

Actitudes lingüísticas e ideologías educativas

PATRICIA MENA LEDESMA*

LINGUISTIC ATTITUDES AND EDUCATIVE IDEOLOGIES. *Despite great efforts from the Mexican state in order to achieve that a formal education to the indigenous people take its place as a chief issue of the Mexican society, the results have turned out to be quite poor. The topic of linguistic ideologies from the particular point of discussion, offers the possibility of understanding the reason why great efforts and investments, related to the educative level among the indigenous population, should also consider this viewpoint. The following considerations belong to a research developed in the north and southern Zapoteca region as well as in the Triqui region of the state of Oaxaca (1994-1995) in a project called "Teaching practice and teachers attitudes towards the indigenous education". This article concretely refers to the participants themselves linguistic ideologies expressed within diverse tendencies such as narrative judgements and arguments regarding the usage and functioning of languages (indigenous/Spanish), since this is where social decisions are constructed and verified in order to either support or reject projects such as the intercultural bilingual education. This work embodies a conceptual journey between two disciplinary fields that offer some explanations about the phenomenon of linguistic ideologies: sociolinguistics and anthropology.*

¿Qué hacer ante la resistencia de los padres de familia para la aplicación de una educación "bilingüe intercultural", porque ellos lo ven como un atraso educativo...? (Maestro Indígena, Zamora, Michoacán, diciembre de 1997).¹

Introducción

A pesar de los innumerables esfuerzos del estado mexicano para lograr que la educación escolarizada de los indígenas se ubique como un tema central en la sociedad mexicana los resultados siguen siendo los

mismos, poco alentadores, aun cuando fue reivindicada frontalmente en 1994 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) e incluso, para el caso oaxaqueño, ha sido integrada en la iniciativa de Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (1998).

Hablar de educación indígena requiere ubicar varios niveles para precisar de qué estamos hablando. Un primer nivel es el de las políticas educativas en México y América Latina; es el proceso que más ha fructificado, es un discurso cargado de principios ideológicos donde los valores y demandas políticas cobran fuerza.

* Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 20-A, Oaxaca.

¹ Esta pregunta generalmente está presente en los encuentros en los que asisten los maestros indígenas y los que investigan y proponen en materia de educación indígena. En este caso, el evento correspondió al Simposio sobre reportes de investigación y formación de magisterio para el medio indígena, organizado en la UPN 16 B y 16 C de Zamora y Uruapan, Michoacán, los días 2 y 3 de diciembre de 1997.

Un segundo nivel es el que se refiere a la creación del sistema escolar de educación indígena, en términos de organización gremial, infraestructura operativa, etcétera.

Otro nivel es el de los modelos y diseños académicos de la escuela indígena, aspecto nada sencillo de precisar pues implica hablar de varios intentos por experimentar modelos curriculares cuya característica central es el uso de la lengua indígena como área programática.

El nivel de las realidades escolares de la educación indígena es tal vez el más importante pero también el más descuidado, porque tenemos pocas experiencias sistematizadas de ellas. Incluye de los procesos de aprendizaje desarrollados en las aulas indígenas, así como de los niveles ideológicos de los sujetos involucrados, lo que desde la sociolingüística llamamos la racionalidad y las ideologías sociolingüísticas.

Adentrarnos en el tema de las ideologías lingüísticas desde los sujetos particulares ofrece la posibilidad de entender por qué los grandes esfuerzos e inversiones para atender en lo educativo a la poblaciones indígenas deberán considerar también este nivel. De otra forma, podemos continuar por muchos años discutiendo el nivel de las políticas educativas como meros discursos, donde el “deber ser” nos puede conducir al engaño, a la ilusión de que la aplicación de estas políticas se está haciendo realidad en las aulas indígenas por el simple hecho de enunciarlo públicamente.

Las posibilidades de estabilización, adaptación o destrucción de una cultura tienen sustento en la base objetiva de las estructuras políticas y económicas. Sin embargo, no menos determinantes para el futuro de una cultura son las orientaciones de las actividades reflexivas (el horizonte ideológico y ético), que constituyen un auténtico código para interpretar las funciones y valores de la comunicación y de las relaciones sociales dentro del marco actual de plurilingüismo e interculturalidad, en el cual se juegan las expectativas de democracia, justicia, desarrollo y modernización. De hecho, no es posible analizar las diversas prácticas sociales de los sujetos (sean o no discursivas), sin establecer conexiones significativas entre el uso lingüístico, el cambio histórico y la conciencia social.

El análisis de las actitudes lingüísticas pretende combinar un enfoque analítico que integre dos grandes posiciones teóricas sobre la acción social, que generalmente oscilan en torno a dos polos, aquellos enfoques que explican la acción del hombre intentando un acercamiento más “objetivo” prescindiendo de la subjetividad humana, donde las acciones son explicadas desde la estructura o el poder de las instituciones; éstas son apreciadas como resultados inevitables de las determinaciones objetivas y no de estrategias

subjetivas o intersubjetivas de los sujetos (cf. Bourdieu, 1980, citado por Zamora, 1990: 29 y LeBot, 1997).

En el otro extremo están las corrientes microsociológicas y subjetivistas de la fenomenología social y las interpretativas o interaccionistas que reivindican al sujeto como único constructor de lo social. Se ha dicho que estos enfoques informan acerca de cómo se realizan las acciones sociales en lo inmediato de la vida cotidiana pero no explican el por qué de las mismas.

Estos dos grandes enfoques explicativos de la acción social difícilmente pueden ser compatibles, dado que en cada uno de ellos subyace una comprensión epistemológica del hombre diferente. Sin embargo, el acercamiento y la explicación de los fenómenos sociales debieran combinar ambas perspectivas. En esta dirección se ubica la propuesta de Antonio Zamora, quien señala que:

...los sujetos sociales con su accionar del todo consciente o no, conforman su realidad y a su vez son conformados por ella, ya que construyen y son formados por redes de relaciones sociales particulares, por tradiciones y por diferentes historias sociales que integran diversas reglas y mecanismos del juego social; de tal manera que los sujetos en sus relaciones con ellos y con la naturaleza son pretendidamente determinados por disposiciones estructurales con las que homogéneamente se pretende regir el camino e imagen de la sociedad. Sin embargo, los sujetos en interacciones y en ámbitos particulares, consciente y mecánicamente incorporan, complementan, reelaboran y/o niegan dichas disposiciones; de ahí que de los espacios estructurados y/o reglamentados (como puede ser la institución-escuela o la fábrica) los resultados sean los socialmente esperados, o bien superiores, contrarios o deficientes. En suma, esto representa una comprensión más global de la acción social (Zamora, 1990: 29).

Es decir, la propuesta consiste en acercarnos a tres dimensiones de la acción humana: a la singularidad del sujeto, a su contexto social particular y a un nivel de lo institucional, el dado por las instituciones-estructura, expresado en leyes y normas. Así, el análisis de las actitudes lingüísticas consideró a los sujetos particulares, en este caso maestros y padres indígenas, quienes están insertos en contextos étnicos muy particulares compartiendo similitudes pero también diferencias.

Este trabajo se refiere concretamente a las ideologías lingüísticas de los actores mismos, expresadas en diversos géneros discursivos tales como juicios narrativos y argumentaciones sobre el uso y función de las lenguas (lenguas indígenas/español). Para ello, haré un recorrido por dos campos disciplinarios que ofrecen

algunas explicaciones sobre el fenómeno de las ideologías lingüísticas, me refiero a la sociolingüística y a la antropología.

Las siguientes consideraciones forman parte del trabajo de investigación desarrollado en las regiones zapoteca (norte y sur) y triqui del estado de Oaxaca (1994-1995), en el proyecto denominado "Práctica docente y actitudes de los maestros hacia la educación indígena".²

Delimitaciones disciplinarias sobre la naturaleza y función de las actitudes: aportes de la sociolingüística

El campo de la reflexividad metalingüística y sociolingüística, que no se restringe exclusivamente a los hablantes indígenas, dispone de importantes vertientes teóricas insuficientemente comunicadas, lo que ha impedido la sistematización superior de este fenómeno y ha privilegiado el paradigma positivista-mentalista de las *actitudes acerca del lenguaje*.³

En general, se trata de discusiones acerca del carácter científico y del impacto transformador de la racionalidad discursiva de los hablantes y de las presuposiciones y objetivos de investigadores e instituciones

educacionales que tratan de intervenir en el futuro de las comunidades, en las cuales han arraigado concepciones "*lingüístizantes*"⁴ sobre la educación indígena y la identidad étnica. Tales discusiones intentan superar el colapso actual y el estado de abandono teórico de los estudios sobre la reflexividad metalingüística indígena, a pesar de que se reconoce su importancia y se le considera como un factor principal en la mayoría de las investigaciones educativas y sociales en contextos indígenas.

La eficacia social del lenguaje radica en gran medida en la función valorativa y enjuiciadora del discurso, que en condiciones apropiadas permite influir sobre las más diversas audiencias, incidir sobre las coyunturas y modificar las relaciones sociales.⁵ Por ejemplo, en las negociaciones e implementaciones de acuerdos de paz en Larráinzar (Chiapas, México), en Guatemala y en Bosnia Herzegovina se forjan mejores condiciones de presencia de la cultura y la lengua étnicas. También constituyen coyunturas propicias para los debates sobre los derechos de los pueblos indígenas y sobre la educación intercultural bilingüe, en los cuales se incide sobre la ideología de los magistrados, los funcionarios y los propios hablantes indígenas de la base social.

Si adoptamos el concepto de *discurso reflexivo*,⁶ habría que ocuparse de dos niveles analíticos: primero,

² En dicho proyecto financiado por SEP-CONACYT colaborarán también el profesor Arturo Ruiz, el doctor Héctor Muñoz y los maestros indígenas en cada una de las comunidades.

³ A modo de síntesis extrema y audaz, estas vertientes son: a) la discusión filosófica sobre las relaciones entre los conceptos de conocimiento y sabiduría, como un método para explicar el desarrollo de la capacidad de juicio del sujeto y las diferencias sustanciales entre el saber proposicional y el saber operativo (cf. Villoro, 1984 y Pereda, 1983); b) la preocupación psicosocial por la manifestación de la subjetividad de los hablantes, bajo una orientación mentalista y disposicional, que tiende a medir y fijar mediante escalas discretas el significado convencional de las lengua, de los hablantes y de la comunicación en contextos específicos (cf. Lambert, 1967), y c) los postulados etnometodológicos sobre el significado interactivo, que construyen las interpretaciones a partir de los efectos del significado intentado sobre la comprensión del oyente. Como señala Cicourel (1973: 121), "si sólo lo expresable es pensable, entonces nuestras construcciones normativas reflexivamente obligan a nuestro pensamiento a formular un pensamiento compatible con nuestros intentos intersubjetivos de comunicar".

⁴ Me refiero al papel exagerado o exclusivo que se le ha dado a la documentación y descripción lingüística tanto en los programas de formación como en los contenidos curriculares de programas y textos escolares para alumnos indígenas. Es decir, el nivel lingüístico predomina sobre los aspectos socioculturales, cognoscitivos de participación. Las primeras relaciones en contra de estas tendencias lingüístizantes se encuentran en las nomenclaturas para llamar a los programas educativos, por ejemplo, *intercultural bilingüe* en lugar de *bilingüe intercultural*. Una reacción más de fondo se encuentra en los cambios de orientaciones los programas de formación y capacitación de maestros indígenas, donde los contenidos lingüísticos se articulan más proporcionalmente con aspectos antropológicos, cognoscitivos, sociológicos y de planificación.

