lo ve como algo positivo / porque en el indígena ve dinero ¡ay! / es que si están los pueblos indígenas van a venir los europeos y nos van a traer dinero por ejemplo / y pero también hay otros puntos de vista en donde dicen bueno que se estén estudiando guardando y haciendo algo por las lenguas indígenas porque es la riqueza de nuestro México y si se mueren dónde va a quedar México y por México por por / los indígenas México está así porque ellos son los que producen...”

En cuanto a la lengua española, se puede observar una actitud más bien neutra. La necesidad de aprender español es significativa porque permite la comunicación con el resto de la sociedad mexicana, pero hay, como lo hemos podido observar en los extractos citados anteriormente, cierta preferencia o más bien una inclinación más positiva hacia la lengua indígena. De los cuatro informantes, tres se consideran bilingües y se sienten cómodos en los dos idiomas, mientras que un informante se siente más cómodo en el español ya que domina solo parcialmente la lengua indígena. Todos ven como una ventaja el hecho de hablar una lengua indígena y lo consideran una riqueza personal y una ventaja en comparación con el resto de la población monolingüe en español.

“¿En qué lengua te expresas mejor?”

“...te diré que en las dos // sí...”

“...creo tal vez ahora / tal vez / estee en los dos pero si me preguntas cuál prefiero / sí en maya...”

“...ahm en las dos // las dos...”

“en el español sí...”

A continuación se analizan las diferentes dimensiones de las actitudes que se han considerado en esta investigación.

11.1.1 Dimensión motivacional

La dimensión motivacional es una de las más importantes para los informantes, ya que en ella se mezclan motivaciones instrumentales y de integración.

Los cuatro hablantes utilizan la lengua indígena en el ámbito familiar. Los tres que tienen como primera lengua una de las lenguas originarias, utilizan esta lengua para comunicarse con el resto de los familiares o los miembros de la comunidad.

“¿Qué lengua(s) se habla(n) en tu casa?”

“...el mazateco, // como 90 % / más o menos..”

“maya”

“mepá y español”

“...se hablan el tzeltal y el español esteee / porque por ejemplo mis papás / pues siempre crecieron con la lengua tzeltal / mi papá creo que aprendió a hablar español a mi edad a los veintiún años / en los veinte / mi mamá aprendió español un poco más joven / entonces por lo tanto combinan su vocabulario / hablan un rato en tzeltal un rato en español al rato solo hablan en tzeltal o al rato solo están hablando en español...”

La siguiente pregunta, “¿En qué lengua hablas con tus papás, abuelos, hermanos y amigos?”, afirma el uso de la lengua indígena dentro del ámbito familiar y comunitario. También se puede observar el hecho de que, con las nuevas generaciones, las lenguas originarias se van perdiendo ya que el español se convierte en su primera lengua. Esta situación se puede observar claramente dentro de la familia de la informante número 4, puesto que los tres hermanos mayores tienen como primera lengua la lengua tzeltal, mientras que los últimos crecieron con la lengua española como su primera lengua.

“...[papás] sí / entre ellos hablan mazateco // de hecho cuando yo voy a Oaxaca este en vacaciones yo no hablo / poco / poco hablo español / yo hablo más mazateco y no español//..

...[pueblo/comunidad] {solo se habla el mazateco} / los niños / los chiquitines que tendrían como / no sé /// de 5 / 6 / 7 / 8 años hasta los 13 años / un poquito menos pues sí hablan español ¿no? pero // pero pues no / realmente la lengua que domina ahí pues es el mazateco ¿no? // es la lengua que se habla//

...[amigos] mazateco / sí // sí sí sí hablaba en mazateco ...”

“...ah bueno sí este todavía / los niños casi no algunos han dejado de hablar / pero digamos la generación este mía sí este hablamos todos maya entonces aparte de mi casa también hablo maya en la calle con la gente de ahí...”

“...con mi mamá hablo mepá y con mi papá hablo español // con mis abuelos mepá porque ellos son monolingües ellos no hablan español ellos sí tenemos que comunicarnos en mepá / como vivo con el que solo habla español hablo español / con mis hermanas con la que me sigue sí hablo de vez en cuando pero como // ella bueno // como ella ya es esta maestra y como que no quiere hablar lengua solo la utiliza para los contextos muy locales / muy restringidos como // pues en la familia nada más o nada más / con mis amigos bueno aquí estoy en un contexto puro hablante español pues también puro español pero allá es puro mepá...”

“...con papás en español y a veces en el tzeltal / ehm a mí me cuesta mucho reproducir el tzeltal / pero por lo mismo me gustaría / más bien tengo que aprender hablarlo así al cien por ciento / bueno ya no lo puedo hablar a cien por ciento pero sí me gustaría hablarlo como más fluido / así como lo platican ellos por lo tanto si me esfuerzo mucho bueno me esfuerzo o platico en tzeltal cuando voy a Chiapas cuando voy a verlos // con hermanos sólo en español es que por ejemplo los últimos seis ya no aprendimos tanto el tzeltal / pero los tres primeros sí / los tres primeros sí / su lengua materna es tzeltal / entonces ellos tres siempre bueno cuando ya como estamos creciendo ya no estamos muy seguidos juntos / pero cuando los frecuento o nos juntamos ellos tres hablan en tzeltal entre ellos sí ellos sí hablan en tzeltal // en español sí sí porque es muy raro que uno de ellos me hable en tzeltal / todos me hablan en español / los abuelos // esteee pues ellos platican y les entiendo muy bien cuando platican y si me preguntan algo pues ya tengo que empezar a estructurar mi oración pero generalmente ellos hablan en tzeltal y yo a veces respondo en español...”

Otro cambio que se puede observar dentro de los familiares de los informantes es que los abuelos y algunos padres no saben leer ni escribir, en ninguna de las dos lenguas, y que en la mayoría de los casos ni siquiera asistieron a la escuela, mientras que algunos de los padres aprendieron a escribir y a leer en las dos lenguas de forma autodidacta o al asistir a una escuela con el programa de enseñanza bilingüe en el español y en la lengua indígena.

“...mi papá tiene la primaria terminada / pero aa te diré que mi papá como que sabe más que yo // <risas> ¡en serio! porque él sabe él sabe escribir súper bien sabe cosas que igual yo no sé y esteee / y mi mamá/ realmente no / mi mamá no ha estudiado / ella no estudió // no / lo que sabe lo poco que sabe aprendió a través de nosotros ¿no? que tenía que ayudarnos con la tarea y todo eso...”

“... mi mamá no sabe leer ni escribir / mi papá sí...”

“...no // mis abuelos no saben leer ni escribir / nunca fueron a la escuela; mis papás sí / porque ellos estuvieron trabajando para el magisterio pero

bilingüe que era enseñar a niños de tu lengua / entonces tuvieron que aprender a leer y escribir el tzeltal / porque ellos daban clases en las escuelas bilingües donde los niños eran hablantes de tzeltal pero tenías que enseñar español...”

No todas las comunidades viven totalmente apartadas y excluidas. Muchas ya tienen electricidad y agua, es decir, la infraestructura básica, lo que les permite poner una televisión o una radio en la casa, y en cierta manera para muchos niños este hecho representa su primer contacto con la lengua española. En cuanto a mis informantes, tres aprendieron español en la escuela mientras que una fue educada en español.

“...cuando entré a laaa pues al kínder se podría decir / a los 5 / 5 / 6 años /// ...uy / te diré que no me acuerdo muy bien porque para eso ya había tele / o sea / ya había esta televisión / había grabadoras / entonces empezamos escuchar este / pues el español en la tele / desde pues cuando estaba chiquita ¿no? pero empecé o sea a meterme bien bien en el español pues es como cuando entré a la escuela // realmente hasta eso no se me complicó tanto / aprendí a leer muy rápido perooo / no me acuerdo muy bien que digamos que qué es lo que pasó ¿no? / porque todos mis profesores / todos hablaban español y entonces pues sí era un poco complicado / ¿no? / comunicarte con ellos / tú hablabas mazateco y entonces / pero a la vez como pasas que como cinco horas / al día en la escuela y todo el tiempo hablas español o por lo menos los profesores luego te decían que estee hablaras español con tus compañeros para que aprendieras ¿no? / y entonces es lo que aplicábamos a veces / y luego ya llegando a casa pues hablábamos mazateco y al otro día otra vez el español y entonces pues yo creo que sí que fue por eso que aprendí / más o menos...”

“...primer contacto con español en primaria // pero sí fue muy difícil al principio estee // pues primero mis calificaciones eran muy bajas hasta tercero o cuarto todavía yo tenía las calificaciones muy bajas hasta tercero supongo ya iba entendiendo un poco del español porque todos los maestros que iban hablaban en español / y yo recuerdo como experiencia como en quinto año / no sé si cuarto o quinto / no recuerdo bien / seguro es quinto creo / en la cual nosotros platicábamos con amigos justo cuando íbamos a la

escuela / pues todos hablábamos maya y demás / pero la maestra nos había prohibido hablar maya / sí y nos decía / que teníamos que aprender el español / y bueno que como unos insultos / nos decía que éramos burros y demás / pero entonces nosotros en yo no podía / no puedo hablar en español con alguien que sea y que hable maya y que además crecimos hablando maya / entonces platicábamos / yo no recuerdo exactamente que / eran primos y amigos / como cuatro / y la maestra daba la clase entonces nos aventó el borrador y nosotros nos asustamos un poco y nos dijo que por qué hablábamos maya a sus espaldas que seguro le estábamos hablando mal de ella / y no / nosotros este estábamos hablando de otras cosas / pero esa es la experiencia que sí más recuerdo..”

En cuanto a la motivación y el deseo de transmitir el conocimiento de una lengua indígena a sus niños, todos los informantes contestaron que sí que quieren que sus hijos un día aprendan la lengua de sus papás, dado que les une un vínculo emocional fuerte a esta lengua y además forma parte de su identidad y de su ser. También se puede observar la importancia que conceden al estar rodeado de la lengua y estar en un ambiente positivo ya que sin práctica y motivación los conocimientos adquiridos de una lengua se pierden fácilmente. Esto lo demuestra el informante número tres puesto que por no poder estar con su hija a diario está adquiriendo la lengua mepá como su segunda lengua y no como la primera.

“...sí en mazateco / bueno en las dos lenguas // sí de hecho hasta en inglés ¿no? <risas> porque ahora en la actualidad el inglés se usa en todos lados / estee”

“...no / sí en maya / sí / de todas formas el español lo van a aprender en la escuela / sí yo la pasé mal sí / pero pude sobrevivir y ellos seguramente lo harán...”

“...sí les voy a enseñar / yo de hecho tengo una hija y le enseño le enseño la lengua / evidentemente ella va ahí a las clases del kínder / pero como te diré / es este su contexto ahorita yo bueno estoy trabajando // solo la veo tal vez bien el fin de semana / pero yo le enseño la lengua / yo sé que ya no va a ser hablante competente de la lengua pues este / no tiene contacto diario

connigo / o sea está más tiempo en la escuela aquí en la ciudad no hay intención es solo español y pues no no no yo lo sé pues de antemano / pero yo sigo ahí apoyando de hecho nos entendemos ya me entiende porque ya le digo ay [Belén // habla en mepá?] vente / vamos a comer todos / yo le hablo trato de /// tres años / sí sí ya va sí ya bueno no me habla ella pero me entiende muy bien o sea cómo te llamas o sea cuando va al pueblo le dicen cómo te llamas cuántos años tienes cómo se llama esto ven o sea si me entiende pero no puede...”

“...no / todavía no / sí sí esteee / me gustaría mucho que lo aprendieran pero creo que como que si no estás en el ambiente te lo pierdes fácilmente porque no practicas la lengua pero si algún día tengo hijos me gustaría que aprendieran el tzeltal...”

Para concluir podríamos decir que conocer la lengua indígena no solo abre las puertas a una integración cultural-identitaria para poder vivir satisfactoriamente en la comunidad, sino que también se considera como algo valorado ya que permite establecer vínculos y relaciones con los familiares y los integrantes de la comunidad, lo que influye activamente en el hecho de sentirse integrado.

Esta valoración es subjetiva dado que se valora positivamente el poder comunicarse y relacionarse con los integrantes de la comunidad y los propios familiares.

11.1.2 Dimensión competencia – usos lingüísticos

Los argumentos de esta dimensión tienen un peso específico significativo puesto que la lengua indígena es usada con más frecuencia en los ámbitos familiares y entre amigos.

Tres informantes declaran que se sienten cómodos hablando las dos lenguas, mientras que el otro prefiere la lengua española. El uso de la lengua originaria se asocia mucho con el mundo emocional e íntimo. Es decir, el ámbito del uso lingüístico del idioma es principalmente familiar y con otros integrantes de la

comunidad, mientras que el uso del español va dirigido al ámbito escolar, del trabajo y a la relación con el grupo de iguales que no conocen su lengua propia.

Una vez fuera de la comunidad se nota el bajísimo nivel de uso de la lengua indígena en su vida cotidiana, y la lengua más utilizada es el español.

También se detecta un bajo nivel de competencia en español en los familiares de los informantes, lo que provoca que aquellos sientan vergüenza frente a los hablantes monolingües de español.

“...{sí el mazateco y el español} // sí / ... puees / el mazateco con mi familia estee / y cuando voy a Oaxaca; el español pues más bien con todo el mundo ¿no? que trato aquí porque todo el mundo sabe español y no mazateco / entonces este / y ya pues así //”

“...maya con familia y unos amigos / español aquí en el D.F....”

“...mepa [ámbito familiar]; [fuera de comunidad] prevalece más el español / sí porque es un estatus el hecho de poder hablar español y hablarlo bien / pues hablar bien el español es un estatus que te permite acceder a otras cosas...”

“...ajá / esteee // pueess // hablo el tzeltal así como con mis abuelos con mis abuelos porque no hay ninguna otra forma de comunicarme y algunas veces con mis papás / entre mi hermana Diana / bueno de hecho ahorita estoy viviendo solo con ella / estee pues // a veces tratamos hablarnos en tzeltal pero estamos muy acostumbradas con el español / entonces es raro que hablemos en tzeltal es una que otra oración [habla en tzeltal] es quieres comer y solo así / sí sí quiero o [habla en tzeltal] ya te vas / sí ya me voy / y son oracioncitas y cositas pero así nos hablamos / pero una plática así fluida con ella no // entonces esteee con mis papás y con mis abuelos hablo el tzeltal con mis papás hablo también el español y pues con mis hermanos hablo en español con todos / y también con mis amigos en español / en el trabajo solo español...”

En cuanto a la lengua española, hay una conciencia entre los informantes de que el castellano está más extendido y de que su aprendizaje es también importante, ya que hay una gran riqueza lingüística en México y el español sirve como lengua vehicular, pero este hecho no le quita o no debería quitarle importancia a la lengua indígena. De todos modos, el español está visto como una lengua útil, que sirve.

Respecto a la necesidad de aprender una lengua indígena hoy en día, los informantes no lo consideran necesario u obligatorio, pero lo que sí consideran necesario es una educación tolerante e incluyente donde se valoren todas las culturas y lenguas por igual, lo que demuestra claramente que, a pesar de que se está intentando mostrar que en México existe una educación intercultural, las experiencias de los informantes apuntan a lo contrario.

“...pues la verdad no lo considero necesario además sería como aprender una parte de una lengua // hasta que ellos aprendan una lengua / pues no lo considero necesario es simplemente lo que sí / considero necesario es una educación más tolerante / más incluyente en la cual pues te respeten a ti si hablas una lengua y si estás interesado pues adelante aprendes / que la aprendan pero sería más como quee / no lo sé / idóneo pues que en vez de aprender una lengua pues aprendieran pues / no sé / como clases de tolerancia / yo que sé algo que les permita pues reconocer // que pues somos un país diverso / que como dijeras somos multicultural ¿no? plurilingüe eso sería muy bonito y nosotros pues estaríamos encantados de aprender una lengua o sea // pero ya nosotros poder pues hacer muchas cosas como por nuestra lengua / como poder fortalecerla esto sería bueno bonito y a la par pues el español porque ya lo sabemos...”

“...no es necesario / no es tampoco obligatorio / pero poder para que te identifiques con algo para que no se pierda todo este conocimiento de toda una lengua / esteee / vale la pena conservarla / vale la pena conservarlo porque // es una lengua que si se perdiera por completo dirías dentro de veinte años y / quiénes son los tzeltales y / cómo fue el tzeltal o / qué bonito hubiera sido hablar tzeltal / entonces por esa parte para mí / sí vale la pena preservar el tzeltal / y si lo puedo hacer por ejemplo con mis sobrinas porque

eso es lo que estamos haciendo / tengo este una sobrina que tiene tres años y le hablamos en puro tzeltal / porque el español lo tiene y mientras tanto / pues que tenga el tzeltal en la casa / sí / porque te sientes parte de un grupo / te sientes parte de ello / porque si te dicen eres tzeltal / sí // y lo hablas / no entonces no <risas> ...exactamente sí / es parte de tu cultura si el español se puede tener ahí como // bueno si viene un español y dice pues / soy español y hablo español / y por qué no un tzeltal hacerlo es su lengua / y más ahorita / porque hay literatura tzeltal / hay poesía tzeltal / claro que se puede / y sí es por identidad porque ya si lo vemos por la parte laboral y de crecimiento / no / podría no tendría tanta utilidad la lengua indígena // pero para lo demás que es este / para poder identificarte para poder platicar / con por ejemplo / tus abuelos que no supieron hablar nunca español // para platicar con gente que ya es vieja y que te puede contar historias del pueblo / de comunidades pues sí / disfrutas la lengua tu lengua materna...”

11.1.3 Dimensión redes sociales: la escuela, la familia y el grupo de iguales

Si nos centramos en el ámbito escolar, un aspecto significativo es la actitud ante el uso de la lengua española como lengua vehicular de la escuela y la percepción sobre su enseñanza. En este sentido es remarcable que se valora negativamente la imposición del español en la enseñanza y la negación de la propia lengua. Se considera que en la escuela se aprende solo el español y que, según las experiencias de los informantes, los maestros tienen una actitud altamente negativa hacia las lenguas indígenas. Durante las clases no se permite hablar en la lengua indígena, sino que se está alentando el uso del español fuera y dentro del aula. A veces incluso el uso de la lengua indígena se castiga. También el primer contacto con la lengua española es algo forzado e innatural.

“...todos mis profesores / todos hablaban español y pues sí / era un poco complicado comunicarte con ellos // tú hablabas mazateco y entonces / pero como a la vez tú pasas como cinco horas // al día en la escuela y todo el tiempo hablas español o por lo menos los profesores luego te decían que hablaras español con tus compañeros para que aprendieras / y es lo que

aplicábamos a veces / y luego ya llegando a casa hablábamos mazateco y al otro día otra vez el español...”

“...mis calificaciones eran muy bajas hasta tercero o cuarto todavía / yo tenía las calificaciones muy bajas hasta tercero / supongo ya iba entendiendo un poco del español porque todos los maestros que iban hablaban en español / y yo recuerdo como experiencia como en quinto año / no sé si cuarto o quinto / no recuerdo bien / seguro es quinto creo / en la cual nosotros platicábamos con amigos justo cuando íbamos a la escuela pues todos hablábamos maya y demás pero la maestra nos había prohibido hablar maya sí y nos decía que teníamos que aprender el español / y bueno que como unos insultos / nos decía que éramos burros y demás / pero entonces nosotros en yo no podía / no puedo hablar en español con alguien que sea y que hable maya y que además crecimos hablando maya / entonces platicábamos / yo no recuerdo exactamente que / eran primos y amigos / como cuatro / y la maestra daba la clase entonces nos aventó el borrador y nosotros nos asustamos un poco y nos dijo que por qué hablábamos maya a sus espaldas que seguro le estábamos hablando mal de ella / y no / nosotros este estábamos hablando de otras cosas...”

“...este en la es bueno en la comunidad es como te diré pues es mepá en la comunidad metieron una escuela crearon una escuela monolingüe / la escuela monolingüe pues /// no te permite hablar este mepá sabiendo ellos que ahí en la comunidad se habla mepá en la escuela te dicen solo español // en el kínder ya había kínder allí en Ilatenco y este también te enseñan solo hablar español las maestras sí sí / los abuelos bueno más bien mi abuela porque mi abuelo // siempre me habló en /// mepá mi abuela pues hacía ese intento de que yo aprendiera español // porque pues ella sabía de la necesidad de aprender el español porque y es la visión que tienen bueno casi la mayoría de que sabiendo el español nos puede ir un poquito mejor se nos puede considerar para otras cosas por lo tanto pues te meten a aprender español en el kínder creo se reforzó por mi abuela y en la primaria pues // ahí eras castigado si hablabas mepá aunque lo hacíamos en la hora del

recreo o en las cuando íbamos al río a cortar mango o a cortar piña plátano que hay en el pueblo siempre era la lengua / pero sabíamos que entrando en la escuela pues en salones de clase solo era español y de hecho te castigaba el maestro si te veía hablando mepá nadie quería un golpe por tanto nos / pues no por tanto mejor hablamos español...”

“...pues las clases siempre eran en español / y yo creo que fue por eso que adquirí más el español que el tzeltal / porque en casa también era el español y en la escuela español / y sin embargo entre mis compañeros siempre era la comunicación en tzeltal y estee / de alguna forma había como una división de grupos dentro del salón a pesar de que todos éramos indígenas y que íbamos a una escuela bilingüe / como que sí estábamos los que éramos hijos de maestro / y los que no eran los hijos del maestro entonces y como que sí cerrábamos el círculo yo lo veo así y la mayoría de mis amigos pues eran igual hijos de maestro y a los hijos de campesinos pues igual aparte o sea sí les hablabas no los discriminabas tampoco pero no había como esa relación tan sólida como con los hijos de maestro y pues entre hijos del maestro solo nos comunicábamos en español // mientras los niños de este hijos de campesinos ellos solo se comunicaban en tzeltal entonces sí había una combinación de lenguas dentro del salón pero era como de los que solo hablaban español pero sí entendían el tzeltal pero no querían hablar tzeltal y los que entendían el español y solo hablaban el tzeltal...”

En las interacciones familiares los progenitores desarrollan las actitudes en dos enfoques: sobre las lenguas y sobre su enseñanza. Algunos progenitores no muestran un interés en enseñar la lengua indígena con el objetivo de que sus descendientes tengan más facilidad al incorporarse al mercado laboral y que consigan una ocupación de más elevado estatus y prestigio y que, por último, no sufran la discriminación que han sufrido ellos (como es el caso de la informante 4, que fue educada en español por sugerencia del hermano mayor). También hay los que muestran una actitud positiva hacia la lengua indígena; les hablan a los hijos en su lengua y se la enseñan. Fuera de este ámbito familiar y comunitario la actitud cambia drásticamente y se muestra una actitud de vergüenza o de sentirse discriminado a la hora de emplear la lengua indígena.

“...yo creo que por la discriminación que hay o // que había en ese entonces // pues a los primeros se les enseñó porque fue la decisión de mis papás pero por ejemplo con mi hermano el más grande nos llevamos veinte años él ahorita tiene cuarenta y pues cuando yo nací ya era una persona como de mi edad y yo creo que él influenció mucho también con los últimos seis porque les decía a mis papás que no nos enseñaran el tzeltal porque no nos iba servir de nada o que no íbamos a hablar bien el español y se podían burlar de nosotros en la escuela y por eso mis papás nos empezaron a hablar solo en español...”

El nivel de satisfacción que proporcionan las relaciones con el grupo de iguales depende de las habilidades lingüísticas del interlocutor. En interacciones sociales con los jóvenes de la comunidad o con el resto de la comunidad y los familiares hay una actitud positiva dado que se refuerza la integración a la comunidad y eso les da un elevado grado de satisfacción. A la hora de interactuar con el resto de la sociedad mexicana, sobre todo la monolingüe, se percibe una actitud neutral o en ciertos casos negativa ya que el saber hablar una lengua indígena no proporciona ni refuerza la integración en la sociedad, sino que más bien actúa como un factor excluyente de la misma y en muchos casos es un estigma o más bien una razón para discriminar.

“...sí hay mucha diferencia / aquí este no sé uno es bien recibido si dices que hablas alguna lengua indígena yo creo que cualquiera / no solo maya / es muy bien recibido pero en Yucatán no // la propia gente de ahí te discrimina mucho; sí porque se considera tal vez la lengua de los campesinos de la gente inculta no de la gente que pues no tiene no sé hay una discriminación muy fuerte sobre todo en la ciudad de Mérida // discriminado por ejemplo esteee // no sé cuando tú estás hablando con familiares por teléfono estando en Mérida no sé / se voltean te ven y se ríen por ejemplo / o inclusive hasta de los propios hablantes yo conozco gente de mi pueblo que me lo encontraba en Mérida y yo pues lo conozco y todo y hablamos maya y me pongo hablar en maya con él y me dice es que aquí no me hables en maya porque la gente nos va a ver feo y no sé; en el trabajo // es un poquito menos pero sí sí // hay mucha discriminación tan solo en la estación donde trabajamos como nosotros que hablábamos maya y los otros no hablaban maya que solo hablaban español sí había nos consideraban como los de baja potencia

además no además es cierto teníamos menos potencia que los que hablaban solo español quiero decir con la potencia del alcance de la estación y nos consideraban también como los que este informábamos a los pocos no que realmente no son pocos pero digo es lo que se sabe en la ciudad no se sabe mucho se piensa que somos un grupo muy reducido y que solo hablamos maya y que casi nos vamos extinguir y demás // ese es uno el otro era no sé algún / en algún momento, a mí no aquí también es diferente pero ahí por ejemplo este // no me gustan muchos las plazas comerciales aquí es diferente como que de repente tenía que ir había lugares en Mérida que no te atendían porque escucharon que hablaste maya...”

“...no pues es muy fuerte / es muy fuerte / es los maestros como que te discriminan aún en México vienen a pues no sé a no sentirte menos y sale por los labios de los maestros // te discriminan precisamente por eso tenemos un país muy discriminador y también los maestros son los que producen todo esto y los chavos así pues es muy fuerte la discriminación que pasa...”

El conocimiento del español se considera una ventaja y lleva aparejada una actitud positiva puesto que facilita la integración a la sociedad y el acceso al mercado laboral.

11.1.4 Dimensión identidad – lengua – integración

En esta dimensión hay que diferenciar dos esferas en las argumentaciones sobre la identificación: su relación con la lengua y el prestigio lingüístico.

La relación con la lengua se constituye por el grado de identificación de los sujetos con la sociedad mexicana, y el prestigio lingüístico es el nivel de aceptación (o actitud) y grado de interiorización del papel vehicular de la identidad que se le ha otorgado a la lengua española en México.

Respecto al primer aspecto es importante indicar que el discurso dominante es que no se sienten totalmente integrados en la sociedad mexicana. Además se tiene la percepción bastante clara de que, aunque se llegue a un alto grado de integración, nunca se llegará a desarrollar un sentimiento de pertenencia a lo que se entiende por

ser completamente mexicano. Se detecta que el español tiene un prestigio y un reconocimiento muy alto dentro de la sociedad y la cultura mexicana dado que forma parte de la identidad de la misma. Por otra parte, se añora un mayor reconocimiento de las lenguas indígenas por parte del resto de la sociedad mexicana, sobre todo en el ámbito escolar, puesto que en muchos casos no va más allá de aspectos folclóricos.

“...pues integración, estee // pues integrarte / no sé / a un mundo // entrar / más bien sería como entrar [...] sí / formar parte de un grupo / equipo / lo que sea.. no / sí me siento integrada.. a estas alturas ya.. // pues no / al principio no.. no nunca tuve los problemas de discriminación porque te digo nunca permití eso // pero yo vi // yo he visto a otras personas que han tenido esos problemas / que tú / porque eres diferente o hablas otra lengua / tú eres indígena y no // simplemente tu lugar es esto // tú eres menos que yo y yo soy más que tú / pues sí me di cuenta muchas veces de estas cosas y bueno mi idea siempre ha sido que nunca debes dejarte eso / no debes dejar que eso suceda y eso pues a mí me ayudó mucho // y pues al principio efectivamente no porque mi único mundo era de la escuela y de la familia // como a los 21 / 22 años ya estando en los bachilleres conocí otro tipo de gente / fui a fiestas / a bares / a antros / bueno un buen de cosas ¿no? como que otro mundo distinto / y es entonces cuando dije ¡ah! pues esto me gusta / y como que ya / entré un poquito más a la sociedad // ya no me sentí tan aislada como antes // yo creo que también eso me ayudó...”

“...¿en una sociedad? bueno / concepto de integración es algo // complicado yo lo entendería respetando toda la diversidad / por ahí tendríamos que empezar por reconocernos como diversos tampoco pienso que hay mucha gente que piensa que por ejemplo no sé esta integración para integrarse uno tiene que este aprender el español yo creo que no necesariamente yo creo que es una decisión personal o sea del que es maya va a seguir siendo maya hable o no hable español y debería tener o debe tener los mismos derechos como el que hable dos lenguas o como que hable una entonces // y siendo por ejemplo el caso de Yucatán / un estado muy diverso / primero teníamos que tener los mismos los mismos medios de comunicación que tienen los que solo hablan español también deberían tenerlos los que hablan maya / los módulos

de atención / las instituciones también tendrían que tener una atención hacia la población maya entonces sí primero hay que respetarnos y luego hay que este respetar yo creo que es lo básico primero respetar de que en Yucatán no hay una población yucateca; hay una población yucateca y hay una población maya / de ahí tenemos que partir porque el yucateco prototípicamente no es el de la ciudad el que habla español / que habla cantadito / el que dice bombas pero esa es una cuestión meramente folklórica porque también hay una población que es maya / que probablemente contraste con el yucateco sí...”

“...integración en la sociedad mexicana es dejar atrás todo tu tu riqueza todo tu legado y ser parte de esta cultura ¿no? / o sea tener la misma visión que los / que tienen lo cualquiera visión mayoritariamente de la sociedad mexicana dejar atrás / tu todo tu saber tu lengua todo es abandonarte para progresos y inserción o lo que justo mencionaste ¿no? / es poder traer todo lo que conoces todo lo que sabes eso no // dejarlo todo y ser parte ser como el otro // si no ser como tú eres sino ser como el otro // sí sí sí me siento integrado // por el idioma ajá por el idioma es que me siento integrado pero te ven y pues no como somos todos morenos todos somos morenos pues nadie te dice que eres indígena no y aparte ya hablas español pues ya // sí // formo parte sí / también de hecho de ser moreno pues es parte de este país y eso que una minoritaria son pues una pequeña minoría que son claros no la mayoría somos así pero esa minoría fue / como que / esteee pone que este ahora sí pues pone las reglas como en la televisión que tantas cosas que como tienes que ser y los mismos anuncios de que tienes que ser güerito de ojos claros eso es como te diré es muy bien visto ahora casarte con una güerita y todo esto pues ya no ya le hiciste // ya esto es prestigio sí pues sí // sí si eres güero eres guapo y pues a viceversa no la güerita pues ya como anda con ese desde la visión de sus cuates como anda con ese pues no es como nosotros así // pero así nos regimos de que en la sociedad de que pues así es tienes que mucho individualismo individualismo de ser güero de tener mucho dinero de tener un buen trabajo una buena casa un ferrari yo qué sé y tantas cosas y ser exitoso pues pero no sé si sea particularmente para la cultura mexicana o para la cultura occidental como así en general no sé pues es eso es pensar

mucho en el individualismo no...[¿si no hubieras aprendido español no te hubieras integrado en la sociedad?] ...no pues sí que me hubieran discriminado siempre sería menos de hecho si yo no me hubiera salido estudiar lo mismo por iniciativa propia y el apoyo de mis papás yo creo que estaría en el campo ahorita pues cortando café pues casado con siete hijos yo creo <risas> sí quien sabe sería otro mi destino pues si yo no me hubiera salido y de hecho de mi generación de primaria pues somos muy pocos no de hecho de mi familia por parte de mi // mamá pues sí es un orgullo decir que a menos ya dos tienen una licenciatura tres digamos y eso se ve muy bien pues porque sí sí...”

“...hmmm este como un modo o un método de no distinción de que todos sean iguales y mientras tanto todos se sientan o todo esté este esté igual todo esté parejo todo esté homogéneo y no haya diferencias // sí // sí porque tan / como laboralmente lo he hecho y no he sufrido ni / no o sea mi /// mi descendencia de dónde vengo no ha sido un impedimento para que lo pueda realizar en la escuela tampoco en donde más de hecho donde antes asistía al inglés tampoco claro me siento integrada de pues sí porque... ...-sí sí esteee / yo creo que no me veo como diferente porque pues no sé me siento en contexto me gusta la gente y punto // pero en sí aquí en México sí está marcado muy marcado si eres indígena o eres mestizo este y siempre siempre que vayas en un lugar siempre va a ser eso de que tú eres indígena ah eres indígena para bien o para mal está marcado ah eres indígena qué interesante o eres indígena ay aléjate entonces en México no podemos decir que hay una integración de su gente con gente indígena y gente mestiza porque está marcado y creo que se nota más en el área laboral porque los indígenas yo creo que tienen o en la posición económica los indígenas tienen como // como sus bases económicas más bajas que un mestizo o viéndola de esta forma o no sé si solo yo piense esto o es porque es en el contexto en el que me he desenvuelto pero un mestizo puede alcanzar mucho más que un indígena // ahm aunque no sé porque por ejemplo en el mismo estado de Chiapas este pues sí hay indígenas que tienen dinero hasta hay indígenas millonarios pero la mayoría de la gente o la gente que tiene más dinero la mayoría es gente mestiza y no la gente indígena sí...”

Otro argumento bastante utilizado remite a la alta valoración que desarrollan los informantes de la diversidad cultural y lingüística. Coinciden en tener muy alta consideración y elevado grado de identificación y vinculación con sus respectivas lenguas propias, significando para ellos “algo más” que cualquier otra, aspecto que no consideran suficientemente valorado por sus compañeros.

“...el español sigue dominando / o sea el español es primero y luego es tu lengua pues es aparte / que si sabes qué chido y si no pues también / o sea es como no importa / no importa...”

“...sí este por ejemplo yo antes de empezar a dar unas clases eso es interesante porque yo inclusive en Mérida / antes de empezar a dar clases hacía como un diagnóstico / preguntas como este ¿quiénes crees que son los mayas / para qué quieres aprender maya / este / ¿crees que te va a servir o no? / y entonces de eso de quienes eran los mayas / estando en Mérida que digo es una lengua muy vital en Yucatán pero la gente de la ciudad de Mérida no conoce y había respuestas muy muy interesantes y algunos hasta me daban mucho coraje no pensaban que era gente que eran 100 personas que vivían en la selva todavía y que todavía cazaban con arcos y que andaban con taparrabos o sea estando en Mérida todavía se piensa eso / no // y luego inclusive respuestas como por qué querías aprender maya / respuestas como yo no quiero aprender maya es más siento que va a echar a perder mi léxico que es el español pero como es obligatoria la tengo que tomar o sea de ese tipo de actitudes / decía que no le interesaba y quiénes hablaban maya y te decían no sé la gente del campo / la gente que es muy pobre y que vive en chozas por ejemplo ese tipo de respuestas entonces yo creo que la gran parte de esta actitud negativa tiene que ver con el desconocimiento /// sí tiene que ver a veces digo puede escucharse /// muy este /// muy violento de mi parte pero yo sí he dicho claro el gran problema es que hay muchos misóginos de la cultura / sí o sea es horrible que en un estado tan rico lingüístico y culturalmente la gente quiero decir la mayoría de la gente de un poder adquisitivo además / por qué / porque la escuela en la que yo daba clases era privada / efectivamente los que iban era gente que

tenía cierto // poder adquisitivo y eran los que menos sabían sobre la cultura y sobre la lengua...”

Pasando al nivel de integración, no se sienten integrados, como hemos visto anteriormente, y no se sienten valorados. Además tienen bastante claras las vías de integración que deberían seguir, destacando el hecho de aprender y utilizar la lengua española.

El futuro de las lenguas indígenas se ve como algo negativo, ya que todos los informantes consideran que se van a perder o que están en vías de extinción o desplazamiento. Los esfuerzos que está haciendo el gobierno para mantener las lenguas y culturas originarias no son ni suficientes ni satisfactorios.

“...puesss bueno no / yo creo que por lo menos de aquí a unos 20 años no lo creo // no creo que se pierda / pero 20 años en adelante no lo sé // pero no se va a perder porque yo voya trabajar en eso <risas>. // es eso...”

“...sí sí de hecho bueno tiene una cuestión bueno lleva otras cuestiones de hecho alguna vez me preguntaron bueno de hecho me dijeron / oye pero el maya este tiene muchos hablantes no se va a acabar o sea yo pienso que yo le he dicho a la persona fue en creo que alguien que no sé si me entrevistó o me preguntó como platica <risas> y yo le dije // no / hay una idea equivocada de la vitalidad de la lengua maya por supuesto que se puede / es una lengua también en riesgo sí le digo de hecho yo tengo una experiencia clara / yo cuando estudié le digo bueno yo ahora tengo 29 y mi hermana tiene 15 son cuántos como 14 años más o menos / pero digamos 15 años / pero entonces cuando yo estudié o sea yo estudié desde la primaria hasta la secundaria y todos hablábamos maya y yo recuerdo que vinieron dos personas de Motul porque en Motul no necesariamente Mérida también Motul ya que casi no se habla maya y es como municipio / entonces yo recuerdo que llegaron dos niños / bueno adolescentes ya / como en primero de este de telesecundaria / que eran de la ciudad // de Motul / regresó su familia / los inscribieron / entonces yo me acuerdo que ellos hablaban español y primero como que pretendían como que no sé tenían cierta actitud discriminatoria pero como nosotros hablábamos maya más bien los discriminados resultaron ser ellos

no porque les decíamos cosas en maya y demás y pues lo digo es la actitud teníamos como 13 años en esa época y les decíamos cosas y de hecho ellos como que son los que sintieron un poco de vergüenza por no saber hablar maya y yo le decía a esa persona // ojo han pasado 15 años nada más / ahora yo voy a la escuela de mi hermana y nadie habla / y mi hermana que sí habla este pues yo supongo que le da pena y como es la única que habla y todas sus amigas no hablan / prefiere decir que no / cuando hace 15 años era todo al revés o sea era te daba vergüenza bueno a estos niños los que no hablaban maya / ahora / hace 15 años nada más / es muy poco el tiempo / o sea toda la gente bueno todos los alumnos de la telesecundaria hablan español y la que se siente avergonzada por ejemplo y que no es la única supongo que hay otras niñas como ella / prefieren decir que no hablan que las avergonzadas son ellas y han pasado 15 años entonces que vengan y que digan que no está en riesgo / por supuesto que sí está / hay una clara evidencia y que si fueron 15 años / ¿qué va a pasar dentro de 15 años más? / sí claro que sí está en el riesgo...”

“...sí se está sufriendo un desplazamiento muy devastador // sí el español está ganando lamentablemente está ganando cada vez más el territorio // bueno ya y también la mucha tecnología la tele pues ya la televisión allí está en las comunidades este todos los papeleos son en español // la coca cola hasta el Slim anda ya con Telcel poniendo antenas y o sea ya hay señales de celular ya hay y luego ahorita los poblados como que grandes /// y pues eso repercute mucho en poca utilidad de la lengua mepá aunque va a tardar / está ganando terreno el español pero también nosotros estamos // creando ahí este trabajando muchos que uno aporte su granito de arena para fortalecer la lengua y en otros casos pues sí los vamos a perder pero en otros casos estamos ganando estamos fortaleciéndolo // por ejemplo en las Uniones ahí se habla más la lengua tal vez que somos el pueblo es pura familia somos hay puro mi mamá somos puro Bruno ahí en el pueblo pura familia pura familia y en ese contexto de mi pueblo por lo menos como somos pura familia pues sí que nos comunicamos en la lengua y el poblado vecino que son frente pues hablan español pero la presencia de la lengua es muy fuerte // por qué porque también fortalecemos las actividades que hacemos

maestros siempre están en torno a la lengua mepá // ahí sí pero en otras comunidades pues ya está muy avanzado este proceso de desplazamiento entienden la lengua pero ya no la hablan // pasiva / exactamente como pasiva / y pues esto este cómo te diré pues en un futuro va a hacer que ahí en esa comunidad se pierde la lengua...”

“...de esa lengua este pues no veo, veo que conforme vayan pasando los años se van a ir reduciendo los hablantes // a pesar de que haya como más escritura y más literatura en la lengua porque la gente simplemente no se interesa más eso eeh además solo hablando de Oxchuc porque el tzeltal se habla como en los cuatro o cinco pueblos más solo hablando de Oxchuc hay mucha migración de jóvenes de mi edad por ejemplo que salen a estudiar aquí al D.F. se van a Puebla se van a Monterrey se van a Tabasco o simplemente se van a la capital del Estado y no no hay ningún interés por seguir hablando la lengua y se nota por ejemplo con la nueva generación que está viniendo de que ya no se les enseña hablar / sí sí asisten a una escuela bilingüe porque todavía existen pero pues uno aprende a leer y escribir pero ya no la aprenden hablar // entonces es pienso o siento que esa lengua lamentablemente siento que sí se va a perder / aunque no sé dentro de Oxchuc hay como mucho movimiento económico también y bueno si la economía del pueblo ayuda que no haya tanta migración y de que nosotros como los que hemos salido a estudiar regresemos y retomemos nuestra lengua pues se va a conservar pero yo creo que eso no va a pasar...”

11.1.5 Análisis de variables significativas

Varios estudios han demostrado el impacto y el significado que tienen variables como el género, el área de origen, la condición lingüística familiar, la edad de llegada y los años de estancia en la ciudad de llegada (Huguet y Janés, 2005; Huguet, Janés y Chireac, 2008).

Se comprueba que, como tendencia general, los informantes de procedencia indígena desarrollan actitudes mayoritariamente positivas hacia el español, mientras que las

actitudes hacía las lenguas indígenas pasan desde las negativas o neutras hasta las positivas, según los casos particulares y experiencias propias.

La condición lingüística familiar va en un sentido similar y se relaciona con la zona de procedencia. Las zonas con una población indígena mayoritaria desarrollan una clara actitud positiva hacia la lengua indígena, mientras que en las poblaciones con poca población indígena y la mayoría hispanohablante desarrollan más bien actitudes negativas hacia la lengua indígena y dan preferencia al español, que goza de prestigio e importancia.

En los discursos de los informantes, sobre todo los tres que tienen una lengua indígena como materna, se observa que tienen una motivación instrumental y de integración para el aprendizaje del español, lo utilizan habitualmente y son competentes en esta lengua. Entre todos se nota un mayor grado de contacto real con sus iguales autóctonos, en su vida cotidiana utilizan las dos lenguas, pero a la vez reconocen, valoran y tienen internalizada la especificidad cultural y lingüística indígena.

La vía de integración a la sociedad mexicana pasa por el uso del español. Es decir, el uso de la lengua española es la vía más efectiva para conseguir la integración, pero a la vez se puede llegar a ver como algo negativo, ya que en cierto modo eso implica una renuncia a su propia identidad.

El género, la edad de llegada, el lugar de residencia y los años en la Ciudad de México no se muestran determinantes en la formación de las diferentes unidades discursivas.

Otros datos interesantes relativos a los informantes son el hecho de tener que salir de la comunidad y desplazarse hacia la capital del estado o del país para poder seguir con los estudios. Para poder realizar una carrera universitaria no han podido contar con una ayuda económica en forma de beca, sino que más bien han financiado los estudios por su propia cuenta, lo que tiene como consecuencia la edad más avanzada a la hora de terminarlos.

Todos los informantes provienen de familias numerosas (el promedio de hermanos es de siete) y la mayoría de los hermanos tiene como mínimo terminada la secundaria,

aunque en algunas familias se ha podido observar un nivel alto de estudios (carrera universitaria, maestría).

“...somos 9 hermanos / tengo 2 hermanos y 7 mujeres conmigo incluida... pues algunas no trabajan porque realmente son hermanas porque nosotros somos 9 hermanos / tengo 2 hermanos y 7 mujeres conmigo incluida / y / todas sus maridos son los que trabajan y algunas trabajan y otras no // por ejemplo mi hermana Angélica está en casa / solo se dedica a casa / su marido trabaja / tiene un negocio en la central de abasto que es muy conocida aquí realmente es una central donde se vende todo / absolutamente todo tipo de productos / él entonces trabaja allá / tiene un negocio allá / y mis otras hermanas igual / una trabaja este creo que en un restaurante de cocinera y así / ¿no?...”

