

Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico

RAINER ENRIQUE HAMEL*

Introducción

La complejidad de las relaciones entre diferentes grupos etnolingüísticos en los tiempos actuales, desde los pueblos indígenas de Chiapas hasta los inmigrantes hispanos en Nueva York, nos obliga a buscar nuevas formas de explicación para los fenómenos de la interculturalidad y el multilingüismo. En las prácticas cotidianas los modelos culturales, esquemas de comportamiento, patrones discursivos y el uso alterno o simultáneo de varias lenguas atraviesan fronteras y se complementan de múltiples maneras. Sin embargo, las lenguas y, muchas veces, las culturas de origen persisten como referentes idealizados, puros, en la conciencia de los sujetos. Los conflictos que estallan entre grupos étnicos y sociedad dominante suelen cristalizarse típicamente en torno a determinados rasgos que resaltan la alteridad del grupo subalterno. Muchas veces éstos constituyen 'valores nucleares' (cf. Smolicz, 1981) para el grupo, que varían de una cultura a otra: la lengua, tipos de fiestas, la religión, pero también hábitos cotidianos de vestirse, caminar, argumentar. Cuando tales valores y prácticas desaparecen, es probable que el grupo se disuelva y se integre a la sociedad dominante, como sucede a diario en todas partes del mundo.

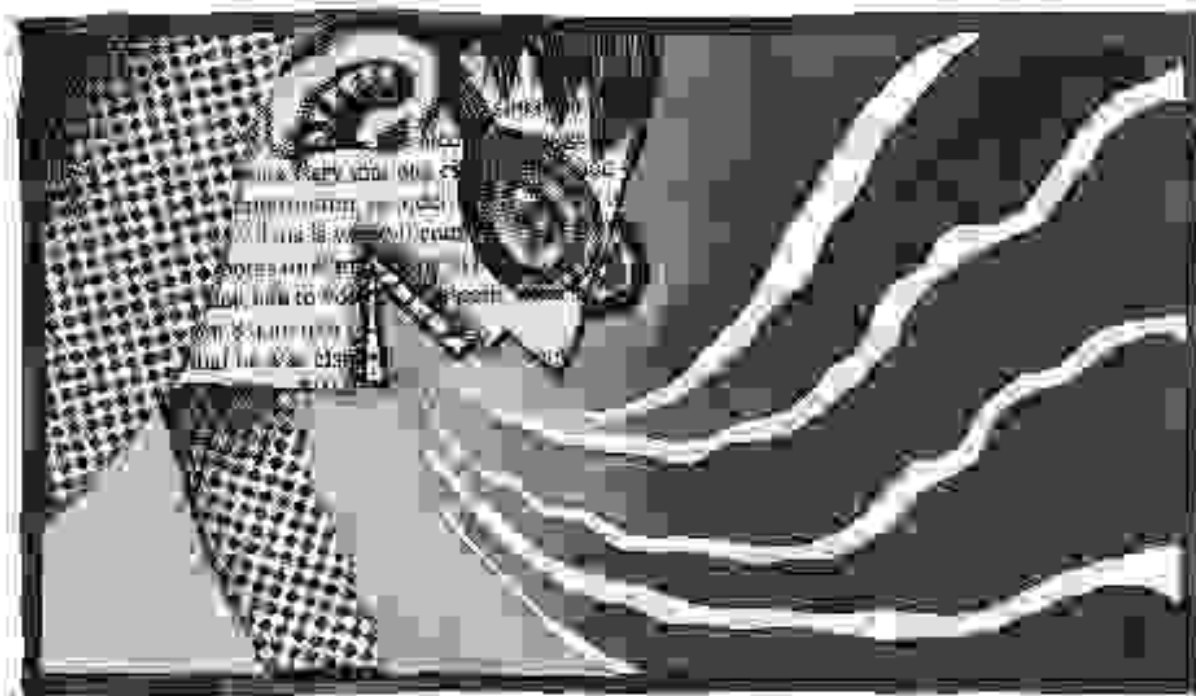
Sin embargo, en las últimas décadas se han multiplicado los movimientos que se organizan frente a las presiones de asimilación y refuerzan sus núcleos de identidad y alteridad. Las estrategias de defensa son