⁵ Este punto constituye una de las principales discusiones sociolingüísticas de la década pasada. Robert Lafont (1979) critica el enfoque de intervención social de la reflexividad, considerándola sólo como estructuras especiales del saber lingüístico que no tienen consecuencia alguna en el uso real de la lengua.

⁶ Aquí se cuestiona y se abandona el concepto de *actitud*, por remitir a lo más superficial de la reflexividad. Corresponde, por tanto, establecer un cuadro diferente de definiciones. Según Schlieben-Lange (1977: 221 y ss.), las investigaciones sociolingüísticas acerca de este problema postulan tres conceptos alternativos: *conciencia lingüística*, *saber lingüístico* y *discurso sobre la lengua*. Señala esta autora que la principal dificultad del primer concepto consiste en la implicación de una teoría de la conciencia, puesto que no se dispone todavía de los recursos teóricos para atribuir a los contenidos o a las proposiciones de la reflexividad el carácter de preconsciente o consciente. El segundo concepto está exento de enfrentar el dilema anterior, pero se encara a un problema nuevo: ¿cómo se producen y se transmiten los sistemas del saber lingüístico? Además, cabe también preguntar: cómo coexisten los sistemas concurrentes de conocimiento lingüístico. En efecto, existe gran dificultad para distinguir con rigor entre los elementos estereotipados del saber común y los elementos producidos a partir de las experiencias propias de un hablante. El último concepto se limita a trabajar con lo que se dice

el saber proposicional o la lógica interpretativa acerca del lenguaje y la comunicación, es decir, a partir de qué lógica organiza el sujeto sus juicios y sus valoraciones lingüísticas. Y segundo, la constitución de la interacción reflexiva que sirve para establecer el significado intentado del juicio desde el punto de vista de las normas sociales. Esto implica adentrarse en las valoraciones y significados construidos socialmente a partir de las interacciones. Ciertamente, ambos niveles de análisis implican un laborioso proceso de investigación, que a su vez requiere de un despliegue descriptivo considerable y largo de evaluar.

En cuanto al primer nivel, experiencias en el medio indígena mexicano y de otros países nos ayudan a postular la existencia de un saber proposicional muy generalizado, que articula dos concepciones básicas: primera, una lógica de las bondades adquiridas a partir del dominio de una lengua estándar, lo que les permite la inserción en la sociedad receptora, nacional e internacional, y en la cultura de masas (heteroestereotipo) y segunda, una percepción de la definición y la reproducción de la etnicidad y la identidad étnica (autoestereotipo). Ambas concepciones se expresan mediante una gran variedad de discursos reflexivos, a saber: categorías valorativas léxicas, predicaciones normativas, calificaciones sobre el grado de corrección y propiedad, argumentaciones, etcétera.

Además, estos discursos reflejan una pauta etnocentrada de problemas y necesidades significativas, que es bastante generalizada entre grupos que no tienen contactos entre sí. Esta pauta referencial, por lo visto, puede ser resumida a partir de los siguientes seis puntos:

1. El bilingüismo vía lengua de distribución nacional (que puede ser el español, el portugués o el inglés) es un recurso más eficiente en las relaciones sociales interculturales (trabajo asalariado, mercado, gestiones).
2. Pureza y mezcla son los polos de existencia de la lengua y la cultura indígena que simbolizan el tránsito desde la tradición a la modernidad.
3. La identidad inicial se impone naturalmente, desde la infancia. La socialización primaria es definitiva.
4. La escuela indígena tiene una importancia estratégica en la enseñanza del español estándar

y escrito. Una consecuencia es que se concibe que sólo el español se puede enseñar, no así la lengua indígena.

5. La unidad, el mantenimiento y la vitalidad de las lenguas indígenas no requieren del código escrito.
6. Los sectores no-indios, aunque hagan instituciones, leyes y acciones en favor de las poblaciones indígenas, no tienen comprensión ni interés real por la educación, la salud y la infraestructura en las regiones étnicas.

La mayoría de los datos empíricos en los diferentes grupos étnicos revela que la lógica proposicional de la inserción o reconocimiento en la sociedad receptora es prácticamente la misma en todos los casos estudiados. La lógica de la identidad, en cambio, se constituye a partir de las experiencias y relaciones sociales zonales específicas, donde los marcadores lingüísticos y discursivos locales adquieren gran relevancia en la orientación de la reflexividad. Así pasa, por ejemplo, en la región sumu de Nicaragua (zonas de Rosita y Bonanza, Atlántico norte), donde la estandarización en torno a un grafolecto unitario de la lengua mayagna compite arduamente con la visibilidad y el reconocimiento de las variedades twaska, panamaska y ulwa de la misma lengua. O con la propuesta de un macrografolecto para la familia zapotecana de Oaxaca, que a partir del zapoteco del Istmo constituye una propuesta con cierta aceptación política pero no se acepta en los sistemas escolares correspondientes a los ámbitos de las diferentes lenguas zapotecas. O con la pretensión de intelectuales mixtecos mexicanos de inhibir la identidad y la escritura de los tacuates, por considerar su lengua una variante de la mixteca. Éstos, entre infinidad de ejemplos, revelan una relación que podríamos calificar de *inmadura, temprana* de las comunidades indígenas con la escritura alfabética. Es decir, aún es muy reciente la experiencia de poder graficar y estandarizar las lenguas indígenas, y en este proceso se pueden observar algunos problemas como por ejemplo discusiones donde prevalecen los fonetismos locales y no se digieren los criterios de convencionalidad panterritorial y simbolismo, proceso que tomó siglos a las comunidades hispanohablantes, sin cancelar los proyectos de construcción de una cultura nacional.

Una tarea analítica aún por cumplir es la articulación de todos los recursos discursivos de la reflexividad

efectivamente acerca de la comunicación y las lenguas, obviando la dificultad de reconstruir lo que piensa un individuo o lo que efectivamente sabe la sociedad o el grupo. La implicación práctica del tercer concepto es que resultan ser más identificables los elementos del saber y de la conciencia lingüística que toman la forma de discurso orientado hacia las condiciones de producción de los juicios. Dicho de otro modo, la puesta en discurso de la reflexividad presupone el diálogo y la argumentación social.

sociolingüística, con el propósito de interpretar la conciencia y el saber sobre los conflictos interculturales como una totalidad explicativa. En realidad, desde el punto de vista cognoscitivo, las proposiciones reflexivas de los hablantes indígenas revelan un sólido conocimiento empírico de las condiciones históricas en que se produce el uso social de las lenguas. De algún modo, esto conduce a una toma de conciencia del proceso sociolingüístico, en la forma de una concientización todavía pasiva.

Por último, los referentes históricos implicados en las diversas prácticas reflexivas de los hablantes y organizaciones indígenas son, precisamente, las experiencias de migración, socialización urbana y laboral, autointegración en la sociedad receptora y luchas por los derechos indígenas, las autonomías, las aperturas políticas y las reformas educativas. Dichos referentes implican transformaciones en términos de los objetivos e interacciones en la tecnología de los medios de comunicación, la enseñanza de los idiomas, el acceso al trabajo en nuevos territorios, la democratización de la justicia y la diversificación de los servicios de información y traducción.

La perspectiva antropológica de la identidad y la representación

Antes de abordar el apasionante tema de las actitudes, en este caso lingüísticas, me veo obligada a establecer ciertas delimitaciones. Una de ellas se refiere al marco en el que éstas se inscriben desde una explicación más antropológica.

Dan Sperber (1991), en su excelente disertación sobre etnografía interpretativa, plantea como esencia de la antropología la tarea de enfrentar las *representaciones* del sujeto sobre la realidad, las cuales pueden aparecer en una traducción, un discurso reportado, una explicación o un enunciado (descriptivo o interpretado). Agrega Sperber que estas representaciones, hasta cierto punto, son un producto cultural, las que más se comparten socialmente y hacen posible comunicar las más particulares del sujeto.

Desde luego, mi investigación adopta esta propuesta de acercamiento al dato antropológico. Nuestro material empírico está cargado de representaciones sobre el fenómeno lingüístico, la educación y el trabajo, entre otros temas que preocupan a las sociedades indígenas.

En el marco de la discusión sobre el significado de la diversidad cultural en el umbral del siglo XXI, se hace indispensable explicar que la construcción de los diversos significados de esta diversidad lingüística y cultural proviene de las construcciones simbólicas

individuales y colectivas de los grupos en cuestión. ¿A qué nos referimos? El significado de la diversidad se vive, se observa en hechos y acciones pero también se representa y expresa a través de un discurso sobre sí mismo y sobre los otros. Esta discusión no es nueva. Lo atractivo del tema consiste en observar cómo aun cuando el desarrollo de la humanidad y las bondades de los medios masivos de comunicación nos ofrecen la posibilidad de *conocer* y conectarnos con otras realidades, sociedades y maneras de pensar, el ejercicio de la representación individual y del grupo *no varía*.

Explicar a qué naturaleza obedece la constante de este fenómeno nos llevaría a indagar sobre la racionalidad y la acción humana, y en este recorrido podríamos perder de vista el tema que ahora más nos interesa: las actitudes lingüísticas y su relación con los proyectos educativos, concretamente al de educación bilingüe, una demanda hoy reconsiderada en el marco de la discusión sobre las autonomías indígenas y los movimientos de reivindicación étnica. Sin duda, este debatido tema expresa el deseo de convivencia “armónica” entre sociedades diversas, pero veamos cómo se tiñe este discurso expresado en las actitudes lingüísticas y cómo orienta la acción de los sujetos que las manifiestan.

Abordar el fenómeno de las actitudes lingüísticas nos obliga, necesariamente, a tocar de alguna manera el problema de las ideologías lingüísticas también ya mencionado y analizado desde el campo de la sociolingüística (véase Díaz y Mena, 1991; Muñoz, 1982; Ninyoles, 1972 y Schlieben-Lange, 1977), y hablar del fenómeno ideológico nos abre una gama de discusiones desde diversas disciplinas y niveles.

Quiero vincular el fenómeno ideológico con otro tema no menos discutido ya en las ciencias sociales, me refiero al de la *identidad*, por considerar que hablar de diversidad lingüística y cultural, desde los sujetos que la enuncian, conlleva necesariamente a un ejercicio de definición identitaria, pues “...los movimientos sociales más importantes muestran un sello en común: la búsqueda de la distinción y la diferenciación” (Aguado y Portal, 1991: 3). Así, identidad e ideología son dos dimensiones inseparables.

Hay necesidad, por tanto, de establecer un modelo de identidad étnica. No se trata, desde luego, de un modelo ya acabado y definitivo; lo consideramos, más bien, como punto de partida para la construcción de una teoría de la identidad étnica y del conflicto intercultural adecuada a nuestra circunstancia.

La identidad étnica representa un caso particular de las múltiples identidades disponibles y utilizables por los sujetos sociales. Como tal es desarrollada, exhibida, impuesta, manipulada o ignorada de acuerdo

con ciertas demandas en ciertos contextos particulares. Desde el acto de nominación, las relaciones de poder juegan un papel central en la conformación de las identidades étnicas. Valga el siguiente acercamiento: si un grupo social tiene el poder suficiente para imponer su propia definición y conceptualización de cualquier situación, entonces es muy probable que lo ejerza. Un corolario de esta proposición elemental es que cualquier grupo en una posición subordinada puede ser tratado potencialmente como una identidad étnica. En contadísimas ocasiones, los grupos dominantes se autodefinen como grupos étnicos. Los conceptos de “etnia” o “grupo étnico” nos remiten a situaciones donde diversos grupos interactúan para su reproducción. Sin embargo, esta caracterización inicial no es suficiente para deslindar a los grupos étnicos de algún otro grupo no étnico subordinado.