“...eh somos seis este tengo un hermano mayor / estoy yo / un hermano menor de unos 24 años / una hermana menor / una hermana mujer de va a cumplir 15 años / entonces mis papás pues sí apoyan a ella pues está en secundaria y nada más // ...hmm solo secundaria / telesecundaria estudiamos nosotros de hecho pues crecimos en el campo todos todos...”

“...somos cinco hermanos... una hermana pues estudió una carrera y es química bióloga estudió y bueno es la más sobresaliente de nosotros los hermanos porque ella está trabajando ahorita en una escuela dando clases // - sí la tercera pues apenas acaba de terminar también en Chilpancingo / la carrera de informática el que le sigue a ella el cuarto está saliendo conmigo este siempre me siguió me siguió para acá ahí donde viva yo me iba siguiendo me iba siguiendo // bueno pues también trabajando // la ingeniería petroquímica quien sabe le gustó pues adelante sí pero también trabajando él / trabajando y este ayudándonos todos y el último este se ganó ahorita una beca para Venezuela para ir a estudiar medicina pero medicina eh alternativa pues...”

“...somos nueve somos cinco mujeres y cuatro hombres... en lingüística indoamericana en el CIESAS / estee / Rogelio tiene la maestría la hizo en

educación indígena la hizo en la Universidad Pedagógica Nacional después sigue Ángel él terminó la Licenciatura en la enseñanza del inglés como segunda lengua luego sigue Claudia y ella se quedó con la prepa / ahorita está estudiando / está estudiando lengua y cultura pero pues no sabemos si termina la licenciatura <risas> porque ya sería la tercera que empieza y no termina <risas> entonces decimos ojalá lo termine / ella está estudiando lengua y cultura / este Elisabet está haciendo la maestría en bioquímica / Heriberto también está haciendo la maestría en Historia y Janet está estudiando la licenciatura en enfermería y yo que también estoy en la licenciatura de lingüística // pues este los tres más grandes que son Rogelio / Raúl y Sandra ya están trabajando / este los tres son profesores / Rogelio es el profesor de la Universidad de la Universidad Intercultural de Chiapas / también Sandra y Raúl es profesor de primaria //y ya Claudia es este solo está estudiando ella es madre soltera entonces este recibe el dinero por parte del papá de la niña y ella con eso vive con eso viven las dos y por eso está estudiando entonces ella solo estudia y Ángel que vive en Inglaterra está trabajando este trabaja en un café no sé a qué se dedica a lo que estudió trabaja en un café // porque se casó se casó con una inglesa y tuvieron un hijo y ya decidieron irse a vivir para allá...”

El nivel educativo de los padres es bajo o intermedio.

“...mi papá tiene la primaria terminada / pero te diré que mi papá sabe más que yo // en serio // porque él sabe escribir súper bien // sabe cosas que igual yo no sé // y este // y mi mamá // realmente no ha estudiado / no //lo poco que sabe aprendió a través de nosotros que tenía que ayudarnos con las tareas y todo eso // mi papá sigue trabajando en el campo / siembra / tiene cafetales / siembra frijoles / milpas / y así // ella sí / se dedica a la casa...”

“...mi mamá no sabe leer ni escribir / no estudió / no fue a la escuela mi papá estudió creo que hasta segundo o tercer año solo sabe leer y escribir y ya...”

“...mi papá estudió cómo se llama maestría él estudió maestría pero no él no se tituló pero la estudió / maestría en educación // en educación y mi mamá

pues es ella // pues es / terminó la bueno lo que lo llamaban antes como prepa // prepa pero es tenía otro nombre antes y de ahí se incorporó como terminó la prepa ya la metieron a dar las clases // como maestros / como maestros bilingües para primaria nada más que ellos tienen esa modalidad de ser bilingües // sí en la modalidad bilingüe // sí ya es ahorita están jubilados están allá en la comunidad // tres hijos con licenciatura...”

“...este mi mamá ya es jubilada y mi papá sigue trabajando mi mamá terminó la prepa y mi papá tuvo la licenciatura trunca ellos son profesores entonces bueno mi mamá era profesora y ahorita ya está jubilada y el único que está trabajando es mi papá // en las comunidades indígenas este por ejemplo la zona selva de Chiapas antes era muy / para el acceso era muy complicado entonces bueno tú empezabas como el profesor en no sé creo que en los años setenta ochenta más o menos te mandaban en esas zonas porque te ponían como a prueba para ver si te gustaba te quedabas y además después no sé cinco años pues te cambiaban a otra zona entonces mis dos papás empezaron trabajando en la selva con gente que hablaba tzeltal pero este pero sí ya nos cuentan sus complicaciones que tenían y mi mamá dice que por poco iba renunciar porque no le gustaba para nada la avioneta decía que era así como un infierno viajar en avioneta y ya le dijo al coordinador que si la cambiaba o renunciaba porque ya no iba a regresar a este lugar pues sí la cambiaron ya después de esto empezaron a moverse mucho por las comunidades de Oxchuc por ejemplo Retiro / Quistorja ehm no sé Tzunoy / Ochinco / Lelenchin / los ranchos son comunidades que están cerca de Oxchuc son comunidades de como cinco mil tres mil habitantes máximo // sí era bueno son profesores de primaria y pues enseñarle lo básico a los alumnos leer / escribir porque Chiapas es uno de los estados que sufre como en mayor grado de analfabetismo y en un nivel como de quinto o cuarto de primaria ya deberías de leer ya deberías de escribir y se encuentran con alumnos que no saben leer ni escribir por lo mismo porque les mandan libros en español pero su lengua materna es tzeltal además de que tienen que aprender a leer tienen que aprender la lengua entonces por eso no aprendían

a leer en primero o en segundo año como debería de ser y ellos pues sí eso hacen enseñarles lo básico a los alumnos...”

Por último, no podemos olvidar que los informantes siguen participando de una u otra manera en la vida de la comunidad. No van de visita tan a menudo como les gustaría pero sí mantienen contacto y van en las vacaciones o días libres. Algunos siguen ayudando a la comunidad y la familia económicamente.

“...dos veces por año // vacaciones de verano y vacaciones de diciembre // unos / no sé 8 / 9 o 10 días más o menos...”

“...sí / bueno primer año solo fui una vez / este año que está bueno concluyendo pude ir dos veces / entonces procuro ir dos veces al año / una en verano y una en en en invierno sí / todo, durante el período de vacaciones / acabo de estar ahí...”

“...sí unas / sí unas cuatro veces al año sí... eso nos han inculcado mucho mis papás poder siempre de que no perder siempre nuestros lazos de la comunidad siempre estar // aunque no estés viviendo ahí pero que puedas apoyar ¿no? la comunidad / [...] exactamente sí pues sí a veces pertenecer a una comunidad ser parte de un pueblo indígena pues a veces sale muy caro / bueno para la economía de uno que no tiene ¿por qué? porque tienes que apoyar para la mayordomía del pueblo // la fiesta patronal bueno tantas cosas hay en el pueblo que tienes que estar mandando tu cooperación para que también salga bonito pero no lo haces no lo miras en este sentido pues gasto mucho no sino que uno siempre aporta pues a la comunidad // no pero cuando tengo vacaciones sí / mando más bien el dinero...”

“...no casi no este pues antes de que empezara la escuela solo iba una vez al año dos años atrás no bueno hace // durante los dos primeros años que estuve aquí iba solo una vez porque me acostumbré mucho aquí y me gustaba además como sí regresaba a Oxchuc este noo // he encontrado una actividad con cual yo entretenerme y el día se me hacía larguísimo o si no me levantaba tarde y me dormía tarde y así era mi vida entonces se me hacía

como muy miserable <risas> y prefería quedarme aquí a trabajar porque pues en realidad el trabajo de telefonista como que se ha acomodado mucho a mí porque estás allí esperando llamadas y darle la información a los clientes si tienen dudas y es un trabajo que solo te ocupa la mitad del día y lo demás lo tienes libre no sé si quieres ir a correr hacer este no sé a ir al cine a ver a tus amigos pues ya tienes tiempo para hacer eso // entonces ya después como empecé a estudiar aquí en la ENAH pues ya empecé a bajarme más en cada vacaciones en diciembre en abril y en vacaciones de verano // este dependiendo por ejemplo en vacaciones de abril como son quince días me quedo los quince días en vacaciones de diciembre por ejemplo estas que acaban de pasar estuve mes y medio / me fui en diciembre / veintitrés de diciembre y regresé el treinta de enero y en las vacaciones de verano he estado ahí los dos meses porque nos dan tantos meses de vacaciones aquí // este dependiendo por ejemplo en vacaciones de abril como son quince días me quedo los quince días en vacaciones de diciembre por ejemplo estas que acaban de pasar estuve mes y medio / me fui en diciembre / veintitrés de diciembre y regresé el treinta de enero y en las vacaciones de verano he estado ahí los dos meses porque nos dan tantos meses de vacaciones aquí... no nunca he participado porque son fiestas muy relacionadas al catolicismo y mi familia siempre ha sido como cristiana evangélica entonces siempre nos apartamos de este tipo de fiestas // no / no / no nunca he // sí / sí lo que te comenté hace rato / sí me gustaría porque yo creo que es importante acercarme más es como a veces mucha ironía dentro de mí hay como mucha confusión pero aparte es como acercarme más porque en realidad crecí como muy ajena de las fiestas de lo que en realidad es la gente del pueblo y este pues nació en Oxchuc pero crecí en San Cristóbal mi abuela vive como a veinte minutos de Oxchuc y pues casi no la visitábamos y mi abuela no habla el español solo habla el tzeltal y pues era como un motivo para ir a visitarla no para que no perdiera mi lengua materna pero pues aun así y es por eso me gustaría retomarlo y seguir pues no tanto de que hay ¡qué viva! la cultura porque ya bueno donde estamos viviendo pues está como muy contaminado o no no contaminado pero ya tiene mucha influencia de otro tipo de cultura pero sí como recordar y o bueno si tengo una sobrina o tengo o un día tengo

un hijo o algo que se acuerde de donde vinimos y que estén conscientes de sus raíces...”

11.2 Conclusiones

Para terminar este análisis podemos concluir que en los cuatro informantes entrevistados existe una clara actitud positiva hacia la lengua española, ya que se ha reiterado en varias ocasiones, es una lengua que forma parte de la identidad mexicana, de ser mexicano, y que goza de un alto grado de prestigio y aceptación social. Es una lengua útil, que sirve para subir el nivel socioeconómico porque proporciona mejores oportunidades laborales.

Los cuatro informantes mostraron también una actitud positiva hacia la lengua indígena y mostraron ser conscientes no solo del valor lingüístico y cultural de las lenguas indígenas sino también de su importancia en la formación de la identidad propia y el sentir de pertenencia a una comunidad. Lamentablemente, no todos los familiares muestran la misma actitud puesto que en algunos se pudieron observar actitudes neutras y negativas. Uno de los informantes comentó que hasta que no había empezado los estudios de lingüística no estaba consciente de la importancia de preservar su lengua o incluso la identidad de pertenecer a una cultura, una comunidad especial. Creo que las actitudes positivas que tienen los informantes hacia las lenguas indígenas se deben en su mayoría a sus estudios y al entorno en el que se mueven porque no estoy segura de que hubieran tenido actitudes tan positivas sin haber estudiado la carrera de lingüística. La mejor muestra de esto es el resto de la población mexicana, o aún mejor los propios familiares de los informantes que, a pesar de todo, siguen prefiriendo la lengua española. Al fin y al cabo es un rasgo muy humano porque todos los padres del mundo quieren lo mejor para sus hijos y es normal que quieran ahorrarles el sufrimiento o las burlas que tuvieron que pasar ellos.

Otro punto importante que pudimos observar es la demostrada falta de contacto entre las comunidades indígenas y el resto de la población mexicana. Los mismos informantes indicaron no solo la falta de conocimiento y valoración de sus propias culturas sino también la falta de la comunicación entre ambas partes.

En cuanto al sector educativo, una vez más hemos demostrado que no existe una buena práctica de enseñanza intercultural e incluyente. El gobierno y las instituciones se están esforzando, pero esto no es suficiente porque se están haciendo unos planes y programas sin consultar la realidad del aula. Es evidente que uno de los principales puntos donde se debe trabajar es la escuela a diferentes niveles para poder construir un entorno de convivencia común pluricultural y plurilingüe. Hay que garantizar las prácticas educativas que van a fomentar el conocimiento recíproco y la valoración positiva de todas las lenguas y culturas presentes en el aula. Tampoco se puede olvidar a los padres, asociaciones, comunidades que tienen que formar parte de los procesos de aprendizaje. Estoy de acuerdo con Lapresta, Huguet y Janés (2010), quienes apuntan que para conseguir una verdadera integración en la sociedad hay que plantearla desde un punto de vista holístico que incluya todas las esferas de la vida social y no solo la lingüística. Además es utópico creer que la recuperación y pervivencia de las lenguas es posible solo a través de las escuelas cuando fuera de ellas carecen de funcionalidad y prestigio social.

CONCLUSIONES

Conclusiones

Al proclamarse la independencia en México en 1821, el nuevo gobierno se encontró con una población diversificada lingüística y culturalmente, lo que dificultaba la consolidación de un estado nacional. Esta es la raíz de la ideología para legitimar la erradicación de las culturas y las lenguas originarias. Las guerras civiles que siguieron a la independencia impidieron la aplicación de una política lingüística concienzuda y bien elaborada. El pensamiento liberal del siglo XIX dio pie a la igualdad de todos los ciudadanos ante el Estado, con el propósito de liberar a los indígenas del sistema de castas vigente durante la Colonia y que preestablecía la posición social de los individuos por nacimiento. Pero este pensamiento liberal negó el derecho de acceso a la jurisdicción a los pueblos originarios, puesto que para acceder a la jurisdicción y otros servicios del estado era necesario hablar español. Para conseguir una unidad nacional se empezaron a implementar las políticas explícitas de castellanización lingüística y cultural, bajo el lema del beneficio e integración para los indígenas, porque al castellanizarse obtendrían acceso a todos los servicios del estado. Es decir, el pensamiento liberal prefería sacrificar la diversidad lingüística y cultural del país para conseguir la consolidación de la nación y del estado mexicano.

Entre 1990 y 1992 se aprobaron importantes modificaciones jurídicas a los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. En la primera parte de esta tesis se resumieron las características de la legislativa más importante que concierne a la población originaria, pero también se pudo observar que estos cambios legislativos no han tenido mayor efecto en la vida cotidiana de los integrantes de los pueblos indígenas. De todos modos, se puede decir que, en rasgos generales, estos cambios legislativos representan una nueva relación del Estado mexicano con la población indígena en el país. A pesar de todo, todavía hay sectores que consideran que el abandono de la uniformidad sociocultural es una amenaza y un retroceso en la unidad nacional.

La diversidad lingüística y cultural de México es enorme. Las discusiones sobre cuántas lenguas se hablan en México no se detienen y se manejan diferentes cifras, desde algo más de sesenta idiomas hasta más de cien. Las diferencias estructurales

entre las lenguas son muy grandes y dan pie a una diversidad de familias lingüísticas como son las aglutinantes (por ejemplo náhuatl), las aislantes (por ejemplo chinanteco), las tonales (por ejemplo el grupo de lenguas otomangues) y las ergativas (por ejemplo la mayor parte de las lenguas mayas). El número de hablantes de lenguas indígenas ha ido variando según las estadísticas y los métodos aplicados en los censos nacionales. El último censo considera que actualmente en el país el 6.5 % de la población habla una lengua diferente a la española. Los censos también han mostrado dificultades a la hora de clasificar a los hablantes bilingües y monolingües. Dado que en las encuestas solo se pregunta si se habla o no una lengua, las cifras reflejan lo que el encuestado dice hablar. Es decir, los datos censales dependen de la interpretación subjetiva del hablante. En términos generales, se puede decir que las personas de mayor edad son mayoritariamente monolingües en una lengua indígena; los adultos varones pertenecientes a las comunidades indígenas tienen un mayor dominio del español que las mujeres y los niños, pues a pesar de entrar en la escuela con un dominio mejor en una lengua originaria, terminan prefiriendo el uso de la lengua española.

La mayoría de las lenguas indígenas carece actualmente de normas con algún grado de estandarización. Se trata de lenguas con una gran diferenciación dialectal y sin una norma común culta o prestigiada socialmente más o menos estandarizada. Además, la dispersión y el aislamiento de las comunidades indígenas dificultan el mantenimiento de las lenguas.

Las lenguas indígenas se usan preferentemente en el ámbito familiar y comunitario. Es decir, dentro de la comunidad son lenguas vivas y funcionales, pero fuera de ella están en una situación de marginación. La decisión del hablante sobre qué lengua va a utilizar y en qué ámbitos está influida por una serie de condiciones extracomunitarias; la situación económica, política y geográfica influye en el uso o mantenimiento de las lenguas indígenas. Tal vez la única vía para que las lenguas indígenas no se pierdan se encuentra en la ampliación de sus funciones sociales y en la extensión de su uso en los ámbitos públicos e institucionales.

Los materiales existentes en lenguas indígenas son todavía limitados. La mayor parte del material educativo está elaborado por la Dirección General de Educación Indígena y el Instituto Nacional para la Educación de Adultos. También existen

traducciones de la Biblia, enseñanzas religiosas, folletos de divulgación de técnicas agropecuarias, compilaciones de mitos, leyendas e historias tradicionales y vocabularios bilingües. La mayoría de estas publicaciones tiene un tiraje mínimo y son difíciles de conseguir. El escaso uso de las lenguas indígenas se debe también a los elevados niveles de analfabetismo en lengua indígena y a la falta de una versión más o menos estandarizada de escritura.

La dispersión lingüística de los pueblos indígenas se manifiesta también en una fragmentación identitaria. Así, por ejemplo, los hablantes de náhuatl, dispersados por todo el país, no constituyen un solo pueblo porque no tienen una conciencia clara de pertenecer a una misma nación o etnia. La identidad básica de los pueblos originarios mexicanos es regional y residencial y no idiomática. La definición de Fishman (1968) dice que el lenguaje constituye uno de los símbolos más importantes a la hora de fortalecer la identidad sociocultural de un pueblo y que sirve como base de una identidad nacionalista, no es aplicable a México, donde esta conciencia todavía está por construirse.

En los últimos años han surgido numerosas iniciativas que buscan promover el desarrollo y las tradiciones culturales de los pueblos indígenas. Se está intentando revertir el panorama y promover la modernización de las lenguas originarias, es decir, su codificación escrita, léxica y estilística.

En cuanto a las políticas lingüísticas en México, no existe una política del Estado para los pueblos indígenas. Esto no significa que no existan programas que protejan o promuevan esas lenguas, sino que las políticas y los programas sociales, económicos y políticos del Estado no son congruentes ni sistemáticos. Por ello, el futuro de las lenguas indígenas mexicanas, en realidad, depende de los movimientos etnopolíticos indígenas y el rumbo que van a tomar. De todos modos, el reconocimiento oficial del multilingüismo existente en el país abre las puertas hacia una relación más equitativa para los hablantes de las lenguas indígenas.

Las organizaciones indígenas de la Ciudad de México prefieren utilizar la denominación “grupos indígenas originarios” para autoidentificarse como habitantes de la ciudad y de esta manera esquivar una doble discriminación: la de ser indígenas

y la de ser migrantes. La movilidad laboral ha sido una de las causas principales de la migración de los pueblos indígenas, pero no la única, ya que en el desplazamiento indígena también influyen la violencia, las variables ambientales y la educación. Las personas indígenas jóvenes son las que llegan a las ciudades para asistir a las universidades, pero en los últimos años se ha observado una tendencia de llegada de grupos familiares que viven dispersos por la ciudad. Las familias indígenas urbanas están compuestas por tres o cuatro generaciones y se ha observado un constante cambio de sus lugares de residencia y una amplia variación en la composición de los miembros del hogar.

Según las estadísticas de la SEP, en el DF existen unas 200 escuelas de educación primaria que atienden a los niños hablantes de diversas lenguas indígenas. Los dos problemas principales con los que se encuentran las escuelas es la multiplicidad de lenguas indígenas que se supone que atienden y el hecho de que muchos niños, a pesar de hablar una lengua indígena, no se autoidentifican como indígenas, o se autoidentifican como indígenas pero no declaran qué lengua hablan. Muchas escuelas de la ciudad confirman que no tienen niños hablantes de una lengua indígena y esto se debe sobre todo a la última razón mencionada. Además, la mayoría de las escuelas toman conciencia de la existencia de estos niños solo cuando algún niño no habla el español como el resto de los estudiantes, pero en general esos niños pasan desapercibidos para las autoridades escolares y educativas. Las escuelas que sí incluyen a los niños de origen indígena se caracterizan por el abandono escolar a partir del tercer año de estos niños, el rendimiento escolar bajo y el hecho de considerar el bilingüismo algo dañino para el aprendizaje.

El abandono escolar se debe en la mayoría de los casos a la situación económica familiar. Los niños se ven obligados a dejar la escuela para ayudar económicamente a la familia. La mayoría de los padres o familiares de niños hablantes de lenguas indígenas no han concluido la primaria y muchos ni siquiera han ido a la escuela. Un número significativo de los niños que asiste a la escuela cree que el trabajo es necesario e incluso lo ven como una alternativa de refugio frente a las presiones escolares. Es decir, prefieren trabajar a hacer la tarea escolar. Otras razones del abandono escolar son la violencia física y verbal de sus compañeros y / o maestros.

El hecho de hablar una lengua indígena es también una razón para la reprobación y el abandono escolar. El hecho de no hablar bien el español margina a estos niños. Los maestros, en cuanto detectan alguno de ellos, lo separan y le dan un trato especial. De esta manera los maestros justifican el déficit lingüístico del español de los niños indígenas, especialmente cuando no logran adquirir el español a la velocidad requerida.

Los niños hablantes de lenguas indígenas que participaron en mi investigación aprendieron, en mayor o menor medida, la lengua indígena en el ámbito familiar y simultáneamente aprendieron el español como una segunda lengua, así que se pudieron detectar en ellos varios niveles de bilingüismo. Las dos escuelas primarias participantes en mi investigación identificaban a la mayoría de los niños hablantes de lenguas indígenas y conocían las lenguas que hablaban. Es decir, en las dos escuelas existe una conciencia de la presencia de otras culturas y lenguas, pero aparte de organizar unos concursos o actividades para promover la diversidad lingüística del país, no se llega a una verdadera implementación de esas lenguas al nivel escolar diario. Los maestros consideran que no están preparados para atender la diversidad lingüística dentro del aula y que el desinterés de los padres y familiares por involucrarse en la vida escolar de los niños, son las principales razones que explican el bajo rendimiento académico de la mayoría de estos niños. Los maestros, en general, no tienen una idea clara sobre los objetivos de la educación de los alumnos bilingües y tampoco disponen de instrumentos de evaluación que les permitan seguir los progresos lingüísticos de estos niños. Tampoco recibieron una formación específica para poder atender a estos niños y tampoco disponen de material didáctico y educativo adecuado. Sin embargo, la presencia de niños hablantes de lenguas indígenas en las escuelas regulares debería llevar sobre todo a los maestros a plantearse alternativas metodológicas y pedagógicas para atender la diversidad lingüística y cultural en el aula.

Como ya se ha mencionado en esta tesis, las actitudes lingüísticas han sido abordadas por diferentes disciplinas. En sociolingüística, las actitudes se han estudiado para conocer su influencia en la conservación o desaparición de las lenguas en vías de desplazamiento o las que se encuentran en desventaja con respecto a otra lengua. La

mayoría de estas investigaciones ha comprobado que las actitudes hacia la lengua se determinan en gran medida con el significado social de las lenguas, las variedades lingüísticas y la selección y el uso de la lengua. Las actitudes hacia las lenguas son, en realidad, las actitudes hacia las personas que las hablan y reflejan la estratificación de la sociedad. Los estudios sociolingüísticos también comprobaron que el prestigio de una lengua juega un papel determinante en la formación de las actitudes. Otros factores influyentes son la estandarización y la vitalidad. Se ha podido observar que, en el caso de México, el español sí está estandarizado, mientras que no ocurre lo mismo con todas las lenguas indígenas. Parte de esta situación se debe a los desacuerdos de las comunidades indígenas en el uso del alfabeto, mayoritariamente por cuestiones políticas y religiosas.

En cuanto a la vitalidad lingüística, se considera que las lenguas indígenas de México tienen poca vitalidad porque su uso está reducido al ámbito familiar y comunitario. En este sentido, el número de hablantes y su distribución son factores relevantes.

Las actitudes expresadas pueden esconder creencias encubiertas. Así, un maestro indígena puede expresar una actitud favorable hacia la lengua indígena pero pensar que no sirve y demostrarla con el hecho de no enviar a sus hijos a la escuela bilingüe o utilizar la lengua indígena en el aula solo para regañar, llamar la atención de los alumnos o para responder a las preguntas de sus alumnos.

Las actitudes son también resultado del aprendizaje, y en este contexto interviene la interculturalidad, dado que los individuos tienden a comparar lo propio con lo no propio y a establecer opiniones sobre los objetos con los cuales comparan lo propio.

Las actitudes deben estudiarse como parte de un contexto sociolingüístico, puesto que son consecuencia de las políticas lingüísticas establecidas. En el caso de México, las políticas de discriminación y subvaloración de las lenguas indígenas han desembocado en la desigualdad social y económica y el mayor prestigio de la lengua española.

En mi investigación he podido observar que las actitudes hacia las lenguas indígenas son de aparente evaluación positiva, pero estas afirmaciones positivas no corresponden al uso real reflejado en las prácticas educativas o sociales. Los

maestros y los mismos hablantes afirman el valor de las lenguas indígenas, pero sus conductas no se corresponden con estas afirmaciones.

Cuando hablamos de las actitudes no podemos confundirlas con la ideología. La ideología es individual y mental, incluye el aspecto social y puede ser socialmente adquirida, compartida y cambiada. Es parte de la actitud y se verbaliza, mientras que la actitud puede ser latente y no verbal.

Las políticas educativas y lingüísticas en México han pasado por la segregación, la incorporación, la integración transicional, la vertiente bilingüe bicultural, para llegar a la fase intercultural bilingüe en los años 90. La interculturalidad en México se ha mantenido hasta el momento sobre todo en el plano discursivo, como se refleja en las prácticas educativas en las escuelas. Los cambios que se han introducido se han quedado en el discurso político y no han logrado cambiar la cotidianidad escolar. En las escuelas se observa la aceptación de la diversidad cultural y lingüística por parte de los maestros, pero en sus conductas no se acepta. Los maestros han aceptado el discurso sin mucha reflexión y sin un acompañamiento pedagógico y lingüístico que les permita hacer cambios dentro del aula. Además, parece que la interculturalidad no ha complicado aún más la situación de los niños hablantes de lenguas indígenas en las escuelas regulares del ámbito urbano. El discurso general es de orgullo nacional hacia la diversidad lingüística y cultural, pero en la práctica no se observa ningún espacio para vivirla. Los cambios no logran concretizarse en las escuelas y en las aulas.

Otro problema que se presenta en este ámbito es el de la idea que se tiene acerca de lo que significa ser indígena, y es ahí donde intervienen prejuicios e ideologías. La mayoría de los maestros y directores de escuelas responden que no a la pregunta de si en su aula hay niños hablantes de una lengua indígena, porque sus padres son los que pueden hablar las lenguas indígenas, pues los niños se visten como los niños de la ciudad. Es decir, los maestros asocian el ser indio con la vestimenta y la lengua como componentes culturales. Al mismo tiempo, las culturas indígenas se reducen en el ámbito escolar, en el mejor de los casos, a entonar el himno nacional en lengua indígena, danzas y festividades folclóricas.

La idea de que la interculturalidad debe ser para los que son discriminados y no para los discriminadores debería ser erradicada del sistema educativo mexicano. Hace falta implementar este tipo de educación a nivel nacional y en todos los niveles educativos. La sociedad mexicana no hablante de lenguas indígenas tiene que aprender a reconocer y a respetar al otro y sus lenguas; si no, las lenguas indígenas seguirán siendo motivo de discriminación. En suma, se podría decir que la pregunta clave del sistema educativo mexicano es cómo integrar y educar una nación donde quepan todos.

Esta tesis habría tenido mayor trascendencia si hubiera podido realizar la investigación en más escuelas y durante más tiempo. Por cuestiones económicas, prácticas y de tiempo esto no ha sido posible, pero tengo la intención de ahondar en este tema en el futuro. Además espero haber podido contribuir a futuros trabajos sobre el tema. También hubiera sido interesante contrastar los resultados de los estudiantes de diferentes niveles educativos y de esa manera obtener una imagen más completa sobre lo que ocurre con los niños migrantes indígenas durante su escolaridad. Otro punto fundamental para investigar en el futuro son las actitudes del resto de la sociedad mexicana que tienen hacia las lenguas indígenas y el español y hacia el derecho de educación en la lengua materna.

Después de realizar esta investigación me parece interesante la complejidad del contexto mexicano, sus diferentes posturas públicas y la indiferencia de sus acciones frente a lo indígena. La letra muerta de las distintas leyes y la realidad del país es muy distinta a los ideales y al discurso imperante. Es importante destacar que los datos obtenidos apenas son un acercamiento y que hay procesos sociales en curso que pueden, y espero que así sea, mejorar la situación de los niños indígenas en el ámbito educativo y les dé mejores oportunidades de desarrollo. Quizás la más grave falta de la educación intercultural bilingüe es que no es recíproca, sino solo es concebida para la integración de los indígenas a la sociedad mexicana. Es interesante que exista una licenciatura en educación indígena, ya que en teoría después de cierto número de egresados, estos puedan hacer una diferencia en las aulas y en la creación de políticas lingüísticas. Las campañas de sensibilización puede que logren cambiar las actitudes a largo plazo. Mientras tanto de acuerdo a los datos que obtuve y con la bibliografía que consulté, el panorama no es muy alentador aunque ha mejorado en los últimos 30 años.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAM, M. L. (2004): "Estado del Arte de la educación Bilingüe Intercultural en América Latina", Washington, disponible en <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441931>
- ACEVEDO, M. (1988): "Panorama histórico de la educación y la cultura", en STAVENHAGEN, R. Y NOLASCO, M. (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México D.F., SEP-DGCP, 217-226.
- AGHEYISI, R. Y FISHMAN, J. (1970): "Language Attitudes Studies. A Brief Survey of Methodological approaches", en *Anthropological Linguistics*, vol. 12, n° 5, Indiana University Press, 137-157.
- AGUILAR MORALES, M. (2000): "La educación en México (1970-2000): de una estrategia Nacional a una estrategia Regional", en *La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, disponible en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu16/maguila16.htm#a5>
- ALEZA IZQUIERDO, M. Y ENGUITA UTRILLA, J. M^a. (2010): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat de Valencia.
- ALVAR, M. (1986): *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos.
- (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona, Ariel.
- ÁLVAREZ, A., MARTÍNEZ, H. & URDANETA, L. (2001): "Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad", en *Boletín antropológico*, 52, 145-166, Mérida, Universidad de los Andes, también disponible en http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm
- AITCHISON, J. (1993): *El cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?*, Barcelona, Ariel.
- APPEL, R. Y MUYSKEN, P. (1986): *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- ARACIL, L. (1965): *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*, Valencia.
- ARANA, E. (1958): "Afinidades lingüísticas del cuitlateco", en *Congreso Internacional de Americanistas*, 33, 560-572.
- (1959): "Relaciones internas del mixteco-triqui", en *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 12 (41), México, 219-273.

- ARNAU, J. ET AL. (1992): *La educación bilingüe*, Barcelona, Cuadernos de educación, ICE, Universitat de Barcelona / Editorial Horsori.
- AYORA, M^a. C. (2008): “La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto”, en *Revista electrónica de estudios filológicos*, número 16, diciembre 2008, también disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1982): *Bilingualism: Basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- (1993): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- BARABAS, A. Y BARTOLOMÉ, M. (1981): *La resistencia maya. relaciones interétnicas en el oriente de la Península de Yucatán*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- (1988): *La dinámica social de los mayas de Yucatán. Pasado y presente de la situación colonial*, México, Instituto Nacional Indigenista.
 - (coords.) (1999): *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, 3 vol., México, Instituto Nacional Indigenista / Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- BARLETTI, J. (2006): “Educación intercultural con todos y educación bilingüe en contextos bilingües”, disponible en <http://alainet.org/active/12684&lang=es>.
- BARNACH-CALBÓ, E. (1997): “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, *Revista Iberoamericana de educación*, n° 13, pp. 13-33, disponible en <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a01.pdf>.
- BARRIGA VILLANUEVA, R. (1998): “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México” en *Desde el Sur. Humanismo y Ciencias*, num. 11, 62-68.
- (2008): “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, vol. 13, n° 39, 1229-1254.
 - (2010): “Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo XX mexicano”, en BARRIGA VILLANUEVA, R. Y MARTÍN

- BUTRAGUEÑO, P. (dirs) *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, México, El Colegio de México, 1095-1194.
- BARTOLOMÉ, M. (1997): *Gente de Costumbre y Gente de Razón*. Las identidades Étnicas en México, México, Siglo XXI Editores / Instituto Nacional Indigenista.
- BARTOLOMÉ, M. A. Y BARABAS, A. M. (1981): *La resistencia maya. Relaciones interétnicas en el oriente de la Península de Yucatán*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- (1988): *La dinámica social de los mayas de Yucatán. Pasado y presente de la situación colonial*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- BERRUTO GAETANO, J. (1979): *La sociolingüística*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BERTELY BUSQUETS, M. (2002): “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en GALVÁN LAFARGA, L. E. (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM, disponible en <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/index.htm>
- BESALÚ, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Síntesis educación.
- BIERBACH, C. (1988): “Les actituds lingüístiques”, en BASTARDAS, A. & SOLER, J. (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*, Barcelona, Empúries.
- BISQUERRA, R. (1989): “Clasificación de los métodos de investigación”, en *Métodos de la investigación educativa. Guía práctica*, Barcelona: CEAC, 55-70.
- BLOM, J.-P. (1976): “La diferenciación étnica y cultural” en BARTH, F. (red.) *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BLOOMFIELD, L. (1964): *Lenguaje*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos.
- BOEGE, E. (1988): *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*, México, Siglo XXI Editores.
- BOIX I FUSTER, E. Y VILA I MORENO, F. X. (1998): *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.
- BONFIL BATALLA, G. (1987): *México profundo. Una civilización negada*. México, SEP/CIESAS.
- BOURDIEU, P. (1999): *Meditaciones pascalinas*, Barcelona, Anagrama.
- BOYD-BOEMAN, P. (1964): *Índice geobiográfico de 40 000 pobladores españoles de América en el siglo XVI, 1493-1519*, vol. 1, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

- (1968): *Índice geobiográfico de 40 000 pobladores españoles de América en el siglo XVI, 1493-1519*, vol. 2, México, Editorial Jus.
 - (1972): “La emigración española a América: 1540-1579”, en *Studia hispánica in honorem R. Lapesa*, vol. 2, Madrid, Gredos, 123-147.
- BOYER, H. (1991): *Eléments de la sociolinguistique: Langue, communication et société*, Paris, Dunod.
- (1997): “Conflit d’usages, conflit d’images”, en *Plurilinguisme: “contact” ou “conflit” de langues?*, Paris, L’Harmattan, 9-35.
- BRISK, M. E. (1999): “The School Context: Bilingual Education”, en Spolsky, B. (ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford, Pergamon Press, 311-315.
- BRIZ GÓMEZ, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*, Madrid, Ariel.
- CABRÉ CASTELLVÍ, T. (en línea): “Terminología y normalización lingüística” disponible en http://www.ei.ehu.es/p056-12532/eu/contenidos/informacion/euskara_inst_jardunaldiak2002/eu_jard2002/adjuntos/01.pdf
- CALVET, L. J. (1987): *La guerre de les langues et les politiques linguistique*, Paris, Payot/Hachette.
- (1993): *La Sociolinguistique*, Paris, PUF.
 - (1996): *Les politiques linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.
 - (1997): *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Edicial.
 - (1999): *Pour une Écologie des Langues du Monde*, Paris, Plon.
- CAMPBELL, L. (1997): *American Indian Languages. The historical Linguistics of Native America*, Oxford, Oxford University Press (Oxford Studies in Anthropological Linguistics).
- CAMPBELL, L. Y KAUFMAN, T. (1985): “Mayan Linguistics: Where are we now?”, en *Annual Review of Anthropology*, vol. 14, 187-198.
- CAMPBELL, L. Y MUNTZEL, M. (1989): “The structural consequences of language death”, en DORIAN, N. (eds) *Investigating Obsolence. Studies in Language Contraction and Death*, Cambridge, Cambridge University Press, 181-196.
- CARRASCO ZÚÑIGA, A. (1988): *Como se escribe el tlapaneco*, Malinaltepec, Guerrero, Asociación para la promoción de lecto-escritura tlapaneca,

- disponible en <http://www-01.sil.org/mexico/tlapaneca/mephaa-malinaltepec/G043b-GramMephaaFacs-tcf.pdf>
- (1995): *Los pueblos indios. Los tlapanecos*, México, Editorial INI.
- CASERO MARTÍNEZ, A. (en línea): “Introducción a la metodología de investigación cualitativa”, disponible en http://www.ice.uib.cat/digitalAssets/181/181117_act_45_intro.pdf
- CASTELLANOS I LLORENÇ, C. (2003): “Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l’amazigh: la langue commune et l’aménagement néologique”, comunicación presentada en *Colloque sur l’amazigh: Langues maternelles et éducation*, Casablanca, Marruecos.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información, economía, sociedad y cultura: vol. II: El poder de la identidad*, Madrid, Alianza.
- CHAUDENSON, R. (1997): “La gestión de las situaciones lingüísticas”, en *Políticas lingüísticas para América Latina*, Actas del Congreso Internacional, set 26-29, Buenos Aires, 93-100.
- CHIODI, F. (comp.) (1990): *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Perú, Bolivia, Quito, Ecuador*, P. EBI (MEC – GTZ), Abya – Yala; Santiago, Chile: UNESCO / OREALC.
- CLÉMENT, R. & GARDNER, R. C. (2001): “Second language mastery”, en ROBINSON, W. P. Y GILES, H. (eds.), *The new handbook of language and Social Psychology*, 489-504, New York, Wiley & Sons.
- COHETO MARTÍNEZ, C. (1988): “De la educación rural a la educación indígena bilingüe bicultural”, en STAVENHAGEN Y NOLASCO (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*. México, SEP/DGCP, 227-232.
- COMISIÓN NACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CDI), en <http://www.cdi.gob.mx/index.php>
- COMISIÓN PARA LA DEFENSA DEL IDIOMA ESPAÑOL (1982): *Lenguas en contacto: el español frente a las lenguas indígenas*, México, SEP.
- CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO (CONAFE), en <http://www.conafe.gob.mx/Paginas/default.aspx>
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (CONAPO), en <http://www.conapo.gob.mx/>
- CONSEJO INDÍGENA PERMANENTE MÉXICO (2006): *Cultura indígena: Pueblos Indígenas Mexicanos: Tlapanecos*, disponible en

http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Edespig/pueblos_y_culturas/tlapane/necos/CULT-IND-TLAPANE-%28DOC-2%29.pdf

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

COOPER, R. L. (1989/1997): *La planificación lingüística y el cambio social*, Madrid, Cambridge University Press.

COOPER, R. L. Y FISHMAN, J. A. (1974): "The study of language attitudes", en FISHMAN, J. (ed.), *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 5-19.

CORBEIL, J. C. (1990): "Ordenamiento (acondicionamiento o aprovechamiento) lingüístico" en *Lingüística Interdisciplinaria, Glotopolítica 1, Guía de Lecturas n°5*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 49-55.

CORDERO AVENDAÑO DE DURÁN, C. (1977): *Contribución al estudio del derecho consuetudinario de los triquis*, Oaxaca, Instituto de Administración Pública de Oaxaca.

CORVALÁN, G. (1985): "Divergencia y semejanzas entre dos áreas bilingües latinoamericanas: sierra peruana y Paraguay" en *Anuario de Lingüística Hispánica*, 1, 23-35.

COROMINAS, J. (1961): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.

COTTON, E. Y SHARP, J. (1988): *Spanish in the Americas*, Washington, Georgetown University Press.

CRHOVÁ, J. (2004): *Actitud hacia la lengua*, Mexicali, Baja California, Universidad Autónoma de Baja California, Centro de Estudios Culturales-Museo, Instituto de Cultura de Baja California, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

CRYSTAL, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge-Nueva York, Cambridge University Press.

CUMMINS, J. (1976): "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis" en *Working Papers on Bilingualism*, n° 9, 1-43.

DAHLGREN, B. (1954): *La Mixteca: su cultura e historia prehispánicas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

- D'ANDRÉS DÍAZ, R. (2006): "Los procesos de normalización social de las lenguas", en PÉREZ FERNÁNDEZ, J. M. (coord.) *Estudios sobre el estatuto jurídico de las lenguas en España*, Barcelona, atelier, 197-214.
- DAOUST, D. Y MAURIS, J. (1987): "L'aménagement linguistique" en MAURIS, J. (ed), *Politiques et aménagement linguistique*, Quebec, Conseil de la langue française, 5-46.
- DEHOUE, D. (2001): *Ensayo de geopolítica indígena. Los municipios tlapanecos*, México, Editorial Porrúa.
- DESMET ARGAIN, C. (2004): *Un estudio exploratorio de las actitudes de estudiantes universitarios acerca de las lenguas indígenas y los derechos lingüísticos de sus hablantes en México*, UNAM, Tesis de Maestría inédita.
- DE TERESA, A. P. (1992): *Crisis agrícola y economía campesina. El caso de los productores de henequén en Yucatán*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Miguel Ángel Porrúa.
- DE VOS, J. (1993): *La paz de Dios y del rey. La conquista de la Selva Lacandona (1525-1821)*, México, Secretaría de educación y Cultura de Chiapas / Fondo de Cultura Económica.
- (2001): *Nuestra raíz*, México, Clío / Centro de Investigaciones y Estudios Sociales en Antropología Social.
- DÍAZ-COUDER CABRAL, E. (2000): "Situación actual de las lenguas amerindias", en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, tomo I, México, INI / PNUD.
- (2001): "La clasificación de las lenguas indígenas", en *Ciencias 60-61*, octubre 2000-marzo 2001, 133-140, disponible también en <http://www.ejournal.unam.mx/cns/no60-61/CNS06021.pdf>
- DORIAN, N. (1980): "Linguistic lag as an ethnic marker", en *Language in Society*, 9, 1, 33-41.
- EASTMAN, C. (1983): *Language Planning: An Introduction*, San Francisco, Chandler and Sharp.
- EDWARDS, J.R. (1982): "Language attitudes and their implications among English speakers", en RYAN, E.B. Y GILES, H. (eds.), *Attitudes towards language variation. Social and applied contexts*, Londres, E. Arnold, 2-33.
- EMBRIZ OSORIO, A. Y ZAMORA ALARCÓN, O. (coord.) (2012): *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición*, México, INALI.

- ERICKSON DE HOLLENBACH, E. (2008): *Gramática popular del triqui de Copala*, Serie de gramáticas de lenguas indígenas de México, núm. 11, ILV, en <http://www-01.sil.org/mexico/mixteca/triqui-copala/GS11b-GramTriqCop-trc.pdf>
- ESCOBAR, A. M. (1998): “Las relaciones hablante-enunciado y hablante oyente como fuerzas discursivas en el español en contacto con el quechua”, en CALVO, J. (ed.) *Estudios de Lengua y Cultura Amerindias II*, Valencia, Universidad de Valencia, 122-144.
- ESPONDA JIMENO, V. M. (1994): *La organización social de los tzeltales*, México, Consejo Estatal de Fomento a la Investigación y Difusión de la Cultura / Gobierno del Estado de Chiapas (Serie Nuestros Pueblos).
- ETHNOLOGUE (2000): disponible en www.ethnologue.com
- FAJARDO SALINAS, D. M. (2011): “Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión”, en *Liminar*, vol. 9, nº 2, San Cristobal de las Casas, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166580272011000200002&script=sci_arttext
- FARRISS, N. M. (1984): *Maya Society under Colonial Rule. The Collective Enterprise of Survival*, Princeton, Princeton University Press.
- FASOLD, R. (1984): *The Sociolinguistics of Society*, Oxford, Basil Blackwell.
- (1996): *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*, Madrid, Visor Libros.
- FERGUSON, C. A. (1959): “Diglossia”, en *Word* 15, 2, 325-340. Trad. al esp. “Diglosia” en GARVIN, P. Y LASTRA, Y. (1984): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM, 247-265.
- FERGUSON, C. A. Y GUMPERZ, J. J. (1960): “Introduction” en FERGUSON, C. A. Y GUMPERZ, J. J. (eds.), *Linguistic diversity in South Asia*. *International Journal of the Sociology of Language*, 26, 1-18.
- FERNÁNDEZ, M. A. (2000): “Cuando los hablantes se niegan a elegir: monolingüismo e identidad múltiple en la modernidad reflexiva”, en *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 47-58.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001): “Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia”, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 26, 17-27.