diversas. En América Latina las organizaciones indígenas han identificado una serie de condiciones para la sobrevivencia y el desarrollo de sus proyectos como pueblos diferenciados al interior de los Estados nacionales. Han formulado estas condiciones como reivindicaciones que se expresan cada vez más en términos legales como derechos: el derecho al territorio, al autogobierno, a la educación propia, al uso y respeto de sus lenguas. Los derechos lingüísticos comprenden el derecho a identificarse con su propia lengua, a usarla en contextos sociales y políticos relevantes como son la educación y administración y a contar con los recursos necesarios para desarrollarla. Incluye también el derecho a aprender la lengua nacional.

Para poder formular con más precisión estos derechos lingüísticos y sus condiciones de ejercicio exitoso en cada caso, necesitamos investigar primero las prácticas lingüísticas concretas en que se usan y se reproducen las lenguas: los eventos comunicativos de contacto, las múltiples expresiones de conflicto, de discriminación y subordinación; los procesos de desplazamiento y de resistencia.

En ellos se producen rupturas entre el uso de las lenguas, las estructuras discursivas impuestas y los modelos culturales de referencia en eventos cotidianos de contacto. Sostengo que en estos procesos se revelan políticas del lenguaje, muchas veces implícitas, que afectan los derechos lingüísticos de los sujetos y las colectividades indígenas. Este conflicto es particularmente relevante en dos áreas de crucial importancia para la organización de los pueblos indígenas y su articulación con la sociedad dominante: la educación y la administración de justicia.

* Profesor-investigador, Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.



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

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

La relación sociolingüística global entre lengua nacional y lenguas indígenas en América Latina se puede conceptualizar, para una gran parte de los casos, como de *conflicto lingüístico* caracterizado por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre una lengua dominante y otra dominada. Se articula en dos tendencias históricas: por un lado, observamos la creciente expansión de la lengua dominante y el consecuente desplazamiento de la lengua indígena como tendencia principal en su extensión geográfica, en su valor funcional y en las estructuras discursivas y gramaticales; y, por el otro, como tendencia subordinada que integra los factores de resistencia lingüística y étnica que se concentran normalmente en la comunicación interna de las comunidades y familias, las actividades tradicionales y, como factor de identidad, en la conciencia lingüística de los hablantes. Se manifiesta en los múltiples procesos de

reestructuración, apropiación e incorporación de elementos de la cultura hegemónica. La relación entre las tendencias puede revertirse, de modo que las lenguas subordinadas a veces reconquistan ciertos espacios o se afianzan de manera estable en su territorio.

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

El análisis nos permite identificar marcadores de desplazamiento y resistencia *in actu*, es decir, en las interacciones mismas. La reorientación de los hablantes se demuestra, por ejemplo, en la incorporación de nuevos tipos de textos, patrones de interacción verbal, marcos de referencia discursiva, técnicas de argumentación y neologismos, entre otros, que producen una reestructuración discursiva y un potencial enriquecimiento del repertorio bilingüe colectivo.