La identidad étnica no es sólo un imperativo forjado por las relaciones de poder en donde se desenvuelve. Son constitutivas de ésta las percepciones o representaciones que los sujetos producen y transforman en torno a las relaciones intrínsecamente conflictivas con el “otro”. Las representaciones adquieren habitualmente su concreción en símbolos y estereotipos estructuradores de acciones que exhiben, manipulan o niegan la identidad. Al respecto, se señala en un estudio de las percepciones de los hablantes indígenas sobre el conflicto lingüístico otomí-español, que “toda actividad metalingüística consiste en una articulación rica, un tanto misteriosa, de procesos interpretativos (o representacionales) y a la vez modelantes de las formas de organización y de transmisión de los conocimientos, experiencias y expectativas acerca de cómo se dan o deben darse las relaciones sociales hacia dentro y hacia el exterior de un grupo...” (Muñoz, 1987: 89).

Además de las relaciones de poder y de las representaciones, un tercer elemento de la constitución de las identidades es el de las intenciones o propósitos que guían a los sujetos sociales que las comparten. Por ejemplo, un propósito orientador de acción política de los grupos étnicos es el de la búsqueda reflexiva y pragmática sobre la propia identidad en tanto realización de la especificidad y en tanto comprensión socialmente compartida de que los propios intereses de grupo se encuentran en relación de oposición con otros grupos en el plano económico-social.

En un texto ya clásico de la literatura antropológica sobre la identidad y los grupos étnicos, Frederick Barth se opone con razón a la perspectiva según la cual a los grupos étnicos se les identifica únicamente por las características morfológicas de las culturas de que son portadoras. En contraste, propone que la con-

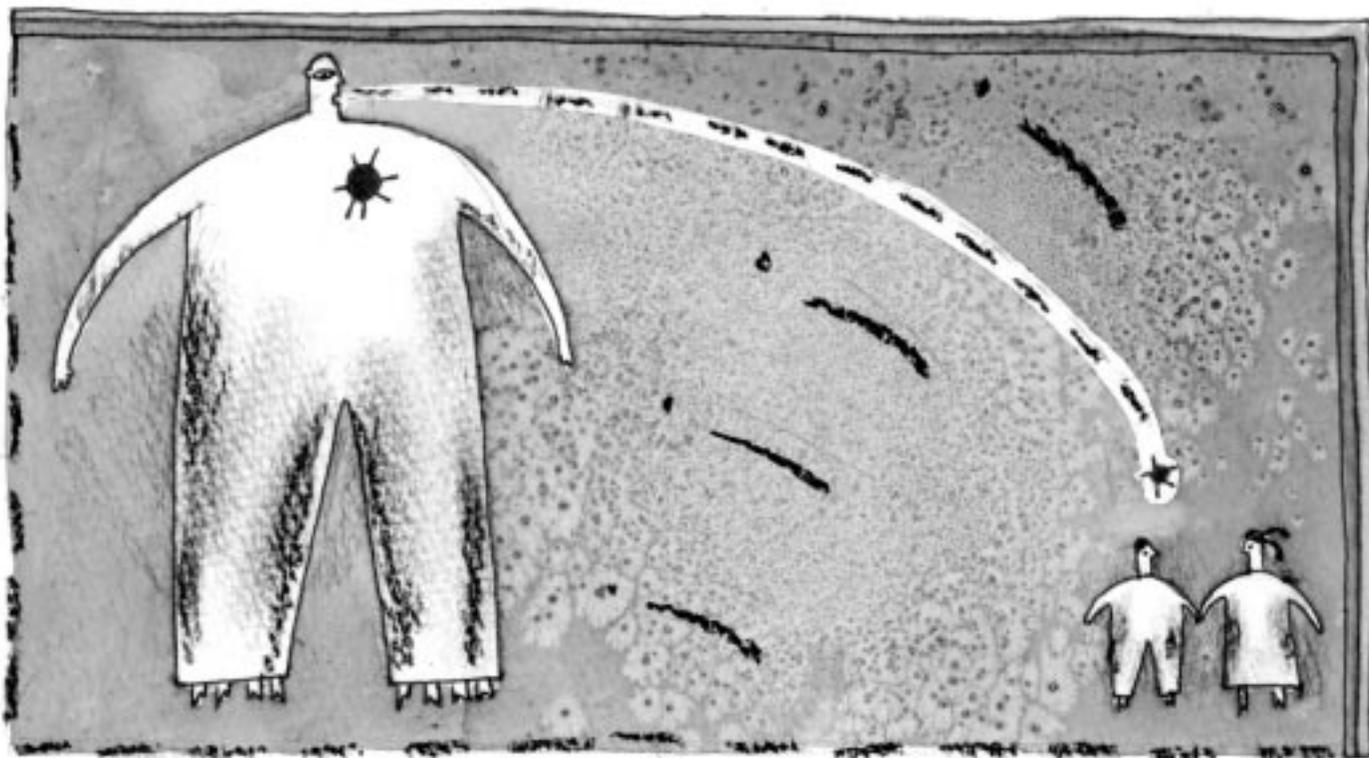
tinuidad de las unidades étnicas depende de la conservación de un límite que deslinda al prójimo del extraño:

los aspectos culturales que señalan este límite pueden cambiar, del mismo modo que se pueden transformar las características culturales de los miembros; más aún, la misma forma de organización del grupo puede cambiar; no obstante, el hecho de que subsista la dicotomía entre miembros y extraños nos permite investigar también la forma y el contenido culturales que se modifican (Barth, 1976: 16).

En este análisis se privilegia la conducta de los individuos, sobre todo aquella que a partir de ciertas relaciones de poder, representaciones e intenciones, conserva o modifica las fronteras étnicas. De este modo, la continuidad de los grupos étnicos no radica sólo en la perpetuación de señales o inventarios de rasgos de identificación (vestido, rituales, organización política, etcétera), sino también en estructuras interactivas que organicen la persistencia de las diferencias culturales. La conducta étnica además está fuertemente afectada por el contraste mayor entre cognición y comportamiento. Aclaremos. Existen valores y conductas compartidos por los miembros de un grupo que se activan como respuesta a situaciones particulares. Cuando, por ejemplo, a un grupo étnico se le amenaza desde el exterior (despojo de tierras, imposición de autoridades) tiene la posibilidad, en cuanto recurso disponible, de presentar unanimidad de pensamiento y comportamiento, pero de aquí no se puede concluir que todos sus miembros compartan las mismas ideas acerca del conflicto y de su etnicidad o que siempre se habrán de conducir de formas similares.

En el estudio de la constitución de los límites étnicos, esto es, de la recreación de la diversidad cultural, resulta indispensable conocer:

- 1) Qué clase de relaciones sociales de producción material y de sentido han monopolizado los grupos étnicos para su conservación como grupos diferenciados.
- 2) De qué modo los procesos y mecanismos lingüísticos cotidianos intervienen en la construcción y reproducción de la identidad. A la luz de estas exigencias es posible ampliar la concepción de frontera étnica propuesta por Barth. Sugerimos —siguiendo a Royce (1982: 29)— la expresión “fronteras o límites dobles”. Esto implica, primero, las fronteras mantenidas y manipuladas desde adentro y, segundo, las fronteras impuestas desde afuera. En ambos casos, son fundamentales las prácticas y las representaciones



que sobre la situación han construido los participantes; los resultados, por cierto, derivan del proceso de interacción con los “otros”.

Las prácticas y las representaciones sobre la identidad étnica varían, de caso en caso, en función de qué frontera es relevante para cada contexto. Paralelamente, el peso que adquieran algunos rasgos culturales y la fuerza de la autoadscripción también sufrirían modificaciones. Ahora bien, si se reconoce que existe una mayor complejidad de los saberes compartidos dentro de los individuos más que entre los grupos —donde la interacción se restringe a ciertas situaciones estructuradas—, entonces se sigue que el desempeño de los individuos es central al interior de la frontera relevante en ese momento. Es en este espacio social donde a los individuos se les juzga y su membresía es puesta a prueba. La evaluación dependerá de su habilidad para manejar los contenidos culturales como instrumentos de intervención sobre el mundo, como dispositivos de poder, tanto al interior como al exterior del grupo (Díaz y Mena, 1991: 114).

Por lo anterior, se puede distinguir el tipo de identidad que tiende a sacrificar las diferencias propias de un grupo étnico en beneficio de una unidad que incrementa su poder de negociación, lucha o resistencia, y el tipo de identidad que legitima las calificaciones

valorativas que los miembros de un grupo étnico realizan entre sí, generalmente en función de la habilidad que los individuos poseen para manejar los rasgos culturales que presumiblemente los definen como grupo diferenciado. El primero destaca que la identidad sólo cobra sentido a la luz de las luchas pasadas o presentes; es de constituirse, continuarse, representarse y ser percibido como distinto. El segundo reconoce que los grupos étnicos no son internamente homogéneos, y que sus miembros pueden manipular algunos recursos relacionados con las identidades de acuerdo con las demandas en contextos particulares. En los dos casos, los procesos y mecanismos sociolingüísticos cotidianos intervienen decisivamente en la persistencia y modificación de los límites étnicos y consecuentemente de las identidades.

Desde luego, estas estructuras de interacción tienen lugar al interior de ciertos espacios, instituciones, condiciones de vida, momentos coyunturales y prácticas culturales.

Finalmente, hablar de identidad étnica desde la antropología nos obliga a considerar las reflexiones que Cardoso de Oliveira hace sobre la misma, precisando que su abordaje no puede hacerse sin un cuidadoso estudio etnográfico que dé cuenta de las relaciones interétnicas que dan origen a las representaciones colectivas.

¿A qué colectividad nos referimos? En el caso de las comunidades estudiadas estamos hablando precisamente de esas unidades territoriales, jurídicas y de trabajo, donde los sentimientos y lealtades permiten distinguir a los individuos. José Luis Ramos (1997: 16) considera que es en este espacio comunitario donde se gestan valores, costumbres y formas cognitivas permanentes, difíciles de eludir.

Derivado de esto, hay que preguntarse qué llevó a la antropología a explicar la naturaleza y función de la identidad étnica. Creo que inevitablemente los fenómenos de discriminación racial hoy llamados “de purificación étnica” dieron la pauta para intentar explicar las actitudes racistas, vigentes aún en nuestros días.

Una de las explicaciones más sostenidas se refiere a la existencia de los prejuicios presentes en toda sociedad humana, dado que constituye, en esencia, una forma de clasificar el mundo a través de categorías (Guber, 1985).

T. Van Dijk (1994) señala dos componentes del prejuicio: uno que conduce a una acción social (generalmente discriminatoria) y uno cognoscitivo, es decir, que involucra los estereotipos, actitudes, conocimientos y valores a través de los cuales aprehendemos al mundo.