- FISHBEIN, M. (1965): "A Consideration of Beliefs, Attitudes and Their Relationship", en Steiner, R. y Fishbein, M. (eds.), *Current Studies in Social Psychology*, Nueva York, Holt, Reinhart and Winston, 107-120.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975): *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- FISHMAN, J. A. (1963/1967): "Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism" en *Journal of Social Issues* nº 23, vol. 2, 29-38.
- (1968) *Readings in the Sociology of language*, La Haya, Mouton.
 - (1969): "Sociolinguistics and the language problems of developing countries", en FISHMAN, J., FERGUSON, CH. Y DAS GUPTA, J. (eds.), *Language Problems of Developing Nations*, Nueva York, John Wiley and Sons, 3-16.
 - (1977): "Language and ethnicity", en GILES, H. (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Nueva York, Academic Press, 15-57.
 - (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Londres, Multilingual Matters.
 - (1995): *Sociología del lenguaje*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- FISHMAN, J. Y LOVAS, J. (1970): "Bilingual education in sociolinguistic perspective", *TESOL Quarterly*, nº 4, 215-222.
- FISHMAN, J., DAS GUPTA, J., JERNUDO, B. H. Y RUBIN, J. (1971): "Research Outline for Comparative Studies of Language Planning", en RUBIN, J. JERNUDD, B. H. (eds), *Can Language be Planned?*, Honolulu, University of Hawaii, 293-305.
- FLORES FARFÁN, J. A. (2000): "Por un programa de investigación del español indígena en México", en Calvo Pérez, J. (ed.) *Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero*, Frankfurt am Main, Vervuert/Madrid, Iberoamericana, 145-158.
- (2008): "México" en PALACIOS, A. (coord.) *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Barcelona, Ariel, 33-56.
- FLORES FARFÁN, J. A. Y VALIÑAS, L. (1990): "Algunos efectos recíprocos del contacto náhuatl y español en el centro de Guerrero", en ARZAPALO, R. Y

- LASTRA, Y. (comp.) *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*, México, UNAM, 498-505.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1976): *La lengua española fuera de España*, Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA ALCARAZ, A. (1973): *Timujei. Los triquis de Copala*, México, Comisión del Río Balsas.
- GARCÍA E., P. Y GÓMEZ LEVY, E. (1996): “El ejercicio del poder en la región interétnica de Putla de Guerrero”, en *Seminario del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Veracruzana*, Jalapa.
- GARCÍA FAJARDO, J. (1984): *Fónetica del español de Valladolid, Yucatán*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARCÍA SEGURA, S. (2004): “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P’urhepecha, Michoacán, México”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-marzo, año/vol. 9, número 020, COMIE, México D.F., México, 61-81.
- GARDNER, R. C. (1973): “Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition”, en OLLER, J. & RIDHARDS, J. (eds.), *Focus on the Learner*, Rowley, Mass, Newbury House.
- GARDNER, R. C. & CLÉMENT, R. (1990): “Social psychological perspectives on second language acquisition“, en GILES, H. & ROBINSON, W. P. (eds.), *Handbook of language and Social Psychology*, New York, John Wiley & Sons.
- GARVIN, P. Y LASTRA, Y. (1984): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México D. F., UNAM.
- GARZA CUARÓN, B. Y LASTRA, Y. (2000 [1991]): “Endangered languages in Mexico”, en ROBINS, R. H., UHLENBECK, E. M. Y GARZA CUARÓN, B. (eds.) *Lenguas en peligro*, México, INAH, 139-196.
- GENESE, F., LAMBERT, W. E. & HOLOBOW, N. (1986): “La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense”, en *Infancia y aprendizaje*, 33, 27-36.
- GERHARD, P. (1972): *A guide to the Historical Geography of New Spain*, Cambridge University Press, Estados Unidos.
- GIBERNAU, M. (ed.) (2001): *Nacionalisme: debats i dilemes per un nou mil·leni*, Barcelona, Proa Press-CETC.

- GILES, H. Y BOUCHARD, E. (1982): "Prolegomena for developing a social psychological theory", en GILES, H. Y RYAN, E.B. (eds.), *Attitudes towards Language Variation*, London, Arnold, 208-223.
- GILES, H., BOURNIS R. Y DAVIES, A. (1979): "Prestige speech styles: The imposed norm and inherent value hypothesis", en MCCORMACK, W.C. Y WURM, S.A. (eds.), *Language and society. Anthropological Issues*, La Haya, Mouton.
- GODENZZI ALEGRE, J. C. (2001): "Política lingüística y educación en el contexto latinoamericano: el caso del Perú", *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid, España, disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/godenzzi_j.htm
- GÓMEZ LEVY, E. (1994): "La dignidad humana negada en la mixteca", en *Eslabones*, núm. 8, Oaxaca, 132-141.
- GÓMEZ MUÑOZ, M. (2004): *Tzeltales*, México, CDI, PNUD.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (2008): "Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas", en OLZA MORENO, I., CASADO VELARDE, M. Y GONZÁLEZ RUIZ, R. (eds.), *Actas del XXXVIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, disponible en <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- GONZÁLEZ RIANO, X. A. & HUGUET, A. (2002): "Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística", en *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 249-276.
- GOOD, C. (1979): *Diccionario Triqui de Chicahuaxtla*, Serie de Vocabularios Indígenas Mariano Silva y Aceves, núm. 20, ILV, México.
- GORDON, R. G. JR. (ed.) (2005): *Ethnologue: Languages of the world*, fifteenth edition, Dallas, Summer Institute of Linguistics, disponible en www.ethnologue.com
- GREAVES LAINE, C. (2011): "Los libros de texto gratuitos en lenguas indígenas", en BARRIGA VILLANUEVA, R. (ed.) *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, México, COLMEX-SEP-CONALITEG, 233-251.
- GUMPERZ, J. J. (1962): "Types of Linguistic Communities" en *Anthropological Linguistics* 6 2, 4, 1, 28-40.

- GUMPERZ, J. J. Y BENNETT, A. (1981): *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Editorial Anagrama.
- HAGÈGE, C. (2002): *No a la muerte de las lenguas*, Barcelona, Paidós.
- HAMEL, R. E. (1993): “Políticas y planificación del lenguaje: una introducción”, en *Iztapalapa 29*, Políticas del lenguaje en América Latina, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 5-39.
- (1988): *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung in der verbalen Interaktion: die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomí-Indianer*, Frankfurt am Main, Lang.
 - (1997): “Language conflict and language shift: a sociolinguistic framework for linguistic human rights” en *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 127, 105-135.
- HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- (1956): *Bilingualism in the Americas: a Bibliography and Research Guide*, Alabama, University of Alabama Press.
 - (1966): “Dialect, Language, Nation”, en *American Anthropologist*, 68 (agosto), 922-935.
- HEATH, S. B. (1972): *La política de lenguaje en México*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- HEKKING, E. Y BAKKER, D. (2007): “Cambios lingüísticos en el otomí y el español producto del contacto de lenguas en el estado de Querétaro”, en *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universo Culturales*, 4, 115-140.
- HERNÁNDEZ MORENO, T. Y HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, B. (2009): “Pueblos indígenas de México y agua: me’phaa (tlapaneco), montaña de Guerrero, México”, en *Atlas digital agua y cultura*, UNESCO, disponible en <http://www.unesco.org/uy/phi/aguaycultura/pt/paises/mexico.html>
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. ET AL (2004): “El proceso de investigación y los enfoques cuantitativo y cualitativo: hacia un modelo integral”, en *Metodología de la Investigación*, México, Mac-GrawHill Interamericana, 19-24.
- HILL, J. H. Y HILL, K. C. (1977): “Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl”, en *International Journal of the Sociology of Language*, 12, 55-69.
- (1986): *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico*, Tucson, Arizona, University of Arizona Press.

- HOLLENBACH, B. (1980): "Topónimos triques: huellas de la prehistoria", en *Rutas de intercambio en Mesoamérica y el norte de México*, Sociedad Mexicana de Antropología, Saltillo.
- HOPKINS, N. (1984): "Otomanguean Linguistic Prehistory", en JOSSERAND, WINTER Y HOPKINS (eds.) *Essays in Otomanguean Culture History*, Vanderbilt University Publications in Anthropology, 31, Nashville, 25-64.
- HUDSON, R. A. (2000): *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- HUERTA RÍOS, C. (1981): *Organización sociopolítica de una minoría nacional. Los triquis de Oaxaca*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- (1984): "El compadrazgo y sus relaciones con el caciquismo entre los triquis de Oaxaca", en *América Indígena*, vol. XLIV, núm. 2, 303-310.
 - (1994): "Análisis genético-funcional del sistema de cargos en una etnia en transformación", en *Boletín de Antropología Americana*, 30, México, 69-82.
- HUGUET, A. (2001): "Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares", en *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- (2006): "Attitudes and motivation versus language achievement in crosslinguistics settings. What us cause and what effect", en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (5), 413-429.
- HUGUET, A. Y JANÉS, J. (2005): "Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de recién llegados a Cataluña", en *Cultura y educación*, 17, 309-321.
- HUGUET, A., JANÉS, J. Y CHIREAC, S. (2008): "Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain", en *Language and Intercultural Communication*, 8 (4), 246-260.
- HUGUET, A. Y LAPRESTA, C. (2006): "Las actitudes lingüísticas en Aragón. Una visión desde la escuela", en *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2), 265-288.
- HUGUET, A. & MADARIAGA, J. M. (2005): *Fundamentos de educación bilingüe*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- IBARRAN, A., LASAGABASTER, D. Y SIERRA, J. M. (2007): *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*, Bilbao-Iruña, LETE Agitaletxea.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), en <http://www.inegi.org.mx/>

- Censo de Población y vivienda (2010), Resultados definitivos, en <http://www.censo2010.org.mx/>
- II Censo de Población y Vivienda (2005), en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005/Default.aspx>
- Censo General de Población y Vivienda (2000), en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/ccpv/cpv2000/default.aspx>
- Censos y Censos de Población y Vivienda, Series Históricas (1990-2000), en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/default.aspx>
- Panorama sociodemográfico de México (2011), en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/Cpv2010_Panorama.pdf
- Panorama sociodemográfico del Distrito Federal (2011), en http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/panora_socio/df/panorama_df.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI) (2008): *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, disponible en http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE MIGRACIÓN, en <http://www.inm.gob.mx/>

JANÉS CARULLA, J. (2006): “Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico”, en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 2, sin mes, 2006, España, Universidad de Zaragoza, 117-132, también disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411341008.pdf>

JERNUDD, B. (1971): “Research outline for comparative study of language planning”, en RUBIN, J. Y JERNUD, B. (eds) *Can language be planed?*, Honolulu, University Press of Hawaii, 293-305.

JONES, GRANT D. (ed.) (1977): *Anthropology and History in Yucatan*, Austin, University of Texas Press.

- JORDÁ HERNÁNDEZ, J. (2002): *Ser maestro bilingüe en Suljaaá: Lengua e identidad*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Tesis de Maestría, disponible en <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/18890.pdf>
- JUNG, I. & LÓPEZ, L. (comps.) (2003): *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, Ediciones Morata, Madrid.
- JUNYENT, C. (1993): *Vida I mort de les llengües*, Barcelona, Empúries.
- KAPLAN, R. Y BALDAUF, R. (1997): *Language Planning: from practice to theory*, London, Multilingual Matters, Ltd.
- KAUFMAN, T. (1989): “Posición del tzeltal y del tzotzil en la familia lingüística mayense”, en MCQUOWN, N. Y PITT-RIVERS, J. (recps.) *Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Presencias, 7), 171-183).
- (2001): “The history of the Nawa language group from the earliest times to the sixteenth century: some initial results”, en <http://www.albany.edu/anthro/maldep/Nawa.pdf>
- KIRCHHOFF, P. (2000) [1943]: “Mesoamérica” en *Acta Americana: 92: 107*; reeditado en *Dimensión Antropológica*, disponible en <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1031>
- KLOSS, H. (1977): *The American bilingual tradition*, Newbury House publication, Rowley, Mass.
- KROSKRITY, P. (ed.) (2000): *Regimes of Language, Ideologies, Politics and Identities*, Santa Fe, Nuevo México, School of American Research Press.
- KROTZ, E. (coord.) (1997): *Aspectos de la cultura jurídica en Yucatán*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.
- (1997a): *Cambio cultural y resocialización en Yucatán*, Mérida, Universidad Autónoma de Yucatán.
- KUBARTH, H. (1987): *Das lateinamerikanische Spanisch*, Munich, Max Hueber Verlag.
- LABOV, W. (1972/1983): *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- LABRIE, N. (1996): “Politique linguistique”, en GOEBEL, H., NELDE, P. (dir) *Contact Linguistic. An International Handbook of Contemporary Research*, vol 1, Berlin-Nueva York, De Gruyter, 826-834.

- (1997): “Les conflits linguistiques au Québec et au Canada: vers une grille d’analyse”, en *Etudes récentes en linguistique de contact*, Bonn, Dümmler, 213-225.
- LAMBERT, W. (1964): *Social Psychology*, Engelwood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 49-69.
- (1969): “Psychological aspects of motivation in language learning”, en *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, May, 5-11.
 - (1967): “A social psychology of bilingualism”, en *Journal of Social Issues*, nº 23, 91-109.
- LAMBERT, W. F. Y TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual education of children. The St. Lambert Experiment*, Rowly, Mass., Newbury House.
- LAPRESTA, C. (2006): “Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela”, en *Cultura y educación*, 18 (2), 185-200.
- LAPRESTA, C. Y HUGUET, A. (2006): “Identidad colectiva y lengua en contextos pluriculturales y plurilingües. El caso del Valle de Arán”, en *Revista Internacional de Sociología*, LXIV (45), 83-115.
- (2008): “A model of relationship between collective identity and language in pluricultural and plurilingual settings: Influence on intercultural relations”, en *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 260-281.
- LAPRESTA, C., HUGUET, A. Y JANÉS, J. (2010): “Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña”, en *Revista de Educación*, 353, 521-527.
- LARA, L. F. (2006): “¿Por qué no hay una política lingüística de México?” en TERBORG, R. Y GARCÍA LANDA, L. *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol I, México, UNAM/CELE, 489-500.
- LASAGABASTER, D. (2003): *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*, Lleida, Milenio.
- LASTRA, Y. (1994): “El papel del español en las zonas indígenas de México” en ALEGRÍA, A., GARZA, B. Y PASCUAL, J. A. (eds.) *Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 269-281.

- (1997): *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*, México D. F., El Colegio de México.
 - (2000): *Estudios de sociolingüística*, México D. F., UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- LAVANDERA, B. (1984): *Variación y significado*, Buenos Aires, Hachette.
- LECLERC, J. (1999-2013): “Index par politique linguistiques” en *L'aménagement linguistique dans le monde*, TLFQ, Québec, Université Laval, disponible en francés en <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html>
- LEE, M.-K. (2010): “Lenguas indígenas y políticas del lenguaje en América Latina, con especial atención a Paraguay” en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, n. 45 Universidad Complutense de Madrid, disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero45/lengindi.html>
- LEÓN-PORTILLA, M. (1959): *La filosofía náhuatl, estudiada en sus fuentes*. México D.F., UNAM.
- LEVIN, J. (1979): *Fundamentos de estadística en la investigación social*, México, Harla.
- LEVY, P. (1990): “Un caso de interferencia sintáctica del español en totonaco”, en DEMONTE, V. Y GARZA CUARÓN, B. (eds.) *Estudios de lingüística de España y México*, México, El Colegio de México-UNAM, 551-559.
- LEWIN, P. (1999): “Gente de la Lengua Completa (Yi nī' nanj nī' ñnj). El Grupo Etnolingüístico Triqui”, en BARABAS, A. Y BARTOLOMÉ, M. (coords.) *Configuraciones Étnicas en Oaxaca. Perspectivas Etnográficas para las Autonomías*, vol. II, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Instituto Nacional Indigenista, México.
- LEWIN, P. Y SANDOVAL, F. (2007): *Triquis*, México, CDI.
- LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2003), en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>
- LINGORRED, F. (1992): *Lenguas indígenas de México y Centroamérica*, España, Editorial MAPFRE.
- LIPSKI, J. (1996): *El español de América*, Madrid, Cátedra.
- (web): “El español de América en contacto con otras lenguas”, disponible en <http://www.personal.psu.edu/users/j/m/jml34/contacts.pdf>

- LONGACRE, R. Y MILLÓN, R. (1961): "Proto-Mixtecan and proto-Amuzgo-Mixtecan vocabularies: A preliminary Cultural analysis", en *Anthropological Linguistics* 3 (4), 1-44.
- LOPE BLANCH, J. M. (1969): *El léxico indígena en el español de México*, México D.F., El Colegio de México. [2ª ed. aumentada 1979]
- (1993): "Un caso de interferencia amerindia en el español de México", en *Ensayos sobre el español de América*, México, UNAM, 277-285.
- LÓPEZ, L. (1997): "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en *Revista Iberoamericana de Educación* 13, 7-98, disponible también en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a03.pdf>
- (1998): "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües", en *Revista Iberoamericana de Educación* 17, 51-89, disponible también en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a03.pdf>
- LÓPEZ, L. & KÜPER, W. (1999): "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", en *Revista Iberoamericana de Educación* 20, disponible en <http://www.rieoei.org/rie20.htm>
- LÓPEZ, N. Y SANDOVAL, I. (2006): "Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa", Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara, disponible en http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1103/2/Metodos_y_tecnicas_de_investigacion_cuantitativa_y_cualitativa.swf
- LÓPEZ CORTÉS, E. (1996): "Los mazatecos", en *Valles Centrales. Etnografía Contemporánea de los Pueblos Indígenas de México*, México, Instituto Nacional Indigenista / Secretaría de Desarrollo Social, 133-173.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- LUNA RUÍZ, X. (2007): *Mazatecos*, México, CDI.
- MALMBERG, B. (1971): *La América hispanohablante: unidad y diferenciación del castellano*, Madrid, Istmo.
- MANRIQUE CASTAÑEDA, L. (1988) (coord.): *Atlas cultural de México. Lingüística*, México, SEP-INAH-Grupo Editorial Planeta.
- (1994): *La población indígena mexicana*, t. 3, México D.F., INEGI/INAH/IIS-UNAM.

- MAR-MOLINERO, C. (2000): *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World*, Routledge, Londres y Nueva York.
- MARUNY, LL. Y MOLINA, M. (2001): “Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 26, 55-64.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (2010): “El proceso de urbanización: consecuencias lingüísticas”, en BARRIGA, R. Y MARTÍN, P. (dir.) *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, México D. F., El Colegio de México, 997-1093.
- MCGUIRE, W. J. (1999): *Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes*, Cambridge, University Press.
- MCCMAHON, D. (1985): *Antropología de una presa*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- MEDINA LÓPEZ, J. (1997): *Lenguas en contacto*, Madrid, Arcos Libros.
- MELLO-WALTER, R. M. (2004): “Política lingüística y realidad educativa en la República del Paraguay”, disponible en http://www.datamex.com.py/guarani/opambae_rei/tembihai/mello_politica_linguistica_y_realidad_educativa.html
- MENA LEDESMA, P. (1999): “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas”, en *Alteridades*, vol. 9, nº 17, México, 51-70, disponible en: <http://www.uam-antropologia.info/alteridades/alt17-6-mena.pdf>
- MILLER, W. (1971): “The death of language or serendipity among the Shoshoni”, en *Anthropological Linguistics*, 13, 3, 114-120.
- MILROY, L. (1985): *Authority in language: investigating language prescription and standardisation*, Londres y Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- MONTES GIRALDO, J. J. (1982): *Dialectología general e hispanoamericana*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- MORENO DE ALBA, J. (1988): *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MORENO CABRERA, J. C. (2010): *Lengua / nacionalismo en el contexto español*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- (2006): “La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas”, Real Instituto Elcano, disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/939/939_Moreno.pdf

- (2009): *Principios de lingüística y sociología de lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- MOYA, R. (1998): “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, 105-187, disponible también en <http://www.oei.es/oeivirt/rie17a05.htm>
- (2007): “Formación de maestros e interculturalidad”, en CUENCA, R., NUCINKIS, N. Y ZABALA, V. (comps.) *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid, Ediciones Morata, 229-258.
- MUNTZEL, M. (2010): “Lenguas originarias en riesgo: entre el desplazamiento y la vitalidad”, en BARRIGA VILLANUEVA, R. Y MARTÍN BUTRAGUEÑO, P. (dirs) *Historia sociolingüística de México*, vol. 2, México, El Colegio de México, 957-996.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1999): “La educación multicultural: enfoques y modelos”, en Checa, F. Y Soriano, E. (eds.): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, Cultura y educación intercultural*, Barcelona, Icaria, 205-244.
- MUYSKEN, P. (ed.) (1999): *Sociolingüística: lenguas en contacto*, Amsterdam y Atlanta, Rodopi.
- MYERS-SCOTTON, C. (2006): *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*, Oxford, Blackwell Publishing.
- NADER, L. (1969): “The triqui of Oaxaca”, en WAUCHOPE, R., *Handbook of Middle American Indians*, General Ed., vol. 7, University of Texas, Estados Unidos.
- NAVARRETE LINARES, F. (2008): *Los pueblos indígenas de México*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/bitstream/10391/353/1/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf
- NEIBURG, F. G. (1988): *Identidad y conflicto en la sierra mazateca. El caso del Consejo de Ancianos de San José Tenango (Divulgación)*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- NEUSTUPNY, J. V. (1970): “Basic types of treatment language problems”, en *Linguistic Communication*, num. 1, 77-98.
- NINYOLES, R. (1972): *Idioma y poder social*, Valencia, Tecnos.
- (1975): *Estructura social y política lingüística*, Valencia, Fernando Torres Editor.

- (1976): *Bases para una política lingüística democrática a l'Estat español*, Valencia, Tres i Quatre.
- OLIVERA, M. Y ROMERO, M^a A. (1973): "La estructura política de Oaxaca en el siglo XVI" en *Revista Mexicana de Sociología*, año XXXV, vol. XXXV, num. 2, abril-junio, México.
- OPPENHEIMER, A. (2010): *¡Basta de Historias! La obsesión latinoamericana con el pasado, y las doce claves del futuro*, Barcelona, Editorial Debate.
- OSGOOD, CH. Y FISHBEIN, M. EN COL. CON SUCI, G.J. Y TANNENBAUM, P.H. (1957): *The Measurement of Learning*, Urbana, University of Illinois.
- OSGOOD, CH. Y SEBEOK, T. (1954): *Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems*, Baltimore, Waverley Press.
- PALACIOS, A. (2007): "¿Son compatibles los cambios inducidos por contacto y las tendencias internas al sistema?", en SCHRADER-KNIFFKI, M. Y MORGENTHALER GARCÍA, L. (eds.) *La Rumania en interacción: entre historia, contacto y política*, Madrid-Frankfurt, Vervuert-Iberoamericana, 263-283.
- (2008): *El español de América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, Barcelona, Ariel Letras.
- PARADIS, M. (1980): "Language and thought in bilinguals", en *The Sixth LACUS Forum 1979*, Columbia S.C., Hornbeam Press, 480-494.
- PARRA MORA, L. Y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. (1994): *Violencia y Cambio Social en la región Triqui*, Universidad autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca y Consejo Estatal de Población de Oaxaca, Oaxaca.
- PASARÁN JARQUÍN, C. (1997): "Triquis: 15 años de sobrevivencia", en *Voz de la comunidad*, 23 de septiembre, Oaxaca.
- PÉREZ SUÁREZ, T. (2004): "Las lenguas mayas: historia y diversidad", en *Revista Digital Universitaria* [en línea], vol. 5, núm. 7, disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num7/art45/art45.htm>
- PFEILER, B. (1988): "Yucatán: el uso de dos lenguas en contacto", en *Estudios maya*, 17, 423-444.
- PINEDA, V. (1986): *Sublevaciones indígenas en Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista.
- PROYECTO PARA EL ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL DE ESPAÑA Y DE AMÉRICA (PRESEEA) (2012) en <http://preseea.linguas.net/>

- “Marcas y etiquetas mínimas obligatorias” (2012) en http://preseea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/Marcas_etiquetas_minimas_obligatorias_1_2.pdf
 - CAMARGO FERNÁNDEZ, L. (2012): “La representación del discurso en los corpus PRESEEA: metodología y propuesta de análisis”, en http://preseea.linguas.net/Portals/0/L.%20Camargo_La%20representaci%C3%B3n%20del%20discurso%20en%20los%20corpus%20PRESEEA.%20Metodolog%C3%ADa%20y%20propuesta%20de%20an%C3%A1lisis.pdf
- QUINTAL, E. F. ET AL. (2003): “Solares, rumbos y pueblos: organización social de los mayas peninsulares”, en MILLÁN, S. Y VALLE, J. (coords.) *La comunidad sin límites. La estructura social y comunitaria de los pueblos indígenas de México*, México, Instituto Nacional de antropología e Historia, 293-382.
- QUINTANAR MIRANADA, M^a C. Y MALDONADO, B. (1999): “La gente de nuestra lengua. El grupo etnolingüístico chjota éna (mazatecos)”, en BARTOLOMÉ, M. A. Y BARABAS, A. (coords.) *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol II, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Instituto Nacional Indigenista, 9-54.
- REIFLER, V. (1986): *Humor ritual en la altiplanicie de Chiapas*, México, Fondo de Cultura económica.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel.
- ROJO, G. (1985): “Diglosia y otros tipos de diglosia”, en *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, vol. 2, Madrid, Gredos, 603-617.
- ROJO, V., HUGUET, A. Y JANÉS, J. (2005): “Una aproximación a las actitudes lingüísticas en el alumnado autóctono e inmigrante de Euskadi y Cataluña”, en *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 75-84.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ROMAINE, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- ROMERO FRIZZI, M^a A. (comp.) (1990): *Lecturas históricas del estado de Oaxaca*, vol. III, siglo XIX (Regiones de México), Instituto Nacional de Antropología e Historia, Gobierno del estado de Oaxaca.

- ROSENBLATT, A. (1964): “La hispanización de América, el castellano y las lenguas indígenas desde 1492”, en *Presente y Futuro de la Lengua Española*, Madrid, OFINES, 2, 189-216.
- (1977): *Los conquistadores y su lengua*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- ROTAETXE AMUSATEGUI, K. (1990): *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
- RUZ, M. H. (2000): “El resplandor de la tradición. Estampas médicas entre los mayas contemporáneos”, en GUTIÉRREZ, M. (ed.), *Sustentos, aflicciones y postrimerías de los amerindios*, Madrid, Casa de América (diálogos Amerindios), 107-136).
- (2002): “Credos que se alejan, religiosidades que se tocan: los mayas contemporáneos”, en DE LA GARZA, M. Y NÁJERA, M. I. (eds.), *Religión maya*, Madrid, Editorial Trotta, 321-364.
 - (coord.) (2002a): *Los mayas peninsulares, un perfil socioeconómico*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas-Centro de Estudios Mayas.
 - (2006): *Mayas: primera y segunda parte*, México, CDI / PNUD.
- SAINT-LU, A. (1986): “El poder colonial y la iglesia frente a la sublevación de los indígenas zendales de Chiapas en 1712”, en *Mesoamérica*, núm. 11, año 7, Guatemala, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica / Plumsock Mesoamerican Studies.
- SÁNCHEZ, M. P. & RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE, R. (1986): “La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: Sus características y principios fundamentales”, en *Infancia y aprendizaje*, 33, 3-26.
- SANDOVAL CRUZ, F. (1990): “La fiesta del Dios del Rayo”, en *El Medio Milenio*, núm. 6, Oaxaca, 21-25.
- SCHRADER-KNIFFKI, M. (2001): *Spanish-zapotekische Bitt und Dankershandlungen: Sprachkontakt und Höflichkeit in einer amerindischen Kultur Mexikos*, tesis de Doctorado, Universidad de Bremen.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP), en <http://www.sep.gob.mx/>
- SERRA, J. M^a. (2006): “El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación”, en *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.
- SERRANO CARRETO, E., AMBRIZ OSORIO, A. Y FERNÁNDEZ HAM, P. (coords.) (2002): *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México 2002*,

- Instituto Nacional Indigenista / Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México / Consejo Nacional de Población, México.
- SHYU, R. W. (1983): "On discovering language attitudes", en COU, C., POZO, J. I., SARABIA, B. & VALLS, E., *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Santillana.
- SIERRA, J. (1982): "México social y político. Apuntes para un libro. Capítulo primero.", en *Justo Sierra. Textos. Una antología general*, Sierra, C. y Barros, C. (eds.), Clásicos Americanos 34, SEP / UNAM, 191-197.
- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós Educador.
- (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza.
- SIGUÁN, M. Y MACKEY, W. (1986): *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1989): *Sociolingüística: teoría y análisis*, Madrid, Alhambra.
- (2001): *Sociolingüística y pragmática*, Washington D. C., Georgetown University Press.
- SILVER, S. Y MILLER, W. R. (1997): *American Indian Languages. Cultural and Social Contexts*, Tucson, University of Arizona Press.
- SIVERTS, H. (1969): *Oxchuc. Una tribu maya de México*, México, Instituto Indigenista Interamericano.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): *Linguistic Genocid in education or Worldwide Diversity in Human Rights*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- SMITH STARK, TH. C. (2007): "Los préstamos entre el español y el zapoteco de San Baltasar Chichicapan", en *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 4, 9-39.
- STAVENHAGEN, R. (1988): "Introducción", en STAVENHAGEN Y NOLASCO (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México, SEP/DGCP, 7-18.
- STREET, R.L. Y HOOPER, R. (1982): "A model of speech style evaluation", en GILES, H. Y RYAN, E.B. (eds.), *Attitudes towards Language Variation*, London, Arnold, 175-188.
- SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS: <http://www.sil.org/sil/>
- SUMMER INSTITUE OF LINGUISTICS IN MEXICO: <http://www.sil.org/mexico/>
- SWADESH, M. (1948): "Sociologic notes on obsolent languages", en *International Journal of American Linguistics*, 14, 226-235.

- (1959a): *Mapas de clasificación lingüística de México y las Américas*. Cuaderno del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, Serie Antropológica 6, México.
 - (1959b): *Indian Linguistic Groups of Mexico*, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
 - (1960): “Tras la huella lingüística de la Prehistoria”, en *Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos*, suplemento 26, segunda serie, México, UNAM, 97-145.
 - (1967): “Lexicostatistic classification”, en WAUCHOPE R. Y MCQUOWN, N. A. (eds.) *Handbook of Middle American Indians*, vol. 5, Linguistics, University of Texas Press, Austin, 79-115.
- SZÉKELY, M. (2010): “Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación y la cohesión social en México”, en FUENTES M. L. Y SZÉKELY, M. (comp.), *Un nuevo rostro en el espejo: percepciones sobre la discriminación en México*, México, Centro de Estudios Espinosa Iglesias.
- TANCK DE ESTRADA, D. (2002): “La educación indígena en el siglo XVIII” en GALVÁN LAFARGA, L. E. (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*, México, UNAM, también disponible en <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/index.htm>
- (2011) (coord.): *Historia mínima ilustrada. La Educación en México*, México, El Colegio de México.
- TAYLOR, A. R. (1989): “Problems in obsolence research: the Gros Ventres of Montana”, en Dorian, N. (ed.) *Investigating Obsolence. Studies in Language Contraction and Death*, Cambridge, Cambridge University Press, 167-180.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós.
- TEJERINA, B. (1992): *Nacionalismo y lengua*, Madrid, CIS-Siglo XXI.
- TOVAR, A. Y LARRUCEA DE TOVAR, C. (1985): *Cátalogo de las lenguas de América del Sur*, Madrid, Gredos.
- TURNER, J. C. (1990): *Redescubrir el grupo social*, Madrid, Morata.
- URIBE-VILLEGAS, O. (1972): *Situaciones de multilingüismo en el mundo*, México, UNAM.
- VALLVERDÚ, F. (1979): *Dues llengües: dues funcions? La historia contemporánea de Catalunya, des un punt de vista sociolingüístic*, Barcelona, Edicions 62.

- VELTMAN, C. (1980): *The Retention of Minority Languages in the United States*, Washington D.C., National Center for Education Statistics.
- VIGIL OLIVEROS, N. (2004): “Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas” en *Glosas didácticas, Revista electrónica nacional*, nº 12, otoño 2004, disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/GD12/15vigil.pdf>
- VILA, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE/Horsori.
- (2000): “Inmigración, educación y lengua propia”, en AA. VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa, 145-166.
- VILA, I. Y SIQUÉS, C. (2006): “Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola”, en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- VILA, I., SIQUÉS, C. Y ROIG, T. (2006): *Llengua, escola i immogració*, Barcelona, Graó.
- VILA-MORENO, F. X. (2004): “Hora de fer balanç? Elements per valorar les Polítiques Lingüístiques a Catalunya en el període constitucional”, en *Revista de Llengua i Dret*, 41, 243-286.
- VILLA ROJAS, A. (1955): *Los mazatecos y el problema indígena de la Cuenca del Papaloapan*, México, Ediciones del Instituto Nacional Indigenista.
- (1989): *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*, México, Instituto Nacional Indigenista.
 - (1995): *Estudios etnológicos: los mayas*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- VON WOBESER, G. (2011): “Adoctrinamiento y educación de los indígenas mesoamericanos durante la primera mitad del siglo XVI”, en *La educación pública: patrimonio social de México, vol. I: El devenir histórico*, México, FCE, SEP.
- WARLETA FERNÁNDEZ, E. (1994): “Pluralidad cultural y social de Iberoamérica. El papel de la educación bilingüe intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 4, Descentralización Educativa, disponible también en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a05.htm>.
- WARMAN, A. (1972): *La Danza de Moros y Cristianos*, México, SepSetentas 46, SEP.

- (2003): *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WASSERSTROM, R. (1992): *Clase y sociedad en el centro de Chiapas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WEINREICH, U. (1953): *Language in contact. Findings and problems*, The Hague, Paris y New York, Mouton.
- (1974): *Lenguas en contacto*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- WICHMANN, S. (2007): “Un panorama de las lenguas indígenas de México”, en DE JONGE, B. (ed.) *Las lenguas de México 11, Actas del XI día de mexicanistas de Holanda, 11 de noviembre de 2005*, Groningen, Groningen University, 111-140, en <http://email.eva.mpg.de/~wichmann/UnPanorama2.pdf>
- WINTER, M. C., GAXIOLA G., M. Y HERNÁNDEZ D., G. (1984): “Archaeology of the Otomanguean Area”, en JOSSERAND, J. K. (ed.), *Essays in Otomanguean Culture History*, Vanderbilt University, Publications in Anthropology, n. 31, Nashville, 65-108.
- WÖLCK, W. (1973): “Attitudes toward Spanish and Quechua in bilingual Peru”, en SHUY, R.W. Y FASOLD, R.W. (eds) *Language attitudes: current trends and prospects*, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 129-147.
- ZAMARRÓN, J. L. M. (2001): *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español*, México, El Colegio de Sinaloa y Siglo XXI Editores.
- ZIMMERMANN, K. (1999): *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*, Madrid, Iberoamericana.
- (2001): “Interculturalidad y contacto de lenguas: condiciones de la influencia mutua de las lenguas amerindias con el español”, en ZIMMERMAN, K. Y STOLZ, TH. (eds.) *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias. Procesos interculturales en el contacto de lenguas indígenas con el español en el Pacífico e Hispanoamérica*, Madrid-Frankfurt, Vervuet-Iberoamericana, 17-34.
 - (2004): “El contacto de las lenguas amerindias con el español en México”, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, Vol II, Nº 2, Iberoamericana Editorial Vervuert, Madrid / Frankfurt, 19-39, disponible en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/115.pdf>

ANEXOS

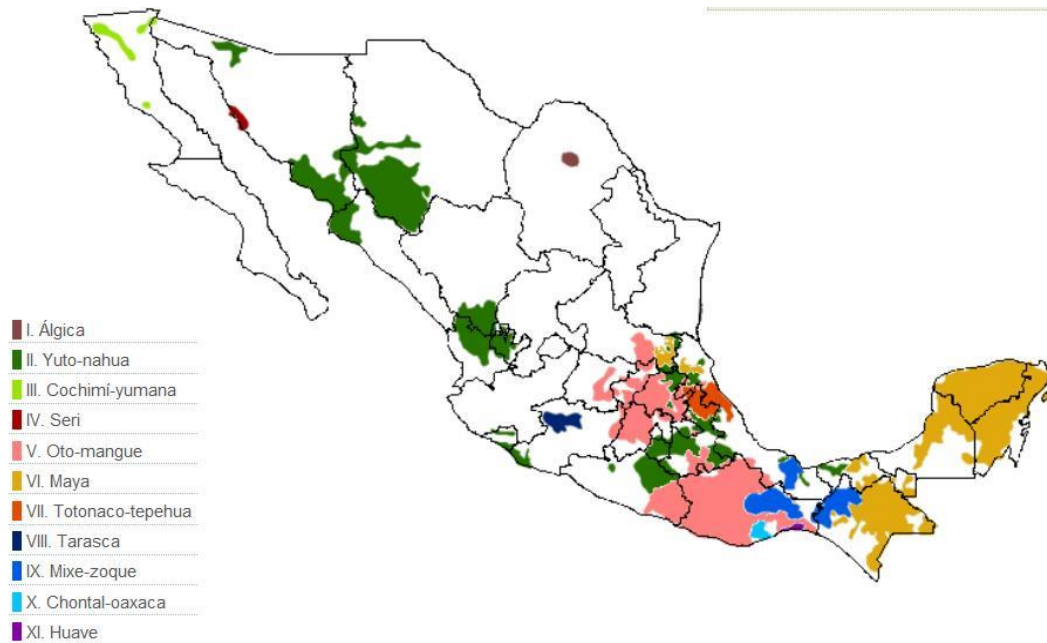
ANEXO 1

Clave	Nombre	Clave	Nombre
01	Aguascalientes	17	Morelos
02	Baja California	18	Nayarit
03	Baja California Sur	19	Nuevo León
04	Campeche	20	Oaxaca
05	Coahuila de Zaragoza	21	Puebla
06	Colima	22	Querétaro de Arteaga
07	Chiapas	23	Quintana Roo
08	Chihuahua	24	San Luis Potosí
09	Distrito Federal	25	Sinaloa
10	Durango	26	Sonora
11	Guanajuato	27	Tabasco
12	Guerrero	28	Tamaulipas
13	Hidalgo	29	Tlaxcala
14	Jalisco	30	Veracruz de Ignacio de la Llave
15	México	31	Yucatán
16	Michoacán de Ocampo	32	Zacatecas



Mapa 15: Estados Unidos Mexicanos. División geostatística por entidad federativa. Fuente: INEGI, 2005.

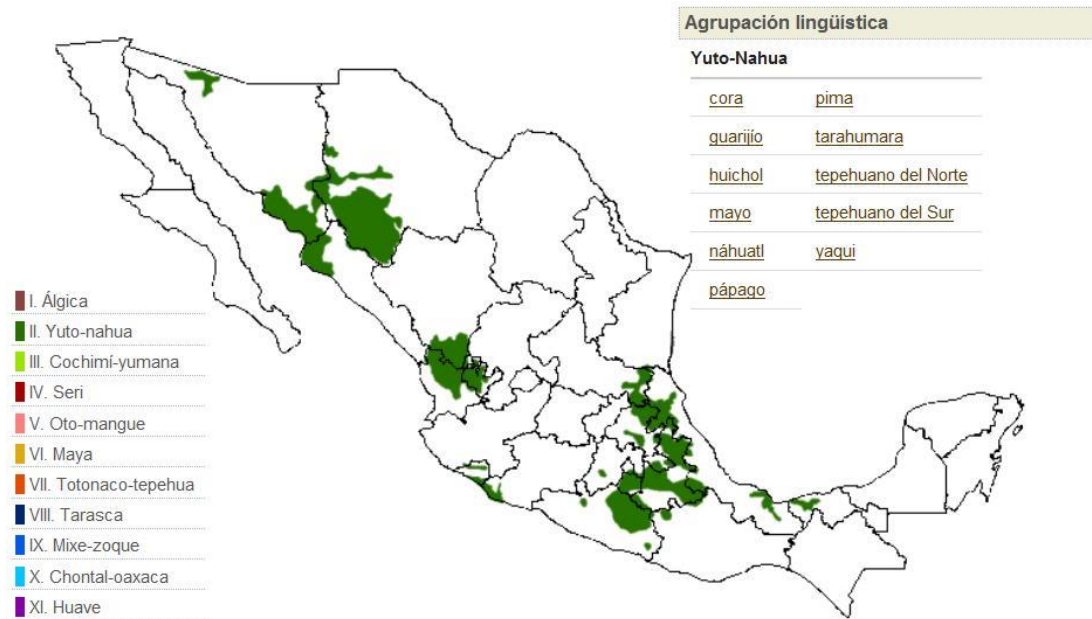
ANEXO 2: Los mapas de las familias lingüísticas de México y su ubicación geográfica.



Mapa 16: Familias lingüísticas de las lenguas indígenas en México. Fuente: INALI.



Mapa 17: Familia lingüística álgica. Fuente: INALI.



Mapa 18: Familia lingüística yuto-nahua. Fuente: INALI.



Mapa 19: Familia lingüística cochimi-yumana. Fuente: INALI.



Mapa 20: Familia lingüística seri. Fuente: INALI.



Mapa 21: Familia lingüística oto-mangue. Fuente: INALI.



Mapa 22: Familia lingüística maya. Fuente: INALI.



Mapa 23: Familia lingüística totonaco-tepehua. Fuente: INALI.



Mapa 24: Familia lingüística tarasca. Fuente: INALI.



Mapa 25: Familia lingüística mixe-zoque. Fuente: INALI.



Mapa 26: Familia lingüística chontal-oaxaca. Fuente: INALI.



Mapa 177: Familia lingüística huave. Fuente: INALI.

ANEXO 3: Preguntas a los alumnos hablantes de lenguas indígenas de escuelas primarias

Lugar y fecha de la entrevista:

Nombre y apellido:

género: mujer / hombre edad:

ÁMBITO FAMILIAR

1. ¿Dónde vivías antes de venir al D.F.?
2. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en la ciudad?
3. ¿Cuántos años tenías cuando llegaste aquí?
4. ¿Con quién vives? ¿Cuántas personas viven en tu casa?
5. ¿Cuántos hermanos tienes? ¿Son más chicos o más grandes?
6. ¿Qué hacían tus papás en?
7. ¿Tu mamá sabe leer y escribir? ¿Y tu papá? ¿Y tus hermanos?
8. ¿Quién te ayuda a hacer la tarea en tu casa?
9. ¿Qué idiomas / lenguas / dialectos hablas?
10. ¿Qué hablas con tus papás / hermanos / amigos?

ÁMBITO ESCOLAR

1. ¿En qué año estás?
2. ¿Te gusta tu escuela? ¿Por qué?
3. ¿Qué materias te gustan más? ¿Por qué?
4. ¿Qué materias te gustan menos? ¿Por qué?
5. ¿Te acuerdas de tu primer día de clase en el D.F.? ¿Cómo fue?
6. ¿Te gusta venir a la escuela?
7. ¿Fuiste a la escuela de tu pueblo? ¿Cuál te gusta más?
8. ¿Tienes muchos amigos en la escuela?
9. ¿Tienes amigos que hablan tu lengua?
10. ¿Cómo les hablas? ¿En qué lengua?