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

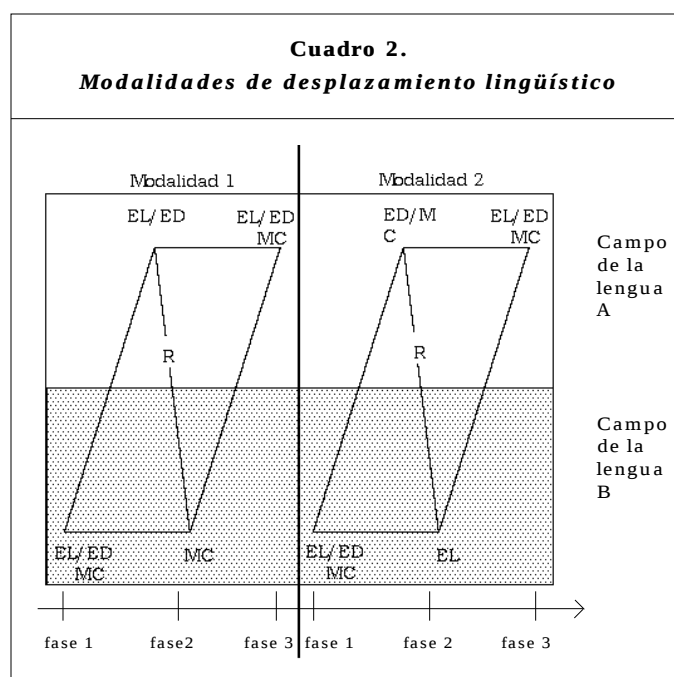
Cuadro 1. Niveles de articulación de la comunicación	
A	<u>Esquemas y modelos culturales (MC)</u> Incluyen concepciones y definiciones de la organización de actividades y eventos; procedimientos resolutorios, de cortesía y respeto, de derecho, litigios, etcétera; estilos discursivos (formal vs. cotidiano, etcétera); <i>habitus</i>.
B	<u>Estructuras discursivas (ED)</u> Comprenden categorías conversacionales (toma de turno, secuencialidad) y pragmáticas (estrategias discursivas, patrones de interacción verbal, e.g. realizar una reunión, hacer una invitación, etcétera), técnicas de narración y argumentación y la variación situativa (registros).
C	<u>Estructuras y formas lingüísticas (EL)</u> Abarcan los niveles descriptivos de análisis fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, incluyendo las alternancias de códigos, préstamos, variación social y regional (día- y sociolectos).

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

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

Las rupturas transforman la base interpretativa del grupo, es decir, sus modelos culturales (cf. Holland y Quinn, 1987) de interacción e interpretación del mundo. Modifican, en otras palabras, la relación entre el lenguaje y la experiencia cultural históricamente acumulada (cf. Hamel, 1995b). Es tan sólo sobre este telón de fondo que se tornan comprensibles los cambios en la superficie lingüística, tal como se manifiestan en los procesos de desplazamiento, sustitución o transformación de las estructuras lingüísticas mismas.

Hemos observado por lo menos dos modalidades típicas de ruptura entre estas dimensiones de la organización discursiva que se expresan en desfases entre los componentes del desplazamiento (cuadro 2).



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

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

Sin duda esta tercera fase es la más incierta en el proceso. Muchas veces una comunidad no alcanza este estadio de manera completa en un campo, ni mucho menos en forma homogénea. Modelos parciales

y tipos de discursos se fragmentan, emergen nuevos modelos híbridos que combinan componentes de ambas culturas (cf. García Canclini, 1989), como es el caso de los chicanos o de comunidades indígenas urbanas, y se estabilizan con el tiempo (Bonfil Batalla, 1990). Hay líderes indígenas que manejan con gran habilidad los patrones de ambas culturas. Y el tránsito a la cultura dominante rara vez es completo en una sola generación. Sin embargo, en muchos casos se puede demostrar que el ciclo de desplazamiento ha llegado a su final cuando una nueva coherencia se ha establecido entre lenguas, discursos y modelos culturales en el campo de la sociedad dominante. Y el desplazamiento es un hecho real.

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

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

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

Fase 2. Posteriormente se introducen los modelos culturales (MC) y en parte determinados patrones discursivos (ED) a la cultura indígena, mientras que la lengua misma (EL) permanece presente en la superficie. Podemos observar este proceso en una serie de eventos institucionales internos de las comunidades, como son las conciliaciones y asambleas que se desarrollan en lengua indígena. Los mismos dirigentes, especialmente los maestros, introducen estructuras discursivas nuevas (pase de lista, actas, protocolos, informes) o técnicas de argumentación provenientes de la sociedad nacional. Una vez que estos nuevos patrones están sólidamente arraigados, habiendo causado una transformación del universo conceptual del grupo indígena, es más fácil que se produzca el paso al español y un desplazamiento de la lengua autóctona misma, tomando en cuenta las relaciones de poder desfavorables para la etnia indígena. Al igual que en la modalidad anterior, se produce una ruptura entre niveles de articulación, esta vez entre los nuevos modelos de procedimiento y referencia y las estructuras discursivas en español, por un lado, y la lengua indígena por el otro. Observamos que, en determinadas asambleas, se produce un cambio o deslizamiento hacia el español en momentos de mayor formalidad, por ejemplo cuando se toman acuerdos que posteriormente se fijarán por escrito. Típicamente, las rupturas en la fase