Los prejuicios circulan cotidianamente, de ahí la fuerza de su arraigo sobre todo en situaciones de desigualdad económica, política y social, que es el caso de la relación entre comunidades indígenas y el resto de la población nacional (en el caso mexicano), dado que mantiene los grupos estigmatizados en una posición de inferioridad. En este sentido, es importante considerar la función del prejuicio pues justifica, mantiene y racionaliza las relaciones de dominación (Wieviorka, 1992), no sólo desde los grupos dominantes sino también desde los subordinados. Esos saberes (prejuicios) son compartidos y transmitidos socialmente. El problema es que, bajo este esquema, inevitablemente el individuo concreto es nulificado y se mira a través de un modelo estigmatizado (Guber, 1985), lo que Solé (1996) denomina estereotipos:

La reacción ante la alteridad se plasma en representaciones sociales basadas en la percepción, generalmente negativa, del otro y en la construcción social del extraño... Los prejuicios derivados de esta percepción conducen a la formación de estereotipos que en su repetición y distorsión reiterativa acaban sirviendo de punto de apoyo para la formación del rechazo abierto a lo desconocido o extraño (Solé, 1996: 7).

Si bien es cierto que estos prejuicios circulan en la vida cotidiana, no es extraño que también se gesten y promuevan en las instituciones. Alicia Castellanos

(1994) refiere que para el caso de los pueblos indígenas, debido al peso de los prejuicios (negativos) que subyacen en la definición de su identidad, la escuela se dedica a ocultarla y negarla cotidianamente, pues tiende a subestimarse lo propio frente a lo ajeno.

Pero vayamos por partes. Primero nos interesa abordar la función de la ideología en el mantenimiento y transformación, en este caso de las sociedades indígenas, a través de un conjunto de manifestaciones y discursos indígenas.

Si asumimos el concepto de G. Therborn (1987: 2), la “...ideología incluye deliberadamente tanto las nociones y la experiencia cotidianas como las elaboradas doctrinas intelectuales, tanto la conciencia de los actores sociales como los sistemas de pensamiento y los discursos institucionalizados de una sociedad dada”. Es decir, ideología no restringida a formas de conocimiento erróneo, falsa conciencia o reflejo distorsionado de la realidad, como la concibe el marxismo ortodoxo, sino constitutiva a la subjetividad humana a través de la cotidianidad, contenida no sólo en las instituciones sino en las prácticas particulares y sociales (Aguado y Portal, 1991: 34). Tampoco considero conveniente asumir a la ideología como una especie de adhesivo social que estabiliza y une a los sujetos, proporcionándoles valores y normas que comparten colectivamente pues, en ideas de Thompson, neutralizamos el concepto y lo despojamos de su función primordial en circunstancias particulares: “establecer y sostener relaciones de poder sistemáticamente asimétricos” (1993: 7).

Sin querer abundar demasiado en la delimitación y definición conceptual de la ideología, retomemos la discusión sobre la misma de Aguado y Portal, para mencionar tres características de ésta y concentrarnos en una de ellas. La primera referida a la ideología como visión *parcial* de la realidad, dado que corresponde a un tipo de experiencia colectiva y a su manera particular (por las historias biográficas) de apropiarse de ella. La segunda es complemento de la primera, pues esta apropiación parcial de la realidad (ideología) se gesta en el marco de las *relaciones de poder* o de un grupo hegemónico. La tercera característica, sobre la que nos interesa puntualizar el análisis de los materiales de actitudes lingüísticas, corresponde a la ideología como representación parcial de la realidad *alimentada* por la *experiencia inmediata*, útil y funcional para *detonar la acción*. De esta manera, los sujetos de las comunidades indígenas, para este caso los maestros y padres de familia, viven y experimentan una realidad cotidiana, si no idéntica sí compartida por elementos semejantes del contexto físico y estructural (condiciones socioeconómicas y políticas) y sobre todo

de un conjunto de significados construidos culturalmente “sobre el propio grupo y su contexto” (Aguado y Portal, 1991: 36). Así, la gama de testimonios sobre actitudes lingüísticas aquí presentados expresa en su contenido esos significados compartidos por el propio grupo y expuestos de manera individual, sosteniendo una visión donde la marginalidad socioeconómica es el parámetro para autodefinirse y definir a los otros. Hasta aquí el ejercicio de definición identitaria no constituiría mayor problema. Sin embargo, la otra dimensión de la ideología es que los sujetos actúan a partir de esa representación.

Esta actuación debe verse como una consecuencia de la función de la ideología en la vida humana; siguiendo a Therborn (1987: 14): “la formación de los seres humanos por parte de cualquier ideología, sea esta conservadora o revolucionaria, represiva o emancipadora, y se ajuste a los criterios que se ajuste, comprende un proceso simultáneo de *sometimiento y de cualificación*”.

En este sentido, la ideología somete a los sujetos a una particular modelación de sus capacidades con la idea de “cualificarlos” para determinados papeles. Esto no significa pensar en una fatal sobredeterminación de los sujetos, ni tampoco en una imposibilidad de cambio y contradicción, pero sí en que esta interpelación que hacen las diferentes ideologías sobre los seres humanos marca sus vidas para actuar de una u otra forma.

Así, las minorías étnicas, específicamente los sujetos que las conforman, en nuestro caso padres y maestros indígenas, no están exentas de ser interpeladas por ideologías diversas, pues éstas no sólo coexisten, compiten y chocan sino que también se superponen, se influyen y se contaminan unas a otras, en especial en las sociedades abiertas y complejas (Therborn, 1987: 65). Entre ellas, las ideologías sobre lo étnico, gestadas histórica y culturalmente por el grupo en cuestión y por los “otros”, quienes definen y representan a esos grupos.

De esta forma, el contenido sobre lo étnico señala al lenguaje, entre otros elementos, como un indicador importante en términos generales. No es desconocido el exacerbado énfasis que se ha puesto, durante los últimos siglos, en el fenómeno lingüístico como un signo de la identidad de grupo y abanderando demandas

en la búsqueda de autonomías, acciones separatistas dentro de las naciones.⁷ Así, es interesante observar cómo los individuos pueden utilizar un referencial simbólico, en este caso la lengua, con fines políticos (Durham, 1984: 152).

Pero también lo étnico puede representarse en formas y estilos de vida siempre en oposición a los otros. La ideología sobre lo étnico “...ubica al sujeto en una determinada posición en donde uno se hace consciente de la diferencia que existe entre sí mismo y los otros” (Therborn, 1987: 15). El problema aquí es que estas definiciones comienzan a convertirse en esquemas ideológicos que se aprenden y transmiten durante los procesos de socialización y comienzan a explicar automáticamente la realidad. Por ejemplo, no es raro que un indígena asuma su condición de subordinación y marginación precisamente por su condición de indígena.

Por ello, me interesa indagar, a partir de los discursos sobre el lenguaje, el grado de eficacia, impacto y capacidad de monopolización de éstos más que corroborar si son verdaderos o falsos. En esta dirección quisiera seguir abundando sobre el fenómeno de las ideologías lingüísticas, como una de las tantas formas simbólicas producidas por los sujetos y operando en una variedad de contextos de la vida cotidiana. Al respecto, Thompson (1993: 66) son plantea que estas formas simbólicas, al establecer y sostener las relaciones de dominación, adquieren diversos modos para operar en contextos específicos;⁸ entre éstas se encuentra la legitimación, la unificación y la fragmentación que, a mi parecer, pueden ejemplificarse a través de algunos discursos enunciados por los sujetos de la investigación.

Cada una de estas formas de operar de la ideología se traduce en maneras en que los sujetos, productores de formas simbólicas, construyen una cadena de razonamientos que buscan defender o justificar un conjunto de acciones desde los sujetos hacia las instituciones sociales. Estos razonamientos pueden expresarse a través de formas narrativas, historias que recuerdan el pasado y que tratan el presente como parte de una tradición inmemorial y apreciada.

Por ejemplo, veamos cómo se concibe la presencia y el futuro de la lengua indígena. Al preguntar si una lengua indígena (mixe)⁹ se va a perder, algunos sujetos involucrados afirman que no porque: “Pues yo digo

⁷ Véase “Ethnic and National identity” en Crystal (1987: 33-37).

⁸ Los modos en los que opera la ideología son: legitimación, simulación, unificación, fragmentación y cosificación.

⁹ Estos testimonios pertenecen a encuestas realizadas en la región mixe en los años 1989-1990 a propósito de un proyecto de investigación educativa interinstitucional (UAM-I/UAP/UAV/UPN-20-A). Algunas grabaciones tienen una clave “CA”, que representa el nombre de la comunidad de Cacalotepec, Mixes, y otras claves que se refieren a las comunidades de nuestra propia investigación.

que eso, maestra, creo quien, creo que eso sí, no se va a perder eso porque siempre hablan eso, de mixe... Porque lo hablamos, así es..." (CA/047I); "No creo, si ya lo aprendimos no lo podemos olvidar... Porque es nuestra lengua, siempre lo hemos hablado" (CA/04/I); "Es bonito hablar en idioma..., es lo principal por eso, por decir, cuando nacimos pues ya estaba el habla puro zapoteco, de ahí aprendimos pues y eso es lo principal de aquí" (Costoche 2, 1995).

En esta misma dirección analítica Pablo Vila (1996), en su estudio sobre la construcción social de la identidad, destaca el papel fundamental de las narrativas entendidas como discursos repletos de categorías. Propone el siguiente esquema para analizar la identidad:

Identidad social-Sistemas clasificatorios-Interpelaciones-Narrativas acerca de uno mismo y los otros

En esta proposición las narrativas son consideradas como esquemas cognoscitivos en tanto que los eventos cobran sentido cuando se articulan en una historia, donde el personaje que narra es el protagonista, el que le impone coherencia con el fin de hacer inteligible para sí mismo sus propias narrativas.

Las historias que contamos acerca de nosotros mismos y los otros son presentadas justamente como "estableciendo los hechos" que apoyan nuestras opiniones acerca de los otros, ya que tales historias reportan acontecimientos que la gente o ha presenciado o en los cuales ha participado personalmente... (p. 6) La primacía de estas narrativas determina la forma en que distintos eventos sociales van a ser procesados, así como los criterios que van a ser utilizados para priorizar acontecimientos y conferirles sentido (Vila, 1996: 13).

Si bien la experiencia vivida constituye una de nuestras realidades básicas, también es cierto que aquella se organiza necesariamente en expresiones, relatos, narrativos y realizaciones culturales que se muestran y se comunican, que se vuelven público (Díaz, 1993: 67).

Vila, al igual que los otros autores, coincide en asumir la esencia dinámica de la identidad al señalar que ésta no es una cosa que un individuo tiene una vez y para siempre, sino por el contrario una construcción a través del tiempo, que constantemente experimenta cambios dada la continua negociación e interacciones que se establecen constantemente con los otros, de manera tal que los contornos de la identidad son redefinidos en todo momento. Su definición constituye un enriquecimiento del concepto cuando agrega que:

Si la identidad social no es un estado eterno esencial, tampoco es el producto exclusivo de las interpelaciones que provienen de poderosos discursos externos, a la Althusser. En su lugar, la identidad se construye en el interjuego de categorías, metáforas y tramas narrativas que en todo momento desarrollamos para entendernos a nosotros mismos y a los otros (Vila, 1996: 4).

Considero que ésta es una aportación bastante interesante, puesto que generalmente se asume la construcción de la identidad desde un esquema jerárquico donde un grupo ejerce el poder sobre otro, cuando en realidad se trata de una relación más dialéctica.