ÁMBITO DEL JUEGO

1. ¿Cuándo vas a tu pueblo? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de tu pueblo?
3. ¿Te gusta vivir más en la ciudad o en el pueblo?
4. ¿Con quién juegas en el recreo?
5. ¿Qué juegos te gustan más?
6. ¿En qué lengua / idioma participas en los juegos?

ANEXO 4: Preguntas a los maestros

Lugar y fecha de la entrevista:

Género: Mujer / Hombre

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como maestro/a?
2. ¿Qué estudios ha realizado?
3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela?
4. ¿Cuántos alumnos tiene?
5. ¿De qué edad son sus alumnos?
6. ¿Tiene o tuvo en su clase algún niño indígena?
7. ¿Qué idioma habla el niño?
8. ¿Cuál es su experiencia con los niños indígenas? ¿Tienen dificultades?
¿Cuáles?
9. ¿Cree que ha sido preparado para trabajar con estos niños?
10. ¿Ha asistido a algunos talleres o cursos especializados?
11. ¿Cómo entiende la educación intercultural?
12. ¿En su opinión, cuáles son los puntos fuertes y cuáles los débiles de este tipo de educación?
13. ¿Ha podido experimentar las ventajas de la educación intercultural en su propia clase?
14. ¿Qué conocimientos tiene de las culturas indígenas de México?
15. ¿Habla alguna lengua indígena o sabe algunas palabras? ¿Cuál / Cuáles?
16. ¿Qué es la discriminación para usted? ¿Cree que en su escuela existe discriminación entre alumnos o profesores?
17. ¿Cómo definiría el concepto de “integración” en la sociedad mexicana?
18. Si tiene niños indígenas en clase, ¿se han integrado? ¿Cómo? ¿Cuáles fueron los retos de su integración?
19. ¿Cuál es su relación con los padres de esos niños?
20. ¿Tiene algún apoyo para entender la lengua indígena?

ANEXO 5: Respuestas de los maestros, escuela primaria “República de Colombia”

Lugar y fecha de la entrevista: México, D.F.; del 27 de febrero al 1 de marzo de 2012

Nombre de la escuela: República de Colombia (escuela primaria)

Programa que sigue: Enseñanza general, plan 2009, jornada ampliada

Género: Mujer (9) / Hombre (4)

Explorar en su formación académica y su conocimiento de la realidad de México

1. ¿Qué estudios ha realizado?

- Normal básica y normal superior.
- Normal con licenciatura.
- Nivel licenciatura, actualmente estudiando otra licenciatura no tiene relación con el área magisterial.
- Normal básico.
- Licenciatura en Educación Primaria.
- Normal básica y un año de especialidad en español.
- Licenciatura en Educación Especial, Normal básica, diversos cursos otorgados por la SEP, diplomado REIB, diplomado Estrategias en Enseñanza de Matemáticas, actualmente curso diplomado Aprender a aprender con TIC.
- Licenciada en Educación Primaria.
- Licenciada en Educación Primaria.
- Primaria, secundaria, preparatoria y Licenciatura de Educación Primaria.
- Licenciatura en Educación Primaria 2007 – 2011, inglés (medio), programación (básico).
- Cursos sobre Ciencias Naturales, diplomado de la RIEB 1º y 6º.
- Licenciatura.

2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como maestro/a?

- 30 años.
- 22 años.
- 3 años ya laborando.
- 27 años.
- 5 años.
- Tengo laborando 25 años.
- 28 años.
- 4 años.
- 5 años.
- 6 años como profesora.
- Nuevo ingreso (7 meses).
- 8 años.
- 18 años.

3. ¿Qué conocimientos tiene de las culturas indígenas de México?

- Solo lo básico.
- Muy escaso.
- Algunas características de grupos étnicos de nuestro país, a pesar de México, es multicultural.
- Los leídos en libros y de algunas personas que vienen de algunas comunidades indígenas.
- Ninguna.
- Tuve contacto con un grupo de personas otomíes en el estado de Hidalgo. En donde me costó algo de trabajo para entenderme con ellos durante mi práctica docente como estudiante. Tuve varios traductores para interpretar la lengua.
- Solo conocimiento general, lo aprendido en la escuela.
- Nuestro país cuenta con una gran diversidad cultural principalmente en lugares muy apartados de la ciudad así como sus lenguas.
- Conozco algunas sobre todo las que manejan mis alumnos.
- No conozco todas las culturas que hay en nuestro país.
- Poco, solo lo que he podido conocer mediante lecturas, programas de TV, etc.

- Sinceramente muy poco sobre las culturas indígenas ya que todo el tiempo que he estudiado se le da importancia a la historia en general, sin especificar las culturas que aún siguen prevaleciendo en México.
- No tengo conocimientos.

4. ¿Habla alguna lengua indígena o sabe algunas palabras? ¿Cuál / Cuáles?

- Ninguna.
- No.
- No, algunas palabras he escuchado por mis familiares de grupo étnico otomí.
- No hablo ninguna lengua indígena.
- No ninguna.
- Sí hablo algunas palabras y pequeñas frases en náhuatl.
- No.
- No.
- Conozco algunas palabras: cha – tortilla, chikia – tortilla, totomoy – hoja de maíz.
- No hablo ninguna lengua indígena.
- No.
- Por ahora no recuerdo ninguna ya que no la practico. Mi padre es de la sierra de Veracruz y en esa zona hablan el náhuatl, pero su lengua en el caso mío no nos la ha enseñado.
- No.

Experiencia profesional

5. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela?

- 2 años.
- 20 años.
- Un año y seis meses.
- 2 años.
- Poco, anteriormente estaba trabajando en la escuela “Generación 21-22” (dos meses en esta escuela) .
- Llevo 7 años laborando en este centro de trabajo.

- Un año y medio.
- 4 años.
- 5 años.
- 5 años trabajando en la escuela República de Colombia.
- 7 meses.
- Llevo trabajando 6 años.
- 6 años.

6. ¿En qué grado está enseñando?

- 4.º grado.
- 1.º grado.
- en 5.º grado.
- 1.º grado.
- Trabajo con todos los grados (en el aula digital).
- 6.º grado.
- 6.º grado.
- 2.º grado.
- 2.º grado.
- En 5.º grado.
- En 3.º.
- 3.º grado.
- Todos de 1.º a 6.º.

7. ¿Cuántos alumnos tiene?

- 29 alumnos.
- 23.
- 27 alumnos.
- 24 alumnos.
- *Sin respuesta.*
- Tengo 25 alumnos.
- 25 alumnos.
- 25 alumnos.

- 24 alumnos.
- 29 alumnos.
- 25 alumnos.
- 25 alumnos.
- 281 alumnos.

Tipos de niños en la clase

8. ¿En su clase hay niños que hablen otras lenguas?

- No, solo dos niñas conocen algunas palabras.
- Sí.
- No, solo hay un alumno que sus familiares pertenecen a los triquis, él ya no habla su dialecto.
- Sí, dos totonacos y dos triquis (conocen algunas palabras).
- Sí.
- Sí, tengo dos una niña y un niño.
- Sí, una niña lo entiende solamente, otro alumno lo habla pero se niega a reconocerlo.
- Solo algunas palabras.
- Hay un niño que la entiende.
- Son dos niños que entienden otra lengua.
- Sí una alumna.
- No, pero tengo un niño que es del grupo indígena llamado triqui el cual aún no domina la escritura en español pero oralmente sí habla español.
- Sí.

9. ¿Conoce cuáles son esas lenguas?

- Triqui y otomí.
- Sí.
- *Sin respuesta.* (triqui)
- *Sin respuesta.* (tononaco y triqui)
- Son de la comunidad triqui.
- Sí, hablan triqui.

- Triqui.
- El náhuatl.
- Sí, mazateco.
- Desconozco que lengua hablan.
- Triqui.
- Lengua triqui.
- Triqui.

10. ¿Cómo trabaja con estos niños? ¿Tienen dificultades? ¿Cuáles?

- Trabajan muy bien, están integradas en grupo. Noemí es muy sociable y Jennifer es muy callada.
- De forma similar a los demás, pero requiere apoyo, pues algunas actividades no sabe cómo realizarlas y después de ejemplificarle lo suficiente las lleva a cabo en la mayoría de las actividades.
- Todavía no he tenido niños que hablen un dialecto, por ende no puedo mencionar como trabajar con ellos. Sería un reto trabajar, diseñar las estrategias pertinentes para trabajar con ellos, con el resto del grupo.
- No, tengo ninguna dificultad hablan el español.
- Se trabaja normal al igual que los demás, pueden atender las indicaciones que se les dan, hablan bien el español.
- Se trabaja interactuando con los demás en equipos o parejas. En uno solamente con el alumno Luis.
- No realizo ningún método en especial, ellos ya están integrados al grupo, no presentan dificultades ni hay rechazo hacia ellos. Trabajo sin hacer ninguna distinción.
- Muy lento, tienen dificultades para las explicaciones e indicaciones de un contenido, para un lenguaje más elevado a su edad.
- Es una persona muy tranquila y participativa, socializa muy bien con sus compañeros.
- El trabajo es normal como con los demás, si hay un poco de dificultad pero no referente a la lengua sino a su comportamiento.
- No se han presentado dificultades en el aspecto comunicativo.

- Por el momento suelo darle instrucciones escritas en el pizarrón y cuando le cuestiono sobre algún tema es de manera oral y un poco de manera escrita según el conocimiento que tenga de algunas palabras él del español.
- El trato es igual para todos no se discrimina o aísla a nadie, al contrario existe una equidad. En cuanto al trabajo por parejas o equipos los compañeros no los aceptan.

11. ¿Cree que ha sido preparado para trabajar con estos niños? ¿Hay alguna capacitación para trabajar con estos niños? ¿De qué tipo?

- En este caso no necesité ninguna preparación.
- Si la alumna no hablara el español, yo no estaría capacitada para trabajar con ella, pues no nos entenderíamos.
- No, nada más conocemos algunas características, un acercamiento con las escuelas multigrado, donde se llega a tener alumnos que hablen un dialecto. Al igual que en las zonas indígenas si tienen que estar preparados para trabajar con los alumnos.
- No, en esta escuela sí hay personas que vienen de alguna comunidad indígena.
- Pues no, no he sido preparado hace falta capacitación creo que debemos de conocer algunas lenguas.
- Con la experiencia laboral he aprendido a relacionarme y a interactuar con cada uno de ellos. Ninguna capacitación solamente pláticas en talleres de dos horas presentando videos, reparto de libros en las lenguas diversas con la CEIB.
- No he sido preparada, quizás si haya una preparación pero la desconozco.
- No, solo documentales de culturas indígenas.
- No, sin embargo depende de nosotros acercarnos a la institución adecuada.
- No me han preparado para poder trabajar con niños que hablan otra lengua.
- No, en la escuela normal se nos ayuda u orienta para trabajar con niños que hablan otra lengua.
- Realmente no se nos ha preparado para ello y es importante que lo hicieran ya que a veces nos tienen de manos cruzadas por tal situación y es preocupante

el no tener el pleno conocimiento de cómo poderlos ayudar e igual para el alumno, pues se frustra ante las situaciones que se le presentan en clase.

- Durante la formación académica no existe una asignatura para trabajar con estos alumnos, pero la experiencia y el trato diario con estos alumnos te van dando herramientas para entender sus problemas así como sus necesidades.

12. ¿Ha asistido a algunos talleres o cursos especializados?

- No.
- Se han tenido algunas pláticas relacionadas con la interculturalidad y la integración educativa.
- No, actualmente no tenía conocimiento que existía un programa de interculturalidad, fue cuando llegué en esta escuela, los festivales giran en torno a ello. Las pláticas de algunas personas que dedican a este giro. Opiniones personales en torno a la interculturalidad y la situación del niño.
- No he tenido ningún taller o curso.
- No he tenido ningún curso especializado, sería interesante poder acudir a uno de ellos.
- *Sin respuesta.* (contestada en la pregunta anterior).
- No, solo algunas pláticas otorgadas por CEIB.
- No.
- Sí, taller interculturalidad y un curso de inclusión educativa.
- Nunca nos han dado una capacitación para trabajar con niños que hablan otra lengua.
- No, algunas pláticas o introducción al lenguaje de señas.
- No.
- Sí, uno llamado interculturalidad impartido en la misma escuela.

Opiniones personales en torno a la interculturalidad y la situación del niño

13. ¿Cómo entiende la interculturalidad?

- Como un proceso donde se mezclan diferentes lenguas y culturas.
- Como una situación característica de las sociedades.

- Es un aspecto que está retomando para preservar las diversas culturas que hay en nuestro país que ellos nos den a conocer sus costumbres y tradiciones, asimismo que tengan las mismas oportunidades para avanzar.
- Que debemos de enseñar a los niños que vienen con alguna lengua indígena aún, si no les entendemos esforzarnos por aprender algo de su lengua.
- La relación que hay entre alguna cultura y otras.
- Es la diversidad cultural, ya sea en lenguas, vestimenta, costumbres, tradiciones, etc.
- Como la integración de todas las culturas que formamos la población de México.
- A la diversidad de culturas que hay en un lugar, el intercambio de costumbres, lenguas, comidas.
- Una participación interacción de diversas culturas en un mismo entorno con algún objetivo en común.
- Interculturalidad que hay en las escuelas, la variedad de las culturas que tenemos en nuestro país.
- El reconocimiento de que la sociedad actual y en especial en la ciudad se encuentran interactuando la vida cotidiana personas provenientes de algunas comunidades indígenas que aún conservan sus usos y costumbres y sus lenguas.
- Como el conglomerado de pueblos que existen dentro del país. En donde no prevalece una sola cultura sino más bien una diversidad de estas las cuales dan o aportan grandes diferencias entre ellas (vestido, región, creencias, cultos, lengua, etc.).
- Saber las tradiciones y costumbres de los diferentes pueblos indígenas.

14. ¿Cómo entiende la educación intercultural?

- Como la educación donde aceptamos e incluimos a cualquier tipo de alumno.
- Aprender de otras culturas, sus características.
- Es trabajar con todos los alumnos sin importar la cultura que provienen.
- Que existen y se mantienen hasta nuestros días las lenguas en nuestro país y por desgracia no hay docentes especializados para enseñar a estos grupos.

- Que es inclusiva no importa de qué cultura sea el alumno todos tienen derecho a la educación.
- Es un proceso que nos permite socializar y conocer la diversidad cultural en México.
- Participación de las escuelas en esa integración.
- Intercambio de ideas del ámbito familiar, social.
- Una educación basada en el respeto y aprecio por las ideas, costumbres de los otros y con un profundo interés de conocer más sobre ello.
- Que nos deben capacitar para poder entender otras lenguas.
- Como una oportunidad para integrar a los niños provenientes de comunidades rurales y para aprender de ellos.
- Una educación donde se mezcla la diversidad de la cultura de cada alumno. Atender sobre diferencias.
- Es la mezcla de español con las diferentes lenguas.

15. ¿En su opinión, cuáles son los puntos fuertes y cuáles los débiles de este tipo de educación?

- Fuerte: Que los maestros tratamos de rescatar toda la cultura indígena. Débil: Los alumnos aún no le dan la importancia que tiene a la interculturalidad.
- Punto fuerte: La comunicación y acercamiento; débil: el idioma mismo.
- El trabajo y el programa que han desarrollado, la parte débil es romper los paradigmas que giran en torno a las culturas.
- *Sin respuesta.*
- *Sin respuesta.*
- Como punto fuerte es la dificultad para entender al alumno e integrarlo al grupo durante la clase. La debilidad es que muchas veces no es aceptado fácilmente en algunas escuelas, a veces es muy discriminado.
- Puntos fuertes: buscar esa integración, proporcionar talleres y estar presentes en las escuelas. Puntos débiles: mayor difusión dentro y fuera de esa y todas las escuelas.
- Débiles: poco apoyo por parte de los padres, incumplimiento de materiales, tareas, trabajos. Fuertes: oportunidades de superación, socialización.

- Fuertes: En México existe una gran gama de culturas de donde el maestro puede apoyarse para enriquecer su clase. Los alumnos tienen demasiadas cosas que aportar con su participación sobre lo que él conoce. Débiles: No hay un apoyo formal para los futuros profesores. Las personas que provienen de alguna comunidad indígena es muy tímida para expresar lo que sabe de su cultura.
- Al no saber más de una lengua no tenemos la capacidad de tratar con personas de otra cultura.
- Como punto fuerte más importante considero el hecho de tener un acercamiento directo con estos alumnos y sus costumbres, un punto débil es el hecho de contar con la capacitación o apoyo adecuado para sacar provecho de la oportunidad que se tiene al atender a niños que provienen de comunidades indígenas.
- Puntos fuertes: se practica la inclusión, la socialización, el aprecio, la empatía. Puntos débiles: saber la forma en cómo trabajar con ellos y evitar la frustración y la discriminación.
- Punto fuerte: mi trabajo y la relación que existe con los niños. Punto débil: no conocer su lengua, tradiciones y costumbres.

16. ¿Ha podido experimentar las ventajas de la educación intercultural en su propia clase?

- No he experimentado mucho, solo lo enfatizo cuando hay temas relativos a la interculturalidad.
- *Sin respuesta.*
- *Sin respuesta.*
- No, nunca la he experimentado.
- Claro que sí, en la escuela anterior tenía un niño de la cultura triqui, era el más sobresaliente y ayudaba a sus compañeros.
- Las ventajas para mí como docente lo experimenté muy bien cuando realicé un concurso de poesía coral “Certamen Benito Juárez”, lo presenté en zapoteco, varias estrofas, en donde los alumnos participantes se vieron muy motivados y les gustó mucho.
- No.

- Sí, en los contenidos de cultura etnias para que los alumnos tengan conocimientos de estas mismas; para valorar.
- Sí, los niños y niñas que se encuentran en grados pequeños tienen menos pena de expresar lo que saben de su cultura y lo exponen en plenaria, les gusta saber sobre todo de juegos y como se dicen algunas palabras, así como también qué animales veían en esa comunidad.
- *Sin respuesta.*
- *Sin respuesta.*
- No por el momento, pero creo me pondría muy estresada en este aspecto.
- Sí.

17. ¿Cree que hay trato diferenciado entre alumnos? ¿Por qué?

- En mi salón no hay diferencias, pero sí tengo un niño rechazado por los demás.
- De parte de mi persona no, porque todos tenemos los mismos derechos de aprender.
- De los maestros hacia los alumnos con estas características no, es entre los mismos alumnos.
- Sí, se les margina por su condición humilde.
- Sí los hay, discriminan por su aspecto, como visten y principalmente en casa no les inculcan los valores.
- Como docente, para mí el trato es por igual porque todos son humanos, y como tal les doy su lugar.
- Aquí en la escuela no.
- Un poco, porque todavía no tienen ese respeto a las personas indígenas.
- En mi clase no, considero que los niños se acercan unos con otros sin mayor problema.
- Sí hay trato diferente, porque no son aceptados ante sus compañeros.
- En mi persona procuro no hacerlo, considero que trato a los niños por igual aunque muchas veces preste mayor atención a los alumnos que presentan mayores dificultades para el aprendizaje, ya sean conductuales o cognitivas, entre los alumnos no he observado algún tipo de trato diferenciado o discriminación por provenir de una comunidad indígena.

- Pues sinceramente no.
- Sí, por su imagen, por su tipo de rasgos físicos, por su posición económica, etc.

18. ¿Cuáles han sido sus retos como maestro para lograr la integración de sus alumnos?

- Promover la no discriminación, trabajando valores.
- Las diferencias que muestran los alumnos y son rechazados por sus compañeros, pero no por el idioma, sino otras situaciones.
- *Sin respuesta.*
- Comprendan que debe haber respeto entre ellos, ayuda mutua, compañerismo entre ellos.
- Puedo decir que afortunadamente me ha ido muy bien con mis grupos no he tenido grandes retos para la integración entre ellos.
- En un principio se cohíben al integrarse en los trabajos colectivos pero poco a poco se van socializando, motivándolos siempre.
- Realmente el reto ha sido mínimo porque los alumnos ya estaban integrados, quizá el mayor reto ha sido el integrar a los padres de la familia, involucrarlos en la educación de sus hijos y lograr su compromiso.
- El respeto entre ambos.
- Buscar actividades dinámicas para atraer su atención.
- El trabajo en equipo, el respeto entre todos.
- Principalmente he tenido dificultades al momento de mediar las conductas indeseadas de los alumnos, el aspecto de respeto entre ellos y en cuanto a la integración de la niña que proviene de la comunidad triqui al entender el español, comprende y sigue indicaciones con sus compañeros se comunica mediante el español.
- Pues solo la cuestión que hay algunos que discriminan.
- El que mis alumnos comprendan el sentido de la igualdad y trato justo entre ellos mismos.

19. ¿Cuál es su relación con los padres de los niños?

- Regular, son padres muy sobreprotectores.

- Es armoniosa, pero ocasional, pues trabajan casi todo el tiempo.
- *Sin respuesta.*
- Siempre ha sido amable, cordial y con respeto mutuo. Si hubo algún conflicto se arregla sobre bases firmes y de común acuerdo.
- Ha sido una buena relación, con mucha confianza y comunicación en algunos casos se han dado las amistades.
- Se ha platicado con sus padres, pero no son muy sociables, sobre todo con los papás Luís. Existe buen trato y se ha tratado de ayudarles en nuestras posibilidades.
- He realizado varias pláticas para involucrarlos en la educación de sus hijos. En el caso de la niña los hermanos mayores se hacen cargo de su educación y no he tenido relación con los padres.
- Buena, pero en ocasiones se sienten agredidos cuando se trata en el aprendizaje de sus hijos.
- Ellos son muy participativos y existe buena relación con ellos.
- Hay veces que no tengo comunicación con ellos, se les cita y no vienen.
- De los padres en general, se ha mantenido un enfoque comunicativo, mostrando disposición a aclarar dudas y escuchar comentarios, con los padres de Azucena, no he mantenido una conversación debido a su nuevo ingreso, solo conozco a la madre y hermana mayor.
- Trato de ser abierta con la finalidad de que se acerquen y disipen sus dudas.
- Es nula, muy difícilmente asisten a la escuela.

20. ¿Tiene algún apoyo para entender la lengua indígena?

- No lo he necesitado.
- No.
- Sí tengo apoyos, familiares y conocidos, pero nunca me llamó la atención de conocer este grupo étnico.
- Ningún apoyo hasta el momento. No lo he requerido en ninguna escuela en la que he trabajado. No lo tengo y si lo hay lo desconozco.
- Solamente pequeñas pláticas. Apoyos como tal no.
- No.
- No, porque los padres siempre manejan el español.

- Los padres, internet, libros de ventana a la comunidad.
- Ningún apoyo por parte de las autoridades para conocer otra lengua.
- No, he comenzado a investigar sobre la comunidad triqui en internet, es la primera vez que tengo algún acercamiento con miembros de esta comunidad.
- No lo tenemos.
- Ninguno.

ANEXO 6: Respuestas de los maestros, escuela primaria “Profesora Herminia Ordóñez Torres”

Lugar y fecha de la entrevista: México, D.F.; 12 de marzo de 2012

Nombre de la escuela: Profesora Herminia Ordóñez Torres (escuela primaria)

Programa que sigue: SEP, RIEB, Programa de estudios 2009.

Género: Mujer (8) / Hombre (2)

Explorar en su formación académica y su conocimiento de la realidad de México

1. ¿Qué estudios ha realizado?

- Estudié en la Escuela Nacional de Maestros y Lic. en Psicología Educativa I y II en la UPN.
- Normal básica.
- Licenciatura en Pedagogía.
- Normal básica.
- Licenciatura en educación primaria.
- Sin respuesta.
- Normal básica.
- Escuela Nacional Primaria, 4º bimestre Lic. en Pedagogía, Pasante lic. en Educ. Física.
- Normal.
- Normal básica.

2. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como maestro/a?

- 28 años con 6 meses.
- 29 años.
- 3 años.
- 22 años.
- 14 años.
- 30 años.

- 25 años.
- 28 años.
- 28.
- 25 años.

3. ¿Qué conocimientos tiene de las culturas indígenas de México?

- Las culturas indígenas son la cuna de nuestra civilización y en México existen una gran variedad de éstas; las cuales nos han aportado importantes conocimientos de Astronomía, Matemáticas, Herbolaria, etc. Agricultura, etc. etc. Podemos mencionar a los totonacas, mazahuas, mazatecos, choles, tarahumaras, etc.
- Que son muy buenas, ya que hablan su lengua indígena y también aprendemos de ellas.
- Muy general.
- En donde encontramos alguna cultura.
- De algunas culturas.
- *Sin respuesta.*
- Que existen más de 56 lenguas diferentes en nuestro país.
- Huy pocos, lo básico en la enseñanza de educ. primaria.
- Poca información.
- La elemental.

4. ¿Habla alguna lengua indígena o sabe algunas palabras? ¿Cuál / Cuáles?

- No.
- Sí, algunas palabras, pero no sé como se escriben.
- No.
- Náhuatl: números de 1 al 10, buenas noches, ven a comer...
- Ninguna.
- No.
- No.
- No.

- No.
- No.

Experiencia profesional

5. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela?

- 3 meses.
- 3 años 2 meses.
- 4 meses.
- 6 años.
- 5 años.
- 25 años.
- 5 años.
- 7 años.
- 9.
- 9 años.

6. ¿En qué grado está enseñando?

- Primer grado.
- 1.º.
- 2do.
- 3.º.
- 3er grado.
- 4.º grado.
- 5.º.
- 5.º grado.
- 6.º.
- 6.º año.

7. ¿Cuántos alumnos tiene?

- 18. De los cuales asisten regularmente 16 alumnos.
- 18.
- 22.
- 25.
- 20 alumnos.
- 26.
- 19.
- 20 alumnos.
- 24.
- 24 alumnos.

Tipos de niños en la clase

8. ¿En su clase hay niños que hablen otras lenguas?

- No.
- No.
- Sí.
- No, solo los papás.
- 1 niño.
- No.
- No.
- No.
- Sí.
- Sí.

9. ¿Conoce cuáles son esas lenguas?

- Conozco algunas lenguas; pero no porque las hablen. Por ejemplo: Nahuatl, otomí, yaqui, tarahumara, huichol. Mazahua, mazateco, mixteco, zapoteco, totonaco, huasteco, lacandón.
- No.
- Mazateco.

- Mazateco.
- Mazateco (Oaxaca).
- Sin respuesta.
- Sin respuesta.
- No.
- Mazateco.
- Mazateco, Otomí.

10. ¿Cómo trabaja con estos niños? ¿Tienen dificultades? ¿Cuáles?

- *Sin respuesta.*
- *Sin respuesta.*
- No necesito realizar adecuaciones, ya que los dos alumnos hablan el español.
- Trabaja bien, no tiene problemas.
- Trabajo normal, el niño habla muy bien el español.
- *Sin respuesta.*
- *Sin respuesta.*
- *Sin respuesta.*
- Como trabajo con todos ya que ellos entienden.
- Igual que con los demás alumnos.

11. ¿Cree que ha sido preparado para trabajar con estos niños? ¿Hay alguna capacitación para trabajar con estos niños? ¿De qué tipo?

- No.
- *Sin respuesta.*
- No la hay, durante el tiempo que he laborado no se dio a conocer algún tipo de curso.
- No.
- No hay ninguna.
- *Sin respuesta.*
- No hay capacitación de parte de la S.E.P.

- No tengo alumnos, pero sería muy interesante recibir alguna capacitación por nuestras autoridades.
- No.
- No.

12. ¿Ha asistido a algunos talleres o cursos especializados?

- Algunos cursos de Carrera Magistral. (C. Naturales, Matemáticas y Español).
- No.
- Sí, atendí uno referente a problemas de lenguaje.
- No.
- No.
- No.
- De interculturalidad.
- No.
- No.
- No.

Opiniones personales en torno a la interculturalidad y la situación del niño

13. ¿Cómo entiende la interculturalidad?

- Se refiere a la interacción entre grupos humanos de distintas culturas.
- Relacionarnos con otras personas que hablan o tienen una lengua indígena.
- Es el intercambio o interacción entre diversas culturas.
- Es la forma diferente de cultura, religión y lengua.
- Es el intercambio de varias culturas o formas de pensar y vivir.
- *Sin respuesta.*
- La igualdad, el respeto de todas las culturas indígenas mexicanas.
- Como un intercambio de conocimientos, aprendemos desde nuestro nacimiento.
- Como las lenguas que hay en el país.
- No importa que lengua se hable o que costumbres se tengan todos somos parte de un país.

14. ¿Cómo entiende la educación intercultural?

- La educación que deben recibir aquellos mexicanos o individuos que pertenecen a algún grupo étnico o indígena; la cual debe llevarse a cabo con todo el respeto y cordialidad, sin ningún tipo de discriminación social y todo esto con el fin de integrarse a la sociedad.
- Trabajar con niños que hablan una lengua indígena.
- Es el intercambio de conocimientos culturales que obtiene el niño desde pequeño, en el aula de clases.
- Estar preparados para poder entender a estos alumnos.
- La inclusión de los niños indígenas, el estar preparado como profesor para atender a niños indígenas.
- *Sin respuesta.*
- Tener una educación inclusiva en México.
- *Sin respuesta.*
- Que los niños deben de ser incluidos en la educación que se da para todos.
- Que se tiene que recibir educación no importando las costumbres ni las lenguas que se hablen.

15. ¿En su opinión, cuáles son los puntos fuertes y cuáles los débiles de este tipo de educación?

- Fortalezas: Conocer y llevar a la práctica los valores y los derechos de los niños. Debilidades: La falta de asesoría y capacitación, así como de materiales.
- Que no conocemos mucho sobre las lenguas indígenas.
- No he tenido la oportunidad de ponerla en práctica.
- La economía y la forma de comunicarnos.
- Que los niños son bilingües. La mayoría de los maestros nada más hablamos español.
- *Sin respuesta.*
- Los fuertes es que es una escuela inclusiva y la debilidad es que necesitamos capacitación de estas culturas indígenas.
- No lo se porque la desconozco.

- Fuertes: que los niños hablan su idioma y los libros de interculturalidad, que no se les de la educación en su idioma.
- Fuertes solo que se trata de integrar a todos los alumnos y débiles la falta de actualización para tratar a estos alumnos.

16. ¿Ha podido experimentar las ventajas de la educación intercultural en su propia clase?

- No.
- Solo en ocasiones.
- No, ya que los alumnos prefieren omitir el dialecto mazateco y prefieren hablar el español.
- Sí.
- Casi no.
- *Sin respuesta.*
- Sí cuando mis alumnos entonaban el himno nacional en su lengua.
- No.
- Sí ya que se conocen diferentes costumbres de las diferentes etnias.
- No.

17. ¿Cree que hay trato diferenciado entre alumnos? ¿Por qué?

- No. Porque todos se respetan y se tratan por igual.
- No.
- No, pues a todos los alumnos se les da el mismo trato.
- No por que a los alumnos se les enseñan reglas y respeto.
- No. Al principio de cada año escolar a los niños se les enseña a respetar a sus compañeros.
- *Sin respuesta.*
- No, todos los alumnos se integran en las diferentes actividades educativas.
- No porque cualquier alumno debe recibir la misma educación.
- No, a todos se les trata igual.
- No.

18. ¿Cuáles han sido sus retos como maestro para lograr la integración de sus alumnos?

- El trabajo en equipo. el diálogo y la comunicación para llegar a acuerdos y respetarlos.
- Trabajar al parejo, en equipo, integrándolos.
- Favorecer el cooperativismo y el compañerismo.
- Establecer reglas.
- Establecer reglas (derechos y deberes).
- *Sin respuesta.*
- El tener que conocerlos para poder darles la confianza dentro y fuera del salón de clases.
- Lograr que todos o la mayoría tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.
- Conocerlos para poderlos ayudar.
- Mis retos muchos, pero no se puede hacer mucho con los alumnos de la actualidad.

19. ¿Cuál es su relación con los padres de los niños?

- Buena.
- Buena.
- La relación consiste en el intercambio de dudas u opiniones tanto del profesor como del padre de la familia con la finalidad de apoyar al alumno en su desempeño académico.
- Es buena y participativa.
- Actualmente los padres de familia se presentan únicamente para firma de boletos, y alguna otra situación que se presente con su hijo.
- *Sin respuesta.*
- Es igual que los demás padres con respeto y se solicita su apoyo.
- Huy aceptable.
- Es buena pero no hay ayuda para la educación.
- Buena.

20. ¿Tiene algún apoyo para entender la lengua indígena?

- No he tenido necesidad.
- No.
- No.
- No.
- Ninguno.
- *Sin respuesta.*
- No.
- Ninguno.
- No.
- Ninguno.

ANEXO 7: Preguntas a los estudiantes universitarios hablantes de una lengua indígena.

I. General

- Nombres y apellidos
- Género: mujer / hombre
- Edad:
- Estudios:
- Trabajo actual:
- Procedencia:
- Lenguas que habla:
- ¿Dónde vivías antes de venir al D.F.?
- ¿Te has desplazado dentro de México o a otro país antes de venir al D.F.?
- ¿Has estado en otras zonas de México?
- ¿Cuándo viniste al D.F.? ¿Cuánto tiempo llevas viviendo aquí?
- ¿Por qué decidiste venir al distrito?
- ¿Dónde y con quién vives aquí en el D.F.?
- ¿Estás trabajando actualmente? ¿En qué?
- ¿Cuántas horas trabajas a la semana?
- ¿Ganas lo suficiente para vivir?
- ¿Envías dinero a los familiares o a la comunidad de tu tierra de origen?
- ¿Tus familiares te apoyan / apoyaron económicamente durante los estudios?
- ¿Cómo te sientes en el D.F.? ¿Tuviste problemas al instalarte?
- ¿Vas a tu comunidad de vacaciones? ¿Cuántas veces al año?
- ¿Participas en las fiestas de tu pueblo? ¿O en alguna asociación o servicio de ayuda a los indígenas?

II. Familia

- ¿Cuántos sois en tu familia?
- ¿Tienes todavía familiares en la ciudad / pueblo donde vivías antes?
- ¿Qué nivel de estudios tienen tus hermanos? ¿Están trabajando? ¿En qué?

- ¿Tus hermanos siguen viviendo en la comunidad o salieron de ella?
- ¿Y tus papás, qué nivel de estudios tienen? ¿Están trabajando? ¿En qué?
- ¿Qué lengua(s) se habla(n) en tu casa? (Lengua)
- ¿En qué lengua hablas con tus papás / abuelos / hermanos / amigos? (Lengua)
- ¿Tus papás / abuelos saben escribir y leer en español y / lengua indígena? (Lengua)
- ¿Y tú, sabes leer y escribir en las dos lenguas? (Lengua)
- ¿Cómo aprendiste a leer y escribir en la lengua indígena? (Lengua)
- ¿Tienes hijos? ¿Cuántos y de qué edades? ¿En qué lengua les hablas? ¿Por qué? / ¿Un día cuando tengas hijos les enseñarás la lengua indígena? (Lengua)

III. Escuela

- ¿A qué tipo de escuela fuiste?
- ¿Pudiste hablar la lengua indígena en la clase?
- ¿Cómo fue tu primera experiencia en la escuela? ¿Te acuerdas de tu primera clase? ¿Cómo fue? (Experiencias)
- ¿Qué recuerdas de tu experiencia escolar? (Experiencias)
- ¿Hubo alguna diferencia en la escuela de tu pueblo y la de la ciudad?
- ¿Tenías dificultades / problemas en la escuela? ¿Cómo los resolvías? ¿Qué tipo de dificultades eran?
- ¿Cómo eran tus maestros?
- ¿Tuviste algún tipo de ayuda con la integración lingüística por parte de los profesores o de la escuela?
- ¿Cuáles fueron las actitudes de los maestros contigo? ¿Y del resto de los compañeros de clase?

IV. Lengua

- ¿En qué lengua hablas en casa / trabajo / con tus amigos?
- ¿En qué lengua te expresas mejor?
- ¿Qué lengua prefieres? ¿Por qué?

- ¿En qué lengua te sientes más cómodo? ¿Por qué?
- ¿Actualmente, en qué circunstancias hablas español y en cuáles la lengua indígena?
- ¿Consideras que hoy en día es necesario aprender una lengua indígena? ¿Por qué?
- ¿Te gustaría poder comunicarte con las autoridades en tu lengua?

V. Experiencias personales

- ¿Te has sentido discriminado? ¿Cómo y en qué circunstancias?
- ¿Qué te parece la actitud del resto de los mexicanos hacia los indígenas?
- ¿Cómo definirías el concepto de “integración” en la sociedad mexicana? ¿Te sientes integrado? ¿Por qué?
- ¿Cómo ves el futuro de tu lengua?
- ¿Crees que se respetan lo suficientemente los derechos lingüísticos de los indígenas?
- ¿Qué piensas de la gente que opina que las lenguas indígenas son “inferiores” al español?
- ¿Cuáles son tus planes en el futuro?

ANEXO 8: Preguntas de la entrevista con estudiantes universitarios hablantes de lenguas indígenas, estructuradas en 5 bloques temáticos según lo propuesto en Lapresta, Huguet y Janés (2012)

- **Variables Sociodemográficas: género, edad, lugar de nacimiento, lengua propia, condición lingüística familiar, tiempo de estancia en México, D.F., lugar de residencia, nivel socioeconómico, participación comunitaria.**
- Nombres y apellidos
- Género: mujer / hombre
- Edad:
- Estudios:
- Trabajo actual:
- Procedencia:
- Lenguas que habla:
- ¿Dónde vivías antes de venir al D.F.?
- ¿Te has desplazado dentro de México o a otro país antes de venir al D.F.?
- ¿Has estado en otras zonas de México?
- ¿Cuándo viniste al D.F.? ¿Cuánto tiempo llevas viviendo aquí?
- ¿Por qué decidiste venir al distrito?
- ¿Dónde y con quién vives aquí en el D.F.?
- ¿Estás trabajando actualmente? ¿En qué?
- ¿Cuántas horas trabajas a la semana?
- ¿Ganas lo suficiente para vivir?
- ¿Envías dinero a los familiares o a la comunidad de tu tierra de origen?
- ¿Tus familiares te apoyan / apoyaron económicamente durante los estudios?
- ¿Cuántos sois en tu familia?
- ¿Tienes todavía familiares en la ciudad / pueblo donde vivías antes?
- ¿Qué nivel de estudios tienen tus hermanos? ¿Están trabajando? ¿En qué?
- ¿Tus hermanos siguen viviendo en la comunidad o salieron de ella?
- ¿Y tus papás, qué nivel de estudios tienen? ¿Están trabajando? ¿En qué?
- ¿Cómo te sientes en el D.F.? ¿Tuviste problemas al instalarte?

- ¿Vas a tu comunidad de vacaciones? ¿Cuántas veces al año?
 - ¿Participas en las fiestas de tu pueblo? ¿O en alguna asociación o servicio de ayuda a los indígenas?
- **Dimensión motivacional: motivación por el aprendizaje de las lenguas y justificación.**
- ¿Qué lengua(s) se habla(n) en tu casa?
 - ¿En qué lengua hablas con tus papás / abuelos / hermanos / amigos?
 - ¿Tus papás / abuelos saben escribir y leer en español y / lengua indígena?
 - ¿Y tú, sabes leer y escribir en las dos lenguas?
 - ¿Cómo aprendiste a leer y escribir en la lengua indígena?
 - ¿Tienes hijos? ¿Cuántos y de qué edades? ¿En qué lengua les hablas? ¿Por qué? / Un día cuando tengas hijos les enseñarás la lengua indígena?
- **Dimensión competencia-usos lingüísticos: competencias lingüísticas y justificación, usos lingüísticos y justificación**
21. ¿En qué lengua hablas en casa / trabajo / con tus amigos? (Identidad-Lengua-Integración)
 22. ¿En qué lengua te expresas mejor?
 23. ¿Qué lengua prefieres? ¿Por qué?
 24. ¿En qué lengua te sientes más cómodo? ¿Por qué?
 25. ¿Actualmente, en qué circunstancias hablas español y en cuáles la lengua indígena?
 26. ¿Consideras que hoy en día es necesario aprender una lengua indígena? ¿Por qué?

- **Dimensión redes sociales: la escuela, la familia y el grupo de iguales. Escuela: tratamiento lingüístico en la escuela y justificación; práctica educativa y justificación. Familia: usos lingüísticos familiares; Actitud de los padres hacia el aprendizaje de las lenguas y justificación. Grupo de Iguales: Usos lingüísticos con el grupo de iguales.**

- ¿A qué tipo de escuela fuiste?
- ¿Pudiste hablar la lengua indígena en la clase?
- ¿Cómo fue tu primera experiencia en la escuela? ¿Te acuerdas de tu primera clase? ¿Cómo fue?
- ¿Qué recuerdas de tu experiencia escolar?
- ¿Hubo alguna diferencia en la escuela de tu pueblo y la de la ciudad?
- ¿Tenías dificultades / problemas en la escuela? ¿Cómo los resolvías? ¿Qué tipo de dificultades eran?
- ¿Cómo eran tus maestros?
- ¿Tuviste algún tipo de ayuda con la integración lingüística por parte de los profesores o de la escuela?
- ¿Cuáles fueron las actitudes de los maestros contigo? ¿Y del resto de los compañeros de clase?

- **Dimensión identidad – lengua – integración: lengua propia y justificación; actitudes y percepción de las lenguas y justificación; nivel de integración percibido y justificación; nivel de conocimiento lingüístico, cultural, valoración y justificación**

- ¿Te gustaría poder comunicarte con las autoridades en tu lengua?
- ¿Te has sentido discriminado? ¿Cómo y en qué circunstancias?
- ¿Qué te parece la actitud del resto de los mexicanos hacia los indígenas?
- ¿Cómo definirías el concepto de “integración” en la sociedad mexicana? ¿Te sientes integrado? ¿Por qué?
- ¿Cómo ves el futuro de tu lengua?
- ¿Crees que se respetan lo suficientemente los derechos lingüísticos de los indígenas?

- ¿Qué piensas de la gente que opina que las lenguas indígenas son “inferiores” al español?
- ¿Cuáles son tus planes en el futuro?

ANEXO 9: Transcripciones de las entrevistas con cuatro estudiantes universitarios hablantes de una lengua indígena.

Lugar y fecha de entrevista: Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F.; 25 de enero de 2012

Nombre y apellido del entrevistado: **Hermelinda Mendoza Filio**

Género: Mujer Edad: 26

K: bueno / a ver/ hoy estamos aquí para hacer una entrevista con Hermelinda // amh // bueno / a ver/ primero Hermelinda puedes presentarte un poquito / ¿cómo te llamas?/ ¿cuántos años tienes? / ¿qué haces actualmente?

H: ah ok // mi nombre es Hermelinda Mendoza / tengo 26 años / estee / soy estudiante de la Escuela Nacional de Antropología e Historia / de Lingüística / y pues ya / realmente / y becaria del Colegio de México / pero eso no es tan importante

K: ajá / vale / pues mira / yo quería preguntarte primero ¿dónde vivías antes de de venir aal D.F.?

H: ¡aaah! / eeen Oaxaca / en un pueblo que se llama Peñablanca

K: ahm

H: es un pueblo muy / muy pequeño con 600 personas creo / yy ya me vine a los // 15 años para estudiar aquí al distrito // o sea que ya tengo más o menos como 11 años aquí

K: ajá // once años// pero antes de venir al D.F. solo viviste eeen tu pueblo / ¿no? / ¿no viviste en alguna otra ciudad?

H: no // no / no / solo en Peñablanca/ solo sí/ sí/ sí//

K: entonces viniste aquí cuando tenías 15 años

H: 15 años

K: ¿así que ya llevas como unos 11 años?

H: {unos 11} o 12 años/ más o menos creo//

K: vale yy ¿por qué decidiste venir aquí al D.F.?

H: ahhh para estudiar //

K: ajá

H: sí sí para estudiar porque allá en Peñablanca sólo hay secundaria y no hay estee / pues no hay más // pues entonces yo / mi deseo era estudiar y por eso tuve que //

K: ¿entonces aquí empezaste con el bachillerato?

H: sí/ con el bachilleraato y luego la licenciatura y así ¿no?//

K: ahm vale / y ¿ahora estás terminando laa licenciatura?

H: {la licenciatura} sí / estoy terminando la licenciatura // termino este año o sea el 2012 ya //

K: vale// y bueno/ ahí eeen Peñablanca todavía tienes los familiares / tu familia?

H: sí/ mis papás // tengo mi papá / mi mamá y una hermana mayor / y bueno y sobrinos

K: vale / ¿y todos viven ahí en Peñablanca?