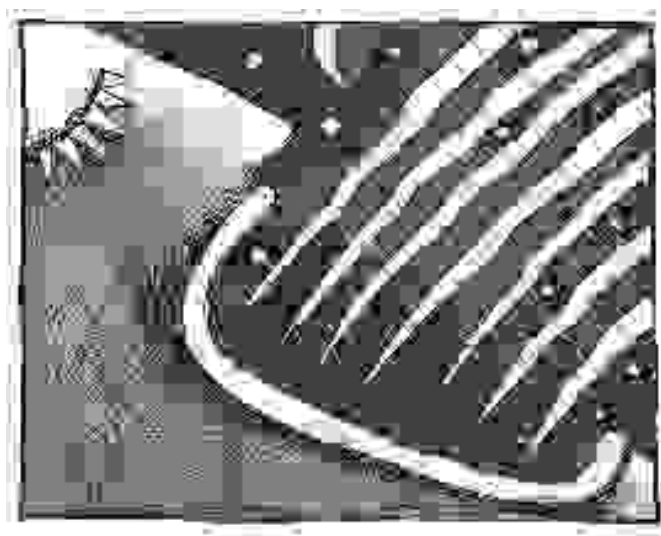
2 producen una serie de tensiones que hacen aparecer a la lengua indígena como si fuera objetivamente deficiente o poco apta para resolver las tareas comunicativas de una sociedad moderna.¹ Para poder asumir este tipo de tareas, las lenguas históricamente ágrafas tienen que atravesar por un proceso de elaboración y extensión (Sprachausbau, cf. Kloss, 1967), lo que requiere, además de recursos técnicos significativos, de un apoyo etnolingüístico muy decidido. Cuando estas condiciones no se dan, los hablantes transitan en su uso hacia la lengua dominante en este tipo de eventos.

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

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

La escuela indígena bilingüe

La escuela indígena bilingüe representa una pieza clave en los procesos de desplazamiento y resistencia lingüísticos y culturales, como también en las rupturas entre modelos, discursos y lenguas. El currículo de educación indígena que se impartía en México, por lo menos hasta mediados de los años noventa, sigue básicamente el programa general de la educación elemental para alumnos hispanohablantes y se propone alcanzar los mismos objetivos para la primaria. Se basa en el libro de texto oficial como principal recurso



pedagógico en las cuatro materias básicas (español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales).² La principal diferencia entre el sistema bilingüe y las demás primarias consiste en el hecho, en sí muy importante, de que todos los maestros son indígenas bilingües que usan la lengua vernácula como medio de comunicación e instrucción mientras sea necesario. Pero no alfabetizan en lengua indígena, sino en español.

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

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

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

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

Los análisis sociolingüísticos del proceso escolar y de la relación entre lenguas y culturas revelan, sin embargo, que la problemática de la educación bilingüe no se limita a la elección de una u otra lengua para la instrucción. No basta, en otras palabras, enseñar en la lengua indígena para obtener resultados educativos satisfactorios y al mismo tiempo contribuir a la preservación de la lengua subordinada. También en el ámbito escolar, la organización del discurso y los modelos culturales de referencia juegan un papel fundamental. Por esta razón, una educación apropiada tendrá que adecuar sus métodos a la realidad cultural de los alumnos; en otras palabras, tendrá que ser, además de bilingüe, *intercultural*. Reconociendo la importancia de este hecho se adoptó en los últimos años el concepto de *interculturalidad* para definir los programas de educación bilingüe en la mayoría de los países latinoamericanos con población indígena significativa. En una de sus definiciones³ el concepto se refiere a que, en un programa de educación indígena orientado a la preservación de la lengua y cultura indígena, la enseñanza deberá desarrollar y consolidar determinados componentes de la cultura propia para conocer y adquirir los modelos y contenidos culturales de la sociedad dominante a partir de la cultura autóctona.