Otra forma de interpelar a los sujetos aparece como un discurso de unificación expresado en ideas que simbolizan unidad nacional o estandarización de valores e identidades. Ciertamente, ésta es la estrategia que utilizan las autoridades estatales para proponer un idioma común en un contexto de grupos diversos y lingüísticamente diferenciados; sin embargo, no sólo las autoridades utilizan este recurso. Ya en otro momento hemos hablado de la falacia del consenso (véase Díaz y Mena: 1991), cuando dentro de los espacios comunitarios los sujetos sacrifican sus diferencias internas de grupo, con el objeto de acrecentar su poder de negociación/lucha o resistencia en momentos coyunturales.

En oposición a esta manera de operar de las formas simbólicas, concretamente las ideologías lingüísticas, está la fragmentación mediante la cual se destacan las diferencias. Éste es uno de los ejemplos más típicos sobre los que se argumentan y sostienen los fenómenos identitarios de cualquier grupo. Para los efectos de nuestra investigación, estamos hablando de grupos indígenas que evidentemente comparten condiciones socioeconómicas y culturales semejantes. Sin embargo, siempre pueden establecer diferencias entre éstas y en relación con la sociedad nacional. A la pregunta de cómo se distinguen y reconocen entre las mismas comunidades regionales, los sujetos enumeran elementos que tienen que ver con la presencia (el vestido):

Por su forma de vestir pues ya luego se conoce a la gente... Aquí somos muy morenos y los de la ciudad son ya claros, pues, güeros...; así los conocemos nosotros (Costoche 3, 1995).

Al tiempo que señalan:

[La lengua] no le entendemos muy bien... o sea si hablan idioma (zapoteco) pero no le entendemos muy bien... es diferente el carácter...

Hay veces que viene medio enredado (el zapoteco de otras comunidades) y no es igual (aquí) hablamos clarito (Costoche 2, 1995).

Estos juicios podrían representar simples enunciaciones de sentido común; sin embargo me ha tocado observar cómo a partir de estas argumentaciones puede cuestionarse, apoyarse, evaluarse una política educativa tendiente a utilizar la lengua indígena en el interior del aula.

En ambas situaciones, cuando las formas simbólicas operan generando discursos que aluden a la unidad o a la fragmentación, se corre el riesgo de que bajo estas argumentaciones se ejerzan, reproduzcan o mantengan las relaciones de poder. Thompson (1993: 71) lo define de la siguiente manera:

Al unir a los individuos en una forma que hace caso omiso de las diferencias y divisiones, la simbolización de la unidad puede servir, en circunstancias particulares, para establecer y sostener las relaciones de dominación... (al contrario) el hecho de enfatizar las distinciones, diferencias y divisiones que hay entre los grupos e individuos, las características que los desunen e impiden que se constituyan en un desafío efectivo para las relaciones existentes o en un participante efectivo en el ejercicio del poder.

Esta manera de concebir e interpretar la función de la ideología, para nuestro caso expresada en juicios sobre el mundo y la lengua (indígena/español), corresponde a lo que Dubet (1989) llama también la función estratégica de la identidad, un fenómeno íntimamente vinculado con el ideológico. Es decir, cuando los sujetos asumen o niegan identidades (cargadas de un contenido ideológico) dependiendo del espacio, las circunstancias o el momento. Así, un indígena puede sentirse orgulloso de su identidad o negarla dependiendo de las circunstancias vividas pero también del momento y del uso que pueda hacer de ella en el presente; se puede negar la identidad indígena en aras de pertenecer a otro grupo —por ejemplo, los maestros indígenas (pertenecientes a un “subsistema” educativo) que quieren pertenecer al sistema de educación formal (primaria)— o se puede asumir con orgullo en los momentos en los que, junto con el grupo, se gestionen beneficios para el mismo. Como afirma Díaz, son procesos de negociación y evaluación de los recursos culturales propios y ajenos los que enmarcan la definición identitaria (Díaz, 1993: 65).

Digamos que tenemos la posibilidad de poner un sinnúmero de identidades que nos interpelan en cada uno de nuestros espacios y momentos de la vida cotidiana. El problema es cuando estas formas simbólicas

son utilizadas para sostener relaciones de desigualdad. En los testimonios que analizaremos más adelante esto podrá observarse con más precisión, sobre todo en lo que se refiere al uso y función de las lenguas en los procesos educativos bilingües.

Ahora quisiera centrarme en otro aspecto, no menos importante, que se refiere a una de las características de las formas simbólicas¹⁰ y es que todas se insertan en contextos y procesos sociohistóricos específicos dentro de los cuales y por medio de los cuales se producen y reciben (Thompson, 1993: 160).

Me refiero a los contextos comunitarios de la investigación. Considero de interés abundar sobre esos espacios étnicos, en la idea de que éstos no aparezcan como lugares donde la vida social se traduce en objetos, incidentes o procesos como hechos del mundo natural sino como una cuestión de acciones y expresiones significativas, de enunciados, símbolos, textos y artefactos de diversos tipos y de sujetos que se expresan por medio de tales artefactos y que buscan comprenderse a sí mismos y a los demás mediante la interpretación de las expresiones que producen y reciben.

Para ser justos, esta interpretación nos conviene en nuestro papel de investigadores sociales bajo la propuesta de C. Geertz (1985), de intentar escudriñar los significados de las formas simbólicas desde los sujetos que las realizan o enuncian.

Pero el acento sobre el fenómeno interpretativo va más allá de este anhelo epistemológico. Se refiere más bien a que en esos contextos y a partir de las interacciones en el grupo y de cómo se experimenta la realidad, la gente adquiere, entre otras cosas, una visión del mundo y de sí misma.

Aquí las cosas se complican, pues es la manera en que interpretamos la realidad la que define nuestras conductas y actitudes:

It means only that peoples behavior is determined directly by their view and interpretation of reality and not by the reality as it is objectively structured and as it may appear to an external observer at any particular moment (Mach, 1993: 6).

Si bien es cierto que las cosas se complican desde esta perspectiva, sobre todo si nuestra búsqueda se orienta hacia el “descubrimiento” de la verdadera realidad, hay fenómenos que se explican a partir de esta proposición. Desde luego me refiero a la identidad y a las ideologías lingüísticas.

¹⁰ Siguiendo a Thompson, las otras características se refieren a lo intencional, convencional, estructural y referencial.

La experiencia en Oaxaca

Los siguientes materiales fueron conformados a partir de una encuesta sobre actitudes lingüísticas aplicadas principalmente a padres de familia de las diferentes comunidades participantes en el proyecto. También se han agregado, en algunos casos, testimonios recopilados por maestros indígenas en sus propias comunidades, que actualmente estudian la licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Oaxaca.

El objetivo era indagar la subjetividad de los sujetos que participan directa o indirectamente en el apoyo y promoción de los procesos educativos en las comunidades indígenas. He recurrido a estos materiales empíricos con la idea de vincular la discusión conceptual anteriormente expuesta, y la explicación ante la diversidad de posiciones expresadas respecto a los usos y funciones de las lenguas (español-lenguas indígenas).

Tópico 1: ¿La lengua y la identidad étnica?

Generalmente algunos investigadores y comúnmente los propios miembros de grupos étnicos aluden a la lengua indígena como un indicador de su identidad. A veces es así, mas no obstante varias investigaciones en el campo antropológico han desmitificado esta idea, dado que el sentimiento de identidad puede ser construido a partir de uno o varios elementos, dependerá de las circunstancias históricas vividas desde las comunidades. Digamos que ahí se conservan ciertos sustratos compartidos socialmente, pero también esta construcción estará marcada por la propia experiencia personal del sujeto. En algunas ocasiones será un componente territorial, de parentesco, de compartir una historia en común o la lengua, lo que definirá la adscripción o no a un grupo étnico.

A fin de hacer más clara esta lógica de la interpretación, hacemos mención de un ejemplo muy frecuente en los discursos de los maestros indígenas y los padres de familia. En general, estos dos sectores han experimentado la discriminación y la marginación por su condición étnica, que se revela socialmente mediante el rasgo de hablar un “dialecto”. En este sentido, no es extraña su insistencia en que los niños aprendan español y dejen a un lado la lengua indígena. Ellos no pueden apreciar y evaluar positivamente el uso y la presencia de la lengua indígena en el proceso escolar. ¿Por qué, si su experiencia es otra? De hecho, ellos sólo pueden prejuzgar como negativo el rol de la lengua indígena, no tienen evidencias directas sobre este supuesto beneficio, puesto que son contadísimos los

maestros que se han atrevido a poner en práctica el aprendizaje mediante la lengua indígena. Más bien, esos casos excepcionales podrían aportarles nuevos elementos de reflexión para construir otra interpretación de la realidad.

Así, su experiencia y su interpretación de lo que significa ser indígena se generan a través de un principio de clasificación e identificación que la misma sociedad como grupo establece y que siempre implica relaciones de poder. El siguiente testimonio apoya esta idea:

Sí hay personas que va bueno... hablan el mixe mejor, que no salen de aquí, siempre se distingue... se visten de otro modo, como de antepasado y... con su huarachito, con su ropa sin planchar y ahí es donde se distingue... son ellos que han salido y han ido a estudiar a otra ciudad... y cuando regresan ya tienen otras fisonomías y cambian el cuerpo porque allá en la ciudad ya es otro tipo de alimentos, donde ahí les favorece sobretodo el ambiente... (CA-05-1).

Otra consecuencia de la lógica de clasificación e identificación que comentamos es la construcción parcializada de la realidad. En los siguientes testimonios veremos una gama diversa de concepciones sobre la lengua indígena, a veces central, a veces no tanto, en la definición de lo étnico. Eso dependerá de la visión parcializada del sujeto en cuestión; es decir, a partir de su experiencia y evidencias respecto a lo étnico reportará un contenido “x”. Sobre la base de estos testimonios nos interesa vincular las expectativas de apoyo y aceptación, indispensables para sostener políticas de educación bilingüe, dirigidas a atender problemas de rezago y deserción en las poblaciones indígenas:

...cuando estoy en la ciudad siento estar sujeto a un cambio para poder permanecer y tratar con gente que me corresponde tratar. Inclusive debo hablar como ellos, vestir como ellos, comportarme como ellos porque de lo contrario califican a una de indígena y pueblerina... Y es que para encontrar trabajo una se tiene que civilizar para ser aceptada y poder salir adelante. Con todos los cambios a los que me adapté en la ciudad no quiere decir que haya olvidado de mi origen... el estar en la ciudad me hace recordar mi propia tierra, con esto me lleva a reconocer mi identidad y mi verdadera pertenencia, hablo una lengua, conozco tradiciones propias, formas de vida, esto me hace identificarme como tal. Así también al vestir, hablar y comportarme como gente de la ciudad, me hace ser una persona más de la ciudad... atrás de todo esto está mi verdadera personalidad o identidad como dice usted... como indígena mixteca... nací y crecí en una comunidad, hablo una primera lengua... A mi regreso a este pueblo

que es mi pueblo, siento como llegar a mi verdadero hogar puesto que aquí tengo a mis familiares, vecinos que conocen cómo se vive y se habla aquí, estando con ellos retomo el dialecto mixteco para comunicarme con ellos, a través de ésta me reconocen como nativa de este lugar (Ma. Gaytán, 26 años, tomado de Caballero, 1997).

Nosotros los indígenas nos reconocemos fácilmente por nuestra ropa, porque también hablamos el dialecto... cuando vamos a la ciudad la gente de allí se nos queda viendo bien raro y cuando nos escuchan hablando dialecto se voltean a hablar quedito, por eso digo yo mejor que les hablen puro español para que no les miren feo en las ciudades porque no hablan bien el español, sobre todo a los hombres que tienen que ir a la escuela porque tienen que cumplir con sus cargos en su pueblo y a veces hay que hablar con los funcionarios del gobierno, lo bueno es que ahorita qué bonito hablan español los niños de nuestro pueblo y no como nosotros que no aprendimos nada... (Tiburcio Martínez, 62 años, tomado de López, Eva, 1997).