H: sí/ en Peñablanca/ sí //

K: vale // ¿y aquí en en el D.F. vives sola o con alguien?

H: ah vivo sola / vivo sola / estee pero tengo familia aquí / tíos// primos / hermanos// pero sí / yo vivo sola tiene como 6 / 7 años que vivo sola //

K: ahmm // y estos familiares que tienes aquí en el D.F. también migraron por estudiar ooo?

H: {estee} no / este realmente / ellos no // ellos emigraron para trabajar // ellos vinieron para acá para trabajar / y luego se encontraron sus esposos / se casaron y tienen hijos //

K: ¿yy de qué trabajan / más o menos están en hostelería/ en?

H: no / pues algunas trabajan estee / pues algunas no trabajan porque realmente son hermanas ¿no? porque nosotros somos 9 hermanos / tengo 2 hermanos y 7 mujeres conmigo ¿no? incluida a mí / yyyy / todas pues trabajan sus maridos son los que trabajan y ellas algunas trabajan y otras no // por ejemplo mi hermana Angélica ella está en casa / solo pues se dedica a la casa / su marido trabaja / tiene un negocio en la central de abasto que es muy conocida aquí ¿no? realmente es una central donde se vende todo / todo absolutamente todo tipo de productos / y entonces él trabaja allá / tiene un negocio allá y él trabaja / y mis otras hermanas igual / una trabaja estee creo que en un restaurante de cocinera y así / ¿no?

K: ahm / ¿cuándo viniste aquí al D.F. dónde vivías?

H: aah con mi hermana Angélica // empecé a vivir con ella // sí sí // viví con ella / sí sí / al principio//

K: vale // y ajm ¿bueno tú ahora actualmente estás trabajando? / ¿cómo cómo has hecho para estudiar?

H: sí sí // siempre estuve trabajando / siempre desde que yo llegué aquí a los 15 años estuve trabajando // he trabajado de cajera / de mesera / estee // dee / asistente// un buen bueno todos estos años estaba trabajando y actualmente pues estoy como becaria de El Colegio de México y pues de eso vivo ¿no?

K: y ¿cuántas horas semanales trabajas?

H: cinco horas // bueno actualmente cinco horas antes trabajaba

K: {¿cinco horas} al día ooo?

H: {al día} // cinco horas al día que se vendrían siendo / son cinco días a la semana / cinco por cinco 25 / 25 horas a la semana //

K: bueno / yo me imagino que ¿te pagan para esto?

H: pues sí / sí me pagan //

K: ¿es suficiente para vivir o necesitas tener otro trabajo?

H: no // realmente es suficiente porque aparte tengo / es un proyecto con el doctor Boris Fridman que es / que también me dan una beca al mes entonces también es otra

parte que me ayuda ¿no? entonces sí realmente sí yo actualmente estoy bien// sí sí estoy bien //

K: muy bien // yyy bueno ¿ahmm a tu familia que todavía está en Peñablanca les ayudas económicamente te ayudan ellos?

H: {sí sí sí}/ no al revés yo les ayudo / antes antes ni le ayudaba ni me ayudaban // siempre trabajé para mí / para la escuela / para todo / solo para mí / pero ahora sí ahora sí les ayudo que mis papás ya están grandes / y pueees igual también mis hermanas les ayudan /

K: pero ¿cómo les envías dinero? ¿cada mes ooo?

H: ajá / más bien cada / cada vez que voy // no/ le doy algo // así //

K: ¿y tus papás? / ¿qué nivel de estudios tienen?

H: {tienen} / mi papá tiene la primaria terminada / pero aa te diré que mi papá como que sabe más que yo// <risas> ¡en serio! porque él sabe él sabe escribir súper bien sabe cosas que igual yo no sé y esteee / y mi mamá/ realmente no / mi mamá no ha estudiado / ella no estudió // no / lo que sabe lo poco que sabe aprendió a través de nosotros ¿no? que tenía que ayudarnos con la tarea y todo eso

K: yyy bueno / y bueno cuando trabajaban ¿qué hacían tus papás / a qué se dedicaban?

H: {ah mis papás} mi papá sigue trabajando ahí en el campo

K: ajá

H: mi papá trabaja en el campo / siembra / tiene cafetales / este siembra frijoles / milpas / y así //

K: ¿y tu mamá es ama de casa?

H: sí ella sí/ se dedica a la casa//

K: vale / yyy bueno / ¿en tu casa qué lenguaas hablan?

H: {hablan} el mazateco / sí hablan mazateco sí sí sí como 90% mazateco

K: entonces tu primer idioma que aprendiste {era el mazateco}

H: {era el mazateco}/ sí por supuesto //

K: ¿y tus papás también te hablaban en...?

H: ¿en mazateco? sí / sí

K: y ¿también entre ellos hablan mazateco?

H: sí / entre ellos hablan mazateco // de hecho cuando yo voy a Oaxaca estee en vacaciones yo no hablo / poco / poco hablo español / yo hablo más mazateco y no español//

K: ¿entonces en el pueblo solo se habla mazateco?

H: {solo se habla el mazateco//} / Los niños / los chiquitines que tendrían como / no sé /// de 5 / 6 / 7 / 8 años hasta los 13 años / un poquito menos pues sí hablan español ¿no? pero // pero pues no / realmente la lengua que domina ahí pues es el mazateco ¿no? // es la lengua que se habla//

K: entonces mientras vivías ahí también con tus amigos hablabas en

H: mazateco / sí // sí sí sí hablaba en mazateco

K: y ¿cuándo aprendiste español?

H: cuando entré a laa pues al kínder se podría decir / a los 5 / 5 / 6 años //

K: ¿y cómo fue tu primer contacto con con el español?

H: uy / te diré que no me acuerdo muy bien porque para eso ya había tele / o sea / ya había este televisión / había grabadoras / entonces empezamos escuchar estee / pues el español en la tele / desde pues cuando estaba chiquita ¿no? pero empecé o sea a meterme bien bien en el español pues es como cuando entré a la escuela // realmente hasta eso no se me complicó tanto / aprendí a leer muy rápido pero / no me acuerdo muy bien que digamos que qué es lo que pasó ¿no? / porque todos mis profesores / todos hablaban español y entonces pues sí era un poco complicado / ¿no? / comunicarte con ellos / tú hablabas mazateco y entonces / pero a la vez como pasas que como cinco horas / al día en la escuela y todo el tiempo hablas español o

por lo menos los profesores luego te decían que estee hablaras español con tus compañeros para que aprendieras ¿no? / y entonces es lo que aplicábamos a veces / y luego ya llegando a casa pues hablábamos mazateco y al otro día otra vez el español y entonces pues yo creo que sí que fue por eso que aprendí / más o menos

K: yyy bueno ¿en en qué lengua consideras que te expresas mejor?

H: te diré que en las dos // sí//

K: pero ¿antes de venir al D.F.?

H: ah noooo

K: ¿hubo una diferencia?

H: sí sí / por supuesto que sí // el mazateco pues era mi lengua ¿no? o sea lo utilizaba a diariooo yyy después de que salí de la escuelaa pues igual seguía utilizando ¿no? / cuando llegué al distrito es cuando empecé a utilizar español / o sea por todos lados español español entonces como que mi lengua lo hice a un lado más bien ¿no? y entonces estee empecé como aplicarme en el español y aprender más ¿no? y luego en la escuela pues necesitabas a fuerzas saber el español para que te entendieras ¿no? las asignaturas y todo eso //

K: yyy ¿tenías alguna de las dos lenguas que te gustaba más o la que te gustaba hablar más o {menos}?

H: {no / menos o más / no}/ realmente ninguna de las dos / o sea las dos me gustan: // el mazateco porque es una lengua muy bonita / es una lengua tonal que pues que sí que es muy diferente al español / es muy diferente / me gusta porque puedo comunicarme con mis papásss o sea pues sí o inclusive yo puedo hablar mazateco y nadie entiende lo que yo estoy diciendo ¿no? y eso me gusta / yyy a la vez este el español me gusta también porque pues más bien es lo que más se utiliza ¿no? pero que yo diga me gusta español o me gusta más el mazateco no // o sea yo creo que es igual / sí pero es bonito saber dos lenguas así //

K: ¿crees que tenías alguna dificultad en la escuela porque como tus profesores no hablaban { } mazateco solo hablaban español y tú español no era tan bueno?

H: sí {}sí claro //

K: ¿qué problemas tenías en la escuela / cómo cómo se resolvían?

H: pues problemas / pues más bien que no entiendes ¿no? <risas> problemas que no entiendes lo que el maestro te está explicando / pues no no es mucho más difícil de entender a que si supieras la lengua ¿no?

K: ¿y cómo actuaban los maestros?

H: ¿cómo actuaban? // estee / eran muy estee hasta esto muy pacientes / eran muy pacientes/ te explicaban y te volvían a explicar y entonces / lo que también ayudaba eran este los libros ¿no? precisamente te ayudaban mucho porque te ponías a leer y si tú ya entendías algo de los libros ya podías entender al profesor / lo que estaba diciendo // pero así problemas grandes que me hayan regañado porque no sé porque no he entendido o porque no sé español / no hasta eso no / creo que eso no / no / no

K: ¿cuántos erais en clase?

H: ¿cuántos éramos? / como treinta creo / o un poquito menos //más o menos

K: ¿de toda la clase todo el mundo terminó la secundaria ooo?

H: sí sí todo el mundo sí // todo el mundo sí terminó la secundaria / bueno no algunas no algunas no porque algunas salían embarazadas y ya se tenían que casaar este / otras sí pero la o sea de mi generación mi generación desde que yo empecé desde la primaria hasta la secundaria todos ya están casados / todos tienen hijos / soy la única que sigue estudiando ¿no? //<risas>

K: porque nadie / bueno ¿tú eras la única de la clase que luego hizo luego el bachillerato y los estudios?

H: sí sí sí//

K: ¿nadie más / no? ¿porque la secundaria se termina con catorce años?

H: sí más o menos // de todos modos / 15 años que ya es como para casarse ¿no? <risas>

K: ¿y bueno eres la única que salió de tu pueblo ¿no? / digamos de tu generación?

H: para estudiar sí // sí// muchos no // muchos de mis compañeros sí salieron / se vinieron para el distrito y luego trabajaban un año / dos años y se casaban y ya // es lo que hacían ellos // y bueno es lo que siguen haciendo ¿no?

K: a ver/ entonces ¿actualmente sigues hablando el mazateco y el español?

H: {sí el mazateco y el español} // sí//

K: ¿en qué situaciones utilizas cada uno?

H: pues / el mazateco con mi familia este / y cuando voy a Oaxaca; el español pues más bien con todo el mundo ¿no? que trato aquí porque todo el mundo sabe español y no mazateco / entonces este / y ya pues así //

K: vale yyy ¿bueno ahora vas de vacaciones a tu pueblo? ¿cuántas veces vas?

H: dosss veces por año / vacaciones de verano y vacaciones de diciembre //

K: ¿y cuánto tiempo te quedas ahí cuando vas?

H: unossss / no sé 8 / 9 o 10 días más o menos

K: algo así / ajá vale / ¿has experimentado algunas dificultades en la en la universidad o bueno durante tuus estudios por el hecho de {no tener el español como el primer idioma}?

H: sí sí por supuesto / claro sí sí // he tenido dificultades porque por ejemplo igual mis compañeros de la universidad que nacieron aquí aprendieron el español como primera lengua / pues sí / igual entienden algunas cosas que yo no / hay que es lo que yo te decía ¿no? que es que especialmente la concordancia es donde tengo problemas / este / género también ¿no? ¿por qué? porque el mazateco no tiene género / no tiene concordancia / no tiene artículos o sea no tiene adjetivos entonces es una lengua totalmente distinta y pues sí se me dificulta no a veces pero pues con seguir leyendo yyy // pues sí las lecturas te ayudan bastante para eso

K: ahm/ ahm/ vale // y bueno / también como trabajaste durante los estudios ¿cuál fue tu experiencia con tus compañeros deee trabajo?

H: ¿de trabajo?

K: sí // ¿cómo te trataban / sufrías algún tipo de discriminación?

H: no / {no hasta eso no} / no no no / porquee nunca permití que eso pasara// o sea nunca nunca me sentí diferente/ nunca o sea nunca permití eso //

K: pero ¿ellos sabían que tú hablabas mazateco?

H: { } algunos sí y otros no // algunos sí especialmente los que yo tenía que pedir el permiso para ir a la escuela ¿no? porque en unos trabajos tienes que trabajar ocho horas y mis trabajos siempre han sido de seis horas / cinco horas / seis horas / máximo siete; pero no más y entonces yo pues necesitaba explicar cuando llegaba pedir trabajo que yo necesito total tanto tiempo porque necesito estudiar y todas estas cosas y entonces pues sí entonces pues sí // algunos sí sabían //

K: yyy // bueno / ¿qué consideras / qué es para ti la la “integración”?

H: ¿la integración?

K: sí // ¿cómo la describirías / cómo la entiendes tú?

H: pues integración/ estee // pues entrar a u... // integrarte / pues integrarte / no sé / estee a un mundo / a un// entrar ¿no? / más bien sería como entrar estee [...]

K: ¿formar parte?

H: sí / entrar / formar parte de un grupo / equipo / bueno lo que sea //

K: ajá // bueno yy ¿tú te sientes integrada en la sociedad mexicana o te sientes diferente?

H: no / sí me siento integrada //

K: ¿sí?

H: sí / bueno a estas alturas ya <risas> pues no / sí sí sí //

K: ¿pero al principio cuando cuando llegaste {al distrito}?

H: pues no / al principio no // pues al principio no // al principio no porque sí // no nunca tuve los problemas de discriminación porquee te digo nunca permití eso / pero yo vi // o sea yo he visto a otras personas que o sea que han tenido esos

problemas ¿no? que tú porque eres diferente o hablas otra lengua / o sea tú eres indígena y no // simplemente tu lugar es esto ¿no? o sea menos // tú eres menos que yo y yo soy más que tú/ y entonces pues sí sí sí me di cuenta muchas veces de estas cosas / yyy bueno mi idea siempre ha sido de que nunca debes dejarte eso// no debes dejar o sea no debes dejar que eso suceda ¿no? y eso pues a mí me ayudó mucho // mucho eso // yy bueno sí pues sí al principio efectivamente no porque mi único mundo era de la escuela y de la familia/ mi escuela y mi familia // como a los 22 años / como 21 / 22 años ya estando en los bachilleres conocí otro tipo de gente / fui a fiestas a bares fui a antros bueno // un buen de cosas ¿no? como que otro mundo distinto y es entonces cuando dije a pues esto me gusta y como que ya entré un poquito más a la sociedad se podría decir ¿no? // ya no me sentí tan aislada como antes // yo creo que también eso me ayudó entre otras cosas //

K: vale / y a ver ¿qué expectativas tienes respecto al futuro / cuáles son tus planes?

H: <risas> ¿cuáles son mis planes? / ¿cuáles son mis planes? / pues uno seguir estudiando / terminar la licenciatura/ sacar la tesis y esteee // pueees / más en adelante ¿quién vas a llevar a la graduación? <risas>

K: ¿y en qué te gustaría trabajar? ¿tienes alguna idea oo?

H: noooo pues sí / más o menos // sí más o menos // sí / tengo una idea // me gustaría trabajar con los niños // con los niños y especialmente con los niños mazatecos ¿no? / y bueno / eso es lo que por una parte que voy a trabajar / pero por la otra parte voy a trabajar la lengua ¿no? / el mazateco es una lengua / otomangue que no tiene ni gramática / o sea no hay absolutamente nada // bueno por lo menos mi variante porque igual mazateco tiene muchísimas variantes / entonces en mi variante no hay nada y eso es lo que yo / tengo yy me gustaría trabajar más bien pues porque tengo las herramientas ¿no? para hacerlo //

K: ¿para hacerlo?

H: pues sí // para hacerlo //

K: y a ver si un día tienes hijos ¿lees les vas a hablar en mazateco oo?

H: sí en mazateco / bueno en las dos lenguas // sí de hecho hasta en inglés ¿no? <risas> porque ahora en la actualidad el inglés se usa en todos lados / estee

K: pero ¿quieres que la aprendan que la utilicen?

H: {por supuesto} / de hecho mi hija tendrá un nombre mazateco//

K: ah ¿sí?

H: sí / claro <risas> // ya tengo el nombre de mi hija //

K: y bueno ¿los hijos de tus hermanas hablan mazateco?

H: {algunos saben} mazateco y otros no //

K: ¿y cómo hablan con tus papás?

H: sí / ¡ah! sí/ con mis papás hablan español // ellos sí hablan español / o sea sí sí tienen una relación cercana pero no para platicar no // ellos lo único que hacen es llegar y se ponen a jugar porque como son chiquitos todavía entonces como que todavía no // no hay necesidad //

K: ¿tus papás les hablan en mazateco?

H: ahh mis papás / o sea especialmente mi mamá les habla en mazateco y ellos entienden [ajá] / igual no lo hablan pero sí entienden o sea entienden pues las palabras básicas como hola / cómo estás / cómo te llamas / come / estee no hagas esto / las cosillas así que mis hermanas les enseñan // y entonces pues ellos aprenden eso algunos entienden / bueno algunas / especialmente mis sobrinas son las que entienden un poquito más así como ya deja esto ooo no sé ooo / ponte a jugar ooo no hagas esto // entonces como que ellos tratan / tratan de imitar y hablar no y cuando van igual a Oaxaca como que tratan de imitar eso y pero es la verdad es muy poco / es muy poco / ni siquiera el 2 % se podría decir // es muy poco...

K: ¿pero tus hermanas hablan bien los dos idiomas igual que tú?

H: sí / sí // sí sí// buenoooo te diré que hablan mejor el mazateco / que el español // es así //

K: entonces tu dirías que tu español es el mejor queee [...]

H: pues más bien no mejor no mejor ni peor sino que he aprendido más cosas porque he tenido la necesidad de aprender / ¿no? más bien ha sido por eso //

K: ajá // que por otra cosa

H: [...] que por otra cosa o sea así //

K: vale / ¿cómo describirías el español de tus papás?

H: pues/ el español de mi papá no sé // no sé el 5 % / yo creo que sí // o sea es muy poco // es muy poco pero a parte porque allá eso no hay necesidad o sea no hay necesidad de español ¿no? ahí todo el mundo habla mazateco / bueno / el vecino / el pueblo vecino o sea todos hablan mazateco / igual / no sé / otra variante pero finalmente es mazateco //

K: ahm pero aunque sean variantes diferentes ¿se pueden entender entre ellos?

H: se entienden / sí / sí // sí sí sí // bueno / hay un variante una variante que de plano no se entiende y que sería como el habla de Cuatla de Jiménez / ahí estee // que donde era María Sabina / luego averigües quien es María Sabina / que en Internet debe aparecer quien es / estee / ahí como que se le entiende como el / no sé como el 20 % ¿no? porque es muy diferente es muy diferente pero los pueblos vecinos sí/ sí se entienden como 95 % se entienden // realmente eso no no causa problema s//

K: vale / y bueno / yo me imagino que tus conocimientos de de la cultura de ahíí son bastante grandes / ¿no?

H: sí / sí y diferentes bueno grandes y diferentes //

K: hay algunas fiestas que ahí se celebran específicamente que son como diferentes {de los que hayas vivido aquí}

H: claro / claro / sí / allá por ejemplo / supongo / supongamos aquí / no más bien no supongamos / es así lo que sucede / se hacen las fiestas de muertos ¿no? y aquí pues es igual ¿no?/ ir no sé al Panteón/ llevar velas y todo eso/ pero por ejemplo en Peñablanca son tres días / ¿no? // o sea son tres días de fiesta se podría decir / uno de niños / dos de adultos que murieron con armas y tres de los muertos que murieron porque ya eran viejitos o como sea ¿no? y estee y son tres días; y por ejemplo igual las fiestas patronaaales / estee / festivale s/ o sea sí / es diferente //

K: ¿y tú actualmente vas a estas fiestas ooo [...]?

H: casi nunca porque / por ejemplo apenas pasó uno ayer que es el 24 ¿no? el 24 de enero es una fiesta muy grande que son cambios de agentes / ¿no? quee // pues son agencias / agentes municipales / es el cambio / porque ahí se hace el cambio cada año de esa gente / y entonces ayer fue el cambio de agentes y es una fiesta muy grande porque llegan muchos de otros pueblos / esteee / matan muchos animales / hay sonidos / bueno todo eso ¿no? <risas> yyy luego también el del junio ¿no? pero en junio como el 29 creo pero casi nunca puedo ir porque pues uno estoy trabajando y dos estoy en la escuela / entonces así que casi nunca nunca puedo ir // sólo en diciembre

K: ¿y bueno cómo te sientes ahora en en el distrito?

H: ¿cómo me siento?

K: ahm

H: bien / me gusta / me gusta aunque a veces me harta la gente / este los coches y todo eso / bueno pero realmente sí / sí me gusta

K: ¿tus experiencias más bien han sido buenas o oo malas?

H: buenas / buenas // te diré queee / bueno yo en primer lugar tengo mucha fe en un ser supremo / superior a mí <risas> yy estee / he tenido mucha suerte // mi vida desde que vine a los 15 años / he tenido muuucha suerte y te digo / nunca he sufrido este problemas de discriminación / estee / siempre he tenido trabajo / siempre me han dado bueno me han dado la oportunidad de trabajar medio tiempo / y tener medio tiempo para la escuela / siempre he tenido personas que me han guiado así como no tienes que estudiar más en esto que tienes que hacer esto / como de cuidarme / protegerme ¿no? / o sea / sí / he tenido esa fortuna sí realmente / sí

K: vale / yyy [...] bueno / como tienes la experiencia digamos no / de dos mundos / del mundo indígena y del resto de los mexicanos / bueno ¿Cuál es tu opinión sobre las actitudes que tiene el resto de los mexicanos hacia indígenas?

H: ¡ah!

K: ¿durante todo este tiempo has visto algún tipo de progreso o crees que están estancados?

H: no / está igual // o peor que antes//

K: ajá / ¿por qué?

H: sí // ¿por qué? porque porque mira / aquí hay muchas instituciones / esa es mi opinión muy personal / espero que no agarres la grabación y lo lleves a INALI / <risas> / estee como se llama / aquí hay muchas instituciones / que según se dedican a cuidar a los indígenas / se dedica el gobierno toda esa madre ¿no? pero realmente lo que hacen ellos / o sea / no es ayudar al otro / es ayudar a sí mismo / o sea / por ejemplo / esas instituciones van / recogen datos ya sea de la lengua / ya sea de la cultura o de lo que sea no / entonces llegan aquí al distrito y se adueñan / y ellos crecen y los los bueno y los que les apoyaron y los dieron los datos ahí siguen o sea no pasa absolutamente nada y eso o sea eso siempre ha pasado desde uff / desde el año / bueno desde que España invadiera sí desde que invadiera porque esto es lo que hicieron / estee España aquí a México ¿no? y después que que este proceso no de que pasó / estee cómo les decían // bárbaros estee / bueno todas estas partes europeas y que vinieron de España ¿no? y que traspasaron a los mexicanos / o sea sigue pasando eso / igual aquí por ejemplo en esta Escuela de Antropología hay muchos antropólogos / hay historiadores / hay arqueólogos / pero bueno / que son los antropólogos los que se dedican más a la cultura ¿no? / se podía decir y entonces ellos según igual van y recogen datos y todo eso pero es lo mismo // o sea / tú / yo soy el que crece / tú finalmente eres diferente a mí ¿no? / yo no te doy méritos o igual te doy méritos / unos 100 pesos gracias por ayudarme ¿no? o te invito a comer sí y muchas gracias y es todo/ entonces no hay más

K: ¿no hay como una ayuda más exacta?

H: ¡no / no / no! realmente / no / o sea digo que aquí también hay muchos profesores que trabajan en lengua / esteee / como el zapoteco / el maya / el náhuatl / bueno esas lenguas que que han crecido mucho y que serían el maya y náhuatl y un poco el zapoteco ¿ por qué? porque ha habido extranjeros que igual vienen estee a trabajar la lengua perooo pues igual la lengua pues va creciendo un poquito perooo pero realmente no no se le están enseñando a los niños / por ejemplo a los niños zapotecos que aprendan esa lengua / no / o sea sin embargo / el español sigue o sea dominando / o sea el español es primero ¿no? y luego es tu lengua pues es aparte ¿no? / que si sabes que chido y si no pues también / o sea es como no importa / no importa

K: ¿y sabes cómo ahoraaa es la situación en la escuela de de tu pueblo? ¿siguen enseñando sólo español ooo..?

H: solo español//

K: ¿sí?

H: sí / no mazateco no // eso es lo que yo voy a hacer <risas> / enseñar mazateco / sí no siguen enseñando español / solo español y de hecho la lengua / es lo que te decía hace rato ¿no? / los niños de / no sé / de 5 a 13 años ya casi no hablan mazateco / o sea / igual entienden a cien por ciento / eso sí / ¿por qué? / porque sus papás hablan mazateco pero ya no lo hablan // ¿por qué? / porque precisamente así como / no pues es que los profesores enseñan solo español / las lecturas son español / en el distrito se usa español / en todos los lados se usa el español / entonces pues / la lengua como que no tendría mucha importancia por qué tenerla ¿no? / por qué preservarla

K: ahm ¿y crees que en tu pueblo dentro de de unas generaciones se va a perder tu lengua ooo se va a preservar?

H: puesss // bueno no / yo creo que por lo menos de aquí a unos 20 años no lo creo // no creo que se pierda / pero 20 años en adelante no lo sé // pero no no se va a perder porque yo voy a trabajar en eso <risas> // es eso y ya

K: bueno / pero las nuevas generaciones siguen aprendiendo el idioma pero en casa / ¿no?

H: en casa / ajá / sí en casa / pero te digo que no bien / no bien como antes // pero bueno pues yo creo que sí se puede hacer algo al respecto

K: ahm vale / hmmm / pues / hmmm / mira yo creo que esto sería todo // mira / lo que yo sí que te pediría / si bueno puedes contar alguna historia ooo una anécdota en tu lengua para para escuchar un poquito como como suena y

H: ok // bueno / está bien / igual tendré un poco de problemas porque te digo como aquí todo el tiempo uso español / luego se me traba la lengua pero pues sí

K: porque aquí no tienes amigos ¿no? para hablar en...

H: no / no // familia sí / pero pues familia veo cada quince / veinte días / entonces / pues no // pero / pues sí pero a ver que te puedo contar // no sé / mejor te paso una grabación // <risas>

K: no / no sé / un cuento por ejemplo que se cuenta a los niños ooo ...

H: ah // bueno entonces el cuento clásico ¿no? que nos contaba mi papá cuando éramos pequeñitos // y decía que bueno después te digo que dice ¿no?

K: ajá / vale //

H: a ver/ estee // [habla en mazateco] a ver era como / a ver // [habla en mazateco]

K: muy bien gracias y nos puedes resumir un poquito de que de que va el cuento //

H: ahh sí claro // puees se trata de un señor que estee que tenía que vivía soolo / no tenía hijos / no tenía esposa / no tenía absolutamente nada ni nadie más que a un perro // un perro / más bien una perra / tenía una perrita y que estee / el señor trabajaba en el campo entonces le daba / le daba en la noche tristeza de que no hubiera nadie que le hiciera de comer ni nada parecido / no / y entonces él él decía / se ponía triste así como por qué no tengo nadie/ por qué no tengo esposa / por qué no tengo a nadie no / para que este / para que me haga de comer y todo eso y resulta que la perra se daba cuenta de que su amo sufría mucho entonces un día va al cerro este y le pide pues al cerro que no / que si por favor lo podía convertir en humana / para poder ayudar a su amo / no / y resulta que pues el cerro sí acepta y y la perra se vuelve humana // entonces estee ya un día que llega el señor ya está la comida hecha y mesa toda bien y entonces el señor se pregunta como quién hizo todo esto si yo no tengo a nadie ¿no? y como si como sorprendido / no / no es posible / no / y entonces estee pasa un primer día / segundo día / tercer día / cuarto día y seguía pasando lo mismo / entonces ya finalmente un día el señor estee se hizo como que se fue a trabajar pero realmente no fue y se quedó estee atrás de su casa esperando quién hacía eso / ¿no? y resulta / se dio cuenta que era su perra que este / que se convertía en humana y mujer que le hacía todas esas cosas // y entonces el señor entró y le dijo / ah sí que eres tú / no / la que hace esto y la perra dijo así como se quedó sorprendida ¿no? porque se suponía quee nadie podía saber que ella se convertía en humana y ya // entonces el señor le gustó tanto y le dijo / no pues quédate conmigo / estee / ya no te vayas / ya no te conviertas en perra / no / y la perra dijo / pues es que

no puedo / no / yo no puedo hacer eso // y resulta que el señor le dijo / no si quédate conmigo / quédate conmigo y la perra no / no / no / no puedo y bueno <risas> // y entonces / este / pero la perra le advirtió / no / entonces o sea / no me puedes quitar mi piel / porque finalmente ella era humana pero tenía la piel de animal / entonces le dijo que no podía quitarle esta la piel porque si no se iba a morir pero como el señor no le hizo caso y estaba en su necesidad de querer tener a alguien y entonces lo hizo / o sea quitó la piel de la perra y la perra se murió y se volvió quedar solo como siempre // eso//

K: pues muy interesante la historia

H: <risas> la verdad sí // bueno sí / es graciosa esa //

K: bueno / pues muchas gracias por tu colaboración

H: {no hay de qué}

K: yyyy por el tiempo para hacer la entrevista

H: va va va / está bien // <risas>

Lugar y fecha de entrevista: Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F.; 31 de enero de 2012

Nombre y apellido del entrevistado: **César David Can Canul**

Género: Hombre Edad: 29

K: bueno / ahmmm/ a ver César puedes presentarte un poquito / bueno cómo te llamas / cuántos años tienes / qué estudias

C: bueno / este / me llamo César David Can Canul / tengo 29 años / estoy estudiando la licenciatura de Lingüística aquí en la / ENAH // este / voy en cuatro / bueno ya voy a entrar a cuarto semestre / ehm / soy de Yucatán //

K: ahm / ¿de dónde de Yucatán?

C: mi pueblo se llama / Mezatlich/

K: ¿por dónde queda esto?

C: está a una hora de Mérida un municipio que se llama Motúl y como casi una hora más adelante es una comunidad muy pequeña de 600 habitantes / está Mesatunich //

K: ¿Mesatunich?

C: ajá / como al oriente //es centro todavía pero es camino al oriente //

K: entonces / tú antes de de venir al D.F. vivías allá en Yucatán//

C: sí / en Yucatán / sí //

K: y ¿viniste aquí para estudiar o cómo fue?

C: sí / sí // vine a estudiar lingüística que es como lo que me empezó a gustarme mucho estando en Yacután pero ahí no se puede / no hay la la licenciatura / no hay una carrera que se llame lingüística / había algo de antropología pero no no era lingüística //

K: ajá / vale ¿y antes de venir al D.F. vivías en algún otro sitio o simplemente era Yucatán y luego el D.F. o te has movido dentro de México?

C: no soloo / Yucatán / bueno de mi pueblo salí a Mérida pero todavía es Yucatán / la capital // por trabajo viví que unos cinco años / pero aún así también los fines de semana viajaba a mi comunidad // entonces fuera de Yucatán es la primera vez que vengo al D.F.

K: ¿y cuánto tiempo viviste ahí en Mérida?

C: eh como // cuatro o cinco años //

K: ¿y cuándo viniste aquí al D.F.?

C: hace // dos años

K: ¿hace dos años?

C: ya casi dos años / bueno voy a cumplir dos años / bueno / van a ser dos años en marzo de este año //

K: ¿y cuánto te falta para terminar la carrera?

C: eh / cuatro semestres // bueno sí / cuatro //

K: como dos años más / ¿no? / algo así?

C: sí / dos años más //

K: y / ahm // antes de venir al D.F. ¿has terminado el bachillerato o qué tipo de escuela / {estudios}?

C: sí / ehm / bueno estudié el bachillerato

K: ajá

C: pero y una carrera técnica / este técnico en trabajo social / sí / y luego / ahora la licenciatura

K: {ahora la licenciatura} / y allá en Yucatán donde vives / ¿todavía tienes familiares o los papás/ hermanos?

C: bueno / sí toda mi familia está ahí / ni siquiera en Mérida tengo familia / no / toda mi familia está en la comunidad

K: ¿en Mesa / Mesatunich?

C: sí/ en Mesatunich//

K: vale / y ¿vas a visitarles / de vez en cuando ooo ...?

C: sí / bueno primer año solo fui una vez / este año que esta bueno concluyendo pude ir dos veces / entonces procuro ir dos veces al año / una en verano y una en en en invierno en diciembre

K: durante el período de vacaciones que tienes

C: sí / todo / durante el período de vacaciones / acabo de estar ahí

K: ajá / claro / sí / como acaban de empezar ¿no? las clases

C: sí recién llegué / bueno hace tres semanas

K: sí / no / y mucho sol allí <risas>

C: sí <risas> hace mucho calor allí / mucho calor pues / pero me gustó bastante que haya calor / aquí hace mucho frío //

K: sí/ ¿no?/ bueno y a ver / aquí en el D.F. ¿cómo vives solo / vives en una vivienda alquilada?

C: sí es un departamento alquilado y estee vivo con dos estudiantes más // uno es de Veracruz / también de fuera y un chico este de Colombia / un chico colombiano y yo // y bueno somos los tres que bueno alquilamos un departamento //

K: ajá / y ¿cómo los has conocido?

C: bueno / a uno lo conocí aquí porque estudia también / no lingüística / antropología física / sí / al colombiano / bueno al de Colombia llegó como un poco por casualidad porque su hermana estudia en Costa Rica y su hermana de él a la vez tiene una amiga mexicana ahí / y la amiga mexicana de él tiene una amiga que es maya también de Yucatán que entonces la / su hermana contactó a la amiga mexicana luego la amiga mexicana a la amiga yucateca / la chica maya sabe que yo vivo aquí y me pidió favor de darle un lugar por unos meses / eran como tres meses pero al final de cuentas él decidió quedarse

K: ajá le gustó

C: sí y se quedó

K: se quedó / así era / y bueno además de estudiar ¿estás trabajando o?

C: sí

K: y ¿en qué estás trabajando?

C: doy clases de maya aquí en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM / Universidad Nacional Autónoma de México / para la licenciatura o el colegio que se llama Desarrollo y Gestión Interculturales y la materia es lengua maya

K: ¡ah pues interesante! y los que / ehm / van a las clases son los estudiantes de la UNAM que quieren aprender lengua maya ooo?

C: sí / sí son los alumnos de la UNAM de licenciatura de gestión

K: ah pues interesante yyy ¿cuántas horas trabajas ahí?

C: bueno / el año pasado estuve trabajando ocho horas a la semana / cuatro / seis / sí ocho horas a la semana / y estee ahora solo voy a trabajar cuatro porque voy a / bueno recién empiezo a ser el becario de un proyecto de investigación entonces me lleva mucho tiempo y no voy a cumplir con los dos entonces ahora solo decidí // dar cuatro este semestre apenas

K: y ¿cuál es tu experiencia con los estudiantes que aprenden la lengua maya? lo aprenden ¿es una asignatura obligatoria ooo no?

C: Es una asignatura obligatoria de elección eh pueden elegir entre el náhuatl o maya / bueno no tienen también la opción de francés o inglés entonces sí es / tienen que cursar una de esas cuatro sí pero la experiencia ha sido muy buena / hay muchísima gente que está interesada / los jóvenes / bueno los chicos de la licenciatura de aquí del D.F. muchos están interesados he tenido grupos muy grandes de más de 20 // sí he tenido grupos hasta de 32 o 28 pero siempre más de 20

K: ah pues mira ¡qué interesante! / y ¿qué te dicen por qué han escogido la lengua maya y no por ejemplo francés o inglés?

C: sí bueno este son como diversas esteevbueno diversos los motivos pero básicamente a unos les interesa mucho porque bueno es una lengua con muchos hablantes todavía entonces algunos pretenden hacer algún proyecto / de no sé / enfocado a algún proyecto intercultural y entonces eeh suponen que la lengua maya les puede ayudar mucho conocer otra lengua les puede ayudar bastante // y en general una lengua de aquí en México aún más y otros supongo tal vez por lo un poco lo exótico / sí también algunos piensan que aprendiendo maya van a conocer algunas profecías o algo así <risas>

K: van a entender el calendario maya ¿no?

C: sí exacto entonces también está esta parte ¿no? una parte de lo exótico otros también pero la mayoría por un interés este en particular por hacer algún proyecto de interculturalidad / este / en el futuro

K: ajá / vale yyy bueno me imagino / como que estás ganando aquí ¿te alcanza para vivir o te ayuda tu familia o les estas ayudando tú a tus familiares oo?

C: sí bueno no / este no no no este no puedo ayudarlos y tampoco ellos pueden apoyarme // toda mi familia trabaja en el campo entonces básicamente tengo que este vivir con lo que gano aquí // sí un poco difícil // pero sí pero un poco con lo de UNAM / un poco con la beca que da el gobierno y un poco también con algunas traducciones que hago y así he estado manteniéndome / sí pero no económicamente de mi familia ya no dependo de mi familia desde hace muchos años sí muchos años

K: ajá y ¿cuántos sois en tu familia?

C: eh somos / seis este tengo un hermano mayor / estoy yo / un hermano menor de unos 24 años / una hermana menor / una hermana mujer / de va a cumplir 15 años / entonces mis papás pues sí apoyan a ella pues está en secundaria y nada más

K: ajá / ¿ella es la única que todavía sigue viviendo con los papás?

C: no todos / todos viven con mis papás / excepto yo soy el único que // que ha salido

K: y no sé / ¿qué nivel de estudios tienen tus hermanos?

C: hmm solo secundaria / telesecundaria estudiamos nosotros de hecho

K: vale entonces tú eres el único que tiene digamos

C: ¿el bachillerato?

K: el nivel superior/ ¿no?

C: sí sí porque inclusive mis papás / mi mamá no sabe leer ni escribir / no estudió / no fue a la escuela mi papá estudió creo que hasta segundo o tercer año solo sabe leer y escribir y ya pero // pues crecimos en el campo todos todos

K: ajá y ¿todos están trabajando ahí en el campo menos tú?

C: ajá / bueno mi hermano trabaja en un almacén pero los fines de semana también en el campo / sí en el campo y mi papá al campo y mi mamá este pues en la casa

K: ajá y bueno / ¿qué lengua se habla en tu casa?

C: maya

K: entonces ¿tu primera lengua que aprendiste fue la lengua maya?

C: sí

K: y bueno ¿cómo la utilizas / solo dentro de de la casa o también en el sitio donde vives?

C: ah bueno sí este todavía / los niños casi no algunos han dejado de hablar / pero digamos la generación este / mía sí este hablamos todos maya entonces aparte de mi casa también hablo maya en la calle con la gente de ahí

K: y ¿con los amigos que tienes allí?

C: también

K: también pero allá en la escuela aprendiste el español

C: sí

K: entonces tu primer contacto digamos con español fue en la escuela

C: sí {en la primaria}

K: cuando empezaste la primaria

C: sí

K: y te acuerdas cómo fue ese primer contacto

C: un poco / sí pues sí / bueno hay cosas de que me acuerdo muy bien de que no voy a olvidar

K: ajá

C: pero sí fue muy difícil al principio este // pues primero mis calificaciones eran muy bajas hasta tercero o cuarto todavía yo tenía las calificaciones muy bajas hasta tercero supongo ya iba como entendiendo un poco del español porque todos los maestros que iban hablaban en español / y yo recuerdo una experiencia como en quinto año / no sé si cuarto o quinto / no recuerdo bien / seguro es quinto creo / que en la cual nosotros platicábamos con amigos justo cuando íbamos a la escuela pues todos hablábamos maya y demás pero la maestra nos había prohibido hablar maya sí y nos decía que teníamos que aprender el español / y bueno que como unos insultos / nos decía que éramos burros y demás / pero entonces nosotros en yo no podía/ no puedo hablar en español con alguien que sea y que hable maya y que además crecimos hablando maya / entonces platicábamos / yo no recuerdo exactamente que / eran primos y amigos/ como cuatro/ yy la maestra daba la clase / entonces nos aventó el borrador y nosotros nos asustamos un poco y nos dijo que por qué hablábamos maya a sus espaldas que seguro le estábamos hablando mal de ella/ y no/ nosotros este estábamos hablando de otras cosas / pero esa es la experiencia que sí más recuerdo//

K: porque los maestros que tú tenías en la escuela ninguno hablaba la lengua maya

C: no nunca tuve / no / nunca he tenido maestros que hablen maya / nunca

K: entonces digamos tus notas bajas que tenías eran más bien porque no comprendías / no entendías que te decía la maestra / qué es lo que tenías que hacer

C: sí en gran parte eso / era eso / bueno yo creo que eran muchas cosas / una era por la falta evidente de comunicación entre nosotros dos era porque también desde que como niños teníamos que ir al campo y entonces a veces llegábamos algo casados porque teníamos que ir primero al campo / este llegar al mediodía a comer y entrar a estudiar a la una / y de una a cinco / más o menos eran las horas / entonces

llegábamos cansados / entonces era difícil y a veces no daba tiempo ni de estudiar ni nada / y otro también cuando nos hablaban en español se nos parecía tan ajeno que no nos interesaba de lo que nos hablaban <risas> al menos yo no sentía que era interesante / me parecía totalmente ajeno a mí y que era una tontería ir a la escuela

K: y cuándo empezaste a interesarte un poco más en la escuela y cuando mejoraron tus notas

C: yo creo que hasta la secundaria / toda la primaria fui un muy mal estudiante // sí hasta la secundaria todavía como que sí un poco pero yo creo que empecé a interesarme mucho en la escuela y me gustó mucho los estudios y demás hasta el bachillerato

K: ajá y por qué porque en secundaria tenías unos maestros más interesantes o simplemente porque entendías mejor y

C: sí yo creo que ya era porque entendía un poco mejor

K: ajá era más fácil

C: mi español ya era un poco más fluido ese era uno y además este ya había cosas que me interesaban mucho / eh / algunas materias y me despertaban mucho interés y supongo que por eso que he mejorado en algo mi calificación / aunque yo después de la secundaria yo no estudié yo pasé / (en voz baja quince / dieciséis / diecisiete / dieciocho) como tres años sin estudiar / después de la secundaria

K: y qué hiciste durante este período

C: estuve trabajando / hújole pues son muchos trabajos / estuve trabajando / bueno primero en el campo / luego estuve trabajando para una maquiladora de textiles / este fui / no sé son muchos / despachador de gasolina / limpiando ahí parabrisas y todo / estuve como mesero también / estuve como albañil / trabajé de electricista / entonces fue un lío

K: de todo / ¿no?

C: y durante esos tres años fueron muchos muchísimos trabajos no recuerdo tantos

K: y luego decidiste volver a la escuela

C: no / este / bueno es lo que pasa es que económicamente era difícil porque tenía que irme a Motul / trasladarme a Motul que es como la cabecera municipal / de municipio / tenía que ir ahí para estudiar entonces nosotros o sea mis papás siempre dijeron que era hasta la secundaria que era lo que estaba en el pueblo y de ahí no hay más / pero entonces en uno de esos trabajos que tenía conocí a una persona que me ayudó mucho // que se llama Ángel y es de ahí del municipio / pues muchas pláticas y demás y me platicó de un lugar que se llama bueno de una institución que se llama CONAFE / es Consejo Nacional de Fomento Educativo entonces bueno me convencí / entré y me mandaron a dar clases en una comunidad lejana y me gané una beca de tres años y con eso pude hacer el bachillerato sí pero sí es que son como lapsus entonces estuve tres años desde la secundaria hasta que entré al bachillerato sin estudiar y yo era el mayor de mi grupo entré a los 18 años al bachillerato cuando había niños de 14 bueno jóvenes de 14 / 15 años <risas> y era el mayor y me imagino que por eso pudo haber mejorado mis notas porque ya tenía otra perspectiva ya tenía 18 años y siento que era / saqué mucho provecho de mis profesores más que si hubiera estudiado a los 15

K: sí claro porque eras más maduro ¿no?