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

Cuadro 3. Polos alternativos en la educación indígena	
Modelo asimilacionista (Currículo típico)	Modelo de preservación (Base cultural indígena)
Modelos culturales • modelos de enseñanza-aprendizaje occidentales (e.g. enseñanza “verbal”, descontextualizada) • modelos de progresión “lineares”	Modelos culturales • modelos de enseñanza-aprendizaje de base cultural indígena (e.g. enseñanza por imitación) • e.g. modelos de progresión “no lineares”
Estructuras discursivas • registro formal escolar • patrones discursivos tipo “pase de lista”, “ejercicio” • patrones de interacción triádicos pregunta-respuesta-evaluación • modalidad escrita E	Estructuras discursivas • registro formal ritual(?) • patrones discursivos étnicos tipo “silencio”, “reciprocidad” • patrones de interacción étnicos, e.g. sin evaluación inmediata • modalidad escrita LI
Estructuras lingüísticas • uso predominante del español (E) (función “alta”) • alfabetización en E • principales materias	Estructuras lingüísticas • uso de la lengua indígena (LI) (función “alta”) • alfabetización en LI • principales materias en LI predominantemente en E

Nuestro recuento del debate actual demuestra en qué sentido la demanda de muchos pueblos indígenas por una educación específica y propia, basada en la alfabetización en su lengua y arraigada en su cultura, no sólo se justifica como reivindicación étnica histórica de cada pueblo (su derecho colectivo), sino también desde la perspectiva de las investigaciones psicolingüísticas y educativas, como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena (derecho individual a una educación apropiada y de buena calidad).

De las investigaciones mencionadas se desprenden una serie de exigencias que se pueden formular como derechos educativos y lingüísticos, para transformar la educación asimilacionista actual en un modelo de educación bilingüe intercultural real. En términos generales, las escuelas asimilacionistas reproducen de manera particular el conflicto lingüístico y cultural entre sociedad nacional y pueblos indígenas en los tres niveles de articulación observados.

La justicia en el medio indígena

En el campo de la justicia se revela con particular claridad el papel de los derechos lingüísticos como pieza clave de los derechos indígenas. El funcionamiento discursivo de los diferentes ámbitos del derecho pone de manifiesto tanto las violaciones de los derechos lingüísticos como las necesidades mínimas de su protección.

En una investigación en curso, M. T. Sierra está estudiando las modalidades del conflicto interétnico que se manifiesta entre la *administración del derecho positivo* por la justicia estatal, por un lado, y los procedimientos jurídicos propios de las etnias, por el otro, basados en el *derecho consuetudinario*, tal como se muestran con mucha claridad en las *conciliaciones* (Sierra, 1990, 1992, 1995).

El análisis detallado de las conciliaciones comunales,⁴ en las cuales se resuelven conflictos al interior de la etnia, reveló la íntima relación entre la estructura y el proceso mismo de este evento étnico y el uso de la lengua indígena en sus diversos niveles de articulación: los códigos, pero también las estrategias discursivas, los estilos y modelos culturales; el tratamiento sumario y totalizador de los casos, donde no se establece una separación nítida entre la penal y lo civil, lo jurídico y lo político; el despliegue verbal explícito de normas y costumbres de la comunidad; y el trato paciente y respetuoso que desarrolla el juez para fomentar la confianza entre los involucrados.

No hay mayor contraste imaginable entre estas conciliaciones intraétnicas y los juicios contra ciudadanos indígenas.⁵ En todas las fases del proceso jurídico, los ciudadanos indígenas se encuentran en desventaja y con solo escasas posibilidades de una defensa justa, como lo demuestra la amplia documentación del programa de Defensoría Indígena del Instituto Nacional Indigenista (cf. Gómez, 1988 y 1990).