Los ancianos mencionan que por su manera de vestir, hablar, comer son mal vistos por otras personas no indígenas e incluso sus propios paisanos que viven en la ciudad de Oaxaca o en otros estados cuando llegan de visita a la comunidad o los encuentran en algún lugar. Afirman también que por no poder hablar bien el español son explotados, ya que los productos que llevan a vender los pagan a muy bajo precio, esto lo hacen los compradores por la idea de inferioridad que se les tiene a los grupos marginados (entrevista a la sociedad de padres de familia en Santiago Tlazoyaltepec realizada por Teodoro Caballero, 1997).

Estos testimonios nos evidencian cambios en los contenidos del discurso sobre la lengua indígena, que en algunos casos se explican a partir de contextos, procesos, experiencias y relaciones de poder. Una certeza que podemos sostener, a partir de los testimonios analizados, es que “comprender cómo funcionan las ideologías en una sociedad requiere que las contemplemos no como posesiones, textos, sino como procesos sociales en curso...” (Therborn, 1987: 63).

Tópico 2: Tendencias en relación con las lenguas indígenas/español

En esta sección nos interesa encontrar la relación estrecha entre las ideologías lingüísticas y su trascendencia en la aplicación de una educación bilingüe (EB). Por ejemplo, no es extraño escuchar, por parte de los sujetos involucrados en este quehacer que, entre las razones —“discusiones”—, para refutar este tipo

de políticas educativas expresen: “La educación bilingüe... retarda la adquisición del castellano”; “El zapoteco lo aprenden en la casa”, “Lo que necesitan aprender es el español, porque el zapoteco ya lo saben” (Ruiz, 1994: 106-108).

Las reflexiones que se han vertido en torno a la lengua indígena las podemos agrupar en cuatro grandes temas para un análisis más minucioso:

- a) El cambio de la lengua
- b) El *status* de las lenguas
- c) La enseñanza y aprendizaje de las lenguas

Respecto al *cambio de la lengua indígena*, se acepta que ésta ha cambiado, y se dice que las personas que hablan español son las que han deformado la lengua indígena a partir de la utilización y mezcla de algunas palabras del español en el momento de estar hablando, mientras que quienes hablan una lengua indígena “pura”, “directa” y sin mezcla del español son las personas de mayor edad, las que no hablan español. Sin embargo, se manifiesta y se asegura que la lengua indígena no va a desaparecer, porque se sigue transmitiendo de generación en generación a través de los



padres de familia. Así también hay una tendencia de apropiación del espacio escolar; se dice que éste es un lugar en donde se puede recuperar la cultura y la lengua indígenas.

Digamos que la apreciación sobre la variabilidad de la lengua en términos diacrónicos y dialectales recae sobre la lengua indígena. La causa principal de la variación histórica se debe al contacto con el español, la influencia de la escuela y el fenómeno migratorio. Dicha percepción generalmente la hacen los ancianos, quienes no creen que la lengua indígena pueda desaparecer, sobre todo ahora que también la escuela intenta promover una política de educación bilingüe.

Existen algunas versiones de que ésta va a jugar un papel muy importante para mantener la lengua indígena. Dichos testimonios no podrían sostenerse ni expresarse hace algunos años. El siguiente dato nos ilustra lo anterior:

Pues el zapoteco va a seguir durante mucho tiempo, porque, ya ve cuántos años ha tenido; sin embargo no ha tenido letras, porque por ejemplo el español adoptó de los españoles, pero la idioma (el zapoteco) sigue sin que lo hayan mantenido con escritura o en algún salón de educación. Ahora se va a mantener mucho más tiempo porque ya se enseña en la escuela.

Sin embargo, hay mucha distancia que recorrer para lograr que la escuela alcance este objetivo. En las escuelas visitadas se registraron diferentes prácticas que pueden corroborar lo anterior. Se trata de dos escuelas en donde se utilizan ambas lenguas (L1 y L2) pero con objetivos diferentes: una en donde se usa exclusivamente la lengua indígena como lengua de instrucción y objeto de conocimiento y en la otra donde, por el contrario, se utiliza el español como única lengua de instrucción y objeto de conocimiento.

Por otro lado, la variación dialectal constituye uno de los principales argumentos del magisterio para impedir la aplicación de un modelo de educación bilingüe. Éste le da fuerza al tan reiterado argumento de la falta de consenso para constituir alfabetos estándar de las lenguas indígenas, que en algunos casos se han consolidado pero en la mayoría no.

Indudablemente, el *status* ofrecido a cada una de las lenguas desde los sujetos entrevistados depende de las situaciones vividas y experimentadas por ellos mismos.

En términos de *status de importancia de las lenguas* (L1 y L2) los comentarios son: "Las dos son importantes...", "...para conocer nuestro pasado, nuestras tradiciones...", "Hay gente que viene de fuera y quiere aprender a hablar como nosotros..."

Aquellas personas que han salido de la comunidad y que, por tanto, han construido otra manera de interpretar la realidad tienen una visión más amplia del uso de la lengua indígena y del español como medios de comunicación. Perciben los alcances y limitaciones de cada una de estas lenguas, mientras que el uso de la lengua indígena tiene una valoración positiva a nivel regional y comunal. En cambio, la preferencia se vuelca a favor de la lengua española cuando se analiza la funcionalidad de las lenguas en el marco global de la sociedad. Dependiendo del espacio en que se mueven, toman una posición respecto al uso de éstas. Las explicaciones son:

...depende en donde estemos, si estamos acá pues el zapoteco, pero si estamos fuera, pues el español. Porque en cualquier lugar, en cualquier pueblo o ciudad, va a la ciudad ahí necesita el español, va a otro pueblo utiliza zapoteco o chinanteco pero eso no sabemos, mixe, ese es otro idioma.

...claro que el español es lo primero para ir a cualquier rincón, eso es lo más importante, hablar el español. Porque la lengua de nosotros es nada más para la región.

...cuando ella conoció su vida sus padres hablaban la lengua zapoteca y ella se sintió contenta, pero a través del tiempo se casó, ahora tiene cinco hijos y ahora no está de acuerdo que sus hijos estén igual... su dialecto es bonito pero también se le hace difícil cuando sale lejos de su pueblo, si algo necesita no lo puede comprar... yo le impido a mis hijos que hablen el zapoteco... yo les recomiendo que mejor aprendan el español y no el zapoteco (Guadalupe Hernández, 70 años, tomado de Aquino, 1996).

Yo estoy muy contento (con mi lengua) porque teniendo 80 años de edad siempre he hablado zapoteco, yo con mi edad pienso que no importa no tuve estudio, no aprendí a hablar el español yo me vivía en el campo cuidando animales... cuando mis paisanos depositaban la confianza conmigo me daban un empleo, yo siempre hacía la asamblea con pura palabra zapoteca (Malaquías Hernández, 80 años, tomado de Aquino, 1996).

...con la llegada de la carretera, los niños se ven obligados a hablar la segunda lengua (español) y de esta manera van cambiando su conducta ya que las generaciones adultas se mataban constantemente... muchas personas se encerraban en la población por miedo de no poder platicar con personas de categoría como vulgarmente se decía... hoy en día los habitantes de este lugar están muy contentos porque poco a poco están aprendiendo a hablar la lengua castellana y con esto aventurarse a los estados de nuestro país, así como a los Estados Unidos en busca de trabajo (jóvenes de Santiago Tlazoyaltepec, tomado de Caballero, 1997).

El tema de enseñanza-aprendizaje no se refiere a la típica discusión académica de estos procesos donde el lenguaje juega un papel significativo. Más bien es una manera de ordenar los juicios que, consciente o inconscientemente, tocan algunos de estos tópicos al reflexionar sobre el papel de las lenguas en el ámbito educativo.

En lo que respecta al aspecto *enseñanza y aprendizaje de las lenguas*, por toda la historia de discriminación y de prejuicios en torno a las lenguas indígenas, recién presenciamos la aceptación y comprensión respecto al uso y enseñanza de la escritura de la lengua indígena, aunque sin objetivos claros en relación al por qué se debe aprender a escribir. Hasta hace unos cinco años, la demanda o exigencia de los padres de familia era la enseñanza y uso del español en la escuela, se consideraba como una lengua de prestigio y movilidad social. Lo que se deduce de esta posición es que los padres de familia tratan de que se resuelva un problema económico o social a futuro, dejando de lado las cuestiones pedagógicas, psicológicas o socioculturales.

María D. lamenta pertenecer al grupo étnico y el mal que le hicieron sus padres por no mandarla a la escuela, ya que la labor de las instituciones educativas, según ella, es transformar a los individuos para que dejen de ser indios y de esta manera cambiar su dieta, manera de vestirse y principalmente la manera de hablar (Ma. D. Ramírez, 79 años, tomado de Caballero, 1997).

...los maestros que trabajamos en esta comunidad tenemos que obligar a los alumnos a que hablen el español porque es una vergüenza no poderlo hablar, mencionando que su señora esposa es monolingüe mixteco y en ocasiones va con él a la ciudad para vender leña... pero ella no le ayuda para nada a vender por el problema de no poder hablar la lengua nacional... sus hijos a pesar de estar estudiando el español medio lo hablan con sus maestros en el aula... (Representante del Comité de Padres de Familia, tomado de Caballero, 1997).

En este sentido, no se reflexiona sobre los problemas de aprendizaje que presenta esta situación en donde existe una *barrera lingüística* que impide el aprovechamiento escolar. La educación bilingüe no es únicamente un problema lingüístico o cultural, también es un problema pedagógico. Por ello no sólo basta usar la lengua materna para resolver problemas cognoscitivos (López, 1995: 39-41) o lograr aprendizajes significativos.

(Es mejor utilizar el zapoteco) porque se aprende. En cambio nosotros fuimos a la escuela federal, pues quién va decir "esta cosa dice el maestro así". Sí, el maestro hablaba puro español y nosotros no sabemos qué cosa dice así. (YO)

Así también hay quienes rechazan que se aplique una educación monolingüe en lengua indígena, y manifiestan:

...por qué puro dialecto, si aquí es zapoteco, necesita que aprenda español, las dos cosas. Sabe dialecto y sabe español, así está bien (YO).

Es notoria la resistencia de parte de los padres de familia para que no se imparta de manera bilingüe la lengua indígena mixte-español, manifiestan su inconformidad de que este tipo de enseñanza es un fracaso o atraso para la formación de sus hijos y además pérdida de tiempo de parte del maestro, lo que ellos exigen es que sus hijos aprendan español y esto debe partir en el salón de clases, ya que la lengua indígena no requiere ninguna enseñanza porque los alumnos ya la hablan y dominan perfectamente, porque ésta se trasmite de generación en generación (testimonio del profesor Epifanio Lucas, 1997).

(El señor) manifiesta que a él ni le mencionen el zapoteco, porque sufrió mucho en la escuela, su maestro pegaba mucho a los niños que escuchaba que hablaban, todos los niños que hablan el zapoteco. En esos años que estudió la primaria todos los niños que hablaban el dialecto eran merecedores a un castigo. Ahora él no les enseña zapoteco a sus hijos porque no quiere que sufran como él (Sr. Aureliano P., tomado de López, Eva, 1997).