C: sí pero después del bachillerato también dejé de estudiar uy veintidós / veintitrés / veinticuatro / veinticinco / veintiséis casi cinco años // casi cinco años estuve sin estudiar después del bachillerato porque también después del bachillerato se acabó la beca entonces tuve que trabajar sí sí cinco años estuve trabajando después del bachillerato pero después del bachillerato ya había como más herramientas para encontrar mejor trabajo trabajé muchos años con una fundación

K: ajá

C: entonces trabajé lo primero que hice bueno el primer acercamiento con las instituciones fue con lo de CONAFE / luego en la asociación civil trabajé por dos años en una radio comunitaria en la radio comunitaria en la comunidad donde transmitíamos en maya / sí lengua maya era un proyecto PACMIC teníamos recursos y pudimos hacer la radio comunitaria luego llegó ya a una estación de radio más grande en Mérida / es cuando ya tengo que irme a vivir a Mérida porque tenía que ir todos los días a trabajar / fue como a los 23 años yo creo // estuve dos años y medio en una radio comercial // primero llegué trabajando me gustaba / de hecho lo que me

gustaba más era trabajar porque abren una estación en lengua maya totalmente / toda una estación de cinco de la mañana a siete de la tarde toda la estación en maya // entonces yo fui uno de los locutores junto con unos compañeros nos formamos y demás y luego hacía algunos turnos en la otra estación que era como la más comercial en español pero era la que menos yo disfrutaba este pero pues sí hice algo de locución ahí // después este de como sí dos años y medio me voy a trabajar a la academia / no primero al INDEMAYA que es el instituto de gobierno que estuve un año y medio pero no me gustó nada // entonces solo pude estar un año y medio y pedí mi renuncia porque era muy este hacían proyectos interesantes pero todo era muy político / un ambiente muy político // entonces renuncié después de un año y medio y me fui a trabajar a una academia de lengua maya que era otra nuevamente asociación civil pero en este lapso ya había aprendido algunas cosas como de traducción / transcripción y demás / entonces ya estaba en la academia / tenía tres trabajos: trabajé en la academia mientras daba clases en una secundaria y al mismo tiempo daba clases en una Universidad privada también y entonces así pude como completar porque la asociación civil sí es un poco / maneja poco recurso

K: pero al final te resultó bastante interesante ¿no? porque todos tus trabajos fueron relacionados a partir de CONAFE cuando empezaste con ellos

C: sí / a partir de CONAFE

K: todo relacionado con tu idioma

C: {maya}

K: con lengua maya

C: sí eh sí definitivamente desde CONAFE que fue a los 17 años estee

K: pero ahí estuviste como agente intercultural en las escuelas o comoo

C: como figura docente

K: ajá

C: como profesor pero sí eran / este / ahora estaba del otro lado porque también los niños hablaban maya entonces de hecho es un programa CONAFE tiene varios programas como hay escuelas rurales entonces yo estuve en esa época se llamaba

PAEPI creo que ahora es MAEPI / ¿qué es PAEPI? / es como Programa de Atención a estee / Escolar a Poblaciones Indígenas algo así / entonces yo estaba de otro lado ya dando clases pero niños que me tocaba bueno darles clases eran hablantes de maya

K: ajá pero les dabas clases de lengua maya o

C: clases de las mate // bueno es que no eran materias eran como ejes de competencia / era una cuestión muy este muy docente / no había programa entonces se manejaba por competencias pero entonces no había un un eje como para lengua maya más bien todas las ejes que tenía yo que abordar / que eran como eje de no sé comprensión de lectura eje de medio ambiente eje bueno todos los ejes que lo yo hacía era explicárselos en maya

K: ajá

C: sí la lengua sí la lengua estee digamos de convergencia de todos los alumnos y yo era en maya

K: en maya

C: sí

K: ah vale y esto les facilitaba más ¿no? para que puedan mejorar en la escuela

C: sí procuraba / digo/ tenía pocas nociones bueno todavía tengo pocas este de conocimientos y cuestiones pedagógicas pero tenía la experiencia de la que yo pasé en la primaria entonces no quería esta experiencia con los alumnos / sobre todo que yo hablo maya entonces no me costaba nada hablarles en maya durante la clase

K: ahm vale y a ver bueno ahm / ¿qué consideras en qué lengua te expresas mejor en lengua maya o en el español?

C: creo cre tal vez ahora / tal vez este en los dos pero si me preguntas cuál prefiero / sí en maya

K: maya lo sientes más como tu lengua como tu idioma

C: sí un poco más que el español ahora pues no tengo con quien hablar es como pero cuando llego ahí / ya no siento necesidad de hablar en español

K: entonces cuando llegas ahí hablas todo el rato la lengua maya

C: sí mi familia todos cuando nos comunicamos cunado con hablamos por teléfono / bueno es difícil un poco la señal / pero de repente llega la señal y sí nos hablamos en maya / sí no puedo hablar en español con mi mamá

K: ajá

C: sí bueno

K: pero tus papás hablan español o

C: ehm muy poco sí sí casi solo maya

K: ajá

C: sí este un poco menos que yo hablan este español sí // bueno yo recuerdo una experiencia en la preparatoria / de hecho en bachillerato con unos amigos una vez este como nosotros bueno hacemos altares bueno es que ofrendas creo que dicen aquí como para el día de muertos y demás de hecho es muy diferente pero / hacemos un tipo de ofrendas o altares ahí entonces invité unos amigos del bachillerato para que fueran y demás / pero yo tal vez yo considero que bueno entro justo al bachillerato cuando ya era más grande y tenía un poco más de madurez / entonces invito a mis amigos a que vayan a la casa que eran como tres entonces mi mamá me intentaba hablar en español y demás entonces se me sentía muy incómodo entonces yo ya cuando mis amigos se van le pregunté por qué me hablaba en español y me dijo que no quería avengorzarme con mis amigos / entonces entonces yo le dije no sabes que nosotros hablamos maya y ellos saben que yo hablo maya y si ellos este no este no sé se avergüenzan porque hablamos maya pues no son mis amigos y lo siento pero pues no los vuelvo invitar a mi casa o sea nosotros aquí hablamos maya y desde entonces creo que también mi familia ha sido como / hace como mis papás que ahora quien vaya que sea a casa con mis papás hablamos en maya esa fue la única experiencia en la cual mi mamá intentó hablarme como en español

K: bueno y tu qué crees que tipo de actitudes tuvieron los profesores en la escuela contigo o tus compañeros luego en el trabajo notas alguna diferencia por ejemplo entre lo que viviste en Yucatán en en tu pueblo de lo que vives ahora en el D.F.

C: sí hay mucha diferencia / aquí es este no sé uno es bien recibido si dices que hablas alguna lengua indígena yo creo que cualquiera / no solo maya / es muy bien recibido <risas> pero en Yucatán no // la propia gente de ahí te discrimina mucho

K: ¡ah! ¿sí por qué?

C: sí porque se considera tal vez la la lengua de los campesinos de la gente inculta ¿no? de la gente que pues noo tiene no sé hay una discriminación muy fuerte sobre todo en la ciudad de Mérida

K: ajá

C: sí yo sentí mucha discriminación en Mérida / aquí honestamente yo no he sentido / o sea al menos en mi experiencia personal no

K: y en ¿qué sentido te sentiste discriminado allí en Mérida?

C: discriminado por ejemplo estee // no sé cuando tú estás hablando con con familiares por teléfono estando en Mérida no sé se voltean y si te ven y se ríen por ejemplo o inclusive hasta de los propios hablantes yo conozco gente de mi pueblo que me lo encontraba en Mérida y yo pues lo conozco ¿no? y todo y hablamos maya y me pongo hablar en maya con él y me dice es que aquí no me hables en maya porque la gente nos va a ver feo y no sé

K: y en el trabajo

C: en el trabajo // es un poquito menos pero sí sí hay mucha discriminación tan solo en la estación donde trabajamos como nosotros que hablábamos maya y los otros no hablaban maya que solo hablaban español sí había como nos consideraban como los de baja potencia además no además es cierto teníamos menos potencia que los que hablaban solo español quiero decir con la potencia del alcance de la estación y nos consideraban también como los que estee / informábamos a los pocos no queee realmente no son pocos pero digo es lo que se sabe en la ciudad no se sabe mucho se piensa que somos un grupo muy reducido y que solo hablamos maya y que casi nos vamos extinguir y demás // ese es uno el otro era no sé algún / en algún momento / a mí no me gusta mucho / aquí también es diferente pero ahí por ejemplo estee // no me gustan muchos las plazas comerciales pero como que de repente tenía que ir /

había lugares que te en Mérida / que no te atendían porque escucharon que hablaste maya

K: ah sí

C: sí // sí y no te recibían igual y te decían que no hay servicio por ejemplo sí

K: ¿y tú crees que durante bueno tu educación y todo tu trabajo recibiste algún tipo de ayuda para integrarte mejor en la sociedad ooo no?

C: no yo creo que no // bueno yo tuve tal vez fortuna y también este estuve buscando como muchas opciones / para seguir estudiando y demás pero en general no yo creo que no una ayuda como tal no hay // no/ más bien tienes que abrirte el camino

K: ajá

C: sí si hay gente en el camino que te apoyan y todo que te dicen que le echas ganas y demás pero no una ayuda como tal no / creo que no

K: ¿y cuáles son tus planes para el futuro? / ¿piensas quedarte aquí en el D.F. ooo vas a volver a Yucatán?

C: no sí voy a volver a Yucatán bueno / el futuro es un poco difícil / complicado no se sabe lo que va a pasar pero sí sí pienso sacarle mucho provecho al momento en el que estoy entonces quiero aprender mucho de aquí / quiero decir no solo de la carrera de lingüística sino de la gente / de las otras experiencias / de los otros hablantes que también vienen aquí / pero después quiero irme a estudiar a otro lugar cosas de lingüística y luego regresar en Yucatán y hacer una academia / bueno eso es lo que pienso / abrir una academia de la lengua y la cultura / sí hay como universidades interculturales pero conozco poco pero siento que son universidades que están destinadas a fracasar además porque la iniciativa de las universidades privadas muchísimas soon // iniciativas políticas muchísimas entonces creo que eso no va a funcionar

K: porque no es un verdadero interés

C: exacto

K: por la cultura y la lengua

C: exacto ajá pero yo sí pienso regresar y hacer algo como una academia / y trabajar con la gente hablante pero no quiero trabajar con la gente bueno no me interesaría mucho trabajar con la gente que sea hablante y que se haya ido a estudiar algo no me interesaría trabajar con la gente que inclusive no tuvo esta formación / que no fue ni a la primaria no no quiero trabajar con gente porque esos sí van a trabajar otras cosas sino más bien quiero trabajar con la gente que no tuvo oportunidades de estudiar

K: ajá / ¿para darles más oportunidades?

C: sí quisiera trabajar algo bastante complejo // no solo la parte esta de poder decirles mira pues su lengua sí tiene gramática a pesar de que los dijeron que no / que sí tiene que se puede trabajar que pueden escribir en su lengua / claro que se puede / pueden hacer música con su lengua / pueden hacer este radio en su lengua / televisión en su lengua / pueden hacer periódico pueden esto es lo que quiero yo trabajar quitar todos estos tabús que se han hecho sobre la lengua y la cultura / sí

K: ¿y tú como aprendiste a leer y escribir maya? ¿no? porque aprendiste hablar de tus papás ¿no? ¿en qué momento? porque en la escuela no te lo enseñaron...

C: claro

K: ¿en qué momento empezaste leer y escribir?

C: los primeros momentos que aprendí escribir bueno es que fui muy autodidacta y entonces fue por necesidad porque en la radio teníamos eh bueno la primera experiencia fue como de traducción porque me daban una nota totalmente en español y yo tenía que agarrar esa nota en español y dar la nota en esencia // la misma pero en maya no entonces para la población entonces tenía que hacer ejercicio de traducción y todo y luego este me llegaban las traducciones y yo tenía que hacerlas por escrito y yo no sabía escribir entonces empecé agarrar a los manuales / este mucho material / este algunas cosas de Internet y buscando gente que sí sabía sí

K: ¿pero más bien de autodidacta?

C: sí sí es algo bien curioso porque yo estando en la academia no solo doy clases de adquisición de lenguaje / también di clases un poco de gramática y di clases y sobre todo di clases de lectoescritura a población general que no sabía ni escribir ni leer pero irónicamente de hecho tenían las dudas las personas que me contrataron

porque decían bueno es que tu quieres dar enseñar a escribir y leer maya pero no hay ningún documento que diga que tú sabes leer y escribir maya no este y yo decía pero es que yo no tengo un documento pero sí escribo o sea ya aprendí escribir después de tanto tiempo sí pero yo nunca tomé un curso de lectoescritura sí y al final de cuentas me hicieron unas pruebas y al final abrí un curso de lectoescritura

K: ajá vale bueno y aquí las clases que das en la UNAM también bueno das clases de gramática de leer de escribir no como un curso de idioma

C: este doy un poco de gramática uno porque siento que no / bueno en general no hay muchos trabajos sobre la gramática de maya no hay una gramática bien hecha bueno te lo estoy diciendo de lo que poco que conozco ahora de lingüística sí no está muy bien escrita y otro creo que no le doy tanta importancia a la gramática como tal le doy más importancia a la parte de la oralidad entonces doy clases más con cuentos / con canciones / con adivinanzas y demás y hago bueno / recreo con ellos algunos contextos de uso de la lengua sí

K: ajá y bueno me imagino que también una parte para estudiar lingüística era para luego poder aplicar estos conocimientos a tu lengua maya

C: sí sí en gran parte / bueno de hecho pensaba que / estudiar lingüística me iba a ayudar a mejorar mis clases de maya en cierto grado sí un poco pero no / no / yo pienso que estudiar lingüística no ayuda nada para dar clases de lengua no no no es otra cosa totalmente diferente sí puede haber un profesor excelente dando alguna lengua pero no necesita ser lingüista ni conocer perfectamente la gramática necesita saber hablarla y ya

K: ajá vale y ahm a ver otra cosa que quería preguntarte bueno aquí me comentaste que aquí en el D.F. te sentías bien que no te sentías ¿no? discriminado que no tenías esa experiencia y ¿bueno lo que quería preguntarte es cuál es tu opinión sobre cómo son las actitudes del resto de los mexicanos hacia hacia los indígenas?

C: este

K: ¿cómo lo ves en general por tu experiencia y..?

C: yo creo que en general sí es / sí es / un poco discriminatoria no más bien bastante discriminatoria

K: dirías que es más bien negativa

C: sí es negativa yo creo que la actitud me refiero a aquí en el D.F. cuando digo que aquí me he sentido bien y demás pero es en el ambiente académico nada más sí la población en general yo creo que sí tiene una actitud muy negativa hacia los indígenas

K: ajá y ¿qué crees a qué se debe esto?

C: mucho es por desconocimiento / sí // otro /// es digo / sí yo creo que en gran parte es por desconocimiento

K: ajá

C: sí este por ejemplo yo antes de empezar a dar unas clases eso es interesante porque yo inclusive en Mérida / antes de empezar a dar clases hacía como un diagnóstico / preguntas como estee ¿quiénes crees que son los mayas / para qué quieres aprender maya / estee / crees que te va a servir o no? y entonces de eso de quienes eran los mayas / estando en Mérida que digo es una lengua muy vital en Yucatán pero la gente de la ciudad de Mérida no conoce y había respuestas muy muy interesantes o sea interesantes y algunos hasta me daban mucho coraje no pensaban que era gente que eran 100 personas que vivían en la selva todavía y que todavía cazaban con arcos y que andaban con taparrabos o sea estando en Mérida todavía se piensa eso / ¿no? y luego inclusive respuestas como por qué querías aprender maya / respuestas como yo no quiero aprender maya es más siento que va a echar a perder mi léxico que es el español pero como es obligatoria la tengo que tomar o sea de ese tipo de actitudes / decía que no le interesaba y quiénes hablaban maya y te decían no sé la gente del campo / la gente que es muy pobre y que vive en chozas por ejemplo ese tipo de respuestas entonces yo creo que la gran parte de esta actitud negativa tiene que ver con el desconocimiento

K: ajá

C: sí tiene que ver a veces digo puede escucharse // muy estee / muy violento de mi parte pero yo sí he dicho que claro el gran problema es que hay muchos misóginos de la cultura / sí o sea es horrible que en un estado tan rico lingüístico y culturalmente la gente quiero decir la mayoría de la gente de un poder adquisitivo además por qué

porque la escuela en la que yo daba clases era privada/ efectivamente los que iban era gente que tenía cierto // cierto poder adquisitivo y eran los que menos sabían sobre la cultura y sobre la lengua

K: y ¿cómo entiendes la integración? / ¿qué es para ti la integración en una / el concepto de integración en una sociedad?

C: ¿en una sociedad? bueno / concepto de integración es algo // complicado yo lo entendería respetando toda la diversidad / por ahí tendríamos que empezar por reconocernos como diversos tampoco pienso que hay mucha gente que piensa que por ejemplo no sé esta integración para integrarse uno tiene que este aprender el español yo creo que no no necesariamente yo creo que es una decisión personal o sea del que es maya va a seguir siendo maya hable o no hable español y debería tener o debe tener los mismos derechos como el que hable dos lenguas o como que hable una entonces // y siendo por ejemplo el caso de Yucatán / un estado muy diverso / primero teníamos que tener los mismos los mismos medios de comunicación que tienen los que solo hablan español también deberían tenerlos los que hablan maya / los módulos de atención / las instituciones también tendrían que tener una atención hacia la población maya entonces sí primero hay que respetarnos y luego hay que este respetar yo creo que es lo básico primero respetar de que en Yucatán no hay una población yucateca; hay una población yucateca y hay una población maya / de ahí tenemos que partir porque el yucateco prototípicamente no es el de la ciudad el que habla español / que habla cantadito / el que dice bombas pero esa es una cuestión meramente folklórica porque también hay una población que es maya / que probablemente contraste con el yucateco sí

K: ajá ¿y tú te sientes integrado en la sociedad mexicana?

C: eh un poco / no <risas> / no yo considero que he hecho lo lo necesario para poder salir adelante

K: ajá

C: en algunas cosas / no estoy de acuerdo como por ejemplo // no hay muchas cosas en las que no estoy de acuerdo integrado creo que no

K: ¿no / no? ¿no te sientes cien por ciento integrado?

C: no / no es muy difícil no pertenezco bueno no siento que pertenezco aquí por ejemplo / por eso tengo la intención de regresar / entonces he hecho lo necesario pero no / no estoy integrado

K: ajá bueno y un día cuando decidas tener hijos / niños ¿les vas a hablar en maya o solo en español?

C: no / sí en maya

K: sí en maya?

C: sí / de todas formas el español lo van a aprender en la escuela sí yo la pasé mal sí pero pude sobrevivir y seguramente ellos lo harán <risas>

K: y bueno tus hermanos alguno ya tiene hijos oo?

C: no

K: ¿y sabes si ellos van a hablar aaa sus hijos en maya ooo prefieren hablarles en español?

C: yo creo que sí / hmm / tal vez los mayores tal vez mi hermano tal vez yo y tal vez el que sigue de mi tal vez sí / pero mi hermanita yo creo que no de hecho mi hermana menor sí habla maya pero dice que no o sea sí sí / ella tiene 15 años ahora pero por ejemplo / ella este aunque mis papás le hablan en maya ella contesta en español

K: ¿ah sí?

C: sí

K: ¿y tú crees que ella se avergüenza / por qué lo hace?

C: sí / sí estee

K: ¿porque tiene vergüenza por los compañeros de la escuela ooo?

C: sí sí de hecho bueno tiene una cuestión muy / bueno lleva otras cuestiones de hecho alguna vez me preguntaron bueno de hecho me dijeron / oye pero el maya este tiene muchos hablantes no se va a acabar o sea yo pienso que yo le he dicho a la persona fue en creo que alguien que no sé si me entrevistó o me preguntó como platica <risas> y yo le dije // no hay una idea equivocada de la vitalidad de la lengua

maya por supuesto que se puede / es una lengua también en riesgo / sí le digo de hecho yo tengo una experiencia clara / yo cuando estudié le digo bueno yo ahora tengo 29 y mi hermana tiene 15 son cuántos como 14 años más o menos / pero digamos 15 años / pero entonces yo cuando estudié o sea yo estudié desde la primaria hasta la secundaria y todos hablábamos maya y yo recuerdo que vinieron dos personas de Motúl porque en Motúl también no necesariamente Mérida también Motúl ya que casi no se habla maya / y es como municipio / entonces yo recuerdo que llegaron dos niños / bueno adolescentes ya / como en primero de esteee de telesecundaria / que eran de la ciudad // de Motul / regresó su familia / los inscribieron / entonces yo me acuerdo que ellos hablaban español y primero como que pretendían como que no sé / tenían cierta actitud discriminatoria pero como nosotros hablábamos maya más bien los discriminados resultaron ser ellos no porque les decíamos cosas en maya y demás y pues lo digo es la actitud que teníamos como 13 años en esa época y les decíamos cosas y de hecho ellos como que son los que sintieron un poco de vergüenza por no saber hablar maya y yo le decía a esa persona: ojo han pasado 15 años nada más / ahora yo voy a la escuela de mi hermana y nadie habla / y mi hermana que sí habla este pues yo supongo que le da pena y como es la única que habla y todas sus amigas no hablan/ prefiere decir que no / cuando hace 15 años era todo al revés o sea era te daba vergüenza bueno a estos niños los que no hablaban maya / ahora / hace 15 años nada más / es muy poco el tiempo / o sea toda la gente bueno todos los alumnos de la telesecundaria hablan español y la que se siente avergonzada por ejemplo y que no es la única supongo que hay otras niñas como ella / prefieren decir que no hablan que las avergonzadas son ellas y han pasado 15 años entonces que vengan y que digan que no está en riesgo por supuesto que sí está/ hay una clara evidencia / y que si fueron 15 años / que va a pasar dentro de 15 años más sí claro que sí está en el riesgo

K: vale perfecto / gracias César por tu tiempo y por la entrevista

Lugar y fecha de entrevista: México D.F.; 13 de febrero de 2012

Nombre y apellido del entrevistado: **Iván Oropeza Bruno**

Género: Hombre Edad: 30 años

<ruido de fondo>

K: podrías presentarte un poquito / ¿cómo te llamas? / ¿cuántos años tienes? / ¿de dónde vienes? / ¿qué estudias? / ¿dónde trabajas?

I: sí / ahm/ bueno en español

K: sí sí <risas>

I: bueno Iván Oropeza Bruno soy hablante de la lengua mepá

K: mepá

I: mepá / mepá / bueno pero este académicamente bueno antiguamente se le conocía como tlapaneco

K: ajá

I: pero nosotros nos autonombramos como mepá [...] yo ahorita tengo treinta años soy egresado de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de la carrera de Lingüística /// ¿qué más?

K: y ¿de dónde vienes?

I: yo soy de bueno de Iliatenco de Guerrero

K: ¿por dónde queda eso?

I: queda en el estado de Guerrero en la región de montaña del estado de Guerrero / sí y / Iliatenco antiguamente pertenecía al municipio de Malinaltepec el municipio de Malinaltepec es / como el municipio donde se tiene más desarrollada la lengua mepá sí es muy conocido por allá como la región mepá

K: y a qué grupo de lenguas pertenece tu lengua?

I: mi lengua pertenece al grupo otomangue de la rama suptiaba tlapaneca sí de la familia otomangue la rama suptiaba

K: ¿suptiaba?

I: sí suptiaba si quieres te escribo

K: ajá vale

I: suptiaba ajá

K: vale bueno cuánto tiempo llevas aquí en el D.F.

I: en el D.F. llevo desde el año 2001

K: ajá

I: 2001 con viajes constantes a mi estado voy regularmente para 'llá

K: y ¿por qué viniste al D.F.?

I: poor / para estudiar la carrera o sea en un principio vinimos para trabajar o sea el trabajo // esteee aprovechando el trabajo pues aprovechamos también para estudiar la carrera

K: y entonces antes de venir aquí al distrito vivías en Guerrero

I: en Chilpancingo de Guerrero / en Chilpancingo de Guerrero estaba viviendo

K: ¿ya te has desplazado dentro de México además de venir al distrito o solo has vivido en tu pueblo o ciudad de origen y luego viniste al distrito o ha sido al principio?

I: sí / no primeramente mi lugar este de origen es muy chico estuve allá lamentablemente allá pues bueno no hay este no hay escuelas

<risas>

I: ponle pausa pues //

[interrupción de la grabación por saludar a un conocido]

<ruido de fondo>

K: ah vale

I: sí ee bueno no hay la educación es muuuy de nivel muy bajo los maestros pues no esss mentira ni nada de eso pero pues / es muy común que en México en las comunidades indígenas los profesores asistan a a impartir clases pues de cinco días acuden cuando bien nos va cuatro así bien bien o tres ¿no? a veces no van pero normalmente van tres días a la semana o sea / como los maestros a veces no pertenecen al pueblo se salen / afortunadamente a mí me tocó una escuela de nivel federal de sistema federal en donde no son bilingüe sino solo monolingüe en español // pero los maestros ya estaban arraigados allí pero en mi escuela no se permitía hablar la lengua mepá solo hablar en español

K: y ¿en tu pueblo solo hay primaria y secundaria ooo?

I: anteriormente solo había primaria y este y secundaria

K: ajá

I: sí // bueno de hecho donde yo crecí ahorita todavía no hay secundaria pues es la primaria es la Unión de las Peras ahí es donde me desarrollé bueno a la parte en Iatenco / sí estuve estudiando así como que divididos los dos pueblos pero de un pueblo y Iatenco sí cuenta con una secundaria contaba con secundaria y ya tenía incipientemente preparatoria en la Unión de las Peras no había no hasta la vez no hay secundaria no

K: ajá entonces para seguir estudiando tienes que salir

I: sí te tienes que desplazar

K: sí

<interrupción mesero>

I: te tienes que desplazar o sea bueno pues actualmente la educación secundaria es una necesidad muy grande que necesitan nuestros pueblos que todavía no hay que gobierno no satisface esta necesidad para

K: y ¿es complicado para las familias por ejemplo enviar a los niños a otro pueblo vecino para terminar la secundaria porque también supone un gasto? ¿no?

I: sí supone un gasto efectivamente supone un gasto pero mucha gente son poblaciones marginadas / muy marginadas pero queee ante las necesidades siempre tendrán a alguien que estudie en la escuela a alguien que tenga una profesión es la ilusión de de muchos de nosotros que // y de mis tíos y de toda la familia de la cultura en general de poder este sobresalir y que uno al menos de la familia tenga una licenciatura/ maestría pues ya es mucho pedir pero que tenga la licenciatura que tenga una carrera en la vida es lo que le llaman ellos y pues ante esto puessss /// poco pequeño ingreso que lo tienen lo destinan para que los hijos vayan a la escuela es un esfuerzo enorme pero lo hacen los familiares para que / acudamos los niños a la escuela

K: ¿y a ver cuántos niños normalmente hay por la familia en tu pueblo?

I: ehh por familia

K: ¿cuál es el promedio?

I: pues el promedio promedio sería cinco niños

K: ¿cinco niños?

I: cinco niños por familia sí // un promedio de cinco a seis niños

K: ajá vale

I: pero así haciendo un paréntesis aquí o sea // tal vez es distinta la mirada o sea cuantos más hijos tengas como que más bendiciones por qué porque los niños son los que te van a ayudar aaaa pues a limpiar la milpa a llevar las labores de casa no se ve como unnn pues como algo que uno tiene que cargarlo sino que uno está bendecido porque llega un niño y pues entre todos podemos hacer el trabajo // y el niño siempre mediano puessss es muy común en la cultura occidental que luego el niño de tres años se sienta el rechazo al que va a nacer // no aquí es diferente pues esto todos tanto se espera la llegada del nuevo para que justamente ahí

K: {para que ayude}

I: para que ayude y hay que cuidarlo mucho de chiquito pues los niños como que tienen una prioridad muy especial cuando son muy niños sí sí

K: es muy interesante sí y luego viniste aquí al distrito

I: no yo salí primeramente estudié mi educación primaria en esta escuela monolingüe en el español solamente

K: ¿y cuánto tiempo estuviste allí?

I: estuve siete años siete años ehm la educación primaria se hace seis años yo me la hice en siete porque me reprobaron un año sí

K: ajá

I: siete años sí me acuerdo que estaba en el tercero y me bajaron al segundo de primaria así fui siete años a la primaria y ante eso pues en la comunidad mi abuela // estee mi papá me dijo oye vete mejor a estudiar a Chilpancingo que es es la capital del estado de Guerrero es la capital / y este pues decía ahí vamos a ver te apoyamos ya veremos como lo hacemos pero te vamos a apoyar para que // estee

K: y ¿en Chilpancingo terminaste la secundaria?

I: la secundaria la secundaria la terminé en Chilpancingo

K: y ¿la prepa?

I: igualmente Chilpancingo la terminé

K: entonces / ¿cuántos años estuviste allí en total?

I: en Chilpancingo seis años // sí tres de la secundaria y tres de la prepa seis años

K: ajá vale y ¿durante todo este tiempo tus papás te estaban ayudando?

I: en la secundaria en la educación secundaria pero lo que la prepa ya fue estee muy difícil pero sí me apoyaban pero /// no al nivel que uno les tal vez pida ¿no? es mucha exigencia sí

K: ajá yyy

I: y ahí la prepa la tuve que hacer en el sistema abierto / trabajar y el apoyo de los padres el trabajo me pude sacar la prepa

K: ajá ¿y estabas trabajando durante el día o cómo?

I: sí durante el día estee trabajaba y los fines de semana estudiaba en la prepa abierta

K: ajá y ¿qué tipos de trabajo estabas haciendo?

I: primero trabajé estee en una librería así como cargador de libros // de santos como era la librería de artículos religiosos / ahí trabajaba pues vendiendo veladoras y todo lo que tenía que ver con la misma librería y los artículos religiosos / esto era su objetivo pues a eso me dediqué / ya después este me metí a una vidrería // como cortando vidrios paraaa casas para establecimientos bueno múltiples trabajos

K: y bueno al terminar la preparatoria ahm ¿viniste para el distrito?

I: para trabajar ajá para trabajar en el distrito federal

K: vale

I: vine a trabajar

K: digamos entonces que el primer propósito para venir al distrito fue más bien para trabajar ¿no?

I: no es buscar el estudio pero buscando estudio también es buscando a estudiar pero

K: y empezaste a estudiar inmediatamente o primero trabajaste

I: no primero trabajé una temporada / durante dos años trabajé ya después estudié la licenciatura

K: la licenciatura ajá y ¿cómo que decidiste estudiar lingüística?

I: lingüística me decidí estudiar porqueee // justamente nosotros somos muy discriminados por hablar una lengua indígena o sea es // muy discriminado y puesss lógico cuando yo salgo de la secundaria y me tomo salgo de mi pueblo para ir a la secundaria pues es muy malo que haya un indígena en el salón de clases es muy discriminado pues paso ocultando eso // no sabes que te va muy duro en la vida pues prefiero no decir que soy indígena porque sí digo que soy indígena pues me va a ir muy feo en este país lamentablemente

K: ajá

I: y esteee // llego aquí a la Ciudad de México / y esteee y veo que hay licenciatura en una lengua y que hay una carrera de lingüística y pues está // pues le encuentro como sentido al hecho de hablar una lengua / puess poder hacer algo con la lengua respecto

K: y ahora ¿en qué año estás?

I: ahorita ya terminé

K: ya terminaste

I: ya terminé estoy elaborando mi tesis

K: ¿de qué va a ir tu tesis es algo relacionado con tu lengua o?

I: es sí relacionado es fonología fonología segmental y tonal de la lengua mepá porque la lengua mepá es una lengua tonal / evidentemente que tienes que abordar algo en la lengua vas a abordar el tono por lo tanto creo pertinente pues empezar con lo básico de la lengua que es el análisis fonético-fonológico para segmental y tonal de la lengua mepá eso es como el tema de estudio

K: y ¿en tu lengua hay diccionarios o gramaticass hay alfabeto / se puede escribir?

I: se puede escribir

K: ¿o es más bien oral?

I: sí se puede escribir evidentemente es muy oral pero sí se puede escribir estee hay este academias hay comité de desarrollo de la lengua mepá que le ha dado un auge muy importante al auto-reconocimiento de nosotros y la valoración nos ha apoyado bastante desde el comité como que ha revivido pues el hecho de hablar una lengua al menos para nosotros en el estado de Guerrero

K: ajá

I: es por si reivindicación pues es estamos ahí también apoyando en lo que uno puede y yo soy maestro comunitario voy como en ese proceso ya sé algo voy y aunque sí sé que tengo que poner de mi dinero ahorita pero // a veces uno tiene que apoyar / entonces y eso es lo que hago ahorita lo dejé de hacer porque pues si me golpeó mucho mi economía de poder irme y también mentalmente y físicamente / de irme

todos los fines de semana viajar en la noches para ir a dar una clase pueess es se lleva mucho dinero es mejor ya dije que ya no tengo dinero y ya no lo voy a hacer sí pero ennn ese proceso estamos para apoyar siempre que se fortalezca nuestra lengua en la escritura ahorita estamos trabajando justo en los talleres que está llevando a cabo el INALI procesos de normalización de los sistemas de escritura

K: ajá

I: estamos apoyando para que las cuatro lenguas de mi estado pues cuenten con un sistema para // sistema de escritura para poder representar todo / y crear como // esta cultura pues de tradición escrita que evidentemente es nula en en en nuestros pueblos

K: y ¿cuál es tu papel en el INALI ahora mismo?

I: ahora mismo estoy en

K: ¿en qué estás trabajando?

I: me contrataron como el jefe de departamento de investigación léxica y fonológica

K: ajá

I: y estamos apoyando pues desde la parte lingüística pero más enfocada como en la parte fonética que en fonología apoyar la creación estos sistemas de escritura // sí en esto estamos

K: ahm vale entonces es tu proyecto principal ¿no?

I: ajá sí es que de hecho me ayudó mucho haber estudiado la carrera de lingüística y enfocarme más a a las cuestiones de sonidos de la lengua pues eso fue lo que me llamó la atención y eso es lo que estoy haciendo ahora sí

K: mira muy interesante / bueno / y ¿en tu pueblo de origen todavía tienes familia o familiares?

I: sí

K: tú eres el único que salió de la familia o // todos siguen allá?

I: no mi familia familia todos siguen allá

K: ajá

I: sí o sea // bueno mis papás bueno mis papás ahorita te digo que nos apoyan nos apoyaron y una hermana pues estudió una carrera y es química bióloga estudió y bueno es la más sobresaliente de nosotros los hermanos porque ella está trabajando ahorita en una escuela dando clases

K: ¿cuántos hermanos sois?

I: somos cinco

K: cinco

I: cinco hermanos sí la tercera pues apenas acaba de terminar también en Chilpancingo

K: ajá

I: la carrera de informática el que le sigue a ella el cuarto está saliendo conmigo este siempre me siguió / me siguió para acá ahí donde viva yo me iba siguiendo me iba siguiendo // bueno pues también trabajando

K: ¿él es lingüístico ooo..?

I: no el estudió en la UNAM

K: ah vale

I: este estudió // la ingeniería petroquímica quien sabe le gustó pero / pues adelante sí pero también trabajando él / trabajando y este ayudándonos todos y el último este se ganó ahorita una beca para Venezuela para ir a estudiar medicina pero medicina eh alternativa pues

K: ajá

I: es una carrera ya se va a estudiar

K: pero

I: con el fin de poder reproducir y a poder apoyar allá la comunidad bueno es ahorita si no cambia no eso es su idea de él ir ahorita de que quiere ir para el trabajo

comunitario // allá pero más en eso nos han inculcado mucho mis papás poder siempre de que no perder siempre nuestros lazos de la comunidad siempre estar

K: porque la idea es siempre volver a ayudar a la comunidad no de una u otra manera

I: sí siempre

K: aunque no estés viviendo ahí pero que puedas apoyar ¿no? la comunidad

I: exactamente sí pues sí a veces pertenecer a una comunidad ser parte de de un pueblo indígena pues a veces sale muy caro / bueno para la economía de uno que no tiene por qué porque tienes que apoyar paraaa la mayordomía del pueblo // la fiesta patronal bueno tantas cosas hay en el pueblo que tienes que estar mandando tu cooperación para que también salga bonito pero no lo haces no lo miras en este sentido pues gasto mucho no sino que uno siempre aporta pues a la comunidad

K: ajá

I: para que se fortalezca

K: ajá vale ¿y aquí en el D.F. vives con tu hermano más pequeño ooo?

I: sí vivo con mi hermano más pequeño

K: bueno yo me imagino que estáis viviendo ¿no? en una vivienda o piso alquilado ooo?

I: ajá exactamente

K: sí

I: un departamento alquilado

K: y bueno / ¿cuál fue tu ahm bueno ahora mismo estás trabajando jornada completa ooo..?

I: sí jornada completa sí son ocho horas

K: ocho horas vale ahhh o me imagino que lo que estás ganando aquí trabajando es suficiente para ti para vivir ooo ¿cómo es?

I: sí es suficiente sí es suficiente

K: ahm vale entonces trabajas como cuarenta horas semanales

I: ajá como cuarenta horas semanales sí

K: vale vale yyy ahm a ver ahora ya que estás trabajando y estás terminando la carrera ¿estás apoyando tú a tu familia les estás enviando dinero ooo..?

I: apoyamos siempre más bien a la comunidad

K: ajá ¿en qué sentido?

I: ¿en qué sentido? / pues mandando nuestra cooperación para las fiestas patronales para más bien / para las / bueno ¿por qué se manda nuestra cooperación? / bueno ¿para qué se hace tanta fiesta / no? porque bueno uno es nuestra cosmovisión que tiene porque en las fiestas se pide por / porque nosotros estemos bien // porque va una encargado el meso bueno meso es una palabra para nosotros de mepá que reza pues

K: ajá

I: él vaa justo a la montaña pedir para que nosotros / la familia o los hermanos porque nosotros nos vemos como hermanos todos los mepá / más si somos del pueblo todavía te te vinculas más y te enlazas más / pues para que nos vaya bien en la vida estemos como tranquilamente y una forma de agradecer el entorno en el cual estamos

K: vale

I: por eso pues tienes que mandar pues / dinero

K: ¿y es cómo qué?

I: pero no mandas dinero para alguien sino que más bien para las fiestas patronales

K: ajá para

I: y bueno para la familia / pues son comoo cuatro veces al año

K: ajá vale

I: y también bueno para la familia a veces mandas para que pues siempre hay una necesidad de que tú tienes que mandar para abuelita // para mamá // para es un accidente que tal vez le pasó a un familiar o un primo o cualquier cosa hay que mandar dinero sí

K: y a ver ¿tus papás qué nivel de de estudios tienen?

I: mi papá estudió como se llama maestría él estudió maestría pero no él no se tituló pero la estudió

K: ¿pero de qué?

I: maestría en educación // en educación y mi mamá pues es ella // pues es / terminó la bueno lo que lo llamaban antesss comoo prepa

K: ajá

I: prepa pero es tenía otro nombre antes y de ahí se incorporó como terminó la prepa ya la metieron a dar las clases

K: ajá vale

I: sí

K: ¿y tus papás ahora están trabajando ooo...?

I: sí ya es ahorita están jubilados están allá en la comunidad

K: y ¿qué estaaban trabajando como maestros o cómo?

I: como maestros / como maestros bilingües

K: ajá en la zona

I: en la zona ahí a veces separados pues casi siempre

K: ajá

I: pero ahí

K: ¿pero daban clases de lenguas ooo de todo?

I: de todo comoo maestros

K: ¿como de primaria?

I: ajá para primaria nada más que ellos tienen esa modalidad de ser bilingües // sí en la modalidad bilingüe

K: ajá muy bien / a ver entonces hmm ¿tú te consideras bilingüe no en la lengua mepá y..?

I: en español

K: ahmm en español hmm y tus hermanos igual / ¿cuál es el primer idioma que aprendiste?

I: mepá lamentablemente puess como a mis hermanos si les sacaron de la ¿cómo se llama? // de la comunidad más chicos los dos últimos ya no aprendieron la lengua bueno la más chica sí la volvió a aprender pero ya no como la lengua materna sino como la segunda lengua

K: {como la segunda lengua}

I: solo hay uno que no aprendió que es el que pues estudió ingeniería petroquímica

K: ajá

I: ajá

K: ¿yyy tús papas?

I: ellos son hablantes de los dos idiomas

K: de los dos ¿y su primer idioma también eraaa?

I: mepá

K: vale yyy en casa ¿cómo habláis en qué lengua?

I: ¿yo?

K: ¿sí en tu casa con tus papás?

I: ahí está chistoso porque con mi mamá hablo mepá y con mi papá hablo español y ante <inaudible>

K: ¿y con los abuelos por ejemplo?

I: con mis abuelos mepá porque ellos soon monolingües ellos no hablan español con ellos sí tenemos que comunicarnos en mepá

K: ¿y cómo se comunica por ejemplo este hermano tuyo que no habla la lengua mepá / cómo se comunica con los abuelos?

I: pues no tiene comunicación

K: alguien siempre traduce ¿no oo..?

I: sí alguien siempre traduce o le hace indicaciones de lo que tiene que hacer en el pueblo <risas> sí pero este no tiene interés de aprender pues porque más chicos vio la necesidad de aprender la lengua / lo discriminaban ahí mismo lo insultaban los niños pues lo insultaban // a él los niños de su edad

K: ajá

I: y pues como no entendía y vio que // pues siempre se burlaban de él dijo pues no voy a aprender y pues no aprendió ajá sí

K: hmm y a ver y en la comunidad entonces solo se habla mepá ¿no?

I: sí

K: vale y a ver / aquí cooon tus hermanos/ entre tus hermanos ¿qué lengua hablas más en español o más en mepá?

I: como vivo con el que solo habla español hablo español

K: ajá ¿y con el resto por ejemplo con tu hermana por ejemplo cuando la ves o cuando hablas con ella?

I: con mis hermanas con la que me sigue sí hablo de vez en cuando pero como // ella bueno // como ella ya es esteeee maestra y como que no quiere hablar lengua solo la utiliza para los contextos muy locales

K: ajá

I: muy restringidos comooo // pues en la familia nada más ooo nada más

K: entonces con tu mamá sigues hablando [mepá]

I: no con mi mamá sigo hablando sí sigo hablando

K: ¿y con los amigos?

I: con mis amigos bueno como aquí estoy en un contexto puro hablante español pues también puro español pero allá es puro mepá

K: ¿entonces allá cuando vas con tus amigos hablas solo mepá?

I: sí de hecho cuando ellos vienen para acá en el metro nos hablamos

K: ah sí

I: sí nos discriminan / bueno nos miran así chistosos ay gente que sí es grosera ¿no? pues te llega a proferir un insulto de ese

K: ¿y tú qué crees // en qué lengua te expresas mejor según tu opinión?

I: ahm en las dos // las dos

K: ¿y tienes alguna de las dos lenguas que prefieres o que te que te guste más?

I: me gusta más mepá / sí me gusta más

K: sí ¿por qué? ¿qué es lo que más te gusta de esta lengua?

I: pues en sí no sé si yo fuera posible yo hablaría mepá así como no sé / no sé me gusta expresarme sí es como muy bonita para pues para mí es muy bonita

K: ¿y crees que tienes algunos aspectos por ejemplo los de sentimientos ooo no sé alguna cosa que puedas expresar mejor en mepá que en español o no?

I: sí hay cosas más bonitas podemos expresar en mepá y hay otras cosas que no puedes o sea es más bonito el español porque por ejemplo ya como que sientes más / más culturales ¿no? // más de sentimiento a veces el español es más rico y te permite expresar pero hay cosas también igual en la lengua estee o sea las dos sí las dos

K: ajá

I: porque pues sí yo también aprendí o sea como en la escuela nos prohibían nos golpeaban por hablar mepá puesss aprendí muy bien español yo bueno digo eso que aprendí sí // siento que soy competente yo digo pues ajá

K: aha ahm entonces a ver ¿cuál es tu sentimiento crees que utilizas las dos lenguas por igual o que hay una lengua que prevalece ahora mismo?

I: prevalece más el español

K: ajá

I: por las mismas cuestiones no deee // prevalece más el español

K: ¿crees que es más bien por el entorno en el que vives o?