Cuadro 4.
La articulación del conflicto sociolingüístico en la administración de la justicia estatal

El aparato administrativo y sus agentes	El individuo indígena
Esquemas culturales - modelos de funcionamiento, lógicas culturales del sistema jurídico - sociolecto E estándar regional	Esquemas culturales - modelos de funcionamiento, lógicas tipo "conciliación" - dominio precario del modelo jurídico - dia/sociolecto étnico del "español indígena"
Estructuras discursivas - registro formal de situaciones públicas - discurso jurídico (DJ) - lenguaje especializado jurídico-administrativo - modalidad escrita (oficios, etc.)	Estructuras discursivas - dominio precario del registro formal - dominio nulo del DJ - lenguaje cotidiano, dominio nulo o precario del lenguaje especializado - dominio nulo o precario de la modalidad escrita
Estructuras lingüísticas uso exclusivo del E	Estructuras lingüísticas dominio precario del E

En estos eventos la asimetría estructural inherente a la institución jurídica se ve agravada por tres hechos complementarios donde interviene el discurso: 1. el desconocimiento por parte de los indígenas de la ley, de sus procedimientos y, sobre todo, de sus lógicas culturales subyacentes; 2. el manejo casi inexistente del discurso jurídico; y 3. el dominio frecuentemente muy precario del español y de su código escrito. Observamos de nuevo en este caso una configuración sociolingüística que no se expresa simplemente a través de una oposición entre el español y la lengua indígena, sino mediante una estructuración discursiva compleja que se refleja en varios niveles de oposiciones (cuadro 4).

A pesar del contraste tan tajante entre ambos tipos de administración de justicia, existe un elemento de comparación importante, desde el punto de vista sociolingüístico: tanto en las conciliaciones como en los juicios el lenguaje (como discurso) juega un papel fundamental como organizador del proceso jurídico.

En las conciliaciones la lengua indígena y sus estructuras culturales refuerzan, por lo general, la identidad étnica y las costumbres jurídicas del derecho consuetudinario; en las instancias del aparato jurídico estatal, el español y el discurso jurídico reproducen la hegemonía de la sociedad nacional. De estos hechos se desprende la necesidad de concebir el espacio jurídico como clave en su conjunto y de proteger en los ámbitos estatales no sólo el uso de las lenguas indígenas en sí, sino de transformarlos en espacios de real injerencia de la cultura indígena.

Perspectivas

En suma, el análisis de los campos de la educación y administración de la justicia nos demuestran las múltiples formas de la dominación. En ellos se restringen en la actualidad las posibilidades de un pleno desarrollo y se violan los derechos lingüísticos, educativos y el acceso a una verdadera justicia de los sujetos y de las colectividades indígenas.

Para llegar a una situación cualitativamente distinta, basada en un pluralismo de fondo, no basta con que se use la lengua autóctona en el salón de clase o que el acusado indígena tenga un traductor en el juzgado, aunque no debemos subestimar la importancia de estas mejoras como un primer paso. Una educación construida desde la perspectiva de la interculturalidad tendría que sustentarse en los modelos culturales, la organización discursiva y la lengua de la

etnia, incorporando a partir de estos componentes elementos de la cultura nacional. Es difícil imaginarse una reestructuración tal sin que los pueblos indígenas, la comunidad y la región, ejerzan un control sobre su sistema educativo, tanto en su dimensión político-administrativa como técnico-pedagógica. Algo similar es válido para el sistema jurídico.

Las reivindicaciones que se refieren a la educación y al sistema jurídico propios, entre otros componentes, confluyen en la demanda de la autonomía como forma moderna de ejercicio de este control, en el contexto de la transformación de los Estados actuales en Estados verdaderamente modernos, es decir, democráticos y pluriculturales.

El trato que una nación da a sus minorías étnicas a través de su Estado y del conjunto de la sociedad civil ha dejado de ser considerado como un problema marginal; se torna central la cuestión de la diversidad cultural en todas sus dimensiones.

En esta relación la cuestión lingüística ocupa un lugar clave, tanto en la organización de las etnias y sus núcleos de alteridad, como también en las relaciones de dominación y reproducción de una hegemonía nacional. Por esto, las posturas frente a la diversidad lingüística pueden ser consideradas como un termómetro para someter a prueba el pluralismo cultural y el concepto de democracia vigente en un país.

Desde la perspectiva del Estado y la sociedad dominante existen diversos enfoques —que a veces representan estadios en un proceso— para tratar esa diversidad lingüística y cultural: *negarla*, como lo ha hecho tradicionalmente el Estado nación liberal; entenderla como un *problema* que requiere de soluciones técnicas para atenuar por lo menos sus efectos; admitir la alteridad como un *derecho* a la diferencia que se necesita aceptar; o concebir la diversidad como un *recurso* sociocultural adicional (cf. Ruiz, 1984), un *enriquecimiento* de la sociedad en su conjunto.