En cuanto al dominio oral de una segunda lengua, uno de nuestros entrevistados nos comentó que hoy existen más posibilidades de aprender el español como segunda lengua, dado que:

Anteriormente era difícil aprender a hablar español porque sólo el maestro de la escuela lo hablaba, en cambio ahora es más fácil porque los padres ya hablan español y los niños desde chicos ya aprenden las dos lenguas (zapoteca y español).

Otra opinión fue la siguiente:

...antes sí había necesidad de aprender español, pero no había quien enseñara, el único que hablaba español era el maestro. No es como ahorita que desde niño ya les están hablando los dos idiomas, así van aprendiendo al mismo tiempo las dos idiomas, el español y el idioma.

Precisamente la escuela es una de las instancias que ha favorecido un progresivo bilingüismo en las diferentes comunidades indígenas. En todos los testimonios se establece la correspondencia entre escuela y dominio del español. Pero también tenemos datos en

donde podemos observar la vitalidad de la lengua indígena en las situaciones públicas de mayor importancia. Todo esto es una muestra de una tendencia de cambio de actitud hacia las lenguas indígenas con respecto al español. Sin embargo, este cambio no ha logrado impactar de manera fehaciente en las prácticas educativas de las escuelas de educación indígena.

Las anteriores políticas educativas dirigidas hacia las poblaciones indígenas consideraron como objetivo central el proceso de castellanización, mismo que no tuvo ningún resultado efectivo. Más bien dejó un precedente que marcó la vida de los indígenas sometidos a una ideología donde la lengua indígena era despreciada.

Hoy en día algunos autores (Lewin, 1990; Aubague, 1989; Ruiz, 1994) han interpretado el creciente bilingüismo como resultado de una *resistencia lingüística* de la población indígena para conservar su lengua, al tiempo de reconocer la necesidad de adquirir una segunda, hecho que no se ve reflejado en las actividades de la escuela indígena. Cabe señalar que esta resistencia no es una actitud necesariamente vivida conscientemente por los sujetos.

Actualmente, en algunas regiones del estado de Oaxaca encontramos trabajos o investigaciones que muestran un cambio paulatino en cuanto a la actitud de los padres de familia, maestros y autoridades comunitarias respecto al uso de la lengua indígena en el proceso escolar, no en el sentido de lengua como objeto de enseñanza o conocimiento sino más bien en la idea de utilizarla para la explicación o aclaración de conceptos, órdenes o instrucciones. De igual forma ocurre con los contenidos, que se traducen a la lengua indígena cuando no se comprenden pero rara vez se desarrollan en esta lengua.

Veamos un grato testimonio de cambio de actitud respecto de la lengua indígena, ocurrido a partir de la experiencia demostrativa de su utilidad en los procesos de aprendizaje escolar. Los datos se refieren a un concurso escolar de literatura zapoteca, celebrado en San Andrés Solaga, Villa Alta, en mayo de 1996.

...los niños leyeron sus textos que consistían en dibujos y expresiones libres, fábulas, rimas, leyendas, cuentos... según el grado que cursaban; era increíble escuchar y ver a aquellos niños leer con una facilidad y con fluidez sus trabajos en su lengua materna. Incluso algunos padres de familia allí presentes llegaron a dudar de los niños, pues pensaron que habían memorizado lo que estaban leyendo y a petición de ellos los jurados (del concurso) procedieron a repartir una hoja blanca a cada niño, la indicación fue que desarrollaran un tema en lengua indígena seleccionado previamente por los jurados, se tomó en cuenta la petición del público en virtud de que era la primera vez

que se estaba realizando un evento de esa naturaleza. De esta segunda prueba el resultado fue más sorprendente que la primera, el caso es que antes del tiempo establecido, los niños ya habían ocupado gran parte de la hoja y seguían escribiendo. Al pasar a leer el texto que habían desarrollado quedó comprobado que los niños no habían memorizado los trabajos que habían enviado a concursar, pues la lectura la hicieron mejor todavía... Los niños dominaban ya la lecto-escritura de su lengua indígena... (Desgraciadamente) los maestros con la idea de que abordar la lengua indígena en las aulas con los alumnos es un retroceso, se resisten al cambio... no quieren aceptar el valor que tiene la lengua indígena... valoramos más lo ajeno, así queremos que los alumnos reciten, canten, dramatizen muy bien el español, aunque no entiendan lo que dicen (testimonio de Florentino Ambrosio, 1997).

Luis Enrique López (1996) señala que no basta con utilizar la lengua materna de los educandos como vehículo de educación para transformar la práctica docente. No sólo tiene que ser bilingüe, sino también democrática y de calidad, y para lograrlo se debieran cambiar los estilos, las relaciones sociales al interior del aula, la percepción que tiene el maestro de su rol y del aprendizaje.

Este panorama nos indica que lo que tan fácilmente llamamos educación indígena no es tan simple, es un problema más complejo que requiere mayor reflexión y análisis, de más investigaciones que den cuenta de la realidad educativa en el medio indígena en términos de aceptación del modelo educativo, del impacto, etcétera. Porque no se trata únicamente de oficializar, normar, legislar un modelo educativo, sino también de formar recursos de capacitación, de producción de materiales didácticos, de aceptación e interiorización del modelo por parte de los docentes y los padres de familia.

Por otro lado, la situación y coexistencia de las lenguas (indígena/español) en estas sociedades indígenas contemporáneas nos abre nuevas discusiones. Por ejemplo, ¿podemos seguir hablando de un desplazamiento de la lengua indígena o de una relación de diglosia sustitutiva en los términos en que lo manejaron Hamel y Muñoz (1989: 102) hace algunos años para el caso del grupo otomí del Valle de Mezquital, Hidalgo? Hoy se están presentando cambios muy sustanciales en términos de actitudes y valoraciones hacia las lenguas indígenas; esto es un buen indicador, pero sabemos que es sólo una parte del problema.

En suma, la tarea de aplicar un modelo educativo bilingüe requiere de un análisis más detallado, a fin de dar cuenta de lo que sucede en el aula bilingüe indígena en la actualidad, sobre todo de un diagnóstico previo de las condiciones sociolingüísticas sobre los

usos y funciones de las lenguas de las comunidades por atender, pues el panorama es muy diverso y requiere de soluciones muy particulares.

A partir de la información que tenemos sobre actitudes lingüísticas podemos decir que detectamos ciertos cambios valorativos hacia la lengua indígena. Es decir, hay una creciente aceptación del modelo de educación indígena por parte de los maestros de la Sierra Norte de Oaxaca, al menos en términos discursivos. Los padres de familia aceptan el uso de la *lengua indígena* en el aula, aunque no tienen claro el objetivo, el por qué del uso y la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena. En este sentido, creemos que es importante informar de manera más precisa a este sector de la población sobre los beneficios que puede reportar este modelo educativo.

Los testimonios obtenidos no permiten generalizar y sostener la idea de que son los padres de familia quienes se oponen al uso de la lengua indígena en el aula. Hay posiciones en el sentido de que no se utilice esta lengua en el proceso escolar, pero también es cierto que cada vez más es aceptada esta propuesta de educación bilingüe intercultural. Lo que hay tener en cuenta es que mientras no se informe sobre los objetivos de la educación indígena o mientras no se tengan evidencias palpables del mismo, este tipo de programas seguirá rechazándose.

Al respecto, debemos reconocer que la lengua indígena sigue experimentando una situación de lengua subordinada, con menos *status*, en el sentido de que predomina en los espacios públicos informales de comunicación: se usa en el hogar y en la comunidad, y es hasta hoy que empieza a utilizarse en la escuela. Esto puede significar un cambio en la organización pedagógica de la escuela indígena, cuyo resultado tiene mucho que ver con la evolución del fenómeno social del *status* y la funcionalidad de los idiomas indígenas en la sociedad mexicana por construirse. Un posible resultado es que pueda legitimarse la función pedagógica de la lengua indígena con o sin copresencia de la lengua española.

Esta discusión debe enmarcarse también dentro de las expectativas de los sujetos inmersos en la situación sociocultural específica. Como es sabido, las expectativas muestran una gran correlación con las necesidades y las experiencias de los sujetos que suelen ir formando parámetros de desempeño, de éxito y de aceptación en el ámbito social. Así, es explicable que el español esté arraigado en las expectativas y necesidades de los hablantes indígenas. Para que la lengua indígena represente un parámetro de necesidad y expectativa de desarrollo es preciso que cuando menos ocurran dos condiciones:

- a) Que las instituciones educativas que atienden a este sector legitimen y demuestren que los centros escolares pueden funcionar y obtener los mismos resultados formativos utilizando los recursos de la cultura indígena dentro de los cuales hay que considerar el idioma. Han sido varias instancias las que han influido para tener este panorama; entre las que destacan tenemos a la Universidad Pedagógica Nacional y los cursos del PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) en el estado de Oaxaca. Es una ventaja que en algunas regiones se tengan conformados los alfabetos prácticos para la lecto-escritura de la lengua indígena. Pero no se puede afirmar que estas situaciones puedan generalizarse para todo el estado, puesto que se presentan diferencias, inclusive dentro de los grupos étnicos.
- b) Que la sociedad se desarrolle e internalice la idea de pluralidad y convivencia de la diversidad étnica y lingüística, a fin de reconocer un *status* de igualdad a las lenguas indígenas.

Actualmente existen textos en lengua indígena para el primer grado, y sin embargo hay maestros que se resisten a utilizar estos materiales. Lo anterior es producto de una serie de circunstancias tales como la falta de consenso acerca del modelo educativo bilingüe, el desconocimiento del código escrito de la lengua indígena, la actitud demasiado práctica que impera en la conducción del trabajo docente y, finalmente, la ubicación de los maestros dentro de áreas lingüísticas diferentes, lo que es una cuestión de orden administrativo que dificulta de hecho una aplicación adecuada de la educación intercultural bilingüe.

Conclusiones

Las dimensiones valorativo-ideológicas de los padres, maestros y autoridades de las comunidades indígenas conforman el campo donde se construyen y legitiman las decisiones sociales para apoyar o rechazar proyectos institucionales, casi con independencia de la calidad técnica y el sustento científico de las innovaciones educativas que se desea implantar. Es más, casi al margen de las evidencias que reflejan el pobre aprovechamiento escolar de los alumnos.

La investigación contemporánea de la racionalidad y de los discursos reflexivos de los hablantes conlleva a procedimientos cualitativos más profundos. En este sentido, esta investigación ha debido afrontar la dificultad de no poder acceder plenamente a la racionalidad de los sujetos, debido al escaso dominio del español de

estos pobladores indígenas. De hecho, se trabajó exclusivamente la entrevista formal en español que, como ya se vio en los materiales mostrados anteriormente, permitió obtener interesantes discursos sobre los sistemas de estereotipos sociales y las estrategias valorativas.

La identidad étnica representa un caso particular de las múltiples identidades disponibles y utilizables por los sujetos sociales. Como tal es desarrollada, exhibida, impuesta, manipulada o ignorada de acuerdo con ciertas demandas en ciertos contextos particulares. Desde el acto de nominación, las relaciones de poder juegan un papel central en la conformación de las identidades étnicas. La identidad étnica no es sólo un imperativo forjado por las relaciones de poder en donde se desenvuelve. Son constitutivas de ésta las percepciones o representaciones que los sujetos producen y transforman en torno a estas relaciones intrínsecamente conflictivas con el "otro". Ya se ha señalado que las representaciones adquieren habitualmente su concreción en símbolos y estereotipos estructurados de acciones que exhiben, manipulan o niegan la identidad. Además de las relaciones de poder y de las representaciones, un tercer elemento de la constitución de las identidades es el de las intenciones o propósitos que guían a los sujetos sociales que las comparten. Por ejemplo, un propósito orientador de acción política de los grupos étnicos es el de la búsqueda reflexiva y pragmática sobre la propia identidad en tanto realización de la especificidad y en tanto comprensión socialmente compartida de que los propios intereses de grupo se encuentran en relación de oposición con otros grupos en el plano económico-social.