I: sí porque es un estatus pues el hecho de poder hablar español y hablarlo bien pues hablar bien el español es un estatus / que te permite acceder a otras cosas

K: ajá

I: o que si no hablas bien español pues /// este luego te pues estamos en una ciudad que marca mucho que discrimina mucho pues si no hablas bien el español pues te tachan y // se cierran un poco más las puertas

K: ajá

I: sí cuestiones de la lengua se reflejan mucho pues en español para los que hablamos alguna lengua // por ejemplo la nasalización no la gente dice canción pero el que habla una lengua tonal dice cancióó o algo así esas cosas pues luego significa quee no habla bien el español o bueno hay muchas cosas como a saber cuando alguien luego no habla bien español y es pues lo que luego te bloquea te impide pues

K: ajá y a ver ¿crees que sería necesario aprender una lengua indígena? /// ¿cómo ves esteee este asunto?

I: ¿aprender una lengua indígena? /// es que no sé la pregunta se me hace muy ambigua

K: bueno por ejemplo aaa bueno se habla mucho de la discriminación ¿no? muchos dicen que sobre todo del resto de los mexicanos que no hablan lenguas indígenas que

es más bien porque // porque no entienden ¿no? la cultura por etc // entonces ¿tú crees que sí sería obligatorio aprender una lengua indígena? ¿crees que esto..

I: por parte de los hablantes monolingües?

K: sí

I: pues la verdad nooo lo considero necesario además / sería como aprender una parte de una lengua hasta que ellos aprendan una lengua pues no lo considero necesario es simplemente lo que sí considero necesario es una educación más tolerante más incluyente en la cual pues te respeten a ti si hablas una lengua y si estás interesado pues adelante aprendes

K: ahm

I: que la aprendan pero sería más como que no lo sé idóneo pues que / en vez de aprender una lengua pues aprendieran pues no sé como clases de tolerancia yo que sé algo que que les permita pues reconocer // que pues somos un país diverso que como dijeras somos multicultural ¿no? plurilingüe eso sería muy bonito y nosotros pues estaríamos encantados de aprender la lengua o sea // pero ya nosotros poder pues hacer muchas cosas como por nuestra lengua como poder fortalecerla esto sería bueno bonito y a la par pues también el español porque ya lo sabemos

K: ¿y crees que podría también ayudarte si pudieras comunicarte en tu lengua por ejemplo con no sé con el gobierno con la administración en algunas cosas más oficiales o no?

I: ayudaría mucho ayudaría mucho // ayudaría mucho que en los gobiernos estuviera la gente supiera hablar tu lengua ayudaría bastante / porque pues lamentablemente en el país hay mucha muchaaa ehm /// mucha injusticia a base de eso de que no hay ningún traductor en tu lengua o alguien que hable tu lengua

K: ahm

I: pues el México sufre mucho de ese / ese problema en las cárceles hay gente que // por no hablar español están recluidos y no pueden expresarse y no cuentan con un traductor o con alguien quien les traduzca y simplemente como no saben que lengua

dicen pues ahí lo meten bueno a la cárcel // y ahí están y eso ayudaría mucho que hubiera gente // profesional indígena // en puestos como

K: ahm

I: importantes pues eso

K: ¿cómo un puente en la comunicación o algo así?

I: sí

K: vale a ver ¿cómo fue tu experiencia en la escuela porque túú fuiste a una escuela monolingüe en español tú llegaste a la escuela ya hablando español o solo entendías un poco cómo fue tuuu situación?

I: este / en la es bueno / en la comunidad es como te diré pues es mepá en la comunidad metieron una escuela pues crearon una escuela monolingüe / la escuela monolingüe puesss /// pues no te permite hablar este mepá sabiendo ellos que ahí en en en la comunidad se habla mepá en la escuela te dicen solo español // en el kínder ya ya había kínder allí en Iatenco y este también te enseñan solo hablar español las maestras sí sí

K: ajá

I: los abuelos bueno más bien mi abuela porque mi abuelo // siempre me habló en /// mepá mi abuela pues hacía ese intento de que yo aprendieraaa español // porque pues ella sabía de la necesidad de aprender el español porque y es la visión que tienen bueno casi la mayoría ¿no? de que sabiendo el español nos puede ir un poquito mejor se nos puede considerar para otras cosas por lo tanto pues te meten a aprender español en el kínder creo se reforzó por mi abuela y en la primaria pues // ahí eras castigado si hablabas mepá aunque lo hacíamos en la hora del recreo

K: ajá

I: o en las cuando íbamos al río a cortar mango o a cortar piña plátano que hay en el pueblo siempre era la lengua / pero sabíamos que entrando en la escuela pues en salones de clase solo era español y de hecho te castigaba el maestro si te veía hablando mepá nadie quería un golpe pues por tanto nos / pues no por tanto mejor hablamos español

K: pero digamos que fue un choque lingüístico para ti el primer año de laaa escuelaaa o no tanto entendías al maestro o no te enterabas de las cosas que decían

I: no pues para mí no fue un choque / como pues fue a la par

K: ajá

I: sí

K: ¿y tenías algunas dificultades?

I: sí creo que ahí sí las dificultades se reflejaban mucho en las

K: ajá qué tipo de dificultades tenías

I: tal vez la / pluralizar ¿no? ya las cuestiones más lingüísticas más sintácticas morfológicas pues sí se reflejaban a la hora de hablar el español

K: ajá y con escribir

I: con mis papás

K: por ejemplo

I: bueno yo no sé un ejemplo podría decir pues // dale de comer a los perro en vez de decir darle de comer a los perros yo decía darle de comer a los perro nada más en vez de decir perros yo decía perro no marcaba la pluralización porque en nuestra lengua no tenemos los marcadores de plural

K: ajá

I: ahorita bueno porque ya lo sé

K: ya lo sabes

I: ya lo sé pero en ese entonces pues justamente se burlaban mucho de uno porque uno luego no marcaba la pluralización o no sé qué tantos fenómenos lingüísticos y pues esos eran motivos de burlas de tus compañeros que ya sabían más español

K: ajá

I: yy bueno aprendiste pudiendo no y es un choque lingüístico que / vas teniendo

K: ajá

I: pero que después vas aprendiendo te sale y entra

K: y ahora por ejemplo a la hora de leer los textos entenderlos comprender tener que reproducir ¿tuviste problemas?

I: sí eso sí es un problema eso sí muchas cuestiones que incluso vienen /// ahí en unos textos que no entendías los términos para un niño tal vez de la educación de aquí de la ciudad uno del campo no tenía ciertos conceptos no sabía ni siquiera que era

K: ¿cómo por ejemplo qué?

I: pues muchas cosas ahorita ya de grande y ya me tocó ver uno como por ejemplo la fotosíntesis ¿no? pues venía la palabra fotosíntesis y sabrá dios que es eso decías pero cuando ya te lo explican en la lengua ya sabes que es ah pues eso dices

K: ajá

I: es ese fenómeno que pasa a las plantas

K:= y había por ejemplo =

I: y muchas cuestiones deee cómo estaba estructurada pues el mismo español cómo te enseñaban ehm por ejemplo sujeto verbo objeto del español no y eso lo a veces querías hacerlo con la lengua y pues no o el reflejo que tu traías de tu lengua por ejemplo tu lengua marca marca primero objetos digo verbo objeto sujeto el sujeto al último y eso así hablabas en español y eso pues no era así entonces hablas así no // el orden tradicional pues tienes esas cositas no pero eso es muy conflictivo eso hace que el aprendizaje sea muy pesado ahorita lo sabes y lo reflexionas pero eso se aplica mucho que uno pueda aprender y los niveles deee (aprendizaje) // pues sean bajos

K: ajá yyy bueno y tú como ves bueno según tu experiencia también y tu opinión personal ¿no? ¿qué piensas sobre el tratamiento que reciben lasss lenguas indígenas en las escuelas?

I: pues es / el tratamiento personal pues este / es que no hay una política lingüística en país vamos ahorita no hay una política lingüística real que permita que se fortalezcan las lenguas y tal vez ah pues es bonito tener un país con muchas lenguas

pero no hay / la política es ahorita desplazar y fortalecer al español el gobierno dice que está apoyando las lenguas indígenas y que apoya a los indígenas pero eso solo en el discurso

K: ajá

I: porque no hay una política efectiva real que que apoye pues este el fortalecimiento la revitalización o el desarrollo mismo de las lenguas indígenas no lo hay

K: porque prácticamente en la escuela no se ve no se dan clases ¿no?

I: no se dan clases los maestros que van ehm puesss dicen para el sistema bilingüe ¿no? pues vamos a apoyar la educación dice el gobierno yyy en la escuela tal vamos a mandar un maestro que hable dicha lengua por ejemplo mepá pero // los chavos que mandan no hablan la lengua // no hablan la lengua y eso repercute de que no les enseñan la lengua cómo va a enseñar la lengua si no la sabe

K: ajá

I: lo que fortalece la lengua es

K: porque no son los de la comunidad

I: no son de la comunidad porque el de la comunidad quiere termina la normal pero la verdad es que es muy difícil su educación por lo tanto saca promedios de ocho de siete bajos y el que saca buenas calificaciones en una normal federal es el niño de la ciudad ¿no? el joven de la ciudad que estee pues que tiene conceptos más claros por qué porque su formación desde chico fue diferente o sea hay mejores educaciones en la ciudad

K: ajá

I: por lo tanto pues ese saca una buena calificación y a ese le dan y le asignan la plaza como tiene un promedio y es el más alto le dan la plaza para que vaya a enseñar la lengua pero

K: pero no la habla

I: no la habla exacto sí

K: ahm vale

I: y eso no habla de cómo te diré de que los indígenas no sepan no sino que más bien el nivel de educación es muy pobre que van tres días los maestros a dar la clase o // o a veces no hay maestros ¿no? se complica la educación en la comunidad pues maestros son muy conflictivos pues es cierto no todos porque hay excelentes maestros en el país yo también tuve excelentes maestros pero o sea les dan la plaza // porque tú te ganas la plaza para ser maestro pero el problema es que tienes que ir a la punta de ese cerro a dar la clase y pues no pues no me voy a esperar seis meses de allá arriba para que me den la basificación (de obtener una plaza de base) y ya con la basificación ya no puedo venir a esta escuela de acá para qué voy a ir hasta allá si puedo estar acá y ¿qué haces para poder llegar a esta escuela? Te creas un pleito hasta arriba no sé a mí te te creas un problema con el tal hecho de que el sindicato te proteja yyy te dice pues está bien allá ya no te quieren pues te voy a reubicar dicen te voy a reubicar a una escuela o te reubicar a otra escuela bueno en otra montaña pero hacen lo mismo el chiste es que tú quieres llegar a la ciudad a la comodidad pues por lo tanto pues van quedando marginados esos / pues es la educación de

K: ah mira esto es interesante

I: porque el sindicato protege mucho a los maestros pues y está bien es un derecho que tienen pero hay muchos malos maestros que nada más quieren ganarse la plaza para después reubicarse y pues

K: sí se aprovechan <risas>

I: hacen hacen barbaridades medias así como recuerdo una vez un maestro que quemó las boletas electorales para crearse un conflicto en la comunidad y pues todo el mundo ahí correteando al maestro con la caja de boletas electorales para qué para tener un problema y pues reubicarlo no sé así es / es / es

K: es todo un mundo <risas>

I: es todo un mundo exacto sí así es

K: y ¿crees que por ejemplo si se ve / sidieran más clases de lenguas indígenas crees que esto cambiaría algo ooo no en las escuelas bilingües no?

I: a ciencia cierta no lo sé no lo sé pero puede ayudar a fortalecer a fortalecer mucho los procesos identitarios que tenemos en la comunidad / ayuda mucho que podamos aprender nuestra lengua pero no negamos que el español es también una lengua como una lengua franca que podemos utilizarlo /// pero es difícil

K: ¿y a ver en las comunidades vecinas a la tuya se habla la misma variedad del idioma o son diferentes que no se entienden y hay que utilizar el español no como lengua vernácula (franca)?

I: afortunadamente en mi comunidad se habla la misma variante

K: ajá

I: se habla la misma variante la inteligibilidad entre las variantes pues no es muy alta solo con una es pero esa una ya está casi extinta pues tampoco se parecían y ya quedan muy poquitos hablantes y solo gente grande ya no hay niños en esa variante / pero al menos de mi variante somos casi mayoritariamente plurilingües nos podemos entender convivimos con los hablantes de la lengua mixteca pero es interesante este proceso porque mis abuelos los mayores mi mamá ya no / mis abuelos mis tíos grandes sí eh hablaban dos lenguas o hablaban tres lenguas hablaban mixteco / náhua y bueno cuatro hablaban español hablaban su lengua mepá hablaban mixteco hablaban náhua y hablaban español y no tenían ningún conflicto así que no pues podían hablar estas cuatro lenguas

K: ajá

I: pero antee pues yaaa como con creación de medios de comunicación pues eso pues les vino afectar porque se hizo las carreteras esto partió ¿no? muchos pueblos y pues ya no se hizo necesario poder hablar estas otras lenguas del pueblo vecino

K: ajá

I: no fue necesario pues se fue perdiendo esa necesidad / y se quedó hablando solo la lengua mepá

K: y ¿cómo ves el futuro de tu lengua? porque ya nuevas generaciones cada vez menos ¿no? hablan las lenguas indígenas por discriminación ¿no? que hay

I: sí se está sufriendo un desplazamiento muuuu devastador

K: ¿crees que el español está ganando cada vez más terreno?

I: sí el español está ganando lamentablemente está ganando cada vez más el territorio sí // bueno ya y también la mucha tecnología ¿no? la tele pues ya la televisión allí está en las comunidades este todos los papeleos son en español // la Coca Cola hasta el Slim anda ya con telcel poniendo antenas y o sea ya hay señales de celular ya hay y luego ahorita los poblados pues como que grandes /// y pues eso repercute mucho en poca utilidad de la lengua mepá aunque va a tardar / está ganando terreno el español pero también nosotros estamos // creando ahí este trabajando muchos que uno aporte su granito de arena para fortalecer la lengua y en otros casos pues sí los vamos a perder pero en otros casos estamos ganando estamos fortaleciéndolo

K: ajá ¿cómo por ejemplo en cuales?

I: por ejemplo en las uniones ahí sí se habla más la lengua tal vez que somos el pueblo es pura familia somos hay puro mi mamá somos puro Bruno ahí en el pueblo pura familia pura familia y en ese contexto de mi pueblo por lo menos como somos pura familia pues siempre sí que nos comunicamos en la lengua y el poblado vecino que son frente pues hablan español pero la presencia de la lengua es muy fuerte

K: ajá

I: por qué porque también fortalecemos las actividades que hacemos maestros siempre están en torno a la lengua mepá

K: y las nuevas generaciones los niños pequeños ¿no? que ahora nacen que tienen cinco seis siete años

I: están hablando ahí sí ahí sí

K: sí

I: ahí sí pero en otras comunidades pues ya está muy avanzado este proceso de desplazamiento entienden la lengua pero ya no la hablan

K: ya no la hablan ajá

I: ya no la hablan sí

K: la tienen más bien como pasiva no

I: pasiva exactamente como pasiva y pues esto este como te diré pues en un futuro va a hacer que ahí en esa comunidad se pierda la lengua

K: y ahm a ver no sé ¿te acuerdas cómo fue tu primer día de trabajo cómo te sentiste sentiste algún tipo de discriminación?

I: ¿en la ciudad?

K: sí

I: más bien mi primer día de la escuela en la ciudad

K: ajá

I: Porque el trabajo pues fue cuando vine a estudiar en la secundaria fue muy fuerte // porque honestamente pues sí bajabas a la ciudad como vecina de mi pueblo y como casi todos hablamos ahí la discriminación era / es baja o bueno nunca lo veías más bien no había discriminación en Tlapa pues confluyen cuatro lenguas o tres lenguas y la discriminación pues no se da y en San <inaudible> que se habla mayoritariamente mixteco y mepá pues también pues no lo veías y si lo había pues no ahí mayoritariamente casi todos hablaban la lengua // pero por ejemplo en Chilpancingo no / en Chilpancingo sí es como que la capital del estado y ahí solo se habla español / y por tanto mi primer día de escuela ahí sí pues uno baja uno baja de la montaña yyy entra en la ciudad y / pues te reconocen que hablas una lengua luego luego y tal vez el color de piel tal vez y en eso me dijo puesss te presentas no y de dónde eres de tal lugar y blablabla y blablabla y tú hablas un dialecto porque así le dicen acá es un dialecto no ves por qué no negarlo ¿no? pues sí hablo tlapaneco dices pero bueno uno nunca piensa en la repercusión que va a tener el hecho de decir que habla uno un dialecto porque pues es más en la edad de secundaria los chavos son tremendos son tremendos / y pues para acabarla era mi primer mi primera clase de español de inglés de inglés uno y pues y maestro puesss ahí se agarró a ver lección uno vamos a empezar a ver qué conocimientos tienes sobre el inglés y yo pues mis conocimientos de inglés eran nulos bueno son nulos ¿no? y me pone a leer en inglés y pues yo lo leo pues tal cual como yo aprendí el español le leo tal cual empecé a leer tal cual porque yo nunca había visto inglés

K: ajá

I: o sea nunca lo había visto era mi primer contacto con inglés y pues lo empiezo leer como si leyera el español y pues no pues fue un motivo de burla y yo vi yo vi que era un tipo de burla y le dije al maestro ¡basta! no sí/ sigue leyendo sigue leyendo no te he dicho que pares pero pues era así como que me sentí mal ese día

K: ajá

I: pues todo el mundo se estaba riendo

K: sí

I: muy feo de mí y pues sí me sentí muy mal y pues a partir de ahí cuando fue mi primer clase y me identifiqué ¿de dónde eres? / mi primera clase la discriminación fue muy fuerte muy fuerte

K: y luego dejaste de de decir ¿no? que hablabas

I: no pues como ya lo sabían pues era muy // pues ya no había necesario que yo lo dijera más bien mis compañeros todos sabían que hablaba

K: y ¿qué opinas cómo fueron las actitudes de los profesores en la escuela ahhh hacia ti / o hacia tu conocimiento no de otra lengua?

I: no pues es muy fuerte es muy fuerte es los maestros como que te discriminan aún en México vienen a pues no sé / a no sentirte menos y sale por los labios de los maestros te discriminan precisamente por eso tenemos un país muy discriminador y también los maestros son los que producen todo esto / y los chavos así pues es muy fuerte la discriminación que pasa

K: y ¿has tenido has recibido algún tipo de de apoyo por parte de los maestros de la escuela ooo en general ahmm cuando tenías dificultades en la escuela ooo.. ?

I: no

K: ¿ningún tipo?

I: no ningún tipo de apoyo si estás al parejo que los demás te dicen no pues no

K: ¿no es que te prestaban por ejemplo más atención te explicaban más o te ayudaban?

I: no pues es ilógico que a ti te van enseñando que pues es como una bolita de nieve que va creciendo y crece mucho y no se puede parar porque / no puedes pues ser competente en ese nivel pues si tú traes un nivel muy bajo se te hace complicado

K: y bueno como tuviste varios trabajos ¿cómo eran las actitudes de tus compañeros del trabajo sabían que hablabas otro idioma o no se lo mencionabas?

I: ya no ya no sabían ya no como mi primer choque fue muy fuerte y eso ya no pues no conviene decir que lo hablo

K: ahm

I: sí no pues no ya no lo dije era muy fuerte es muy fuerte que pasa bueno en todo el país por ejemplo y pues ya uno no quiere volver a sentir eso esa sensación tan mala

K: ¿y un día cuando cuando tengas hijos les vas a enseñar?

I: sí les voy a enseñar

K: tu lengua

I: sí por supuesto sí

K: ¿sí?

I: sí

K: y les vas aaa apoyar para que

I: yo de hecho tengo una hija y yoo le enseño le enseño la lengua

K: ¿ah sí?

I: evidentemente ella va ahí a las clases del kínder pero como te diré es este suuu contexto ahorita yo bueno estoy trabajando // solo la veo tal vez bien el fin de semana pero yo le enseño la lengua

K: ajá porque su mamá

I: no habla

K: no es de la comunidad

I: es de aquí de la ciudad y pues eso yo pienso seguir / hacer yo sé que ya no va a ser hablante competente de la lengua pues este

K: ¿porque no tiene contacto diario?

I: no tiene contacto diario conmigo o sea está más tiempo en la escuela aquí en la ciudad no hay intención es solo español y pues no no no yo lo sé pues de antemano pero yo sigo ahí apoyando de hecho nos entendemos ya me entiende porque ya le digo ay [Belén // habla en mepá] vente vamos a comer todos yo le hablo trato de

K: y ¿cuántos años tiene?

I: tres años

K: ¿tres años?

I: tres años

K: entonces ya va ¿no? conociendo

I: sí sí ya va sí ya bueno no me habla ella pero me entiende muy bien o sea cómo te llamas o sea cuando va al pueblo le dicen cómo te llamas cuántos años tienes cómo se llama esto ven o sea si si si me entiende pero no puede

K: ajá y la llevas contigo a tu pueblo a tu comunidad

I: sí sí cada diciembre que vamos cada vacación o cada vez que se puede sí me la llevo

K: ajá

I: sí

K: y para que pueda comunicarse ¿no?

I: ajá sí sí

K: y ¿cuántas veces vas ahora al año a tu pueblo?

I: pues yo voy cada que puedo cada que puedo quiero ir yo estaría encantado si pudiera si estuviera cerca y cuando podría irme a diario eso estaría muy bien sí pero cada que puedo cada que hay una posibilidad voy a mi pueblo

K: ¿vas?

I: sí unas / sí unas cuatro veces al año sí

K: ajá y para las fiestas patronales ¿vas o?

I: ehh no para las fiestas mando mi cooperación mando siempre mi cooperación pero no puedo ir siempre por mismo trabajo no se puede sí sí

K: por el trabajo

I: sí no se puede pero sí cuando puedo pedir vacaciones voy unos días voy

K: y a ver ¿cuáles son tus expectativas en cuanto al futuro no sé cómo lo ves?

I: en cuanto a mi trabajo hago una investigación ahorita yyy / tal vez pues después ya no está difícil quiero ir a estudiar la maestría al extranjero quiero estudiar al extranjero

K: seguir estudiando

I: sí seguir estudiando

K: y seguirás trabajando en INALI o

I: no creo no creo

K: no?

I: no creo no

K: ¿por qué?

I: no te dan pues no te permiten pues esto que estudies y ya si te sales ya te saliste no

K: <risas>

I: no hay te dicen adiós sí pero sí quiero seguir estudiando porque pues bueno si quieres acceder a otras cosas tienes que tener una maestría

K: ajá

I: maestría más bien para poder

K: para poder

I: sí para poder yo quiero seguir preparando para poder pues este fortalecer el trabajo de mi lengua

K: y ¿un día piensas volver a tu comunidad ooo cuando termines los estudios ooo?

I: sí sí quiero volver a mi comunidad

K: y ¿en qué te gustaría trabajar?

I: de hecho yo estoy construyendo de mi casa aunque sé que es muy difícil porque por el trabajo y no lo trabajo yo y todo lo pagan por allá pero ooo pues pienso regresar sí y buscarme un trabajo de investigación que me permita estar allí

K: que te permita estar allá ¿no?

I: sí

K: ahm / y a ver aquí en el distrito ¿cómo te sientes? ¿has sentido algún tipo de de discriminación aquí? ¿o crees

I: sí

K: que es diferente que

I: bueno

K: en Chilpancingo?

I: no sé cómo decirlo pues aquí ojalá no lo vayas a publicar pero bueno en el Instituto mismo de las lenguas indígenas la discriminación antes era muy fuerte

K: ajá

I: antes era muy fuerte y aquí mismo y se supone que en el Instituto Nacional se supone que tiene que haber una apertura pues y antes era muy fuerte ahorita ya está muy tranquilo

K: pero en qué sentido era fuerte porque se supone ¿no? que trabajan con las lenguas indígenas ¿no?

I: sí

K: entonces no aceptaban a los hablantes oo

I: pues sí o la visión de que tienes del que el hablante es inferior a ti que una un hablante va a ser como va a ser como mi jefe pues como un indígena va a ser mi jefe ¿no? pues no que pasó pues por lo tanto pues discrimino o hace algo al indígena y se sale y yo no pensé que fueran capaz de decir esto sí pero yo creo que tenemos la misma capacidad pero eso no // como que dijeron aquí coloquialmente no les caía el veinte pues

K: ajá <risas>

I: pues sí

K: y además de esto durante los estudios durante la licenciatura

I: fíjate que fue eso así como que te digo que mi primer choque fue muy fuerte fue una experiencia muy fuerte y yo preferí evitar // evitar queee decir no pues hablo una lengua no porque pues si yo sé que con esto me voy a volver sentir eso pa' qué o sea sería muy tonto pues hacer lo mismo por lo tanto lo fui evitando o sea si era en ciertos contextos decía pues yo sé hablar una lengua o los maestros pero ya a ese nivel como están más formados en este campo de la investigación antropológica los maestros son // pues / es más bien ni lo ven como raro y se está bien es otra visión es otra visión como están más formados en este campo social pues ya que no les extraña tampoco pues que ni se sorprenden sí

K: ajá

I: y ni te dan que sensación que son mejor sino que pero eso te tratan como igualitario sí sí

K: y otra ¿tuviste otros compañeros de la carrera que también hablaban lenguas indígenas?

I: sí sí

K: ¿y sabes un poquito si tus experiencias son más o menos iguales habéis hablado entre vosotros oo..?

I: sí son muy similares o sea muy similares la la historia de la decendencia indígena / lógico / que si tú no aprendes bien el español te va peor / te va muy duro y ahí tuve muchos compañeros pues que buenooo poder de expresarse en español pues les cuesta más trabajo y eso repercute a la hora del estudio pues ehm por ejemplo la presentación del tema

K: ajá

I: la presentación del tema la exposición es pues les costaba más trabajo pues cuesta mucho eso es / bueno se van rezagando / saberlo que justamente pocos indígenas o sea muy pocos la verdad sobresalen por el hecho de español tienes que dominar bien el español o sea hay muchos indígenas así como profesionales pero son más bien porque ehm han aprendido bien español quien sabe como pero han aprendido bien el español sí

K: ajá y ¿tú qué piensas qué opinas cómo son / bueno qué te parecen las actitudes del resto de los mexicanos hacia los hablantes de las lenguas indígenas?

I: es fuerte es muy fuerte o sea es no lo digo yo lo dicen las estadísticas a ver si consigo una estadística ahí que te voy a pasar de la Dirección General de Bachilleratos

K: ajá

I: te la voy a conseguir hacen una encuesta para todo el bachillerato de todo el país o sea una encuesta enorme y casi el setenta por ciento discrimina a un indígena con quién no te gustaría compartir tu salón de clases / el setenta por ciento dijo un indígena y eso refleja un poco de lo que es la visión de este país pues es siempree negarte pues indígena es bonito siempre y cuando es el indígena antiguo no el México el país lo ocupa mucho para representar esteee país no lo bonito y cultural y tantas cosas pero solo el indígena que ya murió pero el vivo no / el vivo es discriminado es el indígena muerto sirve mucho para el país pero el vivo no / conviene morirnos y que te levanten tu estatua yo creo para que sí <risas>

K: y ahm a ver bueno hmm para ti tú ¿como entiendes el concepto de integración en una sociedad o en la sociedad mexicana qué es para ti integración en una sociedad?

I: integración en la sociedad mexicana es es dejar atrás todo tu tu riqueza todo tu legado y ser parte de esta cultura no o sea tener la misma visión que los / o sea que tienen lo cualquiera visión mayoritariamente de la sociedad mexicana dejar atrás / tu todo tu saber tu lengua todo es abandonarte para progresos y / inserción o lo que justo mencionaste no es poder traer todo lo que conoces todo lo que sabes eso no

K: es dejarlo al lado

I: dejarlo todo y ser parte ser como el otro // si no ser como tú eres sino ser como el otro

K: yyy ¿tú te sientes integrado en la sociedad?

I: sí sí sí me siento integrado

K: pero ¿crees que es más bien por el idioma porque hablas español?

I: por el idioma

K: español

I: por el idioma ajá por el idioma es que me siento integrado pero te ven y pues no como somos todos morenos

K: todos morenos

I: todos somos morenos pues nadie te dice que eres indígena no y aparte ya hablas español pues ya

K: ajá pero te sientes que formas parte de la cultura o ¿no?

I: sí // formo parte // sí también de hecho de ser moreno pues es parte de este país y eso que una minoritaria son pues una pequeña minoría que son claros no la mayoría somos así pero esa minoría fue como queee este pone que este ahora sí pues pone las reglas como en la televisión que tantas cosas que / como tienes que ser y los mismos anuncios de que tienes que ser güerito de ojos claros pues eso es como te diré es muy bien visto ahora casarte con una güerita y todo esto pues ya no ya le hiciste

K: ¿esto es prestigio no?

I: ya esto es prestigio sí pues sí

K: porque se ve como algo bonito ¿no? y guapos porque si eres güero eres guapo ahm

I: sí si eres güero eres guapo y pues a viceversa no la güerita pues ya como anda con ese desde la visión de sus cuates como anda con ese pues no es como nosotros así

K: ajá

I: pero así nos regimos de que en la sociedad de que pues así es tienes que mucho individualismo individualismo / individualismo de ser güero de tener mucho dinero de tener un buen trabajo una buena casa un ferrari yo que sé y tantas cosas y ser exitoso pues pero no sé si sea particularmente para la cultura mexicana o particularmente para la cultura occidental como así en general no sé pues es eso es pensar mucho en el individualismo ¿no?

K: en lo material ¿no?

I: en lo material en pero siempre individualmente no tener yo yo yo yo soy exitoso porque tengo tantas cosas materiales

K: ¿y en tu cultura no es así?

I: pues se está asemejando ya está adquiriendo estos rasgos que uno en el pueblo tiene una casota no pues ya le está yendo bien y aunque eso no era así antes y bueno todos los cerros comunidades pues // no se ve así de esta manera o sea si pedimos vamos a pedirle aaa al cerro al cerro para que todo nos vaya bien pensamos como una comunidad de resolver un problemaaa siempre como en común pues entre varios no de hecho mismo en la primaria justo en los primeros años como se refleja en los niños cuando deja una tarea el maestro los niños siempre quieren hacerlo en equipo y el maestro así no es que no entienden ahora sí que no entienden niños eso se tiene que hacer se lo pedí de manera individual nunca les dije que lo hicieran en equipo / se va el maestro al baño o a la dirección y regresa y todos otra vez los niños en equipos yyy pues piensan no pues esteee // pero la visión del niño es que si en el campo va a cortar café va traer leña va por el agua va a cazar pescado va a traer mangos pues todo va a hacer en equipo uno se fija uno se sube todo es alguien cumple siempre una función no para resolver un problema por qué porque así también lo aprenden de los grandes/ porque el grande pues tienen que hacer la casa

de de ciertoo amigo que se casó de cierto hermano que se casó pues entre todos hay que ayudarle o se van a casar en el pueblo oye pues todos tienen que ponerle algo/ es como psicológico se lo va reproduciendo o sea es bonito porque lo va reproduciendo/ sí no se lo tienen que decir va viendo que todos hacen en el equipo // y lógico que cuando le ponen un problema en el salón de clase quiere hacer en equipo

K: ajá

I: yyy bueno tiene mucho esto pues de poder hacer las cosas como por el bien común pero se está perdiendo justo por esto por tantas invasiones y tantas cosas que ya

K: ¿existe radio o programas de radio por ejemplo programas de tele en tu lengua?

I: no no hay no hay / hay una radio la radio la voz de la montaña la radio de la voz de la montaña que ha ayudado mucho mucho aunque pues está teniendo programas hay más pros que contras más pros que contras pero eso ayuda es una radio que transmite en mixteco náhua y español / y a cada uno le da su espacio

K: ajá a ver y en tu comunidad tu dirías que tu comunidad está alfabetizada es decir queee todos saben escribir leer

I: no no no todos no no todos están alfabetizados hay mucho todavía analfabetismo por eso pues por eso también justo la lengua está muy fuerte

K: ajá

I: pues como no ha habido la necesidad de español aunque sí que es necesario porque luego llegan los médicos y a saber que quieren no tiene que haber un traductor que sabe el español para saber que quieren

K: ajá

I: para llegar y traducir

K: para ver que quiere el médico ¿no?

I: que quiere el médico sí

K: a ver y ¿crees que si no hubieras aprendido español no te hubieras integrado en la sociedad?

I: no pues sí que me hubieran discriminado siempre sería menos de hecho si yo no me hubiera salido estudiar lo mismo por iniciativa propia y el apoyo de mis papás yo creo que estaría en el campo ahorita pues cortando café pues casado con siete hijos yo creo <risas> sí sí sí quien sabe sería otro mi destino pues si yo no me hubiera salido y de hecho de mi generación

K: ajá

I: de de dee primaria pues somos muy pocos no de hecho de mi familia por parte de mi // mamá pues sí es un orgullo pues decir que a menos ya dos tienen una licenciatura tres digamos y eso se ve muy bien pues porque sí sí

K: y por ejemplo el resto de tus compañeros de de la generación ¿no?

I: ¿de primaria?

K: sí ¿qué pasó con ellos?

I: pues muchos este son campesinos el que no se salió a la ciudad se salió a una ciudad más pequeña pues son profesionistas pero bueno dos tal vez conmigo seremos tres yyy peroooo ellos ya pues son los de que niegan la lengua por qué porque salieron a la ciudad y les // y como vivieron esta discriminación muy fuerte pues no ven necesario hablar la lengua y por lo tanto reproducen a sus hijos que no aprendan la lengua son los que en el pueblo quieren que les hablen en español por qué porque fueron discriminados y

K: y ¿también cuando van al pueblo hablan español?

I: ¿ellos?

K: sí

I: no pues ya ellos ya no solo hablan español mira yo también hablaría solo español si no hubiera estudiado lingüística yo yo yo estaría a favor de que saber español yo creo

K: ajá

I: si no hubiera visto la riqueza de la lingüística que me permitió este yo creo que sería igual pues estaría como viendo solo español por qué porque es fuerte pues

cuando ves que como que en este campo social de la cuestión como intercultural y ves que las lenguas pues tienen su valor pues // pues sí

K: vale perfecto creo que ya te he preguntado todo lo que quería

I: sí

K: pues gracias

Lugar y fecha de entrevista: Escuela Nacional de Antropología e Historia/ México D.F.; 15 de febrero de 2012

Nombre y apellido del entrevistado: **Karla Cruz**

Género: Mujer Edad: 21

K: bueno / a ver meee podrías decir un poquito sobreee ti / ¿cómo te llamas? / ¿cuántos años tienes? / ¿qué es lo que haces?

C: este me llamo Carla / digo mi nombre completo

K: ajá / sí

C: Karla Roxana Cruz Gómez eh yo soy de Chiapas de originaria de un pueblo Tzeltal que se llama Oxchuc

K: ajá

C: tengo 21 años y llevo aquí en el D.F. viviendo cuatro años

K: vahm ale y ahora mismo estás ¿estudiando/ trabajando?

C: estoy estudiando cuando este cuando veo que se me da como oportunidad de trabajar trabajo y // me bueno / empecé a trabajar aquí en el D.F. een en industria de telemarketing / no sé si // sí de telefonista y de eso me dedicaba a trabajar cuando tengo tiempo no sé cuando a veces un mes antes de que se termine el semestre ya se empiezan a relajar las clases trabajo a veces no voy en vacaciones a Chiapas y me quedo trabajando aquí en el D.F.

K: vale y estudias aquí en la ENAH

C: si así es

K: lingüística

C: estoy aquí en la ENAH estudiando lingüística y voy a empezar el cuarto semestre

K: ahm // vale y a ver y de lenguas ¿qué qué hablas?

C: este en sí pues el español / creo que lo domino más que el tzeltal

K: ahm

C: porque ya de muy pequeña empecé a recibir mucha influencia del español / entonces este yo ya no lo puedo reproducir tanto pero en sí /// tzeltal también y tengo no sé / ehm comprensión de lectura y escribir en inglés

K: ahm ahm // vale y a ver antes de venir al D.F. ¿dónde vivías?

C: antes de llegar aquí al D.F. estuve viviendo en San Cristóbal // en San Cristóbal estuve viviendo cuatro años / cinco años estee / porquee empecé la secundaria en Oxchuc pero a mitad de la secundaria me fui a San Cristóbal que es una ciudad al lado del pueblo está como a cuarenta minutos de Oxchuc

K: porque tú originariamente eres dee

C: de Oxchuc

K: vale vale // bueno entonces / además dee esto ¿te has desplazado a otras partes de México o a otros países?

C: no estee pues solo paseando pero así estando mucho tiempo en el lugar no // solo he vivido en Chiapas y aquí en el D.F.

K: ahm vale y bueno entonces aquí ya llevas cuatro años

C: ahm

K: ¿y por qué decidiste venir aquí?

C: por la escuela / porque bueno es muy larga la historia por la cual este me quedé aquí en el D.F. sí quería estudiar aquí en una universidad de aquí del D.F. perooo este / yo estaba muy interesada en aprender muy bien el inglés entonces tuve un contacto que vivía en Michigan bueno la conocí en San Cristóbal y me dijo que su tía pues necesitaba una niñera / y estee y ahí ya estaba la oportunidad de que yo me fuera aaa los Estados Unidos entonces empezamos a meter los papeles eso era como antes/ como un semestre antes de que terminara la prepa yy / ya metimos los documentos en embajada y dijeron que nos esperaríamos para ver si la solicitud se aceptaba // y ya este al final de cuentas no se aceptó la solicitud porque tuvieron muchas estee solicitudes de este tipo es un acuerdo de que alguien te solicite

directamente a ti pero tienes que pedir permiso en la embajada y ya no me aprobaron la solicitud yyy /// decidí quedarme aquí en el D.F. porque no tenía universidad y ya dije pues que me iba a quedar aquí en el D.F. y no iba estudiar un año / pero mientras tanto durante ese año iba a trabajar y sí estuve trabajando pero después de que pasó el año quería estudiar pero hice los exámenes en la UNAM pues no los pasé y descansé dos años más / aquí en el D.F.

K: ahm vale y ahm otra cosa que quería preguntarte vale / ¿entonces tú la preparatoria y la secundaria las terminaste en San Cristóbal?

C: en Chiapas sí

K: ahm entonces al llegar aquí ya tenías como dieciocho / diecinueve años

C: diecisiete

K: y ¿con quién vivías?

C: con mis hermanas tengo / vivía con tres hermanas aquí

K: ajá ¿y laas tres están aquí no?

C: ahorita ya solo quedan dos yyy una se regresó a Chiapas

K: ajá ¿actualmente estás trabajando?

C: no ahorita no

K: ¿no? ¿ya no?

C: no

K: vale yyy bueno ¿tus papás te apoyan económicamente mientras estás estudiando o algunos familiares tuyos?

C: sí

K: o ¿cuándo trabajas te apoyas tu misma? / ¿cómo cómo es?

C: ese / pues dependo completamente de mis papás ellos pagan la renta me dan dinero para comida para pagar luz teléfono

K: ajá

C: entonces sí este si a veces trabajo es como para ir a conciertos comprarme ropa cosas así hacer cosas hacer más cosas porque en sí el dinero que me dan es un poco restringido como solo para comida para pagar renta y para

K: ¿para pagar gastos?

C: ajá exactamente

K: vale ahm bueno / entonces pero me imagino que una vez cuando termines los estudios o algo / ¿les vas a ir ayudando tú a tus papás o vas a ir enviando dinero o a tu comunidad o algo?

C: ajá pues ehm el pueblo bueno el pueblo de donde yo soy es grande es tendrá bueno / así como relacionado con los pueblos de aquí de México tiene como aproximadamente como cuarenta mil habitantes no es tan pequeño el pueblo por lo tanto pues ya se dedicaban a varias actividades el comercio estee no sé también hay // actividades agrícolas ¿no? entonces estee tanto así que apoyara a mi comunidad yo no lo veo de esa forma sino que trabajar por mí y si puedo hacer algo por mi por la gente ahora sí que por la gente pues lo haría como no sé este al lado de Oxchuc hay comunidades donde sí hay gente un poco marginada entonces pues sí me gustaría ayudar a esa gente como así algún tipo de proyectos relacionados con la lingüística como enseñarles a leer en su lengua como para que tengan las mejores oportunidades de empleo cuando sean grandes cosas así de este tipo y pues mis papás noo / pues no lo veo de esa forma porque ellos tienen una este un empleo estable entonces por ellos no hay problema

K: vale y ¿cómo te sientes aquí en el D.F.?

C: me gusta estee de hecho estuve viviendo en Oxchuc los primeros años hasta los trece / doce / más o menos / hasta los doce pero antes de eso viajábamos mucho a San Cristóbal que es como una ciudad entonces pues ahí encuentras de todo cines / este centros comerciales / estee // la bueno / para ir a pasear hay más lugares entonces como que sí sí me ha gustado siempre este tipo de vida donde hay movimiento donde el día se te va muy rápido y hay muchas cosas que hacer como por ejemplo encuentras estos lugares en donde hacer ejercicio / jugar al

basketbaaall o eventos culturales / música / cine / cosas de ese tipo/ entonces yo me he acomodado muy bien aquí en el D.F. y no he tenido problemas

K: ahm y a la hora de instalarte y adaptarte ¿no has tenido ningún tipo de problemas ooo?

C: no este pues como yo vine ehm cuando mis hermanas ya se estaban ya estaban aquí entonces llegué y ya estaban en la casa siempre hemos rentado siempre hemos rentado y estaba la casa entonces como yo vine pues necesitábamos un espacio más grande lo único que hacemos es por ejemplo es no sé si llamarlo problema o tipo de movimiento que hacemos es si la casa ya no nos gusta si ya no nos sentimos cómodas pues buscamos una casa mejor o a una casa diferente / tenemos que ver nosotras cómo hacer la mudanza/ cómo empacar las cosas y movernos pero como no nunca me ha pasado algo tan complicado como

K: y con los propietarios nunca tuviste ningún tipo de problemas o con los dueños / no sé que no querían alquilarles o cosas así

C: {ajá} no este bueno cuando yo vine aquí al D.F. llegué una casa muy chiquita muy pequeña porque solo vivían dos hermanas entonces este ya de repente a caso vinimos las otras dos porque Diana empezó pues justamente este año la universidad y pero esos señores sí eran como muy esteee muy ávaros muy codos como si de repente faltabas dos días de la renta y ya te cobraban de más o que como era una casa que rentábamos que incluía todo ya así la renta incluye agua / gas y teléfono como vieron que nos venimos para 'ca y nos quedábamos ahí nos aumentaron la renta entonces nos movimos y nos fuimos a una casa pues de ahí diferente y no los señores son muy muuuy buenas personas/ son muy humildes y nos han tratado muy bien ya son viejitos son señores de la tercera edad pero no nunca hemos tenido problemas con ellos / al contrario

K: qué bien ¿y a ver cuántas veces vas a la ciudad de donde eres al año

C: ahm

K: ¿viajas mucho?

C: no casi no esteee pues antes de que empezara la escuela solo iba una vez al año es decir durante dos años atrás no bueno hace // durante los dos primeros años que

estuve aquí eeh iba solo una vez porque me acostumbré mucho aquí y me gustaba además como eeh sí regresaba a Oxchuc estee noo // no he encontrado una actividad con cual yo entretenerme y el día se me hacía larguísimo o si no me levantaba tarde y me dormía tarde y así era mi vida entonces se me hacía como muy miserable <risas> y prefería quedarme aquí a trabajar porque pues en realidad el trabajo de telefonista como que se ha acomodado mucho a mí porque está tranquilo estás allí esperando llamadas y darle la información a los clientes si tienen dudas y es un trabajo que solo te ocupa la mitad del día y lo demás lo tienes libre no sé si quieres ir a correr hacer estee no sé a ir al cine a ver a tus amigos pues ya tienes tiempo de hacer eso // entonces ya después como empecé a estudiar aquí en la ENAH pues ya empecé a bajarme más en cada vacaciones / en diciembre en abril y en vacaciones de verano

K: ajá ¿y te quedas como una semana dos semanas?