Hemos visto que la diversidad no asumida produce y profundiza conflictos estructurales cada vez más agudos. Debemos preguntarnos cómo llegar de esa diversidad *de facto*, lo que llamaría *multiculturalismo*, a un estado de *pluriculturalismo*, es decir, de diversidad asumida y desarrollada como un recurso.

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas se plantean diversas estrategias de acción. Una de las vías que tomaron ciertos segmentos avanzados del movimiento indígena en los últimos años (cf. Iturralde, 1990, 1991; Díaz-Polanco, 1995) fue la de replantear sus reivindicaciones en términos de demandas jurídicas fundamentales como pueblos y naciones, lo que implica una ruptura con el Estado liberal homogeneizador: territorios, no tierras, sistemas educati-



vos y de justicia propios, en su propia lengua, no las escuelas “del blanco o mestizo”, autogobierno y autonomía.

Notas

- ¹ Todas las lenguas y sistemas discursivos tienen, en principio, la capacidad de desarrollarse para adoptar nuevas tareas y operar en ámbitos nuevos. Esto sucede como proceso gradual con todas las lenguas vivas. Cuando los hablantes de una lengua minoritaria se ven ante la necesidad súbita de tener que funcionar en dominios tradicionalmente no cubiertos por su lengua y cuando existe una lengua dominante, generalmente de mayor prestigio, que opera en ellos, se producen las típicas “ideologías diglósicas” (cf. Gardy y Lafont, 1981): ante los ojos de indígenas y no indígenas la lengua minoritaria aparece como *estructural y genéticamente* incapaz de funcionar en los campos nuevos, por lo cual debe ser abandonada o reducida a los dominios de la familia y comunicación cotidiana, normalmente de menor prestigio. Este procedimiento ideológico confunde sistemáticamente el estadio de desarrollo histórico de una lengua con sus posibilidades genéticas. Cabe recordar que este tipo de debates o posiciones esencialistas no se reducen a las lenguas indígenas. Abundaron, junto con argumentos de raza y civilización, durante toda la historia de la humanidad para justificar el dominio de un grupo etnolingüístico sobre otro.
- ² Como es sabido, este libro está diseñado para la enseñanza de la lectoescritura y el desarrollo audiooral del español como lengua materna; por esta razón, es muy poco apto para la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a niños indígenas.
- ³ No entraré aquí al debate sobre la definición de la interculturalidad. Consúltese las obras de Zúñiga, Pozzi-Escott y López (1991), Abram (1992), Jung (1992) y Godenzzi Alegre (1996), entre otras.
- ⁴ En particular, analizamos las estrategias discursivas, su organización conversacional, la estructura de acción y de argumentación (cf. Sierra, 1992, Hamel, 1988, 1990, 1995a).
- ⁵ Cuando pensamos en la violación de los derechos humanos de los pueblos indígenas, en las formas extremas de sumisión y humillación, nos vienen inmediatamente a la memoria los casos de indios presos, enjuiciados y condenados a largas penas de prisión.