Por su parte, los padres o las organizaciones comunitarias han generado una reapropiación de la política intercultural, motivados por el discurso sociopolítico que sustenta la legitimación de esta experiencia. Es decir, para los padres los problemas formativos y las formas de aprovechamiento académico no están en el centro de interés, debido a la jerarquía asignada a los objetivos de equidad educativa y de participación más horizontal en el funcionamiento del sistema escolar.

Hoy en día, algunas comunidades étnicas rurales se caracterizan, entre otras cosas, por un alto grado de lealtad etnolingüística y de acciones reivindicativas respaldadas por el conjunto de la comunidad. Es decir, prevalecen condiciones subjetivas muy favorables para una experiencia educativa que converja en esos principios. En ese contexto, se agregan otras condiciones subjetivas, entre las cuales cabe mencionar el propósito de adquirir proficiencia en castellano. El contenido del horizonte "bilingüista" ha sido, históricamente, bastante mal interpretado. En los casos observados,

como en tantas otras experiencias internacionales, se expresa una concepción endógena del grupo étnico acerca del tipo de contacto con la sociedad nacional y del tipo de soluciones que se esperan a partir de la adquisición del bilingüismo funcional pluralista, tales como el acceso de los hijos a la escolaridad superior, al mundo del trabajo y a la igualdad socioeconómica respecto de los demás ciudadanos de la nación. El relativo retardo en la transferencia cognoscitivo-lingüística se constituye, en el presente del proyecto, en un riesgo y en una espera no infinita.

Finalmente, los procesos de migración, urbanización, reavivamiento, normalización múltiple y reproducción en territorios tradicionales y posmodernos constituyen las experiencias sociales más frecuentes de las comunidades étnicas, y representan cambios de fondo en las naciones contemporáneas y comprometen objetivos y actividades en la tecnología de los medios de comunicación, la enseñanza de los idiomas, el acceso al trabajo en nuevos territorios, la democratización de la justicia y la diversificación de los servicios de información y traducción. El futuro de las reformas educativas que han adoptado la política intercultural bilingüe tiene mucho que ver con la óptica global para entender esos procesos sociales y sobre todo con la participación en las reformas políticas, por medio de agentes indígenas mejor capacitados y formados.

Para cerrar, considero que todos los juicios y reflexiones sobre las lenguas, en términos discursivos (propios o reportados), no tendrían sentido si no se vinculan con datos más concretos y precisos donde esas valoraciones, sentimientos y lealtades se expresen en acciones —me refiero concretamente a las prácticas escolares—, espacios donde se pueden apreciar las ventajas y bondades de la lengua indígena no sólo como un componente de la identidad étnica sino como un recurso útil en situaciones de monolingüismo o bilingüismo incipiente.

Bibliografía

- ALTBACH, PHILIP Y GAIL KELLY Y LOIS WEIS
1985 *Excellence in Education*, Prometheus Books, Buffalo (NY).
- AMBROCIO FLORENTINO
1977 "El conocimiento del niño en el aula indígena", Universidad Pedagógica Nacional 20-A, Oaxaca, ms.
- AGUADO, JOSÉ C. Y MARÍA ANA PORTAL
1991 "Tiempo, espacio e identidad social", en *Alteridades*, núm. 2, pp. 31-41, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- AQUINO, ALFREDA
1996 "El conocimiento del niño en el aula indígena", Universidad Pedagógica Nacional 20-A, Oaxaca.

- AUBAGE, LAURENT
1989 "Desplazamiento o afianzamiento de las lenguas indígenas en Oaxaca", en Alicia Barabas y Miguel Bartolomé (coords.), *Etnicismo y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 371-400.
- BACHMANN, LYLE
1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford y Nueva York.
- BARTH, FREDRICK
1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México.
- CABALLERO, TEODORO
1997 "Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita", Universidad Pedagógica Nacional 20-A, Oaxaca, ms.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, ROBERTO
1992 *Etnicidad y estructura social*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- CASTELLANOS, ALICIA
1994 "Asimilación y diferenciación de los indios de México", en *Estudios sociológicos*, vol. XII, núm. 34.
- CICOUREL, AARON
1973 *Método y medición en ciencias sociales*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- CRYSTAL
1987 "Ethnic and National Identity" en, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, pp. 33-37.
- CUMMINS, JAMES
1981 "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed.), *Compendium on bilingual-bicultural education*.
- DÍAZ, RODRIGO
1993 "Experiencias de la identidad", en *Revista de filosofía política* núm. 2, pp. 63-74, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/UNED, Madrid.
- DÍAZ, RODRIGO Y PATRICIA MENA
1991 "La emergencia de una perplejidad, identidad étnica y reflexividad metalingüística", en Alicia Castellanos y Gilberto López y Rivas (coords.), *Etnia y sociedad en Oaxaca*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, pp. 101-122.
- DUBET, FRANÇOIS
1989 "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto", en *Estudios sociológicos*, vol. VII, núm. 21, pp. 519-545.
- DUROT, M.
1980 *Decir y no decir*, Anagrama, Barcelona.
- DURHAM, EUNICE E.
1983 "Cultura e ideologías", en Gilberto Giménez (coord.), *Teoría y análisis de la cultura*, Secretaría de Educación Pública/Universidad de Guadalajara, México, pp. 56-64.
- GEERTZ, CLIFFORD
1985 *Interpretación de las culturas*, Gedisa, México.
- GUBER, ROSANA
1985 *Prejuicio contra Villeros: cuestión de sentido común*, tesis de maestría Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- GUEVARA NIEBLA, GILBERTO
1992 *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México.
- HABERMAS, JÜRGEN
1988 *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Anagrama, Barcelona.
- HAKUTA, KENJI Y HERLINDA CANCINO
1991 "Trends in Second-Language-acquisition", en Msahiko Minami y Bruce Kennedy (eds.), *Language Issues in Literacy and Bilingual/Multicultural Education*, Harvard Educational Review núm. 22, pp. 74-97.
- HAMEL, RAINER Y HÉCTOR MUÑOZ
1989 "La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas", en Rainer Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz (eds.), *Sociolingüística latinoamericana*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 235-246.
- KEARNEY, MICHAEL
1996 "La migración y la formación de regiones autónomas pluriétnicas en Oaxaca", en *Coloquio sobre derechos indígenas en el marco de la consulta nacional a los pueblos indígenas*, Oaxaca, ms.
- KÜPER, WOLFGANG
1997 "La educación bilingüe intercultural en los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos", en *Pueblos indígenas y educación* núm. 37-38, pp. 3-16, Ediciones Abya-Yala/P.EBI Cooperación Técnica Alemana GTZ (Quito).
- LAFONT, ROBERT
1979 "Productivité culterelle et domination linguistique", en *Lengas* núm. 6, pp. 1-21.
- LAMBERT, W.
1967 "A Social Psychology of Bilingualism", en MacNamara (ed.), *Problems of bilingualism*. *Journal of social issues*, vol. 23, núm. 2, pp. 91-109.
1972 *Psychology and Culture*, Stanford University Press, Stanford.
- LEBOT, YVON
1997 *Subcomandante Marcos. El sueño zapatista*, Plaza & Janés editores, México.
- LEWIN, PEDRO
1990 "Conflicto sociocultural y conciencia lingüística en Oaxaca", en Alicia Barabas y Miguel Bartolomé (coords.), *Etnicismo y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 331-370.
Ley Estatal de Educación, Periódico Oficial, Oaxaca, Oax., 9 de noviembre de 1995.
- LÓPEZ, EVA
1997 "Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita" Universidad Pedagógica Nacional 20-A, Oaxaca, ms.
- LÓPEZ, LUIS ENRIQUE
1992 "La formación de especialistas en educación bilingüe intercultural en América Latina (Subregión andina)", estudio de factibilidad realizado a pedido de la Deustech Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit-GTZ, Lima, ms.
1995 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos", documento de trabajo presentado en el *Seminario Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, en Antigua, Guatemala, septiembre 25-29 de 1995.
1996 "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la

- educación requiere”, en Héctor Muñoz y Pedro Lewin (coords.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural. Investigaciones Lingüísticas 2*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Instituto Nacional de Antropología e Historia-Oaxaca, México, pp. 279-330.
- LUCAS, EPIFANIO
1997 “Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita” Universidad Pedagógica Nacional 20-A, Oaxaca, ms.
- MACH, ZDZISLAW
1993 *Symbols, Conflict and Identity*, State University of New York Press, Albany.
- MENA, PATRICIA, HÉCTOR MUÑOZ Y ARTURO RUIZ
1996 *Práctica docente y actitudes de los maestros bilingües hacia la educación indígena del Estado de Oaxaca*, Secretaría de Educación Pública/Universidad Pedagógica Nacional-Oaxaca, Oaxaca, ms.
- MUÑOZ, HÉCTOR
1982 “Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?”, en *Nueva Antropología*, núm. 22, pp. 25-64 (México).
1987 “Las áreas del lenguaje (lengua materna indígena y español) en la propuesta curricular 1987 de la Dirección General de Educación Indígena, SEP: Comentarios y sugerencias”, en *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 15, pp. 145-178, Universidad Veracruzana, México.
- NINYOLES, RAFAEL
1972 *Idioma y poder social*, Cátedra, Barcelona.
- PEREDA, CARLOS
1983 “Sobre el lema sabiduría”, en *Discurso. Cuadernos de teoría y análisis*, núm. 5, pp. 53-66.
- RAMOS, JOSÉ LUIS
1997 *Educación y etnicidad. Procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos*, tesis de maestría en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- ROYCE, ANYA
1982 *Ethnic Identity Strategies of Diversity*, Indiana University Press, Bloomington.
- RUIZ LÓPEZ, ARTURO
1994 *Educación indígena: del discurso a la práctica docente*, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.
- SCHLIEBEN-LANGE, BRIGITTE
1977 *Iniciación a la sociolingüística*, Gredos, Madrid.
- SHUY Y FASOLD, PETER
1973 *Attitudes Studies*, Center for Applied Linguistics, Georgetown University.
- SOLÉ, CARLOTA
1996 *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, Editions Universitat de Lleida, Lleida.
- SPERBER, DAN
1991 “Etnografía interpretativa y antropología teórica”, en *Alteridades* núm. 1, pp. 111-128, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- THERBORN, GORAN
1987 *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI, México.
- THOMPSON, JOHN
1993 *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- VAN DIJK, TEUM
1994 *Prensa, racismo y poder*, Universidad Iberoamericana, México.
- VILA, PABLO
1996 *Catolicismo y mexicanidad: una narrativa desde la frontera norte*, University of Texas en El Paso, El Paso, ms.
- VILLORO, LUIS
1984 *Crear, saber, conocer*, Siglo XXI, México
- WIEVIORKA, MICHEL
1992 *El espacio del racismo*, Paidós, Madrid.
- ZAMORA A., ANTONIO
1990 “Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”, en *Sociológica*, año 5, núm. 14, pp. 13-34, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.