C: estee dependiendo por ejemplo en vacaciones de abril como son quince días me quedo los quince días eeen vacaciones de diciembre por ejemplo estas que acaban de pasar estuve mes y medio / me fui en diciembre / el veintitrés de diciembre y regresé en el treinta de enero y en las vacaciones de de verano he estado ahí los dos meses porque nos dan tantos meses de vacaciones aquí

K: ahm y a ver bueno en tu bueno en tu ciudad hay algunas fiestas patronales o algunas fiestas típicas que se celebran

C: ahm hay una muy importante que es en diciembre que es de Santo Tomás que se supone que es el patrón del pueblo no sé si estás informada sobre los patronos del pueblo Santo Tomás es el patrón del pueblo pero no sé mucho de la historia de Oxchuc pero esa fiesta está mucho más relacionada a los mestizos / Oxchuc se creó estee los principios de Oxchuc fue un pueblo mestizo y ya después vinieron los indígenas y los despojaron y a los mestizos se refugiaron en Ocoingo que es una ciudad e igual que está cerca o si no otros se fueron a San Cristóbal y otros se fueron a Comitán y ya loos este mestizos muy pobres que no tenían donde más acomodarse ya se quedaron en el pueblo entonces esa costumbre sí es muy mestiza de hecho cuando se hace esta fiesta que es en diciembre regresan como los mestizos que se fueron a vivir a otros lados y si pues es así diferente pueblo por la gente que llega pero hay otra fiesta que no estoy segurísima de la fecha // este va dando más o menos con la fiesta de Santo Tomás que le llaman el Ikalajau el Ikalajau es como

una deidad que tienen los indígenas que supuestamente vive en una cueva que está cerca de una carretera que pasa por Oxchuc yyy ahí pues es muy diferente porque hay rezos hay unos de tres días y borracheras a diferencia de la fiesta mestiza de que entran a la iglesia rezan al Santo y afuera en la plaza está el gran escenario porque se va a presentar un grupo no sé y ese esa es una fiesta muy importante del pueblo el Ikalajau o la fiesta de Santo Tomás y ya después de ello pues hay fiestas así chiquitas no sé igual de santos como de María Auxiliadoora o del Cristo no sé qué

K: ajá ¿y tú participas en alguna de estas fiestas o ya no? / ¿participabas antes mientras vivías allá?

C: no nunca he participado porqueee son fiestas muy relacionadas aal catolicismo y mi familia siempre ha sido como cristiana evangélica entonces siempre noos apartamos de este tipo de fiestas

K: ahm vale ¿y has participado en alguna asociación o no sé algún grupo de apoyo a la población indígena de tu zona oo..?

C: no / no / no nunca he

K: ¿pero los proyectos que mencionaste te interesaría quieres dirigirlos a este tipo de población oo?

C: sí / sí lo que te comenté hace rato / sí me gustaría porque yo creo que es importante como acercarme más es como a veces mucha ironía dentro de mí hay como mucha confusión pero aparte es como acercarme más porque en realidad crecí como muy ajena de las fiestas de lo que en realidad es la gente del pueblo y esteee pues nació en Oxchuc pero crecí en San Cristóbal mi abuela vive como aaa veinte minutos de Oxchuc y pues casi no la visitábamos y mi abuela no habla el español solo habla el tzeltal yyy pues era como un motivo para ir a visitarla no para que no perdiera mi lengua materna pero pues aún así y tal vez es por eso me gustaría retomarlo y seguir pues no tanto de que hay ¡qué viva! la cultura porque ya bueno donde estamos viviendo pues está como muy contaminado o no no contaminado pero ya tiene mucha influencia de otro tipo de cultura pero sí como recordar y o bueno si tengo una sobrina o tengo o un día tengo un hijo o algo / que se acuerde de donde vinimos y que estén conscientes de sus raíces

K: a ver / ¿en tu familia cuántos sois?

C: somos nueve somos cinco mujeres y cuatro hombres

K: ahm vale y a ver ¿dónde vive tu familia?

C: mi familia a ver tengooo // esteee tres hermanos que viven en San Cristóbal: Sandra / Raúl y Rogelio / tengo una hermana que vive en Oxchuc donde viven mis papás / tengo a un hermano que está viviendo en Michoacán en Zamora / estamos aquí tres que son Elisabet / Diana y yo y tengo un hermano que está viviendo en Inglaterra

K: ahm y ¿qué nivel de estudios tienen tus hermanos?

C: esteee / pues Raúl tiene la solo se quedó con la preparatoria / Sandra hizo la maestría

K: ¿maestría en qué?

C: en lingüística indoamericana en el CIESAS / estee Rogelio tiene la maestría la hizo en educación indígena la hizo en la Universidad Pedagógica Nacional / después sigue Ángel él terminó la Licenciatura en la enseñanza del inglés como segunda lengua / luego sigue Claudia y ella se quedó con la prepa / ahorita está estudiando / está estudiando lengua y cultura pero pues no sabemos si termina la licenciatura <risas> porque ya sería la tercera que empieza y no termina <risas> entonces decimos ojalá y lo termine / ella está estudiando lengua y cultura / esteee Elisabet está haciendo la maestría en / bioquímica / Heriberto también está haciendo la maestría en Historia y Janet está estudiando la licenciatura en enfermería y yo que también estoy en la licenciatura de lingüística

K: hmm ¿y tus hermanos están trabajando ooo los que todavía estudian solo estudian ooo ya trabajan o cómo es?

C: pues esteee los tres más grandes que son Rogelio / Raúl y Sandra ya están trabajando / esteee los tres son profesores / Rogelio es el profesor de la Universidad de la Universidad Intercultural de Chiapas / también Sandra y Raúl es profesor deee primaria

K: ajá

C: y ya Claudia es esteee solo está estudiando ella es madre soltera entonces este recibe el dinero por parte del papá de la niña y ella con eso vive con eso viven las dos y por eso está estudiando entonces ella solo estudia yyy Ángel que vive en Inglaterra está trabajando esteee trabaja en un café no sé a qué se dedica a lo que estudió trabaja en un café

K: ¿y por qué se fue a Inglaterra?

C: porque se casó se casó con una inglesa y tuvieron un hijo y ya decidieron irse a vivir para allá

K: {para allá} ajá y bueno y tus papás están trabajando ¿qué nivel de estudios tienen?

C: esteee mi mamá ya es jubilada y mi papá sigue trabajando mi mamá terminó la prepa y mi papá tuvo la licenciatura trunca / ellos son profesores entonces bueno mi mamá era profesora y ahorita ya está jubilada y el único que está trabajando es mi papá

K: y ¿dónde enseñaban?

C: eeen las comunidades indígenas este por ejemplo la zona selva de Chiapas antes era muy / para el acceso era muy complicado entonces / bueno tu empezabas como el profesor en no sé / creo que en los años setenta ochenta más o menos / te mandaban en esas zonas porqueee te ponían como a prueba para ver siii te gustaba te quedabas y además después / no sé cinco años / pues te cambiaban a otras zonas entonces mis dos papás empezaron trabajando en la selva con gente que hablaba tzeltal pero esteee pero sí ya nos cuentan sus complicaciones que tenían / y mi mamá dice que por poco iba renunciar porque no le gustaba para nada la avioneta decía que era así como un infierno viajar en avioneta y ya le dijo al coordinador que si la cambiaba o renunciaba porque ya no iba a regresar a este lugar pues sí la cambiaron ya después de esto empezaron a moverse mucho por las comunidades de Oxchuc por ejemplo Retiro / Quistorjá ehm no sé Tzunoy / Ochinco / Lelenchin / los ranchos estoo son comunidades que están cerca de Oxchuc son comunidades de cómo cinco mil tres mil habitantes máximo

K: ahm vale y enseñaban como ehm en una primaria

C: ajá

K: ooo?

C: sí era bueno son profesores de primaria y pues enseñarle lo básico a los alumnos leer / escribir porqueee Chiapas es uno de los estados que sufre como en mayor grado de analfabetismo y eeen un nivel como de quinto o cuarto de primaria ya deberías de leer ya deberías de escribir y se encuentran con alumnos de que no saben leer ni escribir por lo mismo porque les mandan libros en español pero su lengua materna es el tzeltal además de que tienen que aprender a leer tienen que aprender la lengua entonces por eso no aprendían a leer en primero o en segundo año como debería de ser y ellos pues sí eso hacen estee enseñarles lo básico a los alumnos

K: ¿y tus abuelos?

C: ellos son campesinos estee siempre se dedicaron al campo a sembrar maíz cosechar frijool eeh // y sus y la cocina de ellos pues es muy tradicional usan leña para cocinar no usan nada de estufas ni gas yyy el agua por ejemplo antes tenían que este cargarla / cargarla así como en recipientes como de de un manantial a casa / ahorita ya cambió porque ya pues tienen agua potable y cosas así pero ellos siempre se dedicaron a la // son campesinos a la agricultura a sembrar y cosechar

K: ¿y saben leer y escribir tus abuelos?

C: no / mis abuelos no saben leer ni escribir

K: ¿nunca fueron a la escuela o empezaron pero no la terminaron?

C: no nunca fueron a la escuela / nunca fueron a la escuela

K: vale / a ver y en tu casa ¿qué lenguas se se hablan?

C: se hablan el tzeltal y el español estee porque por ejemplo mis papás pues siempre crecieron con la lengua tzeltal mi papá creo que aprendió a hablar español a mi edad a los veintiún años / a los veinte / mi mamá aprendió español un poco más joven entonces por lo tanto combinan su vocabulario hablan un rato en tzeltal un rato en español al rato solo hablan en tzeltal o al rato solo están hablando en español

K: pero tú crees que digamos ahm uno u otro idioma lo tienen mejor que..

C: sí este el tzeltal este el tzeltal lo hablan muy bien

K: ¿crees que lo hablan mejor que el español?

C: {que el español} sí porque a veces no hacen bien sus flexiones como en los verbos o a veces no hacen bien la combinación de femenino o masculino entonces este sí desde luego que hablan mucho mejor el tzeltal

K: ¿y tú con ellos en qué lengua hablas?

C: en español y a veces en el tzeltal ehm a mí me cuesta mucho reproducir el tzeltal pero por lo mismo me gustaría / más bien tengo que aprender hablarlo así al cien por ciento / bueno ya no lo puedo hablar a cien por ciento pero sí / me gustaría hablarlo como más fluido así como lo platican ellos por lo tanto si me esfuerzo mucho bueno me esfuerzo o platico en tzeltal cuando voy allá a Chiapas cuando voy a verlos

K: ¿y tu primera lengua que aprendiste cuál era?

C: fue el español

K: el español ahm entonces ¿tus papás te siempre hablaron en español o como era?

C: en tzeltal y en español pero más me hablaron en español pero sí siempre era así combinado hablaban un ratito en tzeltal un ratito en español a veces hacían sus oraciones mitad español mitad tzeltal

K: ahm y ¿con tus hermanos? ¿cómo te comunicas con ellos?

C: en español

K: ¿solo en español?

C: sí solo en español

K: y ¿entre vosotros habláis solo en español?

C: exactamente / es que por ejemplo los últimos seis ya no aprendimos tanto el tzeltal pero los tres primeros sí / los tres primeros sí fue su lengua materna el tzeltal entonces ellos tres siempre bueno cuando ya como estamos creciendo ya no estamos muy seguidos juntos pero cuando los frecuento o nos juntamos ellos tres hablan en tzeltal entre ellos sí ellos sí hablan en tzeltal

K: ¿pero con el resto en español?

C: {en español} sí sí porque es muy raro que uno de ellos me hable en tzeltal todos me hablan en español

K: ¿sí?

C: sí

K: ¿y con tus abuelos?

C: esteee pues ellos platican y les entiendo muy bien cuando platican y si me preguntan algo pues ya tengo que empezar a estructurar mi oración pero generalmente estee ellos hablan en tzeltal y yo a veces respondo en español

K: y ehm a ver bueno ¿y tus papás saben leer y escribir en tzeltal?

C: ahm sí sí

K: ¿y cómo lo aprendieron?

C: porque ellosss estuvieron trabajando para el magisterio pero bilingüe que era enseñar a niños de tu lengua / entonces tuvieron que aprender a leer y escribir el tzeltal porque ellos daban clases en las escuelas bilingües donde los niños eran hablantes de del tzeltal pero tenías que enseñar español

K: ¿y tú sabes escribir y leer en tzeltal ooo?

C: hmmm sí sí

K: ¿y cómo lo aprendiste?

C: por la escuela porque yo fui en ese tipo de escuela bilingüe supuestamente y entonces allí nos enseñaron de primero hasta el sexto a leer y escribir en tzeltal

K: ajá y a ver ¿ahora tienes hijos o todavía no?

C: no todavía no

K: ¿y un día cuando tengas hijos les vas a enseñar el tzeltal o no?

C: sí sí estee me gustaría mucho que lo aprendieran pero creo que como que si no estás en el ambiente te lo pierdes fácilmente porque no practicas la lengua pero si algún día tengo hijos sí me gustaría que aprendieran el tzeltal

K: y no sé / ¿qué opinas por qué por ejemplo tus papás a los primeros tres hijos les hablaron en tzeltal y luego lo dejaron no un poco?

C: yo creo que por la discriminación que hay o // que había en ese entonces // eehh pues a los primeros se les enseñó porque fue la decisión de mis papás pero por ejemplo con mi hermano el más grande nos llevamos veinte años él ahorita tiene cuarenta y pues cuando yo nací ya era una persona como de mi edad yyy yo creo que él influenció mucho también con los últimos seis porque les decía a mis papás que no nos enseñaran el tzeltal porque no nos iba servir de nada o que no íbamos a hablar bien el español y se podían burlar de nosotros en la escuela y por eso mis papás nos empezaron a hablar solo en español

K: ¿pero él ahora está trabajando con la lengua tzeltal ooo no?

C: de hecho sí // este él trabaja en la escuela intercultural de Chiapas entonces por lo tanto se encuentra con alumnos de ahora sí de todo el estado que hablan tzotzil / tzeltal y tojolabal y de alguna forma debe de trabajar este tipo de asuntos con sus alumnos sí él está trabajando también no se ha distanciado tanto de las lenguas indígenas

K: ¿y pero crees que él por ejemplo a sus hijos les enseñó primero el español

C: no de hecho no / este él está casado con una chica de Estados Unidos y pues a sus dos hijos su lengua materna es el inglés de hecho hablan el español / este con el tono inglés y pues sus hijos no están aprendiendo el tzeltal / tiene uno que otro vocabulario pero así de cosas de aguacate de [en tzeltal] que es chile pero sus hijos ya no hablan el tzeltal

K: vale a ver y entonces ¿tú fuiste a una escuelaaa bilingüe no?

C: ajá

K: y bueno me puedes describir un poquito como fue la escuela si pudiste hablar aaallá en la lengua indígena no en tzeltal ooo como fueron las clases...

C: pues / las clases siempre eran en español y yo creo que fue por eso queee adquirí más el español que el tzeltal porque en casa también era el español y en la escuela español y sin embargo entre mis compañeros siempre era la comunicación en tzeltal

y este de alguna forma había como una división de grupos dentro del salón a pesar de que todos éramos indígenas y que íbamos a una escuela bilingüe como que sí estábamos los que éramos hijos de maestro y los que no éramos los hijos del maestro entonces y como que sí cerrábamos el círculo yo lo veo así y la mayoría de mis amigos pues eran igual hijos de maestro y a los hijos de campesinos pues igual a parte o sea sí les hablabas no los discriminabas tampoco pero no había como esa relación tan tan sólida como con los hijos de maestro y pues entre hijos del maestro solo nos comunicábamos en español / mientras los niños de este hijos de campesinos ellos solo se comunicaban en tzeltal entonces sí había una combinación de de de lenguas dentro del salón pero era como de los que sólo hablaban español pero sí entendían el tzeltal pero no querían hablar tzeltal y los que este entendían el español y solo hablaban el tzeltal

K: ahm ¿pero con otro grupo hablaste en tzeltal?

C: en tzeltal no nunca hablé en tzeltal como tal así fluidamente / platicar no / pero este por ejemplo cuando quería platicar con una compañera que solo hablaba tzeltal pues ya me acercaba y le preguntaba que [habla en tzeltal] ooo [habla en tzeltal] o cosas así les decía cómo estás / ya viniste y ya pero eran las pláticas muy muy ligeras

K: ahm ahm vale y ahm ¿te recuerdas de tu te acuerdas de tu primera experiencia de la escuela? ¿cómo fue?

C: sí me acuerdo este / de hecho en la escuela donde estudié mi papá era el director entonces esta escuela primaria también tenía un kínder en ese entonces aquí en México no era obligatorio el kínder era opcional pero / y yo no quería ir yyy empezó el ciclo escolar pasó agosto / septiembre y creo que fue hasta en octubre donde me dijeron ya tienes que ir les dije no no quiero ir y me iba a la escuela pero solo me quedaba en la oficina de mi papá y estaba ahí con él y jugaba y cosas así y recuerdo bien un día que le dije que es que mi papá siempre ha sido muy cariñoso si le pedía algo me lo compraba ooo así casi de hecho nunca nos golpeó porque en Oxchuc o no sé si en las culturas indígenas en general se acostumbra como a pegarle a los niños si no hacen caso si no obedecen o si se portan mal y él nunca nos pegó entonces este recuerdo ese día que le dije quiero una paleta y me dice no y hice mi berrinche le digo quiero mi paleta y me dice no no te la voy a comprar hasta que no

vayas al kínder y digo no no quiero ir al kínder y recuerdo que ese día dijo ah pues tienes que ir hoy mismo y me agarró me sacó de de la dirección y me llevó al salón de clases y aquí te vas a quedar y le digo no no yo estaba llorando llorando y me agarraba de su pie así de que no me dejes no me dejes pero pues los niños ya estaban muy relacionados porque creo que llevaban dos o tres meses ya viéndose y de repente me ven a mí todo el mundo me quedaba viendo así más porque entré llorando y me arrastraba en el piso porque no me quería quedar yyy le decía no me dejes no me dejes por favor no me dejes y lloraba lloraba y ya se fue mi papá y cerraron la puerta y ya ese va a ser tu maestro ya vas a hacerle caso y ya me dejó con él y así pues este me sentí muy muy es que muy no es mi ambiente no así nueva y qué hago ¿no? y solo recuerdo que me senté y ya todos los niños me quedaban viendo pero después de un rato se olvidaron de mí y ya mi maestro vino y me dijo vas a hacer esto y ya me puso hacer dibujos en una hoja y ya después todo el día fue la felicidad porque después del pintar nos soltaban unas cosotas que eran de plástico y teníamos para armar los edificios y estas cosas así y ya con eso empezábamos a jugar y ya fue muy divertido la escuela y ya esa fue mi experiencia deee del primer día de clases en el kínder

K: pero a ver ¿durante todas las clases y en la enseñanza toda la comunicación era básicamente en español no?

C: ahm sí

K: ¿el maestro enseñaba todo en español?

C: sí en español

K: ¿y cómo aprendiste entonces leer y escribir en tzeltal?

C: escribir esto fue la parte de la primaria / porque de hecho nos mandan libros de (patzilcol) así le dicen donde viene el tzeltal entonces de hecho eee en nuestra boleta

K: ¿tú primero aprendiste a leer y escribir en español?

C: ajá sí primero aprendí a leer o no sé si fue a la par porque nunca me di cuenta en qué momento aprendía leer esteee tzeltal y en qué momento aprendí leer y escribir el español / eh porqueee pues me di cuenta cuando ya salí de la primaria de que llevé seis años tzeltal y en los seis años de hecho aparece en la boleta la lengua indígena y

tu calificación y tienes el examen donde tienes que escribir el nombre de las cosas o leer textos y responder preguntas

K: ajá

C: entonces en sí nunca me di cuenta en qué momento pero lo más seguro es que primero aprendí a leer y escribir en español y posteriormente el tzeltal

K: ahm vale y ¿de tu experiencia escolar que recuerdos tienes?

C: de mi experiencia escolar en la primaria ehhh // pues era como me gustaba mucho la escuela mucho de antes muy matada y era así hacer tareas si no tenía diez ya era como así la muerte / entonces recuerdo que me gustaba mucho participar en las actividades escolares como en el concurso de escolta en el concurso de poesía de hecho estuve en el concurso de canto entonces sí esteee recuerdo mucho eso yyy mis profesores/ mis profesores que tuve de hecho durante la primaria que son seis años todos mis profesores fueron hombres y me llevé muy bien con ellos

K: ¿y notaste alguna diferencia en la escuela entre San Cristóbal yyy Oxchuc?

C: {Oxchuc} sí este de hecho cuando llegué a San Cristóbal me sentía muy cómo te puedo decir // muy en desconfianza y no segura

K: ajá

C: porque además San Cristóbal tiene la fama de ser una ciudad muy racista o antes tenía esta fama de ser una ciudad muy racista y sí te encuentras con mestizos así yyy como con mucha idea de que pinches indios no y si te llega a hacer menos entonces eso sí se siente feo perooo por ejemplo cuando llegué a estudiar la secundaria en San Cristóbal que fue igual a la mitad pues igual todos se conocían y yo llegué el primer día con muchos miedos / el primer miedo de que no conozco a la gente y ¿cómo me voy acercar a gente que ya tiene que ya se conoce y yo soy la nueva? yyy dos era esteee pues son mestizos ¿cómo me van a tratar/ cómo me van a ver a mí como indígena? era otro miedo y el otro pues este el simple hecho de estar estudiando en una ciudad que ehmm la mentalidad de un joven de una ciudad con la de uno del pueblo es completamente diferente // perooo el primer día de clases en la secundaria fue agradable porque más bien ellos se acercaron a mí eran las chicas / de que recuerdo que salí al recreo y salí a desayunar y desayuné sola y fue muy incómodo

fue un recreo más largo de mi vida y ya se acercaron las chicas y me dijeron y / ¿cómo te llamas? / y les dije Karla / ¿y de dónde vienes? / de Oxchuc / ahm y ya esteee / como que esas niñas tenían una líder en su grupito ¿no? y me dice Carolina se llama esa chica / y me dice / ¿y te gustaría juntarte con nosotras? / y le digo sí / y ya me empecé a juntar con ellas y ya pues el segundo día como que ya hubiera estado antes con ellas porque pues no viví ehhh ningún tipo de racismo con ellas / me trataban muy bien como que si fuera/ como que no hubiera llegado de ninguna otra parte igual que con todos del salón / pero vi el cambio pero esto fue porque estudié en una escuela de las orillas de San Cristóbal porque si hubiera llegado a una escuela que estuviera en el centro de la ciudad comoo como en la del estado así se llama la escuela del estado El yo creo que sí hubiera sufrido como otro tipo de tratos por esa gente porque yo empecé a sentir ese tipo deee no de rechazo pero como de diferencia en la prepa porquee pues ya encuentras a la gente que estudiaron en esa secundaria y los de otras secundarias ya se juntan y empiezan a ser muy marcadas sus divisiones y sí se ve rápido por ejemplo los que tienen como los muy mestizos pues se juntan con los muy mestizos y los que son así entre mestizos y los indígenas se están entre mestizos e indígenas y ya los que vienen con los rasgos muy marcados pues ya se quedan y creo que si te empiezas a juntar con esa gente porque te empiezas a identificar con tu grupo no / y pues San Cristóbal es una ciudad de este tipo de que empiezas a hacer grupos / grupos y grupos y pues ya que un grupo se diferencia del otro pero no todos somos iguales no hay problema / y sí esteee empecé a así como empecé a notar que a mí me molestaban mucho me juntaba con tres chicas que eran mestizas bueno cuatro mestizas de San Cristóbal y otra que no que sus papás eran indígenas pero ella siempre vivió en la ciudad y yo / entonces yo como que apenas había venido del pueblo pero sí sentí comoo un trato diferente conmigo estee por parte del // resto del grupo a pesar de que o sea me juntaba con ellas a ellas les trataban diferente que a mí tampoco me maltrataban o que hay que me gritaban pero era así como diferente como como así siendo muy exagerada como que me veían casi salvaje no de que en las ciudades están acostumbrados de que hola y se saludan en la mejilla a mí nunca me saludaron así mis compañeros entonces estee uno que otro sí pero no todos pero sí lo sentí como con tres o cuatro compañeros que no me saludaban así nunca / o que no me hablaban bien y me molestaban más en la prepa pues hay un chingo de gente que te molesta o te jala del cabello o te raya el cuaderno sí se llevaban así de pesados pero a veces sentía que conmigo hacían la diferencia y a

veces me molestaban de más / entonces por eso a veces yo no me incluía como en los juegos porque sabía que podría ser yo la más perjudicada y pues ya decía oye no me molestes o cosas así por lo tanto yo también me portaba más agresiva con ellos

K: ajá

C: como estando siempre a la defensiva

K: ¿y crees que fue más bien por los rasgos físicos que tienes quee o por la lengua / idioma que hablas?

C: yo creo que más por los dos yo digo que los dos factores influyeron más por los rasgos físicos / pero por la lengua también un poco porque como en la casa se habla el tzeltal y el español a veces me confundió y digo esto o esto como cuál // como a veces este digo / si las casas va en plural el adjetivo también tiene que ir en plural y cosas así entonces a veces como que mi lengua no era tan fluida el español pero por lo mismo porque sentía mucha inseguridad dentro de ese ambiente porque cuando estuve en Oxchuc nunca me pregunté eso me sentía como en confianza y platicaba no sé si mi español se escuchaba diferente pero cuando llegué a San Cristóbal sí y sí yo creo que sí una parte mínima por parte de la lengua pero más por mis rasgos físicos

K: y a ver durantee bueno durante tu experiencia escolar ¿cuáles fueron las actitudes de los maestros? ¿notaste la diferencia en cómo te trataban o cómo se te dirigían? / entre primaria / secundaria y luego la prepa

C: no / este siempre fue la misma siempre fue la misma para todo el salón / y pues empiezas a ver como la diferencia en el trato si tú ya te acercas al profesor y empiezas a platicar más con él y pues ya te empiezan tratar con más confianza pero así en general nunca estee sentí como tipo ehh de discriminación por parte de algún profesor

K: ¿no sentiste nada diferente?

C: no / no al contrario cuando llegué a la secundaria en San Cristóbal me trataban muy bien porque // como que sí hay pues este como que no está en su ambiente hay que tratarla bien pero no tan marcado ¿no? bueno entonces como que sí este

K: eran como más sensibles ¿no?

C: ajá exactamente así de que y ¿cómo te has sentido aquí y qué haces en las tardes? y ¿te tratan bien tus compañeros? y si no te tratan bien tus compañeros dime y vamos a hablar con ellos entonces sí en la secundaria sí me trataron muy bien ahm

K: vale y has tenido algún tipo de dificultades en las escuelas en la escuela debido a las interferencias...

C: ¿de la lengua?

K: ¿lingüísticas sí que tenías?

C: no / no nunca nunca nunca

K: y a ver en en la escuela todo el mundo sabía que tú hablabas también

C: {tzeltal}

K: {tzeltal}

C: no / no solo la gente que se acercaba a platicar conmigo así y hablas tzeltal o / es la clásica pregunta en San Cristóbal y hablas algún dialecto y le digo sí tzeltal ah y cómo es y pues como cuando estás en la secundaria o en la prepa lo primero que te preguntan son las groserías y cómo se dice esta grosería y que no sé que y si le quiero insultar a alguien cómo se dice / entonces no creo que todos se hayan enterado de que yo hablaba este el tzeltal no sé si se dieron cuenta eeen alguna oración o que tenía como el acento tzeltal / no sé pero sí yo creo que muy poca gente estee así a ciencia cierta sabía que yo hablaba tzeltal porque se acercaban o y yo me acercaba a ellos y ya platicábamos

K: ajá entonces también se puede decir que digamos de de una manera tuviste la ayuda deee tus maestros o por parte de la escuela a la hora de integrarte ¿no? aaa las clases

C: sí este en la secundaria cuando ya me fui a San Cristóbal /// sí porque por ejemplo el profesor de la Educación Física este pues fue él que volvió a presentarme con todo el grupo no su compañera viene de aquí y pues ya va a ser su nueva compañera y va a ser uno como nosotros y así // pero tanto así como de que a ver vente para acá

siéntate a ver qué problemas tienes así como que enfocados específicamente en mí no siempre fue muy general el trato pero sí sentía el apoyo por parte de ellos porque decían este si no me entiendes así en las primeras semanas de clase si no me entiendes o piensas que no has visto esto pregúntame para que te pueda dar como una idea no te voy a poder explicar todo porque sería atrasar a todo el grupo pero si te puedo dar una idea dime si no le entiendes

K: ahm

C: y así fue durante las primeras semanas de clases pero ya después no ya después fue igual

K: ¿ya te integraste no incorporaste y ya no hacía falta?

C: ahm

K: vale yyy a ver actualmente qué dirías ¿cuándo hablas tzeltal y cuándo hablas español o con quién hablas en qué idioma?

C: ajá este pues / hablo el tzeltal así como con mis abuelos con mis abuelos / porque no hay ninguna otra forma de comunicarme / y algunas veces con mis papás / entreee mi hermana Diana / bueno de hecho ahorita estoy viviendo solo con ella / este pues a veces tratamos hablarnos en tzeltal / perooo estamos muy acostumbradas con el español / entonces es raro que hablemos en tzeltal / es una que otra oración [habla en tzeltal] es quieres comer y solo así sí sí quiero o [habla en tzeltal] ya te vas sí ya me voy y son oracionsitas y cositas pero así nos hablamos pero una plática así fluida con ella no entonces esteee con mis papás y con mis abuelos hablo el tzeltal con mis papás hablo también el español y pues con mis hermanos hablo en español con todos yyy

K: ¿y con tus amigos?

C: también con mis amigos en español

K: en español ¿no tienes amigos con los que hablaaar

C: ¿tzeltal?

K: ¿en tzeltal?

C: no / porque igual ellos crecieron influenciados con el español y solo hablan el español / pero ahm la mayoría de mis amigos hablan sí mucho mejor el tzeltal que yo

K: ahm y en el trabajo solo el español

C: ajá sí

K: ¿nunca tuviste algún tipo de trabajo donde podías el tzeltal?

C: ¿el tzeltal? no solo el español

K: solo en español

C: sí

K: ajá ¿y en qué lengua te expresas mejor?

C: en el español sí

K: ¿pero hay alguna que otra lengua que prefieres / de las dos?

C: de las dos no eeh me gustaría perfeccionar mi inglés porque sí esteee /// eeh no sé // es como bonito ver una película sin leer los subtítulos y escuchar como habla en esteee el actor o escuchar música en inglés y entenderla / entonces sí me gustaría aprender el inglés y últimamente ya es como por obligación a aprender a leer el francés porque a veces tenemos textos o hay referencias en francés que no están traducidas

K: ajá

C: entonces por eso

K: ¿pero entre el español y el tzeltal ahm hay alguno de los dos que prefieres o?

C: no / no / mientras puedo hablar en español hablo en español y si puedo hablar en tzeltal hablo en tzeltal no no hay ninguna preferencia

K: ¿no tienes ninguna preferencia por uno u otro?

C: no

K: vale y aah otra cosa y ¿hay alguna lengua en la cual te sientes más cómoda?

C: en el español sí porqueee en el tzeltal / este es así como mucha presión para formular mi oración / y como va aquí y sale como que voy muy forzado / entonces se me hace mucho más ligero hablar

K: ¿es más esfuerzo?

C: ajá para reproducir el tzeltal

K: vale yyy a ver ¿cuál es tu opinión tú crees que hoy en día es necesario aprender una una lengua Indígena?

C: no es necesario no es tampoco obligatorio pero poder para que te identifiques con algo para que no se pierda todo este conocimiento de de toda una lengua esteee vale la pena conservarla vale la pena conservarlo porque // es una lengua que si se perdiera por completo dirías dentro deee de veinte años y quiénes son los tzeltales y cómo fue el tzeltal o qué bonito hubiera sido hablar tzeltal entonces por esa parte para mí sí vale la pena preservar el tzeltal yyy si lo puedo hacer por ejemplo con mis sobrinas porque eso es lo que estamos haciendo tengo este una sobrina que tiene tres años y le hablamos en puro tzeltal porque el español lo tiene y mientras tanto pues que tenga el tzeltal en la casa // sí porque // te sientes parte de un grupo te sientes parte de ello porque si te dicen eres tzeltal sí y lo hablas no entonces no <risas> entonces no y esteee

K: ¿es como parte de tu identidad no?

C: exactamente sí es parte de tu cultura si el español se puede tener ahí como bueno si viene un español y dice pues soy español y hablo español y por qué no un tzeltal hacerlo es su lengua y más ahorita porque hay literatura tzeltal hay poesía tzeltal claro que se puede y sí / es por identidad porque ya si lo vemos por la parte laboral y de crecimiento // no podría no tendría tanto tanta utilidad la lengua indígena

K: ajá

C: perooo para lo demás que es este para poder identificarte para poder platicar con por ejemplo tus abuelos que no supieron hablar nunca español o para platicar con gente que ya es vieja y que te puede contar historias del pueblo de las comunidades pues sí disfrutas la lengua tu lengua materna

K: y no sé / ¿te gustaría por ejemplo poder comunicarte con lasss autoridades een tzeltal?

C: sí

K: cuando vas a tu pueblo a tu ciudad..

C: sí desde luego / sí / porque además estee el tzeltal tiene su propio léxico o / hay cosas que no puedes interpretar o puedes traducir en español y este siento que la plática con la gente grande en tzeltal se disfruta más / porque le ponen el tono le ponen el sazón a su plática y pues con las autoridades claro / porque además ya en el pueblo si no hablas el tzeltal como que ya no eres respetado pero mientras hables el tzeltal y te presentes ante el secretario o el síndico municipal hablando en tzeltal / porque necesitas algo sí te atienden pero si te presentas en español te dicen ah pues ahorita vemos

K: <risas> y a ver además deee las circunstancias que describiste de de tu experiencia escolar había algún otro momento en tu vida ooo en el trabajo o vida así diaria cuando te sentiste discriminada ooo tuviste alguna experiencia de discriminación?

C: no porque / esteee hmm durante toda la prepa y la secundaria estaba en un club de atletismo entonces igual era otro grupo / en donde estaba de lunes a sábado y estaba tres dos horas con ellos y ahí pues tuve el trato igual / nunca sufrí la discriminación pero sí se marcaba mucho como los círculos de esas son mis amigas y buscate tus amigas tú

K: ajá

C: así podía yo incluirme con ellas o ellos pero yo no más me sentía incómoda entonces prefería juntarme con gente este como más humilde pero yo creo que eso no tiene nada que ver con lo indígena o no indígena yo creo que es más como por el carácter de ellos de que ay yo y que no sé qué y yo soy más que tú

K: ajá

C: y además de eso estuve yendo a las clases de inglés dos años y en ese grupo no al contrario era así como como eran grupos pequeños de ocho alumnos como máximo no era así el compañerismo era total y no había ninguna marca ni nada

K: ¿y en el trabajo había algunos momentos o algunas situaciones que te hacían sentir discriminada ooo diferente ¿no? del resto de tus compañeros?

C: no al contrario porque empecé a trabajar aquí en el D.F. nunca trabajé en Chiapas / entonces lo primero que me preguntaban cuando yo hablaba era de dónde eres y le digo de Chiapas y me decían sí porque tu acento es muy diferente porque supuestamente los del sur hablamos muuuy calmadooo y los de acá hablan bien rapidísimo y le digo esteee ¿por qué? / es que tu acento se escucha diferente a y de qué parte de Chiapas eres siempre así siempre eran las conversaciones / no que de Oxchuc y hablas alguna lengua indígena sí ¿cuál? el tzeltal ¿en serio? o sea cuando decía que sí hablaba una lengua indígena o que venía de un pueblo indígena era como en serio era como muy muy interesante entonces

K: ¿algo positivo?

C: ajá entonces aquí fue todo lo contrario todo lo contrario de que eres de Chiapas ¡qué bonito! me gustaría ir / o algún día me gustaría hablar alguna lengua indígena y así / entonces aquí el trato con la gente del trabajo fue muy bonito fue muy agradable y // hasta me sentí como más en mi ambiente aquí que en San Cristóbal estando en el propio estado

K: ajá entonces tú dirías que aquí en el distrito tuviste buenas experiencias

C: ajá exactamente nunca he sufrido de discriminación y no sé / no sé / si es porque con la gente con la que convivo o nunca me he encontrado con ciertos tipos de contextos / porque estaba platicando con un compañero norteño que ahorita ya no está aquí en la ENAH y él me dijo que cuando vino aquí al D.F. sí recibió mucho discriminación / pero no sé si es como porque es del norte / porque los del norte la gente del norte es la que tiene más dinero la que tiene como más esteee // más influencias culturales más actividades / no sé si fue por eso / porque además él no es indígena / pero me dijo que él aquí en el D.F. había sufrido mucha discriminación y a mí me impresionó / porque le digo estás loco / es todo lo contrario a mí me pasa todo

lo contrario me gusta más como me trata aquí la gente que estando allí en el propio estado de San Cristóbal

K: ajá interesante

C: sí

K: y ¿a ver a ti que te parecen las actitudes del resto de la población mexicana hacia los indígenas?

C: pues hay muchos tipos de actitudes últimamente como que sí al indígena se le ha dado su lugar y hasta han pasado las líneas de donde deberían / pero yo creo que mucha gente lo ve como algo positivo / porque en el indígena ve dinero ay es que si están los pueblos indígenas van a venir los europeos y nos van a traer dinero por ejemplo / y pero también hay otros puntos de vista en donde dicen bueno que se estén estee que se estén estudiando guardando y haciendo algo por las lenguas indígenas porque es la riqueza de nuestro México y si se mueren donde va a quedar México y por México por por los indígenas México está así porque ellos son los que producen aunque no hablan en su leengua pero / pero gracias a ellos tenemos agricultura o no sé y nunca nunca nunca nunca nunca he visto así los comentarios de que ¿para qué las lenguas indígenas? o sea sí pero no tan negativo tengo varios amigos que me dicen por qué estás estudiando lingüística y digo pues me interesan mucho las lenguas indígenas de México y quiero trabajar con una para que tenga un este un mínimo un tipo de escritura un tipo de análisis para que no se pierdan pero son como preguntas más y eso para qué va a servir

K: ajá

C: y le digo pues es para que alguien se pueda identificar con ello para que México siga esteee enriqueciéndose culturalmente o sea así sí entiendo pero así como algo material algo que te deje instantáneamente por ejemplo un médico pues obvio nos va a servir para para que nos cure porque si tú te vas al médico y ya pero un lingüista aquí y le digo pues sí como lo ha dicho un profesor si nos morimos todos los lingüistas no va a pasar nada sabes como que si no hubiera pasado nada y así sí ya pero esteee pero eso te lleva a que conozcas más tu cultura a tu propia gente entonces sí tú te empiezas a interesar en otro lado lo puedes hacer pero mientras tanto tienes tus bases y sabes de dónde vienes y tienes una cosmovisión y puedes compararlo y

hasta puedes hacer filosofía le digo <risas> pero sí o sea no me he encontrado con la gente que diga así no no me interesa o ¡hay que horror! no

K: ahm y tú ¿cómo entiendes el término integración?

C: ¿integración?

K: sí ¿qué es para ti cómo lo describirías o cómo lo definirías? ¿no? si alguien te pregunta

C: hmmm esteee como un modo o un método de no distinción de que todos sean iguales y mientras tanto todos se sientan o todo esté / este todo esté igual / todo esté parejo todo esté homogéneo y no haya diferencias

K: yyy ahm a ver ¿en cuanto a la sociedad mexicana crees queee tú te sientes integrada?

C: sí

K: ¿sí?

C: sí porqueee tan / como laboralmente lo he hecho y no he sufrido ni / no o sea mi // mi descendencia de donde vengo no ha sido un impedimento para que lo pueda realizar en la escuela tampoco en donde más de hecho donde antes asistía al inglés tampoco claro me siento integrada de pues sí porque

K: ¿no te sientes diferente?

C: no no

K: y ¿cómo ves la integración de los indígenas en general en la sociedad notas que hay algún tipo de diferencia ooo?

C: este sí

K: ¿que si están o no están totalmente integrados que son siempre como un grupo aparte?

C: sí sí este / yo creo que no me veo como diferente porque pues no sé me siento en contexto me gusta la gente y punto // pero en sí aquí en México sí está marcado muy marcado si eres indígena o eres mestizo este y siempre siempre que vayas en un lugar

siempre va a ser eso de que tú eres indígena ah eres indígena para bien o para mal está marcado ah eres indígena qué interesante o eres indígena ay aléjate entonces en México si no podemos decir que hay una integración de su gente con la gente indígena y gente mestiza porque está marcado y creo que se nota más en en el área laboral porque los indígenas yo creo que tienen o en la posición económica los indígenas tienen comooo // como sus bases económicas más bajas que un mestizo o viéndolo de esta forma o no sé si solo yo piense esto ooo es porque es en el contexto en el que me he desenvuelto pero un mestizo puede alcanzar mucho más que un indígena

K: ajá

C: ahm aunque no sé porque por ejemplo en el mismo estado de Chiapas esteee pues sí hay indígenas que tienen dinero hasta hay indígenas millonarios pero la mayoría de la gente o la gente que tiene más dinero la mayoría es gente mestiza y más que la indígena sí

K: ajá vale yyy a ver ¿cuáles son tus planes para el futuro hmmm cuando termines tuuu carrera qué planes tienes en qué te gustaría trabajar quieres quedarte aquí en el distrito o vas a volver a Chiapas o irte a alguna otra parte de México?

C: eh pues quiero terminar la licenciatura y mi plan ideal sería seguir una maestría / la maestría esteee me gustaría hacer la aquí // y ya después de la maestría me gustaría hacer pues el doctorado pero como México pues es un país del tercer mundo la maestría no cuenta entonces solo serviría como la licenciatura y si me fuera al extranjero tendría que hacer una nueva maestría eso sería lo ideal pero pues dentro de acá en México así como que para que puedas tener ese tipo de oportunidades es muy complicado peleas con si sí se abren veinte plazas / para una maestría compiten quinientos alumnos doscientos alumnos entonces ahora sí que que está complicado y me gustaría hacer esto me gustaría quedarme aquí en el D.F. hacer la maestría y si se puede pues hacer el doctorado en el extranjero perooo / el próximo año bueno el próximo ciclo escolar voy a empezar una segunda licenciatura esteee en psicología educativa por lo mismo porquee por ejemplo mis papás se dedicaron al magisterio mis hermanos también los más grandes yyy dedicarte a esto es como muy seguro bueno sí ya como lingüista no pude hacer muchas cosas como hubiera querido pues

ya me metería como a trabajar en el magisterio un tiempo pero sí quiero este sacar esta licenciatura y quiero hacer algo de lingüística por el resto de mi vida esteee

K: ajá pero ¿quieres trabajar con tu lengua o...?

C: ahm aa

K: ¿quieres seguir investigando las lenguas indígenas o?

C: este no / quiero trabajar lenguas que no tienen escritura / entonces por ejemplo en Chiapas ahí está el tojolabal que creo que solo una o dos personas están trabajando eso / pero hay otra lengua que está entre Chiapas y Guatemala que es el chuk si no me equivoco chuk o no me recuerdo que no tiene nada a nivel así de licenciatura de maestría y de doctorado nadie ha trabajado esta lengua y me gustaría trabajar con esta lengua porque es una lengua maya y bueno lo mínimo sé que es una lengua maya y como funciona en rasgos generales / me gustaría trabajar una lengua que no tiene nada de documentación

K: ahm vale y a ver en cuanto aaaa la lengua tzeltal ¿cómo ves el futuro de ese idioma?

C: de esa lengua este pues no veo / veo que conforme vayan pasando los años se van a ir reduciendo los hablantes // a pesar de que haya como más escritura y más literatura en la lengua / porque la gente simplemente no se interesa en eso eeh además solo hablando de Oxchuc porque el tzeltal se habla como en los cuatro o cinco pueblos más solo hablando de Oxchuc hay mucha migración de jóvenes de mi edad por ejemplo que salen a estudiar aquí al D.F. se van a Puebla se van a Monterrey se van a Tabasco / o simplemente se van a la capital del Estado y no hay ningún interés por seguir hablando la lengua y se nota por ejemplo con la nueva generación que está viniendo de que ya no se les enseña hablar / sí sí asisten a una escuela bilingüe porque todavía existen pero pues uno aprende a leer y escribir pero ya no la aprenden hablar

K: ahm

C: entonces es pienso o siento que esa lengua lamentablemente siento que sí se va a perder / aunque no sé dentro de Oxchuc hay como mucho movimiento económico también y bueno si la economía del pueblo ayuda que no haya tanta migración y de

que nosotros como los que hemos salido a estudiar regresemos y retomemos nuestra lengua pues se va a conservar pero yo creo que eso no va a pasar

K: ajá ¿crees que a largo plazo se va a ir perdiendo ¿no?

C: sí exactamente ahm

K: vale perfecto muchas gracias