Bibliografía

- ABRAM, MATTHIAS
1992 *Lengua, cultura e identidad*. El proyecto EBI 1985-1990, Quito, EBI-Abya-Yala.
- BONFIL BATALLA, GUILLERMO
1990 *México profundo*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, PIERRE
1980 *Le sens pratique*, París, Éditions de Minuit.
- DÍAZ-POLANCO, HÉCTOR
1995 “Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. La nueva legislación agraria en México”, en Victoria Chenaut y María Teresa Sierra (eds.), *Pueblos indígenas ante el derecho*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 231-259.
- FISHMAN, JOSHUA A.
1964 “Language maintenance and language shift as fields of inquiry”, en *Linguistics*, núm. 9, pp. 32-70.
1966 *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, La Haya, Mouton.
1967 “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”, en *Journal of Social Issues*, vol. 23, núm. 2, pp. 29-38.
1980 “Bilingualism and biculturalism as individual and societal phenomena”, en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 1, núm. 1, pp. 3-15.
1991 *Reversing Language Shift*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR
1989 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- GARDY, PHILLIPE Y ROBERT LAFONT
1981 “La diglossie comme conflit; l'exemple occitain”, *Bilinguisme et diglossie*, en *Langages* núm. 61, París, Larousse, 75-92.
- GODENZZI ALEGRE, JUAN
1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cuzco, Perú, Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- GÓMEZ, MAGDALENA
1988 “Derecho consuetudinario indígena”, en *México Indígena*, año IV, 2a. época, núm. 25, noviembre-diciembre, pp. 3-5.
1990 “La defensoría jurídica de presos indígenas”, en Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (eds.), *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*, México, Instituto Indigenista Interamericano-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 371-388.
- HAKUTA, KENJI
1986 *Mirrors of language*, Nueva York, Basic Books.
- HAKUTA, KENJI Y D'ANDREA, DANIEL
1992 “Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students”, en *Applied Linguistics*, vol. 13, núm. 1, pp. 72-99.

- HAMEL, RAINER ENRIQUE
1988 *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung. Die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomi-Indianer in Mexico*, Berna, Frankfurt, París, Nueva York, Verlag Peter Lang.
- 1990 "Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo", en Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (eds.) *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*, México, Instituto Indigenista Interamericano-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 205-230.
- 1995a "Indigenous language loss in Mexico: The process of language displacement in verbal interaction" en Fase, Willem, Koen Jaspaert y Sjaak Kroon (eds.), *The state of minority languages: International perspectives on survival and decline*, Amsterdam, Lisse, Swets & Zeitlinger, pp. 153-172.
- 1995b "La política del lenguaje y el conflicto interétnico", en Díaz-Polanco, Héctor (ed.), *Etnia y nación en América Latina*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, pp. 201-230.
- HILL, JANE H. Y KENNETH C. HILL
1986 *Speaking Mexican. Dynamics of syncretic language in Central Mexico*, Tucson, The University of Arizona Press.
- HOLLAND, DOROTHY Y NAOMI QUINN
1987 *Cultural models in language & thought*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ITURRALDE, DIEGO
1990 "Movimiento indio, costumbre jurídica y usos de la ley", en Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (eds.) *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*, México, Instituto Indigenista Interamericano-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 47-63.
- 1991 "Los pueblos indios como nuevos sujetos sociales en los Estados latinoamericanos", en *Nueva Antropología*, vol. XI, núm. 39, pp. 27-40.
- JUNG, INGRID
1992 *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe-Puno, Perú*, Quito, EBI-Abya-Yala.
- KLOSS, HEINZ
1967 "'Abstand' languages and 'Ausbau' languages", en *Anthropological Linguistics*, n. 9, pp. 29-41.
- PEASE-ÁLVAREZ, LUCINDA Y KENJI HAKUTA
1993 *Language maintenance and shift in early adolescence*. Proyecto de investigación, Santa Cruz y Stanford.
- RUIZ, RICHARD
1984 "Orientations in language planning", en *NABE*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-34.
- SIERRA, MARÍA TERESA
1990 "Lenguaje, prácticas jurídicas y derecho consuetudinario indígena", en Stavenhagen, Rodolfo y Diego Iturralde (eds.), *Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena en América Latina*, México, Instituto Indigenista Interamericano-Instituto Interamericano de Derechos Humanos, pp. 231-258.
- 1992 *Discurso, cultura y poder*, Pachuca, Archivo Histórico-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- 1995 "Indian rights and customary law in Mexico: a study of the Nahuas in the Sierra de Puebla", en *Law & Society Review*, vol. 29, núm. 2, pp. 227-254.
- SMOLICZ, JERZY
1981 "Core values and cultural identity", en *Ethnic and racial studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 75-90.
- SKUTNABB-KANGAS, TOVE Y JIM CUMMINS (EDS.)
1988 *Minority education. From shame to struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ZÚÑIGA, MADELEINE, INÉS POZZI-ESCOTT Y LUIS ENRIQUE LÓPEZ (EDS.)
1991 *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*, Lima, Fomciencias.